

Dirigenti Scuola

44 (2025)

*Competenze organizzative,
manageriali e gestionali dei
dirigenti scolastici in Italia:
sfide e prospettive alla luce del
nuovo sistema di valutazione*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)

Direttore

Tommaso Agasisti, Politecnico di Milano

Vicedirettore

Francesco Magni, Università di Bergamo

Comitato scientifico

Laura Sara Agrati, Università Telematica Pegaso – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Rosaria Capobianco**, Università di Napoli Federico II – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D'Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Juan Luis Fuentes**, Universidad Complutense Madrid (España) – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Ilaria Genussi**, Università di Bergamo – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli “Parthenope” – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczuk-Wałędzia**, University of Białystok (Poland) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra (España) – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari “Aldo Moro” – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Alessia Scarinci**, Università del Salento – **Agnieszka Szplit**, Jan Kochanowski University of Kielce (Poland) – **Bożena Tolwińska**, University of Białystok (Poland) – **Vidmantas Tūtlys**, Vytautas Magnus University (Lithuania) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Foggia – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Comitato promotore

Coordinatori

Emanuele Contu, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

Dirigenti scolastici

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, Istituto S. B. Capitanio, Bergamo – **Luca Azzolini**, I.S. Frisi, Milano – **Laura Barbirato**, I.C. “Ermanno Olmi”, Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco Lavoro**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Giorgio Brandone**, I.C. “Vittorino da Feltre”, Torino – **Maria Anna Burgnich**, Dirigente tecnico, USR Liguria – **Maurizio Carandini**, IC “Valenza A”, Valenza (AL) – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico “G. Galilei”, Napoli – **Elisa Coletta**, Liceo Classico Statale M. Cutelli, Catania – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Salvatore Consolo**, Liceo Classico “E. Cairoli”, Varese, Dirigente tecnico USR Lombardia – **Maddalena Dasdia**, I.C. “De Amicis”, Bergamo – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo “Pordenone Centro”, Pordenone – **Glòria Farisé**, Liceo Linguistico “G. Falcone”, Bergamo – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. “Nautico “San Giorgio”, Genova e Camogli – **Luca Fatticciioni**, I.S. Don Milani – Romano di Lombardia (BG) - **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.I.S. “Cappellini - Sauro”, La Spezia – **Simone Finotti**, Liceo C. Cavalleri, Parabiago (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano - **Rossella Magistro**, I.C. “Martino Longhi”, Viggù (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Laura Metelli**, I.C. Ospitaletto (BS) – **Leonardo Mucaria**, I.C. “Amaldi”, Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. “E. Fermi”, Mantova – **Donato Petti**, Preside dell’Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della “Rivista Lasalliana” – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico “U. Dini”, Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. “R. Massa”, Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico “Leonardo da Vinci”, Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. “Galluppi Collodi Bevacqua”, Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Barbara Rastelli**, I.C. “Sandro Pertini”, Martinsicuro (TE) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Bocconi, Milano – **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico “Gullace” Roma – **Stefano Stefanelli**, Liceo Scientifico “G. Marinelli”, Udine – **Stefania Strignano**, I.C. “G. Ungaretti”, Melzo (MI) - **Benedetta Zaccarelli**, IC “Meldola”, Meldola (FO)

Redazione

Lisa Barni, Virginia Capriotti, Alice Facchetti, Andrea Garnero,
Ester Guerini, Mabel Giraldo, Maria Sammarro, Arianna Taravella

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono peer reviewed.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati due.

anno XLIII - ISSN: 2280-8744 - (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione:

Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86-00193 Roma

E-mail: dirigentiscuola.studium@gmail.com - <https://rivistemestudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2025

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, *La dirigenza scolastica nel tempo della complessità: valutazione, governance e comunità educanti*, pp. 9-13

STUDI E RICERCHE

Chiara Spatola, Maria Daniela Musarella, Alessandra Priore, *Il dirigente scolastico alla luce del cambiamento della leadership educativa e del nuovo sistema di valutazione*, pp. 14-30

Stefania Rossi, Roberto Dainese, *Dirigente Scolastico e sistema nazionale di valutazione: un equilibrio tra mandato istituzionale e dimensione comunitaria*, pp. 31-48

Patrizia Belfiore, Vincenza Barra, *Governare la complessità: il dirigente scolastico tra accountability e innovazione*, pp. 49-65

Gennaro Balzano, *Dalla dimensione gestionale-organizzativa a quella educativo-pedagogica: criticità, positività e competenze nuove*, pp. 66-80

Katja Kansteiner, *Establishing Professional Learning Communities within Leadership for Learning as Strategic Approach to Leadership Expectations for School Improvement*, pp. 81-95

Serena Mazzoli, Cristian Righettini, Elisa Zane, *Competenze organizzative e sostenibilità nella leadership scolastica*, pp. 96-108

Aurelia Bonura, Valeria Di Martino, Giuseppe Inglese, *La leadership educativa del dirigente scolastico: un modello di valorizzazione delle risorse umane per la crescita della comunità scolastica*, pp. 109-132

Marco Cucinotta, *Il Piano di Sviluppo Personale come possibile chiave di analisi della valutazione dei Dirigenti scolastici*, pp. 133-145

Fabiola Palmiero, Federica Badii Esposito, Maria Giovanna Tafuri, *Pedagogical and Didactic Leadership and Managerial Effectiveness: A Qualitative Survey in the Italian School Context Following the Evaluation Reform (Ministerial Decree 47/2025 e 15/2025), with an International Perspective*, pp. 146-162

Alessandro Turano, *Oltre la misura. La valutazione dei dirigenti scolastici come pratica di senso*, pp. 163-179

Francesca Storai, Paola Nencioni, Antonella Zuccaro, *Competenze di leadership per una filiera integrata: il dirigente scolastico nel modello 4+2*, pp. 180-196

Alessandra Natalini, Arturo Puoti, Maria Luisa Iavarone, Brigida Morsellino, *La scuola che cambia. Ri-Valutare il ruolo della dirigenza per il potenziamento della filiera tecnologico-professionale: il caso dell'ITS presso l'I.S.I.S. "Duca degli Abruzzi" di Catania*, pp. 197-209

Maddalena Dasdia, Virginia Capriotti, *Il ruolo del dirigente scolastico nei confronti del tutor accogliente nei tirocini diretti dei percorsi abilitanti all'insegnamento nella scuola secondaria: una prima indagine esplorativa*, pp. 210-223

Philipp Botes, Luca Pierini, *La dirigenza scolastica tra autonomia, valutazione e formazione. Ripensare il paradigma del Dirigente-Tutor*, pp. 224-235

Davide Di Palma, *Beyond the Boundaries of Leadership: Managerial Competences and Evaluation Challenges of School Leaders in the EU-OECD Context*, pp. 236-256

Danilo Grasso, *Valutare per migliorare: il dirigente scolastico tra leadership e governance*, pp. 257-267

Giacomo Zavatta, *Conceptualising School Leadership: An Exploratory Case Study of Principals' and Teachers' Perspectives in Italy and Ireland*, pp. 268-289

Francesca Armanni, Milena Masseretti, **Il dirigente scolastico arbitro e garante del processo educativo nella scuola del terzo millennio: la mediazione umanistica tra testi e contesti**, pp. 290-302

Taziana Giusti, Sabrina Stefani, **Facilitare il team dirigenziale con il metodo Lego® Serious Play®**, pp. 303-321

RECENSIONI

K. Gravett, *Relational Pedagogies: Connections and Mattering in Higher Education*, Bloomsbury Publishing Plc 2023 (Luisa Rossi), pp. 322-325

D. Steiner, *La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, Edizioni Studium, Roma 2025 (Virginia Capriotti), pp. 326-329

L. Campitiello, *Tecnologie immersive e didattica inclusiva*, Studium, Roma 2024 (Laura Andemo), pp. 330-333

G. Amenta, *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Mondadori, Milano 2025 (redazione), pp. 334-335

F. S. Tortoriello, A. Nigrelli, *Il Liceo Matematico. Presupposti teorici e storici per l'innovazione della didattica*, Mimesis 2025 (Francesco Sicignano), pp. 336-339

Hanno collaborato a questo numero:

Francesca Armanni - Dirigente scolastica presso l'Istituto Superiore
ISISS "Valle Seriana" di Gazzaniga (BG)

Aurelia Bonura - Dirigente scolastico MIM, docente a contratto
Università degli studi di Palermo

Gennaro Balzano - Professore Associato di Pedagogia Generale e
Sociale, Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne, Università degli
Studi di Messina

Federica Badii Esposito - Ph.D. Student presso l'Università degli
Studi di Napoli "Parthenope"

Vincenza Barra - Ricercatrice presso l'Università degli Studi di
Salerno

Patrizia Belfiore - Professoressa associata presso l'Università deli
Studi di Napoli Parthenope

Philipp Botes - Dirigente scolastico, attualmente Ricercatore di
Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Roma Tre

Virginia Capriotti - Assegnista di ricerca presso l'Università di
Bergamo

Marco Cucinotta - Dirigente Scolastico e docente presso
l'Università degli Studi di Trieste

Roberto Dainese - Professore ordinario Didattica e Pedagogia
Speciale Università di Bologna

Maddalena Dasdia - Dirigente scolastica presso l'Istituto
Comprensivo De Amicis (Bergamo)

Davide Di Palma - Professore Associato presso l'Università degli
Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"

Valeria Di Martino - Professore associato presso l'Università degli studi di Palermo

Danilo Grasso - Ph.D. Student presso l'Università degli Studi di Foggia

Taziana Giusti - docente di scuola primaria e tutor coordinatore Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Padova

Giuseppe Inglese - Dirigente tecnico MIM, docente a contratto Università degli studi di Palermo

Katja Kansteiner - Professoressa ordinaria presso la libera Università di Bolzano

Maria Luisa Iavarone - Professore Ordinario in Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Napoli Parthenope

Milena Masseretti - Ph.D. Student presso l'Università di Bologna

Serena Mazzoli - Professore associato presso l'Università degli studi eCampus

Brigida Morsellino - Dirigente Scolastico MIM, in servizio presso I.S.I.S. DUCA DEGLI ABRUZZI di Catania

Maria Daniela Musarella - Dirigente Scolastico in posizione di comando presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, in qualità di Tutor Organizzatore

Alessandra Natalini - Professoressa Associata in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi Link di Roma

Paola Nencioni - Prima ricercatrice INDIRE

Fabiola Palmiero - Ph.D. Student presso l'Università degli Studi di Macerata e l'Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"

Luca Pierini - Dirigente scolastico, attualmente utilizzato come Tutor Organizzatore presso il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Pisa

Alessandra Priore - Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

Arturo Puoti - Dottorando presso l'Università di Macerata

Cristian Righettini - Professore associato presso l'Università degli studi eCampus

Stefania Rossi - Dirigente Scolastico, dottoranda in Didattica e Pedagogia Speciale Università di Bologna

Chiara Spatola - Dirigente Scolastico in posizione di comando presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, in qualità di Tutor Organizzatore

Sabrina Stefani - docente di scuola primaria e docente a contratto di Pedagogia per l'inclusione presso il Corso di abilitazione per le attività di sostegno dell'Università di Padova

Francesca Storai - Prima ricercatrice INDIRE

Maria Giovanna Tafuri - Università Telematica Pegaso

Alessandro Turano - Tutor organizzatore nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'Università della Calabria

Elisa Zane - Ricercatrice presso l'Università degli studi eCampus

Giacomo Zavatta - Dottore di ricerca in pedagogia generale presso l'Università Ca Foscari di Venezia. Attualmente è insegnante nella scuola primaria

Antonella Zuccaro - Prima ricercatrice INDIRE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni

La dirigenza scolastica nel tempo della complessità: valutazione, governance e comunità educanti

Il fascicolo che presentiamo si colloca in un momento storico particolarmente denso di trasformazioni e di snodi critici per il sistema di istruzione e formazione italiano. In un contesto segnato da mutamenti normativi, sociali e culturali profondi, la scuola è chiamata a ridefinire il proprio ruolo pubblico, le proprie finalità educative e le modalità attraverso cui rispondere a una crescente complessità organizzativa e relazionale. In questo scenario, l'introduzione del nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici (decreto ministeriale n. 47 del 12 marzo 2025) rappresenta non soltanto una novità di rilievo sul piano regolativo, ma anche un'occasione significativa per avviare una riflessione più ampia e strutturale sulle competenze, sulle responsabilità e sull'identità professionale di chi è chiamato a guidare oggi le istituzioni scolastiche.

Dopo aver affrontato negli ultimi anni temi centrali quali la dispersione scolastica (n. 42/2023) e l'alleanza educativa scuola-famiglia (n. 43/2024), in questo nuovo numero l'attenzione si sposta sull'attore che è chiamato a tenere insieme le molteplici dimensioni che compongono la vita della scuola e a garantire una visione unitaria dell'azione educativa: il dirigente scolastico. Una figura la cui professionalità si configura come un mosaico complesso, fatto di visione pedagogica, responsabilità istituzionale, competenze gestionali e organizzative, capacità di governance e di leadership educativa, in un equilibrio tutt'altro che scontato.

Il filo rosso che attraversa i contributi raccolti in questo fascicolo è il tentativo di superare una lettura riduttiva della dirigenza scolastica intesa come funzione prevalentemente amministrativa o meramente esecutiva. Al contrario, viene rilanciata una concezione della leadership dirigenziale come pratica educativa situata, profondamente intrecciata ai contesti sociali, culturali e territoriali in cui la scuola opera, e caratterizzata da un esercizio di responsabilità pubblica ad alta intensità relazionale e simbolica, tanto all'interno quanto all'esterno della comunità scolastica.

In questa prospettiva, emerge con forza la necessità di una formazione iniziale e in servizio dei dirigenti scolastici che sia realmente adeguata alle sfide contemporanee. Una formazione che non separi artificiosamente competenze manageriali e competenze pedagogiche, ma che sappia coniugare capacità organizzative, visione strategica e leadership educativa. La gestione delle risorse, dei processi e delle strutture non può infatti essere pensata come un insieme di abilità tecniche isolate, bensì

come una leva essenziale per orientare il cambiamento e mettere l'organizzazione scolastica al servizio del miglioramento continuo degli apprendimenti, del benessere professionale e della qualità dell'offerta formativa.

Il dirigente scolastico è chiamato, in questo senso, a svolgere un ruolo centrale nello sviluppo e nel consolidamento dell'identità culturale ed educativa di ciascuna istituzione scolastica. Non si tratta solo di garantire il rispetto delle norme o il funzionamento efficiente dell'organizzazione, ma di contribuire attivamente alla costruzione di una visione condivisa, di un progetto educativo coerente e riconoscibile, capace di dare senso alle pratiche didattiche, alle scelte organizzative e alle relazioni con il territorio. La leadership dirigenziale assume così una funzione generativa, orientata alla costruzione di comunità educanti e di ambienti di apprendimento capaci di evolvere nel tempo.

In questo quadro, il nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici non può e non deve essere letto esclusivamente come un adempimento burocratico o amministrativo. Esso può invece essere interpretato come un dispositivo potenzialmente espansivo, in grado di attivare processi di riflessività professionale, sviluppo delle competenze e innovazione organizzativa. Tuttavia, non mancano i rischi: tra questi, quello che la valutazione finisce per non cogliere gli aspetti più rilevanti e qualificanti della leadership scolastica, in particolare la dimensione educativa, simbolica e relazionale dell'azione dirigenziale, difficilmente riducibile a indicatori standardizzati o a metriche esclusivamente quantitative.

Proprio per questo, appare cruciale interrogarsi su come la capacità organizzativa e manageriale del dirigente scolastico possa essere messa autenticamente al servizio del miglioramento scolastico continuo, evitando derive performative o meramente formali. La sfida è quella di costruire sistemi di valutazione e di sviluppo professionale che riconoscano la complessità del ruolo, valorizzino le pratiche efficaci e sostengano percorsi di crescita individuale e collettiva, anziché limitarsi a logiche di controllo o di rendicontazione.

Questo ampio fascicolo offre, dunque, una pluralità di sguardi e di approcci – teorici, empirici, comparativi, di carattere generale e attraverso studi di caso – che contribuiscono a delineare un'immagine della dirigenza scolastica attraversata da rischi, sfide e potenzialità trasformative ancora in parte da esplorare e sviluppare. Le competenze organizzative e manageriali vengono lette come dimensioni intrinsecamente intrecciate alla leadership educativa e pedagogica, alla cura delle relazioni professionali, alla costruzione di comunità di pratica e alla capacità di orientare il cambiamento in modo sostenibile e consapevole.

È attorno a questa visione ampia e articolata della leadership educativa e dell'identità professionale del dirigente scolastico che si sviluppano i contributi che compongono le diverse sezioni del numero, offrendo al lettore strumenti interpretativi e prospettive critiche utili per comprendere e ripensare il governo della scuola nel tempo della complessità.

È attorno al tema della leadership educativa e alla poliedrica identità professionale del dirigente scolastico che si concentrano diversi contributi che compongono una prima parte del numero della rivista, come quello che apre il fascicolo di **Priore, Spatola e Musarella**. La capacità di coniugare accountability, leadership educativa, responsabilità organizzativa e valutazione in un contesto segnato da un'iper-complessità è al centro anche delle riflessioni dei contributi di **Dainese e Rossi**, così come quello di **Belfiore e Barra**, mentre **Balzano**, riprendendo il “paradosso della misurazione” di Biesta, mette in guardia da possibili derive meramente quantitative (nella loro accezione riduzionista) che rischiano di oscurare aspetti centrali in educazione come crescita personale, autonomia, sviluppo del senso critico – le quali, come noto, non sono sempre facilmente misurabili o quantificabili.

Kansteiner sottolinea la curvatura dei dirigenti scolastici come possibili agenti di cambiamento, non tanto intesi come singoli attori ma secondo il modello delle comunità di apprendimento professionale, che vivono uno stile collaborativo e partecipato, che non si riduce alla mera condivisione delle pratiche ma che attraverso una riflessione condivisa mira al miglioramento e all'innovazione.

Mazzoli, Righettini e Zane propongono un approfondimento che mette al centro il paradigma della sostenibilità nella leadership scolastica, evidenziando la necessità di modelli pedagogici e gestionali in grado di coniugare efficacia, sensibilità ecologica e benessere organizzativo.

Bonura, Di Martino e Inglese presentano un modello di leadership educativa orientato allo sviluppo delle risorse umane e alla crescita della comunità scolastica, mentre **Cucinotta** propone di utilizzare il Piano di Sviluppo Personale scolastico, concepito non solo come strumento di monitoraggio delle performance, ma anche come leva per la crescita professionale e come uno strumento-processo per il miglioramento continuo.

Le differenti declinazioni della leadership educativa vengono illustrate anche nel contributo di **Palmiero, Esposito e Tafuri**, a partire da una ricerca qualitativa condotta attraverso interviste semi-strutturate a quindici dirigenti scolastici di istituti comprensivi e secondari di secondo grado; il contributo di **Turano** espone invece una ricerca qualitativa che ha

coinvolto diversi istituti scolastici di I e II grado in Calabria, Puglia e Sicilia volta a verificare l'attuale concreta declinazione e attuazione del sistema di valutazione.

Una seconda parte di contributi affronta invece la professionalità del dirigente scolastico alla luce di sfide e circostanze più precise e delimitate, a partire per esempio dal contributo di **Storai, Nencioni, Zuccaro** che si concentrano sul ruolo determinante del dirigente scolastico nella progettazione dei percorsi formativi che promuovono partenariati con i soggetti esterni coinvolti nelle filiere tecnico-professionali (IeFP, imprese, enti locali, ITS Academy, Università), così come prefigurato dalla legge 8 agosto 2024, n. 121. L'articolo si sofferma in particolare sulle capacità di gestione delle relazioni interne ed esterne da parte dei dirigenti scolastici, con attenzione alle modalità di dialogo con i partner e con il territorio.

Su questa stessa scia anche il contributo di **Natalini, Puoti, Iavarone e Morsellino** approfondiscono il ruolo del dirigente nello sviluppo delle filiere formative tecnico-professionali, assumendo come “caso studio” l'esperienza in corso presso l'I.S.I.S. “Duca degli Abruzzi” di Catania.

Due contributi approfondiscono poi la funzione del dirigente scolastico in relazione ai percorsi di formazione degli insegnanti. **Dasdia e Capriotti** presentano i primi risultati di una indagine empirica circa il ruolo del dirigente scolastico nei confronti del tutor accogliente nei percorsi di tirocinio diretto svolti all'interno dei corsi abilitanti alla professione insegnante della scuola secondaria, evidenziando da un lato il carattere strategico e di interlocuzione istituzionale tra scuola e università, dall'altro di accoglienza, orientamento e di regia interna.

Nel secondo contributo **Botes e Pierini** concentrano l'attenzione sul dirigente nel suo ruolo di “tutor organizzatore” all'interno dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, una figura certamente fondamentale nella progettazione, nel coordinamento e nella supervisione delle attività di tirocinio dei futuri insegnanti della scuola primaria. Sotto questo profilo, la recente normativa sulla valutazione dedica una disciplina particolare per i dirigenti scolastici in particolari posizioni di stato giuridico, rendendo opportuno un approfondimento su tale questione.

Di Palma pone le competenze del dirigente scolastico in una prospettiva europea e dei paesi OCSE: ampliando lo sguardo oltre il contesto nazionale, attraverso una revisione sistematica della letteratura scientifica di riferimento pubblicata tra il 2018 e il 2024, l'articolo mira a delineare modelli comparativi di leadership scolastica. Sempre con un orizzonte internazionale si collocano il contributo di **Grasso** che propone un sintetico quadro comparato della figura dirigenziale in ambito europeo

e il contributo di **Zavatta** che propone uno studio di caso in un'ottica comparativa e secondo una prospettiva di ricerca qualitativa-idiografica, della dirigenza scolastica in Italia e in Irlanda, facendo emergere differenti concezioni di leadership pedagogica nei due contesti educativi analizzati.

Armanni e **Masseretti** rileggono la centralità della figura dirigenziale soffermandosi sul difficile contesto scolastico contemporaneo, spesso segnato da situazioni di fragilità ed episodi di violenza e bullismo. Attraverso la prospettiva della “mediazione umanistica” le autrici propongono una possibile via per trasformare errori e colpe anche nel contesto della scuola come occasioni di crescita personale e di rinnovamento sociale.

Giusti e **Stefani** illustrano, infine, uno studio di caso volto a favorire una comunità di pratiche interna all'istituto scolastico a partire dal metodo *Lego® Serious Play*.

Nel loro insieme, i contributi raccolti in questo fascicolo restituiscono un quadro articolato e dinamico della dirigenza scolastica nel sistema scolastico attuale, mettendo in luce come essa si collochi al crocevia tra istanze normative, responsabilità pubbliche, leadership educativa e capacità di leggere e interpretare contesti complessi e in rapido mutamento. Ne emerge una figura professionale chiamata non solo a garantire il funzionamento dell'istituzione scolastica, ma (soprattutto) a orientarne il senso, a promuovere processi di innovazione sostenibile e a costruire condizioni favorevoli allo sviluppo professionale delle comunità educanti.

Il nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, sullo sfondo dei contributi presentati, appare così come una sfida aperta: esso potrà assumere una funzione meramente prescrittiva e di controllo (vi è sempre questo rischio!), oppure trasformarsi in un'occasione di riflessività professionale, apprendimento organizzativo e miglioramento continuo. La direzione che verrà intrapresa dipenderà in larga misura dalla capacità di riconoscere e valorizzare la dimensione educativa, relazionale e simbolica della leadership scolastica, evitando semplificazioni riduzioniste e logiche esclusivamente performative.

Questo fascicolo intende quindi offrire non solo un contributo alla comprensione teorica e empirica della figura del dirigente scolastico, ma anche uno spazio di confronto critico e di rilancio del dibattito pubblico e scientifico sul governo della scuola. In tale prospettiva, la dirigenza scolastica si conferma come un terreno decisivo per interrogare il presente e il futuro dell'educazione, tra vincoli istituzionali, margini di autonomia e possibilità trasformative ancora in larga parte da esplorare.

Chiara Spatola, Maria Daniela Musarella, Alessandra Priore*

Il dirigente scolastico alla luce del cambiamento della leadership educativa e del nuovo sistema di valutazione

The school principal in light of the changes in educational leadership and the new evaluation system

Parole chiave: valutazione dirigenziale, competenze professionali, equiparazione profili, innovazione, leadership educativa.

La differente postura organizzativa dell'istituzione scolastica, come conseguenza dei progressivi mutamenti che l'hanno attraversata, ha investito in modo diretto anche il ruolo e le competenze del dirigente scolastico. Come indicato dalla letteratura di riferimento, la leadership educativa è divenuta più distribuita ed orientata verso una cultura del progetto, perdendo la sua esclusività sul piano amministrativo.

Alla luce della recente normativa sulla valutazione, l'articolo propone un approfondimento sull'ampliamento delle competenze professionali dei Dirigenti scolastici e sulle prospettive future della dirigenza pubblica, anche ai fini di una equiparazione dei profili professionali.

Partendo dall'analisi dell'articolo 25 D. Lgs. 165/2001, che delinea le responsabilità del Dirigente scolastico, si intende evidenziare l'evoluzione di questa figura, il cui tratto peculiare è la complessità. Le emergenti sfide educative, provocate dal continuo e repentino cambiamento della società contemporanea, richiedono al Capo d'Istituto l'abilità di intuire questi segnali e di porsi obiettivi strategici. Si presenta, inoltre, una comparazione del profilo professionale del Dirigente scolastico nel contesto europeo, in relazione alla leadership, alle competenze manageriali e alla valutazione dei risultati.

Keywords: management evaluation, professional skills, profile matching, innovation, educational leadership.

The changing organizational structure of the school system, as a consequence of the progressive changes it has undergone, has also directly affected the role and responsibilities of the school principal. As indicated by the relevant literature, educational leadership has become more distributed and oriented toward a project culture, losing its exclusivity at the administrative level.

In light of recent legislation on evaluation, this article offers an in-depth look at expanding the professional skills of school principals and the future prospects of public management, including with a view to equalizing professional profiles.

Starting from an analysis of Article 25 of Legislative Decree N. 165/2001, which outlines the responsibilities of School Principals, the paper will highlight the evolution of this role, characterized by its inherent complexity. The emerging educational challenges — driven by the rapid and ongoing transformation of contemporary society — require School Leaders to have the ability to anticipate these signs and to set strategic goals.

In addition, a comparison of the professional profile of the school principal in the European context is presented, in relation to leadership, managerial skills and the evaluation of results.

* Chiara Spatola, Dirigente Scolastico in posizione di comando presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, in qualità di Tutor Organizzatore.

Maria Daniela Musarella, Dirigente Scolastico in posizione di comando presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, in qualità di Tutor Organizzatore.

Alessandra Priore, Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, alessandra.priore@unirc.it

L'articolo, pur se concertato insieme dalle autrici, è da attribuire come segue: il primo paragrafo e le considerazioni conclusive ad Alessandra Priore, il secondo e quarto paragrafo a M. Daniela Musarella, il terzo e il quinto paragrafo a Chiara Spatola.

1. Nuovi scenari per la leadership educativa

I progressivi mutamenti che stanno attraversando le istituzioni scolastiche, orientate incessantemente verso l'innovazione dei processi e degli obiettivi, fanno scaturire una differente postura organizzativa che investe in modo diretto il ruolo e le competenze del dirigente scolastico. La nuova identità della scuola, a cui è richiesto di «farsi sempre più di massa e di qualità con impegno e autocritica», pone al centro «la figura [strategica] del Dirigente come tutore e animatore» e propone una ridefinizione di tutti gli attori coinvolti – docenti e studenti inclusi – nonché del suo impianto pedagogico¹.

A partire dalla formalizzazione della figura professionale del dirigente attraverso il D.L. 165/2001 si è giunti ad una evoluzione che ha riguardato in modo ampio il ruolo, i compiti e le sue responsabilità² e che andrebbe interpretata alla luce della congiuntura tra società, saperi e organizzazioni³ ed in funzione del successo formativo degli studenti⁴. In tale scenario, la complessità del ruolo dirigenziale si esplica sempre più nell'andirivieni tra competenze manageriali avanzate e professionalità pedagogica⁵, che andando oltre la funzione meramente amministrativa direzionano la dirigenza verso una cultura del progetto improntata sull'autonomia⁶.

Stabilire con precisione gli ambiti d'azione e le buone pratiche è divenuto una questione di grande attualità, in quanto è proprio la leadership educativa del dirigente a configurarsi come una delle principali spinte per il cambiamento dell'istituzione scolastica e, dunque, come variabile di interesse. Il fondamentale ruolo svolto dal dirigente è appunto connesso alla sua capacità di proporre una visione ed orientare l'intera comunità scolastica⁷. Per questa ragione, il costrutto di leadership educativa sta assumendo un peso sempre più rilevante nell'ambito della ricerca sulla scuola, nella quale si è fatta spazio una ricca riflessione di ambito pedagogico⁸.

1 F. Cambi, *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi*, in «Studi sulla Formazione», 22(1), 2019, pp 141-146, p. 142.

2 G. Del Gobbo – F. Torlone, *I professionisti non-teaching dell'educazione e della formazione*, in «Pedagogia Oggi», XX, 2, 2022, pp. 18-26.

3 F. Cambi, *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi*, cit.

4 T. Agasisti – P. Falzetti – M. Soncin, *School principals' managerial behaviours and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle schools*, in «International Journal of Educational Management», 34(5), 2020, pp. 937-951.

5 C. Xodo (Ed.), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano 2011.

6 G. Domenici – G. Moretti, *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando Editore, Roma 2011.

7 C. Lisimberti – K. Montalbetti, *Dentro le storie di insuccesso formativo. La prospettiva del Dirigente Scolastico*, in «Dirigenti scuola», 2023, pp. 51-67.

8 Per un approfondimento si vedano tra gli altri: G. Bertagna (Ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010; F. Cambi, *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi*, cit.; M. Cornacchia, *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, Roma 2010; F. Dello Prete, *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, ETS, Pisa 2018; G. Elia, *La leadership del dirigente scolastico tra cultura organizzativa e comunità educativa*, in P. Mule (Ed.), *La Buona scuola. Questioni e prospettive pedagogiche* (pp. 333-346),

Lo scenario che si configura è articolato ed anche la terminologia utilizzata per definire l'ambito d'indagine si presenta in maniera eterogenea e dinamica. Secondo la definizione proposta da Bush e Glover⁹ la leadership educativa è portatrice di una visione, si basa su valori personali e professionali e si realizza attraverso un processo di influenza che condurrebbe al raggiungimento di obiettivi prefissati. Inizialmente il termine impiegato per definirla è stato *educational administration*, ma si passati successivamente a quello di *educational management*, per giungere infine a *educational leadership*¹⁰. Nel tempo lo studio del costrutto ha riguardato focus multipli¹¹:

- le influenze sociali che derivano dalla leadership¹²;
- i valori che orientano le azioni del leader¹³;
- la vision come componente essenziale¹⁴ sia nel suo portato individuale¹⁵ sia in termini di costruzione dinamica¹⁶.

Un ulteriore interessante spaccato di ricerca riguarda l'intreccio che viene proposto tra il costrutto di leadership educativa e la prospettiva dei *gender studies*, che si è intensificato con l'aumento della femminilizzazione della dirigenza scolastica¹⁷.

Con riferimento allo studio del sistema scolastico italiano, Serpieri¹⁸ ha affrontato il tema dell'interpretazione della costruzione di competenze della dirigenza scolastica secondo una prospettiva multi-ruolo, modellata da condizionamenti struttural-culturali. I passaggi più significativi che hanno segnato l'evoluzione degli approcci sulla leadership educativa riguardano principalmente il superamento di una concezione individualista centrata sul singolo a favore di una centrata sui processi e sulla dimensione collettiva/distribuita/condivisa (e con essi sull'apprendimento organizzativo). A valle della ricostruzione diacronica,

PensaMultimedia, Lecce 2016; C. Xodo (Ed.), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, cit.

9 T. Bush – D. Glover, *School Leadership: Concepts and Evidence*, National College for School Leadership, Nottingham 2003, p. 5.

10 H. Gunter, *Labels and Labelling in the Field of Educational Leadership*, in «Discourse Studies in the Cultural Politics of Education», 25 (1), 2004, pp. 21–41.

11 T. Bush – D. Glover, *School leadership models: what do we know?*, in «School Leadership & Management», 34:5, 2014, pp. 553-571.

12 T. Bush, *From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change?* in «Educational Management, Administration and Leadership», 36 (2), 2008, pp. 271–288; G.A. Yukl, *Leadership in Organizations* (5th ed), Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ 2002.

13 C. Day – A. Harris – M. Hadfield, *Challenging the Orthodoxy of Effective School Leadership*, in «International Journal of Leadership in Education», 4 (1), 2001, pp. 39–56; A. Hargreaves, *Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership*, in «School Leadership & Management», 24 (3), 2004, pp. 287–309.

14 E. Hoyle – M. Wallace, *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Sage, London 2005; E. Thoonen et al., *How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors and Leadership Practices*, in «Educational Administration Quarterly» 47 (3), 2011, pp. 496–536.

15 G. Southworth, *School Leadership and School Development: Reflections from Research*, in «School Organisation», 13 (1), 1993, pp. 73–87.

16 M. Fullan, *Successful School Improvement*, Open University Press, Buckingham 1992.

17 F. Dello Prete, *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, cit.; V. Iori (a cura di) *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*, FrancoAngeli, Milano 2014.

18 T. Romano – R. Serpieri, *La leadership nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, in «Revue suisse des sciences de l'éducation», 28 (S), 2006, pp. 77-101; R. Serpieri, *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Romano e Serpieri¹⁹ formulano una proposta di “competenze emergenti” dei leader educativi, secondo la quale la competenza “emerge dalla relazione tra attore e struttura” ed è l’esito di una tensione tra individuo e società. Le stesse sarebbero costruite secondo un processo a spirale che vede «una persona attiva e riflessiva con una sua identità personale che interpreta i numerosi ruoli sociali, acquisisce competenze, filtra e valuta le esperienze lavorative durante tutto il percorso che caratterizzerà la sua carriera»²⁰. Quello che deriva dalla dinamica è una «proprietà emergente» che si configura come una caratteristica che contraddistingue il leader educativo.

La letteratura degli ultimi vent’anni mostra che la leadership distribuita è tra le più esplorate, trattandosi di una fondamentale area di indagine empirica per coloro che si occupano di figure dirigenziali. Quest’ultimo modello di leadership, ispirato dal lavoro di Spillane e colleghi²¹ e basato su «co-performance», «interdipendenza reciproca» e «co-esecuzione delle routine»²², estende ed incorpora leader sia formali sia informali, fa riferimento a qualcosa di più complesso e impegnativo²³ e sembrerebbe influenzare in maniera positiva l’organizzazione e il rendimento degli studenti²⁴, sebbene sia importante sottolineare che il dato può dipendere dal modo in cui la leadership si distribuisce²⁵. Alcuni studi hanno evidenziato, infatti, che la leadership distribuita non rappresenta in sé un fattore di influenza positivo, ma piuttosto che sono lo scopo, la forma e la natura della distribuzione a determinarne la valenza dell’impatto. La casualità o la mancanza di un’attenta pianificazione della distribuzione potrebbe avere un’influenza non positiva sullo sviluppo e sul cambiamento scolastico²⁶. Dunque, la formazione della distribuzione della leadership - casuale, emergente o altamente pianificata – suggerirebbe differenti gradi di allineamento e coordinamento attivo che, a loro volta, avrebbero effetti differenti sul cambiamento scolastico a seconda delle condizioni strutturali e culturali del contesto. Come Leithwood, Mascall e Strauss²⁷ hanno chiaramente evidenziato nella loro analisi empirica, una distribuzione della leadership mirata o pianificata può avere maggiori probabilità di influenzare positivamente lo sviluppo e il cambiamento scolastico. Altri ricercatori hanno analogamente ribadito che una

19 T. Romano – R. Serpieri, *La leadership nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, cit., p. 82.

20 *Ibi*, p. 83.

21 J.P. Spillane – R. Halverson – J.B. Diamond – J. B. (2001). *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*, in «Educational Researcher», 30(3), 2001, pp. 23–28.

22 J.P. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2006, pp. 58 e 84.

23 D. Torrance, *Distributed leadership: challenging five generally held assumptions*, in «School Leadership & Management», 33(4), 2013, pp. 354-372.

24 P. Hallinger – R. Heck, *Distributed Leadership in Schools: Does System Policy Make a Difference?*, in A. Harris (Ed.) *Distributed Leadership: Different Perspectives*, Springer Press, Netherlands 2009; A. Harris, *Distributed Leadership: Developing Tomorrow’s Leaders*, Routledge, London 2008; K. Leithwood – B. Mascall, *Collective Leadership Effects on Student Achievement*, in »Educational Administration Quarterly», 44 (4), 2008, pp. 529–561.

25 A. Harris – M. Jones – I. Ismail, *Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base*, in «School Leadership & Management», 42(5), 2022, pp. 438-456.

26 C. Day et al., *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes, Final Report*, London DCSF, 2009; K. Leithwood – B. Mascall – T. Strauss, *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge, London 2009.

27 K. Leithwood – B. Mascall – T. Strauss, *Distributed Leadership According to the Evidence*, cit.

distribuzione della leadership di successo si verifica grazie a una progettazione attenta, piuttosto che a una posizione predefinita casuale²⁸. Sicuramente lo sviluppo della ricerca futura sulla leadership distribuita si potrebbe avvantaggiare di una prospettiva longitudinale, attraverso la quale indagare come viene costruita e implementata nel tempo²⁹. In particolare, l'interesse pedagogico per la leadership educativa si focalizza sull'analisi e sulla definizione di nuove epistemologie professionali a carattere trasformativo, in funzione delle risposte da porre in essere rispetto agli scenari di formazione e ai bisogni emergenti³⁰. Diviene dirimente, rispetto a tali obiettivi, approfondire la figura del dirigente alla luce della recente normativa in materia di valutazione (D.M. 47/2025); nei successivi paragrafi si propone, a tal fine, una breve ricostruzione storica dei cambiamenti che hanno riguardato la dirigenza scolastica fino a giungere all'attuale ampliamento degli ambiti di competenza.

2. Il Dirigente scolastico ieri e oggi

Prima dell'attribuzione normativa della qualifica dirigenziale, le istituzioni scolastiche erano dirette dai Presidi/Direttori didattici, il cui ruolo, in qualità di garanti della correttezza dell'azione amministrativa, consisteva nell'applicazione delle norme riguardanti il sistema d'istruzione verticistico e centralistico. Questa figura era prevalentemente intesa come organo monocratico, isolato professionalmente e gerarchicamente inquadrato in ambito ministeriale, come riportava l'art. 396 del D. Lgs.247/1994. Il rapporto di lavoro dei Capi d'Istituto era normato da atti di natura pubblicistica e si esplicava in 36 ore settimanali lavorative. Tale funzione non prevedeva la retribuzione di posizione, legata alla complessità dell'istituto, né quella di risultato, correlata alla responsabilità dirigenziale.

Con l'avvento della scuola dell'autonomia, la figura del Capo d'istituto viene connotata da nuovi compiti e funzioni: ai sensi dell'art. 25, comma 2, D. Lgs. 165/2001, infatti, *“Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio”*³¹. Si evince, quindi, che è mutato il contesto professionale di riferimento: si è passati, infatti, ad una scuola caratterizzata dalla complessità ed intesa come servizio pubblico da offrire a stakeholders in contesti territoriali specifici. Il Dirigente è chiamato a uniformare e coordinare le azioni di gestione e a garantire il perseguitamento dei risultati, acquisendo poteri, responsabilità e nuove competenze.

28 C. Day et al., *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes, Final Report*, cit.

29 A. Harris – M. Jones – I. Ismail, *Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base*, cit.

30 G. Del Gobbo – F. Torlone, *I professionisti non-teaching dell'educazione e della formazione*, cit.

31 D. Lgs. 30 marzo 2001, n. 165, art. 25, c. 2

In ambito amministrativo-contabile e organizzativo, egli è tenuto ad uniformarsi ai principi costituzionali di buon andamento e imparzialità, al fine di «assicurare la qualità dei processi formativi».

La scuola, intesa come servizio, si basa su un sistema di sinergie orientate alla funzionalità delle relazioni e alla comunicazione efficace, necessarie a promuovere la collaborazione tra le risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali. Tutto ciò non esclude la funzione del Dirigente di valorizzare le risorse umane e garantire la libertà di insegnamento, di scelta educativa delle famiglie nonché l'attuazione del diritto all'apprendimento.

Le repentine trasformazioni del mondo contemporaneo richiedono al Dirigente una sempre crescente flessibilità ed una maggiore capacità di adattamento alle nuove sfide, cercando di decodificare la «grammatica della globalizzazione», sintetizzata nelle 5 «C»: Conflitto, Competizione, Convergenza, Contaminazione, ovvero nella C onnicomprensiva di Complessità³².

In questi ultimi anni, quindi, si assiste ad un ampliamento delle competenze e dei requisiti necessari alla gestione delle istituzioni scolastiche.

Il crescente uso delle nuove tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale, in contesti formali e non formali, induce il Dirigente a individuare soluzioni efficaci e puntuali, anche in relazione a difficoltà emergenti e ad ambienti di apprendimento innovativi, suggeriti dal Piano scuola 4.0³³ previsto dal PNRR e dall'OCSE secondo cui «esiste una domanda crescente nei confronti delle scuole affinché preparino gli studenti ai cambiamenti economici e sociali più rapidi, ai posti di lavoro che non sono stati ancora creati, alle tecnologie che non sono state ancora inventate e a risolvere problemi sociali che non esistevano in passato»³⁴.

Tali indicazioni pongono come priorità lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale e il miglioramento delle relative soft skills.

Non meno rilevanti sono le sfide educative scaturenti dai fenomeni migratori in continuo aumento e dai nuovi contesti multiculturali, in cui differenti gruppi culturali coesistono senza necessariamente interagire tra loro, incrementando così i divari territoriali. In tale contesto è compito del Dirigente promuovere

la sensibilità interculturale teorizzata da Milton Bennet³⁵, volta a favorire il successo formativo e l'inclusione sociale, contrastando la dispersione scolastica, potenziando le competenze di base degli studenti fragili e favorendo la collaborazione con Enti locali e del Terzo settore³⁶.

32 A. Giannuli, *Quale cultura politica per l'era della globalizzazione?*, in Osservatorio Globalizzazione, 6 maggio 2019.

33 Missione 4 “Istruzione e ricerca” – Componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università” – Investimento 3.2 “Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori”.

34 OCSE, *Future of Education and Skills: Education 2030*.

35 M. Bennet, DMIS Model, IDRInstitute-Retrieved, 23 Settembre 2018.

36 D.M. 170/2022: azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione della linea di investimento 1.4. “Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo

Un’ulteriore e nuova competenza “complessa” è la capacità del Capo d’Istituto di progettare la scuola verso contesti internazionali, ampliando la vision della propria scuola. In particolar modo l’adesione a progetti di mobilità e a partnership internazionali (Erasmus+, e-Twinning, Azioni Jeanne Monnet) contribuisce ad arricchire le progettualità delle scuole attraverso confronti tra studenti, scambi di buone pratiche tra docenti e cooperazioni tra istituzioni e organizzazioni. Secondo de Wit, Hunter, Howard e Egon-Polak, infatti, l’internazionalizzazione è «il processo intenzionale di integrazione di una dimensione internazionale, interculturale o globale nell’ambito delle finalità, delle funzioni e dell’erogazione dell’istruzione post-secondaria, allo scopo di innalzare il livello qualitativo dell’istruzione e della ricerca per tutti gli studenti e il personale e apportare un contributo significativo alla società»³⁷. Tutto ciò contribuisce ad inserire la Dirigenza scolastica e le Scuole all’interno di uno spazio europeo dell’istruzione ³⁸, essenziale per la vitalità della società e dell’economia.

3. Dirigenza ed Europa

In ambito europeo, si rilevano alcune caratteristiche affini ed alcune divergenze riguardanti la figura del Dirigente scolastico.

Il principale tratto comune ai diversi Paesi Europei è la pregressa esperienza del Capo d’istituto nel campo dell’insegnamento, a cui si associa, in alcuni casi, una formazione specifica.

Un ulteriore tratto riguarda la cura delle relazioni e delle comunicazioni con le comunità territoriali, coniugate in alcuni Paesi, a peculiari azioni amministrative e gestionali.

Divergenti sono, invece, le retribuzioni dei Dirigenti scolastici, calcolate, in alcuni Paesi, in base ad un’unica scala salariale che non differenzia tra livelli e gradi di istruzione (Polonia, Portogallo) o in base alle fasce di complessità delle scuole (Italia).

Per quanto riguarda la leadership educativo-didattica del Dirigente europeo, il 13% continua ad insegnare e, il più delle volte, lo sviluppo del curriculum d’istituto e della didattica della scuola viene condivisa con organi collegiali competenti³⁹.

In Finlandia, il *rehtori* è un dipendente statale con lo status di insegnante e le sue competenze dipendono dalle dimensioni della scuola: oltre ad insegnare, egli ha responsabilità amministrative, finanziarie e didattiche nonché dei risultati educativi della scuola. Benché, in questo Paese, esista un sistema scolastico basato sullo sviluppo annuale delle attività svolte, il *rehtori* non è soggetto ad una valutazione formale.

della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica” nell’ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU.

37 H. De Wit – F. Hunter, *Comprendere l’internazionalizzazione dell’istruzione superiore nel contesto europeo*, in H. de Wit et al. (Eds.), *Internazionalizzazione dell’istruzione superiore*. Bruxelles: Unione europea 2015.

38 Cfr. <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/the-eea-explained>

39 Eurydice Italia, *Il dirigente scolastico in Europa*, 2009. <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/il-dirigente-scolastico-in-europa/>

In Inghilterra, invece, la valutazione del Dirigente scolastico, è effettuata con cadenza annuale, da due terzi dei membri dello *School governing body*, paragonabile al Consiglio d'Istituto italiano, e da un consulente esterno, membro della *Cambridge Education Associates*. L'*Headteacher*, inoltre, gestisce la scuola insieme allo *School governing body* e possiede lo status di dipendente pubblico: le sue funzioni riguardano le aree dell'insegnamento e delle pubbliche relazioni e comportano responsabilità amministrative, finanziarie e didattiche.

In Spagna, il *Director* è il rappresentante dell'autorità educativa nell'istituto, presiede gli organi collegiali e gestisce il personale scolastico. È valutato ogni quattro anni al termine del suo mandato, nei modi stabiliti dalle autorità educative delle rispettive comunità locali, ai fini di un riconoscimento personale e professionale. Rispetto alla figura del Dirigente scolastico italiano, il *trait d'union* è la provenienza dal mondo dell'insegnamento, nonché la gestione condivisa di alcuni aspetti dell'Istituzione con gli organi collegiali.

Notevole però è la differenza dei Capi d'Istituto sul piano professionale: i Dirigenti italiani non proseguono nell'attività d'insegnamento, esercitano una leadership didattico-educativa carismatica e sono investiti di numerose responsabilità. La loro valutazione, inoltre, nonostante diversi tentativi del passato, è stata appena regolamentato dal DM 47/2025 ed è ancora in fase iniziale di attuazione.

In questo panorama scolastico diversificato, per armonizzare il sistema educativo, il Consiglio Europeo, con Raccomandazione del 28 novembre 2022⁴⁰, ha invitato gli Stati membri a «garantire un'istruzione di qualità e inclusiva per tutti sin dalla tenera età», in conformità a quanto previsto dal goal 4 dell'Agenda ONU 2030⁴¹, al fine di promuovere il successo scolastico a tutti i livelli e per ogni tipo di istruzione. In particolare, i Dirigenti scolastici europei sono tutti chiamati ad attuare misure di prevenzione e di intervento, volte a sviluppare le competenze dei docenti, a riconoscere e combattere gli stereotipi di genere, a individuare e affrontare vari tipi di difficoltà di apprendimento. La finalità europea è, quindi, quella di promuovere lo spazio europeo dell'istruzione⁴² e costruire sistemi di istruzione e formazione più resilienti, inclusivi e sostenibili.

4. Il Dirigente scolastico e la dirigenza pubblica in Italia: profili dirigenziali a confronto

Dopo aver illustrato la poliedricità delle competenze professionali dei Dirigenti scolastici in Italia e all'estero, si ritiene opportuno analizzare questa figura all'interno della più ampia Dirigenza pubblica. Caratteristiche comuni tra le due forme di dirigenza si rinvengono nel

⁴⁰ RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO, del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, in GUUE C 469/1 del 9.12.2022

⁴¹ <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

⁴² <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/the-eea-explained>

TUPI⁴³ e nell'art. 97 Cost., relativo ai principi di buon andamento, imparzialità e trasparenza della P.A., che vengono garantiti dalla «netta e chiara separazione tra attività di indirizzo politico-amministrativo e funzioni gestorie»⁴⁴.

Il principio di separazione tra funzioni di indirizzo politico-amministrativo e funzioni di gestione è stabilito dagli artt. 4, 5 e 14 del D. Lgs. 165/2001: l'azione di indirizzo politico-amministrativo si esplica nell'individuazione di obiettivi e programmi e nell'adozione di atti normativi e programmati. La funzione di gestione, invece, riguarda l'aspetto organizzativo e di coordinamento delle azioni amministrative volte alla realizzazione del pubblico interesse, attraverso provvedimenti amministrativi e atti negoziali anche discrezionali⁴⁵.

In considerazione di ciò, spetta al Ministero dell'Istruzione e del Merito, in qualità di organo di indirizzo politico, individuare e definire le linee generali del sistema di istruzione, al cui interno il Dirigente scolastico ha il compito di orientare e coordinare le attività e le risorse della *scuola autonoma*, agendo in qualità di organo verticistico e monocratico.

Per contro, i Dirigenti della P.A., in quanto gerarchicamente subordinati, svolgono compiti delegati dal Direttore Generale, nei cui confronti esercitano funzioni propulsive e consultive⁴⁶.

Le attività di coordinamento e di gestione dei Dirigenti sono finalizzate al miglioramento dei risultati del sistema: si pensi a quanto previsto dal PNRR in relazione all'innovazione digitale, alle iniziative di empowerment del personale in ottica formativa e di incentivazione, al supporto e alla collaborazione sia interna che esterna alla P.A. In relazione al personale, il Dirigente pubblico concorre all'individuazione delle risorse e dei profili professionali necessari allo svolgimento dei compiti dell'ufficio, controllando e sovrintendendo alle attività dei dipendenti, anche con poteri sostitutivi in caso di inerzia, e valutandone l'operato nel rispetto del principio del merito, ai fini della progressione economica e tra le aree.

Per effetto dell'art. 25 del D. Lgs. 165/2001 e della legge 107/2015, il Dirigente scolastico, inquadrato in ruoli regionali, è chiamato a rispondere dei risultati della propria azione amministrativa e didattico-pedagogica. Infatti, ai sensi dell'art. 1, comma 14, punti 4 e 5, L. 107/2015, il Dirigente scolastico emana l'atto relativo *agli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione*, sulla cui base il Collegio dei Docenti elabora il PTOF, documento fondamentale dell'identità della scuola.

Con riferimento all'empowerment del personale scolastico, il Capo d'istituto ha facoltà di valorizzare il merito professionale dei docenti e del personale ATA, ai sensi dell'art. 1 c. 126 L.107/2015 e del DM 258/2022, nel rispetto dei criteri stabiliti e condivisi in sede di contrattazione integrativa d'Istituto. Sebbene la L. 160/2019 abbia eliminato i vincoli di destinazione

43 D.Lgs.165/2001, Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.

44 Cons. Stato, Sez. VII, sent. 23/03/2022, n. 2142.

45 A. Zoppoli, *Il principio è la regola aurea della riforma*, in Dirigente (privato e pubblico), in Encycl. dir. (voce in), 2012, annali V, 535.

46 Artt. 17 e 25 D.Lgs. 165/2001.

del cd bonus premiale, l'istituto in quanto tale non è stato abrogato e, pertanto, il ricorso allo stesso potrebbe essere attuato nei limiti di cui sopra.

Per effetto della privatizzazione del pubblico impiego, inoltre, il Dirigente scolastico è equiparato al datore di lavoro privato relativamente alle capacità e ai poteri: egli, infatti, è tenuto a tutelare la salute e la sicurezza del personale e del contesto scolastico, adottando tutte le misure e le strategie idonee a prevenire o eliminare eventuali fattori di rischio, nonché a salvaguardare il diritto alla riservatezza dei dati personali.

Il Capo d'istituto è, altresì, titolare delle relazioni sindacali con competenze di mediazione, valutazione e bilanciamento dei contrapposti interessi fra l'Amministrazione ed i lavoratori, con poteri di organizzazione degli uffici e di assegnazione del personale nei diversi plessi.

5. La valutazione dei Dirigenti Scolastici

Alla luce della complessità professionale descritta finora, ci si chiede se sia possibile misurare e valutare la performance del Dirigente scolastico, secondo quanto previsto dal D. Lgs.150/2009⁴⁷. Sperimentazioni in tal senso sono state realizzate negli anni passati, ma si sono rivelate non sempre appropriate per lo scopo prefissato.

Uno dei primi tentativi è stato il SI.VA.DIS, sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, applicato in via sperimentale dall'anno scolastico 2003/2004 e conclusosi nell'arco di tre anni: tale strumento era stato istituito come supporto per lo sviluppo del ruolo del Dirigente Scolastico e per il miglioramento del servizio delle scuole. Oggetto della valutazione erano i risultati conseguiti in diverse aree di azione, tra cui la direzione, il coordinamento e la gestione delle risorse; le relazioni interne ed esterne; la ricerca, la sperimentazione e lo sviluppo in ambito didattico.

Il sistema trovò una certa difficoltà di attuazione, come rilevato dall'INVALSI, a causa delle differenze territoriali e di criteri non uniformi, nonché dell'assenza di un quadro comune di riferimento.

Successivamente, con l'istituzione del SNV⁴⁸, sono state sperimentate nuove forme di valutazione dei risultati conseguiti dalle scuole come i progetti PQM⁴⁹, Piano Qualità e Merito, e VSQ⁵⁰, Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle Scuole.

Con Circolare n. 16 del 3 febbraio 2012, il MIUR ha dato il via alla sperimentazione del progetto VALES, Valutazione e Sviluppo Scuola, conclusosi nell'a.s. 2014-2015: partendo dai risultati ottenuti dal progetto VSQ, quasi trecento scuole sono state coinvolte ad autovalutarsi e ad esser valutate da una equipe esterna formata da figure specializzate (dirigenti tecnici, dirigenti scolastici, esperti in ambito didattico e

47 Art. 8 D.Lgs. 150/2009, *Ambiti di misurazione e valutazione della performance organizzativa*.

48 D.P.R. 80/2013, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

49 Piano Qualità e Merito, aa.ss. 2009/2013,

<https://www.indire.it/content/index.php?action=istituto&id=14278>

50 Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle Scuole, aa.ss. 2011/2014, https://www.invalsi.it/snv/docs/1115/Progetto_VSQ.PDF

pedagogico), ponendo “al centro l'integrazione e il raccordo fra autovalutazione e valutazione esterna, in una prospettiva di confronto, secondo la logica del benchmarking, finalizzata a fornire elementi conoscitivi utili per innescare processi interni di cambiamento”⁵¹. I risultati della valutazione esterna, condivisi con i Direttori Generali degli UUSSRR, definivano possibili obiettivi ed azioni di miglioramento che il Dirigente scolastico avrebbe dovuto perseguire.

In seguito, la L. 107/2015, all'art.1, comma 93, ha codificato i criteri generali per la valutazione dei Dirigenti scolastici, finalizzata al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico. In particolar modo, con la D. M 36/2016, è stato disciplinato il procedimento di valutazione, «con particolare riferimento alla rilevazione delle azioni organizzative e gestionali poste in atto dal dirigente scolastico in relazione agli obiettivi assegnati con l'incarico dirigenziale e ai risultati ottenuti»⁵². Tale procedura si sarebbe svolta con cadenza annuale, in coerenza con l'incarico triennale e con particolare attenzione all'operato del Dirigente in relazione alle priorità e ai traguardi previsti nel Rapporto di autovalutazione (RAV)⁵³. Dal suo esito sarebbe dipesa la retribuzione di risultato del Capo d'istituto. Tale processo si rivelò arduo e complesso sia per la difficoltà nello strutturare un modello condiviso sia per l'esiguità del numero di figure specializzate preposte alla valutazione esterna, come i Dirigenti Tecnici.

L'avvento della pandemia ha contribuito a rallentare, parzialmente, l'iter valutativo dei Dirigenti scolastici, che è stato nuovamente posto all'attenzione del legislatore con la L. 106/2024, «Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca», da cui è derivato il D.M. 47 del 12 marzo 2025 «Decreto ministeriale di adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici».

Il sistema prevede l'individuazione di obiettivi nazionali definiti dai Capi Dipartimento ministeriali, cui si aggiunge un ulteriore obiettivo individuato dai Direttori degli UU.SS.RR., che tiene conto delle specificità dei contesti territoriali. Nell'anno scolastico 2024/25 è in atto una fase transitoria che prevede una semplificazione della procedura: manca, infatti, l'integrazione dell'obiettivo regionale.

In coerenza con quanto previsto dal D.lgs. 165/2001 e dalla legge 107/2015 e in armonia con le priorità strategiche ministeriali, gli obiettivi assegnati dai Capi Dipartimento si distinguono in generali e specifici e vengono declinati secondo indicatori e target misurabili. Nell'assegnazione dell'incarico, i Direttori degli Uffici Scolastici terranno conto degli obiettivi nazionali e regionali di sistema.

La valutazione finale del Dirigente Scolastico riguarderà anche i comportamenti professionali e organizzativi, tenendo conto

51 https://www.invalsi.it/snv/docs/1115/Progetto_VALES.PDF

52 Direttiva Ministeriale n. 36/2016, art. 1, “Valutazione dei dirigenti scolastici”

53 *Ibidem*.

dell'orientamento al risultato dell'azione dirigenziale, delle capacità relazionali nonché della propensione all'innovazione del capo d'istituto. In questo processo valutativo, il Dirigente interviene in piattaforma, ove necessario, integrando i dati di contesto della propria Scuola desunti dal Rapporto di Autovalutazione (RAV) e arricchendo le informazioni presenti con specifica documentazione relativa a ciascun obiettivo. Tali evidenze consentono al DS di poter far presente all'Amministrazione le motivazioni dell'eventuale mancato raggiungimento dei target assegnati.

Il Decreto 47/2025 prevede, altresì, la valutazione dei Dirigenti Scolastici in particolari posizioni di stato, come i Tutor Organizzatori presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria o coloro che svolgono compiti connessi all'autonomia scolastica presso enti o uffici dell'amministrazione centrale o periferica: in questo caso, il Direttore responsabile della struttura presso cui il Dirigente scolastico presta servizio individua gli obiettivi, avendo riguardo anche dei comportamenti professionali e organizzativi validi a livello nazionale.

Il sistema include, inoltre, la fase del contraddittorio, in caso di disaccordo fra valutatore e valutato, nonché il ricorso ad un Organismo di garanzia “*a cui i Dirigenti scolastici potranno rivolgersi esperita la fase del contraddittorio in caso di disaccordo sulla valutazione finale*”⁵⁴ Il parere di tale Organismo potrà contenere una motivata proposta di modifica o di integrazione della valutazione, ma non potrà vincolare il valutatore nel suo giudizio.

La valutazione positiva comporterà effetti in ambito economico e professionale: i primi, infatti, influiranno sulla retribuzione di risultato, che insieme allo stipendio tabellare e alla retribuzione di posizione contribuisce a determinare il compenso spettante al Dirigente. I secondi, invece, influiranno sulla conferma o revoca dell'incarico attribuito al Capo d'Istituto.

Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, intervenendo in materia, ha evidenziato da una parte le difficoltà delle tempistiche di realizzazione di tale procedura per l'a.s.2024-25, ma ha apprezzato, dall'altro, la semplificazione e la trasparenza della stessa, sia per quanto riguarda l'utilizzo della piattaforma dedicata, sia per la definizione di obiettivi chiari e misurabili funzionali ad un progressivo miglioramento e alla crescita professionale dei dirigenti scolastici.⁵⁵

Fra i punti di debolezza del sistema, bisogna, però, annoverare la mancanza di coinvolgimento dei Dirigenti scolastici nella definizione degli obiettivi, che sono individuati dall'Amministrazione centrale e periferica e che, in parte, trascurano il valore educativo della loro leadership. Manca una valutazione a 360 gradi del Capo d'Istituto, il cui profilo è connotato, come più volte ripetuto in questo lavoro, dalla complessità. Il Dirigente scolastico, infatti, dovrebbe esser valutato secondo un approccio globale: dal basso (docenti, ATA, genitori), dai pari (DDSS di ambito o in rete), dall'alto (USR, MIM) e non ultimo da sé stesso, considerato il peculiare valore formativo dell'autovalutazione. Tale valutazione olistica

54 DM 47/2025, Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici
55 Parere CSPI, Prot. 4543 del 04-02-2025

comporterebbe un maggior coinvolgimento della comunità scolastica e ridurrebbe il rischio di considerazioni sbilanciate, fornendo al Dirigente utili feedback costruttivi e motivazionali. Inoltre creerebbe un rapporto interlocutorio costante fra valutatori e valutato, volto alla promozione di piani di sviluppo professionali e di riflessioni guidate utili a redigere bilanci di competenze sempre più su misura del Dirigente.

La promozione di una valutazione globale non mirerebbe soltanto a misurare l'azione dirigenziale secondo un sistema costituito da premi e sanzioni, ma a valorizzarla e ad arricchirla in un'ottica formativa e di sviluppo professionale.

Un'ulteriore criticità del sistema attuale di valutazione dei dirigenti scolastici si potrebbe individuare nel fatto che tale impostazione valutativa rischia di misurare la performance del dirigente sulla base di fattori organizzativi che esulano dalla sua diretta capacità di intervento. Una valutazione realmente efficace dovrebbe invece distinguere con chiarezza ciò che è imputabile alle decisioni strategiche del dirigente da ciò che dipende dalle risorse disponibili, dall'efficienza degli uffici

amministrativi e dal contributo del DSGA, a prescindere dall' effettivo margine di controllo del DS. In caso contrario, si finisce per costruire un sistema che non solo non fotografa accuratamente la qualità della dirigenza, ma può anche generare demotivazione e percezioni di inefficienza, compromettendo la finalità stessa della valutazione come strumento di miglioramento.

In questa fase di sperimentazione e di impatto iniziale del nuovo sistema di valutazione, non bisogna trascurare però che la finalità di tale procedura valutativa è quella di innalzare i livelli di efficacia ed efficienza del sistema scolastico e di colmare un *gap* di «25 anni di assenza normativa»⁵⁶, valorizzando l'azione professionale dei Dirigenti che svolgono un ruolo cardine nel contesto scolastico.

Si ritiene, però, che per poter dare un effettivo giudizio su questo sistema, sia necessario che lo stesso entri pienamente a regime e che vengano meno alcune resistenze culturali verso la valutazione dei Capi d'Istituto.

6. Considerazioni conclusive

Il tema affrontato nel presente articolo si colloca nel discorso più ampio che vede oggi l'istituzione scolastica messa alla prova nelle sue funzioni principali, come conseguenza di una crisi diffusa del discorso educativo che impone una necessaria riflessione sulla dirigenza scolastica, intesa come fattore determinante per i processi di miglioramento e di innovazione dei sistemi educativi. Ciò che si intende affermare è proprio la centralità della figura del dirigente scolastico e la rilevanza sociale della professione. Le tante responsabilità cui è chiamata la scuola, onde evitare analisi parziali e riduttive, richiedono però di essere esaminate nella cornice più ampia di un approccio sistematico, nel quale l'azione del

⁵⁶ Intervista al Ministro dell'istruzione e del merito Giuseppe Valditara, “Costruiamo sistema più efficiente”, 22 febbraio 2025.

dirigente scolastico è interdipendente rispetto agli altri elementi che compongono il sistema. È, tuttavia, indiscutibile che «il responsabile primario della funzionalità [...] di un'istituzione che deve essere democratica e costruttiva insieme, guardando sempre a un'efficienza di qualità e per la qualità»⁵⁷.

Notevoli sono state le trasformazioni di questa figura, istituita dal D. Lgs. 59/1998, a seguito dell'entrata in vigore della L. 59/1997 che, all'art. 21, ha riconosciuto per la prima volta alle istituzioni scolastiche personalità giuridica ed autonomia funzionale. Un passaggio significativo, probabilmente fallito, ha riguardato l'ardua sfida per la dirigenza scolastica di interpretare l'autonomia con competenze, identità e spirito nuovi⁵⁸.

Attualmente il Dirigente gestisce dinamiche amministrative, coordina risorse finanziarie, umane e tecnologiche sempre più ingenti e complesse, si confronta con i diversi e specifici contesti territoriali creando reti relazionali interne ed esterne alla scuola, affronta le sfide e le opportunità provenienti dal mondo digitale e dall'intelligenza artificiale. Nell'ambito della complessità di tale discorso, definire oggi il profilo professionale del Dirigente scolastico è un compito arduo ed impegnativo, tenuto conto anche che il suo ruolo si modella in relazione ai continui e repentini cambiamenti delle politiche educative. In aggiunta, come ha sottolineato Tommaso Agasisti⁵⁹, i dirigenti scolastici sono stati messi a dura prova durante il Covid-19, dimostrando nella maggior parte dei casi grandi capacità di gestione delle emergenze e delle crisi.

Esercitare, nei contesti della formazione, una leadership educativa richiede al dirigente competenze sempre più sofisticate ed efficaci, per raggiungere quei risultati che devono essere valutati considerata la specificità delle funzioni⁶⁰. Proprio il tema della valutazione dei dirigenti, come descritto precedentemente, ha costituito un ulteriore passo in avanti, anche in considerazione di una possibile l'equiparazione con la Dirigenza pubblica, della quale i Capi d'istituto posseggono tutti i requisiti culturali, professionali e manageriali, ampliati dalla imprescindibile leadership educativa.

Restano delle questioni aperte su come verrà recepito ed applicato il decreto ministeriale del 2025 sulla valutazione dei risultati individuali dei dirigenti, che pone al centro criteri di oggettività e trasparenza e richiede di individuare preventivamente obiettivi definiti e misurabili. Tali aspetti possono considerarsi sicuramente di supporto all'agire professionale del dirigente, ma necessitano di essere declinati in termini di contestualizzazione della progettazione e degli obiettivi. La dimensione di sistema che si intende proporre, pur garantendo una importante equiparazione dei risultati a livello nazionale, non dovrebbe perdere

57 F. Cambi, *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi*, cit., p. 143.

58 R. Serpieri *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, cit.

59 T. Agasisti, *Management educativo alla prova. Lezioni dai dirigenti scolastici durante l'emergenza COVID-19*, Edizioni Guerini Next, Milano 2020.

60 L. 15 marzo 1997 n. 59, art 21, c. 16

traccia in fase valutativa delle peculiarità del contesto nel quale il dirigente opera, riconoscendo il valore di una progettazione situata. Rilevante si presenta a questo proposito la distinzione tra obiettivi generali e specifici proposta dal decreto del 2025, sulla quale fare leva al fine di non perdersi in processi di omologazione. Secondo il sistema nazionale l'oggetto della valutazione sono i comportamenti organizzativi e professionali messi in atto nell'esercizio della leadership; si fa, quindi, riferimento a degli elementi osservabili che possono favorire la misurazione, ma che necessitano di essere arricchiti da elementi di contesto che potrebbero contribuire ad una essenziale analisi della coerenza tra vision educativa, competenze espresse, comportamenti e obiettivi raggiunti. In questo senso, la valutazione dei risultati si orienta verso la valorizzazione della professionalità pedagogica del dirigente, chiamato in primo luogo al compito di favorire lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane. Il cambiamento paradigmatico avvenuto con l'introduzione della leadership distribuita ha spostato il baricentro a favore di una visione partecipativa, basata sull'interazione tra il dirigente e tutto il personale della scuola, e negli ultimi anni anche immaginata in funzione della sostenibilità e della costruzione di comunità di pratiche professionali. Secondo quanto detto, la sfida teorica ed epistemologica che ne deriva è connessa proprio all'analisi del ruolo del dirigente, impegnato innanzitutto a "far crescere le persone nei luoghi in cui lavorano"⁶¹, a partire dalla quale pensare una formazione che tenga conto della complessità del profilo culturale e professionale, come pure delle sue ricadute sociali.

Bibliografia

- Agasisti T., *Management educativo alla prova. Lezioni dai dirigenti scolastici durante l'emergenza COVID-19*, Edizioni Guerini Next, Milano 2020.
- Bennet M., *DMIS Model*, IDRInstitute-Retrieved, 23 Settembre 2018.
- Bertagna G. , *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010.
- Bush T. – Glover D., *School leadership models: what do we know?*, in «School Leadership & Management», 2014.
- Cambi F., *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi*, in «Studi sulla Formazione», 2019.
- Cons. Stato, Sez. VII, sent. 23/03/2022, n. 2142.
- Cornacchia M., *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, Roma 2010.
- Day C. – Harris A. – Hadfield M., *Challenging the Orthodoxy of Effective School Leadership*, in «International Journal of Leadership in Education», 2001.
- D.Lgs.165/2001, "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche".
- D.Lgs. 150/2009, "Ambiti di misurazione e valutazione della performance organizzativa".

61 G. Del Gobbo – F. Torlone, *I professionisti non-teaching dell'educazione e della formazione*, cit., p. 21.

- De Wit H. – Hunter F., *Comprendere l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore nel contesto europeo*, in H. de Wit et al. (Eds.), *Internazionalizzazione dell'istruzione superiore*. Bruxelles: Unione europea 2015.
- D.M. 161/2022: Missione 4 “Istruzione e ricerca” – Componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università” – Investimento 3.2 “Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori”.
- D.M. 170/2022: azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione della linea di investimento 1.4. “Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica” Missione 4 – Componente 1 – Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU.
- D.P.R. 80/2013, “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”.
- Dello Preite F., *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, ETS, Pisa 2018.
- Direttiva Ministeriale n. 36/2016, art. 1, “Valutazione dei dirigenti scolastici”.
- Domenici G. – Moretti G., *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando Editore, Roma 2011.
- Elia G., La leadership del dirigente scolastico tra cultura organizzativa e comunità educativa, in P. Mulè (Ed.), *La Buona scuola. Questioni e prospettive pedagogiche* (pp. 333-346), PensaMultimedia, Lecce 2016.
- Fullan M., *Successful School Improvement*, Open University Press, Buckingham 1992.
- Giannuli A., *Quale cultura politica per l'era della globalizzazione?*, in «Osservatorio Globalizzazione», 2019.
- Gunter H., *Labels and Labelling in the Field of Educational Leadership*, in «Discourse Studies in the Cultural Politics of Education», 2004.
- Hargreaves A., *Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership*, in «School Leadership & Management», 2004.
- Harris A. – Jones M. –Ismail I., *Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base*, in «School Leadership & Management», 2022.
- Hoyle E. – Wallace M., *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Sage, London 2005.
- L. 59/1997, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa”.
- Leithwood K. – Mascall B., *Collective Leadership Effects on Student Achievement*, in »Educational Administration Quarterly», 2008.
- Lisimberti C. – Montalbetti K., *Dentro le storie di insuccesso formativo. La prospettiva del Dirigente Scolastico*, in «Dirigenti scuola», 2023.
- Raccomandazione Del Consiglio, del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, in GUUE C 469/1 del 9.12.2022.

- Romano T. – Serpieri R., *La leadership nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, in «*Revue suisse des sciences de l'éducation*», 2006.
- Serpieri R., *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Spillane J.P., *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 2006.
- Southworth G., *School Leadership and School Development: Reflections from Research*, in «*School Organisation*», 1993.
- Thoonen E. et al., *How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors and Leadership Practices*, in «*Educational Administration Quarterly*», 2011.
- Xodo X. (Ed.), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Zoppoli A., *Il principio è la regola aurea della riforma*, in *Dirigente* (privato e pubblico), in *Encycl. dir.* (voce in), 2012, annali V.

Sitografia

- <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>;
- <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/the-eea-explained>
- <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/il-dirigente-scolastico-in-europa/>
- <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/the-eea-explained>
- https://www.invalsi.it/snv/docs/1115/Progetto_VALES.PDF
- <https://www.scuolaeamministrazione.it/it/la-nuova-dirigenza-pubblica-e-la-non-dirigenza-scolastica/>

Stefania Rossi, Roberto Dainese*

**Dirigente scolastico e sistema nazionale di valutazione:
un equilibrio tra mandato istituzionale
e dimensione comunitaria**

**School leader and national evaluation system:
a balance between institutional mandate
and community dimension**

Parole chiave: Dirigente scolastico, sistema di valutazione, leadership educativa globale, Pedagogia speciale, competenze transdisciplinari

Gli studi sulla figura del Dirigente scolastico (Ds) in Italia delineano un ambito di ricerca multidimensionale che descrive un professionista chiamato a integrare mandato giuridico, funzioni manageriali, leadership e responsabilità educativa. Il contributo esplora l'evoluzione delle competenze del Ds e il loro rapporto con un sistema valutativo che rischia di semplificare la complessità del ruolo, riducendola a mere misurazioni.

Attraverso una prospettiva polisemica e transdisciplinare della Pedagogia speciale, l'articolo analizza le sfide di una *leadership* orientata a equità, pari opportunità e giustizia sociale, elementi centrali per un'efficacia educativa sostenibile. La riflessione si inserisce in una ricerca in corso sui Ds, volta a indagare le dinamiche del loro operato e le loro opinioni sulla valutazione di sistema.

Keywords: School leader, evaluation system, Global educational leadership, Special Pedagogy, transdisciplinary competencies

Studies on the figure of the School Leader in Italy outline a multidimensional field of inquiry, portraying a professional who balances legal mandates, managerial responsibilities, leadership, and educational functions. This article explores how the evolving competencies of school leaders interact with an evaluation system that risks simplifying the complexity of the role into mere measurement, detached from the authentic integration of general competencies enacted in daily practice.

Through a polysemic and transdisciplinary perspective rooted in Special Pedagogy, the contribution examines the challenges of leadership oriented toward equity, equal opportunities, and social justice, identified as core elements of sustainable educational effectiveness. This reflection is part of ongoing research on school leaders, aimed at revealing the dynamics shaping their professional practice and collecting their views on the evaluation system that concerns them.

* Roberto Dainese, Professore ordinario Didattica e Pedagogia speciale Università di Bologna.
Stefania Rossi, Dirigente scolastico, dottoranda in Didattica e Pedagogia Speciale Università di Bologna.,
stefania.rossi24@unibo.it

Il contributo degli autori al presente lavoro deve intendersi equamente condiviso.

1. Il contesto del dibattito

Il dibattito sulla figura professionale del Dirigente scolastico (Ds) anima da sempre il panorama educativo, politico e scientifico, in particolare da quando è stata introdotta la riforma delle autonomie scolastiche ed è stato ridefinito l'inquadramento professionale contrattuale e giuridico della dirigenza all'interno del rinnovato sistema nazionale delle Pubbliche amministrazioni (abbandono del modello pubblicistico ed avvento del decentramento amministrativo).¹

Emerge la percezione di una certa saturazione del campo d'indagine sulla dirigenza scolastica, sebbene, nei fatti, ci sia ancora molto da esplorare e chiarire, soprattutto in prospettiva di miglioramento a proposito dei numerosi piani che intercettano l'operatività dirigenziale:

- configurazione professionale, contrattuale e funzionale specifica;
- incidenza del ruolo dirigenziale rispetto agli apprendimenti, al successo e al benessere scolastico;
- assetto del sistema scolastico (con barriere e ostacoli strutturali ormai consolidati);
- intersezionalità con le professioni garanti del funzionamento della Scuola e con i contesti (dal micro - quotidianità - al macro - riferito ai territori) (Xodo, 2010; Serpieri, 2012; Serio, 2015; Cerini, 2015-2021; Paletta, 2020).

Il rivisitato sistema valutativo dei risultati del Ds da parte del ministero dell'Istruzione e del Merito (D.M. 28/2025; D.M. 47/2025 e norme correlate) rielabora e trasforma i precedenti impianti, le cui strutture, non del tutto concretamente sistematizzate, hanno poco sostenuto una continuità innovatrice: forse non è stato ben identificato il denominatore comune attraverso cui interpretare l'oscillazione tra i poli, perlopiù antitetici, della misurazione e della valutazione (Perla, 2016) e l'alternanza tra paradigmi valutativi ascrivibili ad impianti positivisti-sperimentali, pragmatisti-funzionalisti della qualità o costruttivisti.

Le caratterizzazioni transdisciplinari e la complessità contestuale della comunità scolastica odierna, connesse e integrate al ruolo e alle performance del Ds, richiedono nuove attribuzioni di significato ed un'ulteriore lente interpretativa e direzionale della valutazione di sistema.

¹ La Legge 241/90 ha avviato il rinnovamento della Pubblica Amministrazione (P.A.), ponendo al centro il cittadino (come soggetto attivo e partecipante) e introducendo i principi di efficienza, efficacia, funzionalità e pubblicità. L'iter della Riforma della P.A. attraversa più passaggi normativi: dalla Legge delega 421/1992, applicata dal D.L. 29/1993, fino al D.L. 165/2001 ed oltre; la Legge delega 59/1997 (introduzione del principio di legalità e di risultato, correlati al principio di sussidiarietà, espressione del decentramento amministrativo che vuole prossimità tra cittadino e servizi dello Stato) porta l'autonomia nelle Scuole, poi regolamentata dal D.P.R. 275/1999.

Le riflessioni presenti nel contributo esprimono questo intento e fanno parte di una più ampia ricerca in corso sui Dirigenti scolastici e i contesti per l'apprendimento. L'indagine focalizza l'interesse su una triplice ipotetica connessione, compatibile con il quadro delle *general competency* (Allen, Remaekers, Van Der Velden, 2005): le esperienze formative e professionali pre e in-service del Ds si integrano con la competenza pedagogica, i saperi specifici necessari alla configurazione dei contesti e le prassi esperite nella vita comunitaria della Scuola (Dainese, 2016; 2019; De Rossi, Fedeli, 2022; Rossi S., 2025). L'esplorazione mira a cogliere le tracce di una possibile incidenza sui processi di innovazione, sull'operato dei docenti e, direttamente o indirettamente, sugli esiti degli studenti in chiave trasformativa.

Nello specifico, la ricerca si muove attraverso la particolare dimensione reticolare e co-evolutiva della Pedagogia speciale; segue le tracce di una ri-significazione inclusiva della cultura e della visione educativa del Ds e della scuola che dirige (ivi compreso il quadro di competenza manageriale e di leadership a cui mira la valutazione di risultato); ne orienta la tensione verso l'equità dell'accessibilità e delle pari opportunità, della sostenibilità, del benessere e del successo formativo alla portata di tutti e di ciascuno (Agenda 2030, Ob. 4; Pileri, 2024).

La Pedagogia speciale è pedagogia della complessità e si configura quale ganglio vitale e scienza polisemica ed integrativa tra discipline (Canevaro, 2019-2023): è necessaria ai processi d'innovazione ed è sfidante nel sistema di attribuzione di valore all'operato del D.S. e non solo.

A questo proposito, l'indagine, condotta con metodologia quanti-qualitativa (Trinchero & Robasto, 2019), chiama i Ds a esprimere la loro opinione su una varietà di fenomeni emergenti, tra cui la valutazione di sistema delle loro performance, direttamente connessa alla retribuzione di risultato.²

2. Il Dirigente scolastico e la funzione educante in equilibrio tra governance, management e leadership

La figura del Ds³ in Italia è emersa in concomitanza con la riforma dell'autonomia scolastica (L. 59/1997), un cambiamento epocale che ha ridefinito il sistema educativo nazionale. Nato dall'evoluzione dei profili del direttore didattico e del preside, il Ds è oggi contrattualmente inquadrato nella dirigenza dello Stato (Area V) e, per mandato

² Una declinazione più dettagliata circa le opinioni dei D.S. rilevate tramite la ricerca è consultabile nel paragrafo “*Suggerimenti iniziali emerse dai primi dati di ricerca*”

³ Il D.P.R. 748/72 ha introdotto la dirigenza pubblica, poi disciplinata dal TU D.L. 297/94 e da norme successive.

istituzionale, è il responsabile della gestione di risorse e risultati, nonché garante del buon funzionamento delle istituzioni scolastiche (D.Lgs. 165/2001, art. 25). È attraverso la sua azione che si concretizzano gli indirizzi per la Progettazione triennale dell'offerta formativa (PTOF), cuore pulsante della Scuola (intesa non solo come istituzione pubblica ma anche come comunità educante), dalla quale derivano organizzazione, curricolo e didattiche mirate allo sviluppo integrale di ciascuno studente (Wenger, 1998).

L'autonomia scolastica, in particolare col regolamento introdotto col D.P.R. 275/1999, ha conferito alle istituzioni nuove caratterizzazioni gestionali, organizzative e didattiche, ponendo al centro lo sviluppo della persona e l'attenzione alla scelta delle famiglie. Inoltre, normative come il D.L. 150/2009 (cd. Decreto Brunetta) hanno introdotto il criterio della premialità legata alla valutazione delle performance (preesistente ma non sistematizzata), rafforzando il ruolo dirigenziale e la primarietà della legge sul CCNL.

La Legge 107/2015 ha potenziato l'autonomia scolastica con nuovi strumenti. Ha riconosciuto la centralità dei professionisti dell'educazione come figure chiave per co-costruire una comunità educante e inclusiva e ha rafforzato la funzione dirigenziale, integrando governance, management e leadership (Serio, 2015; Cerini et al., 2015; 2021 ecc.).

Il Ds esprime la sua governance attraverso un corpus transdisciplinare che

- si sostanzia di solide conoscenze e competenze pedagogiche e tecnico-contenutistiche (*knowing-how, acquisite pre e in-service*);
- si arricchisce attraverso la rielaborazione riflessiva delle esperienze (nelle quali maturano in sinergia abilità cognitive, disciplinari, relazionali, pro-sociali);
- si caratterizza per la dimensione complessiva e strategica delle *general competency* (De Rossi, Fedeli, 2022; Xodo, 2010-2011).

Questo bagaglio di saperi, capacità ed esperienze si connette profondamente con il contesto e le sue specificità, generando nuove competenze e consapevolezze individuali e collettive all'interno della comunità educante: funge, quindi, da propulsione per lo sviluppo di tutte le risorse professionali presenti (Birbes, 2020; pp.222-233).

Il dirigente esprime le sue funzioni mediante un management maturato attraverso pratiche e competenze diversificate, integrate da una leadership educativa consapevole e diffusa (intesa in senso globale: Bufalino, 2020; Cerini, 2021; Rossi, 2025).⁴

⁴ Dato l'ampio dibattito teorico e scientifico sui complessi e polisemici costrutti di competenza e di leadership, la loro trattazione approfondita non può essere sviluppata in questa sede.

La leadership educativa globale del Ds (multidimensionale e trasversale) è chiamata a operare su più aree interdipendenti: la sostenibilità e l'efficacia educativa di curricoli e didattiche (secondo criteri di equità, pari opportunità e giustizia sociale), lo sviluppo delle risorse umane e strumentali, il successo e il benessere dell'intera comunità scolastica e del territorio in un intreccio transdisciplinare di relazioni istituzionali formali ed informali. A esse si uniscono le dimensioni gestionale-organizzativa e quella riflessiva individuale e collettiva.

Il macro-modello sottostante (figura 1) declina sinteticamente una rappresentazione simbolica della quattro dimensioni che caratterizzano le prassi e l'agentività del Ds in cooperazione con la comunità scolastica nei contesti educanti: sono dimensioni dall'intreccio quotidiano, che dialogano e si compenetrano costantemente nutrendo l'una la generatività dell'altra; il sistema è, nella sua interdipendenza, inclusivo e dinamico e offre strumenti per il miglioramento dell'Istituzione Scolastica sia internamente che esternamente. Le quattro dimensioni esplicitano le forme di leadership educativa globale attivate dal D.S..⁵

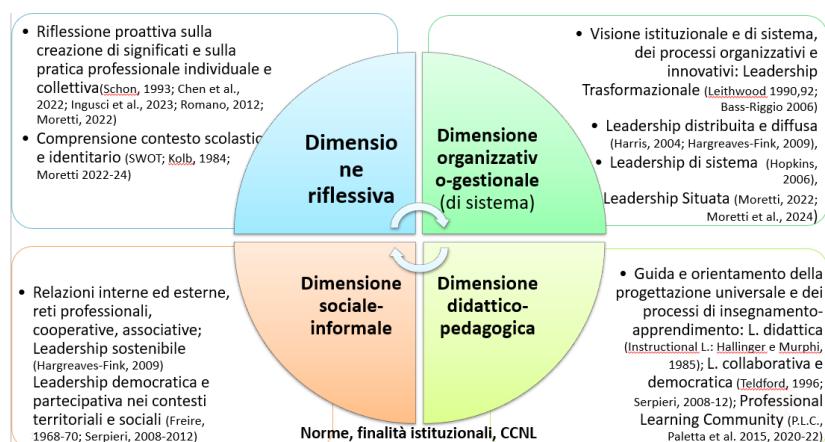


Figura 1 - Meta-modello e dimensioni di attivazione della Leadership del D.S., da Giunti & Ranieri, 2020 –

Modificato ed integrato da S.Rossi, 2025

Le dimensioni operative del DS a partire dall'esercizio della leadership educativa globale

3. Il Dirigente scolastico, il mandato istituzionale e l'ipercomplessità contestuale

Il quadro che il Ds e la comunità educante hanno il compito di interpretare è piuttosto vasto e comporta, se analizzato nella sua globalità, sicuramente notevoli opportunità ma anche elementi di rischio e/o

⁵ Costrutto in fase di sviluppo da parte di S.Rossi, in coerenza col quadro dinamico evolutivo della ricerca nazionale ed internazionale.

minaccia (o perfino impediti o depauperanti), a seconda che lo si studi dall'interno o dall'esterno e con metodi diversificati.⁶

Negli ultimi decenni, il ruolo del Ds in Italia e nel panorama internazionale ha subito profondi mutamenti ed è stato influenzato dall'evoluzione di notevoli complessità correlate a una società multistratificata ed iperconnessa, comprensiva di innovazioni e dispersioni (Simonigh, 2012; Turli, 2022): la pressione dei contesti socio-culturali, economici e politici, nonché le numerose riforme educative, hanno ridisegnato il sistema scolastico (e di conseguenza il profilo del dirigente), nell'intento di interpretare emergenti criticità, di rispondere a bisogni primari di tipo istituzionale, sociale e culturale e di attribuire nuovi tratti identitari alla Scuola moderna, con l'auspicio che siano autenticamente umanizzanti (Serpieri, 2012; Serio, 2023; Cerini, 2015-2021, Calidoni & Scurati, 2021).

In tal senso, la scelta della Pedagogia speciale in rapporto al quadro d'analisi delle funzioni dirigenziali,⁷ offre un quadro interpretativo significativo per comprendere l'opportunità per il Ds di attivare una *leadership* educativa globale, capace di valorizzare ogni diversità, promuovere progettazione universale, percorsi formativi personalizzati, superare logiche standardizzate e, contestualmente, contribuire all'abbattimento di barriere permanenti e/o emergenti (Booth & Ainscow, 2002).

La Pedagogia speciale, intesa come scienza della complessità e della rimozione delle barriere, consente di ampliare lo sguardo sulla *leadership* del Ds, illuminando aspetti spesso invisibili nei sistemi valutativi tradizionali. Essa richiama a un'idea di *governance* fondata sull'accessibilità sistematica, sulla cura istituzionale e sulla giustizia organizzativa, valorizzando la capacità del Ds di generare contesti inclusivi, riflessivi e partecipati. In questa prospettiva, la valutazione del dirigente dovrebbe riconoscere non solo le dimensioni gestionali, ma anche le prassi di cura, di mediazione ecologica e di promozione del diritto alle differenze, elementi che costituiscono il cuore di una *leadership* educativa realmente orientata all'equità.

La dimensione riflessiva individuale e collegiale, unitamente a una postura scientificamente affine alla metodologia di ricerca in chiave pedagogica, è cruciale per un “professionista riflessivo” (Schon, 1993) che promuova una corresponsabilità educativa decentrata e collettiva, motore di innovazione e qualità e base per una resilienza trasformativa dal basso.

⁶ L'analisi del contesto scolastico, con la sua complessa interazione tra macro-, meso- e micro-livelli, richiede l'utilizzo di specifici strumenti di ricerca (cfr. Moretti, 2022 et al.; 2024).

⁷ È attualmente in corso una Ricerca sul ruolo del D.S. nei contesti di apprendimento a partire dall'ambito scientifico della Pedagogia speciale.

È in questa complessa intersezionalità che dovrebbe collocarsi la sfida del sistema di valutazione dei Ds e delle professionalità della Scuola, nonché degli studenti e del contesto familiare e territoriale.

A proposito della valutazione dei Ds, sarebbe dirimente verificare se essa colga l'ipercomplessità del ruolo, se ci sia l'intenzionalità di valorizzarla più che di giudicarla, di potenziarne la sostenibilità piuttosto che di rischiare di banalizzarne l'azione e l'impegno (il rischio è che l'indicatore prioritario si arenì sulla performance efficientista più che efficace, sulla verifica della presenza di presunte competenze, allineate ad uno standard immobile determinato fuori dai contesti).

La percezione, al momento orientata dall'indagine tuttora in corso, è che l'attuale sistema tenda a sostenere una visione della performance basata su logiche prevalentemente economicistiche e quantificabili, basate perlopiù su un criterio di valore, riferito a quantità e tempestività delle procedure amministrative e burocratiche (che devono esser garantite con efficienza) e su indicatori non del tutto in grado di recepire, quindi riconoscere, un'autentica qualità educativa (è pur di questo che il Ds deve occuparsi): in educazione ciò che assume valore si dinamizza con forme e tempistiche di non immediato riscontro temporale, spesso non rinvenibili attraverso dati e generalizzazioni statistiche. Occorrerebbe che questa constatazione venisse assimilata e gestita in termini strutturali e coerenti. L'intento è di stimolare una riflessione critica che apra a nuove visioni e a una corresponsabilità transistituzionale, promuovendo un sistema di valutazione in grado di interpretare la multidimensionalità della realtà scolastica e di coltivare, in nuce, la potenzialità di rigenerare e reinventare nuove configurazioni dirigenziali e contestuali, articolandosi in termini di sostenibilità, rappresentatività ed equità. Sarebbe opportuno che ciò che è insito nell'idealità costituzionale così come nei documenti internazionali (Agenda 2030, in particolare ob.04) fosse assunto come concreto criterio-guida nella progettazione di ogni processo interno ed esterno del sistema-paese. Il modello ICF (bio-psico-sociale; OMS, 2002), mutuato dalla Pedagogia speciale, ingloba con coerenza la visione triadica richiamata sopra e potrebbe assumerne l'orientamento.

Se il processo valutativo, voluto dall'impianto giuridico afferente alla Pubblica amministrazione, non muove intenzionalmente in questa direzione, disperde già in partenza due priorità dell'ICF che potrebbero, invece, essergli proprie in termini di efficacia a lungo termine: la finalità educativo-formativa universale (nel caso di tutti i Ds dovrebbe favorire la comprensione profonda del proprio agire e di ciò che lo sostanzia: ciò consentirebbe di rigenerare autodeterminazione e di migliorarsi costantemente sul piano professionale e umano) e la finalità

trasformativa (dei professionisti e, di pari passo, della comunità educante e del sistema istituzionale entro cui devono esprimersi) (Mezirow, 1991; Dainese & Pileri, 2024).

Non vi è valutazione individuale che non richiami una chiara ed esplicita responsabilità di vederne gli effetti dentro un funzionamento collettivo anch'esso in cambiamento (Cerini, 2021).

Il circuito virtuoso che parte dal processo autovalutativo del R.A.V., evolve nel P.d.M., sostanzia parte del P.T.O.F. e documenta evidenze e processi nella Rendicontazione Sociale, non è bastevole se il sistema centrale li assimila prevalentemente come “controllo” e non come spinta a rigenerarsi. Ovviamente si è consapevoli delle determinazioni normative e giurisprudenziali che determinano l'identità e la funzionalità di ogni apparato pubblico: l'argomentazione non intende ignorarle, quanto piuttosto coniugarle con lo stesso criterio significante derivato dall'ICF, ricordando prioritariamente che il diritto all'istruzione e formazione, così come al benessere (inteso in senso globale e costituzionale) si esprime dentro un orizzonte educativo e che lo sviluppo e l'innovazione si liberano solo se si abbattono barriere.

Il ruolo istituzionale di ogni pubblico dipendente, quindi del sistema centrale e delle I.I.S.S., può essere risignificato con una postura dall'orientamento pedagogico multidimensionale e dalla propensione alla progettualità unitaria (comprendiva di *formative assessment* orientato).

Il punto poi ritorna alle criticità della valutazione dei Ds e delle teorie a cui si ispira, che trovano accoglimento nel processo di allineamento della Pubblica amministrazione italiana ai modelli europei, come interpretato anche dalle riforme strutturali del PNRR e dal recente “Decreto P.A. 2025”- D.L. 25/2025:⁸ sembra emergere un progressivo spostamento del

⁸ Il ruolo dei Ds in Europa (di conseguenza la sua valutazione) è stato oggetto di analisi comparativa prevalentemente da parte della Commissione Europea attraverso la rete Eurydice, che evidenzia come la funzione si sia evoluta da compiti perlopiù organizzativi a responsabilità manageriali e di leadership gestionale ed educativa (Eurydice Italia, *Il capo di istituto in Europa*, Quaderni Eurydice, 2018). In tutti i Paesi europei, l'accesso alla posizione richiede generalmente esperienza di insegnamento, associata a requisiti di formazione specifica per la dirigenza, con differenze significative nei metodi di reclutamento (procedure aperte decentralizzate -circa 20 Paesi-, concorsi pubblici -11 Paesi- o selezione da liste - Germania, Grecia), che si traducono, successivamente, in diversificate modalità valutative del rendimento. Sul piano della valutazione del D.S., l'eterogeneità dei modelli riflette, a grandi linee, le diverse culture educative: nei Paesi nordici prevale la autonomia professionale con valutazioni qualitative e forti accenti innovativi, sostenuti dalle istituzioni (es. Finlandia); nei sistemi anglosassoni si enfatizza la accountability basata sui risultati e tramite il coinvolgimento diretto del *governing body* della scuola; in parte dei Paesi mediterranei si tende a mantenere un equilibrio tra controllo amministrativo-burocratico e leadership gestionale-educativa (es. Francia) o sul compimento del progetto pedagogico (es. Spagna).

In generale, i sistemi europei di valutazione della dirigenza convergono verso una interdipendenza tra efficienza ed efficacia delle I.I.S.S. e performance gestionale del D.S.: diversi modelli integrano la logica del risultato col monitoraggio dei processi di apprendimento, tipologie di contesti, valutazione dei docenti, performance e sviluppo professionale continuo.

Vd. Eurydice Italia. (2018). *Il capo di istituto in Europa*. Quaderni Eurydice-Indire: <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/il-capo-di-istituto-in-europa/>;

focus dalla persona (integralmente intesa: cfr. ICF) al risultato, prodotto dal capitale economico e sociale insito nelle competenze che i dipendenti pubblici devono esprimere (manifestazione produttiva). La logica prioritaria del risultato a tempo, sembra prevalere su altre dimensioni, anche valoriali e, nel nostro caso, pedagogico-educative.⁹

Emerge, pertanto, la necessità di una riflessione critica sul concetto di competenza adottato e su come contemperare gli imperativi di efficacia ed efficienza della Pubblica amministrazione con l'offerta di un servizio reale e di prossimità, che valorizzi il cittadino in un'ottica di progettualità a lungo termine.

4. Dinamiche gestionali e discrasie strutturali del sistema educativo: quali implicazioni per il sistema di valutazione

Di conseguenza, provando ad assumere un atteggiamento di analisi e riflessione sugli elementi afferenti all'ipercomplessità appena richiamata, si evincono alcuni rischi che insistono nelle dinamiche gestionali e nella vita delle scuole. Le discrasie strutturali del sistema educativo impattano sull'operato quotidiano, distorcono l'agibilità del dirigente, inficiando l'efficacia di una *leadership* educativa globale distribuita e riducono le potenzialità dell'intera comunità scolastica (Bellacicco, Dell'Anna, Ianes, 2023). A questo proposito, i campi di ricerca e di studio evidenziano alcuni elementi critici multiformi che condizionano in particolare una valutazione sostenibile, equa e proficua che tenga conto delle pari opportunità:

- il quadro normativo e ordinamentale eterogeneo, si presenta confusivo a causa di frammentazione legislativa e intreccio di indirizzi ministeriali e di politiche decentrate non sempre unitari. Tale complessità compromette l'efficacia gestionale, determina dispersione di risorse e tempo e varietà interpretative divergenti. Servirebbe un riordino organico della legislazione e un nuovo Testo Unico che superasse il D.Lgs. 297/94 e apportasse unitarietà;
- l'incongruenza funzionale tra gli organi collegiali (definiti nel 1974 e rivisitati dal D.L. 297/94) e le successive ulteriori attribuzioni dirigenziali (L. 107/2015) rischiano di creare sovrapposizioni agentive con

Commissione Europea/EACEA/Eurydice. (2020). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe*. <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/structural-indicators-for-monitoring-education-and-training-systems-in-europe-2020-overview-of-major-reforms-since-2015/>
e Cfr. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

⁹ Circa quanto sopra evidenziato e con riferimento al panorama internazionale (a solo titolo esemplificativo e non esaustivo), si veda il documento del 2025 di Eurydice “*Entrepreneurship education at school in Europe – 2025*”. Da esso si evincono alcuni dei criteri ai quali vengono poi associati gli obiettivi di innovazione, proattività e miglioramento secondo i quali i Ds e il personale devono essere formati, quindi valutati.

management e organizzazione scolastica. Occorrono nuove configurazioni collegiali funzionali e corresponsabili;

- l'introduzione di cospicue fonti di finanziamento (es. PNRR), con finalità e tempistiche preordinate, ha in parte marginalizzato le forme ordinarie di supporto all'offerta formativa. Tale logica, orientata a criticità standardizzate e *performance* predefinite, ha promosso una *fast pedagogy* in contrasto con il respiro progettuale e la natura identitaria dei percorsi formativi continuativi. Gli effetti profondi di questo approccio, che si manifestano in una dimensione qualitativamente sfuggente, non sono al momento pienamente ponderabili;
- la molteplicità di enti (Invalsi, Indire, corpo ispettivo, ...) che interagiscono con le scuole, detentori di mandati ibridi di valutazione, ricerca e formazione, rischia di generare confuse sovrapposizioni con il contesto scientifico-accademico. Sarebbe auspicabile sistematizzare alleanze evolutive basate su una chiara specializzazione dei ruoli scientifici, formativi e progettuali¹⁰;
- le politiche di dimensionamento e razionalizzazione, insieme a criticità di natura contrattuale e gestionale del personale, stanno disattendendo lo spirito innovativo dell'autonomia scolastica. Questo ha portato all'aggregazione di istituti con numeri e caratteristiche contrastanti, compromettendo le potenzialità organizzative, educative e sperimentali iniziali (Carlini, 2017);
- la tendenza all'uso degli strumenti contrattuali e del ruolo sindacale per tutelare spesso interessi unilaterali (dimentichi della sostanza giuridica che ne giustifica l'esistenza e l'azione), imbrigliando, di fatto, l'azione dirigenziale e distogliendo tempo e risorse che il Ds dovrebbe riservare alla scuola.

Questi e altri elementi, ormai radicati nel funzionamento del servizio scolastico nazionale, richiedono consapevoli interventi centrali di politica scolastica per essere superati: liberare il sistema da ridondanze e barriere, significa liberare la massima espressione delle potenzialità dei professionisti della scuola e consentire lo sviluppo della comunità educante raggiungendo risultati attesi in maniera più efficace.

L'agibilità pedagogica e manageriale del dirigente è, di conseguenza, in continua ricerca di strategie sostenibili per interpretare le criticità sistemiche che la limitano. Per attivare compensazioni, occorre che il Ds maturi consapevolezza delle problematiche del macro-sistema e il senso critico necessario per segnalarne la portata e la ricaduta sul meso e micro-sistema contestuale e indicare dove intervenire a livello centrale. Non è

¹⁰ Un caso piuttosto esauriente riguarda le modalità e l'acquisizione della qualifica di specializzazione per il sostegno, che pone in condizione concorrenziale Indire e Accademia: D.L. 71/2024 - <https://s-sipes.it/>

possibile semplicemente porvi provvisori rimedi, senza la volontà politica di rielaborarne le strategie e gli orientamenti per migliorare l'intero apparato: inoltre, occorrerebbe ponderare se siano abbastanza maturi i tempi per avviare ulteriori modalità di interlocuzione dei Ds e delle comunità educanti e accademiche, proprio perché il cambiamento sistematico venga sostanziatamente scientificamente e originato con modalità bottom up.

Gli attuali orientamenti teorici affermano che i miglioramenti e le innovazioni abbiano una maggior incidenza se generati dal basso (bottom up), mentre esiti e durevolezza si rivelano minori quando l'impulso avviene in modalità top down (Moretti, 2022; pp. 38-39). Una vera innovazione che porti unitarietà in termini di miglioramento globale deve poter compenetrare dialogicamente e cooperativamente entrambe le modalità.

La condizione di carenza sistematica parzialmente delineata, contribuisce al perpetrarsi di distorsioni che abbassano le possibilità di miglioramento e comprimono l'esercizio di competenze pedagogiche essenziali da parte del D.S. (Xodo, 2010). Anche dove si sviluppa una *leadership* educativa distribuita, che genera un sano middle management (Paletta, 2020; Bufalino, 2020; Moretti, 2022), la complessità organizzativo-gestionale rimane tale da limitarne l'agentività.

La ricerca ce lo mostra con evidenza: il dirigente scolastico costretto a fare mille mestieri, trova difficoltà nel dare continuità alla sua azione di effettivo leader pedagogico (Cerulo, 2015; Cerulo 2018) e riesce a utilizzare un tempo solo residuale per esprimere forme di *leadership* educativa e didattica che abbiano incidenza sui contesti per l'apprendimento: i risultati delle indagini Talis (Oecd, 2019) ci dicono che i dirigenti scolastici utilizzano al massimo il 16% di tempo per occuparsi direttamente di attività, che abbiano un'incidenza diretta sull'insegnamento-apprendimento e che questo tipo di azione viene regolarmente dopo le funzioni amministrative e gestionali.

Ulteriori sviluppi di ricerche recenti sul *burnout* dei Ds evidenziano tratti che ripropongono barriere affini o coincidenti a quelle appena descritte.¹¹ Si percepisce una certa contraddizione tra la dichiarata volontà di migliorare l'efficienza e l'efficacia delle scuole (quindi l'operatività e i risultati dei suoi professionisti) e la permanenza di elementi contrastivi che, con un'adeguata progettazione, potrebbero essere mitigati se non addirittura eliminati.

¹¹ Cfr. ANP-LUMSA, No DStress. Indagine su stress da lavoro correlato, 2024. Il 90% dei DS dichiara di operare a ritmi insostenibili e ribadisce frammentarietà e dispersione normativa ed eccesso di funzioni e responsabilità. L'esito dell'indagine richiama la necessità di un nuovo modello di governance che riporti al centro la funzione educativa del Ds.

Preso atto che il sistema di valutazione dei Ds in Italia si sia evoluto in un contesto di ipercomplessità giuridico-amministrativa e gestionale-organizzativa, la responsabilità di tradurre tale complessità in operatività ricade su una sola figura, a differenza di altre Pubbliche amministrazioni che prevedono una pluralità di ruoli con rispettive responsabilità. Questo rende insufficiente un approccio esclusivamente *bottom-up* per l'innovazione; è necessaria, come anticipato, un'azione di concerto a livello transistituzionale, politico, normativo e culturale.

Pare, invece, che l'impianto normativo inerente alla valutazione dei Ds e l'evoluzione che lo ha generato (cfr. tabella figura 2), non rispecchi tale logica evolutiva.

Periodo/Norma	Caratteristiche Principali e Obiettivi	Punti Chiave e Impatto sul Ruolo del DS
Ante 2000 - D.lgs. 59/1997	Introduzione qualifica dirigenziale, gestione unitaria, legale rappresentanza, responsabilità finanziaria/strumentale, risultati, poteri autonomi.	Transizione da preside a DS; responsabilità manageriale e risultati.
2001 (D.lgs. 165/2001, art. 25, c. 1)	I dirigenti rispondono in ordine ai risultati; DS valutati tenendo conto della specificità delle funzioni.	Centralità del risultato e specificità della funzione.
2009 (D.lgs. 150/2009, art. 3)	Misurazione e valutazione della performance per migliorare qualità dei servizi e valorizzazione del merito.	Introduce logica di performance; management per tutta la PA con richiesta di efficienza e produttività.
2013 (DPR 80/2013 - SNV)	SNV fornisce risultati per la valutazione dei DS (RAV, PDM, RS). Introduzione Portfolio Professionale.	Formalizza strumenti di autovalutazione e collegamento esplicito tra performance scolastica e valutazione del DS.
2015 (L. 107/2015, art. 1, c. 93-94)	Ribadisce valutazione DS (ex art. 25 D.lgs. 165/2001) con indicatori multidimensionali: competenze gestionali/organizzative, valorizzazione personale, contributo a successo formativo, ecc.	Delinea criteri multidimensionali, ma sempre orientati al risultato e alla retribuzione variabile.
2016-2018 (DM 36/2016 & Linee Guida)	Avvio concreto della valutazione annuale e triennale. Procedimento: definizione obiettivi, rilevazione azioni/risultati, confronto dialogico con DS, provvedimento valutazione.	Difficoltà attuative e sospensione, disconnessione tra retribuzione di risultato e verifiche.
2024 (D.L. 71/2024 con L. 106/2024, art. 13)	Ripresa valutazione DS. Modifica art. 25 D.lgs. 165/2001: basata su specificità funzioni, dati MIM/SNV. Soppressione nuclei di valutazione L. 107/2015 ed eliminazione di un confronto dialogico col DS	Discontinuità e centralizzazione (Capi Dipartimento, Direttori USR, Dirigenti amministrativi/tecnici). Il CSPI ha sollevato criticità sull'applicazione immediata per mancanza di informazione/formazione dei DS e per la non considerazione di ostacoli alla funzione.
2025 (DM 28/2025 e DM 47/2025)	DM 28: Definisce il sistema di valutazione (obiettivi definiti misurabili, comportamenti organizzativi/professionali, monitoraggio, formazione). Valutazione annuale (80% obiettivi, 20% comportamenti). DM 47: Avvio procedimento dall'as. 2024-2025 con semplificazioni transitorie.	Semplificazione burocratica (piattaforma), ma mantiene il focus su obiettivi quantificabili e retribuzione di risultato. Mancano orientamento esplicito al miglioramento delle competenze e spazi di interlocuzione propositiva per il DS.

Figura 2. Valutazione del Dirigente Scolastico: evoluzione normativa

L'attuale sistema di valutazione, direttamente correlato alla retribuzione di risultato, pur esplicitando intenti di trasparenza e miglioramento, presenta criticità intrinseche, si fonda su obiettivi che dichiara oggettivi e *misurabili* e si affida a piattaforme digitali, che non hanno modo di valorizzare ulteriori ruoli del Ds: le *prassi di cura* di contesti e di persone. L'introduzione dell'opzione *Evidenze*, all'interno delle funzionalità della

piattaforma, non dirime tale vulnus o la condizione di non equità in cui il Ds viene valutato.¹² Altro elemento non compensato sul piano delle pari opportunità riguarda i punti discrezionali che il Direttore regionale attribuisce (col supporto dell'apparato territoriale dell'Usr): l'attenzione si soffrona non solo sulla modalità interlocutoria, totalmente assente nei confronti del Ds nella prima fase di attribuzione del punteggio e quindi della risoluzione valutativa ma anche sui criteri che verranno utilizzati (cfr. allegato al D.M. 47/2025; fig. 3) e riportanti una rubrica di riferimento (Fig. 4) ampiamente discrezionale, ma definita oggettiva.

Sez. 3 Comportamenti professionali e organizzativi	
Criteri per l'individuazione dei punteggi	Punteggio
1. Orientamento al risultato e organizzazione (max 5)	
2. Problem solving e innovazione (max 5)	
3. Capacità di gestire le relazioni interne ed esterne (max 5)	
4. Integrazione con la comunità scolastica, sociale e il territorio (max 5)	
TOTALE PUNTEGGIO SEZ. 3 (max punti 20)	

Figura 3. Criteri per l'attribuzione del punteggio da parte del Direttore Regionale

RUBRICA DI VALUTAZIONE DEI COMPORTAMENTI PROFESSIONALI ED ORGANIZZATIVI DEI DIRIGENTI SCOLASTICI

CRITERI	DESCRITTORI				
	Livello 1 (fino a 1 punto)	Livello 2 (2 punti)	Livello 3 (3 punti)	Livello 4 (4 punti)	Livello 5 (5 punti)
ORIENTAMENTO AL RISULTATO E ORGANIZZAZIONE	Il dirigente non pianifica, e attua solo in minima parte le azioni, che non sempre sono orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo non sempre coerente	Il dirigente pianifica con difficoltà, attua parzialmente e non verifica le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo non sempre adeguatamente ponderato	Il dirigente pianifica, attua superficialmente e sommariamente le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo sufficientemente adeguato	Il dirigente pianifica, attua e verifica con puntualità le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo coerente	Il dirigente pianifica opportunamente, attua e verifica in modo consapevole e adeguato le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo coerente ed efficace

Figura 4. Rubrica di Valutazione: uno dei criteri con relativi descrittori per l'attribuzione del punteggio da parte del Direttore Regionale

Il CSPI, chiamato a esaminare il rinnovato sistema valutativo e i criteri valutativi, tra le varie segnalazioni, ha evidenziato la necessità di supporto e sviluppo professionale per il Ds, suggerendo anche l'accesso alla SAFI. Tuttavia, occorre domandarsi se ciò non debba essere integrato da conoscenze e competenze pedagogiche che richiedono una specifica progettualità (non assorbibile dalla SAFI). Allenare le posture educative anche negli approcci gestionali non abbassa le performance, ma eleva i livelli di consapevolezza e significatività dell'agito del Ds e della comunità d'apprendimento: potrebbe elevare anche i risultati.

¹² Nota MIM 4929 31-07-2025, Oggetto: *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici* – a titolo di esempio: la mancanza di un DSGA non dovrebbe solo rientrare nella voce “Evidenze”, dovrebbe invece generare un percorso valutativo alternativo.

5. Suggerimenti iniziali emerse dai primi dati di ricerca

Quanto richiamato ha evidenziato la complessa condizione operativa del Ds, in tensione tra mandato istituzionale, responsabilità manageriali e vocazione pedagogica. La sua identità professionale, plasmata da competenze transdisciplinari e prassi di cura, si scontra con un sistema di valutazione non pienamente rappresentativo, che rischia svalutazione o appiattimento dei risultati. L'impianto pare sottovaluti la funzione pedagogico-educazionale del Ds, oscillando tra misurazione e valutazione senza un chiaro denominatore comune tra i paradigmi (Perla, 2016). Le criticità strutturali del sistema limitano l'agentività del Ds, il quale si trova oberato e costretto a compensare carenze sistemiche.

A conferma di questa tesi, l'indagine di ricerca introdotta in premessa e condotta con metodo misto e disegno esplicativo con fasi sequenziali (Trinchero & Robasto, 2019), dopo un'iniziale analisi dei primi dati tratti da un ampio questionario, orienta verso alcuni risultati preliminari: i 580 Dirigenti scolastici interpellati rivelano una certa consapevolezza circa i limiti delle attuali modalità valutative.

Di seguito alcune osservazioni emerse:

- una minoranza esigua (7%) ritiene che le modalità decise siano complessivamente adeguate (opzione A). Sebbene un ulteriore 16% (opzione B) riconosca la necessità della valutazione e di un'adeguata premialità per ogni dipendente pubblico, le analisi più approfondite mostrano che anche queste risposte sono quasi sempre associate alla richiesta di un *feedback* formativo (non post, ma intravalutativo) e al riconoscimento della complessità dei piani d'azione del Ds;
- la netta maggioranza dei Ds intervistati esprime una posizione critica o condizionata: il 39% non crede che la modalità prospettata rispecchi la complessità della professione e le prassi di cura, difficilmente misurabili (opzione D); il 28% ritiene la valutazione utile solo se posta in termini formativi e partecipativi (opzione C); un ulteriore 9% teme che un sistema “premiante/penalizzante” generi antagonismo anziché cooperazione (opzione E). Un non indifferente 2% rifiuta ogni forma di valutazione, in quanto non rappresentativa della funzione svolta (opzione F);
- complessivamente, circa tre quarti (78%) dei Ds intervistati propende per una visione che critica le attuali modalità o che ne subordina l'efficacia a radicali cambiamenti, orientati a una valutazione più formativa e pro-attiva, equa, inclusiva e maggiormente rispettosa della complessità della professione.

L'analisi inferenziale preliminare tramite regressione logistica multivariata, sebbene ancora parziale, offre alcuni spunti interessanti che meritano approfondimento:

- l'orientamento verso una valutazione a scopo formativo e partecipativo (Opzione C) sembra essere più diffuso tra i Ds che non possiedono una specializzazione accademica *post-lauream*. Questo suggerisce una possibile maggiore sensibilità, da parte di chi ha un percorso formativo più *generalista*, verso approcci valutativi che privilegino lo sviluppo e la crescita professionale entro ambiti di partecipazione e *feedback* orientanti e non penalizzanti (questi ultimi rientrano in schemi rigidi precostituiti) (Estimate=0.51, P-value=0.05);
- la percezione che le attuali modalità non riflettano la complessità della professione (Opzione D) sembra emergere con una potenziale relazione più marcata nel genere femminile. Questo dato, unitamente al ritorno della tendenza tra i Ds senza specializzazione *post-lauream* (Estimate=0.64, P-value=0.01), pare indicare che la critica al riduzionismo del sistema può essere percepita in modo differenziato a seconda di variabili socio-demografiche e formative *pre-service*; l'opzione D mostra un ulteriore dato d'interesse circa l'associazione con uno specifico bisogno formativo dei dirigenti: maturare maggiori competenze progettuali-didattiche per orientare i docenti nei processi di insegnamento-apprendimento (Estimate=0.27, P-value=0.05);
- l'opzione C (valutazione a scopo formativo e partecipativo) e l'opzione D (valutazione con modalità che non riflettono la complessità della professione e le prassi di cura pedagogica) sembrano avere una relazione con le opinioni dei Ds che nell'indagine, a proposito dell'attuale sistema di selezione dei Ds in Italia, esprimono perplessità circa la sua potenzialità d'intercettare professionisti pienamente competenti e indicano la necessità che la selezione sia maggiormente legata a processi formativi ed esperienziali più strutturati e continuativi (con opzione C: Estimate=0.60, P-value=0.03; con opzione D: Estimate=0.30, P-value=0.04);
- le preoccupazioni relative all'antagonismo generato da una valutazione premiante/penalizzante (Opzione E) e alla necessità di premialità adeguata (Opzione B) mostrano potenziali associazioni con specifiche aree di laurea (Lingue e letterature straniere, Scienze matematiche ed affini, Scienze della formazione, pedagogia ed affini), con un P-value che indica una possibile relazione statistica.

Per ciò che inerisce all'area qualitativa, la ricerca è ancora in fase iniziale: da una prima verifica, non ancora sostanziata dal completamento della raccolta dei dati e da una lettura comparata secondo criteri

metodologicamente rigorosi, affiorano elementi degni di interesse, che verranno esplorati nel dettaglio.

Per ciò che riguarda la presente dissertazione, sebbene ancora genericamente, pare opportuno anticipare l'emergere di temi compatibili con i dati rilevati quantitativamente.

Infatti, il parere dei dirigenti, a proposito della selezione dei futuri Ds e al tipo di formazione, esperienza e competenza che dovrebbero permeare la loro anagrafica professionale pre e in service, richiama una processualità circolare e accrescitiva in cui ricomprendere la valutazione del Ds, al fine di evolvere competenze necessarie a una governance adeguata a contesti ipercomplessi in continuo cambiamento (questi ultimi intesi quale fonti di barriere agentive circa l'espletamento della funzione educativa del Ds).

Tali dati, se confermati da analisi più estese, potrebbero suggerire come il background disciplinare, le esperienze lavorative e la formazione pre e in service, unitamente a prassi riflessive collettive, possano influenzare la percezione delle implicazioni etiche e professionali della valutazione, così come la dimensione agentiva dei Ds.

6. Considerazioni conclusive

I dati sopra richiamati, supportano la percezione che l'opinione dei Ds propenda verso una riconfigurazione del sistema valutativo dirigenziale: un impianto funzionale della scuola, supportivo di una significativa crescita professionale, equo e sostenibile, quindi più giusto. La vera sfida non è eliminare la valutazione ma renderla uno strumento autentico, rappresentativo e paritario e con la forza di generare ulteriori processi di miglioramento sistematico.

Ciò richiede un superamento della mera misurazione a favore di una valutazione reale, capace di contemperare molteplici fattori e riconoscere il valore intrinseco dell'operato del Ds nella sua interezza.

Le politiche scolastiche devono abbracciare una visione più sostenibile e inclusiva e stimolare una corresponsabilità transistituzionale, che non gravi unicamente sulle spalle del Ds.

Riconoscere il Dirigente scolastico come un “ganglio di connessione” tra le norme, il sistema nazionale, i meso e i micro contesti educativi, implica accettare che la sua efficacia dipenda dalla salute dell’intera “rete neuronale” del sistema educativo.

Occorre una sinergia nel cambiamento che coordini la trasformazione sistemica dal macro al micro contesto e viceversa. La rappresentatività sindacale e/o associativa, pur legittime, non possono sostituire le comunità scolastiche, che in sinergia con la comunità accademica,

possono e devono essere interpellate in forme cooperative e non saltuariamente consultive. Simile co-costruzione è tutta da studiare e progettare, per un accompagnamento professionale del Ds e della comunità scolastica secondo criteri riconosciuti come sinonimo di equità: come già anticipato e argomentato, lo strumento dell'ICF potrebbe orientare per effettuare future valutazioni e accogliere nuove sfide, in grado di contemplare sviluppo, innovatività e benessere, efficacia e principi etico-pedagogici umanizzanti ed evolutivi.

Tale quadro, anche alla luce delle prime intuizioni scaturite dall'iniziale esplorazione in profondità dei dati qualitativi, fa supporre una necessaria triangolazione della valutazione in chiave professionalizzante, che rivisiti il concetto stesso di formazione permanente e ne faccia una condizione che dal piano individuale trovi la sua massima espressione di qualità nel contesto pro-attivo collegiale e comunitario della comunità educante.

Bibliografia

- Allen, J. et al., *Measuring competencies of higher education graduates*, in Weerts D.J., Vidal J., (Ed.), *Enhancing alumni research: European and American perspectives. New directions for institutional research*, Jossey-Bass, 2005, pp.49-59.
- Bellacicco R. et al., *Cosa sappiamo dell’Inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*, Erickson, Trento, 2023.
- Booth, T., Ainscow, M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2002.
- Birbes C., *La competenza: valore e risorsa della persona*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 12, n. 20/2020, pp. 222-233
- Bufalino G., *Pedagogia e leadership educativa*, Armando Editore, Roma, 2020.
- Calidoni P., (Ed.), *Cesare Scurati. Sguardi sull’educazione*. Franco Angeli, Milano, 2021.
- Canevaro A., *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Erickson, Trento, 2023.
- Cerini G., *Dirigenti Scolastici di nuova generazione*, Maggioli Editore, Rimini, 2015.
- Cerini G., *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2021.
- Cerulo M., *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Fondazione Agnelli, ebook Rubbettino editore, 2015.
- Cerulo M., *Il dirigente scolastico come burocrate. Note da un’indagine di shadowing*, in «*Etnografia e ricerca qualitativa*», Fascicolo 3, Il Mulino rivisteweb, 2018.
- Dainese R., (Ed.), *La Rete di relazioni a sostegno della didattica per l’inclusione*, Franco Angeli, Milano, 2019.
- Dainese R., Pileri A., *From rights to strategies: the role of pedagogical research in engaging children in the policymaking process*, in *Pedagogia oggi*, 22(2), 2024, pp. 32-39.

- De Rossi M., Fedeli M., *Costruire percorsi di faculty development*, Pensa Multimedia, Lecce, 2022.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Seabury Press, New York, 1970.
- Giunti C., Ranieri M., *Professionalità Dirigente e innovazione scolastica*, in «*Formazione & Insegnamento*» 2020, XVIII – 3 – pp. 376-390
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
- Moretti G., *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*, Anicia, Roma, 2022.
- OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.
- Paletta A., *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola* (Vol. 1), Bononia University Press, 2020.
- Mulè P., (Ed.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Armando editore, Roma, 2019.
- Perla L., *Contro l'ideologia della competenza: punteggiatura didattica per la formazione del dirigente*, in Mulè P. cit, 2019.
- Pileri A., *Pensare e agire per l'inclusività*. Franco Angeli, Milano, 2024.
- Rossi S., *Suggerimenti e spaesamenti dell'Educare. Le persone di scuola, la comunità educante e la formazione*, in Serio N., (Ed.), *Scritture e confronti. Incontri itineranti nelle scuole*, Armando editore, Roma 2025.
- Serio N., (Ed.), *Funzioni e responsabilità del Dirigente Scolastico*, Armando Editore, Milano, 2015.
- Serio N., (Ed.), *Una scuola sostenibile. Itinerari pedagogici e tendenze evolutive*, Armando Editore, Roma, 2023.
- Serpieri R., *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti ed autonomia nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Simonigh C., (Ed.), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*, Mimesis, Milano, 2012.
- OECD, *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, 2018, OECD Publishing 2019.
- Trinchero R., Robasto D., *I Mixed Method nella ricerca educativa*, Mondadori, Firenze, 2019.
- Turli C., *Management e leadership educativa nella scuola. La globalizzazione educativa in crisi*, Anicia, Roma, 2022, pp. 19-33.
- Wenger E., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, University Press, Cambridge, 1998.
- Xodo C., *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano, 2010.

Patrizia Belfiore, Vincenza Barra*

Governare la complessità: il dirigente scolastico tra accountability e innovazione

Governing complexity: the school principal between accountability and innovation

Parole chiave: Leadership educativa; Accountability; Dirigenza scolastica; Innovazione; Valutazione.

Negli ultimi decenni il profilo del dirigente scolastico in Italia ha conosciuto una profonda trasformazione, evolvendo da un ruolo essenzialmente amministrativo a una figura complessa che integra leadership educativa, capacità organizzative e competenze manageriali. La recente introduzione del nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici (D.lgs. n. 62/2024) ridefinisce parametri e obiettivi della performance dirigenziale, collocando al centro la necessità di coniugare accountability, qualità educativa e innovazione. L'articolo propone una riflessione articolata intorno a quattro direttive: l'integrazione tra dimensione pedagogica e gestionale, l'analisi di buone pratiche italiane, il confronto con modelli internazionali di leadership e la ricognizione delle competenze valorizzate nei sistemi educativi di successo. L'obiettivo è delineare un quadro critico e prospettico delle sfide e delle opportunità che attendono la dirigenza scolastica, offrendo spunti per la ricerca, la formazione e lo sviluppo professionale.

Keywords: Educational leadership; Accountability; School leadership; Innovation; Evaluation.

Over the last decades, the role of the school principal in Italy has undergone a profound transformation, shifting from an essentially administrative position to a complex professional profile that combines educational leadership, organizational capacity, and managerial competences. The recent introduction of the new evaluation system for school principals (Legislative Decree No. 62/2024) redefines the parameters and objectives of leadership performance, placing at its core the need to reconcile accountability, educational quality, and innovation. The article develops an articulated reflection along four main lines: the integration of pedagogical and managerial dimensions; the analysis of Italian best practices; a comparison with international models of leadership; and a review of the competences emphasized in successful education systems. The aim is to outline a critical and forward-looking framework of the challenges and opportunities facing school leadership, offering insights for research, training, and professional development.

* Prof.ssa Patrizia Belfiore, Università degli Studi di Napoli Parthenope, patrizia.belfiore@uniparthenope.it; Dott.ssa Vincenza Barra, Università degli Studi di Salerno, vbarra@unisa.it. Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, Patrizia Belfiore ha scritto l'introduzione, i paragrafi 1, 2 e la conclusione; Vincenza Barra ha scritto i paragrafi 3, 4, 5, 6.

Introduzione

La dirigenza scolastica italiana si colloca oggi al crocevia tra governance, accountability e missione educativa. Il processo di autonomia avviato negli anni Novanta ha progressivamente trasformato il capo d'istituto in dirigente, ampliandone responsabilità gestionali e decisionali¹. Questa evoluzione ha generato una tensione costante tra la dimensione organizzativa, improntata a logiche di efficienza e rendicontazione, e la dimensione pedagogico-didattica, centrata sulla qualità formativa e sul benessere degli studenti².

La recente introduzione del D.lgs. n. 62/2024, che disciplina il nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, segna un passaggio cruciale: la performance del dirigente non viene più valutata unicamente in termini amministrativi, ma anche in relazione alla sua capacità di guidare la scuola come comunità di apprendimento, sostenere processi di innovazione e garantire equità educativa³. Questa prospettiva si colloca in continuità con le indicazioni internazionali dell'OCSE, che da anni sottolineano il ruolo della leadership educativa come leva per migliorare i sistemi scolastici⁴.

La ricerca pedagogica e organizzativa ha messo in luce la necessità di superare la dicotomia tra “dirigente-manager” e “dirigente-educatore”⁵. La leadership, infatti, non è più interpretata come prerogativa esclusiva del dirigente, ma come processo distribuito⁶, capace di valorizzare il *middle management*⁷ e di promuovere forme di governance partecipativa. Tale prospettiva si intreccia con le teorie dell’*organizational learning*⁸ e con la visione della scuola come sistema a legami deboli⁹, dove le connessioni

¹ L. Fischer - M. Masuelli, *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*, FrancoAngeli, Milano 1998.

² L. Benadusi - F. Consoli, *La governance della scuola*, Il Mulino, Bologna 2004.

³ A. Paletta, «Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento», in «RicercaZione», VII (1), 2015, pp. 9-28.
R. Serpieri - E. Grimaldi, «Leader as policy device: The hybridization of head teachers in Italy», in «ECPS Journal», XI, 2015, pp. 71-87.

⁴ P. Beatriz - N. Deborah - M. Hunter, *Improving school leadership*, Vol. 1: *Policy and practice*, OECD Publishing, Paris 2008.

OECD, *Supporting school leadership across countries*, OECD Publishing, Paris 2019.

⁵ G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Roma 2008.

R. Serpieri, «Leadership distribuita», in G. Cerini - M. Spinossi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2007, pp. 45-63.

⁶ J. Spillane, *Distributed leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.

A. Harris - M. Jones, «Teacher leadership and educational change», in «School Leadership & Management», XXXIX (2), 2019, pp. 123-126.

⁷ F. Pagliuca, «Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management», in «JUL Research», III (5), 2022, pp. 41-57.

A. Paletta, *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, Bononia University Press, Bologna 2020.

⁸ C. Argyris - D. Schön, *Organizational learning II. Theory, method and practice*, Addison-Wesley, Reading (MA) 1996.

⁹ K. Weick, «Educational organizations as loosely coupled systems», in «Administrative Science Quarterly», XXI (1), 1976, pp. 1-19; trad. it. *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988, pp. 355-379.

flessibili tra attori e pratiche generano resilienza e capacità di adattamento.

Parallelamente, la pandemia da COVID-19 ha reso evidente la necessità di modelli organizzativi agili e inclusivi¹⁰, spingendo i dirigenti a ripensare strategie e a rafforzare il legame con il territorio attraverso strumenti come i Patti educativi di comunità¹¹. Queste esperienze hanno mostrato come la leadership scolastica, per essere efficace, debba integrare la dimensione educativa e quella gestionale in un'unica visione di governance scolastica orientata all'innovazione e alla sostenibilità¹².

A partire da tali premesse, l'articolo affronta questioni chiave: l'integrazione tra dimensione pedagogica e gestionale; l'analisi di buone pratiche italiane; il confronto con modelli internazionali di leadership scolastica; la ricognizione delle competenze valorizzate nei sistemi educativi di successo. L'obiettivo è proporre una riflessione critica sulle sfide della dirigenza scolastica contemporanea, offrendo al contempo piste di ricerca e strumenti operativi per la formazione dei dirigenti e per l'orientamento delle politiche educative.

1. Il nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici: quadro normativo e obiettivi

L'adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici attraverso il Decreto ministeriale n. 47 del 12 marzo 2025 rappresenta una tappa decisiva nella ridefinizione del ruolo del dirigente scolastico in Italia. Il provvedimento dà attuazione a quanto previsto dal D.lgs. n. 62/2024, introducendo un quadro organico che mira a superare la logica meramente amministrativa della valutazione, per orientarla invece verso l'impatto educativo, la qualità didattica e la capacità di innovazione¹³.

Il sistema, come delineato nel documento tecnico allegato al decreto, si articola attorno a tre assi principali: gestione organizzativa e amministrativa, risultati educativi e inclusivi e promozione

¹⁰ J. Bagwell, «Leading through a pandemic: Adaptive leadership and purposeful action», in «Journal of School Administration Research and Development», V, 2020, pp. 30-34.

¹¹ D. M. Netolicky, «School leadership during a pandemic: Navigating tensions», in «Journal of Professional Capital and Community», V (3-4), 2020, pp. 391-395.

¹² I. Fayed - J. Cummings (a cura di), *Teaching in the post COVID-19 era: World education dilemmas, teaching innovations and solutions in the age of crisis*, Springer, Cham 2022.

¹³ INVALSI Open, *Patti educativi di comunità: una scuola per il territorio*, INVALSI, Roma 2021.

¹⁴ G. Barzanò, «School autonomy and the new “accountabilities” of European education leaders: Case studies in England, France, Italy and Portugal», in «Italian Journal of Sociology of Education», III (3), 2011, pp. 34-59.

¹⁵ R. Serpieri, A “war” of discourses: The formation of educational headship in Italy, in «Italian Journal of Sociology of Education», I (1), 2009, pp. 197-221.

¹⁶ MIUR, *Decreto ministeriale n. 47 del 12 marzo 2025. Adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, MIUR, Roma 2025.

dell'innovazione e dello sviluppo professionale. In particolare, viene richiesto al dirigente di dimostrare non soltanto efficienza gestionale, ma anche la capacità di guidare la scuola come comunità di apprendimento, favorendo il miglioramento degli esiti formativi e la riduzione delle disuguaglianze¹⁴.

Questa impostazione richiama esperienze maturate a livello internazionale, dove la valutazione dei leader scolastici è stata progressivamente legata non solo a parametri di output amministrativo, ma soprattutto alla capacità di incidere sulla qualità dell'insegnamento e sugli apprendimenti degli studenti¹⁵. In tal senso, il nuovo sistema italiano si inserisce in una cornice comparabile con quella di Paesi come Regno Unito, Canada e Finlandia, che hanno adottato strumenti di valutazione integrata, bilanciando accountability e sostegno alla leadership educativa¹⁶.

Un elemento di rilievo è la funzione formativa della valutazione. Essa non è intesa solo come certificazione della performance, ma come occasione di crescita professionale del dirigente, attraverso feedback mirati, definizione di obiettivi e piani di sviluppo individualizzati. Tale approccio riflette il paradigma dell'*organizational learning*¹⁷, che sottolinea l'importanza di processi riflessivi e adattivi all'interno delle organizzazioni educative.

Il decreto istituisce anche i Nuclei di valutazione esterna, composti da dirigenti tecnici e ispettori, chiamati a garantire equità e omogeneità di criteri. La trasparenza dei processi viene assicurata dalla pubblicazione dei risultati in forma di rendicontazione sociale, così da favorire la responsabilità del dirigente nei confronti della comunità scolastica e del territorio¹⁸. Questo passaggio rende evidente come la valutazione sia parte di un più ampio processo di accountability democratica, in cui la leadership scolastica viene collocata al crocevia tra autonomia, governance multilivello e responsabilità pubblica¹⁹.

In definitiva, il nuovo sistema di valutazione mira a promuovere un modello di dirigente capace di integrare dimensioni gestionali e pedagogiche, in coerenza con gli orientamenti europei e OCSE che

¹⁴ MIUR, *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, MIUR, Roma 2025.

¹⁵ K. Leithwood, «School leadership in the context of accountability policies», in «International Journal of Leadership in Education», IV (3), 2001, pp. 217-235.

¹⁶ P. Beatriz - N. Deborah - M. Hunter, *Improving school leadership*, Cit.

¹⁷ C. Argyris - D. Schön, *Organizational learning II. Theory, method and practice*, Cit.

¹⁸ L. Benadusi - F. Consoli, *La governance della scuola*, Cit.

¹⁹ G. Allulli, «Le politiche scolastiche e l'Output Driven Approach», in «Scuola Democratica», III (3), 2011, pp. 47-69.

G. Barzanò, «School autonomy and the new “accountabilities” of European education leaders: Case studies in England, France, Italy and Portugal», Cit.

individuano nella leadership educativa il fattore decisivo per la qualità dei sistemi scolastici.

2. Competenze organizzative, gestionali e manageriali: quali sono oggi imprescindibili?

Il nuovo quadro normativo spinge a interrogarsi sulle competenze che oggi risultano imprescindibili per il dirigente scolastico. La letteratura pedagogica e organizzativa evidenzia come la figura dirigenziale non possa più limitarsi al controllo amministrativo, ma debba esercitare un insieme composito di competenze manageriali, organizzative, educative e valoriali²⁰.

Competenze organizzative

Le competenze organizzative riguardano la capacità di leggere il contesto, pianificare strategie di miglioramento e coordinare processi complessi. In particolare, il dirigente deve essere in grado di promuovere forme di governance partecipata, valorizzando il contributo del middle management come leva strategica per l'innovazione e la resilienza²¹. La letteratura internazionale sulle *professional learning communities* conferma che l'efficacia delle scuole è legata alla capacità di costruire spazi di collaborazione e co-progettazione²².

Competenze gestionali

Sul piano gestionale, le competenze si riferiscono alla gestione delle risorse umane, finanziarie e tecnologiche. Non si tratta soltanto di garantire efficienza ed efficacia, ma di promuovere condizioni di lavoro inclusive e sostenibili, capaci di favorire il benessere organizzativo e la motivazione del personale²³. La capacità di utilizzare strumenti di autovalutazione e rendicontazione sociale, come il *Rapporto di Autovalutazione* o i bilanci di missione, diventa parte integrante delle competenze richieste²⁴.

²⁰ T. Bush, *Theories of educational leadership and management*, Sage, London 2003.

A. Paletta, «Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento», Cit.

²¹ F. Pagliuca, «Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management», Cit.

J. De Nobile, *Towards a theoretical model of middle leadership in schools*, in «School Leadership & Management», XXXVIII (4), 2018, pp. 395-416.

²² W. Admiraal - W. Schenke - L. de Jong - Y. Emmelot - H. Sligte, «Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers?», in «Professional Development in Education», XLVII (4), 2021, pp. 684-698.

²³ L. Fischer - M. Masuelli, *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*, Cit.

²⁴ I. Alemano - M. Freddano, «Autovalutazione e rendicontazione sociale per migliorare la scuola: un'esperienza di formazione e di empowerment», in «Rassegna Italiana di Valutazione», XIX (59), 2015, pp. 123-138.

Competenze manageriali e di leadership

La dimensione manageriale si intreccia con quella educativa: il ruolo del dirigente come “leader per l’apprendimento”, capace di guidare la comunità professionale verso obiettivi comuni, stimolare la formazione continua e sostenere pratiche di innovazione didattica. Analogamente, la teoria della *distributed leadership*²⁵ sottolinea l’importanza di processi decisionali condivisi, nei quali il dirigente si configura come facilitatore piuttosto che come controllore.

Competenze di crisis management e resilienza

La pandemia da COVID-19 ha reso evidente l’urgenza di competenze legate alla gestione delle crisi. Studi recenti hanno mostrato come i dirigenti siano stati chiamati a esercitare forme di leadership adattiva, capaci di garantire continuità didattica e inclusione anche in condizioni di emergenza²⁶. Strumenti come i Patti educativi di comunità hanno dimostrato come la resilienza organizzativa passi attraverso la capacità di attivare reti di collaborazione e capitale sociale²⁷.

Competenze etiche e valoriali

Infine, non possono essere trascurate le competenze etiche e valoriali. La leadership dirigenziale non si esaurisce in un insieme di tecniche di management, ma si radica nella responsabilità di garantire l’equità e l’inclusione come principi irrinunciabili dell’istruzione: i dirigenti sono stati descritti come *policy devices*²⁸, strumenti attraverso cui le politiche educative prendono forma concreta: ciò implica che il dirigente debba esercitare una costante vigilanza etica, orientando le scelte in funzione della missione pubblica della scuola.

In sintesi, le competenze oggi imprescindibili per il dirigente scolastico italiano si collocano all’incrocio tra organizzazione, gestione, leadership educativa, resilienza e responsabilità etica. Si tratta di un profilo multidimensionale che risponde alle richieste di un sistema complesso, nel quale la qualità dell’istruzione dipende in larga misura dalla capacità dei leader scolastici di coniugare managerialità e missione pedagogica.

G. Allulli - F. Farinelli - A. Petrolino, *L’autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi*, Guerini, Milano 2013.

²⁵ J. Spillane, *Distributed leadership*, Cit.; R. Serpieri, «Leadership distribuita», Cit.

²⁶ J. Bagwell, «Leading through a pandemic: Adaptive leadership and purposeful action», Cit.

²⁷ INVALSI Open, *Patti educativi di comunità: una scuola per il territorio*, Cit.

S. Franzoni, *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano 2012.

²⁸ R. Serpieri - E. Grimaldi, «Leader as policy device: The hybridization of head teachers in Italy», Cit.

3. Educazione vs. gestione? La necessaria integrazione tra dimensione pedagogica e manageriale

Il dibattito sul ruolo del dirigente scolastico in Italia e a livello internazionale è spesso attraversato da una dicotomia apparente: da un lato la dimensione manageriale e organizzativa, dall'altro quella educativa e pedagogica. In realtà, questa contrapposizione rischia di essere fuorviante, poiché nella complessità dei sistemi scolastici contemporanei le due dimensioni non possono essere considerate separatamente, ma devono necessariamente intrecciarsi.

Storicamente, con l'avvio dell'autonomia scolastica, il dirigente è stato investito di compiti gestionali e amministrativi che hanno progressivamente trasformato la scuola in un'istituzione dotata di responsabilità giuridica, finanziaria e organizzativa²⁹.

Questo passaggio ha favorito l'adozione di pratiche di accountability e di governance ispirate a logiche quasi aziendali³⁰. Tuttavia, il rischio di un approccio riduttivo, che vede la scuola come mera “azienda formativa”, è stato più volte denunciato da studiosi che sottolineano la necessità di preservare la missione pedagogica come fondamento dell'azione dirigenziale³¹.

La letteratura internazionale mostra chiaramente come la leadership efficace nelle scuole sia strettamente legata alla capacità di integrare competenze gestionali e orientamento educativo. Leithwood³² evidenzia che i dirigenti incidono sugli apprendimenti degli studenti non tanto attraverso il controllo burocratico, quanto creando le condizioni organizzative per lo sviluppo professionale dei docenti e la qualità dell'insegnamento. Allo stesso modo, Bush³³ sostiene che la leadership educativa si configura come un equilibrio tra funzioni gestionali e pedagogiche, in cui il dirigente agisce come facilitatore di processi di apprendimento organizzativo.

In Italia, questa prospettiva trova riscontro in contributi che analizzano la figura del dirigente come “leader per l'apprendimento”³⁴, sottolineando la necessità di una visione integrata che coniughi innovazione, qualità

²⁹ E. Bracci, *La scuola dell'autonomia: analisi di contesto e implicazioni gestionali*, FrancoAngeli, Milano 2006.

³⁰ G. Allulli, «La valutazione della scuola: un problema di governance», in «Economia dei servizi», II (2), 2007, pp. 53-68.

E. Grimaldi - R. Serpieri, «The reforming trajectory of the Italian educational system: Site-based management and decentralisation as a challenge for democratic discourse», in «Journal of Educational Administration and History», XLII (1), 2010, pp. 75-95.

³¹ G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Cit.

³² K. Leithwood, «School leadership in the context of accountability policies», Cit.

³³ T. Bush, *Theories of educational leadership and management*, Cit.

³⁴ A. Paletta, «Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento», Cit.

didattica e sostenibilità organizzativa. Anche Serpieri e Barzanò hanno insistito sulla natura ibrida della leadership scolastica, evidenziando come il dirigente sia costantemente chiamato a negoziare tra logiche amministrative e finalità educative.

Un approccio particolarmente rilevante è quello della *distributed leadership*³⁵ che invita a superare l'idea del dirigente come unico detentore del potere decisionale, per valorizzare invece una rete di leadership diffusa all'interno dell'istituto. Tale modello consente di coniugare la dimensione gestionale con quella educativa, poiché responsabilizza i docenti e i middle leaders rafforzando la scuola come comunità professionale di apprendimento³⁶.

Il middle management, in particolare, rappresenta una risorsa strategica per integrare le due dimensioni. Studi recenti mostrano come i coordinatori di dipartimento, i referenti di progetto e altre figure intermedie svolgano un ruolo cruciale nel tradurre gli indirizzi organizzativi in pratiche didattiche concrete, fungendo da ponte tra la gestione e la pedagogia³⁷. In questa prospettiva, la funzione del dirigente non è quella di accentrare, ma di orchestrare, promuovendo condizioni favorevoli allo sviluppo professionale dei docenti e alla qualità dell'apprendimento.

L'esperienza della pandemia ha reso ancora più evidente la necessità di tale integrazione. I dirigenti si sono trovati a dover affrontare sfide gestionali straordinarie – dalla riorganizzazione degli spazi e delle risorse alla gestione della didattica a distanza – senza poter trascurare la missione educativa della scuola. In questo contesto, la capacità di unire competenze manageriali e sensibilità pedagogica è risultata decisiva per mantenere la continuità educativa e garantire inclusione ed equità³⁸.

Infine, la prospettiva dell'*organizational learning* fornisce una cornice teorica utile a comprendere l'importanza dell'integrazione tra educazione e gestione. Le scuole, infatti, possono essere considerate come sistemi a legami deboli, nei quali la flessibilità organizzativa è condizione per la resilienza e l'innovazione. In questo senso, il dirigente è chiamato a favorire processi riflessivi, di valutazione e di apprendimento collettivo che trasformino le criticità in opportunità di sviluppo.

³⁵ J. Spillane, *Distributed leadership*, Cit

A. Harris - M. Jones, «Teacher leadership and educational change», in «School Leadership & Management», XXXIX (2), 2019, pp. 123-126.

³⁶ W. Admiraal - W. Schenke - L. de Jong - Y. Emmelot - H. Sligte, «Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers?», Cit.

³⁷ J. De Nobile, *Towards a theoretical model of middle leadership in schools*, Cit.

³⁸ I. Fayed - J. Cummings (a cura di), *Teaching in the post COVID-19 era: World education dilemmas, teaching innovations and solutions in the age of crisis*, Cit.

In sintesi, la contrapposizione tra educazione e gestione appare sempre meno sostenibile: il dirigente scolastico contemporaneo è chiamato a integrare in modo dinamico entrambe le dimensioni, adottando modelli di leadership che sappiano conciliare efficienza organizzativa e qualità pedagogica. Solo in questa prospettiva la scuola potrà configurarsi come un'istituzione capace di affrontare le sfide dell'accountability e, al contempo, di perseguire la propria mission educativa e sociale.

4. Buone pratiche e casi studio in Italia

Nel contesto italiano, le riforme sull'autonomia scolastica e l'introduzione di nuovi sistemi di valutazione hanno favorito la diffusione di pratiche innovative di leadership educativa e gestionale. Le buone pratiche documentate mostrano come i dirigenti scolastici abbiano saputo coniugare le dimensioni organizzative e pedagogiche, sviluppando forme di governance partecipata e promuovendo processi di miglioramento continuo.

Un primo esempio riguarda il rafforzamento del *middle management*, riconosciuto come leva strategica per sostenere innovazione e qualità. Pagliuca ha evidenziato come, in molte scuole italiane, figure intermedie – coordinatori di dipartimento, referenti di progetto, responsabili dell'innovazione – abbiano svolto un ruolo decisivo durante la pandemia, contribuendo a garantire la continuità educativa e a sviluppare resilienza organizzativa. Questo modello si inserisce nella cornice della *distributed leadership*³⁹, che vede il dirigente come promotore di una leadership diffusa, capace di valorizzare le professionalità interne e di stimolare processi collaborativi.

Un altro ambito rilevante è quello dei Patti educativi di comunità, che hanno consentito di rafforzare il legame tra scuola e territorio, soprattutto nei momenti di emergenza. Tali esperienze, nate per garantire il diritto all'istruzione anche in contesti segnati da forte disuguaglianza, rappresentano una buona pratica di governance inclusiva, in cui i dirigenti hanno saputo attivare reti con enti locali, associazioni e famiglie. Questi patti mostrano come la dimensione manageriale possa diventare strumento per la realizzazione della missione educativa, integrando obiettivi organizzativi e finalità sociali⁴⁰.

³⁹ J. Spillane, *Distributed leadership*, Cit.; R. Serpieri, «Leadership distribuita», Cit.

⁴⁰ S. Franzoni, *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Le pratiche di autovalutazione e rendicontazione sociale costituiscono un ulteriore esempio di innovazione. Esperienze come quelle descritte da Alemano e Freddano (2015) e da Allulli, Farinelli e Petrolino (2013) mostrano come il *Rapporto di Autovalutazione* (RAV) possa trasformarsi da mero adempimento burocratico a strumento di empowerment per i dirigenti e le comunità scolastiche. In questa prospettiva, accountability e miglioramento si intrecciano, rendendo i processi valutativi occasioni di apprendimento organizzativo.

Non mancano, inoltre, esempi legati alla valorizzazione delle professionalità interne e allo sviluppo di comunità di pratica. Diversi studi hanno sottolineato come le scuole possano configurarsi come *professional learning communities*, dove i dirigenti favoriscono spazi di riflessione, confronto e co-progettazione. In Italia, esperienze di reti di scuole e laboratori territoriali hanno mostrato come tali pratiche siano in grado di generare capitale sociale e innovazione didattica.

Le buone pratiche italiane, tuttavia, mettono anche in luce alcune criticità: l'eccessivo peso degli adempimenti burocratici, la frammentazione normativa e la difficoltà di conciliare la dimensione educativa con quella manageriale. Nonostante ciò, i casi più significativi mostrano che laddove il dirigente ha saputo interpretare la propria funzione in chiave integrata – manageriale e pedagogica insieme – la scuola è riuscita a sviluppare innovazione, equità e qualità, diventando un attore centrale nei processi di coesione sociale.

5. Prospettiva comparata: modelli internazionali di leadership scolastica

L'analisi comparata dei sistemi educativi internazionali offre uno sguardo privilegiato per comprendere come i diversi Paesi abbiano affrontato la trasformazione del ruolo dei dirigenti scolastici, soprattutto alla luce delle sfide legate all'accountability, all'autonomia e alla qualità dell'istruzione. Le esperienze straniere mettono in evidenza come la leadership scolastica sia un dispositivo di policy capace di incidere in maniera significativa sugli apprendimenti degli studenti e sulla coesione dei sistemi educativi.

Uno dei casi più citati in letteratura è quello del Regno Unito, dove la riforma degli anni '90 e la creazione dell'Ofsted hanno fortemente enfatizzato la valutazione esterna delle scuole e la responsabilità diretta dei dirigenti per i risultati degli studenti. Questa impostazione ha contribuito a rafforzare il profilo manageriale del dirigente, ma ha anche

generato un dibattito critico sugli effetti dell'“output driven approach” e sul rischio di ridurre la leadership a mero strumento di controllo⁴¹.

Un modello diverso è rappresentato dalla Francia, dove la figura del proviseur mantiene una natura più marcatamente amministrativa, mentre la dimensione pedagogica è in parte demandata agli ispettori. Questo assetto centralizzato ha garantito una certa uniformità del sistema, ma ha anche limitato l'autonomia dei dirigenti nella gestione delle risorse e nell'innovazione educativa.

La Finlandia rappresenta invece un paradigma opposto, spesso assunto come riferimento nei rapporti internazionali. In questo contesto, i dirigenti godono di ampi margini di autonomia, ma sono chiamati a esercitare una leadership fortemente pedagogica, basata sulla fiducia e sulla responsabilizzazione degli insegnanti. Le scuole sono viste come comunità di apprendimento in cui il dirigente agisce come facilitatore e garante della qualità⁴².

La Spagna condivide con l'Italia un modello di autonomia ancora parziale e contraddittoria, in cui i dirigenti sono nominati e valutati dallo Stato centrale ma devono rispondere alle esigenze locali. Le recenti riforme hanno cercato di rafforzare la leadership scolastica, ma persistono tensioni tra la dimensione politica e quella gestionale.

In Portogallo, gli studi di Barzanò (2011) hanno messo in luce come la progressiva introduzione di forme di accountability abbia portato a un rafforzamento della leadership scolastica, ma anche a una sua ibridazione con logiche manageriali. Serpieri e Grimaldi (2015) parlano di *leader as policy device*, sottolineando come la figura del dirigente venga plasmata dalle politiche educative, oscillando tra funzioni educative e manageriali. Al di fuori dell'Europa, esperienze significative provengono da Paesi come gli Stati Uniti, dove i dirigenti sono valutati in base ai risultati standardizzati degli studenti. Questo modello, fortemente orientato alla performance, ha alimentato un ampio dibattito sugli effetti di PISA e delle indagini internazionali come strumenti di policy⁴³. Al contrario, contesti come l'Australia e il Canada hanno sviluppato modelli di leadership più orientati alla collaborazione, alla costruzione di comunità professionali e al miglioramento continuo⁴⁴.

⁴¹ G. Allulli, «Le politiche scolastiche e l'Output Driven Approach», Cit.

⁴² W. Admiraal - W. Schenke - L. de Jong - Y. Emmelot - H. Sligte, «Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers?», Cit.

⁴³ S. Breakspear, *The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*, OECD Working Papers, 71, Paris 2012.

⁴⁴ B. Mulford, «Organizational life cycles and the development of the National College for School Leadership: An Antipodean view», in «Educational Management Administration & Leadership», XXXII (3), 2004, pp. 309-324.

In sintesi, il confronto internazionale mostra una pluralità di modelli: centralizzati (Francia), fortemente autonomi (Finlandia), ibridi (Italia, Spagna, Portogallo), orientati alla performance (USA) o alla collaborazione (Australia, Canada). L'Italia si colloca in una posizione intermedia, dove la sfida principale consiste nel superare la tensione tra autonomia formale e vincoli sostanziali, rafforzando al contempo la leadership educativa e la capacità manageriale dei dirigenti. In questo senso, le “lezioni apprese” dall’analisi comparata offrono al contesto italiano l’opportunità di ripensare la governance scolastica in chiave integrata, valorizzando competenze di leadership distribuita, orientamento pedagogico e accountability responsabile.

6. Quali competenze vengono valorizzate nei sistemi educativi di successo?

L’analisi delle politiche educative nazionali e internazionali mostra come i sistemi educativi di successo siano accomunati dalla valorizzazione di un insieme di competenze dirigenziali che vanno oltre la mera dimensione amministrativa. Tali competenze si collocano all’intersezione tra leadership educativa, capacità organizzative, sensibilità pedagogica e visione strategica.

In primo luogo, emerge con chiarezza l’importanza delle competenze pedagogiche e di leadership per l’apprendimento. Paletta (2015) e Domenici e Moretti (2011) sottolineano come il dirigente scolastico debba assumere il ruolo di *leader educativo*, in grado di orientare le pratiche didattiche e sostenere lo sviluppo professionale dei docenti. Questa prospettiva è confermata dalla letteratura internazionale: Leithwood (2001) indica che i dirigenti incidono sugli esiti formativi soprattutto creando condizioni favorevoli per l’insegnamento, mentre Harris e Jones (2019) evidenziano come la teacher leadership sia cruciale nei processi di cambiamento.

Accanto a queste competenze, i sistemi più efficaci valorizzano la capacità di promuovere leadership distribuita e di sviluppare il middle management come leva di innovazione⁴⁵. Admiraal et al. (2021) hanno mostrato che le scuole configurate come *professional learning communities* sono in grado di stimolare processi di sviluppo professionale diffuso, aumentando la resilienza organizzativa. Questo implica che il dirigente non debba accentrare la leadership, ma favorirne la condivisione, rafforzando capitale sociale e partecipazione⁴⁶.

⁴⁵ J. Spillane, *Distributed leadership*, Cit.; R. Serpieri, «Leadership distribuita», Cit.

⁴⁶ S. Franzoni, *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, Cit.

Un altro nucleo di competenze riguarda la gestione strategica e l'accountability. Studi italiani e internazionali⁴⁷ evidenziano che i dirigenti devono essere in grado di integrare la rendicontazione dei risultati con processi di miglioramento continuo, trasformando la valutazione da semplice strumento di controllo a occasione di apprendimento organizzativo. Ciò richiede capacità analitiche, uso consapevole dei dati e abilità comunicative per coinvolgere stakeholder interni ed esterni⁴⁸ (Alemano & Freddano, 2015).

Nei sistemi educativi di successo si valorizzano inoltre competenze di innovazione e gestione del cambiamento, indispensabili soprattutto in tempi di crisi. L'esperienza della pandemia ha reso evidente la necessità per i dirigenti di sviluppare leadership adattiva, resilienza e capacità di costruire alleanze con il territorio. I *Patti educativi di comunità* hanno rappresentato in Italia un esempio concreto di come la dimensione manageriale e quella educativa possano convergere in pratiche di inclusione e sostenibilità.

Infine, si evidenzia la crescente rilevanza delle competenze etiche e valoriali. Serpieri e Grimaldi (2015) descrivono i dirigenti come *policy devices*, figure ibride che traducono le politiche educative in pratiche concrete. In questo quadro, l'etica professionale diventa una bussola imprescindibile per evitare derive aziendalistiche e preservare la missione sociale della scuola.

In sintesi, i sistemi educativi di successo valorizzano dirigenti capaci di integrare leadership educativa e manageriale; promuovere distributed leadership e sviluppo del middle management; trasformare accountability in miglioramento; guidare innovazione e resilienza; esercitare un'etica professionale a garanzia della missione educativa.

Queste competenze delineano il profilo del dirigente scolastico come leader riflessivo e strategico, al tempo stesso manager e pedagogista, in grado di governare la complessità e orientare l'innovazione educativa in una prospettiva di equità e sostenibilità.

Conclusioni e discussioni

Il percorso che ha condotto all'introduzione del nuovo *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici* evidenzia come la dirigenza scolastica italiana sia oggi chiamata a operare in un contesto

⁴⁷ E. Grimaldi - R. Serpieri, «The transformation of the Education State in Italy: A critical policy historiography from 1944 to 2011», in «Italian Journal of Sociology of Education», IV (1), 2012, pp. 56-78.

⁴⁸ I. Alemano - M. Freddano, «Autovalutazione e rendicontazione sociale per migliorare la scuola: un'esperienza di formazione e di empowerment», Città.

caratterizzato da complessità, responsabilità diffuse e richieste crescenti di qualità.

Le riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti consentono di trarre alcune considerazioni di sintesi.

In primo luogo, la valutazione assume una funzione strategica di orientamento. Essa permette di esplicitare le priorità del sistema scolastico italiano: efficienza gestionale, inclusione, innovazione didattica e sviluppo professionale. L'attenzione al dirigente scolastico come "leader per l'apprendimento" riflette un'evoluzione internazionale in cui la leadership educativa viene riconosciuta come fattore cruciale per il miglioramento delle scuole.

In secondo luogo, emerge la necessità di una leadership distribuita e partecipativa. La letteratura e le buone pratiche italiane dimostrano che il successo delle scuole dipende dalla valorizzazione del middle management e dalla costruzione di comunità professionali di apprendimento. Questo approccio consente di superare la figura del dirigente come "solitario gestore" per configurarlo come facilitatore di processi collettivi.

In terzo luogo, la pandemia da COVID-19 ha mostrato l'importanza delle competenze di resilienza e crisis management. I dirigenti hanno dovuto esercitare una leadership adattiva, capace di garantire continuità formativa e inclusione anche in situazioni di emergenza. Le esperienze dei Patti educativi di comunità hanno evidenziato come la scuola possa radicarsi nel territorio, rafforzando reti di solidarietà e collaborazione.

Infine, si pone il tema dell'etica e della responsabilità pubblica. La valutazione rischia di ridursi a mero strumento di controllo se non accompagnata da una chiara visione valoriale. I dirigenti agiscono come *policy devices*, traduttori delle politiche in pratiche concrete: ciò implica una forte responsabilità etica nel garantire che l'azione scolastica sia sempre orientata all'equità e alla giustizia sociale.

Dalle analisi svolte emergono almeno tre direzioni di discussione: bilanciare accountability e autonomia. La sfida è evitare che la valutazione diventi un vincolo burocratico, salvaguardando al contempo l'autonomia professionale dei dirigenti e la libertà didattica delle scuole; integrare dimensione gestionale e pedagogica. Occorre riconoscere che il dirigente non è soltanto manager, né solo pedagogo, ma una figura che coniuga entrambi i profili. La formazione iniziale e in servizio dovrà accompagnare i dirigenti nello sviluppo di questa professionalità ibrida; valorizzare il capitale sociale e le reti territoriali. Le scuole non sono isole, ma nodi di sistemi educativi locali e globali. Il dirigente, per rispondere alle nuove sfide, dovrà saper attivare partnership con enti locali, associazioni,

famiglie e imprese, rafforzando la dimensione comunitaria dell'educazione.

In conclusione, la dirigenza scolastica italiana si trova oggi in una fase di transizione che richiede visione strategica, capacità di innovazione e responsabilità etica. Il nuovo sistema di valutazione potrà essere uno strumento efficace di miglioramento solo se accompagnato da una cultura professionale fondata sulla riflessività, la collaborazione e l'impegno per l'equità. In questo senso, il dirigente scolastico diventa figura chiave per "governare la complessità" del sistema educativo contemporaneo.

Bibliografia

- Admiraal W., Schenke W., De Jong L., Emmelot Y., Sligte H., «Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers?», in «Professional Development in Education», XLVII (4), 2021, pp. 684-698.
- Alemano I., Freddano M., «Autovalutazione e rendicontazione sociale per migliorare la scuola: un'esperienza di formazione e di empowerment», in «Rassegna Italiana di Valutazione», XIX (59), 2015, pp. 123-138.
- Allulli G., Farinelli F., - Petrolino A., *L'autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi*, Guerini, Milano 2013.
- Allulli G., «La valutazione della scuola: un problema di governance», in «Economia dei servizi», II (2), 2007, pp. 53-68.
- Allulli G., «Le politiche scolastiche e l'Output Driven Approach», in «Scuola Democratica», III (3), 2011, pp. 47-69.
- Argyris C., Schön D., *Organizational learning II. Theory, method and practice*, Addison-Wesley, Reading (MA) 1996.
- Bagwell L., «Leading through a pandemic: Adaptive leadership and purposeful action», in «Journal of School Administration Research and Development», V, 2020, pp. 30-34.
- Barzanò G., «School autonomy and the new "accountabilities" of European education leaders: Case studies in England, France, Italy and Portugal», in «Italian Journal of Sociology of Education», III (3), 2011, pp. 34-59.
- Barzanò G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Roma 2008.
- Beatriz P., Deborah N., Hunter M., *Improving school leadership, Vol. 1: Policy and practice*, OECD Publishing, Paris 2008.
- Benadusi L., Consoli F., *La governance della scuola*, Il Mulino, Bologna 2004.
- Bracci E., *La scuola dell'autonomia: analisi di contesto e implicazioni gestionali*, FrancoAngeli, Milano 2006.

- Breakspeare S., *The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*, OECD Working Papers, 71, Paris 2012.
- Bush T., *Theories of educational leadership and management*, Sage, London 2003.
- De Nobile J., *Towards a theoretical model of middle leadership in schools*, in «School Leadership & Management», XXXVIII (4), 2018, pp. 395–416.
- Fayed I., Cummings J., (a cura di), *Teaching in the post COVID-19 era: World education dilemmas, teaching innovations and solutions in the age of crisis*, Springer, Cham 2022.
- Fischer L., Masuelli M., *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- Franzoni S., *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Grimaldi E., Serpieri R., «The reforming trajectory of the Italian educational system: Site-based management and decentralisation as a challenge for democratic discourse», in «Journal of Educational Administration and History», XLII (1), 2010, pp. 75-95.
- Grimaldi E., Serpieri R., «The transformation of the Education State in Italy: A critical policy historiography from 1944 to 2011», in «Italian Journal of Sociology of Education», IV (1), 2012, pp. 56-78.
- Harris A., Jones M., «Teacher leadership and educational change», in «School Leadership & Management», XXXIX (2), 2019, pp. 123-126.
- INVALSI Open, *Patti educativi di comunità: una scuola per il territorio*, INVALSI, Roma 2021.
- Leithwood K., «School leadership in the context of accountability policies», in «International Journal of Leadership in Education», IV (3), 2001, pp. 217-235.
- MIUR, *Decreto ministeriale n. 47 del 12 marzo 2025. Adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, MIUR, Roma 2025.
- MIUR, *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, MIUR, Roma 2025.
- Mulford B., «Organizational life cycles and the development of the National College for School Leadership: An Antipodean view», in «Educational Management Administration & Leadership», XXXII (3), 2004, pp. 309-324.
- Netolicky D.M., «School leadership during a pandemic: Navigating tensions», in «Journal of Professional Capital and Community», V (3-4), 2020, pp. 391-395.
- OECD, *Supporting school leadership across countries*, OECD Publishing, Paris 2019.
- Pagliuca F., «Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management», in «IUL Research», III (5), 2022, pp. 41-57.
- Paletta A., *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, Bononia University Press, Bologna 2020.
- Paletta A., «Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento», in «RicercaZione», VII (1), 2015, pp. 9-28.

- Serpieri R., «Leadership distribuita», in G. Cerini - M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2007, pp. 45-63.
- Serpieri R., A “war” of discourses: *The formation of educational headship in Italy*, in «Italian Journal of Sociology of Education», I (1), 2009, pp. 197-221.
- Serpieri R., Grimaldi E., «Leader as policy device: The hybridization of head teachers in Italy», in «ECPS Journal», XI, 2015, pp. 71-87.
- Spillane J., *Distributed leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.
- Weick K., «Educational organizations as loosely coupled systems», in «Administrative Science Quarterly», XXI (1), 1976, pp. 1-19; trad. it. *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988, pp. 355-379.

Gennaro Balzano *

***Dalla dimensione gestionale-organizzativa a quella
educativo-pedagogica: criticità, positività e competenze
nuove***

***From the managerial-organizational dimension to the
educational-pedagogical one: challenges, strengths and new
competences***

Parole chiave: Leadership educativa, Governance scolastica, Innovazione, Dirigere educando, Competenze chiave

Le riforme sull'autonomia e il nuovo Sistema Nazionale di Valutazione (2025) hanno ampliato responsabilità gestionali e pressioni legate alla misurabilità, rischiando però di ridurre la missione educativa a logiche tecnocratiche. In questo contesto emerge la necessità di una leadership capace di integrare dimensioni manageriali, pedagogiche e relazionali, valorizzando inclusione, innovazione e benessere. L'articolo esamina modelli di leadership, competenze chiave del dirigente del futuro e le principali sfide attuali delineando prospettive per una governance scolastica fondata sul principio del dirigere educando.

Keywords: Educational Leadership, School Governance, Innovation, Leading by Educating, Key Competencies

The reforms on autonomy and the new National Evaluation System (2025) have expanded managerial responsibilities and pressures related to measurability, while risking the reduction of the educational mission to technocratic logics. In this context, there emerges the need for leadership able to integrate managerial, pedagogical, and relational dimensions, enhancing inclusion, innovation, and well-being. The article examines leadership models, the key competencies of the school leader of the future, and the main current challenges, outlining perspectives for school governance based on the principle of leading by educating.

* Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne, Università degli Studi di Messina, gennaro.balzano@unime.it

1. Introduzione

La scuola, in quanto istituzione pubblica, ha da sempre una duplice anima: da un lato organizzazione complessa che deve garantire la funzionalità amministrativa e il rispetto delle norme; dall'altro comunità educativa orientata alla crescita integrale della persona. In Italia questa duplicità si è sedimentata, storicamente, nella figura del dirigente scolastico, erede del *preside* del Novecento e oggi chiamato a svolgere una funzione che coniuga *dimensione gestionale e responsabilità pedagogica*.

Negli ultimi decenni, il suo ruolo si è trasformato per effetto di riforme e influenze internazionali. Con l'autonomia scolastica (DPR 275/1999)² ha assunto responsabilità giuridiche e organizzative³. Parallelamente è emersa la necessità di una *leadership educativa*, orientata alla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, all'inclusione, all'innovazione didattica, alla cura delle relazioni⁴.

La trasformazione riflette il dibattito tra modello neo-manageriale, centrato su efficienza e accountability⁵ e modello pedagogico, che intende la leadership come pratica educativa e comunitaria⁶. La tensione tra queste due visioni attraversa non solo l'Italia, ma anche sistemi educativi del Regno Unito, Stati Uniti, Canada e Australia, in cui il ruolo dei dirigenti è stato ripensato come leva fondamentale per migliorare la qualità dell'istruzione⁷.

In questo quadro si colloca la recente introduzione, nel 2025, del nuovo *Sistema Nazionale di Valutazione*⁸. Tale riforma ha accentuato l'attenzione sulla misurabilità dei risultati, sulla rendicontazione e sull'efficienza organizzativa. Se da un lato ciò ha aumentato la trasparenza e la responsabilità delle istituzioni scolastiche, dall'altro ha alimentato il rischio di ridurre la missione educativa a un insieme di procedure e indicatori. In altre parole, la scuola rischia di diventare un *sistema* orientato

² DPR 275/1999, Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

³ Cfr. G. Alessandrini (Ed.), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma 2005.

⁴ Cfr. K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership revisited* in «School Leadership & Management», vol. 40, n. 1, 2020, pp. 5-22.

⁵ Cfr. S. J. Ball, *The teacher's soul and the terrors of performativity*, in «Journal of Education Policy», vol. 18, n. 2, 2003, pp. 215-228; J. Ozga, *Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation*, in «Journal of Education Policy», vol. 24, n. 2, 2009, pp. 149-162.

⁶ Cfr. T. J. Sergiovanni, *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*, Jossey-Bass, San Francisco 2015; Cfr. M. Fullan, *The principal: Three keys to maximizing impact*, Jossey-Bass, San Francisco 2014.

⁷ OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2018*, OECD Publishing, Paris 2020.

⁸ Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) dei dirigenti scolastici, introdotto dal Decreto Ministeriale 12 marzo 2025, n. 47, è entrato in vigore a partire dall'anno scolastico 2024/2025, ma è pienamente operativo e applicato per l'a.s. 2025/2026 con il nuovo decreto n. 2276 del 6 agosto 2025. Il sistema mira a una valutazione oggettiva e trasparente dei dirigenti tramite un modello digitale basato su obiettivi e indicatori misurabili, che includono competenze gestionali, organizzative e di rapporto con il territorio, oltre a un obiettivo regionale specifico. La valutazione, che combina risultati oggettivi (70+10 punti) e comportamenti professionali (fino a 20 punti), si conclude con una scheda di valutazione.

al controllo più che un luogo di formazione⁹. Tuttavia, la ricerca internazionale più recente evidenzia che la qualità dei sistemi educativi dipende in larga misura dalla capacità dei dirigenti di esercitare una leadership che sia *al tempo stesso gestionale e pedagogica*. Il GEM Report UNESCO 2024¹⁰ mostra, ad esempio, che gli istituti guidati da leader che valorizzano la dimensione educativa – promuovendo collaborazione, innovazione e benessere – registrano migliori risultati di apprendimento e minori disuguaglianze. Allo stesso modo, in studi recentissimi si sottolinea che i leader prosociali, capaci di cura e attenzione al benessere della comunità, riescono a costruire ambienti scolastici più resilienti e inclusivi¹¹. In questo senso, il concetto di *leadership educativa* va inteso come una *competenza trasformativa*¹², che supera la dicotomia tra gestione e pedagogia per generare una visione integrata di scuola. Il dirigente è chiamato non solo a gestire strutture e risorse, ma a orientare la missione della scuola verso l'apprendimento significativo, l'equità e la sostenibilità sociale. Il quadro teorico di riferimento si articola intorno a tre assi fondamentali, quello *gestionale* (dirigente come responsabile di risorse, procedure, bilanci, accountability), quello *pedagogico* (dirigente come promotore di educazione, innovazione didattica, inclusione) e quello *relazionale-politico* (dirigente come leader etico e comunitario, capace di creare senso condiviso e di agire come intellettuale critico)¹³. Questa triplex prospettiva consente di inquadrare la figura del dirigente come *leader riflessivo*¹⁴, impegnato a conciliare logiche diverse in un contesto complesso. Non si tratta solo di trovare un equilibrio tra burocrazia e pedagogia, ma di dare forma a un nuovo paradigma di governance scolastica, che potremmo definire *pedagogia della leadership*.

2. L'evoluzione della dirigenza scolastica

Per gran parte del Novecento la scuola italiana era burocratica e centralizzata. Il preside, più funzionario che leader educativo, garantiva disciplina e rispetto delle norme ministeriali.

⁹ Cfr. G. Biesta, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Routledge, London 2010.

¹⁰ GEM Report Team, *Lead for learning: Leadership in education*, UNESCO Publishing, Paris 2024.

¹¹ Cfr. J. Mahfouz, M. T. Greenberg, R. P. Weissberg, C. Kim, C. Turksma, *The prosocial school leader: Theory, research, and action*, in «Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy», vol. 5, 2025, pp. 1-11.

¹² Cfr. J. W. Richardson, S. Khawaja, *Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education*, in «Frontiers in Education», vol. 10, 2025, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537055>.

¹³ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Pearson, Milano 2022.

¹⁴ Cfr. D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983; S. D. Brookfield, *Becoming a critically reflective teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.

Negli anni Novanta la crisi del centralismo e i modelli europei spingono a ripensare il preside. Con il D.Lgs. 59/1998 e il DPR 275/1999 le scuole diventano autonome e i dirigenti diventano responsabili della progettazione dell'offerta formativa.

La nuova denominazione *dirigente scolastico* segna anche una trasformazione di ruolo: rappresentante legale della scuola, responsabile di bilancio, personale e progettazione educativa insieme al collegio docenti.

Questo passaggio introduce nella scuola elementi tipici del *management pubblico*: responsabilità individuale, autonomia decisionale, doveri di rendicontazione. Tuttavia, il dirigente resta al centro di un *sistema ibrido*, in cui la dimensione gestionale si intreccia con quella pedagogica. Nei primi due decenni del Duemila le riforme hanno rafforzato il ruolo manageriale, ma anche richiamato la necessità di una leadership educativa.

Un momento cruciale è rappresentato dalla Legge 107/2015, conosciuta come *La Buona Scuola*, che assegna al dirigente il compito di elaborare il *Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)*, di scegliere i docenti per incarichi triennali su chiamata diretta (meccanismo poi superato), di valorizzare il merito attraverso il fondo per la premialità. La norma accentua il potere decisionale del dirigente, ma genera anche forti critiche: il rischio percepito è quello di una *aziendalizzazione della scuola*, con un dirigente assimilato a un amministratore delegato¹⁵. In questo periodo, tale figura diventa sempre più *poliedrica*: deve gestire bilanci e procedure, ma anche promuovere innovazione didattica, rispondere alle esigenze delle famiglie, coordinare il personale, costruire reti territoriali. Cresce l'influenza di OCSE, UE e UNESCO, che pongono la leadership al centro delle strategie educative. Il rapporto *TALIS 2018* dell'OCSE sottolinea come la leadership dei dirigenti influisca direttamente sulla qualità dell'insegnamento e, indirettamente, sugli apprendimenti degli studenti¹⁶ (OECD, 2020). L'Unione Europea, attraverso l'*Education and Training Monitor*, richiama la necessità di una leadership orientata all'innovazione e all'inclusione.

Questi riferimenti spingono anche l'Italia a concepire la dirigenza scolastica non più soltanto come figura nazionale, ma come attore *in dialogo con scenari globali*. Il febbraio 2025 segna una tappa decisiva: entra in vigore il nuovo *Sistema Nazionale di Valutazione*¹⁷. Le scuole devono

¹⁵ Cfr. L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2022.

¹⁶ OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2018*, cit.

¹⁷ DM n. 47 del 12 marzo 2025, Decreto ministeriale di adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici; DI n. 2276 del 6 agosto 2025, Decreto interdipartimentale concernente la

sottoperso a processi di autovalutazione, valutazione esterna e rendicontazione sociale. Per i dirigenti scolastici ciò significa un incremento delle responsabilità gestionali e una forte pressione verso la cultura della misurabilità. Da un lato, la valutazione garantisce trasparenza e stimola il miglioramento continuo. Dall'altro, rischia di ridurre la missione educativa a una serie di indicatori quantitativi, trascurando dimensioni qualitative come la crescita personale, la cittadinanza attiva, il benessere relazionale¹⁸. Il dirigente si trova quindi di fronte a una sfida cruciale: coniugare l'esigenza di *accountability* con la missione pedagogica della scuola, evitando che la logica gestionale sovrasti quella educativa. Nel tempo, dunque, è stata profonda la trasformazione dal *preside-burocrate* al *dirigente-manager*, fino al *leader educativo*. Così anche il sistema di valutazione del 2025 ha aumentato la trasparenza, rischiando tuttavia di comprimere la pedagogia entro logiche tecnocratiche.

3. Le sfide attuali della scuola

Diverse e molteplici le sfide che oggi la scuola affronta. Le principali possono essere sintetizzate in quattro grandi aree: *transizione digitale*, *disuguaglianze educative*, *ridefinizione dei saperi*, *burocratizzazione e cultura della performance*. A queste si aggiungono altre questioni emergenti, come la crisi demografica, l'arrivo di studenti migranti e rifugiati, la crescente attenzione al benessere psico-sociale.

La digitalizzazione, accelerata dalla pandemia, ha mostrato potenzialità e limiti delle tecnologie educative. DAD e DDI hanno evidenziato che il digitale è un ecosistema che cambia tempi, spazi e relazioni¹⁹. Il dirigente scolastico, qui, è chiamato a promuovere una visione pedagogica delle tecnologie, evitando due opposti rischi, ovvero il *tecnocentrismo*, che riduce l'innovazione a una corsa agli strumenti, senza ripensare le metodologie, e il *rifiuto conservatore*, che percepisce il digitale come minaccia alla relazione educativa e alla trasmissione dei saperi.

Una leadership efficace in questo campo implica il garantire infrastrutture e connettività adeguate, sostenere la formazione continua dei docenti, promuovere l'uso critico e creativo delle tecnologie, educare studenti e famiglie alla cittadinanza digitale. Studi recenti²⁰ evidenziano come le

definizione degli obiettivi per la valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici per il prossimo anno scolastico.

¹⁸ Cfr. G. Biesta, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, cit.

¹⁹ Cfr. M. Fullan, *The principal: Three keys to maximizing impact*, cit.

²⁰ A. Uzorka, O. A. Odebiyi, K. Kalabuki, *Educational Leadership in the Digital Age: Navigating Challenges and Embracing Opportunities* in «International Journal of Technology in Education and Science», vol. 9, n. 1, 2025, pp. 128-141.

scuole guidate da dirigenti digitalmente competenti sviluppano ambienti più inclusivi e innovativi, capaci di valorizzare le potenzialità educative delle piattaforme online senza rinunciare al valore della relazione in presenza.

Un'altra sfida decisiva è rappresentata dalla crescita delle *disuguaglianze*. I dati OCSE (2020) e i più recenti rapporti UNESCO (2024) mostrano come il contesto socioeconomico continui a incidere pesantemente sulle opportunità di apprendimento. Il dirigente scolastico, in questo scenario, deve assumere un ruolo di *leader inclusivo*²¹. Ciò significa attivare progetti di supporto mirato per studenti in difficoltà, costruire reti territoriali con enti locali, associazioni, terzo settore, valorizzare la diversità come risorsa educativa, contrastare la dispersione scolastica con strategie personalizzate.

Nel XXI secolo non basta più trasmettere conoscenze disciplinari: occorre sviluppare competenze trasversali, capacità critiche, attitudini collaborative, sensibilità globale. Biesta ha messo in guardia contro il rischio di una ossessione per la misurazione che riduce l'educazione a esiti standardizzati. Egli propone di recuperare tre funzioni dell'educazione: *qualification* (acquisizione di saperi e competenze), *socialization* (inserimento nella comunità e nei valori condivisi) e *subjectification* (sviluppo dell'autonomia critica e dell'identità personale)²². Il dirigente, in questo contesto, deve favorire una scuola capace di tenere insieme queste tre dimensioni. Ciò implica, da un lato, sostenere innovazioni curricolari che vadano oltre le prove standardizzate, dall'altro, valorizzare discipline artistiche, umanistiche e scientifiche come componenti complementari; ma anche promuovere progetti interdisciplinari e laboratoriali. Ricerche recenti confermano che le scuole guidate da leader che adottano un approccio *learner-centered* registrano migliori risultati non solo cognitivi ma anche socio-emotivi²³.

La scuola contemporanea è però anche preda dell'*iper-burocratizzazione*. L'autonomia, nata per liberare energie progettuali, si è spesso tradotta in una proliferazione di piani, relazioni, report, rendicontazioni. Ozga parla di governare attraverso i dati: il rischio è che la scuola venga percepita come *macchina procedurale*, più attenta a compilare documenti che a educare²⁴.

Il nuovo Sistema Nazionale di Valutazione accentua questo rischio, imponendo standard e indicatori che, se non integrati in una visione

²¹ Cfr. L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2022.

²² Cfr. G. Biesta, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, cit.

²³ Cfr. J. W. Richardson, S. Khawaja, *Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education*, cit.

²⁴ Cfr. J. Ozga, *Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation*, cit.

pedagogica, possono trasformare la leadership in un esercizio tecnocratico.

Ulteriori sfide possono essere il declino demografico, i flussi migratori, il benessere psico-sociale e la sostenibilità ambientale. Il dirigente scolastico, al centro di questo intreccio, è chiamato a esercitare una *leadership adattiva*, capace di reagire ai cambiamenti e di trasformarli in opportunità educative: la qualità della leadership scolastica non si misura unicamente dalla gestione efficiente, ma dalla capacità di orientare l'istituzione verso equità, innovazione e benessere collettivo²⁵.

4. Modelli di leadership scolastica

La *leadership scolastica* è oggi al centro del dibattito internazionale. Negli ultimi decenni vari modelli hanno ridefinito competenze e funzioni del leader.

Tra i principali modelli possiamo distinguere: *Leadership manageriale e cultura della performance*, *Leadership educativa e pedagogica*, *Leadership distribuita e collaborativa*, *Leadership trasformazionale*, *Leadership prosociale e orientata al benessere* e *Leadership etico-politica*.

La *leadership manageriale*, legata al *New Public Management* vede il dirigente come manager responsabile di efficienza e performance, con forte enfasi su accountability e rendicontazione. Autori come Ball²⁶ e Ozga²⁷ hanno criticato duramente questo modello, evidenziando i rischi della cosiddetta *cultura della performatività*: la scuola rischia di essere ridotta a macchina procedurale, ossessionata dai dati, e la professionalità docente di essere svuotata di senso. Tuttavia, va riconosciuto che la leadership manageriale ha avuto anche effetti positivi: ha introdotto strumenti di controllo di qualità, ha reso più trasparente la gestione, ha responsabilizzato le scuole. Il problema è che, se assunta come unico paradigma, tende a marginalizzare la dimensione educativa.

La *leadership educativa*, secondo Leithwood, Harris e Hopkins, migliora gli apprendimenti attraverso una cultura condivisa più che con il controllo burocratico²⁸. Si caratterizza per attenzione alla qualità dei processi didattici, sostegno alla formazione e alla crescita professionale dei docenti, valorizzazione dell'inclusione e della differenziazione, costruzione di ambienti di apprendimento motivanti e significativi. Sergiovanni descrive la leadership educativa come una forma di

²⁵ GEM Report Team, *Lead for learning: Leadership in education*, cit, pp. 206-213.

²⁶ Cfr. S. J. Ball, *The teacher's soul and the terrors of performativity*, cit.

²⁷ Cfr. J. Ozga, *Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation*, cit.

²⁸ Cfr. K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, cit.

governance collaborativa, fondata sulla condivisione di obiettivi formativi e sull'empowerment del personale²⁹. Il recente *Global Education Monitoring Report* dell'UNESCO³⁰ conferma che le scuole guidate da leader che adottano questo approccio mostrano livelli più alti di inclusione e resilienza.

Il modello della *distributed leadership*, elaborato da Spillane³¹, valorizza la corresponsabilità e il lavoro in team, coinvolgendo docenti e comunità nelle decisioni. Promuove collaborazione e partecipazione diffusa. Ricerche più recenti hanno dimostrato che favorisce l'innovazione e la resilienza in contesti complessi³². Essa permette infatti di mobilitare competenze diverse, riducendo la pressione sul dirigente e aumentando il senso di appartenenza della comunità. Un esempio pratico è rappresentato dalle *community of practice*, in cui i docenti condividono riflessioni e pratiche didattiche, esercitando una leadership professionale diffusa.

La *transformational leadership* motiva e ispira, favorendo innovazione e cambiamento culturale. Mira a trasformare la scuola in una comunità di apprendimento orientata alla crescita³³. Si è diffuso negli anni 2000, adatto a contesti di rapidi cambiamenti. Tuttavia, un eccesso di enfasi sulla dimensione carismatica può portare a una dipendenza dal leader, limitando l'autonomia critica del personale³⁴.

La *prosocial school leadership*³⁵ pone al centro il benessere di studenti e docenti, promuovendo un clima relazionale positivo e inclusivo. La pandemia e il periodo post-pandemico, le crisi geopolitiche e il diffuso disagio giovanile hanno reso evidente che la scuola non è solo luogo di apprendimento cognitivo, ma anche spazio di supporto psico-sociale. Il dirigente deve quindi saper promuovere ambienti inclusivi e sicuri, sostenere il benessere emotivo di studenti e docenti, gestire i conflitti con approccio empatico e valorizzare la dimensione etica della cura³⁶.

Infine, un modello meno diffuso ma di grande rilevanza teorica è quello della *leadership etico-politica*, proposto da Baldacci³⁷ e ripreso in contesti internazionali da Richardson e Khawaja³⁸. Secondo questa prospettiva, il

²⁹ Cfr. T. J. Sergiovanni, *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*, cit.

³⁰ GEM Report Team, *Lead for learning: Leadership in education*, cit.

³¹ Cfr. J. P. Spillane, *Distributed leadership*, Jossey-Bass/Wiley, San Francisco 2006.

³² Cfr. M. I. Johnson, *Leading schools as complex systems: exploring a new strengths-based approach*, in «*Frontiers in Education*», vol. 10, 2025, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1538604>

³³ Cfr. C. Day, P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*, DCSF, Nottingham 2009.

³⁴ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit.

³⁵ Cfr. J. Mahfouz, M. T. Greenberg, R. P. Weissberg, C. Kim, C. Turksma, *The prosocial school leader: Theory, research, and action*, cit.

³⁶ Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, cit.

³⁷ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit.

³⁸ Cfr. J. W. Richardson, S. Khawaja, *Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education*, cit.

dirigente non è solo guida organizzativa o pedagogica, ma *attore politico*, responsabile di orientare la scuola come istituzione democratica. Ciò significa difendere i valori di equità, inclusione, giustizia sociale, resistere a logiche puramente economicistiche, promuovere la partecipazione e la corresponsabilità e concepire la scuola come bene pubblico e non come servizio privatizzabile. In un'epoca di crescenti pressioni neoliberiste, questa visione riafferma la missione civile e democratica della scuola.

I diversi modelli di leadership scolastica non devono essere visti come alternative escludenti, ma come *dimensioni complementari*. Ogni dirigente, nella pratica quotidiana, si trova a dover combinare elementi manageriali (per gestire risorse e procedure), educativi (per promuovere la didattica), distribuiti (per valorizzare le competenze diffuse), trasformazionali (per motivare e innovare), prosociali (per prendersi cura del benessere) ed etico-politici (per difendere valori e visione democratica). La sfida è proprio questa: evitare riduzionismi e interpretare la leadership come *fenomeno multidimensionale*, capace di adattarsi ai contesti e di generare senso.

5. Competenze chiave del dirigente del futuro

L'evoluzione del ruolo del dirigente scolastico e le sfide analizzate nei paragrafi precedenti rendono evidente che non è più sufficiente possedere capacità meramente gestionali o burocratiche. Come ribadito più volte il dirigente del XXI secolo deve incarnare una figura *poliedrica*, in grado di integrare competenze organizzative, pedagogiche, relazionali e digitali. La letteratura internazionale e le ricerche più recenti³⁹ convergono nell'individuare una serie di competenze fondamentali, che possiamo raggruppare in quattro aree principali: *relazionali e di cura* educativa, *progettuali e pedagogiche, riflessive e sistemiche, digitali e socio-emotive*.

La scuola è prima di tutto una comunità di persone. La qualità delle relazioni influisce direttamente sul benessere e sugli apprendimenti. Per questo il dirigente deve sviluppare competenze relazionali avanzate, fondate sull'ascolto, sull'empatia e sulla capacità di costruire fiducia. Noddings ha mostrato come l'educazione sia un atto di cura⁴⁰: il dirigente deve saper incarnare questa dimensione, non come semplice attenzione individuale, ma come principio organizzativo. Mortari sottolinea che la

³⁹ OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2018*, cit.; GEM Report Team, *Lead for learning: Leadership in education*, cit.; Cfr. J. W. Richardson, S. Khawaja, *Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education*, cit.

⁴⁰ Cfr. N. Noddings, *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley 2003.

pratica della cura implica equità, corresponsabilità e rispetto reciproco⁴¹. In concreto, le competenze relazionali comprendono capacità di comunicazione chiara ed empatica, gestione dei conflitti, leadership distribuita e costruzione di comunità inclusive. Queste competenze non sono innate: vanno formate e coltivate attraverso percorsi di formazione continua, coaching e pratiche riflessive.

Il dirigente però non è solo amministratore, ma guida educativa. Ciò significa che deve possedere una solida cultura pedagogica e capacità progettuali. Non deve sostituirsi agli insegnanti, ma creare condizioni per un insegnamento efficace.

Le competenze progettuali vanno dall'elaborazione e gestione del PTOF alla promozione di pratiche didattiche innovative e inclusive e alla valorizzazione delle competenze trasversali.

In un contesto complesso, tuttavia, il dirigente deve essere anche un leader riflessivo. Schön descrive il professionista riflessivo come colui che impara dall'azione, rielabora le esperienze e sviluppa strategie innovative⁴². Brookfield aggiunge che la riflessione deve essere anche critica, capace di mettere in discussione assunti impliciti e pratiche consolidate⁴³.

Le competenze sistemiche, collegate a questa riflessività, comprendono la capacità di analisi del contesto, una visione strategica e coerenza con gli scenari globali, traducendo linee guida internazionali⁴⁴ in politiche locali. Non per ultima la capacità di lavorare in rete, costruendo partenariati con enti locali, università, associazioni, imprese sociali. Il dirigente come leader sistematico non guarda solo all'interno della scuola, ma la considera parte di un ecosistema educativo più ampio, in cui interagiscono attori diversi.

La transizione digitale e la crescente attenzione al benessere rendono imprescindibili altre due aree di competenza: la competenza digitale e quella socio-emotiva. Atteso un discorso abbastanza articolato e attuale sulle competenze digitali, le competenze socio-emotive riguardano la capacità di prendersi cura del benessere psicologico di studenti e docenti. La letteratura recente⁴⁵ evidenzia che il benessere è un fattore determinante per la qualità dell'apprendimento. Un dirigente socio-emotivamente competente riconosce i segnali di disagio, promuove

⁴¹ L. Mortari, *A scuola. L'arte di educare*, Mimesis, Milano-Udine 2025, pp. 121-122.

⁴² Cfr. D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, cit.

⁴³ Cfr. S. D. Brookfield, *Becoming a critically reflective teacher*, cit.

⁴⁴ UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing, Paris 2021; OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2018*, cit.

⁴⁵ Cfr. J. Mahfouz, M. T. Greenberg, R. P. Weissberg, C. Kim, C. Turksma, *The prosocial school leader: Theory, research, and action*, cit.; Cfr. Park University, *The future of leadership in education: 8 trends to watch*. Park.edu, 14 febbraio 2025 (data di ultima consultazione 17.09.2025).

politiche di prevenzione del burnout per i docenti, collabora con psicologi e servizi territoriali.

Anche qui, come per i modelli di leadership, la sfida non è accumulare competenze separate, ma integrarle in un *profilo professionale coerente*. Il dirigente del futuro deve saper passare da una dimensione all'altra con flessibilità: gestire bilanci e procedure, ma anche dialogare con studenti, innovare la didattica, riflettere criticamente, promuovere il benessere. Richardson e Khawaja parlano di *meta-competenza di integrazione*⁴⁶, ossia la capacità di orchestrare le diverse competenze in funzione di un obiettivo superiore: la qualità educativa.

6. Criticità e tensioni

L'analisi condotta finora ha mostrato come il ruolo del dirigente scolastico sia profondamente mutato negli ultimi decenni, arricchendosi. Tuttavia, questa evoluzione non è esente da contraddizioni. La dirigenza scolastica vive oggi una condizione di tensione permanente tra istanze opposte: gestione e pedagogia, autonomia e controllo, innovazione e burocrazia, cura delle persone e cultura della performance.

Individuare e comprendere queste criticità è essenziale per delineare prospettive di miglioramento. Le principali aree problematiche possono essere sintetizzate in quattro nodi: *sovraffaccico gestionale, ambiguità identitaria, rischio di aziendalizzazione, disallineamento tra valutazione e missione educativa*.

Uno dei problemi più evidenti è rappresentato dal *carico eccessivo di responsabilità amministrative* che grava sui dirigenti. Rendicontazioni, monitoraggi, adempimenti normativi assorbono gran parte del tempo, lasciando poco spazio per la riflessione pedagogica. Si fa strada anche il rischio di *burnout dirigenziale*, con conseguente riduzione della qualità della leadership⁴⁷.

Il nuovo *Sistema Nazionale di Valutazione* accentua una tensione strutturale: da un lato la necessità di misurare e rendicontare, dall'altro la natura intrinsecamente qualitativa e formativa dell'educazione. Biesta parla di *paradosso della misurazione*: ciò che conta davvero in educazione – crescita personale, autonomia, senso critico – non è facilmente quantificabile⁴⁸. Se la valutazione diventa dominante, rischia di oscurare queste dimensioni, imponendo una visione riduzionista. Il dirigente, in questo scenario, si trova a dover mediare tra logiche standardizzate e

⁴⁶ Cfr. J. W. Richardson, S. Khawaja, *Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education*, cit.

⁴⁷ OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2018*, cit.

⁴⁸ Cfr. G. Biesta, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, cit.

missione educativa. La leadership rischia di indebolirsi di fronte a derive tecnocratiche.

7. Buone pratiche e prospettive internazionali

Nonostante le criticità, esistono numerose esperienze nazionali e internazionali che mostrano come sia possibile reinterpretare la leadership scolastica in chiave educativa, inclusiva e sostenibile. Queste buone pratiche offrono spunti per immaginare la scuola del futuro e per delineare traiettorie di sviluppo capaci di coniugare gestione e pedagogia. In Italia, pur nel quadro di vincoli normativi e burocratici, diversi dirigenti hanno saputo reinterpretare il loro ruolo con creatività. Alcuni esempi significativi sono le *Reti di scuole per l'inclusione*, le pratiche di *innovazione digitale centrate sullo studente* e una *valutazione formativa e partecipata*. All'estero vi sono poi ulteriori pratiche interessanti ai fini della tematica in oggetto. Il sistema finlandese è spesso citato come modello di equilibrio tra autonomia e responsabilità. Qui la leadership è fortemente distribuita: i dirigenti lavorano in stretta collaborazione con docenti e comunità locali. Le scuole hanno ampia libertà curricolare, ma sono guidate da principi condivisi di equità e qualità. L'esperienza finlandese mostra che la fiducia istituzionale può sostituire parte del controllo burocratico.

In alcune province canadesi, come l'Ontario, sono state sviluppate pratiche collaborative *inquiry*: i dirigenti guidano comunità professionali di apprendimento, in cui insegnanti riflettono insieme su dati e pratiche didattiche. Qui la leadership è al servizio dello sviluppo professionale continuo, con effetti positivi sui risultati degli studenti⁴⁹.

Negli Stati Uniti sono stati introdotti programmi di leadership socio-emotiva. Ricerche recenti⁵⁰ dimostrano che scuole guidate da leader prosociali registrano minori episodi di bullismo e migliori livelli di benessere percepito.

Guardando al futuro, alcune tendenze emergono con chiarezza:

- *Pedagogizzazione della governance*;
- *Formazione continua dei dirigenti*. La preparazione non può limitarsi a competenze amministrative, ma deve includere pedagogia, psicologia, etica;
- *Reti e comunità di pratica*;
- *Centralità del benessere e della sostenibilità*;

⁴⁹ OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2018*, cit.

⁵⁰ Cfr. J. Mahfouz, M. T. Greenberg, R. P. Weissberg, C. Kim, C. Turksma, *The prosocial school leader: Theory, research, and action*, cit.

- *Leadership adattiva e resiliente.* Johnson propone il modello S-BIS (Strengths-Based Inquiry System), che aiuta i leader a rispondere in modo flessibile e creativo a contesti complessi⁵¹.

8. Conclusioni e agenda di ricerca

La tensione costante per la figura del dirigente scolastico tra la *dimensione gestionale-organizzativa* e quella *educativo-pedagogica* non deve essere intesa come problema da eliminare, bensì come *dinamica strutturale* che caratterizza la complessità della leadership scolastica contemporanea.

Se il Novecento è stato il secolo del preside-burocrate e i primi anni Duemila quello del dirigente-manager, oggi il XXI secolo si configura come l'epoca del *dirigente-leader educativo*, chiamato a guidare la scuola non solo con efficienza, ma con *visione, cura e responsabilità etica*.

L'analisi ha evidenziato alcuni punti chiave, seppure il dibattito sulla leadership scolastica non possa esaurirsi in analisi descrittive. È necessario aprire un'agenda di ricerca capace di approfondire alcuni nodi irrisolti e di esplorare nuove frontiere.

Tra le priorità:

- *Impatto della leadership sul benessere scolastico* - La ricerca internazionale ha iniziato a esplorare il legame tra leadership e benessere⁵², ma servono studi longitudinali che misurino l'effetto delle pratiche dirigenziali sul clima scolastico, sulla motivazione dei docenti e sulla salute mentale degli studenti;
- *Leadership digitale ed etica* - La transizione digitale richiede dirigenti capaci di affrontare dilemmi etici: gestione dei dati, intelligenza artificiale, disuguaglianze di accesso. È necessario sviluppare modelli teorici e strumenti pratici per una *leadership digitale eticamente responsabile*;
- *Formazione iniziale e continua dei dirigenti* - Occorre ripensare i percorsi formativi, includendo competenze pedagogiche, socio-emotive e riflessive, sul modello di altri paesi europei e nordamericani⁵³.
- *Leadership e comunità* - Le ricerche dovrebbero approfondire il ruolo del dirigente come *attivatore di comunità*;

⁵¹ Cfr. M. I. Johnson, *Leading schools as complex systems: exploring a new strengths-based approach*, cit.

⁵² Cfr. J. Mahfouz, M. T. Greenberg, R. P. Weissberg, C. Kim, C. Turksma, *The prosocial school leader: Theory, research, and action*, cit.

⁵³ OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2018*, cit.

- *Leadership e sostenibilità.*

Dall'analisi complessiva emerge la necessità di un nuovo paradigma, che potremmo sintetizzare nell'espressione *dirigere educando*.

Dirigere significa gestire risorse, rispettare norme, garantire trasparenza e responsabilità, mentre il secondo termine significa orientare ogni scelta organizzativa al servizio della missione educativa, mettere al centro persone, relazioni e processi di apprendimento. Un dirigente che sappia *dirigere educando* è amministratore, pedagogo, leader etico e costruttore di comunità. Il futuro della scuola – condizionato da molte variabili – dipende in larga misura anche dalla qualità della sua leadership.

Il dirigente scolastico del XXI secolo, allora, deve essere *regista della comunità educativa*, capace di trasformare vincoli in opportunità e procedure in strumenti di crescita. Il compito è arduo: dalla sua capacità di dirigere educando dipenderà il futuro della scuola.

Bibliografia

- Alessandrini G. (Ed.), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma 2005.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Ball S.J., *The teacher's soul and the terrors of performativity*, in «Journal of Education Policy», vol. 18, n. 2, 2003, pp. 215-228.
- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Biesta G., *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Routledge, London 2010.
- Brookfield S.D., *Becoming a critically reflective teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.
- Day C., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K., *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*, DCSF, Nottingham 2009.
- DL n. 2276 del 6 agosto 2025, Decreto interdipartimentale concernente la definizione degli obiettivi per la valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici per il prossimo anno scolastico.
- DL n.59 del 6 marzo 1998, Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi d'istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'articolo 21, comma 16, della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- DM n. 47 del 12 marzo 2025, Decreto ministeriale di adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici.
- DPR 275/1999, Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Fullan M., *The principal: Three keys to maximizing impact*, Jossey-Bass, San Francisco 2014.
- GEM Report Team, *Lead for learning: Leadership in education*, UNESCO Publishing, Paris 2024.

- Johnson M.I., *Leading schools as complex systems: exploring a new strengths-based approach*, in «Frontiers in Education», vol. 10, 2025, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1538604>
- Ln.107 del 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Leithwood K., Harris A., Hopkins D., *Seven strong claims about successful school leadership revisited* in «School Leadership & Management», vol. 40, n. 1, 2020, pp. 5-22.
- Mahfouz J., Greenberg M.T., Weissberg R.P., Kim C., Turksma C., *The prosocial school leader: Theory, research, and action*, in «Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy», vol. 5, 2025, pp. 1-11.
- Mortari L., *A scuola. L'arte di educare*, Mimesis, Milano-Udine 2025.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Pearson, Milano 2022.
- Noddings N., *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley 2003.
- OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2018*, OECD Publishing, París 2020.
- Ozga J., *Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation*, in «Journal of Education Policy», vol. 24, n. 2, 2009, pp. 149-162.
- Park University, *The future of leadership in education: 8 trends to watch*. Park.edu, 14 febbraio 2025 (data di ultima consultazione 17.09.2025).
- Richardson J.W., Khawaja S., *Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education*, in «Frontiers in Education», vol. 10, 2025, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537055>.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983.
- Sergiovanni T.J., *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*, Jossey-Bass, San Francisco 2015.
- Spillane J.P., *Distributed leadership*, Jossey-Bass/Wiley, San Francisco 2006.
- UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing, Paris 2021
- Uzorka A., Odebiyi O.A., Kalabuki K., *Educational Leadership in the Digital Age: Navigating Challenges and Embracing Opportunities* in «International Journal of Technology in Education and Science», vol. 9, n. 1, 2025, pp. 128-141.

Katja Kansteiner¹

***Establishing Professional Learning Communities within
Leadership for Learning as Strategic Approach to Leadership
Expectations for School Improvement***

***Costruire comunità professionali di apprendimento nel
quadro della leadership per l'apprendimento come approccio
strategico alle aspettative di leadership per il miglioramento
scolastico***

Parole chiave: Leadership, Valutazione dei dirigenti scolastici, Comunità di apprendimento professionale, Miglioramento scolastico, Sviluppo della leadership.

Il dibattito internazionale sul miglioramento scolastico ha posto sempre più l'accento sul ruolo dei dirigenti scolastici come agenti di cambiamento. In questo articolo viene esaminato l'approccio strategico volto a creare comunità di apprendimento professionale (PLC), inteso come un piccolo gruppo, per il miglioramento scolastico e viene discusso il modo in cui esso soddisfa le aspettative di leadership dei concetti attuali di leadership e del nuovo regolamento per la valutazione dei dirigenti scolastici in Italia. Viene chiarito il concetto di PLC e ne viene esaminato il suo contributo alla promozione di una cultura dell'apprendimento, in cui si perseguitano strutture collaborative elaborate e processi di riflessione approfonditi. Inoltre, nel documento vengono illustrate le varianti delle PLC per insegnanti e dirigenti scolastici e viene riportato il loro impatto innovativo.

Keywords: Leadership, Evaluation School Leaders, Professional Learning Community, School Improvement, Leadership development

The international discourse on school improvement has increasingly emphasized the role of school principals as change agents. In this paper the strategic approach of establishing Professional Learning Communities (PLCs) for school improvement is explored. It will be discussed how this approach may help satisfy current leadership expectations and Italian legislation on school principals' evaluation. The concept of PLC, understood as a small group, is elucidated and its contribution to fostering a learning culture reviewed, in which elaborate collaborative structures and in-depth reflecting processes are pursued. Furthermore, in the paper variations of PLCs for teachers and for school principals are outlined and their innovating impact is reported.

¹Dr. Katja Kansteiner, è professoressa presso la Libera Università di Bolzano, Katja.Kansteiner@unibz.it.

1. Introduction

In recent years, the international discourse about school development has increasingly emphasized the pivotal role of school principals, particularly in relation to their competencies and their function as agents of change in driving educational improvement (Bezzina, Paletta, & Alimehmeti, 2018; Hallinger & Heck, 2011). Likewise, scholars emphasize the teachers' relevance for the implementation of the expected changes (*ibid.*). Consequently, one main strategy to govern the school system's development is to invest in professional development of school principals and teachers. This can be achieved by multifaceted methods from single coaching activities to joint educational programs (Bøje, Frederiksen, & Wiedemann, 2021; Gentile, Truffelli, Bertolini & Rosa, 2023). Within currently discussed leadership concepts school principals are considered responsible for the strategic setup of the learning environment on the school-based level to secure activities in the service of innovation (Northouse, 2016); e.g., the concept Leadership for Learning advocates that school principals systematically arrange the exchange for professionalization. They are held responsible for innovating structures and processes and aligning them towards a learning culture. Based on the idea of a more student-centered approach the professional exchanges should be guided by evidence about students learning needs and their achievements. It is suggested to draw back on various data for reflection and problem-solving (Robinson & Timperley, 2007; Paletta et al., 2017). Against this background the concept of a professional learning community (PLC), characterized as an ambitious development-oriented teacher collaboration, can be regarded as an important method. Principles of a PLC are in line with the expectations of a learning culture (Paletta, 2024); similarly, if a PLC is conceptualized as a small group (Emstad & Birkeland, 2020). Meanwhile, PLCs have been recognized as a significant means for professional development (Kansteiner et al., 2024), and they are known world-wide to be effective for school improvement (Vescio & Adams, 2015; Holtappels, 2020; Huijboom et al., 2021; Sovannpitu, Rany & Ratanak, 2024).

Reviewing the new regulation for the evaluation of school principals in Italy (Decreto Ministeriale n. 47 del 12 marzo 2025), the defined criteria for successful school leadership address goals and activities covered in current leadership concepts and resonates strongly with the core principles of PLCs. Hence, launching PLCs can be considered a relevant strategy for school improvement. Next to implementing teacher-PLCs,

school principals can equally engage in PLCs with other school principals and enhance their leadership competencies. Internationally, leader-PLCs have been explored, and findings are encouraging (Gaudioso, 2017; Paletta, 2018; Coenen, Schelfhout & Hondeghem, 2021; Theurl et al., 2024).

In this paper, firstly, the Italian leadership expectations are reflected against current leadership concepts. Secondly, the concept of PLC is elucidated and its contribution to foster a learning culture described. This is illustrated for both the teaching staff in the context of classroom development and school principals in the context of leadership development.

2. Leadership expectations of the new Italian regulation

Looking at the new regulation for the evaluation of school principals in Italy, one could review the specific managerial strategy of navigating school improvement. The outcome-driven policy, which originates from private sector management approaches (Pont, 2020), has been spread over many educational systems in Europe, but not without opposition. Scholars have substantiated that tensions emerge when school autonomy is given and meticulously accountability dimensions prescribed. Furthermore, the logic of an educational system differs fundamentally from a business system (Tenorth, 1996; Landri, 2004). This author defers the examination of this issue to other scholars but concedes that a comparable critical lens should be applied when strategies for professional development like PLCs are discussed; they must also be viewed acknowledging that professional autonomy diminishes when expectations of self-optimizing are combined with accountability, and imbalances arise when engagement is expected under the given contextual strains and missing resources (Böttcher, 2007). However, this author wants to offer insights into the PLC concept, because despite these concerns, equally clear opportunities have been empirically validated.

In the Principles' performance evaluation national system ("Valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici" according to Decreto Ministeriale n. 47 del 12 marzo 2025) a benchmark is set which mandates school principals to systematically plan and implement structures and processes for the continuous improvement of school and to verify that the outcomes meet the results that are to be determined in advance. From an organizational perspective consistency and effectiveness drive the leading actions, and instruments securing it must be applied. School principals are expected to

decisively involve the school community in developmental activities, and, in case difficulties emerge, to identify and solve them promptly. Communication is to be run in a dialogue-based way, and productive relationships ought to be built up and structurally secured. This includes valuing the specific professional skills that are present in the institution and promoting professionalising activities for the staff and school principals themselves. Among the emphasised leading actions are, e.g., organizing training sessions for the staff, conducting regular assessments of school performance, and identifying areas for improvement (Tino & Fedeli, 2014; Nicolosi, 2024). Also, an investment in external relationships is expected in order to strengthen the participation of partners, advance the collaboration with school authorities, or launch project activities with partners in the region (Sistema del Decreto Ministeriale n. 47 del 12 marzo 2025).

When being evaluated, the Italian school principals get graded for the extent they accomplish (a) management and organizational actions, (b) developmental actions and improvement of human resources, (c) analytic actions and planning initiatives for improvement, and (d) managing relationships with the school community, the territory and stakeholders (*ibid.*). Overall, school principals are expected to foster the enhancement of educational outcomes with a shift towards a more result-oriented leadership style with more rigorous performance reviews based on specific indicators of success. This in turn demands constant monitoring (*ibid.*).

3. Leadership concepts' emphasis on collective learning

Against this backdrop of the aforementioned mandate, enhancing the staff's teaching competencies is the most effective path to improve student achievement (Bonsen, 2010). Consequently, amongst the current leadership concepts, two prioritize integrating the staff comprehensively into developmental decision-making and actions for improvement and two others place an even greater attention on continuous staff learning: In the concept of Transformational Leadership a collaborative visionary development led by both school principal and staff is accentuated. To facilitate transformation the school principal should positively influence the teachers' morale and motivate them to actively invest in the school culture (Zhang, & Liu, 2023). In the concept of Distributed Leadership, the broadly spread competencies among the staff are acknowledged and tasks are delegated based on the respected expertise; a key strategy for joint realization and shared benefits (Harris, Jones & Ismail, 2022). Thus,

Distributed Leadership fosters teacher leadership (Strauss & Anderegg, 2020). In the concepts of Instructional Leadership and Leadership for Learning collaborative learning activities are also regarded significantly relevant to accomplish school improvement. In both concepts such structures and processes are proposed that follow an inquiry-oriented approach. Instructional Leadership guides teachers to empirically explore their practical results before reflecting on teaching (Northouse, 2016). Such activities are recommended to be done collectively, this even more explicitly in Leadership for Learning (Ng, 2023). Instructional Leadership advocates school principals to run key practices like setting goals of teaching, managing the curriculum, supervising instruction, and monitoring student progress. The focus is set on the students' outcomes as decisive benchmark of success (Akyurek, 2024). Part of the school principals' support actions for teachers is to distribute responsibility to teaching specialists (Urick & Bowers, 2014). Some scholars argue that sustained teacher collaboration, grounded in evidence-based reflection, should be systematically linked to joint action planning and collective evaluation of outcomes within regular teacher meetings (Eisenschmidt et al., 2024).

In the concept of Leadership for Learning, like in Instructional leadership, a scientific foundation driving the processes of change is essential: deepening professional thinking by recalling professional knowledge on successful teaching and reflecting based on empirical data about students' outcomes, as much as collaborating in a problem-solving exchange (Robinson & Timperley, 2007). Moreover, school principals are required to plan, coordinate, and evaluate teaching and safeguard a curriculum in line with student needs and against measurable effects on students' achievement. For that the establishment of verifiable goals that all staff members share is suggested. Finally, school principals are recommended to allocate time, money and personnel in a way that teaching is directly supported and secure an orderly and supportive environment for learning for students and professionals. Drawing on a growing body of empirical research demonstrating the influence of families and communities on student achievement, this collaborative responsibility entails establishing strong and sustained activities with external stakeholders (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

Summing up, in the focus of current leadership concepts are school principles' initiatives for substantial collaboration that include inquiry-based approaches, referring closely to students' needs and to safeguard

factual achievements. This focus also implies investing in organizational aspects, which mediate the learning environment and classroom practices (Datnow, 2011; Heck & Reid, 2020). Along with the ongoing discourse on the expanded responsibilities imposed on school principals, the necessity to enhance professional competencies is highlighted (Campione, 2008; SAFI, 2023).

4. Professional learning communities

In contrast to rather superficial teacher collaboration (Gräsel, Fußangel, & Pröpstel, 2006; Schleifer, Rinehart, & Yanisch, 2017), the specific principles of a PLC ensure that daily practices (mainly classroom activities but also collaboration with parents etc.) are professionally reflected upon, and that the exchange is directed towards gaining new knowledge and developing innovative practices.

The exchange within PLCs – if ideally practiced – is conducted systematically and with link to the scientific basis of the teaching profession. According to models like the reflective practitioner (Schön, 1992), pedagogical topics and challenging cases are being processed by reflecting practical experiences against the background of multiple perspectives – theories, models, empirical findings or self-collected evidence (Emstad & Birkeland, 2020; Mitchell & Sackney, 2011; Venables, 2011; Vescio & Adams, 2015). Holding back with quick ‘solutions’ or practical advice is crucial. As a PLC is a method in which inquiry-processes are fundamental, participants approach their chosen topic or problem with the willingness to question their routines and beliefs. In fact, one of the expected professional attitudes is to be curious about how others perceive the specific problem, learn from them, and search together for further professional knowledge for a deeper understanding (Emstad & Birkeland, 2020; Kansteiner et al., 2024). Additionally, techniques and instruments for learning-oriented professional development can be interwoven in the PLC practice, e.g. collegial observation, video representations, or lesson studies. Emerging recognition informs the development of practices, which are subsequently explored through planned intermediate steps, and defined indicators, followed by systematic evaluation (Bouchamma, Basque, Giguère, & April, 2020). This process fosters professional growth and contributes to improvement in multiple dimensions (Avgitidou et al., 2024).

Regarding the single school, PLCs establishment can be pursued by three distinctive approaches: (a) Already existing collaboration groups conduct

an inventory and implement more of the PLC characteristics. Sometimes, groups already exist that collaborate in a sophisticated manner but are not explicitly called PLCs. They can be an example for others and inform about structures and processes which make their collaboration satisfactory. (b) PLCs are strategically established among staff in the context of single developmental initiatives for school improvement, accompanied by targeted training to ensure effective implementation. (c) The implementation of PLCs is agreed on by school leadership and staff as a strategic organizational structure for collaborative problem-solving in general, enabling systematic engagement with any emerging issue.

Apart from teacher-PLCs, which are grouped by school subject or grade level, PLC variations have been beneficial. Within a project framework, the PLC method has been adapted for a regional collaboration of pre-school and primary school principals and teachers, who reflected on successful transition of children (Kansteiner et al., 2025b). Furthermore, teacher-PLCs have been carried out along in-service programs, practiced as subject related expert group across schools (Kahlhammer & Achleitner, 2020), or run in collaboration with universities (Dollinger, 2020). Regardless the variant, it is crucial that structural elements (time, environment, documentation) and processes (providing insights, learning, exchanging, reflecting, planning) as well as materials and instruments (tasks, tools, media) are aligned towards a coherent PLC learning culture. Against the model of the learning organization (Senge et al., 2000), innovation activities initiated by the means of PLCs should also be coherently integrated at the individual school level to ensure their contribution to the overarching school development process. In this context, the school principal has the responsibility to coordinate, provide necessary resources and cultivate supportive structural and cultural conditions (Feger & Arruda, 2008; Warwas & Helm, 2018).

Considering the new regulation for the evaluation of school principals, PLCs (conceptualised as small learning groups) should come into the picture. Certainly, their effective implementation requires an initial assessment of the quality of collaboration and reflective practices among teachers. Based on these insights, targeted steps for collective advancement can be identified. To support this process, it is essential to introduce the PLC concept systematically and provide tools for self-assessment and planning. Guidance by a qualified facilitator is strongly recommended, e.g. an expert from in-service training institutions or a

university member specialized on group-related learning and evidence-based reflection (Kansteiner et al., 2025a; Paletta, 2024).

5. PLCs for leadership learning

Over the past years, PLCs have also been successfully adapted for leadership development. Good-practice-example are known from several US-American and European projects. Independently arranged for a group of school principals (and their deputies) or within a leadership training program, leader-PLCs have empirically proven to be beneficial in manifold ways: School principals, who participate in a PLC, (a) feel connected and less isolated, (b) clarify their particular role, (c) gain new ideas to handle the leadership challenges, (d) contribute to the improvement of the school culture and to school development by capacity building, and (e) better understand the specific PLC method and its particularities and requirements (Rittentour, 2017; Theurl, et al., 2024).

In general, leader-PLCs follow the same attitudinal, structural, and procedural qualities as have been described for the ‘original’ teacher-PLC. Minor variations arise because their emphasis is placed on leadership concerns, coupled with the organizational requirement for travel to make in-person meetings, for instance within a district, possible. Plus, the distinctive feature of teacher-PLCs grounding learning and development on a joint responsibility for all students shifts towards a joint effort for successful schooling in the region and a more intense interinstitutional collaboration in leader-PLCs (Kansteiner et al., 2023)

Findings from the author's research on leader-PLCs indicate that, through their engagement in PLC activities, school principals initiate a range of school improvement measures, including the development of pedagogical frameworks and the implementation of innovative educational programs for inclusion. They also jointly develop initiatives for the professionalization of their staff, e.g. on the issue of digital learning, and some conduct the implementation of teacher-PLCs. Finally, they support each other in daily issues in leadership, e.g. data control or strategical budgeting (Kansteiner et al., 2023). The data also reveals that school principals do not consistently engage in deep reflection but exchange advice and give tips occasionally as is known from teacher-PLCs, too. This marks a challenge for most PLCs in the educational system because their members need to distance from their daily routines.

Anyway, The sustained participation despite extensive administrative responsibilities demonstrates the value the leader-PLCs creates (ibid.). Our findings additionally indicate that external incentives play a decisive role in initiating leader-PLCs. And once they have started a PLC, participants' perceptions evolve from viewing PLC engagement as an additional obligation towards recognizing its value for performing their tasks more successfully. Motivation is frequently driven by opportunities to collaborate with external experts for innovation, as well as institutional support from school authorities who acknowledge the participation in a PLC as professional development. This support includes allocating working hours and reimbursing travel expenses (Kansteiner et al., 2023). A good-practice-example of a Swedish school district demonstrates a further strategy (Landström, 2019): The responsible educational authority initiated the process by fostering an intensive dialogue with school principals and securing facilitation during the establishment phase. This initiative was complemented by the parallel implementation of teacher-PLCs. By carrying out the innovation across the district, PLC engagement became a systemic development rather than an isolated effort.

Contrary to the likely expectation that each PLC operates comparably and the method could be utilized as an equalizing instrument, our findings indicate otherwise: Each PLC shapes its unique character based on the topics the groups choose, how often they exchange, or by the extent to which members engage, open up to the group, contribute professionally, or which reflection methods they practice (Kansteiner et al., 2025b). Also, participant diversity significantly influences mutual learning and effectiveness. Although, each PLC undergoes a developmental trajectory, this process is rarely linear (Verbiest, 2011). Empirical evidence shows that the PLC establishment follows an iterative pattern, characterized by cyclical phases of development. Throughout this process, the group engages dynamically across the three interrelated dimensions professionalism, learning, and community, with varying emphasis depending on the stage of development (Kansteiner et al., 2023). Initially, PLCs usually focus on building community, structuring collaborative processes, and selecting shared topics. Over time, the emphasis shifts toward deep reflection, content learning, and the practical benefits for individual practice, fostering a collective understanding of the PLC model (ibid.).

Since the intensive form of collaboration is not self-evident but involves distancing from routinised exchanges like networking or quick search for

solution, and the participants' ability to contribute differs, external facilitation has been recognized to be significantly supportive (Emstad & Birkeland, 2020; Kansteiner et al., 2024). Facilitation encompasses guiding the group how to ensure active participation and meaningful learning from contributions, posing thought-provoking questions, integrating diverse knowledge and expertise, support systematic inquiry, translating insights into action plans, and read or collect relevant data to inform decision-making. To exploit the professionalizing potential, facilitation draws on theoretical models of learning for change like the Double-Loop Learning (Argyris & Schön, 1996) and is carried out in a democratic-dialogical manner (Avgitidou et al., 2024).

In view of the new regulation for the evaluation of school principals in Italy, to engage in a leader-PLC can be considered a potential step for school principals to expand leadership skills and to experience the PLC method correspondingly. They might reflect about the knowledge management at their schools and work on strategies to integrate theoretical and empirical knowledge into the staff's exchange. They might create an (inter)national project with other stakeholders to gain expertise for their network and approach improvement across schools simultaneously. Equally, they might pursue the establishment of teacher PLC at the single school or across their schools with the specific task of teaching innovation including implementing effective procedures to evaluate students learning needs and results. Ultimately, they might carry out a collective metacognitive examination of shared learning dynamics and the progressive enhancement of their professional dialogue through diversified methodologies and experiential modalities in the PLC, while critically interrogating the affordances and limitations of PLCs. Thus pursued, they will expand their capability for the coordination and support of teacher-PLCs, and their engagement might exert a substantive and persuasive influence on teachers' willingness to engage in a PLC (Nagel-Jung, Schubert, & Sickau, 2021).

6. Conclusion

Widely comparable to current leadership concepts, the expectations placed on school principals in Italy highlight collaborative learning with the focus on improvement for better student achievements. Next to administrative skills, and in the end imperative for the overarching idea of school improvement, it is vital that school principals have strategies at hand how to promote professional development. This in turn draws

attention to the internationally well-assessed PLC method and its potential for change. Yet, in the leadership discourse it is noted that in general the pace of change should be moderate, making sure the individuals stay empowered towards engaging for improvement (McLure & Aldridge, 2022). Picturing PLCs, this also holds true because development must be accomplished on three levels: (1) smartly establishing the method within ongoing multiple collaborations, (2) raising the quality of collaboration according to PLC criteria and (3) improving professionally and implementing new practices. In the context of school development, particularly when fostering sustainable pedagogical change, it is essential to conceptualize time not in weeks but in more extended periods, spanning months to years. From the author's experience and empirical insights it must be confirmed that meaningful transformation requires a gradual build-up cultivating the frame and community of the PLC first. After this foundational phase the focal points of improvement can and will be addressed with the necessary depth and collective commitment for improvement.

Bibliografia

- Akyurek M.I., Ozdogru M., Sarier, Y., *The Impact of Shared Instructional Leadership and Social Capital on School Effectiveness*. *Journal of School Leadership*, 2024, Vol. 34(3), pp. 234–258. <https://doi.org/10.1177/10526846241230950>
- Argyris C., Schön, D. A., *Organizational Learning II: Theory, method and practice Reading*, Addison-Wesley, Boston 1996.
- Avgitidou S., Karadimitriou K., Ampartzaki M., Sidiropoulou C., Kampeza M., *University Teaching as a Site for Professional Learning of Teacher Educators: The Role of Collaborative Inquiry and Reflection within a Professional Learning Community*, *Education Sciences*, 2024, 14(2). <https://doi.org/10.3390/educsci14020207>
- Bezzina C., Paletta A., Alimehmeti, G., *What are school leaders in Italy doing? An observational study*. *Educational Management Administration & Leadership*, 2018, Vol. 46(5). <https://doi.org/10.1177/1741143217694896>
- Blonder R., Vescio, V., *Professional Learning Communities Across Science Teachers' Careers: The Importance of Differentiating Learning*. In Y. Kolikant, D. Martinovic, & M. Milner-Bolotin (Eds.), *STEM Teachers and Teaching in the Digital Era: Professional Expectations and Advancement in the 21st Century Schools*, Springer International Publishing, Cham 2022, pp. 65-89. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29396-3_5
- Böttcher W., *Zur Funktion staatlicher, „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung*. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* VS Verlag, Wiesbaden 2007, pp. 185-206.
- Bøje J., Frederiksen L., Ribers B., Wiedemann F., *Professionalisation of School Leadership: Theoretical and Analytical Perspectives*, 2021. DOI:10.4324/9781003033257
- Bonsen M., Rolff H.-G., *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik*, 2006, 52(2), pp. 167-184. DOI:10.25656/01:4451

- Bormann I., *Schule als lernende Organisation - Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern?*, Sowi-onlinejournal, 2000. <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/bormann.html>
- Campione V., *L'autonomia scolastica in Italia a dieci anni dall'avvio del processo. I principali nodi critici*, Programma Education, FGA Working Paper, (2), Fondazione G. Agnelli, Torino, 2008.
- Clarke D., Hollingsworth H., *Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education*, 18, 2002, pp. 947-967. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Coenen L., Schelfhout W., Hondeghem A., *Networked Professional Learning Communities as Means to Flemish Secondary School Leaders' Professional Learning and Well-Being*, *Education Sciences*, 11(9), 2021, 509. <https://doi.org/10.3390/educsci11090509>
- Datnow A., *Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability*, *Journal of Educational Change*, Vol.12, 2011,147-158. DOI 10.1007/s10833-011-9154-1
- Dollinger S., *Einblick in eine Professionelle Lerngemeinschaft zwischen Wissenschaft und Praxis und ihrer Arbeit zu Lernentwicklungsgesprächen*. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren, & P. Theurl (Eds.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*, Beltz Juventa, Weinheim, 2020, pp. 212-220.
- Eisenschmidt E., Kumpas-Lenk K., Vanari K., Arus H., Ivanova, K., *Fostering Collaborative School Improvement in Estonian Schools. Journal of School Leadership*, Vol. 34(4), 2024, pp. 341-366. <https://doi.org/10.1177/10526846241245085>
- Emstad A.B., Birkeland, K., *Lærende ledelse. Skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetslaget, Oslo 2020.
- Feger S. & Arruda E., *Professional learning communities: Key themes from the literature*, Education Alliance 2008.
- Gaudioso J. A., *Perceptions of School Principals on Participation in Professional Learning Communities as Job-Embedded Learning*, Drexel University, Philadelphia 2017. <https://search.proquest.com/docview/1966206774>
- Gentile M., Truffelli E., Bertolini C., Rosa, A., *Tra ricerca e azione: un'analisi tematica dello sviluppo professionale dei docenti*, CADMO, XXXI(2), 2023, pp. 41-58.
- Gräsel C., Fußangel K., Pröbstel C., *Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos?* Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 2006, pp. 205-219.
- Hallinger P., Heck R.H., *Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes*. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 2011, pp. 1-27. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Harris A., Jones M., Ismail, N., *Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base*. *School Leadership & Management*, 42(2), 2022, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Heck R.H., Reid, T., *School leadership and school organization: investigating their effects on school improvement in reading and math*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23, 2020, pp. 925-954. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00969-3>
- Hinzke J.-H., Gesang J., & Besa K.-S., *Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23, 2020, pp. 1303-1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Holtappels H.G., *Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln*. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren, & P. Theurl (Eds.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*, Beltz Juventa, Weinheim 2020, pp. 64-83.

- Hord S., *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, SEDL, Washington 1997.
- Huijboom F., Van Meeuwen P., Rusman E., Vermeulen, M., *Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors*, Learning, Culture and Social Interaction, Vol. 31(A), 2021, 100566.
- Ikpuri E. O., Peter, G.O., *Professional Learning Communities: A Mechanism for Enhancing Teachers' Professional Agency*. International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS), Vol. 7(1), 2024, pp. 74-81.
- Kahlhammer M., Achleitner R., *LIFT!UP – Lernen in Fach-teams zur Unterrichtspraxis. Schulübergreifende systemische Unter-richts(kultur)entwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften*, In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren, & P. Theurl (Eds.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Beltz Juventa, Weinheim 2019, pp. 221-238.
- Kansteiner K., Frirdich G., Schmid S., *Die Rolle von Facilitation in Professionellen Lerngemeinschaften für lernorientierte Kooperation und Schulentwicklung*. In S. Schnebel, T. E. Kuzu, A. Kürzinger, S. Immerfall, G. Bernhard, & R. Grassinger (Eds.), *Heterogenität gestalten Perspektiven auf die Grundschulentwicklung, BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten, Band 6*, Waxmann, Münster 2025a, pp. 209-227. <https://doi.org/10.31244/9783818850340>
- Kansteiner K., Welther S., *Praxishandbuch für Professionelle Lerngemeinschaften in der Kooperation zwischen Kitas sowie Kitas und Grundschulen*, Beltz Juventa, Weinheim 2025b. <https://www.beltz.de/fachmedien/fruehpaedagogik/produkte/details/55218-praxishandbuch-professionelle-lerngemeinschaften-in-kita-und-kita-grundschulkooperationen.html>
- Kansteiner K., Barrios E., Louca L., Avgitidou S., Rümmele K., Emstad A.B., Constantinou M., Frick E., Frirdich G., Iliopoulou K., Joos K., Knutsen B., Sanchidrián C., Sapounidis T., Theurl P., Torres M., Welther S., *Leading and Facilitating Professional Learning Communities – Mapping the Theoretical Foundation by an International Literature Research*, 2024. <https://www.leafap.eu/results/>
- Kansteiner K., Welther S., Schmid S., *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*, Beltz Juventa, Weinheim 2023. <https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/48917-professionelle-lerngemeinschaften-fuer-schulleitungen-und-lehrkraefte.html>
- Kansteiner K., Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften in der Differenzierung. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes, & K. te Poel (Eds.), *Kooperation - Koordination - Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2021, pp. 91-101.
- Landri P., *La ristrutturazione del sistema di istruzione in Svezia: verso la deconcentrazione e il quasi-mercato*. In L. Benadusi & F. Consoli (Eds.), *La governance della scuola*, Il Mulino 2004. <https://iris.cnr.it/handle/20.500.14243/140419>
- Landström P., *What investments are needed for successful PLCs of heads. A Supervisor's View*. In K. Kansteiner, L. Louca, P. Landström, C. Sanchidrián, P. Theurl, A.B. Emstad, C. Stamann, E. Barrios, T. Skoulia, M. Meidell, C. Stjärne, M. Krogstad Strand, & B. Knutsen (Eds.), *Heads Using Professional Learning Communities. Leadership Development meets School Development*, 2019, pp. 52-54. <https://sites.google.com/site/plcheadsup/deliverables>
- Leithwood K., Alma Harris A., Hopkins D., *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. School Leadership & Management, 40(1), OECD, 2020, pp. 5-22. DOI:10.1080/13632434.2019.1596077

- McLure F. I., Aldridge J. M., *A systematic literature review of barriers and supports: initiating educational change at the system level*. *School Leadership & Management* Vol. 42(4), 2022, pp. 402-431. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2113050>
- Mitchell C., Sackney L., *Profound Improvement Building Capacity for a Learning Community*, Routledge, London 2011.
- Nagel-Jung S., Schubert J., Sickau D., *Wenn Lehrerinnen und Lehrer (wieder) Lernende sind. Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) eröffnen neue Wege des systematischen Austauschs*. In U. Carle, S. Kauder, & E.-M. Osterhues-Brunns (Eds.), *Schulkulturen in Entwicklung*, Grundschulverband e.V., Neu-Isenburg 2021, pp. 20-43.
- Ng A.Y.M., *Leadership for Learning in Schools in the Twenty-First Century*. In D. Adams (Ed.), *Educational Leadership. Contemporary Theories, Principles, and Practices*, 2023, pp. 17-37. https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_2
- Nicolosi A. M., *Il modello di direzione scolastica in Italia*. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 50, 2024, pp.67-89. <https://educacionyfuturo.com/article/view/7306>
- Northouse P., *Leadership. Theory and Practice*, SAGE, Los Angeles 2016.
- Paletta A., *Schools that learn to improve student learning: the effectiveness of schools as PLCs. Professional Development in Education*, 2024, pp. 1-28. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2368858>
- Paletta A., *Una leadership di sistema per fare rete*, Rivista dell'istruzione, 2018, pp. 28-32.
- Paletta A., Alimehmeti G., Mazzetti G., Guglielmi D., *Leadership and innovative teaching practices: a polynomial regression and response surface analysis*. *International Journal of Educational Management*, Vol. 35(4), 2021, pp. 897-908. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2021-0019>
- Patsatzaki E., Iordanidis G., *The operation of primary schools as professional learning communities*, Sciences of Education, 1, 2018, pp. 7-27.
- Pont B., *A literature review of school leadership policy reforms*, European Journal of Education, 55, 2020, pp. 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Robinson V., Timperley H., *The Leadership of the Improvement Teaching and Learning: Lessons from Initiatives with Positive Outcomes for Students*, Australian Journal of Education 51(3), 2007. DOI:10.1177/000494410705100303
- SAFI Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023 2025*, 2023. <https://www.safi.istruzione.it/atti/linee-triennali-dindirizzo/>
- Schleifer D., Rinehart C., Yanisch T., *Teacher Collaboration In Perspective: A Guide to Research A guide*, Public Agenda, San Francisco 2017. <http://www.in-perspective.org/pages/teacher-collaboration>
- Schön D., *The Reflective Practitioner*, Routledge, Abingdon 1992.
- Senge, P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, Nwe York 2000.
- Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici, *Decreto Ministeriale 12 Marzo 2025*, n. 47. (D.M. 47/25). Ministero dell'Istruzione e del Merito. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-47-del-12-marzo-2025>
- Sovannpitou T., Rany S., Ratanak, K., *The Impact of Leadership Styles on Professional Learning Communities and Mediated by Teachers' Behaviour Towards Student Learning: A Conceptual Framework*, International Journal of Education, Psychology and Counseling, 9 (54), 2024, pp. 230-250. DOI:10.35631/IJEPC.954018
- Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., Thomas S., *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*, Journal of Educational Change 7(4), 2006, pp. 221-258. DOI:10.1007/s10833-006-0001-8
- Strauss N.-C., Anderegg, N., *Teacher Leadership - Schule gemeinschaftlich führen*, Hep, Bern 2020.

- Tenorth H.-E., *Die professionelle Konstruktion der Schule. Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses*. In A. Leschinsky (Ed.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, Beltz, Weinheim 1996, pp. 285-298.
- Theurl P., Frick E., Kansteiner K., *Professionelle Lerngemeinschaften – Erweiterung des Formats von der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Professionsentwicklung von Schulleitungen und Studierenden*, Erziehung & Unterricht, 174. Jg, H 3-4, 2024, pp. 282-290.
- Tino C., Fedeli M., *Una Leadership educativa a sostegno della crescita professionale dei docenti e dello sviluppo organizzativo*, Formazione & Insegnamento, XII(4), 2014, pp. 351-364.
- Urick A., Bowers A.J., *The Impact of Principal Perception on Student Academic Climate and Achievement in High School: How Does it Measure Up?* Journal of School Leadership, Vol. 24(2), 2014, pp. 386-414. <https://doi.org/10.1177/10526846140240020>
- Venables D., *The practice of authentic PLCs: A guide to effective teacher teams*, Corwin, Thousand Oaks 2011.
- Vescio V., Adams, A., *Learning in a Professional Learning Community: The Challenge Evolves*, in *The SAGE Handbook of Learning*, SAGE, London 2015, pp. 274-284.
- Warwas J., Helm C., *Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality*. Teaching and Teacher Education, 73, 2018, pp. 43-55. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.012
- Wilam D., *Changing Classroom Practice*, Educational Leadership, 65(4), 2007, pp. 36-42.
- Zhang J., Liu, Z., *How transformational leadership affects teacher collective efficacy? the mediating role of professional learning communities and the moderating role of trust*, Asia Pacific Journal of Education, 2023, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2270173>

Serena Mazzoli, Cristian Righettini, Elisa Zane*

**Competenze organizzative e sostenibilità nella leadership
scolastica**

**Organizational competencies and sustainability in school
leadership**

Parole chiave: riflessione pedagogica, leadership scolastica, Green competences, transizione ecologica.

La crescente attenzione verso la sostenibilità sollecita una riflessione sui modelli di governance scolastica e sul ruolo del dirigente, chiamato a integrare competenze manageriali, sensibilità ecologica e capacità di innovazione organizzativa. L'introduzione del nuovo sistema di valutazione dirigenziale del 2025 si inserisce in questo scenario, aprendo prospettive di ridefinizione delle competenze richieste. Le cosiddette *green competences* possono costituire un elemento di trasformazione, incidendo sia sulla gestione delle risorse materiali ed energetiche, sia sulla progettazione educativa partecipata e sulla formazione in servizio dei docenti. Un approccio orientato alla sostenibilità sembra inoltre favorire percorsi didattici innovativi, capaci di sviluppare negli studenti consapevolezza critica e competenze trasversali in materia ambientale.

Keywords: pedagogical reflection, school leadership, green competences, ecological transition.

The mounting emphasis on sustainability necessitates a re-evaluation of school governance models and the role of school leaders. These leaders are expected to demonstrate a combination of managerial aptitude, ecological awareness and the capacity for organisational innovation. The introduction of a new school leadership assessment system in 2025 is part of this scenario, opening up prospects for redefining the required skills. It is asserted that so-called green competences have the capacity to act as a transformative element, exerting influence on the management of material and energy resources, as well as on participatory educational planning and in-service training for teachers. A sustainability-oriented approach also appears to favour innovative teaching methods that can develop critical awareness and cross-cutting skills in environmental matters in students.

* Il contributo è il frutto del lavoro condiviso di tutti gli autori. In particolare, C. Righettini, Professore associato, Università degli studi eCampus, ha redatto il §1; S. Mazzoli, Professore associato, Università degli studi eCampus, ha redatto il §2; E. Zane, Ricercatrice, Università degli studi eCampus (elisa.zane@uniecampus.it), ha redatto il §3.

Introduzione

Il contesto educativo contemporaneo è attraversato da trasformazioni profonde, che investono tanto le finalità formative quanto le modalità di gestione delle istituzioni scolastiche. In un quadro segnato da sfide ambientali, sociali ed economiche di portata globale, la scuola è chiamata a ripensare il proprio ruolo, non solo come luogo di trasmissione del sapere, ma come attore attivo nella costruzione di una cittadinanza consapevole e responsabile. Tale prospettiva implica una riflessione sul significato stesso della leadership educativa e sulle competenze necessarie per guidare comunità di apprendimento verso obiettivi di lungo periodo, in equilibrio tra innovazione, equità e sostenibilità.

Quando si pensa alla scuola nel suo complesso, sia in passato che in tempi più recenti, le riflessioni più note corrono immediatamente, non a torto, verso la diade alunni-insegnanti, cuore pulsante del rapporto educativo dell'istituzione formale, emblema assai rappresentativo e immediatamente riconoscibile, nonché oggetto di numerose ricerche pedagogiche, mentre in posizione più defilata nella percezione comune si pone la figura del Dirigente Scolastico (DS)¹.

1. Ripensare la valutazione del Dirigente Scolastico tra sostenibilità e leadership

L'evoluzione del DS riflette un cambiamento culturale e normativo che ha visto la figura passare da un ruolo prevalentemente amministrativo a un ruolo di guida strategica, in grado di gestire e promuovere l'autonomia scolastica, la qualità dell'offerta formativa e il successo scolastico degli studenti. All'interno della complessità che contraddistingue il mondo contemporaneo, è necessario proseguire gli studi sul dialogo educante-educatore in senso stretto, in ottica di formazione, apprendimento e istruzione, e al contempo cercare di integrarli con ricerche e riflessioni sugli altri attori in gioco, tra i quali si distingue il DS, in ordine, com'è noto, alle sue possibilità d'indirizzo e di organizzazione generalizzate, alle sue responsabilità educative, didattiche, legali, economiche e manageriali, legittimate dal suo ruolo dirigenziale.

¹ Cfr. P. Bertolini & F. Frabboni, *Scuola primaria*, La Nuova Italia, Firenze 1981; C. Scurati & I. Fiorin, *Dai programmi alla scuola. Principi pedagogici e metodologici dell'azione didattica*, La Scuola, Brescia 1997; P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicita, Roma 2002; A. Bobbio, *Lineamenti di pedagogia della scuola. Problemi, dimensioni e prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2008; S. Kanizsa, A. M. Mariani, *Pedagogia generale*, Pearson, Milano 2023.

“Siamo di fronte [...] ad un intreccio di attribuzioni che rimane pur sempre indicativo di una condizione professionale insormontabilmente anfibia e a doppia-tripla faccia. La situazione obbliga i dirigenti scolastici, infatti, a giocarsi su una molteplicità di tavoli, dal momento che le tradizionali mansioni di origine burocratica non sono venute meno, mentre si sono andate via via innestando tutte le richieste di ordine volta a volta manageriale o pedagogico connesse con la sperimentazione, la partecipazione e la formazione continua in servizio degli insegnanti”². La riflessione pedagogica di C. Scurati sul DS, pur compiuta diversi anni fa, contiene in buona sostanza una visione globale che ben tratteggia le relative criticità e potenzialità di un ruolo che mantiene ad oggi un fascino evocativo e una possibilità formativa del tutto originale, sebbene profondamente integrato nel sistema d’istruzione nazionale e connesso con gli altri *stakeholder* scolastici. Senza alcuna pretesa di esaustività, in questa riflessione il fondamento pedagogico non può che passare dalla *leadership educativa*³, come essenziale al discorso in parola, una convinzione etico-educativa virtuosa, situata, una capacità oblativa e al tempo stesso progettuale, ispiratrice, sempre rivolta al futuro e allo stesso tempo ben radicata nei contesti fattivi del presente, una visione pedagogicamente *testimoniale* e promettente anche (e nonostante) le procedure burocratiche di programmazione, organizzazione, gestione e valutazione, talvolta rigide, ma anche da considerare come possibili vie metodologicamente predisposte per l’innovazione e lo sviluppo delle potenzialità di tutti e ciascuno all’interno della comunità d’apprendimento scolastica. “Non è pensabile per la leadership educativa un fondamento burocratico, carismatico o produttivistico; comunità educativa richiama e richiede una leadership educativa; esiste un rapporto genetico tra la comunità educativa e la direzione scolastica come azione formativa. [...] La scuola comunità educativa, per il suo collegamento alla sorgente etica della persona, è una finalità sempre aperta, il cui raggiungimento deve essere continuamente mantenuto e affermato”⁴.

In via esplorativa, il presente contributo intende riflettere sulla possibilità di considerare a tutti gli effetti il Dirigente Scolastico un promotore impegnato e intraprendente di sostenibilità e *green competences*, scegliendo consapevolmente di incentivare idee, azioni e abilità in tutti gli attori del proprio Istituto, attraverso e oltre il recente *Decreto di Adozione*

² C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 142-143.

³ C. Scurati & A. Ceriani, *La dirigenza scolastica. Vicende, sviluppi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1994; C. Scurati, Leadership, sentimenti e ragioni, in «*Dirigenti Scuola*», vol. XX, n.1, 1999, pp. 4-7; C. Scurati, Ancora una leadership, in «*Dirigenti Scuola*», vol. XXIX, n. 4, 2009, pp. 5-8.

⁴ M. Falanga, Comunità formative e dirigenza pedagogica, in P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), Cesare Scurati. *Sguardi sull’educazione*, Franco Angeli, Milano 2021, p. 157.

del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici⁵. L'impostazione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici, com'è facilmente desumibile, risulta quadripartito per criteri e descrittori (Orientamento al risultato e organizzazione; Problem solving e innovazione; Capacità di gestire le relazioni interne ed esterne; Integrazione con la comunità scolastica, sociale e il territorio) e dettagliato secondo una vera e propria rubrica di valutazione secondo capacità non tematiche ma in senso lato 'trasversali', per cui non compaiono nel testo concetti come la sostenibilità, l'ambiente e l'ecologia; il richiamo almeno al territorio (quarto criterio) pare assai spostato su azioni di collaborazione e partenariato, lodevoli ma certamente parziali rispetto ai concetti aggiornati di pedagogia dell'ambiente⁶ e alle progettazioni di Educazione Civica - Sviluppo economico e sostenibilità⁷.

Un tale 'silenzio' (come potrebbe essere per altri temi attuali: l'inclusione, l'Intelligenza Artificiale e la robotica...), anziché essere considerato una mancanza e un limite del nuovo sistema di valutazione dei dirigenti, può divenire occasione di elaborazione di proposte innovative, valutazione come spazio aperto a plurime interpretazioni e sperimentazioni, cornice valutativa in cui inserire, in sede di individuazione, assegnazione e misurazione, obiettivi di sostenibilità auspicabili e perseguiti in specifici contesti con la possibilità di essere implementati e diffusi nel tempo, da alcune realtà pioniere alle altre realtà scolastiche successive.

Nel contesto contemporaneo dell'istruzione italiana, il ruolo del DS si trasforma, abbracciando una duplice dimensione che unisce le tradizionali competenze organizzative a una sensibilità crescente verso la sostenibilità ambientale, sociale ed economica⁸. Tradizionalmente, il DS si è distinto per la capacità di pianificare, coordinare e gestire risorse e team pedagogici, qualità che restano fondamentali per il buon funzionamento dell'istituto scolastico. Tuttavia, le sfide del nostro tempo richiedono un approccio più integrato, in cui tali competenze siano messe in sinergia con strategie volte a facilitare progettazioni educative sostenibili, promuovere politiche inclusive e stimolare la responsabilità civica all'interno della comunità educativa. Questa nuova prospettiva si concretizza oggi nella figura di un dirigente che non opera più solamente come amministratore, ma assume anche il ruolo di *leader pedagogico*⁹

⁵ Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto di Adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici (D.M. 47/2025).

⁶ C. Birbes & S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*, Mondadori, Milano 2023.

⁷ Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto di Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (D.M. 183/2024).

⁸ C. Tino, Developing a Culture for Sustainable Development in Schools: Practices and Functions of Educational Leaders, in «*Formazione & Insegnamento*», vol. 22, n. 2, 2024, pp. 94–102.

⁹ G. Bufalino, *Pedagogia e leadership educativa*. Armando, Roma 2020.

all'interno delle *transizioni ecologiche, sociali e interculturali*¹⁰. In questo scenario, le tradizionali capacità organizzative – la pianificazione strategica, la gestione finanziaria, il coordinamento del personale e il monitoraggio dei risultati – si coniugano con l'adozione di pratiche e progetti che mirano a innovare il modello scolastico attraverso uno sguardo ecologico, la formazione e valorizzazione delle risorse umane, l'educazione all'uso responsabile degli spazi e contesti e la promozione di una vera e propria *cultura della sostenibilità scolastica*¹¹. Tali iniziative fungono da catalizzatori di un cambiamento in cui la scuola diventa un laboratorio di idee e sperimentazione per una cittadinanza consapevole, sostenibile e formata per abitare il mondo.

2. Dirigenza scolastica e *green competences*. Verso una *leadership* educativa sostenibile

La progressiva centralità delle politiche di sostenibilità impone una revisione strutturale dei modelli di *governance* educativa, ponendo al centro la figura del dirigente scolastico come attore strategico del cambiamento. In questa prospettiva, la *leadership* non si esaurisce nelle attività di amministrazione, ma richiede la costruzione di una cultura collaborativa, volta a valorizzare le risorse umane e professionali nella scuola intesa come servizio e non come apparato¹². Diversi studi hanno individuato i tratti che caratterizzano una buona *leadership* educativa, sottolineando la padronanza delle comunicazioni interpersonali, la capacità di motivare i collaboratori, l'attenzione all'apprendimento organizzativo quale fattore di sviluppo e cambiamento dell'unità scolastica¹³. A queste dimensioni si affianca una precisa responsabilità morale fondata sull'autenticità personale e professionale e su una presenza affermativa e motivante¹⁴. Anche nel contesto italiano, alcune ricerche hanno messo in luce come la *leadership* educativa del dirigente scolastico debba stimolare processi condivisi e motivare le persone, pur scontrandosi con la prevalenza di compiti burocratici e amministrativi. Secondo un'indagine etnografica del 2015, i dirigenti scolastici risultano frequentemente sovraccaricati da mansioni di carattere burocratico e organizzativo, fino ad aspetti giudiziari, a scapito della loro missione

¹⁰ P. Malavasi (Ed.), *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024.

¹¹ M. Parricchi, Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi, in «*Pedagogia Oggi*», n. 1, 2019, pp. 383-397.

¹² P. Mulè, La gestione del talento nella scuola del futuro, a partire dalla leadership del dirigente scolastico, in «*Formazione & Insegnamento*», vol. XVI, n. 2, 2018, pp.123-132.

¹³ T. Bush, *Manuale di management scolastico*, Erickson, Trento 1995.

¹⁴ R. J. Starratt, *Ethical Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2004.

primaria di *leader* educativi¹⁵. A questo proposito, Bertagna¹⁶ rileva come, storicamente, docenti e dirigenti siano stati considerati rispettivamente “funzionari amministrativi” e “vigili scolte del Ministero”, piuttosto che *leader* pedagogici attenti ai bisogni delle famiglie e della comunità, da cui l’esigenza di promuovere una *leadership* al servizio della formazione integrale della persona e non della sola burocrazia, rendendola un patrimonio condiviso e non un onere esclusivo del dirigente¹⁷.

Nel contesto odierno, caratterizzato da repentina cambiamenti, alle prerogative summenzionate si affianca un’attenzione crescente alla capacità del dirigente scolastico di integrare nel proprio operato principi di responsabilità ambientale e sociale, in coerenza con le sfide della sostenibilità. In questo senso, la *leadership* educativa si configura come una pratica integrata, capace di coniugare valorizzazione delle risorse umane e orientamento strategico verso scenari futuri complessi e sostenibili. Questo quadro trova oggi un sostegno concreto nel sistema di valutazione dirigenziale introdotto nel 2025 (D.M. 47/2025) che costituisce un punto di svolta in tale direzione, introducendo parametri orientati a misurare non solo l’efficienza gestionale, ma anche la capacità di implementare pratiche sostenibili e inclusive. Secondo questa impostazione, i dirigenti sono chiamati a sviluppare competenze strategiche e inedite, finalizzate all’attuazione di politiche scolastiche a sostegno dello sviluppo sostenibile. Le cosiddette *green competences* diventano, pertanto, un elemento qualificante della professionalità dirigenziale e delineano nuove traiettorie per la gestione delle istituzioni scolastiche. Il richiamo è al recente quadro europeo delle competenze di sostenibilità, *GreenComp*¹⁸, che identifica la sostenibilità quale competenza trasversale di rilevanza strategica per affrontare le sfide emergenti. Nonostante le numerose definizioni, esiste un consenso diffuso nel riconoscere che la sostenibilità, come competenza, non emerge spontaneamente, ma è il risultato di un processo educativo mediante il quale l’individuo ridefinisce le relazioni con sé stesso, con gli altri e con l’ambiente. L’educazione costituisce, dunque, una tra le risorse più preziose di cui disponiamo per rovesciare quei processi di relativismo parossistico delle mentalità e dei comportamenti più superficiali,

¹⁵ M. Cerulo, *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2015; F. Susi, *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000.

¹⁶ G. Bertagna, *Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta autonomia scolastica* (Working Paper n. 14), Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2009.

¹⁷ T. J. Sergiovanni, *The Lifeworld of Leadership. Creating culture, community, and personal meaning in our schools*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.

¹⁸ G. Bianchi, U. Pisiotis, M. Cabrera Giraldez, *European Commission. Joint Research Centre, Greencomp: The European Sustainability Competence Framework*, Publication Office of the European Union, Lussemburgo 2022.

nell'ottica di una “svolta ecologica” che prende le mosse dalla significanza delle scelte pedagogiche che chi esercita la *leadership* educativa decide di adottare¹⁹. Nella prospettiva sin qui delineata, particolare importanza assume l'Area 3, “Visione di futuri sostenibili”, che include la capacità di *re-immaginare* scenari alternativi attraverso un'efficace alfabetizzazione sul futuro. Trasponendo questo principio al ruolo dei dirigenti scolastici, la sfida consiste nell'analizzare il contesto istituzionale attraverso una prospettiva sistematica, considerando la complessità dei processi organizzativi e delle reti interconnesse che modellano le traiettorie operative e strategiche della scuola. Tali traiettorie risultano influenzate dai valori, dalle visioni e dalle esperienze dei membri della comunità scolastica, nonché dalle dinamiche socio-ambientali più ampie. La capacità di cogliere e interpretare le molteplici connessioni costituisce il presupposto basilare per assumere decisioni inclusive e sostenibili e per progettare interventi formativi e gestionali coerenti con la costruzione di scenari futuri desiderabili. In questa luce, *GreenComp*, può assumere una valenza fondativa nella ridefinizione dei paradigmi di *leadership* educativa, indirizzando i processi decisionali verso logiche sistemiche e prospettiche. Anche la revisione della letteratura condotta da Wiek, Withycombe e Redman²⁰, che costituisce un importante riferimento internazionale in tema di *sustainability competences*, si colloca in questo panorama di cambiamento e sollecita una riflessione su come le competenze *manageriali* possano essere ridefinite alla luce delle sfide ecologiche contemporanee. Nel *framework* proposto, le competenze chiave per affrontare le sfide globali valicano aspetti puramente strumentali e assumono una dimensione trasversale: pensare in modo sistematico per comprendere le relazioni e gestire l'incertezza; prevedere e valutare molteplici futuri possibili, applicando il principio di precauzione; negoziare i valori e gli obiettivi della sostenibilità, anche in contesti conflittuali e contraddittori; prendere posizione sul tema, avendo piena consapevolezza del proprio ruolo a livello locale e globale. Tale approccio offre strumenti concettuali e metodologici che possono essere applicati alla *governance* educativa, supportando i dirigenti scolastici nel guidare istituzioni complesse nel contesto delle transizioni ecologica e sociale. Nella medesima prospettiva si colloca il progetto OCSE *Future of Education and Skills 2030* che muove da alcune domande di fondo: «Come possiamo preparare gli studenti a lavori che non sono ancora stati creati, ad

¹⁹ C. Giuliodori & P. Malavasi, (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione, Vita e Pensiero*, Milano 2016.

²⁰ A. Wiek, L. Withycombe, C. L. Redman, *Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development*, in «*Sustainability Science*», vol. 6, n. 2, 2011, pp. 203–218.

affrontare sfide sociali che non possiamo ancora immaginare e a utilizzare tecnologie che non sono ancora state inventate? Come possiamo prepararli a prosperare in un mondo interconnesso in cui hanno bisogno di comprendere e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo, interagire rispettosamente con gli altri e adottare azioni responsabili verso la sostenibilità e il benessere collettivo?”²¹. Tali interrogativi, chiamano in causa l’urgenza di progettare percorsi educativi in grado di edificare le competenze del XXI secolo nelle giovani generazioni e interpellano la funzione dirigenziale, che è sollecitata a trasformare le istituzioni scolastiche in contesti capaci di anticipare scenari complessi e non ancora definiti, integrando nei processi organizzativi i principi della sostenibilità. Il sistema nazionale di valutazione dei dirigenti scolastici (D.M. 47/2025) supporta questa visione, monitorando la capacità dei dirigenti di tradurre le indicazioni normative in strategie organizzative efficaci e fornendo, così, una lente attraverso cui valutare, in prospettiva, l’integrazione sistematica delle competenze in materia di sostenibilità all’interno dei curricoli e delle pratiche educative quotidiane.

L’adozione di una *leadership* scolastica sensibile alle istanze della sostenibilità determina, dunque, implicazioni rilevanti sui piani strategico, organizzativo e pedagogico-didattico. A livello strategico, il dirigente scolastico orienta la pianificazione e l’allocazione delle risorse, definendo priorità e obiettivi a lungo termine e favorendo l’integrazione delle competenze di sostenibilità all’interno dei curricoli e dei progetti educativi. Sul piano organizzativo, esercita un ruolo guida nella gestione efficiente e sostenibile di spazi, tempi e risorse materiali ed energetiche, favorendo l’attuazione di pratiche coerenti con i principi di responsabilità ambientale. Sul versante pedagogico-didattico, influisce sulla progettazione delle attività educative, sulla formazione in servizio del corpo docente e di tutti i membri della comunità scolastica, contribuendo a consolidare l’acquisizione di *green competences* nella quotidianità educativa, in maniera strutturale e partecipativa.

3. Leadership ecologica e generazioni: verso una governance scolastica intergenerazionale

Nel contesto della transizione verso modelli di governance scolastica più sostenibili, la questione generazionale emerge come uno degli snodi strategici più rilevanti. L’approccio ecologico alla *leadership* non può prescindere da una riflessione profonda sul modo in cui le diverse

²¹ OECD, *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing, Paris 2018.

generazioni convivono, interagiscono e co-producono significati all'interno delle istituzioni educative. In Italia, la struttura demografica della classe dirigente e degli insegnanti evidenzia un forte squilibrio: secondo il rapporto *I Quaderni di Eurydice Italia*²² e il Rapporto *Education at a Glance*²³ l'età media dei dirigenti italiani supera i 55 anni e quella degli insegnanti si attesta sulla media di 51 anni, con una ridotta presenza di figure *under 40*. Tale configurazione genera rischio di discontinuità generazionale, non solo nella trasmissione di competenze tecniche, ma anche nelle visioni pedagogiche e organizzative. Un approccio ecologico può capovolgere questo rischio in opportunità, offrendo uno spazio di coabitazione generativa? La *leadership sostenibile*²⁴ che per sua natura si fonda sulla costruzione di relazioni feconde e stabili nel tempo, può rappresentare un'occasione di costruzione e crescita di una memoria istituzionale in sinergia con energie innovative. All'interno di una leadership che possa definirsi sostenibile, il sapere esperienziale dei profili senior trova valorizzazione all'interno delle pratiche di *mentoring* e *co-leadership* e al contempo le nuove generazioni possono trovare uno spazio d'espressione e una dimensione di legittimazione. Un esempio virtuoso è offerto dal progetto *Leadership diffusa* promosso dal Movimento Avanguardie Educative di INDIRE²⁵, in cui alcune scuole secondarie di secondo grado hanno sperimentato la costituzione di team caratterizzati da intergenerazionalità finalizzato alla gestione condivisa di didattica e innovazione. Nello specifico nel documento si fa menzione di *Leadership* e *leadershare* come una macroarea pensata per i dirigenti scolastici e volta a: "raccogliere contributi ed esperienze di leadership condivisa, partecipata e distribuita, ed offre anche spunti pratici per un ripensamento della scuola nel post-covid 19"²⁶. In tali progettualità docenti con una consolidata storia di servizio collaborano con i neoassunti in attività di progettazione interdisciplinare e *governance* partecipata. Le esperienze progettuali emblematiche di INDIRE mostrano come una *governance sostenibile* non possa essere monologica, ma sia fertile se in grado di integrare sia tempi diversi, in cui la riflessione si dipana su tempi lunghi e l'azione si agisce nel breve tempo, che voci plurime come quelle degli esperti, quelle dei critici e quelle dei professionisti emergenti dell'istruzione.

²² Commissione europea/EACEA/Eurydice. *The structure of the European education systems 2022/2023, Schematic diagrams, Eurydice Facts and Figures*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo 2022.

²³ OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2023.

²⁴ A. Hargreaves & D. Fink, *Sustainable leadership*. Jossey-Bass/Wiley, New Jersey 2006.

²⁵ Gruppo di Progetto Avanguardie educative (Ed.), *Costruire insieme ad Avanguardie educative il futuro della scuola. Contributi dalla Summer School 2021*, INDIRE, Firenze 2023.

²⁶ Gruppo di Progetto Avanguardie educative (Ed.), *Costruire insieme ad Avanguardie educative il futuro della scuola. Contributi dalla Summer School 2021*, p. 2.

La dimensione generazionale assume sempre maggiore valenza alla luce della velocità di innovazione, sociale e tecnologica, che investe le nuove generazioni, rendendole marcatamente diverse l'una dall'altra, ciascuna portatrice di valori, linguaggi e aspettative peculiari. Secondo il sociologo M. McCrindle le generazioni non sono identificabili come semplici categorie anagrafiche, ma sono portatrici di costrutti culturali che influenzano profondamente come gli individui si relazionano, comunicano e apprendono. Nelle aule italiane, delle scuole primarie e secondarie, convivono alunni prevalentemente appartenenti alla Generazione Alpha (nati dal 2010 in poi) e nella coda della Generazione Z, con docenti provenienti dalla Generazione dei così detti Baby Boomer, dalla Generazione X, dai Millennials e dai primi insegnanti a loro volta Gen Z. McCrindle evidenzia come la Generazione Alpha sia la prima ad essere totalmente *nativamente digitale*, immersa cioè fin dalla nascita in ambienti tecnologici e interattivi. Questo può comportare una diversa percezione del tempo, dell'autorità e dell'apprendimento, che si rifletterà nella richiesta di approcci e modelli educativi differenti aumentando il rischio di generare talvolta disallineamenti comunicativi e tensioni relazionali. Comprendere queste differenze generazionali non deve ridursi a pratica di etichettamento e classificazione, bensì può rappresentare un'occasione di consapevolezza e riconoscimento reciproco in grado di costruire alleanze educative. Una leadership scolastica consapevole di questa convivenza può valorizzare le competenze intergenerazionali, promuovendo un ambiente in cui la diversità generazionale rappresenti una risorsa che si traduca in innovazione educativa e possibilità di coesione sociale. La leadership ecologica diventa così spazio di mediazione tra discontinuità e innovazione, capace di attivare alleanze intergenerazionali che trasformino le tensioni in progettualità condivisa. Nel quadro di una governance scolastica orientata alla sostenibilità e all'inclusione, l'esperienza della *Leadership compassionevole*²⁷ rappresenta una prospettiva emergente che valorizza l'empatia come strumento di trasformazione organizzativa. Questa visione si fonda sulla capacità del leader di avvalersi dell'ascolto attivo come strumento per comprendere le sfide altrui e concretamente agire per favorire il benessere in chiave collettiva. Tale scenario di leadership empatica potrebbe rappresentare, coniugato con un approccio sostenibile, un'occasione per una governance più consapevole e intrinsecamente ecologica, favorendo un clima relazionale più aperto e collaborativo, in cui le tensioni intergenerazionali vengono affrontate non con rigidità

²⁷ D. Tramuto, *La leadership compassionevole. Come i leader empatici conquistano i cuori e raggiungono gli obiettivi*, Rizzoli, Milano 2023.

gerarchica, ma con ascolto e cura reciproca, in cui il termine *compassion* sia considerabile come forza generatrice di coesione e fiducia, non debolezza da sanare. In una scuola che aspira a essere comunità educante²⁸ una *leadership* che coniungi l'approccio ecologico con quello compassionevole rappresenta un'occasione per costruire alleanze intergenerazionali, capaci di sostenere processi decisionali inclusivi accompagnando alle transizioni che la complessità attuale reca in sé. Accostabile all'approccio ecologico proposto dalla *leadership* compassionevole possiamo individuare l'*Outdoor Education* (OE), per sua natura dispositivo pedagogico particolarmente fecondo per la costruzione di competenze trasversali. L'OE si configura come uno spazio privilegiato per lo sviluppo di competenze sia relazionali che organizzative, in ambienti naturali, lontani dalle strutture rigide dell'aula, grazie al quale si possono attivare dinamiche di collaborazione, *problem solving* e responsabilizzazione che favoriscono l'emergere di forme di *leadership* distribuita e inclusiva. L'educazione all'aperto emerge così come risposta pedagogica profonda alla crisi educativa contemporanea, in cui il 'fuori' divenga spazio di libertà, relazione e apprendimento significativo (Birbes, 2018), dove poter coltivare una *leadership* attenta al contesto, sia esso naturale che relazionale.

In uno scenario scolastico attraversato da molteplici transizioni, la figura del dirigente può configurarsi come catalizzatore di pratiche relazionali e educative capaci di valorizzare la dimensione generazionale nella sua pluralità. In tale direzione il Dirigente Scolastico può assumere il ruolo di facilitatore ecologico, capace di attivare processi di collaborazione intergenerazionale e di promozione di ambienti educativi attenti al benessere, alla sostenibilità e alla coesione. Un modello di *leadership* scolastica che integri la dimensione ecologica e compassionevole apre lo spazio per una *governance* fondata sull'ascolto, dove la diversità generazionale divenga risorsa per immaginare futuri educativi sostenibili.

Bibliografia

Bertagna G., *Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta autonomia scolastica* (Working Paper n. 14), Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2009.

Bertolini P., Frabboni F., *Scuola primaria*, La Nuova Italia, Firenze 1981.

²⁸ M. R. Mancaniello, F. Marone, M. Musaio, *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*, Mimesis, Milano 2023.

- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M., European Commission. Joint Research Centre, *Greencomp: The European Sustainability Competence Framework*, Publication Office of the European Union, Lussemburgo 2022.
- Birbes C., (Ed). *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2018.
- Birbes C., Bornatici S., *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*, Mondadori, Milano 2023.
- Bobbio A., *Lineamenti di pedagogia della scuola. Problemi, dimensioni e prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- Boeske J., *Leadership towards Sustainability: A Review of Sustainable, Sustainability, and Environmental Leadership*, in «*Sustainability*», vol. 15, 2023.
- Bufalino G., *Pedagogia e leadership educativa*. Armando, Roma 2020.
- Bush T., *Manuale di management scolastico*, Erickson, Trento 1995.
- Cerulo M., *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2015.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. *The structure of the European education systems 2022/2023, Schematic diagrams, Eurydice Facts and Figures*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo 2022.
- Falanga M., *Comunità formative e dirigenza pedagogica*, in P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 145-159.
- Giuliodori C., Malavasi, P. (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016.
- Gruppo di Progetto Avanguardie educative (Ed.), *Costruire insieme ad Avanguardie educative il futuro della scuola. Contributi dalla Summer School 2021*, INDIRE, Firenze 2023.
- Hargreaves A., & Fink D., *Sustainable leadership*. Jossey-Bass/Wiley, New Jersey 2006.
- Kanizsa S., Mariani A. M., *Pedagogia generale*, Pearson, Milano 2023.
- Malavasi P. (Ed.), *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024.
- Mancaniello M.R. et al., *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*, Mimesis, Milano 2023.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Decreto di Adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici (D. M. 47/2025)*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Decreto di Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (D.M. 183/2024)*.
- Mulè P., *La gestione del talento nella scuola del futuro, a partire dalla leadership del dirigente scolastico*, in «*Formazione & Insegnamento*», vol. XVI, n. 2, 2018, pp.123-132.
- OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2023.
- OECD, *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing, Paris 2018.
- Parricchi M., *Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi*, in «*Pedagogia Oggi*», n. 1, 2019, pp. 383-397.

- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.
- Scurati C., *Ancora una leadership*, in «*Dirigenti Scuola*», vol. XXIX, n. 4, 2009, pp. 5-8.
- Scurati C., Ceriani A., *La dirigenza scolastica. Vicende, sviluppi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1994.
- Scurati C., Fiorin I., *Dai programmi alla scuola. Principi pedagogici e metodologici dell'azione didattica*, La Scuola, Brescia 1997.
- Scurati C., *Leadership, sentimenti e ragioni*, in «*Dirigenti Scuola*», vol. XX, n.1, 1999, pp. 4-7.
- Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997.
- Sergiovanni T. J., *The Lifeworld of Leadership. Creating culture, community, and personal meaning in our schools*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- Starratt R. J., *Ethical Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2004.
- Susi F., *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000.
- Tino C., *Developing a Culture for Sustainable Development in Schools: Practices and Functions of Educational Leaders*, in «*Formazione & Insegnamento*», vol. 22, n. 2, 2024, pp. 94-102.
- Tramuto D., *La leadership compassionevole. Come i leader empatici conquistano i cuori e raggiungono gli obiettivi*, Rizzoli, Milano 2023.
- Wiek A., Withycombe L., Redman C. L., *Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development*, in «*Sustainability Science*», vol. 6, n. 2, 2011, pp. 203-218.

Aurelia Bonura, Valeria Di Martino, Giuseppe Inglese¹

***La leadership educativa del dirigente scolastico: un modello
di valorizzazione delle risorse umane per la crescita della
comunità scolastica***

***The school principal's educational leadership: a model for
developing human resources to foster the school
community's growth***

Parole chiave: leadership educativa, valorizzazione, sviluppo professionale, comunità scolastica, dirigente scolastico

Il contributo analizza il ruolo del dirigente scolastico come leader educativo in un sistema complesso e in trasformazione, dove la valorizzazione delle risorse umane rappresenta un fattore strategico per la qualità dell'istruzione. Le riforme normative configurano il DS come figura chiamata a integrare gestione organizzativa e vision pedagogica, in linea con i modelli di transformational e instructional leadership. La letteratura internazionale e italiana evidenzia la necessità di coniugare istanze centrali e specificità locali, facendo del DS un mediatore culturale e un promotore di apprendimento organizzativo. La valorizzazione del capitale professionale, confermata anche dal nuovo sistema di valutazione dei dirigenti (DM 47/2025), si configura non come mera gestione del personale, ma come processo intenzionale fondato su ascolto, riconoscimento delle competenze, sviluppo professionale e costruzione di un clima collaborativo orientato al miglioramento degli esiti formativi.

Keywords: educational leadership, valorization, professional development, school community, school manager

This paper examines the role of the school principal as an educational leader within a complex and evolving educational system, where the enhancement of human resources constitutes a strategic factor for educational quality. Legislative reforms have positioned school principals as figures called upon to integrate organizational management with pedagogical vision, aligning with transformational and instructional leadership models. Both international and Italian literature emphasizes the necessity of reconciling centralized directives with local specificities, establishing the principal as both a cultural mediator and promoter of organizational learning. The enhancement of professional capital, furtherreinforced by the new evaluation system for principals (DM 47/2025), emerges not as mere personnel management but as an intentional process grounded in active listening, recognition of competencies, professional development, and the creation of a collaborative climate oriented toward improving student outcomes.

¹ Aurelia Bonura, Dirigente scolastico MIM, Docente a contratto Università degli studi di Palermo, aurelia.bonura@unipa.it; Valeria Di Martino, Professore associato (PAED-02/A) Università degli studi di Palermo, valeria.dimartino@unipa.it; Giuseppe Inglese Dirigente tecnico MIM, Docente a contratto Università degli studi di Palermo, giuseppe.inglese@unipa.it. Il presente contributo è il frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, ad A. Bonura sono da attribuire i paragrafi 1, 4 e 7; a V. Di Martino i paragrafi 3 e 6; a G. Inglese i paragrafi 2 e 5.

Introduzione

Il sistema scolastico contemporaneo è attraversato da una crescente complessità, che si manifesta su più livelli e impone nuove sfide ai processi educativi e organizzativi. Tale complessità deriva da una pluralità di fattori: i cambiamenti normativi e di governance scolastica, che hanno progressivamente ridefinito ruoli e responsabilità; l'impatto delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale, che trasformano non solo le modalità di insegnamento-apprendimento ma anche le forme di comunicazione e relazione²; la crescente eterogeneità delle popolazioni studentesche, con bisogni formativi diversificati e percorsi educativi sempre meno lineari³; le pressioni derivanti dalle richieste di accountability da parte delle famiglie, della società civile e degli organismi di valutazione⁴. A ciò si aggiungono dinamiche sociali e culturali più ampie, come la globalizzazione, i flussi migratori, le disuguaglianze educative e l'emergere di nuove forme di vulnerabilità che incidono direttamente sulla vita scolastica⁵.

In questo scenario fluido e in continua trasformazione, la figura del dirigente scolastico (DS) ha assunto negli ultimi due decenni una rilevanza strategica senza precedenti, sia sul piano gestionale sia sul piano pedagogico. La normativa italiana – a partire dal D.lgs. 165/2001 fino alla Legge 107/2015 – ha delineato il DS come leader educativo e organizzativo, attribuendogli non soltanto il compito di garantire l'efficienza amministrativa e il buon funzionamento dell'istituzione, ma soprattutto la responsabilità di promuovere processi di innovazione e di valorizzazione delle risorse umane come leve per il miglioramento della qualità educativa.

In questa prospettiva, la leadership del DS non può essere ridotta a mera funzione manageriale: essa si configura come una pratica complessa, capace di coniugare dimensioni organizzative e pedagogiche, visione strategica e cura quotidiana delle relazioni. Le ricerche convergono nell'evidenziare che la qualità della leadership si misura soprattutto dalla capacità di incidere sul capitale professionale delle scuole, inteso come insieme di competenze, motivazioni, atteggiamenti e relazioni che costituiscono l'infrastruttura viva dell'organizzazione⁶.

² N. Selwyn, *Education, and technology. Key issues and debates*, Bloomsbury, London 2016. B. Williamson – N. Piattoeva, «Education, governance and datafication», in U. Felt – R. Fouché – C.A. Miller – L. Smith-Doerr (edd.), *The handbook of science and technology studies*, MIT Press, Cambridge (MA) 2022, pp. 1-22.

³ OECD, *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*, OECD Publishing, Paris 2019.

⁴ M. Fullan, *The principal. Three keys to maximizing impact*, Jossey-Bass, San Francisco 2014. S.J. Ball, *The education debate*, 3^a ed., Policy Press, Bristol 2017.

⁵ UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, UNESCO, Paris 2021.

⁶ A. Hargreaves – M. Fullan, *Professional capital. Transforming teaching in every school*, Teachers College Press, New York 2012.

La valorizzazione delle risorse umane si colloca al cuore di questo processo. Essa non si limita alla gestione burocratica del personale, ma si configura come un'azione intenzionale che comprende il riconoscimento delle competenze – tacite ed esplicite – presenti nella scuola, la promozione di percorsi di crescita professionale, l'attivazione di pratiche collaborative e la costruzione di un clima di fiducia reciproca⁷. Non a caso, anche il nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, introdotto dal DM 47/2025, ha posto al centro il tema della valorizzazione delle risorse, riconoscendolo come indicatore qualificante dell'efficacia della leadership.

Il presente contributo si colloca in questa prospettiva e intende analizzare il ruolo del DS come leader educativo offrendo un quadro interpretativo che, a partire dal dialogo tra letteratura internazionale e specificità del contesto italiano, metta in luce la leadership educativa come pratica trasformativa, capace di custodire la dignità del lavoro di ciascuno e, al tempo stesso, di orientare la scuola verso una visione di lungo periodo fondata su collaborazione, innovazione e apprendimento organizzativo.

Il quadro normativo

La figura del dirigente scolastico costituisce un elemento cardine del sistema nazionale d'istruzione, frutto di un'evoluzione normativa che ha progressivamente ridefinito funzioni e responsabilità del tradizionale capo d'istituto.

La dirigenza scolastica è istituita nel “rispetto della libertà di insegnamento” e delle “competenze degli organi collegiali”, in concomitanza con l'attribuzione alle istituzioni scolastiche della personalità giuridica e dell'autonomia funzionale, con la legge delega n. 59/1997⁸, che ha avuto per oggetto la riforma della struttura amministrativa dello Stato, attraverso la predisposizione di un piano strategico di deleghe legislative ed amministrative al Governo da esercitare sulla base dei principi di decentramento, sussidiarietà, autonomia, responsabilità in ordine ai risultati, semplificazione dei procedimenti amministrativi e dei rapporti tra amministrazione e cittadini, efficacia, efficienza ed economicità.

⁷ T.J. Sergiovanni, *The lifeworld of leadership. Creating culture, community and personal meaning in our schools*, Jossey-Bass, San Francisco 2002. T. Bush – D. Glover, *School leadership models: What do we know?* «School Leadership & Management», XXXIV (2014), 5, pp. 553-571.

⁸ L. 15 marzo 1997, n. 57: Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

In particolare, le norme sulla dirigenza scolastica sono approvate con il D.lgs. n. 59/1998 che introduce nel D.lgs. n. 29/1993 gli artt. 25-bis, 25-ter e 28-bis, in seguito confluiti negli artt. 25 e 29 del D.lgs. n. 165/2001⁹.

La dirigenza è strumento operativo dell'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche, che è didattica, organizzativa e di ricerca-sperimentazione-sviluppo¹⁰.

Pur essendo istituita nel quadro della dirigenza amministrativa, la dirigenza scolastica presenta un proprio carattere di specificità o di specialità ed è perciò distinta, anche se non separata, dalla dirigenza amministrativa; infatti, le disposizioni generali sulla dirigenza amministrativa si applicano alla dirigenza scolastica, ma con le peculiarità e le differenziazioni poste dai citati artt. 25 e 29, quali l'affidamento di autonomi compiti di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane, di gestione di risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in ordine ai risultati, la sua non fungibilità da parte dei dirigenti amministrativi, un apposito sistema di reclutamento¹¹, l'appartenenza ai ruoli regionali, il raccordo con le attribuzioni dell'amministrazione scolastica periferica, la presenza nel profilo di competenze didattiche e organizzativo-pedagogiche.

La specificità della funzione emerge altresì nel rapporto con gli organi collegiali, rispetto ai quali il dirigente esercita un ruolo di indirizzo e coordinamento, senza limitare la libertà di insegnamento costituzionalmente garantita (art. 33 Cost.). La tensione tra attribuzioni individuali del dirigente e funzionamento collegiale dell'autonomia scolastica può essere letta criticamente alla luce del paradigma della leadership distribuita, che invita a ripensare la responsabilità dirigenziale come funzione co-costruita e collettiva¹².

La dirigenza scolastica si configura, quindi, come una diramazione della dirigenza amministrativa all'interno delle istituzioni educative con propri e specifici tratti funzionali.

La legge n. 107/2015¹³ ha ampliato ulteriormente la sfera di intervento dirigenziale, affidando al dirigente tra l'altro la gestione dell'organico dell'autonomia (c. 5) e la valorizzazione professionale dei docenti (c. 129 ss.). Queste attribuzioni hanno rafforzato il profilo di "leader educativo-

⁹ Decreto Legislativo 30 marzo 2001, n. 165: Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.

¹⁰ Il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, attribuisce alle istituzioni scolastiche personalità giuridica e autonomia organizzativa, didattica e di ricerca, richiedendo la presenza di un soggetto in grado di garantire il coordinamento unitario delle diverse dimensioni del servizio.

¹¹ La dirigenza scolastica è dirigenza specifica di un personale che rimane all'interno della scuola e mantiene lo status di personale della scuola.

¹² Spillane J., Distributed leadership, Jossey-Bass, San Francisco 2006.

¹³ Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

amministrativo”, accentuando la dimensione strategica della funzione. Tali compiti — direzione, coordinamento, valorizzazione del personale — rappresentano nella prassi amministrativa italiana una corrispondenza concreta delle dimensioni chiave della leadership trasformativa¹⁴, offrendo un terreno normativo favorevole allo sviluppo di una leadership orientata al cambiamento.

Il quadro contrattuale, definito dal CCNL Area Istruzione e Ricerca 2016-2018, conferma la collocazione del dirigente scolastico nell’area della dirigenza pubblica, riconoscendone la piena autonomia gestionale, nel rispetto degli obiettivi generali del sistema di istruzione fissati a livello centrale. Particolare rilievo assume la responsabilità dirigenziale, disciplinata dall’art. 21 del D.lgs. n. 165/2001, che lega valutazione della performance e conferma dell’incarico. La valutazione del dirigente scolastico è legata all’ “indifferibile esigenza” di assicurare la realizzazione del sistema nazionale di valutazione (art.1, c. 94, L. n. 107/2015).

Il Decreto-legge n.71 del 31 maggio 2024, convertito con modificazioni¹⁵ con la Legge n. 106 del 29 luglio 2024, ha introdotto il nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici superando il precedente modello¹⁶ della Direttiva MIUR n. 36 del 18 agosto 2016. La centralità assegnata alla valorizzazione delle competenze nel nuovo sistema valutativo si allinea con i presupposti della “leadership for learning”, che considera lo sviluppo professionale come leva fondamentale per il miglioramento sistematico¹⁷.

Il sistema di valutazione dei DS ha lo scopo di contribuire alla trasparenza, efficienza ed efficacia dell’azione dirigenziale, nella prospettiva del progressivo incremento della qualità del servizio scolastico, della valorizzazione e del miglioramento professionale dei dirigenti scolastici. Su questo sfondo normativo si innesta il dibattito scientifico sulla leadership educativa, che oggi rappresenta una categoria teorica e

¹⁴Bass B.M. – Riggio R.E., Transformational leadership, 2^a ed., Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 2006.

¹⁵ Il D.L. 71/2024 prevede con l’art. 13, la riscrittura dell’art. 25, comma 1, secondo periodo del D.lgs. 30 marzo 2001, n. 165. La norma in parola, istitutiva della dirigenza scolastica, dispone ora, dopo la novella, che i risultati dei Dirigenti scolastici, inquadrati in ruoli di dimensione regionale, siano valutati tenendo si conto della specificità delle loro funzioni, ma non più sulla scorta delle verifiche effettuate dai nuclei di valutazione istituiti presso gli USR, bensì “sulla base degli strumenti e dei dati a disposizione del sistema informativo del Ministero dell’istruzione e del merito nonché del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici”.

¹⁶ Il modello di valutazione di cui alla Direttiva MIUR 18 agosto 2016, n. 36, risultava fondato su una vasta base documentale, allocata sulla piattaforma “Portfolio del DS” e sull’azione dei nuclei di valutazione, istituiti presso gli Uffici Scolastici Regionali e costituiti da un dirigente tecnico, amministrativo o scolastico, in funzione di coordinatore, e da due esperti in possesso di specifiche e documentate esperienze in materia.

Quest’ultima sperimentazione, condotta nel triennio 2016-2019, ha previsto l’adesione volontaria e senza effetti sulla retribuzione di risultato ed è stata sospesa dall’amministrazione

¹⁷Hallinger P., Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research, journal of Educational Administration, XLIX (2011), 2, pp. 125-142.

operativa imprescindibile per comprendere i processi di miglioramento scolastico in una prospettiva sistematica e trasformativa.

Fondamenti teorici della leadership educativa

La leadership educativa si distingue concettualmente dalla leadership gestionale tradizionale poiché pone l'accento non solo sulle dimensioni strutturali e organizzative, quanto piuttosto -- e soprattutto -- su quelle pedagogiche, etiche e culturali, che risultano fondamentali per la costruzione di ambienti di apprendimento equi, inclusivi e sostenibili¹⁸. Tali approcci teorici trovano applicazione concreta nell'evoluzione normativa italiana, che — a partire dalle riforme dell'autonomia fino alla Legge 107/2015 — ha progressivamente ampliato le responsabilità del dirigente in direzione di una leadership pedagogicamente orientata.

I fondamenti epistemologici di questo paradigma affondano le loro radici nei contributi pioneristici di Burns¹⁹, il quale ha per primo operato una distinzione concettuale tra leadership transazionale - caratterizzata da uno scambio di tipo contrattuale - e leadership trasformativa, fondata invece su un'interazione motivazionale e valoriale tra leader e follower. Quest'ultimo modello, successivamente sviluppato e sistematizzato da Bass²⁰ e poi ulteriormente elaborato da Bass e Riggio²¹, ha acquisito crescente rilevanza nel contesto educativo proprio per la sua capacità intrinseca di generare visioni condivise, promuovere l'autoefficacia degli insegnanti e stimolare processi di cambiamento collettivo che trascendono le aspettative iniziali.

Nell'applicazione specifica al campo dell'istruzione, il contributo di Leithwood e Jantzi²² ha consentito di identificare quattro dimensioni fondamentali della leadership trasformativa: l'influenza idealizzata, la motivazione ispirazionale, la stimolazione intellettuale e la considerazione individualizzata. Tali componenti si rivelano centrali per la costruzione di una cultura scolastica orientata alla riflessività, all'innovazione didattica e alla crescita professionale continua, elementi questi che costituiscono i presupposti per un miglioramento sistematico e duraturo.

Recenti rassegne della letteratura internazionale confermano che questi aspetti costituiscono il nucleo fondamentale della leadership efficace

¹⁸ T. Bush – D. Glover, *School leadership models: What do we know?* cit.

¹⁹ J.M. Burns, *Leadership*, Harper & Row, New York 1978.

²⁰ B.M. Bass, *Leadership and performance beyond expectations*, Free Press, New York 1985.

²¹ B.M. Bass – R.E. Riggio, *Transformational leadership*, 2^a ed., Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 2006.

²² K. Leithwood – D. Jantzi, *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*, «School Effectiveness and School Improvement», XVII (2006), 2, pp. 201-227. K. Leithwood – D. Jantzi, *Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy*, «Educational Administration Quarterly», XLIV (2008), 4, pp. 496-528.

nelle istituzioni educative²³. In particolare, emerge come le qualità chiave dei dirigenti scolastici si articolino su tre dimensioni interconnesse: i tratti personali (quali eccellenti capacità comunicative, agilità nel rispondere ai cambiamenti e una mentalità aperta all'apprendimento continuo), la capacità di influenzare positivamente le persone e l'abilità di promuovere miglioramenti organizzativi sostenibili²⁴. Nella dimensione relativa alla capacità di influenza, il dirigente efficace si distingue per l'attenzione dedicata allo sviluppo professionale del corpo docente, fornendo ampie opportunità di formazione per incrementare competenze ed expertise, stabilendo obiettivi chiari per le prestazioni e offrendo feedback tempestivi, trovando un equilibrio tra regolamentazione del comportamento educativo e stimolo all'innovazione didattica, e avvicinandosi al personale con empatia per guidarlo a coltivare emozioni, atteggiamenti e valori positivi verso il proprio lavoro²⁵.

La ricerca sottolinea inoltre che il modo più efficace per il dirigente di influenzare il personale consiste nell'essere un modello di riferimento, particolarmente nell'ambito del progresso professionale²⁶.

Parallelamente a questa evoluzione teorica, si è sviluppata la concettualizzazione della instructional leadership, introdotta inizialmente da Hallinger e Murphy²⁷ e successivamente raffinata attraverso i lavori di Hallinger²⁸. Questo modello, caratterizzato da un ancoraggio più diretto alla pratica didattica, attribuisce al dirigente scolastico la responsabilità primaria del miglioramento dell'insegnamento, articolandosi attorno a tre funzioni strategiche interconnesse: la definizione di una missione educativa chiara e condivisa, la gestione efficace del curricolo e l'assicurazione di un clima scolastico favorevole all'apprendimento.

L'evoluzione più recente del dibattito scientifico ha evidenziato una progressiva convergenza tra i modelli teorici sopra delineati, determinando l'emergere di prospettive più integrate e multidimensionali come quella della *leadership for learning*.

Tale paradigma, che assume l'apprendimento come finalità collettiva dell'intera comunità scolastica²⁹, si fonda su una concezione distribuita

²³ P. He – F. Guo – G. N. Abazie, *Essential Elements of Principal Leadership: A Literature Review of the Leadership Qualities of Primary and Secondary Principals*, «*Science Insights Education Frontiers*», XXIII (2024), 2, pp. 3811-3825.

²⁴ *Ibi*

²⁵ *Ibi*

²⁶ *Ibi*

²⁷ P. Hallinger – J. Murphy, *Assessing the instructional management behavior of principals*, «*The Elementary School Journal*», LXXXVI (1985), 2, pp. 217-247.

²⁸ P. Hallinger, *A conceptual framework for leadership for learning*, «*Journal of Educational Administration*», XLI (2003), 3, pp. 248-266. P. Hallinger, *Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research*, «*Journal of Educational Administration*», XLIX (2011), 2, pp. 125-142.

²⁹ J. MacBeath – T. Townsend, *International handbook of leadership for learning*, Springer, Dordrecht 2011. S. Swaffield – J. MacBeath, *School leadership and education system reform*, Bloomsbury, London 2022.

della leadership³⁰; di conseguenza, l'influenza educativa non viene più concepita come prerogativa esclusiva del dirigente scolastico, ma emerge piuttosto dalla cooperazione sinergica tra molteplici attori, formalmente e informalmente investiti di ruoli di guida all'interno dell'organizzazione. Un contributo teorico di particolare rilevanza per la comprensione dei processi di valorizzazione delle risorse umane è rappresentato dal modello del capitale professionale elaborato da Hargreaves e Fullan³¹. Tale framework integra tre componenti complementari - capitale umano, sociale e decisionale - configurandole come base imprescindibile per lo sviluppo sistematico della qualità educativa.

Nel contesto italiano, il dibattito teorico ha assunto connotazioni specifiche, legate alla peculiare tensione tra autonomia scolastica e vincoli normativi centralizzati.

Gli studiosi del settore, tra cui Domenici e Moretti³² e Paletta³³, hanno proposto modelli di leadership educativa capaci di coniugare efficacemente le esigenze di rendicontazione e accountability con finalità educative di più ampio respiro, quali l'equità, l'inclusione e lo sviluppo delle professionalità. In particolare, Paletta enfatizza l'importanza strategica della costruzione di comunità professionali di apprendimento come dispositivo privilegiato per affrontare la complessità organizzativa che caratterizza le scuole dell'autonomia.

In definitiva, i modelli teorici della leadership educativa non solo forniscono una chiave interpretativa per comprendere il senso delle innovazioni normative, ma rappresentano anche una bussola critica per valutarne gli effetti e orientarne l'attuazione, colmando il divario tra testo della norma e prassi scolastica.

Le quattro dimensioni della leadership educativa

La letteratura scientifica in campo educativo ha approfondito il concetto di leadership per l'apprendimento coniugando le pratiche di transformational e instructional leadership e ponendo la figura del

³⁰ J. Spillane, *Distributed leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006. A. Harris, *Distributed leadership in schools. Leading or misleading?* Routledge, London 2008.

³¹ A. Hargreaves – M. Fullan, *Professional capital. Transforming teaching in every school*, cit.

³² G. Domenici – G. Moretti, *Leadership educativa e organizzativa nella scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma 2011.

³³ A. Paletta, *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, IPRASE, Trento 2015. A. Paletta, *Distributed leadership and school improvement*, «Educational Management Administration & Leadership», XLV (2017), 4, pp. 1-20. A. Paletta, *Leadership educativa e capitale professionale: Prospettive per il contesto italiano*, «Scuola Democratica», XI (2020), 2, pp. 299-320.

dirigente scolastico al centro della costruzione di comunità professionali di apprendimento³⁴.

La dirigenza scolastica attua la funzione di leadership per sviluppare una visione condivisa che indirizza le attività della scuola verso il raggiungimento degli obiettivi attesi e descritti nell'offerta formativa progettata dalla scuola stessa, un ruolo complesso, formato da molteplici dimensioni indipendenti tra loro ma fortemente interrelate: la dimensione cognitiva, la dimensione organizzativa, la dimensione relazionale e la dimensione formativa. Il Dirigente come leader educativo è depositario di compiti di coordinamento, gestione e potenziamento del contesto educativo³⁵.

Dimensione cognitiva: mappatura e riconoscimento delle competenze professionali

La leadership educativa si fonda, innanzitutto, su una solida competenza cognitiva, intesa come capacità di analisi e mappatura delle competenze presenti all'interno dell'istituzione scolastica.

Questa abilità implica non solo una conoscenza approfondita delle risorse umane presenti nell'istituto, ma anche la visione di come tali competenze possano essere integrate e mobilitate al fine di realizzare gli obiettivi formativi e strategici della scuola.

Il dirigente deve saper riconoscere le potenzialità professionali e gli stili di insegnamento dei docenti, individuando punti di forza e aree di miglioramento. Questo processo richiama la teoria delle organizzazioni che apprendono di Senge³⁶, secondo cui la conoscenza condivisa rappresenta il capitale principale delle istituzioni. La mappatura cognitiva non è un'attività meramente tecnica, ma un'operazione interpretativa e strategica che permette di allineare competenze individuali e obiettivi collettivi, in una logica di valorizzazione e non di mera valutazione. Questo processo si basa su una conoscenza approfondita delle caratteristiche professionali, con l'obiettivo di allineare competenze e bisogni dell'istituto scolastico³⁷. La valorizzazione delle competenze è essenziale per costruire percorsi di crescita individuali e collettivi che rispondono agli obiettivi strategici della scuola.

³⁴ R. DuFour – R. Eaker, *Professional learning communities at work. Best practices for enhancing student achievement*, Solution Tree, Bloomington 1998. A. Hargreaves – M. Fullan, *Professional capital. Transforming teaching in every school*, cit.

³⁵ G. Barzanò, *Leadership educativa e miglioramento scolastico. Studi di caso in Italia e in Inghilterra*, FrancoAngeli, Milano 2008. G. Barzanò, «Dirigenti scolastici e leadership educativa», in M. Castoldi (a cura di), *La scuola in azione*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 101-120.

³⁶ P.M. Senge, *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York 1990.

³⁷ S. Mercer – D. Barker – T. Bird, *Exploring psychology in language learning and teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.

Un aspetto rilevante è la capacità di implementare strumenti di assessment interno che facilitino la raccolta sistematica di informazioni sulle competenze e le esigenze formative, elemento imprescindibile per una leadership che voglia lavorare a medio-lungo termine su piani di sviluppo professionale mirati e personalizzati³⁸. La dimensione cognitiva assume quindi un ruolo strategico nell'attivazione di un ciclo virtuoso tra diagnosi, intervento e valutazione continuo.

Dimensione formativa: sviluppo professionale coerente con gli obiettivi strategici

La valorizzazione delle risorse passa necessariamente attraverso la costruzione di percorsi formativi mirati. La dimensione formativa della leadership educativa implica la capacità di promuovere lo sviluppo professionale dei docenti, non solo in termini di aggiornamento tecnico-didattico, ma soprattutto come crescita riflessiva e partecipativa indispensabile in un contesto dinamico e complesso come la scuola.

Day e Sammons³⁹ sottolineano come lo sviluppo professionale sia più efficace quando è coerente con la visione strategica dell'istituto e quando nasce da un processo di co-progettazione. In questa prospettiva, la leadership educativa si configura come leadership per l'apprendimento⁴⁰, in cui la formazione è integrata alle pratiche quotidiane e diventa parte integrante della scuola.

L'attenzione del dirigente verso la formazione continua si associa a livelli più elevati di motivazione e soddisfazione professionale, oltre che a un clima scolastico più aperto all'innovazione e alla sperimentazione.

La leadership formativa comprende anche pratiche di coaching, mentoring e sostegno personalizzato, strumenti che facilitano l'autoregolazione e l'autonomia professionale dei docenti⁴¹. Inoltre, la co-progettazione didattica tra insegnanti, stimolata e facilitata dal dirigente, potenzia l'adozione di metodologie didattiche efficaci e innovative.

Questo approccio è cruciale in contesti di riforma e cambiamento, dove il leader educativo deve non solo organizzare la formazione, ma fungere da catalizzatore per uno sviluppo professionale autentico, radicato nei bisogni reali del personale e orientato ai risultati di apprendimento degli studenti.

³⁸ V.M.J. Robinson, *Student-centered leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.

³⁹ C. Day – P. Sammons, *Successful school leadership*, Education Development Trust, Reading 2013.

⁴⁰ J. MacBeath – T. Townsend, *International handbook of leadership for learning*, Springer, Dordrecht 2011.

⁴¹ V.M.J. Robinson, *Student-centered leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2011. L. Longo – Y. Falzone, «L'efficacia del Coaching per il Middle Management a scuola: esiti della dimensione qualitativa della ricerca», «Q-Times Webmagazine», I (2024), pp. 382-399. V. Di Martino, «Teacher leadership: impatto di un intervento di sviluppo professionale sulle prospettive, convinzioni e sfide dei docenti con ruoli manageriali», «Q-Times Webmagazine», XLIII (2024), pp. 43-56.

Dimensione organizzativa: strutture e processi per equità e trasparenza

La dimensione organizzativa riguarda la capacità del leader scolastico di costruire e gestire strutture, processi e sistemi trasparenti ed equi, che consentono una distribuzione chiara e giusta di ruoli, responsabilità e risorse. Questa dimensione è fondamentale per garantire un ambiente di lavoro stabile, efficiente e inclusivo in cui tutto il personale possa sentirsi valorizzato e coinvolto.

La letteratura sul management scolastico evidenzia come la trasparenza e l'equità promuovano la fiducia all'interno dell'organizzazione e riducano conflitti e resistenze al cambiamento⁴². Un'organizzazione scolastica che funziona bene presenta strutture di governance chiare, processi decisionali partecipativi e sistemi di comunicazione efficaci e condivisi.

In Italia, studi come quelli condotti dall'INVALSI⁴³ e dal progetto "The role of school leadership on student success"⁴⁴ hanno mostrato come la gestione organizzativa trasparente e partecipativa sia collegata a risultati educativi migliori, soprattutto in contesti sociali complessi.

Un importante contributo nella dimensione organizzativa è dato dalla gestione della leadership distribuita e della delega, intesa come pratica capace di responsabilizzare diversi attori e di costruire una rete di collaborazione più ampia⁴⁵. Questo tipo di leadership supera la visione tradizionale del dirigente come unico decisore, incoraggiando processi di co-costruzione e negoziazione che rafforzano la solidità organizzativa e la flessibilità gestionale.

Dimensione relazionale: clima collaborativo, fiducia e interdipendenza positiva

La dimensione relazionale si concentra sulla costruzione e il mantenimento di relazioni di qualità all'interno della comunità scolastica. La leadership relazionale è fondamentale per creare un clima di fiducia reciproca, rispetto, coinvolgimento e sostegno, che favorisce la collaborazione, la co-progettazione e l'interdipendenza positiva tra colleghi.

Secondo Sergiovanni⁴⁶ e Senge⁴⁷, il successo di una scuola come comunità professionale di apprendimento dipende dalla solidità dei

⁴² Number Analytics, *Organizational transparency and equity in schools*, Number Analytics, London 2025. J. Birkinshaw, *Becoming a better boss. Why good management is so difficult*, Jossey-Bass, San Francisco 2013.

⁴³ INVALSI, *Rapporto nazionale sulle prove INVALSI*, INVALSI, Roma 2007.

⁴⁴ D. Vidoni – C. Bezzina – et al., *The role of school leadership on student success*, European Commission, Brussels 2008.

⁴⁵ A. Paletta, *Distributed leadership and school improvement*, «Educational Management Administration & Leadership», XLV (2017), 4, pp. 1-20.

⁴⁶ T.J. Sergiovanni, *The lifeworld of leadership. Creating culture, community and personal meaning in our schools*, Jossey-Bass, San Francisco 2002.

⁴⁷ P.M. Senge, *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, cit.

legami relazionali e dalla capacità del leader di promuovere la cultura della collaborazione e dell'apprendimento condiviso.

La fiducia è l'elemento cardine che consente ai membri dell'organizzazione di accogliere la solidarietà e sostenere insieme gli obiettivi comuni. La costruzione di un clima di fiducia reciproca emerge come elemento fondante della valorizzazione delle risorse umane.

Studi recenti hanno evidenziato che la fiducia nel dirigente svolge un ruolo moderatore cruciale nella relazione tra leadership trasformativa e pratiche innovative degli insegnanti: quando è presente un elevato livello di fiducia, l'impatto della leadership trasformativa sull'impegno professionale e sulle pratiche innovative dei docenti risulta significativamente amplificato⁴⁸. Tale evidenza sottolinea come la valorizzazione del personale non possa prescindere dalla cura delle relazioni e dalla costruzione di un capitale sociale fondato su stima e affidabilità reciproca.

La dimensione relazionale implica inoltre la capacità del dirigente di gestire efficaci comunicazioni formali e informali, mediare conflitti e favorire l'inclusione di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, dalla comunità scolastica alla famiglia e al territorio. Questo ruolo richiede competenze di intelligenza emotiva, negoziazione e ascolto attivo.

Possiamo considerare la leadership relazionale come la dimensione che tiene insieme il sistema delle risorse umane della scuola, creando un ambiente di lavoro coeso, motivato e proiettato al miglioramento continuo.

La valorizzazione delle risorse umane/la scuola come comunità professionale di apprendimento

In una scuola “organizzazione che apprende”⁴⁹, capace di autorinnovarsi e di sviluppare forme di collaborazione professionale avanzata, la valorizzazione delle risorse umane si configura come dimensione strategica della governance scolastica⁵⁰, poiché il capitale professionale⁵¹ rappresenta la risorsa principale per promuovere equità e qualità dei processi educativi.

Tuttavia, nel contesto italiano, la realizzazione di questo modello incontra ostacoli strutturali non trascurabili: l'instabilità degli organici, che impedisce la continuità delle relazioni professionali; il carico

⁴⁸ A. Ç. Kilinç – M. Polatcan – G. Savaş – E. Er, How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal, «Educational Management Administration & Leadership», LII (2024), 2, pp. 455-474.

⁴⁹ *Ibi*.

⁵⁰ OECD, *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*, cit.

⁵¹ A. Hargreaves – M. Fullan, *Professional capital. Transforming teaching in every school*, cit.

amministrativo del DS, che comprime gli spazi per l'esercizio della leadership pedagogica; resistenze culturali legate a una concezione ancora individualistica dell'insegnamento.

Queste criticità richiedono strategie di mediazione e tempi lunghi di maturazione.

La strategicità della valorizzazione delle risorse umane emerge non solo dalla letteratura come dimensione fondamentale della leadership educativa efficace⁵², ma trova conferma anche nel nuovo sistema di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici, definito dal D.M. n. 47/2025, configurandosi non come semplice e generica gestione burocratica del personale, ma come processo intenzionale che implica ascolto, riconoscimento delle competenze, promozione della crescita professionale e costruzione di un ambiente collaborativo.

La multidimensionalità del ruolo del dirigente scolastico nel contesto italiano è stata efficacemente sintetizzata da Storai⁵³ nell'immagine del “vero problem solver”, chiamato a fronteggiare simultaneamente sfide pedagogiche, organizzative, amministrative e relazionali, integrando competenze manageriali con una solida cultura pedagogica e una visione strategica orientata al miglioramento continuo.

Ed invero, nella rubrica di valutazione dei comportamenti professionali ed organizzativi dei dirigenti scolastici (All. 2 al D.M. n. 47/2025⁵⁴), sono chiaramente rintracciabili i criteri e i relativi descrittori riguardanti la valorizzazione delle risorse umane e la costruzione del benessere organizzativo:

- *Problem solving e innovazione:* promuovere efficacemente l'innovazione organizzativa e didattica, coinvolgere strutturalmente la comunità scolastica e favorire in modo costruttivo la formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale.
- *Capacità di gestire le relazioni interne ed esterne:* adottare strutturalmente un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; valorizzare efficacemente le specifiche professionalità presenti nell'istituto.
- *Integrazione con la comunità scolastica, sociale e il territorio:* promuovere strutturalmente la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica.

⁵² T. Bush - D. Glover, *School leadership models: What do we know?* cit.

⁵³ F. Storai, Il dirigente scolastico: un vero problem solver, «IUL Research», III (2022), 5, pp. 169-180.

⁵⁴ Allegato A2 - Rubrica di valutazione dei comportamenti professionali ed organizzativi dei dirigenti scolastici Direttiva M.I.M. 12.03.2025, n. 47 Adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici.

Il personale scolastico possiede competenze plurime – didattiche, pedagogiche, organizzative, relazionali – che vanno riconosciute e messe a sistema. In tale prospettiva, il conferimento di incarichi (funzioni strumentali, referenze di progetto, coordinamenti) e di deleghe rappresenta una traduzione operativa della leadership distribuita, che consente di riconoscere e valorizzare le competenze diffuse nella comunità scolastica.

La traduzione operativa di questo principio richiede, tuttavia, condizioni strutturali spesso carenti nelle scuole italiane: tempi dedicati alla collaborazione all'interno dell'orario di servizio, spazi attrezzati per il lavoro collegiale, formazione continua di qualità e accessibile, sistemi di comunicazione efficaci. In assenza di tali presupposti, la leadership distribuita rischia di restare un dispositivo retorico, senza incidere sulle pratiche reali.

La capacità di delegare in modo efficace rappresenta una skill cruciale per il DS e un potente strumento di management, che offre risultati tangibili per l'intera organizzazione. Ciononostante, l'efficacia della delega dipende da variabili contestuali concrete: la stabilità dell'organico, la disponibilità di risorse (anche temporali), la presenza di una cultura collaborativa già consolidata, la capacità del DS di bilanciare responsabilità amministrative e funzioni pedagogiche.

Nei contesti caratterizzati da alta precarietà, sovraccarico burocratico o resistenze culturali, la delega può rivelarsi inefficace o addirittura fonte di conflittualità.

In questa prospettiva, la costruzione di comunità professionali di apprendimento nel contesto italiano richiede un approccio realistico che integri interventi di policy sistematici con strategie dirigenziali incrementali, capaci di costruire progressivamente – anche in condizioni avverse – micro-pratiche collaborative e relazioni fiduciarie. Solo questa mediazione tra idealità del modello e vincoli del contesto reale consente di transitare dalla retorica pedagogica alla pratica trasformativa, facendo della valorizzazione delle risorse umane un autentico processo di cambiamento culturale e organizzativo.

Impatti e ricadute della leadership educativa

Le implicazioni operative della leadership educativa si manifestano attraverso un ventaglio multidimensionale di effetti che investono non solo il rendimento degli studenti, ma anche la qualità del contesto professionale, il clima organizzativo e la sostenibilità a lungo termine delle innovazioni. Il corpus di ricerca internazionale, caratterizzato da approcci sia qualitativi sia quantitativi, ha consolidato negli ultimi due decenni un

insieme robusto di evidenze empiriche a sostegno dell'efficacia sistemica della leadership educativa.

Studi recenti confermano che la leadership trasformativa del dirigente influenza positivamente le percezioni degli insegnanti circa l'efficacia della propria scuola, con ricadute dirette sulle prestazioni didattiche e sulla cultura organizzativa⁵⁵. Nel contesto italiano, i dati dell'indagine internazionale OCSE TALIS 2024 mostrano che il 90% dei dirigenti e docenti si dichiara soddisfatto del proprio lavoro, evidenziando al contempo la necessità di affrontare sfide strutturali legate alla progressione di carriera e al riconoscimento economico della professionalità⁵⁶. Parallelamente, ricerche condotte da INVALSI hanno identificato specifici indicatori di rischio per la dispersione scolastica, sottolineando il ruolo preventivo che la leadership educativa può svolgere attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e stimolanti⁵⁷.

Risultati significativi in tal senso emergono anche dal progetto IPRASE “Leadership e processi di miglioramento nelle scuole” (2013–2015), secondo cui il miglioramento scolastico richiede una connessione stretta tra le pratiche di leadership e i processi di insegnamento e apprendimento, un obiettivo difficilmente perseguitabile se la leadership didattica resta concentrata solo nella figura del dirigente⁵⁸.

La valorizzazione delle figure di sistema — e la conseguente distribuzione della leadership — può incidere direttamente sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, favorendo l'integrazione organizzativa, la riduzione delle disomogeneità, la diffusione dell'innovazione e la circolazione delle buone pratiche. I dati emersi dall'esperienza empirica richiamata confermano questa prospettiva: guidare una scuola non equivale ad amministrarla, ma implica la capacità di generare ciò che Bauman definisce “voglia di comunità”⁵⁹, ossia un senso condiviso di appartenenza e partecipazione che sostiene l'apprendimento significativo. Come osserva Tempesta⁶⁰, la diffusione di una leadership capace di motivare e responsabilizzare costituisce un fattore decisivo per il coinvolgimento attivo e consapevole dei membri della comunità scolastica e, in ultima analisi, per il miglioramento complessivo dell'organizzazione.

⁵⁵ A. Lefteri – M. Menon, Investigating the Impact of Transformational School Leadership: Teacher Perceptions and the Role of Leadership Training Programs, «Education», XV (2024), 11, 1495.

⁵⁶ OCSE, TALIS 2024 - Teaching And Learning International Survey. Risultati italiani, OCSE, Paris 2024 (presentazione INVALSI-MIM-INDIRE, 15 ottobre 2024).

⁵⁷ G. Le Rose – C. Sacco, La dispersione scolastica: uno studio su alcuni indicatori di rischio nella scuola secondaria di primo grado, Working Paper INVALSI, n. 45, Roma 2020.

⁵⁸ A. Paletta, *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, IPRASE, Trento 2015.

⁵⁹ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2018 (ed. or. 2008).

⁶⁰ M. Tempesta, *Motivare alla conoscenza*, Scholé, Brescia 2018.

Dal punto di vista degli esiti di apprendimento, numerose ricerche⁶¹ convergono nell'identificare la leadership scolastica come il secondo fattore più influente sui risultati degli studenti, immediatamente dopo la qualità dell'insegnamento. Tale influenza, pur manifestandosi in forma indiretta, si esplica attraverso la mediazione di variabili organizzative cruciali, quali il clima scolastico, la coerenza interna del sistema e il supporto professionale fornito ai docenti.

Il recente Rapporto Globale UNESCO sull'educazione (2024/5) sottolinea con forza che la leadership scolastica rappresenta, subito dopo la qualità dell'insegnamento in classe, il fattore di maggiore impatto sugli esiti formativi degli studenti⁶². Tale evidenza, corroborata da studi condotti in diversi contesti nazionali, conferma che i dirigenti più efficaci sono coloro che riescono a stabilire direzioni trasformative chiare, utilizzano le policy come leva per guidare cambiamenti significativi e creano contesti sicuri che favoriscono pratiche collaborative⁶³. Un secondo ambito di impatto, non meno cruciale, è rappresentato dal benessere professionale del corpo docente. Gli studi longitudinali condotti da Louis et al.⁶⁴ e Day et al.⁶⁵ hanno documentato come le pratiche di leadership caratterizzate da supporto attivo -- quali l'ascolto empatico, il feedback costruttivo e il riconoscimento professionale sistematico -- risultino positivamente correlate con una maggiore soddisfazione lavorativa, minori livelli di burnout e più elevato engagement professionale.

Tale evidenza è stata ulteriormente rafforzata dai contributi più recenti di Berkovich e Eyal⁶⁶, i quali dimostrano come queste pratiche abbiano costituito un importante fattore protettivo durante la crisi pandemica da COVID-19, contribuendo in modo sostanziale a preservare la motivazione degli insegnanti, a sostenere la resilienza emotiva individuale e collettiva, e a rafforzare il senso di appartenenza alla comunità professionale anche in contesti caratterizzati da elevata incertezza e pressione organizzativa.

⁶¹ V.M.J. Robinson - C.A. Lloyd - K.J. Rowe, *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*, «Educational Administration Quarterly», XLIV (2008), 5, pp. 635-674. K. Leithwood - J. Sun, *The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research*, «Educational administration quarterly», XLVIII (2012), 3, pp. 387-423. K. Leithwood - A. Harris - D. Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, «School Leadership & Management», XL (2019), 1, pp. 5-22. J. Sun - K. Leithwood, *Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions*, «Journal of Educational Administration», LXI (2023), 1, pp. 1-17. Y. Li - Z. Karanxha, *Literature review of transformational school leadership: models and effects on student achievement (2006-2019)*, «Educational Management Administration & Leadership», LII (2024), 1, pp. 52-74.

⁶² UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education - Lead for Learning*, UNESCO, Paris 2024.

⁶³ *Ibi*

⁶⁴ K.S. Louis - B. Dretzke - K. Wahlstrom, *How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey*, «School Effectiveness and School Improvement», XXI (2010), 3, pp. 315-336.

⁶⁵ C. Day - Q. Gu - P. Sammons - J. Ko - R. Smees, *The impact of leadership on student outcomes*, Department for Education, Nottingham 2014.

⁶⁶ I. Berkovich - O. Eyal, *Leading teachers' emotional well-being through emotional intelligence: A study of the Israeli education system*, «Educational Management Administration & Leadership», XLIX (2021), 2, pp. 1-20.

Sul piano dello sviluppo organizzativo, la leadership educativa produce impatti particolarmente significativi sulla costruzione e consolidamento delle *professional learning communities* (PLC), ovvero comunità scolastiche caratterizzate da collaborazione strutturata, riflessività condivisa e orientamento sistematico al miglioramento continuo⁶⁷.

Nel contesto italiano, le ricerche condotte da INDIRE nell'ambito del Movimento delle Avanguardie Educative hanno documentato come la promozione di una leadership condivisa e la valutazione sistematica delle innovazioni didattiche e organizzative costituiscano fattori determinanti per il miglioramento percepito da docenti, studenti e famiglie⁶⁸.

Dal punto di vista della gestione delle risorse umane, un aspetto spesso sottovalutato ma di grande rilevanza strategica è rappresentato dalla capacità della leadership educativa di attrarre e, soprattutto, trattenere personale qualificato. La ricerca di Boyd et al.⁶⁹ dimostra convincentemente che la qualità della leadership costituisce il principale predittore della “retention” dei docenti, specialmente nelle fasi iniziali della carriera professionale. Tale evidenza assume particolare rilevanza per il contesto italiano, caratterizzato da una marcata instabilità del corpo docente in determinate aree geografiche e ordini di scuola, dove la costruzione di contesti professionali supportivi rappresenta una condizione essenziale per garantire la continuità educativa e la qualità dell'offerta formativa.

Strettamente connesso a questa dimensione è il ruolo fondamentale che la leadership educativa svolge nella generazione di capitale sociale all'interno dell'organizzazione scolastica. Attraverso la costruzione sistematica di reti fiduciarie, la promozione della condivisione di significati e l'implementazione di una cultura collaborativa autentica, la leadership contribuisce in modo sostanziale a rafforzare il senso di appartenenza e l'impegno collettivo⁷⁰.

Infine, la ricerca ha evidenziato l'importanza strategica del coinvolgimento delle famiglie e della comunità territoriale come esito significativo di una leadership educativa efficace. Gli studi condotti da

⁶⁷ S.M. Hord – W.A. Sommers, *Guiding professional learning communities. Inspiration, challenge, surprise, and meaning*, Corwin Press, Thousand Oaks 2008. V. Vescio – D. Ross – A. Adams, *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*, «Teaching and Teacher Education», XXIV (2008), 1, pp. 80-91.

⁶⁸ F. Storai - S. Mori - F. Rossi - V. Toci (a cura di), *Leggere l'innovazione nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2024.

⁶⁹ D. Boyd – P. Grossman – M. Ing – H. Lankford – S. Loeb – J. Wyckoff, *The influence of school administrators on teacher retention decisions*, «American Educational Research Journal», XLVIII (2011), 2, pp. 303-333.

⁷⁰ A.S. Bryk – B. Schneider, *Trust in schools. A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation, New York 2002.

Henderson & Mapp⁷¹, Epstein & Sheldon⁷² e, più recentemente, da Wilkins⁷³ convergono nel dimostrare che i dirigenti capaci di promuovere partnership strutturate e dialogiche con gli attori del territorio contribuiscono in modo sostanziale all'incremento del capitale sociale scolastico, al rafforzamento del patto educativo e al miglioramento complessivo degli esiti formativi degli studenti.

Riflessioni conclusive

Dalla disamina condotta emerge con chiarezza che la leadership educativa del dirigente scolastico non può essere intesa come una funzione accessoria o meramente amministrativa, ma come una leva strategica che orienta e sostiene la missione educativa della scuola.

In questa prospettiva, il dirigente è chiamato a svolgere una funzione autenticamente *abilitante*, fondata sulla capacità di ascoltare, orientare, selezionare e promuovere idee, nonché di rendere disponibili risorse per sostenere pratiche che migliorano la performance della scuola⁷⁴. La possibilità di consolidare tale leadership si radica nell'esistenza di una cultura organizzativa aperta e partecipativa e nel grado di coesione e dinamismo della comunità scolastica.

La valorizzazione delle risorse umane si configura, in questo senso, come la condizione imprescindibile per garantire la qualità dell'istruzione e per costruire organizzazioni resilienti e innovative, capaci di affrontare la complessità dei contesti contemporanei.

Sul piano operativo, il presente contributo consente di delineare alcune direttive di azione per i dirigenti scolastici e per le policy educative.

Per quanto riguarda l'azione dirigenziale, emerge innanzitutto la necessità di una mappatura sistematica delle competenze professionali presenti nell'istituto, realizzabile attraverso strumenti di rilevazione quali portfolio professionali, colloqui strutturati e osservazione delle pratiche, al fine di costruire piani di sviluppo personalizzati fondati su una conoscenza approfondita del capitale umano disponibile. Tale conoscenza costituisce il presupposto per la costruzione di tempi e spazi dedicati alla collaborazione, da inserire strutturalmente nell'organizzazione didattica attraverso momenti di co-progettazione, riflessione condivisa sulle pratiche e peer feedback, superando così

⁷¹ A.T. Henderson – K.L. Mapp, *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin 2002.

⁷² J.L. Epstein – S.B. Sheldon, *Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement*, «The Journal of Educational Research», XCIX (2006), 5, pp. 308-320.

⁷³ A. Wilkins, *School governance, and parental engagement in England: A policy critique*, «British Journal of Educational Studies», LXX (2022), 1, pp. 23-41.

⁷⁴ J.P. Spillane – J.B. Diamond, *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press, New York 2007 in A. Paletta, *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, IPRASE, Trento 2015.

l'isolamento professionale che ancora caratterizza molti contesti scolastici.

Considerata come dispositivo di empowerment diffuso, la leadership del dirigente scolastico si configura come un processo volto a rafforzare nei diversi attori la consapevolezza del proprio ruolo e la capacità di autoregolarsi e assumere responsabilità condivise. La traduzione operativa di questa concezione richiede l'individuazione di leader intermedi – coordinatori, referenti, funzioni strumentali – sulla base delle competenze effettive e non dell'anzianità, accompagnando tali figure con percorsi di mentoring e supervisione che ne sostengano l'efficacia.

In questa cornice, la followership — intesa come partecipazione attiva, responsabile e autonoma dei membri della comunità — diviene elemento centrale⁷⁵, poiché la leadership distribuita non si riduce a mera delega formale, ma presuppone il coinvolgimento consapevole e la corresponsabilizzazione di tutti gli attori del processo educativo. Parallelamente, risulta essenziale adottare pratiche di comunicazione trasparente e di feedback costruttivo, che includano l'ascolto attivo, il riconoscimento esplicito dei contributi individuali e collettivi, e confronti strutturati sui processi e sugli esiti. La cura del clima relazionale – attraverso la costruzione di fiducia reciproca, la mediazione tempestiva dei conflitti, la promozione dell'inclusione di tutte le componenti – rappresenta una dimensione trasversale che si realizza anche mediante rituali simbolici e momenti di condivisione informale capaci di alimentare il senso di appartenenza alla comunità scolastica. Come osserva Artini⁷⁶, una leadership forte contribuisce a valorizzare i “mondi vitali”, quelle dimensioni di senso che tengono insieme la comunità e ne alimentano la motivazione collettiva, trasformando l'organizzazione scolastica da aggregato burocratico a spazio di significato condiviso.

Sul versante delle policy educative, la realizzazione di questo modello richiede interventi sistematici di medio-lungo periodo. La stabilizzazione degli organici docenti costituisce una precondizione essenziale per consentire la sedimentazione di pratiche collaborative e la costruzione di comunità professionali autentiche, riducendo la mobilità forzata e garantendo continuità didattica. Parallelamente, la riduzione del carico amministrativo che grava sui dirigenti – attraverso il potenziamento delle segreterie scolastiche e la semplificazione degli adempimenti burocratici – consentirebbe di liberare tempo dirigenziale da dedicare alla leadership pedagogica e relazionale. L'investimento sulla formazione continua in servizio, coerente con i bisogni reali delle scuole e supportata da reti

⁷⁵ R. Serpieri, *Senza leadership. Un discorso democratico per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2008.

⁷⁶ A. Artini, *I leader educativi. La dirigenza scolastica nelle scuole dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2004.

territoriali per la condivisione di buone pratiche, rappresenta un ulteriore fattore abilitante, così come la promozione di ricerche che connettano teoria e pratica professionale.

I sistemi di valutazione dei dirigenti dovrebbero inoltre valorizzare in modo più incisivo le competenze relazionali, la capacità di costruire clima collaborativo e l'investimento sul capitale professionale, evitando derive meramente quantitative che rischiano di indurre comportamenti opportunistici anziché trasformativi.

Infine, le istituzioni scolastiche che operano in territori caratterizzati da fragilità socio-economiche, instabilità degli organici o difficoltà organizzative necessitano di misure di accompagnamento specifiche che ne sostengano la tenuta e lo sviluppo, riconoscendo che l'equità del sistema passa anche attraverso politiche di sostegno differenziate.

La prospettiva della scuola come comunità professionale di apprendimento offre un quadro interpretativo e operativo attraverso cui leggere il ruolo del dirigente. Promuovere la collaborazione tra i docenti, favorire la riflessività condivisa, sostenere processi di aggiornamento e formazione continua, creare spazi di confronto che rompano l'isolamento professionale: tutte queste pratiche concorrono al rafforzamento del capitale professionale della scuola, inteso come patrimonio collettivo di competenze, motivazioni e relazioni che rende possibile il miglioramento degli esiti educativi.

La leadership distribuita, l'apprendimento organizzativo e la costruzione di un clima fondato su fiducia e corresponsabilità richiedono al DS la capacità di riconoscere e valorizzare il contributo di ciascuno, generando un senso di appartenenza e di corresponsabilità. Attraverso tali pratiche, il dirigente diventa catalizzatore di processi trasformativi che incidono simultaneamente sulle dimensioni pedagogiche, relazionali, organizzative e culturali della vita scolastica.

In questa prospettiva, la leadership educativa assume anche una funzione di raccordo con il territorio: il DS non solo guida la scuola come organizzazione autonoma, ma contribuisce alla costruzione di una vera e propria comunità educante, in cui enti locali, famiglie, associazioni e attori sociali collaborano per il bene comune.

La scuola si apre così a una visione ecologica e sistemica dell'educazione, in cui la crescita professionale degli adulti diventa condizione necessaria per la crescita formativa degli studenti.

Il modello qui delineato mostra come il dirigente scolastico, attraverso un approccio integrato e situato, possa configurarsi come leader educativo capace di custodire la dignità e il benessere delle persone, valorizzare il capitale professionale, promuovere innovazione didattica e sostenere la

costruzione di contesti inclusivi ed equi. La sua leadership rappresenta dunque una leva sistematica e multiforme per la crescita della comunità scolastica e per la realizzazione di una scuola che, oltre a essere luogo di apprendimento, diventa spazio di convivenza democratica e di futuro condiviso.

Questo contributo ha inteso fornire un quadro teorico-normativo solido entro cui collocare la riflessione sulla leadership educativa del dirigente scolastico, consapevole che solo dalla chiarezza dei fondamenti concettuali e dalla comprensione delle tensioni strutturali del sistema possono derivare pratiche trasformative efficaci. Le direttive operative qui delineate – pur derivando da un'analisi teorica e non da indagini empiriche dirette – si fondano sul dialogo critico tra letteratura internazionale, specificità del contesto italiano e indicazioni emerse dal nuovo sistema di valutazione dirigenziale. Esse richiedono ora di essere validate attraverso ricerche sul campo che ne verifichino l'applicabilità, l'efficacia e le condizioni di trasferibilità nei diversi contesti scolastici, apre la strada a un dialogo fecondo tra ricerca, policy e pratica professionale orientato al miglioramento continuo della qualità educativa.

Bibliografia

- Artini A., *I leader educativi. La dirigenza scolastica nelle scuole dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Ball S.J., *The education debate*, 3^a ed., Policy Press, Bristol 2017.
- Barzanò G., *Leadership educativa e miglioramento scolastico. Studi di caso in Italia e in Inghilterra*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Barzanò G., «Dirigenti scolastici e leadership educativa», in M. Castoldi (a cura di), *La scuola in azione*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 101-120.
- Bass B.M., *Leadership and performance beyond expectations*, Free Press, New York 1985.
- Bass B.M. – Riggio R.E., *Transformational leadership*, 2^a ed., Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 2006.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2018.
- Berkovich I. – Eyal O., *Leading teachers' emotional well-being through emotional intelligence: A study of the Israeli education system*, «Educational Management Administration & Leadership», XLIX (2021), 2, pp. 1-20.
- Birkinshaw J., *Becoming a better boss. Why good management is so difficult*, Jossey-Bass, San Francisco 2013.
- Boyd D. – Grossman P. – Ing M. – Lankford H. – Loeb S. – Wyckoff J., *The influence of school administrators on teacher retention decisions*, «American Educational Research Journal», XLVIII (2011), 2, pp. 303-333.
- Bryk A.S. – Schneider B., *Trust in schools. A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation, New York 2002.

- Burns J.M., *Leadership*, Harper & Row, New York 1978.
- Bush T. – Glover D., «School leadership models: What do we know?», *«School Leadership & Management»*, XXXIV (2014), 5, pp. 553-571.
- Day C. – Gu Q. – Sammons P. – Ko J. – Smees R., *The impact of leadership on student outcomes*, Department for Education, Nottingham 2014.
- Day C. – Sammons P., *Successful school leadership*, Education Development Trust, Reading 2013.
- Di Martino V., *Teacher leadership: impatto di un intervento di sviluppo professionale sulle prospettive, convinzioni e sfide dei docenti con ruoli manageriali*, *«Q-Times Webmagazine»*, XLIII (2024), pp. 43-56.
- Domenici G. – Moretti G., *Leadership educativa e organizzativa nella scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma 2011.
- DuFour R. – Eaker R., *Professional learning communities at work. Best practices for enhancing student achievement*, Solution Tree, Bloomington 1998.
- Epstein J.L. – Sheldon S.B., *Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement*, *«The Journal of Educational Research»*, XCIX (2006), 5, pp. 308-320.
- Fullan M., *The principal. Three keys to maximizing impact*, Jossey-Bass, San Francisco 2014.
- Hallinger P., *A conceptual framework for leadership for learning*, *«Journal of Educational Administration»*, XLI (2003), 3, pp. 248-266.
- Hallinger P., *Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research*, *«Journal of Educational Administration»*, XLIX (2011), 2, pp. 125-142.
- Hallinger P. – Murphy J., *Assessing the instructional management behavior of principals*, *«The Elementary School Journal»*, LXXXVI (1985), 2, pp. 217-247.
- Hargreaves A. – Fullan M., *Professional capital. Transforming teaching in every school*, Teachers College Press, New York 2012.
- Harris A., *Distributed leadership in schools. Leading or misleading?* Routledge, London 2008.
- Henderson A.T. – Mapp K.L., *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin 2002.
- Hord S.M. – Sommers W.A., *Guiding professional learning communities. Inspiration, challenge, surprise, and meaning*, Corwin Press, Thousand Oaks 2008.
- INVALSI, *Rapporto nazionale sulle prove INVALSI*, INVALSI, Roma 2007.
- Leithwood K. – Harris A. – Hopkins D., *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, *«School Leadership & Management»*, XL (2019), 1, pp. 5-22.
- Leithwood K. – Sun J., *The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research*, *«Educational administration quarterly»*, XLVIII (2012), 3, pp. 387-423.
- Leithwood K. – Jantzi D., *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*, *«School Effectiveness and School Improvement»*, XVII (2006), 2, pp. 201-227.

- Leithwood K. – Jantzi D., *Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy*, «Educational Administration Quarterly», XLIV (2008), 4, pp. 496-528.
- Longo L. – Falzone Y., *L'efficacia del Coaching per il Middle Management a scuola: esiti della dimensione qualitativa della ricerca*, «Q-Times Webmagazine», I (2024), pp. 382-399.
- Louis K.S. – Dretzke B. – Wahlstrom K., *How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey*, «School Effectiveness and School Improvement», XXI (2010), 3, pp. 315-336.
- MacBeath J. – Townsend T., *International handbook of leadership for learning*, Springer, Dordrecht 2011.
- Mercer S. – Barker D. – Bird T., *Exploring psychology in language learning and teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.
- Number Analytics, *Organizational transparency and equity in schools*, Number Analytics, London 2025.
- OECD, *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*, OECD Publishing, Paris 2019.
- Paletta A., *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, IPRASE, Trento 2015.
- Paletta A., *Distributed leadership and school improvement*, «Educational Management Administration & Leadership», XLV (2017), 4, pp. 1-20.
- Paletta A., *Leadership educativa e capitale professionale: Prospettive per il contesto italiano*, «Scuola Democratica», XI (2020), 2, pp. 299-320.
- Robinson V.M.J., *Student-centered leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.
- Robinson V.M.J. – Lloyd C.A. – Rowe K.J., *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*, «Educational Administration Quarterly», XLIV (2008), 5, pp. 635-674.
- Selwyn N., *Education, and technology. Key issues and debates*, Bloomsbury, London 2016.
- Senge P.M., *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York 1990.
- Sergiovanni T.J., *The lifeworld of leadership. Creating culture, community and personal meaning in our schools*, Jossey-Bass, San Francisco 2002.
- Serpieri R., *Senza leadership. Un discorso democratico per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Spillane J., *Distributed leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.
- Storai F., *Il dirigente scolastico: un vero problem solver*, «IUL Research», III (2022), 5, pp. 169-180.
- Storai F. - Mori S. - Rossi F. - V. Toci (a cura di), *Leggere l'innovazione nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2024.
- Sun J. – Leithwood K., *Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions*, «Journal of Educational Administration», LXI (2023), 1, pp. 1-17.
- Swaffield S. – MacBeath J., *School leadership and education system reform*, Bloomsbury, London 2022.
- Tempesta M. – *Motivare alla conoscenza*, Scholé, Brescia 2018.
- UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, UNESCO, Paris 2021.

- Vescio V. – Ross D. – Adams A., *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*, «Teaching and Teacher Education», XXIV (2008), 1, pp. 80-91.
- Vidoni D. – Bezzina C. – et al., *The role of school leadership on student success*, European Commission, Brussels 2008.
- Wilkins A., *School governance and parental engagement in England: A policy critique*, «British Journal of Educational Studies», LXX (2022), 1, pp. 23-41.
- Williamson B. – Piattoeva N., «Education, governance and datafication», in U. Felt – R. Fouché – C.A. Miller – L. Smith-Doerr (edd.), *The handbook of science and technology studies*, MIT Press, Cambridge (MA) 2022, pp. 1-22.

Marco Cucinotta*

**Il Piano di Sviluppo Personale come possibile chiave di analisi
della valutazione dei Dirigenti scolastici**

**The Piano di Sviluppo Personale plan as a possible key for
analysing the evaluation of school principals**

Parole chiave: Scuola, innovazione, valutazione, dirigenti, sviluppo personale

Il sistema di valutazione dei Dirigenti scolastici scaturito dall'insieme delle norme stabilite fra il 2024 e il 2025 disegna un meccanismo basato, per lo più, sulla logica dell'adempimento in relazione alla compilazione dei documenti strategici delle scuole. Pur nell'ambito della considerazione del carattere transitorio e sperimentale del sistema, la strutturazione realizzata non appare del tutto in grado di fotografare le capacità professionali dei Dirigenti scolastici poiché non scandaglia la considerazione dell'impatto dell'agire del Dirigente sulle organizzazioni alla cui gestione è preposto e non accenna a trarre vantaggio delle possibili dimensioni quantitative per la loro effettiva misurazione. Particolare rilievo potrebbe assumere, all'interno del nuovo impianto valutativo, l'utilizzo del Piano di Sviluppo Personale concepito non solo come strumento di monitoraggio delle performance, ma anche come leva per la crescita professionale e il miglioramento continuo.

Keywords: School, innovation, evaluation, principals, personal development

The school principal evaluation system resulting from the set of regulations established between 2024 and 2025 designs a mechanism based primarily on the logic of compliance with the compilation of school strategic documents. Even considering the transitional and experimental nature of the system, the structure implemented does not appear to fully capture the professional capabilities of school principals, as it fails to consider the impact of the principal's actions on the organizations they manage and fails to outline possible quantitative dimensions for their effective measurement. The use of the Personal Development Plan, conceived not only as a performance monitoring tool but also as a lever for professional growth and continuous improvement, could be particularly important within the new evaluation framework.

* Dirigente Scolastico e docente presso l'Università degli Studi di Trieste, marco.cucinotta5@istruzione.it.

Introduzione

La posizione strategica del Dirigente scolastico nel mondo della Scuola contemporaneo richiede che la sua performance venga valutata in una prospettiva multidimensionale che abbracci, quindi, la considerazione della sua leadership sia nella sua “componente educativa”, sia in quella più propriamente manageriale, come amministratore di strutture organizzative complesse.

Da questo punto di vista, il sistema di valutazione scaturito dall’insieme delle norme stabilite dal decreto-legge n. 71 del 2024, dal decreto ministeriale n. 47 del 12 marzo 2025 e, infine, dalle schede di definizione degli obiettivi, indicatori e target indicate al Decreto Interdipartimentale del MIM n. 616 del 23.3.25 e al Decreto Interdipartimentale del MIM n. 2276 del 6.8.25, nonché dalla Nota MIM prot. n. 66850 del 29 ottobre 2025, disegna un meccanismo basato, per lo più, sulla logica dell’adempimento in relazione alla compilazione dei documenti strategici delle scuole: PTOF, RAV, PdM, contrattazione, la tenuta della sezione “Amministrazione trasparente”, la gestione del sito, ecc.

Pur nell’ambito della considerazione del carattere transitorio e sperimentale del sistema di valutazione adottato normativamente, la strutturazione realizzata, “per tabulas”, non appare del tutto in grado di fotografare le capacità professionali dei Dirigenti scolastici poiché non scandaglia la considerazione dell’impatto dell’agire del Dirigente sulle organizzazioni che è chiamato a gestire e non accenna a tratteggiare delle possibili dimensioni quantitative per la loro effettiva misurazione.

Particolare rilievo potrebbe assumere, all’interno del nuovo impianto valutativo, l’utilizzo del Piano di Sviluppo Personale concepito non solo come strumento di monitoraggio delle performance, ma anche come leva per la crescita professionale e il miglioramento continuo.

L’adozione del Piano di Sviluppo Personale sottende, insomma, la definizione del Dirigente scolastico quale professionista riflessivo poiché, nell’ambito della propria attività professionale, è costantemente impegnato in un processo di riflessione critica sulla propria esperienza.

I presupposti

In base a quanto disposto dalla Legge n. 107 del 2015, il sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti Scolastici era stato tracciato attraverso l’emanazione della Direttiva n. 36/2016 la quale prevedeva che gli obiettivi di performance dei Dirigenti erano fissati dai Direttori degli Uffici scolastici regionali, sulla base dei criteri generali e dei parametri

stabiliti dalla direttiva e dalla legge n. 107 stesse. La verifica dell'operato dei Dirigenti era, poi, affidata a dei Nuclei di Valutazione esterni alle singole Istituzioni scolastiche, costituiti presso gli USR, composti ciascuno da un Dirigente tecnico, amministrativo o scolastico, in funzione di coordinatore, e da due esperti, esterni all'Amministrazione, in possesso di specifiche e documentate esperienze in materia di organizzazione e valutazione.

Poiché la realizzazione di tale sistema si è scontrato con varie difficoltà di attuazione, il legislatore ha ritenuto opportuno realizzare profonde modifiche.

L'art. 13 del decreto-legge n. 71/2024 ha parzialmente novellato l'art. 25 del D. Lgs. n. 165/2001 nel seguente modo: «i dirigenti scolastici sono inquadrati in ruoli di dimensione regionale e rispondono, agli effetti dell'articolo 21, in ordine ai risultati, che sono valutati tenuto conto della specificità delle funzioni e sulla base degli strumenti e dei dati a disposizione del sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito nonché del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici, adottato con decreto del Ministro dell'istruzione e del merito, che stabilisce gli indirizzi per la definizione degli obiettivi strategici volti ad assicurare il buon andamento dell'azione dirigenziale e individua i soggetti che intervengono nella procedura di valutazione».

In base al D.M. n. 47,

la valutazione è finalizzata a verificare la padronanza delle competenze professionali previste per i Dirigenti scolastici con riferimento particolare ai seguenti ambiti: a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate alla correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale; b) competenze per lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane; c) competenze concernenti l'analisi della realtà scolastica di assegnazione, nonché la progettazione delle iniziative volte al suo miglioramento; d) competenze concernenti i rapporti con la comunità scolastica, il territorio ed i referenti istituzionali¹.

Sulla base della valutazione, prevista con cadenza annuale, viene definita la corresponsione della retribuzione di risultato di ciascun DS.

Il procedimento di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici si articola nelle seguenti fasi: a) individuazione degli obiettivi da parte dei Capi dei Dipartimenti; b) assegnazione degli obiettivi ai Dirigenti scolastici da parte dei Direttori USR; c) misurazione e valutazione, da parte dei Direttori USR, dei risultati raggiunti rispetto agli obiettivi assegnati dai medesimi; d)

¹ Decreto del Ministero dell'Istruzione e del Merito 12 marzo 2025, n. 47, p. 4.

eventuale fase di contradditorio tra i Direttori USR e i Dirigenti scolastici. Tutte le fasi si svolgono all'interno di una piattaforma informatica dedicata, collegata al sistema informativo del Ministero integrato con altri sistemi².

Le novità rispetto al precedente sistema

Emergono alcuni importanti elementi di innovazione rispetto al modello di valutazione precedente: 1. gli ambiti di valutazione individuati dal D.M. n. 47/2025 differiscono alquanto rispetto ai criteri generali individuati dalla legge n. 107³; 2. «la valutazione avviene sulla base degli strumenti e dei dati a disposizione del sistema informativo»⁴, eliminando la fase di confronto con i Nuclei di Valutazione esterni (che vengono soppressi) e ponendo, quindi, grande attenzione allo svolgimento degli adempimenti di carattere amministrativo-burocratico piuttosto che sulla natura, complessa e articolata, del ruolo, che richiede capacità manageriale, di leadership, di gestione delle risorse umane, pedagogiche e didattiche. La valutazione, inoltre, viene affidata a un organo monocratico (il Direttore dell'USR), perdendo, così la collegialità garantita dal ruolo dei Nuclei di Valutazione esterni; 3. la già citata novella introdotta al D. Lgs. n. 165 da parte del decreto-legge n. 71/2024, stabilendo che il sistema di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici viene adottato con decreto del Ministro dell'Istruzione e del merito, fa sì che il contenuto della valutazione stessa sia definito, di fatto, sulla base degli obiettivi strategici predisposti dal Ministero medesimo, senza alcun confronto con i valutati⁵.

I punti suindicati, in buona sostanza, riassumono brevemente le critiche espresse nel citato Parere del Consiglio Superiore della Pubblica

² *Ibidem*.

³ Legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, comma 93: «a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale; b) valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; c) apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale; d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale; e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole». Non sfugga il possibile conflitto fra norme in posizione gerarchica differente. In tal senso anche il parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione sul nuovo sistema di valutazione: «aspetti rilevanti dell'operato della dirigenza scolastica, quali quelli più specificamente orientati alla dimensione pedagogica-didattica, non trovano ancora richiamo nel nuovo sistema e non risultano valorizzati nell'ottica della piena aderenza al disposto del comma 93 dell'art. 1 della legge n. 107/2015» (Nota del Ministero dell'Istruzione e del Merito 4 febbraio 2025, n. 4543, Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, *Parere sullo schema di decreto ministeriale di adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici, ai sensi dell'articolo 13 del decreto-legge 31 maggio 2024, n. 71, convertito con modificazioni dalla legge 29 luglio 2024, n. 106, p. 2*).

⁴ Decreto del Ministero dell'Istruzione e del Merito 12 marzo 2025, n. 47, p. 4.

⁵ Il rischio è che l'autonomia dei Dirigenti e delle Istituzioni scolastiche possano essere condizionate dalla mutevole volontà politica del susseguirsi dei titolari del dicastero dell'Istruzione al governo (a tal proposito si legga: R. Fanfariello, *La nuova valutazione dei dirigenti scolastici tra prospettive e criticità, «Articolo 33», 2 (febbraio 2025)*, in <https://www.articolotrentatre.it/rivista/febbraio-2025/nuova-valutazione-dirigenti-scolastici-prospettive-criticita>, consultato il 31.8.2025).

Istruzione del febbraio 2025. Fra essi particolare rilevanza è data dalla constatazione che

il Sistema in oggetto non prevede misure di supporto o percorsi di sviluppo professionale né esplicita un orientamento al miglioramento delle competenze del dirigente scolastico. [...] È opportuno, perciò, che sia prevista nel decreto, nel corso dell'anno scolastico successivo a quello oggetto di valutazione, un'attività di sviluppo professionale e accompagnamento finalizzata al miglioramento per tutti i dirigenti scolastici⁶.

Per il CSPI è necessario, quindi, «che la valutazione sia orientata non solo su indici tipici dell'attività amministrativa, ma includa elementi relativi all'esercizio della leadership educativa del dirigente scolastico per il miglioramento dei risultati formativi dell'istituzione scolastica»⁷.

Un Dirigente manager o un Dirigente leader? L'oggetto della valutazione

È evidente che la scelta degli strumenti di valutazione dipende dall'analisi dell'oggetto dell'indagine della valutazione stessa. In questo contesto è necessario, quindi, definire le caratteristiche del Dirigente scolastico nel suo agire poiché «i sistemi di valutazione, anche nell'istruzione, rappresentano una variabile di progettazione organizzativa che deve tenere conto delle peculiari condizioni di contesto in cui sono chiamati ad operare»⁸.

All'interno dell'asse dei poli che vede - apparentemente - contrapposti "Management" e "Leadership", appare chiaro che l'archetipo di stile di direzione sotteso al modello di valutazione emergente dalle norme del 2024-2025 è quello del "management per procedure", in base al quale il Dirigente deve focalizzare la propria attenzione sui compiti definiti dall'esterno, il cui stakeholder di riferimento prevalente è l'Amministrazione centrale da cui dipende. «Il preside-direttore è chiamato formalmente ad uno stile ispettivo per dare rassicurazione al proprio "principale" (l'amministrazione statale) circa la conformità dei comportamenti alle procedure. Questo non significa che il preside-direttore non possa esercitare, e di fatto eserciti, un'importante funzione

⁶ Nota del Ministero dell'Istruzione e del Merito 4 febbraio 2025, n. 4543, Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, p. 4.

⁷ *Ivi*, p. 6.

⁸ A. Paletta, *Valutazione dell'istruzione e miglioramento: il contributo degli studi di management*, 2013, in https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/05/Paletta_2013_Valutazione_dell_istruzione_e_miglioramento.pdf (consultato il 31.8.2025), p. 2.

di leadership educativa, ma tale funzione non gli è richiesta come dirigente di un'istituzione autonoma, quanto come insegnante “primo tra i pari”»⁹.

Chiosa con arguzia Spillane:

stories of leadership successes follow a familiar structure: A charismatic leader, often the CEO or school principal, takes over a struggling school, establishing new goals and expectations and challenging business as usual within the organization. This leader creates new organizational routines and structures that with time transform the school's culture, contributing in turn to greater teacher satisfaction, higher teacher expectations for students, and improved student achievement¹⁰.

Non è possibile pensare che il Dirigente scolastico si limiti alla gestione del presente senza creare un “orizzonte di senso” nel quale l’organizzazione che è chiamato a gestire si muova.

Come accennato, “Management” e “Leadership” sono concetti solo apparentemente antitetici poiché la leadership, quale capacità di visione trasformativa delle organizzazioni, presuppone la presenza di solide basi di gestione e pianificazione proprie del manager e le competenze proprie del management dovrebbero essere presupposto della leadership.

Il dirigente manager e leader presenta quattro aree di azione fortemente correlate: è leader culturale, in quanto realizza in sintonia con i docenti e gli stakeholder un progetto culturale da sviluppare; è leader strategico, in quanto impegnato in strategie di mediazione e negoziazione con gli organi collegiali e gli enti esterni; è leader educativo, in quanto in grado di promuovere una comunità di apprendimento; è leader ricettivo, in quanto percepisce i bisogni dei docenti, degli studenti, della comunità locale e della società in cui opera¹¹.

⁹ *Ivi*, p. 5.

¹⁰ Le storie di successo nella leadership seguono una struttura familiare: un leader carismatico, spesso l'amministratore delegato o il preside, prende in mano la situazione di una scuola in difficoltà, definendo nuovi obiettivi e aspettative e mettendo in discussione la routine aziendale. Questo leader crea nuove routine e strutture organizzative che, nel tempo, trasformano la cultura della scuola, contribuendo a sua volta a una maggiore soddisfazione degli insegnanti, a maggiori aspettative degli insegnanti nei confronti degli studenti e a un migliore rendimento scolastico (traduzione a cura dello scrivente), cfr. J. P. Spillane, *Distributed Leadership*, «The Educational Forum», 69 (2005), p. 143.

¹¹ A. Turchi, S. Greco, *Il dirigente scolastico. Valutazione, miglioramento e qualità della dimensione professionale*, «Scuola Democratica», 2 (maggio-agosto 2016), p. 525. Per una disamina esaustiva riguardo alla ricaduta della leadership del Dirigente scolastico sulla qualità dell'insegnamento si veda: Trinchero R., A. Calvani, A. Marzano, G. Vivianet, *The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario?*, «Italian Journal of Educational Research», 25 (2020), pp. 22-34.

Anche

l'Europa, già da tempo, ha riconosciuto come key components dell'azione del DS (Report rete Comenius, The framework of reference – The making of: Leadership in Education, Fourth Area) elementi che oggi risultano imprescindibili: rilevanza dei rapporti con i genitori e le autorità locali, collaborazione con organismi nazionali e sovranazionali esterni alla scuola e creazione di reti scolastiche¹².

Il Piano di Sviluppo Personale come strumento complementare per la valutazione del Dirigente

L'ipotesi di base del presente articolo consiste, quindi, nell'assunto per il quale non appare coerente con il profilo dell'oggetto di indagine basare la valutazione unicamente su aspetti che analizzano solamente la dimensione professionale del Dirigente scolastico sugli adempimenti di carattere documentale. L'attività del Dirigente scolastico richiede una continua opera di miglioramento e di crescita che vengono alimentati dalla autoriflessione critica sul proprio operato di ogni giorno e dallo svilupparsi delle relazioni che la professione richiede di intrattenere nei loro ambiti operativi, sempre più liquidi.

The field of management has long been marked by a conflict between two competing views of professional knowledge. On the first view, the manager is a technician whose practice consists in applying to the everyday problems of his organization the principles and methods derived from management science. On the second, the manager is a craftsman, a practitioner of an art of managing that cannot be reduced to explicit rules and theories.

¹² D.M Cammisuli., *La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 1 (2018), p. 37. Per una panoramica riguardo alle indicazioni europee in tema di dirigenza scolastica, si veda: G. Gasperoni, D. Mantovani, *Gli stili di dirigenza scolastica in Italia secondo l'indagine TALIS*, in «Scuola Democratica», 3 (settembre-dicembre 2013), pp. 763-789; OECD (Ed.), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris 2016, in https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/09/school-leadership-for-learning_gig69446/9789264258341-en.pdf (consultato il 31.8.25); OECD (Ed.), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris 2020, in https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/03/talis-2018-results-volume-ii_367eoacb/19cfo8df-en.pdf (consultato il 31.8.25). A rimarcare, ancora, il nesso fra “Management” e “Leadership” è intervenuto di recente l’innovativo contributo dal titolo *The influence of School principals’ management on school efficiency: Evidence from Italian schools*. Lo studio, al quale hanno partecipato ricercatori di diverse università europee, ha sottolineato come il management influisca nei risultati degli alunni rilevati dalle prove standardizzate (A. Mergoni, A. Camanho, M. Soncin, T. Agasisti, K. De Witte, *The influence of School principals’ management on school efficiency: Evidence from Italian schools*, «European Journal of Operational Research», available online 13 July 2025, <https://www.sciencedirect.com/journal/european-journal-of-operational-research> - consultato il 31.8.25).

Quindi, «managers have become increasingly sensitive to the phenomena of uncertainty, change, and uniqueness. In the last twenty years, "decision under uncertainty" has become a term of art»¹³.

Lo scenario, sempre più incerto, chiede a tutti, e in particolare a chi ricopre ruoli apicali in organizzazioni complesse, di saper riflettere e apprendere continuamente al fine di arricchire la propria professionalità di conoscenze e competenze.

Già nel recente passato il MIUR si era orientato verso questa visione della valutazione dei dirigenti realizzando e implementando una piattaforma informatica con questo intento. La Nota del MIUR 27.4.2017 n. 4555 annunciava che nell'anno scolastico 2016/17 i dirigenti scolastici dovevano compilare il Portfolio professionale presente sul Portale del Sistema nazionale di valutazione. Il Portfolio è presentato nella Nota esplicativa n. 2 del 8.2.2017, la quale afferma:

è uno strumento di orientamento, analisi e riflessione sui compiti e sulle competenze richieste al Dirigente scolastico per l'esercizio della specificità delle proprie funzioni, nonché uno strumento di supporto per lo sviluppo professionale e la raccolta di documenti significativi, con particolare attenzione all'autovalutazione e alla valutazione.

Il Portfolio era strutturato in quattro parti: Anagrafe professionale, Autovalutazione e bilancio delle competenze, Obiettivi e azioni professionali, Documentazione della valutazione. La compilazione di tre parti era di competenza del Dirigente scolastico e una del Nucleo di valutazione e del Direttore dell'USR (la parte sulla documentazione della valutazione). Il Portfolio si proponeva non solo di raccogliere in maniera sistematica, pubblica e documentata il Curriculum Vitae del Dirigente e il suo iter di aggiornamento professionale, ma anche di riflettere in maniera critica sul suo agire nel contesto dell'Istituzione scolastica in cui operava. Le sezioni della parte "Autovalutazione e bilancio delle competenze" riguardavano, infatti: 1. definizione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione scolastica; 2. gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse umane; 3. promozione della partecipazione, cura delle relazioni e dei legami con il contesto; 4. gestione delle risorse strumentali finanziarie, gestione amministrativa

¹³ Il campo del management è da tempo segnato da un conflitto tra due visioni contrastanti della conoscenza professionale. Nella prima visione, il manager è un tecnico la cui pratica consiste nell'applicare ai problemi quotidiani della sua organizzazione i principi e i metodi derivati dalla scienza manageriale. Nella seconda, il manager è un artigiano, un praticante di un'arte gestionale che non può essere ridotta a regole e teorie esplicite. Inoltre, i manager sono diventati sempre più sensibili ai fenomeni di incertezza, cambiamento e unicità. Negli ultimi vent'anni, "decisione in condizioni di incertezza" è diventato un termine tecnico (traduzione a cura dello scrivente), cfr. D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Book Inc., New York 1983, pp. 236 e 239.

adempimenti normativi; 5. monitoraggio, valutazione e rendicontazione. L'autovalutazione avveniva mediante la compilazione ragionata delle rubriche di riferimento, una per ognuna delle cinque sezioni sopra riportate e aveva come obiettivo la riflessione sul proprio ruolo, sui propri punti di forza e di debolezza, al fine del miglioramento professionale. A valle dell'autovalutazione, nella sezione "Obiettivi e azioni professionali", il Dirigente doveva descrivere le azioni significative intraprese per il perseguitamento degli obiettivi di miglioramento della scuola, allegando evidenze di quanto realizzato¹⁴.

Le vicende, politiche e sindacali, che hanno portato all'abbandono del precedente sistema di valutazione e della sua piattaforma sono ben note, sarebbe ozioso discuterne ancora e in queste righe non si caldeggi il ritorno al passato. Tuttavia, la prospettiva di arricchire il sistema di valutazione in essere con elementi che riprendano le esperienze (brevi) del recente passato, sembra, a parere dello scrivente, quella più adatta per riuscire a fotografare compiutamente la figura professionale del Dirigente scolastico e a valutarlo, quindi, in modo esaustivo.

Il Piano di Sviluppo Personale è ben conosciuto nella letteratura scientifica in lingua inglese – conosciuto come Personal Development Plan (PDP), dove ha preso avvio e si è sviluppato in modo sistematico – e in lingua italiana¹⁵ e può essere definito come

a structured and supported process undertaken by a learner to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development. It is an inclusive process, open to all learners, in all HE provision settings, and at all levels. Effective PDP improves the capacity of individuals to review, plan and take responsibility for their own learning and to understand what and how they learn. PDP helps learners articulate their learning and the achievements and outcomes of HE more explicitly, and supports the concept that learning is a lifelong and life-wide activity¹⁶.

¹⁴ Per una panoramica riguardo alle riflessioni sulla valutazione dei dirigenti scolastici in quel periodo si legga: G. Epifani, L. Giampietro, D. Poliandri, E. Pranterà, S. Sette, *Il ruolo dei processi di autovalutazione. Il dirigente scolastico per il miglioramento della scuola*, «Scuola Democratica», 2 (maggio-agosto 2016), pp. 439-450; S. Vatrella, *La valutazione della dirigenza scolastica in Italia*, «Scuola Democratica», 1 (gennaio-aprile 2018), pp. 23-44.

¹⁵ Her Majesty's Stationery Office (Ed.), *The Dearing Report. Higher Education in the learning society. Main Report*, Queen's Printer for Scotland, London 1997, in <https://education.uk.org/documents/dearing1997/dearing1997.html> (consultato il 31.8.2025); G. Chianese, *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Franco Angeli, Milano 2011.

¹⁶ Il PDP è un processo strutturato e supportato intrapreso da uno studente per riflettere sul proprio apprendimento, rendimento e/o risultati e per pianificare il proprio sviluppo personale, formativo e professionale. È un processo inclusivo, aperto a tutti gli studenti, in tutti i contesti di istruzione superiore e a tutti i livelli. Un PDP efficace migliora la capacità degli individui di rivedere, pianificare e assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e di comprendere cosa e come apprendono. Il PDP aiuta gli studenti ad articolare il proprio apprendimento, i risultati e i risultati dell'istruzione superiore in modo più esplicito e sostiene il concetto che l'apprendimento è un'attività che dura tutta la vita (traduzione a cura dello scrivente), cfr. QAA (Ed.), *Personal development planning: guidance for institutional policy and*

Si configura, quindi, come uno strumento-processo che ciascuna persona può utilizzare per la progettazione, il monitoraggio, la creazione di repository e l'autovalutazione dei propri percorsi di sviluppo professionale attraverso l'utilizzo in contesto di pratiche narrativo-riflessive. Il PDP si propone, quindi, come leva maieutica finalizzata alla definizione dell'identità personale e professionale dell'utilizzatore, secondo il paradigma del *Life Design*¹⁷ ed è utile per la prefigurazione e la costruzione di una professionalità "riflessiva".

Nell'ambito della valutazione del Dirigente scolastico, il valore del PDP si concretizza nella sua valenza di *lifelong process*, inclusivo - poiché riguarda aspetti differenti e molteplici della vita professionale (e non solo professionale) - e orientato a sostenere l'utilizzatore (il Dirigente scolastico, in questo caso) ad essere responsabile del proprio percorso professionale e dei propri risultati, nonché a orientare le proprie azioni al cambiamento futuro e a riconsiderare, quindi, in modo critico la propria storia professionale, attraverso un approccio narrativo-riflessivo, oltre che biografico¹⁸.

Volendo mantenere una struttura tripartita del PDP¹⁹, nel caso dei dirigenti scolastici sarebbe possibile strutturare una prima parte descrittiva e di analisi del proprio percorso professionale finalizzata a identificare le esperienze formative più significative, la motivazione rispetto al lavoro, l'autovalutazione delle competenze sulla base di una rubrica²⁰, la definizione di obiettivi (a medio, breve e lungo termine)

practice in higher education, 2009, in <https://dera.ioe.ac.uk/437/2/PDPguide.pdf>, p. 2 (consultato il 31.8.2025).

¹⁷ M. L. Savickas, *The theory and practice of career construction*, in S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, Hoboken NJ 2005, pp. 42-70.

¹⁸ L'idea di rendere il PDP - Piano di Sviluppo Personale strumento complementare per la valutazione del Dirigente ha già trovato delle sperimentazioni e inerisce alla dimensione formativa dei Dirigenti scolastici: «mentre da un punto di vista sommativo esistono già strumenti finalizzati alla valutazione dei DS, approcci di tipo formativo sono piuttosto rari, anche in un contesto internazionale. D'altro canto, la possibilità di riflettere sul proprio operato in una maniera costruttiva, orientata al miglioramento, è qualcosa di importante, sia nell'ottica dell'apprendimento professionale continuo (*Professional lifelong learning*), sia in un contesto di miglioramento dell'offerta formativa da parte degli istituti scolastici (*School improvement*), rispetto alla quale l'azione svolta dal DS ha un effetto comprovato da vari studi», cfr. G. Ostinelli, A. Crescentini, *Dual Focus: uno strumento innovativo per lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici*, «RicercaZione», XIII, 1 (giugno 2021), p. 235.

¹⁹ Il PDP è strutturato in tre sezioni interconnesse secondo un approccio logico-sistemico. La prima sezione esplora gli aspetti biografici, il percorso formativo-professionale, le spinte motivazionali e la definizione degli obiettivi di sviluppo basati su una rubrica di competenze. Nella seconda sezione, partendo dagli obiettivi stabiliti, si analizza il loro progresso attraverso la narrazione e la riflessione sulle esperienze professionali concretamente realizzate. L'ultima sezione è dedicata, invece, a una valutazione globale e sistematica dell'intero processo, sempre con il supporto della rubrica di competenze, e si concentra sulle prefigurazioni professionali future, avviando così un nuovo ciclo di crescita e sviluppo. Si veda: G. Chianese G., *Prefigurazioni professionali future: pratiche e processi di di-svelamento*, «LLL», XVII, 38 (2021), pp. 7-14.

²⁰ Tale rubrica potrebbe essere realizzata identificando indici di efficienza ed efficacia in relazione ai compiti e alle responsabilità del Dirigente scolastico presentate dall'art. 25 del D. Lgs. 165/2001: «assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle

rispetto alla dimensione individuale, di scuola e sociale o di sistema²¹. La seconda parte potrebbe essere dedicata al monitoraggio delle attività realizzate tese alla realizzazione degli obiettivi su citati, portando evidenze empiriche e sistematiche. L'ultima parte potrebbe essere riservata, invece, alla valutazione, sia in termini di autovalutazione, sia come valutazione esterna, stabilendo obiettivi chiari e misurabili. Tale valutazione esterna potrebbe avere un peso percentuale complementare rispetto alla modalità di valutazione attuale, realizzando, così, un paradigma che possa fare sintesi fra approcci e istanze differenti.

L'elaborazione di un Piano di Sviluppo Personale in questo contesto può rivelarsi uno strumento cruciale per promuovere la riunione del "management" e della "leadership" in un'unica visione, favorendo, poiché strumento aperto e flessibile, il monitoraggio e lo sviluppo delle competenze del Dirigente all'interno di sistemi organizzativi complessi e mutevoli come quelli scolastici, sempre esposti alle perturbazioni di fattori esogeni, di natura sociale e politica.

Bibliografia

- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Cammisuli D.M., *La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione*, in «Formazione & Insegnamento», XVI, 1 (2018), pp. 35-42.
- Chianese G., *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Chianese G., *Prefigurazioni professionali future: pratiche e processi di disvelamento*, «LLL», XVII, 38 (2021), pp. 7-14.
- Epifani G. et. al., *Il ruolo dei processi di autovalutazione. Il dirigente scolastico per il miglioramento della scuola*, «Scuola Democratica», 2 (maggio-agosto 2016), pp. 439-450.
- Fanfarillo R., La nuova valutazione dei dirigenti scolastici tra prospettive e criticità «Articolo 33», 2 (febbraio 2025), in <https://www.articolotrentatre.it/rivista/febbraio-2025/nuova-valutazione-dirigenti-scolastici-prospettive-criticita>, consultato il 31.8.2025.

risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali. [...] Il dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni».

21 U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

- Gasperoni G., Mantovani D., *Gli stili di dirigenza scolastica in Italia secondo l'indagine TALIS*, «Scuola Democratica», 3, (settembre-dicembre 2013), pp. 763-789.
- Her Majesty's Stationery Office (Ed.), *The Dearing Report. Higher Education in the learning society. Main Report*, Queen's Printer for Scotland, London 1997, in <https://education-uk.org/documents/dearing1997/dearing1997.html>, consultato il 31.8.2025.
- Mergoni A., Camanho A., Soncin M., Agasisti T., De Witte K., *The influence of School principals' management on school efficiency: Evidence from Italian schools*, in «European Journal of Operational Research», available online 13 July 2025, <https://www.sciencedirect.com/journal/european-journal-of-operational-research>, consultato il 31.8.25.
- OECD (Ed.). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris 2016, in https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/09/school-leadership-for-learning_g1g69446/9789264258341-en.pdf, consultato il 31.8.2025.
- OECD (Ed.), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris 2020, in https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/03/talis-2018-results-volume-ii_367eoacb19cfo8df-en.pdf, consultato il 31.8.2025.
- Ostinelli G., Crescentini A., *Dual Focus: uno strumento innovativo per lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici*, «Ricercazione», XIII, 1 (giugno 2021), pp. 235-258.
- Paletta A., *Valutazione dell'istruzione e miglioramento: il contributo degli studi di management*, 2013, in https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/05/Paletta_2013_Valutazione_dell_istruzione_e_miglioramento.pdf, consultato il 31.8.2025.
- QAA (Ed.), *Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education*, 2009, in <https://dera.ioe.ac.uk/437/2/PDPguide.pdf>, consultato il 31.8.2025.
- Rete Comenius (Ed.), *The framework of reference – The making of: Leadership in Education, Fourth Area*, 2011, in http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/IT_Framework.pdf, consultato il 31.8.2025.
- Savickas M. L., *The theory and practice of career construction*, in Brown S. D., Lent R. W. (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, Hoboken NJ 2005, pp. 42-70.
- Schön D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Book Inc., New York 1983.
- Spillane J. P., *Distributed Leadership*, «The Educational Forum», 69 (Winter 2005), pp. 143-150.
- Trinchero R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G., *The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario?*, «Italian Journal of Educational Research», 25 (2020), pp. 22-34.

Turchi A., Greco S., *Il dirigente scolastico. Valutazione, miglioramento e qualità della dimensione professionale*, «Scuola Democratica», 2 (maggio-agosto 2016), pp. 523-535.

Varella S., *La valutazione della dirigenza scolastica in Italia*, «Scuola Democratica», 1 (gennaio-aprile 2018), pp. 23-44.

Fabiola Palmiero¹, Federica Badii Esposito², Maria Giovanna Tafuri³

Pedagogical and didactic leadership and managerial effectiveness: a qualitative survey in the Italian school Context following the evaluation reform (ministerial decree 47/2025 e 15/2025), with an international perspective

Leadership pedagogica e didattica ed efficacia gestionale: un'indagine qualitativa nel contesto scolastico italiano a seguito della riforma della valutazione (decreti ministeriali 47/2025 e 15/2025), in prospettiva internazionale

Parole chiave: leadership scolastica, valutazione manageriale, approccio qualitativo, confronto internazionale, innovazione didattica

Alla luce della nuova normativa sulla valutazione dei dirigenti scolastici (D.M. 47/2025 e 15/2025), l'articolo esplora i modelli di leadership pedagogico-didattica più efficaci nel contesto scolastico italiano. La ricerca qualitativa, condotta attraverso interviste semi-strutturate a quindici dirigenti scolastici di istituti comprensivi e secondari, ha individuato quattro dimensioni emergenti: la leadership per l'apprendimento, la leadership distribuita, l'etica relazionale e la costruzione di comunità educative. I risultati sono discussi nel contesto del quadro teorico internazionale (OCSE, TALIS, McKinsey e Education Leadership Review), evidenziando le analogie e le differenze del caso italiano. L'indagine fornisce spunti preziosi per la formazione dei dirigenti e per lo sviluppo di politiche di valutazione più eque ed efficaci.

Keywords: School leadership, management evaluation, qualitative approach, international comparison, educational innovation

In light of the new legislation on the evaluation of school managers (Ministerial Decree no. 47/2025 and 15/2025), the article explores the most effective pedagogical-didactic leadership models in the Italian school context. Qualitative research, conducted through semi-structured interviews with fifteen comprehensive and secondary school leaders, identified four emerging dimensions: leadership for learning; distributed leadership; relational ethics; and the construction of educational communities. These results are discussed in the context of the international theoretical framework (OECD, TALIS, McKinsey and Education Leadership Review), highlighting the similarities and differences of the Italian case. The survey provides valuable insights for management training and the development of fairer, more effective evaluation policies.

^{1*} Ph.D. Student presso l'Università degli Studi di Macerata e l'Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli", f.palmiero@unimc.it

^{2*} Ph.D. Student presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope", federica.badiiesposito@uniparthenope.it

³ Università Telematica Pegaso, mariagiovanna.tafuri@unipegaso.it

Introduction

In recent decades, the role of school leaders has changed significantly around the world, evolving from a primarily bureaucratic and administrative model to a more strategic, pedagogical and transformative one. This reconfiguration is a response to the growing demand for accountability, equity and effectiveness in education systems within complex, pluralistic and digital contexts. Historically slower to adopt an educational leadership-oriented paradigm, Italy has initiated a reform process that reaches a crucial turning point with the enactment of Ministerial Decree No. 47 and 15/2025. This document redefines the school leadership evaluation system, moving beyond a purely reporting approach and introducing qualitative indicators that value pedagogical impact, teaching innovation, inclusion and community-building skills. This regulatory change forms part of a wider international movement which recognises the importance of educational leadership in ensuring quality and equity within school systems.

Against this backdrop, the study aims to explore the forms of pedagogical and didactic leadership exercised by Italian school leaders in light of the new evaluation system and to relate them to emerging international paradigms. Through a qualitative design based on semi-structured interviews with a diverse sample of managers, the research seeks to give voice to those at the heart of the school system, acknowledging their experiences, thoughts and ideas in order to suggest practical ways to improve leadership and evaluation. The structure of the article reflects this objective: after an in-depth methodological analysis, the main results are presented and organised into four thematic areas — “Leadership for Learning”, “Distributed Leadership”, “Relational Ethics”, and “Community Building”. These are followed by a critical discussion that intertwines empirical data and international literature, and the conclusions offer operational proposals to strengthen educational leadership in the school system with regard to professional development, assessment, equity, and consistency with international best practices.

International organisations emphasise that effective school leadership is crucial for improving learning outcomes, enhancing the quality of teaching and promoting collaborative work cultures. The OECD stresses the importance of pedagogical vision and management skills, while the European Commission highlights the need for leaders capable of establishing meaningful networks aligned with local needs. The TALIS 2018 report shows that leaders who promote professional development,

data-informed teaching and teacher collaboration tend to achieve better results in terms of school climate, teacher motivation and student performance.

Over time, several theoretical models have been developed to define the distinctive features of effective school leadership. Instructional leadership focuses on teaching quality and monitoring learning outcomes, giving leaders an active role in guiding the teaching process. Distributed leadership values widespread participation and collaborative work, viewing leadership as a collective process shaped by organisational context. Transformational leadership emphasises the construction of a shared vision, motivational support and cultural change within schools. Ethical leadership is grounded in integrity, fairness, active listening and organisational justice, highlighting the relational and moral dimensions of educational power.

More recently, systemic and community-based perspectives on leadership have emerged. The social leadership model underscores the importance of fostering partnerships among schools, families, local authorities and civil society to create more equitable and democratic educational ecosystems. However, in the Italian context, tensions persist between these theoretical approaches and the everyday practices of school leaders, who remain constrained by administrative culture, bureaucratic burdens and initial training that insufficiently addresses pedagogical leadership. Italian literature emphasises the need for ongoing training focused on transformative, relational and planning skills, as well as the need for more formative, participatory and context-sensitive evaluation systems. Ministerial Decree 47/2025 and 15/2025 therefore represent an attempt to move beyond an inspection-based model by adopting evaluation dimensions and tools aligned with the most advanced international experiences.

1. Research design

1.1 Context

The study is situated in the Italian school system, characterised by a distinctive organisational structure that differs from comprehensive school models in other countries. In Italy, Istituti Comprensivi are unified institutions that include preschool, primary and lower secondary education under a single school leadership. This structure expands the responsibility of school leaders, who must coordinate pedagogical, organisational and administrative processes across multiple educational levels and age groups.

Alongside Istituti Comprensivi, the Italian system also includes upper secondary schools, such as high schools, technical institutes and vocational institutes, each with its own curricular identity and governance challenges.

The research was conducted in the context of the recent national reform introduced by Ministerial Decrees 47/2025 and 15/2025, which redefine the evaluation system for school leaders. These decrees shift the focus from administrative accountability to pedagogical, relational and community-oriented leadership. Understanding how school leaders interpret and enact pedagogical-didactic leadership in this evolving context is crucial for analysing the effects of the reform on school governance and professional practice.

1.2 Participants

The study involved 15 school leaders (eight women and seven men) working in different types of Italian educational institutions: Istituti Comprensivi, high schools and technical/vocational institutes. Participants were selected through theoretical sampling (Etikan, 2016), targeting individuals capable of providing rich, diverse perspectives on pedagogical-didactic leadership within the new evaluation framework.

To ensure variation in territorial, institutional and professional contexts, school leaders were drawn from five Italian regions, representing the three macro-areas typically used in Italian educational research: north, centre and south. Although this classification may be unfamiliar to international readers, the selection aimed to represent the main geographical areas of Italy within a qualitative research logic rather than statistical generalisability.

School leaders were included based on the following criteria:

- holding an official principalship (“dirigente scolastico”) during the implementation of the new evaluation system;
- having at least five years of experience in school leadership;
- being responsible for pedagogical and didactic coordination at their institution;
- willingness to participate in an in-depth interview.

Participants’ characteristics therefore include:

- Gender: 8 women, 7 men
- School types: Istituti Comprensivi, high schools, technical and vocational institutes
- Geographical distribution: five regions across northern, central and southern Italy

- Professional experience: minimum 5 years as school leaders with pedagogical responsibilities

This sampling strategy allowed for the inclusion of school leaders facing diverse organisational conditions and leadership challenges within the Italian system.

1.3 Procedure

The study follows a qualitative interpretative approach (Denzin & Lincoln, 2018; Creswell, 2013) aimed at understanding the meanings that school leaders attribute to their leadership practices and beliefs under the new national evaluation system.

The research unfolded in the following phases:

1. Recruitment and preliminary contact

School leaders were contacted through professional networks and regional educational offices. Information about the study was provided, and informed consent was obtained.

2. Data collection

Semi-structured interviews were conducted between March and April 2025. Each interview lasted an average of 75 minutes and took place either in person or online, depending on participant availability.

3. Transcription

All interviews were fully transcribed to allow for detailed analysis.

4. Data analysis

Transcripts were analysed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Coding followed an inductive logic, but interpretations were anchored to international theoretical models of school leadership. NVivo software supported the coding process and the identification of categories and subcategories.

This multi-step procedure made it possible to reconstruct the perceptions, experiences and challenges of school leaders in a systematic and rigorous manner.

1.4 Instruments

Data were collected through a semi-structured interview protocol designed to explore school leaders' perceptions, practices and interpretations of pedagogical-didactic leadership in the context of the new evaluation system.

The interview protocol included the following guiding questions, each associated with a specific analytical aim:

1. "How would you define effective pedagogical-didactic leadership in the context of your school?"
Aim: exploring individual perceptions of pedagogical leadership.
2. "What actions do you take to promote teaching improvement and methodological innovation?"
Aim: identifying governance practices and strategies for school improvement.
3. "How do you involve the teaching staff in decision-making processes and educational planning?"
Aim: analysing participation, shared responsibility and distributed leadership.
4. "How do you assess the impact of the recent reform of the school head evaluation system on your leadership?"
Aim: understanding interpretations of the regulatory change.
5. "What obstacles do you encounter when implementing leadership focused on teaching and learning quality?"
Aim: identifying barriers and contextual constraints.
6. "What strategies do you use for the continuous training of teachers and professional development?"
Aim: examining investment in teachers' growth.
7. "Are there any international practices or models that inspire your leadership?"
Aim: exploring cross-national references and possible adaptations.

These instruments enabled the development of a rich and nuanced understanding of leadership practices in the Italian school system under the new evaluation framework.

2. Results

Thematic analysis of the interviews revealed four recurring, cross-cutting macro-themes: leadership for learning; distributed leadership; ethics and relationships; and building learning communities. Each of these themes was then broken down further into sub-dimensions reflecting recurring patterns in the managers' discourse, which are in turn aligned with the main international theoretical frameworks (Braun & Clarke, 2006; Denzin & Lincoln, 2018). The integration of strategic and everyday practice and of values and operational management is a distinctive feature of post-Ministerial Decree 47/2025 and 15/2025 management.

Although the four themes were common across the dataset, the frequency and intensity with which they appeared varied among participants. Some themes, such as leadership for learning and relational

ethics, were mentioned by almost all school leaders, whereas others, such as distributed leadership or systemic community building, showed greater variation depending on the professional background, territorial context and leadership experience of each principal. Therefore, the Results section highlights both the convergences across the sample and the differences in emphasis found among participants.

2.1 Topic 1: Leadership for Learning

- *Active presence in classrooms and strategic monitoring*

All of the managers interviewed emphasised that teaching and learning were central to their work. They emphasised the importance of being actively present in classrooms — not just to conduct inspections, but also to observe teaching, engage in reflective dialogue with teachers, and gain an understanding of the context in which teaching takes place.

“Reading the data is not enough. To truly understand what motivates students, you need to experience school life and observe classroom interactions.” (Headmistress, Tuscany)

According to the principles of instructional leadership, the headteacher must be a 'leader for learning' (Robinson et al., 2009; Hallinger, 2011), capable of creating an environment conducive to effective teaching. This approach reflects this principle.

- *Conscious use of data for improvement*

Many managers emphasised the use of INVALSI data, school test results and contextual analyses (e.g. career guidance outcomes, early school leaving and special educational needs) as tools aimed at improvement, rather than as punitive measures.

“Data becomes useful when it is used as a tool for collective reflection. Otherwise, it is just empty numbers.” (Headmaster, Piedmont)

This reflects the paradigm of data-informed leadership (Mandinach & Gummer, 2016), which highlights the significance of critically and contextually interpreting data within educational governance.

- *Using professional development for teachers as a strategic lever*

Another issue that arose was the organisation of teacher training, including activities such as peer coaching, lesson study and self-assessment. According to Fullan (2020), the headteacher is someone who encourages reflection and collaboration.

This theme emerged as the most consistently shared across the sample, with nearly all school leaders stressing the centrality of teaching and

learning, although the strategies they adopted differed in depth and sophistication.

“Training and assessment must be integrated. The two processes feed into each other.” (Headmaster, Campania)

2.2 Topic 2: Distributed Leadership

- *Structuring the team and delegating responsibilities meaningfully*
Almost all managers report having established permanent working groups, project-based representatives, cross-functional committees, and internal coordination mechanisms. However, the extent to which these groups share responsibility effectively varies.

“Distributed leadership is effective when those to whom responsibility has been delegated feel that it is also their responsibility.” (Headmistress, Lombardy). This finding aligns with the distributed leadership model (Spillane, 2006; Harris, 2013), which emphasises the significance of mutual trust, collaborative decision-making, and informal leadership within teams. Unlike the previous theme, distributed leadership showed more variation among participants: while several principals had well-established internal leadership structures, others reported only partial or emerging forms of shared responsibility.

- *A culture of dialogue and conflict management*

Another important, albeit less explicit, aspect is the management of relational dynamics within work groups. Distributed leadership is considered fragile unless it is supported by an organisational culture of dialogue and transparency.

“Building trust takes time. Without trust, delegation simply doesn't work.” (Headmaster, Veneto)

According to the literature on organisational trust, trust is a prerequisite for activating shared leadership and organisational learning.

- *Barriers to the distribution of leadership roles*

Some managers report that cultural and regulatory obstacles, such as bureaucracy, contractual rigidity and a lack of formal recognition for teacher leaders, hinder the genuine spread of leadership.

“Italian schools are not yet ready for widespread leadership. There is a lack of both regulatory and cultural tools.” (Headmaster, Calabria)

This reflects the findings of the 2020 OECD study, which states that the most successful school systems are those with clearly defined intermediate roles that are properly trained and evaluated.

2.3 Topic 3: Ethics and Relationships

- *The importance of the educational relationship*

In their interviews, the school leaders unanimously identified the quality of relationships with teachers, students, families and administrative staff as the basis for the legitimacy and effectiveness of their work.

“Without listening, empathy or recognition, every innovation is destined to fail.” (Headmistress, Emilia-Romagna)

This theme was widely recognised across participants, although school leaders differed in the degree to which they formalised relational practices—some emphasised daily interpersonal dialogue, while others highlighted structured communication protocols or conflict-management tools.

This perspective is based on the principles of ethical leadership (Starratt, 2004; Shapiro & Stefkovich, 2016), which view relational ethics as a vital part of educational governance.

- *Careful communication and generative language*

Some managers emphasised the importance of communication in leadership, including listening skills, managing meetings and explaining decisions.

“I use communication as a transformative tool. Language is a form of leadership.” (Headmaster, Lazio)

This element is consistent with recent studies on generative leadership language (Hargreaves & Fullan, 2020), which emphasise the importance of storytelling as a means of fostering cohesion and shared meaning.

- *Organisational justice and school climate*

Many managers report their commitment to creating fair, equitable and respectful working environments, whether it's in the distribution of tasks, personnel management or evaluations.

“Equity in schools is not optional. It is a prerequisite for excellence.” (Headmaster, Puglia)

Organisational justice is recognised as a predictor of staff engagement and well-being (and, consequently, of educational quality).

2.4 Topic 4: Creating educational communities

- *Local educational alliances*

Managers describe the intense efforts made to build relationships with local authorities, associations, universities, sports centres, and cultural centres. The school has been designed to function as a 'local hub'.

"Building communities involves stepping outside, talking to each other and working together on plans." (Headmistress, Marche)

This vision reflects the recommendations of the 2023 Global Education Monitoring Report (UNESCO), which emphasises the importance of learning communities in processes of equity and inclusion. The emphasis on community building varied substantially across participants: leaders in urban or resource-rich areas reported more extensive networks and partnerships, whereas principals in smaller or more peripheral regions described more limited but nonetheless meaningful forms of collaboration.

- **Active participation of families.**

Many managers claim to involve parents actively, not only in formal settings, but also in working groups, workshops, and participatory educational planning.

"Families must take the lead. Rather than being passive users, they should be educational resources." (Headmaster, Liguria)

This approach aligns with the concept of democratic leadership, which emphasises the importance of including all members of the school community in decision-making processes.

- **Systemic vision and shared planning**

Finally, there is a strong focus on developing shared visions and integrated plans using tools such as participatory PTOFs, community education agreements, and school networks.

"Management is not enough. We need to generate visions. Schools must become civic laboratories." (Headmaster, Friuli Venezia Giulia)

This perspective aligns with the system leadership paradigm (Hargreaves & Shirley, 2021), which positions schools at the centre of a network oriented towards the common good.

3. Discussion

The results of the qualitative survey provide a complex and multifaceted view of pedagogical and didactic leadership within the Italian school system during a period of regulatory change initiated by Ministerial Decree 47/2025 and 15/2025. The analysis of the interviews highlighted four fundamental dimensions – leadership for learning, distributed

leadership, relational ethics and the construction of educational communities – which, although articulated in different ways depending on the context and subjectivity, converge towards a vision of leadership as a strategic lever for professional development, inclusion and educational innovation.

Before interpreting these findings, it is important to recall the research questions that guided the study. Specifically, the investigation sought to explore: (1) How do Italian school leaders conceptualise and enact pedagogical and didactic leadership within the new evaluation framework introduced by Ministerial Decrees 47/2025 and 15/2025? (2) What leadership practices do they identify as most relevant for fostering teaching improvement, collaboration and community engagement? (3) What constraints and enabling conditions shape the implementation of these practices? These questions form the basis for the interpretation of the results presented below.

When viewed against the backdrop of international theoretical models, these dimensions reveal significant similarities, as well as distinctive features of the Italian case. Firstly, the importance of leadership for learning as a foundation for effective management is confirmed, in line with existing literature which has long recognised instructional leadership as a key means of enhancing teaching quality and student outcomes (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Hallinger, 2011).

The interviewed managers describe an approach to teaching supervision that goes beyond mere document assessment, moving towards dialogue-based practices, formative observation, and professional support. This approach is consistent with findings from Anglo-Saxon contexts, where the visible and pedagogically competent presence of managers in classrooms is considered essential for fostering a culture of quality and shared responsibility.

At the same time, the focus on the strategic and reflective use of data mentioned by many of the managers shows a significant evolution compared to the Italian tradition, which is still often associated with a culture of compliance. The explicit reference to an 'interpretative' and contextualised use of data (e.g. INVALSI, early school leaving and special educational needs) confirms adherence to the data-informed leadership paradigm (Mandinach & Gummer, 2016), which emphasises integrating quantitative evidence and professional knowledge in educational decision-making. Consequently, there is a growing awareness of the transformative potential of data when it is discussed collectively, critically analysed and utilised to guide continuous improvement processes.

Professional learning also appears to be a central dimension: many leaders emphasise the importance of continuous training, peer coaching, and promoting reflective practices among teachers. This focus not only recalls the instructional leadership model, but also the transformative vision proposed by Fullan (2014). According to this vision, school leadership must create conditions for shared 'professional capital', based on collaboration, action research and collective improvement. From this perspective, the headteacher is not just a manager of change, but also a facilitator of professional growth and the development of a school culture that prioritises learning.

The second macro-dimension that emerged is that of distributed leadership. This is a highly innovative concept compared to the traditional management model, which often centres on the manager as the sole decision-maker. Many interviewees described the adoption of strategic delegation practices, the enhancement of intermediate figures (such as instrumental functions, digital animators and department coordinators), and the promotion of autonomous work teams. This reflects a growing adherence to the distributed leadership paradigm (Spillane, 2006; Harris, 2013). This approach is also widely promoted in recent OECD guidelines (OECD, 2021) and is considered particularly effective in complex educational contexts where leadership cannot be exercised in isolation, but must instead emerge as a collective practice rooted in relationships and context.

However, implementing distributed leadership is not without ambiguity and obstacles. Some managers have highlighted difficulties relating to a lack of widespread management skills, resistance to change, and an uncollaborative school culture. These issues confirm previous research findings that emphasise the need to develop widespread 'leadership capacity' through empowerment, mentoring and training support. This sense, the evaluation system introduced by Ministerial Decree 47/2025 and 15/2025, with its emphasis on the 'ability to activate widespread leadership', appears to be a positive step forward, but it must be accompanied by adequate training and greater appreciation of middle management.

The third dimension, that of relational ethics, emerged from the interviews as a strongly characteristic element of Italian school leadership.

The interviewed managers strongly emphasised the importance of an ethic of respect and care for relationships, not only with teachers and staff, but also with students, their families, and the local community. This approach directly aligns with the paradigm of ethical leadership (Starratt,

2004; Shapiro & Stefkovich, 2016), whereby leaders are responsible for building fair and inclusive school environments that promote the dignity and well-being of all stakeholders. Recent Italian research also confirms the centrality of empathetic listening, non-confrontational problem management and the promotion of organisational well-being, highlighting that the most effective schools are those led by leaders capable of combining managerial rigour with interpersonal skills.

Attention to teachers' well-being and creating a peaceful school climate has been identified as a key factor in retaining staff, preventing burnout and improving learning outcomes. Consequently, the role of the school leader is increasingly perceived as that of a 'wellbeing leader', responsible for balancing organisational demands, external pressures, and the emotional needs of the school community.

Finally, the fourth dimension that has emerged — building educational communities — is one of the most significant innovations in contemporary management practice and the new evaluation scenario.

The interviewed managers report a growing commitment to building collaborative networks with local authorities, social services, and local associations, as well as to promoting the active participation of parents and students in educational processes. This approach aligns with the concept of social leadership, as theorised by Hargreaves and Shirley (2021). According to this theory, leaders must act as 'alliance builders', capable of mobilising widespread energy and community resources to promote equity, educational justice, and social cohesion. Activating local educational networks in line with the principles of education as a common good is now recognised as one of the most relevant indicators of managerial effectiveness in international policies (UNESCO IIEP, 2019; Education Scotland, 2021). In this sense, Ministerial Decree 47/2025 and 15/2025 seems to want to enhance the 'bridge-building' role that school leaders can play between schools and society by placing 'relations with the local area' among the assessment criteria. However, critical issues also arise in this area. Some managers report a lack of time, resources and institutional support to sustain real networking, which risks making the construction of learning communities an aspiration rather than an established practice.

In summary, the research results confirm that Italian school leaders are moving towards a more integrated, relational and transformative pedagogical and didactic leadership approach, in line with the most advanced international paradigms. However, systemic constraints remain, such as bureaucratic burdens, inadequate initial training and a lack of professional mentoring, which hinder the full implementation of

these practices. In this context, Ministerial Decree 47/2025 and 47/2025 and 15/2025 is a vital opportunity to promote a more formative and participatory evaluation system capable of recognising and supporting the complexities of educational leadership.

This study presents several limitations that must be acknowledged. First, the sample of participants was relatively small, which restricts the generalisability of the findings. As with most qualitative research, the aim was not statistical representativeness but an in-depth understanding of participants' perspectives; however, this necessarily limits the extent to which the results can be extended to all Italian school leaders. Second, the data rely on self-reported practices, which may be influenced by social desirability or by the specific institutional context of recent regulatory changes. Third, although efforts were made to include leaders from different regions, the sample may not fully capture the diversity of school types, socio-cultural environments and organisational structures present in the Italian school system. Future research should therefore include larger and more heterogeneous samples, possibly integrating mixed-methods approaches to triangulate qualitative insights with quantitative evidence.

Looking ahead, it is clear that support and continuing training mechanisms for school leaders must be strengthened, and a culture of leadership as a reflective, dialogical and community-based practice must be promoted. Furthermore, it is essential to ensure that the new evaluation system not only measures indicators, but also recognises the unique contributions of each leader in shaping the school as a place of learning, justice, and democratic citizenship.

Conclusion

Effective management remains at the heart of pedagogical and educational leadership. In order to consolidate this model within our system, we propose the following three areas for development:

1. Formative and participatory assessment: Developing shared assessment rubrics that are consistent with internationally recognised leadership models.
2. Continuous management training: Including modules on instructional, distributed and ethical leadership, with international case studies.
3. Networks and professional learning communities: Promoting alliances between managers for professional co-development and action research.

The research highlighted the complexity and richness of the pedagogical and didactic leadership exercised by Italian school leaders within the context of the post-evaluation reform introduced by Ministerial Decree 477/2025 and 15/2025. An in-depth qualitative analysis revealed leadership models oriented not only towards the effective management of school organisations, but also towards promoting learning, educational cohesion, and professional development.

The four central dimensions that emerged — leadership for learning, distributed leadership, relational ethics, and the construction of educational communities — outline an innovative, complex managerial profile requiring multidimensional skills and a strong pedagogical vision. In line with the latest international guidelines (OECD, 2023; European Commission, 2020; UNESCO, 2022), the role of school leaders is now recognised as one of educational leadership, involving the ability to guide change processes, build collective meaning and promote equity in learning pathways.

The new evaluation system introduced by Ministerial Decree 47/2025 and 15/2025 is a significant step towards recognising the transformative role of school leadership and enhancing these skills. However, for this reform to have a lasting impact, coherent policies must be implemented to support training, simplify processes and recognise professional achievements.

Compared to other OECD countries, Italy has significant, yet currently untapped, potential in the form of motivated and competent leaders with an educational vision. Nevertheless, they require a more favourable regulatory, cultural and organisational context. From this perspective, pedagogical leadership is not an individual gift, but a collective asset to be cultivated, supported and developed over time.

Finally, qualitative research confirms the importance of giving a voice to those involved in schools, in order to develop experience-based, context-sensitive policies. Only in this way can a school system truly capable of learning, innovating and including be designed, starting with reflective, competent and deeply human school leadership.

Given the qualitative design and limited number of participants, the findings should be interpreted cautiously and not generalised; rather, they offer exploratory insights that can inform future empirical research and policy development.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in schools: Addressing barriers to learning and participation*. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoir d'action et développement professionnel*. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Former les adultes : Conditions et pratiques* (pp. 151–168). PUF.
- Barbier, J.-M. (2011). *La recherche intervention*. L'Harmattan.
- Bezzina, C. (2012). Educational leadership for social justice: Practising what we preach. *Leading & Managing*, 18(1), 1–18.
- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). Successful leadership: A review of the international literature. CfBT Education Trust.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change (Second Edition)*. Jossey-Bass.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678.
- Hallinger, P., & Lee, M. (2012). A global study of the practice and impact of distributed instructional leadership in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 15(4), 381–394.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional Capital After the Pandemic: Revisiting and Revising Classic Understandings of Teachers' Work. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2021). *Well-Being in Schools: Three Forces That Will Uplift Your Students in a Volatile World*. ASCD.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge.
- Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (Eds.). (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Springer.
- Moos, L., & Johansson, O. (2009). The impact of leadership: Exploring variations in practices. In K. Leithwood, B. Pont & D. Nusche (Eds.), *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership* (pp. 87-124). OECD Publishing.
- OCSE (2020). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7262f8c2-en>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Ofsted.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas* (4th Edition). Routledge.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Starratt, R. J. (2004). *Ethical Leadership*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

Alessandro Turano¹

***Oltre la misura. La valutazione dei dirigenti scolastici come
pratica di senso***

***Beyond measurement. The evaluation of school principals
as a meaning-making practice***

Parole chiave: Leadership educativa, valutazione, dirigente scolastico, performance, politiche educative

La ricerca esplora le percezioni dei dirigenti scolastici sul nuovo sistema nazionale di valutazione, con particolare attenzione alle implicazioni professionali ed educative. Attraverso interviste, focus group e analisi documentale, emergono tensioni tra dimensione gestionale e leadership pedagogica, nonché criticità legate alla standardizzazione e ai vincoli burocratici. Al tempo stesso, alcuni dirigenti intravedono nella valutazione un'occasione formativa. Lo studio propone di ripensare la valutazione come processo culturale e riflessivo, capace di generare apprendimento organizzativo e sviluppo professionale.

Keywords: Educational leadership, Evaluation, School principal, Performance, Educational policies

This study investigates school principals' perceptions of the new national evaluation system, focusing on its professional and educational implications. Using interviews, focus groups, and document analysis, the research highlights tensions between managerial tasks and pedagogical leadership, as well as concerns about standardization and bureaucratic overload. However, some principals see evaluation as a formative opportunity. The study calls for rethinking evaluation as a cultural and reflective process that supports organizational learning and professional development.

¹ Già Dirigente scolastico, ricopre attualmente l'incarico di Tutor organizzatore nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'Università della Calabria, alessandro.turano@istruzione.it

Introduzione

Negli ultimi decenni la valutazione delle scuole e del loro personale si è progressivamente configurata come un meccanismo organizzativo finalizzato a sostenere, in modo durevole, il miglioramento della *performance* dei sistemi educativi². Le ricerche sull' *effective schooling* hanno evidenziato come il monitoraggio e la valutazione dei processi, nei sistemi di istruzione e formazione, possano incidere positivamente sugli apprendimenti degli studenti e sul miglioramento complessivo delle istituzioni scolastiche³.

Le nozioni di *frequent evaluation*, *appropriate monitoring* e *monitoring progress* mettono infatti in luce il ruolo che la valutazione può giocare nella costruzione di scuole efficaci⁴.

Gli studi hanno mostrato, tuttavia, che la valutazione produce miglioramento solo se percepita – da parte dei professionisti coinvolti – come una reale occasione di apprendimento organizzativo, e non come una pratica meramente ispettiva o di verifica della conformità a procedure determinate⁵.

La caratterizzazione della scuola come organizzazione che apprende (*learning organisation*), capace di profondi cambiamenti soprattutto a livello culturale⁶, implica d'altronde un naturale e diffuso impegno alla qualità e al suo miglioramento, in primo luogo da parte di chi, nell'organizzazione, ha un ruolo di leadership e di rappresentanza.

In questa prospettiva, l'investimento nei sistemi di valutazione dovrebbe favorire lo sviluppo del capitale professionale attraverso una chiara identificazione dei traguardi di qualità desiderabili e una altrettanto chiara declinazione operativa delle modalità per conseguirli. La questione centrale, indipendentemente dall'esatto significato attribuito al termine *valutazione*, è capire 'cosa' valutare e 'perché' farlo.

A questo proposito, la recente normativa sulla valutazione dei dirigenti scolastici sollecita riflessioni ad ampio spettro sul senso e sulla portata dell'attività dirigenziale, poiché coinvolge non solo la dimensione

² Cfr. A. Paletta, *Valutazione dell'istruzione e miglioramento: il contributo degli studi di management*, in «Scuola democratica», 4, 2013, p. 905.

³ Cfr. S. Purkey, M. Smith, *Effective schools: A review*, in «The Elementary School Journal», 83(4), 1983, pp. 427-452

⁴ Cfr. D. Levine, L. Lezotte, *Unusually effective schools*, National Center for Effective Schools Research and Development, Madison 1990; J. Scheerens, R. Bosker, *The foundations of educational effectiveness*, Pergamon, Oxford 1997; P. Sammons, J. Hillman, P. Mortimore, *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, Ofsted, London 1995.

⁵ Sul punto si veda J. Scheerens, *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*, Springer, Dordrecht 2012.

⁶ Cfr. M. Kools, L. Stoll, *What Makes a School a Learning Organisation?*, in «OECD Education Working Papers», n. 137, OECD Publishing, Paris 2016.

gestionale, ma anche il profilo educativo e culturale della leadership scolastica⁷.

La questione, il cui esame non può in ogni caso che muovere dall'impianto normativo introdotto dal D.Lgs. n. 150/2009⁸, intercetta il tema della performance nella pubblica amministrazione: concetto che, traslato in campo educativo, rischia di ridursi a principi più prossimi alla logica amministrativa che al discorso pedagogico⁹.

Come opportunamente evidenziato,

un dato comune nella sterminata letteratura non giuridica sull'argomento è rappresentato dal fatto che tutti o quasi gli studiosi concordano sulla circostanza che le performance della pubblica amministrazione siano in primo luogo difficili da misurare e valutare perché i "prodotti amministrativi" sono molteplici e con caratteristiche assai diverse¹⁰.

1. Il Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti Scolastici

Il decreto ministeriale n. 28 del 21 febbraio 2025, adottato in attuazione del D.L. n. 71/2024, istituisce il *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, operativo a partire dall'anno scolastico 2024/25.

Frutto delle esperienze precedenti, il nuovo dispositivo – nel rispetto delle generali disposizioni di legge – si colloca nell'alveo della disciplina dei procedimenti di valutazione tracciata dal D.P.R. 80/2013 e dai criteri fissati dalla L. 107/2015, pur entro un quadro normativo complessivo decisamente modificato dalla parziale novella dell'art. 25, co. 1, del decreto-legislativo 30 marzo 2001, n. 165¹¹.

⁷ Cfr. F. Sani, *Valutazione della dirigenza scolastica: modelli e criticità*, in «Rivista dell'istruzione», 3, 2022, pp. 45-61.

⁸ Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, *Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni*, in G.U. n. 254 del 31 ottobre 2009. La riforma, nota come "Riforma Brunetta", ha introdotto nel lessico della pubblica amministrazione italiana il concetto di *performance*, distinguendo tra *performance* organizzativa e *performance* individuale. La norma prefigura una nuova visione di organizzazione come sistema complesso, che opera ciclicamente nell'ottica del miglioramento continuo. Al Capo II, art. 4, del decreto, viene definito più in dettaglio il ciclo di gestione della *performance*.

⁹ Cfr. D. Neri, *Il D. Lgs. 150/2009 e la valutazione della performance nella pubblica amministrazione*, Giappichelli, Torino 2011; M. Baldacci, *Qualità dell'istruzione e valutazione: oltre la logica della performance*, Carocci, Roma 2017.

¹⁰ Così A. Zito, *Il sistema della performance della pubblica amministrazione tra disegno organizzativo e svolgimento della funzione*, in «P.A. Persona e Amministrazione», 2, 2020, p. 603 e n. 7.

¹¹ L'art. 13 del decreto-legge n. 71/2024 ha riscritto l'art. 25, comma 1, secondo periodo del D.Lgs. 30 marzo 2001, n. 165. La norma in parola, istitutiva della dirigenza scolastica, dispone ora, dopo la novella, che i risultati dei dirigenti scolastici siano valutati tenendo si conto della specificità delle loro funzioni, ma non più sulla scorta delle verifiche effettuate dai nuclei di valutazione istituiti presso gli USR, bensì «sulla base degli strumenti e dei dati a disposizione del sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito, nonché del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici», un nuovo organismo adottato con un decreto del Ministro dell'istruzione e del merito in cui saranno anche stabiliti «gli indirizzi per la definizione degli obiettivi strategici volti ad assicurare il buon

La finalità dichiarata del sistema è quella di perseguire, in una prospettiva di progressivo miglioramento della qualità del servizio scolastico e di valorizzazione professionale dei dirigenti, una valutazione oggettiva e trasparente dei risultati individualmente conseguiti¹².

La procedura prevede una valutazione annuale riferita sia agli obiettivi assegnati, sia ai comportamenti organizzativi agiti dal dirigente scolastico. Gli obiettivi, articolati in generali e specifici, fanno riferimento ai seguenti quattro ambiti di valutazione desunti dall'art. 1, co. 93, della L. 107/2015¹³:

- a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate alla correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale;
- b) competenze per lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane;
- c) competenze concernenti l'analisi della realtà scolastica di assegnazione, nonché la progettazione delle iniziative volte al suo miglioramento;
- d) competenze concernenti i rapporti con la comunità scolastica, il territorio ed i referenti istituzionali¹⁴.

I comportamenti organizzativi sono invece valutati sulla base della rubrica contenuta nell'Allegato A2 del decreto interdipartimentale n. 616/2025. Essi, di natura trasversale rispetto a tutti gli indicatori connessi agli obiettivi, sono aggregati secondo quattro criteri¹⁵ e riguardano: la capacità di pianificazione strategica e di gestione delle risorse; l'attitudine a costruire ambienti collaborativi e motivanti; la cura delle relazioni interne ed esterne; l'adozione di stili comunicativi improntati alla trasparenza e all'inclusione; la propensione all'innovazione didattica e organizzativa¹⁶.

andamento dell'azione dirigenziale» e individuati «i soggetti che intervengono nella procedura di valutazione».

¹² Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, decreto ministeriale 47 del 12 marzo 2025, p.3, disponibile su <https://www.mim.gov.it/documents/2018/9227639/Sistema+nazionale+di+valutazione+dei+risultati+dei+dirigenti+scolastici-signed.pdf/30f8be65-654d-3ege-88eg-a047e04d836f?t=1744811323197>, (consultato in data 10/09/2025).

¹³ Ad ognuno di essi è assegnato un peso, proporzionale alla rilevanza che riveste, per un totale massimo di 80 punti. La loro valutazione è oggettiva, e avviene sulla base degli strumenti e dei dati a disposizione del sistema informativo del Ministero.

¹⁴ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, cit., p.4.

¹⁵ I criteri attraverso cui si declinano i Comportamenti professionali e organizzativi del dirigente scolastico sono: Orientamento al risultato e organizzazione; Problem solving e innovazione; Capacità di gestire le relazioni interne ed esterne; Integrazione con la comunità scolastica, sociale e il territorio.

¹⁶ L'attribuzione del punteggio, di massimo 20 punti, è in questo caso rimessa alla misurata e motivata discrezionalità del direttore dell'USR.

Per la relativa istruttoria valutativa, il direttore dell'USR può avvalersi dei dirigenti amministrativi degli Ambiti territoriali e/o dei dirigenti tecnici con funzioni ispettive.

Sin dalla sua introduzione, il Sistema ha sollevato alcune perplessità, soprattutto in relazione al possibile sbilanciamento della valutazione verso gli aspetti più marcatamente manageriali della funzione dirigenziale.

Diversi contributi critici hanno evidenziato il rischio che un impianto prevalentemente centrato su criteri di efficienza operativa possa non restituire in modo adeguato la complessità del ruolo pedagogico e culturale della leadership scolastica, con il conseguente pericolo di ridurre il dirigente a mero esecutore di processi gestionali¹⁷.

Da più parti è stata pertanto richiamata l'esigenza di un modello valutativo capace di riconoscere e valorizzare le competenze trasformative, relazionali e contestuali richieste a chi opera in contesti educativi.

In quest'ottica appare rilevante approfondire approcci valutativi meno prescrittivi e uniformanti e più orientati a generare senso, apprendimento e valore professionale¹⁸.

2. Cornice teorica della ricerca

In ambito scolastico, la nozione di *performance* ha progressivamente assunto significati plurimi e talvolta ambivalenti¹⁹.

Se la dottrina amministrativa tende a interpretarla in chiave gestionale, ponendo l'accento sulla relazione tra grandezze misurabili, efficienza operativa e responsabilità pubblica (*accountability*)²⁰, la riflessione pedagogica ne valorizza la componente educativa, riconducendola alla qualità dei processi formativi e alla capacità delle scuole di generare inclusione, fiducia e capitale sociale²¹.

¹⁷ Si veda M. Maviglia, *Il nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici*, in «Dirigere la scuola», 4 e 5, 2025.

¹⁸ Cfr. I.M. Mette, E. Bengtson, *Site-Based Management versus Systems-Based Thinking: The Impact of Data-Driven Accountability and Reform*, in «Journal of Cases in Educational Leadership», 18(1), 2015, pp. 3–17.

¹⁹ Sul concetto di 'ambivalenza' applicato alle istituzioni si veda Z. Bauman, *Modernità e ambivalenza*, Il Mulino, Bologna 2010. L'autore mostra come le organizzazioni moderne tendano a produrre categorie concettuali che non eliminano le ambiguità ma le istituzionalizzano, generando tensioni permanenti tra logiche contrapposte.

²⁰ Sul tema rinvio all'analisi di A. Natalini, *Valutazione e performance nella pubblica amministrazione italiana: profili critici*, in «Rivista Italiana di Politiche Pubbliche», 2016, pp. 45–64.

²¹ Sul concetto di *performance* in ambito educativo si veda G. Alessandrini, *Competenze, formazione e capitale sociale*, FrancoAngeli, Milano 2014, in particolare pp. 45–67, ove essa si lega alla capacità di generare capitale sociale e fiducia. In senso convergente P. Federighi, *Educazione in età adulta. Teorie dell'apprendimento e politiche educative*, Carocci, Roma 2018, che collega i processi di apprendimento alla costruzione di coesione sociale.

Più che distinguere rigidamente tra una performance “amministrativa” e una “educativa”, risulta utile indagare le tensioni strutturali che intercorrono tra queste dimensioni. La prevalenza della logica prestazionale e della misurazione standardizzata rischia, infatti, di comprimere la specificità culturale e relazionale dell’agire scolastico²². La letteratura ha da tempo messo in discussione l’equazione tra efficacia scolastica (*school effectiveness*) e risultati standardizzati, evidenziando la necessità di considerare variabili qualitative come il clima relazionale, la *leadership* distribuita, la coesione professionale e la capacità di innovazione didattica²³.

Nel quadro della scuola come organizzazione che apprende, la performance assume il significato di un processo collettivo, che si alimenta della capacità di costruire comunità di apprendimento riflessive e solidali.

In tale prospettiva, essa non si misura tanto nella quantità degli *output*, quanto nella capacità di orientare la scuola verso esiti complessi e non immediatamente quantificabili²⁴: lo sviluppo integrale della persona, il rafforzamento delle competenze di cittadinanza, l’inclusione delle diversità, la promozione del benessere organizzativo.

Questa dimensione, pur difficilmente riducibile a parametri numerici, rappresenta il cuore della missione educativa e il principale criterio di qualità dell’azione scolastica.

Una tematizzazione istruttiva del profilo indagato proviene dalle teorie sul management pubblico e dalla letteratura sulla governance delle organizzazioni complesse. Il modello aziendale della *cultura della qualità* lega, ad esempio, i processi di miglioramento pianificati da un ente – sia esso pubblico o privato – alla corretta gestione delle risorse intangibili.

Ne coglie bene l’idea la definizione elaborata dall’European University Association (EUA), che intende la ‘qualità’ come

an organisational culture that intends to enhance quality permanently and is characterised by two distinct elements: on the one hand, a cultural/psychological element of shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality; on the other hand, a structural/managerial

²² Cfr. G. Zito, *La misurazione della performance nelle pubbliche amministrazioni: problemi e prospettive*, in «Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico», 2, 2011, pp. 345-372.

²³ Cfr. D. Reynolds, C. Teddlie (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, London 2000; L. Stoll, L. Earl, *It's about learning (and it's about time)*, Routledge, London 2003.

²⁴ Sulla dimensione trasformativa dell’educazione si veda J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; J. Illeris, *Transformative Learning and Identity*, Routledge, London-New York 2014, e più di recente, M. Duerden, J. Rowan, *Transformative Learning Outcomes: Shifting the Learning Outcome Conversation from Assessment to Design*, in «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», 35(1), 2025

element with defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts²⁵.

Questa visione consente di distinguere tra i cosiddetti aspetti *hard*, relativi ai sistemi di gestione e agli strumenti di rendicontazione, e gli aspetti *soft*, legati ai valori, alle convinzioni e alle forme di impegno collettivo²⁶.

Traslato nel contesto scolastico, tale approccio invita a concepire la performance non come prodotto finito, ma come l'espressione di una cultura organizzativa fondata sulla cura, sull'inclusione e sull'educazione integrale della persona.

È in questa tensione tra assetti sistematici e dimensioni valoriali che si colloca il ruolo peculiare del dirigente scolastico, chiamato a garantire, al tempo stesso, la sostenibilità organizzativa e l'orientamento educativo dell'azione istituzionale²⁷.

3. Metodologia della ricerca

La ricerca qui presentata si inserisce in un più ampio programma di indagine coordinato dall'Università della Calabria – Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria – finalizzato ad approfondire i dispositivi di valutazione della dirigenza scolastica e i loro effetti sui contesti educativi²⁸. L'impostazione metodologica adottata è di matrice qualitativa e si colloca all'interno di un orientamento interpretativo volto a cogliere il significato attribuito dai dirigenti scolastici alla propria esperienza professionale e alle pratiche valutative in atto²⁹.

Il disegno di ricerca ha previsto la raccolta di dati attraverso interviste semi-strutturate, focus group e analisi documentale³⁰. Le interviste, condotte secondo una logica *purposive sampling*, hanno coinvolto un campione di venti dirigenti scolastici operanti nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, selezionati in modo da garantire un'elevata

²⁵ European University Association, *Learning from each other: The EUA's Quality Culture Project*, EUA, Brussels 2010.

²⁶ E. Freed, *Managing Quality: Strategic Issues in Higher Education*, SRHE & Open University Press, Buckingham 1998.

²⁷ Cfr. A. Paletta, *Valutazione dell'istruzione e miglioramento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

²⁸ L'indagine è stata avviata nella primavera del 2025, nel periodo compreso tra aprile e luglio, in concomitanza con l'entrata in vigore del nuovo Sistema nazionale di valutazione dei dirigenti scolastici (D.M. n. 28/2025, in attuazione del D.L. n. 71/2024). Essa si colloca all'interno di un progetto di ricerca qualitativa promosso dall'Università della Calabria, Facoltà di Scienze della Formazione, al quale chi scrive ha preso parte in qualità di collaboratore.

²⁹ U. Flick, *Introduzione alla ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna 2014.

³⁰ J.W. Creswell & C.N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Sage, Thousand Oaks 2018.

eterogeneità rispetto a variabili territoriali, all’anzianità di servizio e alla dimensione organizzativa degli istituti scolastici di appartenenza³¹.

Ai colloqui individuali si sono affiancati due focus group a carattere esplorativo, nei quali i partecipanti hanno potuto confrontarsi su percezioni condivise, criticità emergenti e pratiche ritenute strategiche per l’esercizio della leadership educativa.

L’analisi documentale ha riguardato Piani di Miglioramento (PdM), Rapporti di Autovalutazione (RAV) e verbali degli organi collegiali, assunti quali fonti istituzionali in grado di restituire la rappresentazione formale della performance dirigenziale e la sua concreta articolazione operativa.

Per l’elaborazione dei dati è stata adottata una procedura di codifica tematica a orientamento induttivo, articolata in fasi successive di identificazione delle unità di significato, aggregazione in macro-categorie e costruzione di nuclei interpretativi coerenti³². La triangolazione tra le fonti (interviste, focus group, documenti) ha contributo a rafforzare la validità interna dell’indagine, mentre il criterio della saturazione teorica ha orientato la chiusura del processo di raccolta dei dati³³.

4. Quadro empirico di riferimento

L’indagine è stata condotta in istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo situate in tre regioni del Mezzogiorno – Calabria, Puglia e Sicilia³⁴ – caratterizzate da una elevata eterogeneità sia per dimensione organizzativa, sia per composizione sociale dell’utenza. La selezione dei contesti è stata guidata dal criterio della massima variabilità, al fine di includere scuole urbane e periferiche, istituti complessi e realtà di dimensioni più contenute, territori con elevata densità di servizi e altri segnati da condizioni di fragilità strutturale.

Il campione ha incluso venti dirigenti scolastici³⁵: la metà operanti in istituti comprensivi, l’altra metà in scuole secondarie di secondo grado. Tale distribuzione ha consentito di cogliere differenze significative legate al segmento scolastico di appartenenza, in particolare rispetto alle modalità di attuazione e di recezione del nuovo dispositivo

³¹ M. Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Sage, Thousand Oaks 2015.

³² V. Braun, V. Clarke, *Thematic Analysis: A Practical Guide*, Sage, London 2021.

³³ L. Mortari, *Ricercare significati. Un approccio fenomenologico alla ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

³⁴ La scelta delle tre regioni è motivata dall’intento di esplorare territori caratterizzati da indici socio-economici e demografici tra i più critici del Paese, come evidenziato in ISTAT, *Rapporto BES 2023. Benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma 2023.

³⁵ Per la logica di campionamento qualitativo si veda M.Q. Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods*, cit.

valutativo.

La maggior parte degli intervistati possiede oltre dieci anni di esperienza dirigenziale, offrendo una prospettiva temporalmente estesa sul mutamento della funzione. Sono stati tuttavia coinvolti anche dirigenti di recente nomina, al fine di esplorare la percezione del sistema valutativo da parte di coloro che si trovano nelle fasi iniziali della carriera³⁶.

Il contesto territoriale e istituzionale non costituisce un semplice sfondo descrittivo, ma rappresenta un elemento interpretativo cruciale. Le differenze rilevate tra scuole situate in aree economicamente sviluppate e quelle ubicate in zone marginali o soggette a spopolamento mostrano come i dispositivi valutativi interagiscano con condizioni strutturali fortemente disomogenee, incidendo in modo significativo sulla possibilità di esercitare una leadership educativa riconosciuta e condivisa³⁷ all'interno delle comunità scolastiche.

5. Categorie emergenti dall'analisi

L'analisi dei materiali raccolti – interviste, focus group e documentazione istituzionale (RAV e PdM) – ha consentito di individuare alcuni *pattern* ricorrenti che restituiscono la percezione dei dirigenti scolastici in merito al nuovo sistema di valutazione e alla propria identità professionale³⁸.

Le categorie emerse non costituiscono semplici etichette descrittive, ma rappresentano nuclei di significato costruiti nell'interazione fra dati empirici e la cornice teorica di riferimento³⁹, secondo un'impostazione riconducibile alla *grounded theory* applicata alla ricerca educativa.

5.1 Leadership relazionale

La prima area tematica riguarda la *leadership relazionale*, intesa come capacità del dirigente di costruire fiducia, promuovere la collaborazione tra docenti e favorire un clima positivo.

«Non sono i modelli di rendicontazione a tenere insieme la scuola, ma la fiducia reciproca che si costruisce ogni giorno», ha affermato una

³⁶ Sull'importanza di includere prospettive diversificate in termini di carriera nella ricerca sulla leadership scolastica: K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, in «School Leadership & Management», 40(1-2), 2020, pp. 5-22.

³⁷ OCSE, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris 2016, che mette in evidenza come le condizioni di contesto incidano direttamente sulla capacità di esercitare leadership educativa.

³⁸ Cfr. A. Strauss, J. Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park 1990.

³⁹ U. Flick, *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Rowohlt, Reinbek 2007.

dirigente di scuola secondaria.

Nei focus group, questa idea si è tradotta nella figura del dirigente come “mediatore di prossimità”, capace di ascolto, gestione dei conflitti e rafforzamento del senso di appartenenza. Anche nei verbali collegiali esaminati, il dirigente scolastico è frequentemente riconosciuto come garante di un “clima di lavoro sereno” e promotore di coesione interna.

5.2 Cura educativa

Un secondo nucleo riguarda la *cura educativa*, intesa come responsabilità primaria del dirigente nell’individuare i bisogni formativi, promuovere l’inclusione e garantire il diritto allo studio.

«Il successo della mia scuola non sta nei grafici Invalsi, ma nel fatto che anche i ragazzi in difficoltà trovano un posto in cui sentirsi accolti», ha dichiarato un dirigente di istituto comprensivo.

Nei Piani di Miglioramento ricorre frequentemente l’espressione “accompagnamento personalizzato”, a conferma di un orientamento pedagogico profondo ma non sempre traducibile in indicatori misurabili.

La cura educativa emerge così come categoria trasversale, al tempo stesso pedagogica ed etica⁴⁰.

Numerosi intervistati hanno espresso il timore che tali aspetti, per loro natura qualitativi, risultino marginalizzati nelle pratiche valutative standardizzate⁴¹.

5.3 Integrazione tra *performance amministrativa* e *performance educativa*

Una terza categoria ruota attorno alla dialettica tra *performance amministrativa* e *performance educativa*.

I dati mostrano una consapevolezza diffusa circa la necessità di integrare entrambe le dimensioni, ma anche la percezione di uno squilibrio sistematico a favore della prima.

«Le piattaforme misurano i flussi di tempestività dei nostri adempimenti, non la capacità di trasformare le esperienze formative degli studenti», ha osservato un dirigente con lunga esperienza.

Alcuni RAV analizzati esprimono la stessa ambivalenza, riconoscendo che «gli esiti formativi non si riducono a ciò che le prove standardizzate

⁴⁰ N. Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, Teachers College Press, New York 2015.

⁴¹ Sul tema della valutazione e dell’inclusione si rinvia a OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris 2012.

restituiscono».

Il conflitto semantico tra *leadership* e *management* emerge con evidenza: da un lato i *leader* costruiscono visione e cultura; dall'altro i *manager* presidiano risorse, processi ed efficienza.

5.4 Sfide sistemiche

Una quarta area riguarda le sfide sistemiche: pressione burocratica, frammentazione normativa, difficoltà nel coniugare responsabilità gestionali e missione educativa⁴², in una tensione costante tra compito formali e vocazione culturale del ruolo⁴³.

«Ogni settimana una circolare diversa: la valutazione sembra più un meccanismo di controllo che un sostegno al miglioramento», ha osservato un dirigente.

In alcuni PdM si legge l'ammissione che «l'impegno richiesto per adempiere ai processi di rendicontazione limita il tempo disponibile per la riflessione collegiale e la progettazione didattica».

5.5 Impatto del contesto territoriale

Un dato trasversale emerso dall'analisi riguarda la forte incidenza del contesto territoriale.

Nei focus group, i dirigenti delle aree interne della Calabria hanno evidenziato come il sistema di valutazione tenda a ignorare «il lavoro silenzioso di inclusione che facciamo in territori dove la dispersione scolastica è ancora altissima».

I colleghi operanti in realtà urbane pugliesi hanno sottolineato la fatica di «gestire comunità scolastiche numericamente imponenti, dove la sfida è tenere insieme la complessità».

In Sicilia, diversi dirigenti hanno richiamato la centralità della sfida migratoria: «nei nostri istituti l'integrazione degli studenti di origine straniera è un banco di prova quotidiano, che nessun indicatore riesce a catturare».

Le differenze riscontrate trovano riscontro nella letteratura internazionale sulle relazioni tra stili di leadership e fattori socio-territoriali. La valutazione standardizzata, difatti, se priva di meccanismi adattivi, rischia di appiattire realtà profondamente differenziate,

⁴² È quello che la letteratura sulla *leadership* trasformativa definisce “*contraddizione di ruolo*”: l'essere chiamati, nello stesso tempo, a incarnare un profilo manageriale e un profilo pedagogico (cfr. K. Leithwood, D. Jantzi, *Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices*, in «School Effectiveness and School Improvement», 17(2), 2006, pp. 201-227).

⁴³ Cfr. P. Sebastiani, *Valutazione e miglioramento della scuola: tra accountability e sviluppo professionale*, Carocci, Roma 2018.

penalizzando coloro che operano in contesti più complessi e fragili⁴⁴.

5.6 Sintesi. La professionalità percepita

Le espressioni ricorrenti utilizzate dai dirigenti restituiscono un'immagine densa e articolata della loro funzione. Alcuni esempi:

- a. «La scuola non è un'azienda, il nostro bilancio si misura negli sguardi degli studenti» (DS, Sicilia).
- b. «La valutazione serve se diventa occasione di riflessione collettiva, non se ci riduce a spuntare caselle» (DS, Puglia).
- c. «Mi sento più custode di un clima che manager di un processo» (DS, Calabria).

La convergenza di queste voci, nei diversi contesti territoriali, rafforza l'idea che – nonostante la centralità attribuita agli aspetti documentali e procedurali – la dimensione relazionale e di cura continua a essere percepita come il nucleo identitario della professionalità dirigenziale.

6. Analisi dei dati

L'analisi dei materiali raccolti conferma la persistente ambivalenza della funzione dirigenziale, sospesa tra istanze gestionali e leadership educativa. I dirigenti, pur riconoscendo il valore di strumenti orientati all'*accountability*, segnalano il rischio che la valutazione finisce per privilegiare gli aspetti amministrativi, trascurando il nucleo pedagogico, etico e relazionale della propria funzione.

La triangolazione tra fonti qualitative e documentazione ufficiale mostra come dispositivi quali RAV e PdM – nati per alimentare processi di miglioramento – siano spesso percepiti come vincoli burocratici più che come pratiche riflessive e partecipate⁴⁵.

L'indagine restituisce, inoltre, un quadro differenziato a seconda dei contesti territoriali: nelle aree interne, il sistema di valutazione è percepito come un ulteriore aggravio in territori già segnati da dispersione scolastica e fragilità socio-economiche; nei grandi centri urbani prevale invece la preoccupazione per la gestione di comunità scolastiche numericamente estese e fortemente eterogenee.

⁴⁴ Si veda OECD, *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris 2008, spec. cap. 3, dove si mostra l'impatto delle condizioni territoriali sulle pratiche di leadership.

⁴⁵ Cfr. D.M. Cammisuli, *La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione*, in «Formazione & Insegnamento», XVI, 1, 2018, pp. 35-42.

In entrambi i casi, la criticità principale riguarda la tendenza a ridurre la complessità del lavoro dirigenziale a un insieme standardizzato di indicatori, spesso inadeguati a cogliere la trama relazionale e culturale che sostiene la quotidianità scolastica.

Le testimonianze raccolte nei focus group convergono nell'esprimere l'auspicio che la valutazione sia accompagnata da un ritorno operativo significativo, capace di motivare le comunità scolastiche attraverso riscontri tangibili e azioni migliorative concrete.

Un dato interessante emerso dall'analisi dei profili riguarda la diversa percezione della valutazione in base all'anzianità di servizio: i dirigenti con minore esperienza tendono a esprimere giudizi più positivi, attribuendo al processo una valenza formativa; gli altri, al contrario, manifestano atteggiamenti più critici, segnalando la scarsa incidenza delle attività valutative sulla progettazione educativa.

Nei campi aperti del questionario qualitativo, i suggerimenti più frequenti hanno riguardato:

- la necessità di snellire le procedure e ridurre il carico documentale;
- il coinvolgimento effettivo dei docenti nei processi di definizione del RAV e del PdM, superando logiche di mera delega;
- il bisogno di un maggiore coordinamento e supporto amministrativo da parte degli Uffici scolastici territoriali;
- la razionalizzazione delle riunioni e delle scadenze operative;
- tempi più distesi e realistici per la riflessione sui dati e la restituzione dei risultati.

Tali evidenze empiriche trovano conferma nella letteratura internazionale, che sottolinea come la valutazione possa fungere da leva di miglioramento solo se vissuta come processo co-costruito, in grado di promuovere dinamiche di *capacity building* e di rafforzare il capitale professionale delle scuole⁴⁶.

Le Linee guida OCSE sulla leadership educativa⁴⁷, le Raccomandazioni dell'Unione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁴⁸, nonché il recente rapporto UNESCO sul futuro dell'educazione⁴⁹ convergono nell'affermare che la valutazione debba

⁴⁶ Cfr. A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, New York, Teachers College Press, 2012.

⁴⁷ Cfr. OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, Paris, OECD Publishing, 2016.

⁴⁸ Cfr. Council of the European Union, *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, in «Official Journal of the European Union», 2018/C 189/01.

⁴⁹ Cfr. UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, Paris, UNESCO Publishing, 2021.

sostenere l'apprendimento organizzativo e la costruzione di comunità professionali riflessive e resilienti.

In tale prospettiva, diversi elementi suggeriscono l'opportunità di un progressivo spostamento di paradigma: da una logica centrata sulla rendicontazione a un'impostazione trasformativa, che riconosca la complessità dei contesti scolastici e valorizzi la funzione educativa, culturale e relazionale della leadership dirigenziale.

Nel loro insieme, tali cornici rafforzano quanto emerso dall'indagine: una valutazione che si limiti a rilevare parametri di efficienza amministrativa rischia di oscurare il senso della missione dirigenziale, centrata sulla garanzia di processi di insegnamento-apprendimento inclusivi, generativi e capaci di costruire capitale sociale.

7. Conclusioni

L'indagine condotta suggerisce di ripensare l'attuale sistema di valutazione della dirigenza scolastica nella direzione di una maggiore aderenza alla complessità dei contesti educativi e alla specificità della leadership scolastica.

I risultati confermano una persistente tensione tra il ruolo gestionale e quello educativo del dirigente, una dicotomia che la letteratura ha più volte indicato come rischio di "buroratizzazione del *leadership work*"⁵⁰.

Appare dunque auspicabile che, nel processo di progressiva implementazione del modello valutativo, l'accento di sposti gradualmente da una logica orientata alla rendicontazione verso un'impostazione più attenta allo sviluppo professionale e organizzativo. È essenziale, in questo senso, che la valutazione non operi in chiave standardizzata ma come leva per la crescita delle competenze, la valorizzazione delle professionalità e il rafforzamento del capitale sociale delle scuole⁵¹.

L'emergere di posizionamenti differenziati tra dirigenti esperti e neo-assunti conferma inoltre la necessità di accompagnare i percorsi valutativi con momenti formativi mirati, in grado di sostenere

⁵⁰ Così E. Grimaldi, R. Serpieri, *Italian education beyond hierarchy: governance, evaluation and headship*, in «Educational Management Administration & Leadership», vol. 42, n. 4, 2014, pp. 119–138 e S. J. Ball, *The teacher's soul and the terrors of performativity*, in «Journal of Education Policy», vol. 18, n. 2, 2003, pp. 215–228.

⁵¹ A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, New York, Teachers College Press, 2012.

l'apprendimento organizzativo e la costruzione di comunità professionali riflessive⁵².

Occorre in definitiva restituire ai processi di valutazione la loro fisionomia di dispositivi di senso, per farne «una scelta culturale su che tipo di persone vogliamo diventare»⁵³.

Bibliografia

- Alessandrini A., *Competenze, formazione e capitale sociale*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 45-67.
- Bauman Z., *Modernità e ambivalenza*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Ball S. J., *The teacher's soul and the terrors of performativity*, in «Journal of Education Policy», vol. 18, n. 2, 2003, pp. 215-228.
- Baldacci M., *Qualità dell'istruzione e valutazione: oltre la logica della performance*, Carocci, Roma 2017.
- Braun V., Clarke V., *Thematic Analysis: A Practical Guide*, Sage, London 2021.
- Bruner J., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1996.
- Cammisuli D.M., *La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione*, in «Formazione & Insegnamento», XVI, 1, 2018, pp. 35-42.
- Council of the European Union, *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, in «Official Journal of the European Union», 2018/C 189/01
- Creswell J.W., Poth C.N., *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Sage, Thousand Oaks 2018.
- Duerden M., Rowan J., *Transformative Learning Outcomes: Shifting the Learning Outcome Conversation from Assessment to Design*, in «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», vol. 35, n. 1, 2025.
- Federighi P., *Educazione in età adulta. Teorie dell'apprendimento e politiche educative*, Carocci, Roma 2018.
- Flick U., *Introduzione alla ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Flick U., *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Rowohlt, Reinbek 2007.
- Freed E., *Managing Quality: Strategic Issues in Higher Education*, SRHE & Open University Press, Buckingham s.d.
- Grimaldi E., Serpieri R., *Italian education beyond hierarchy: governance, evaluation and headship*, in «Educational Management Administration & Leadership», vol. 42, n. 4, 2014, pp. 119-138.
- Hargreaves A., Fullan M., *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York 2012.
- Illeris J., *Transformative Learning and Identity*, Routledge, London-New York 2014.
- ISTAT, *Rapporto BES 2023. Benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma 2023.

⁵² P. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday, 1990.

⁵³ J. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1996, p. 19.

- Leithwood K., Harris A., Hopkins D., *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, in «School Leadership & Management», vol. 40, nn. 1-2, 2020, pp. 5-22.
- Leithwood K., Jantzi D., *Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices*, in «School Effectiveness and School Improvement», vol. 17, n. 2, 2006, pp. 201-227.
- Levine D., Lezotte L., *Unusually effective schools*, National Center for Effective Schools Research and Development, Madison 1990.
- Mette S.J., Bengtson E., *Site-Based Management versus Systems-Based Thinking: The Impact of Data-Driven Accountability and Reform*, in «Journal of Cases in Educational Leadership», vol. 18, n. 1, 2015, pp. 3-17.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Maviglia M., *Il nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici*, in «Dirigere la scuola», nn. 4-5, 2025.
- Mortari L., *Ricercare significati. Un approccio fenomenologico alla ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.
- Natalini A., *Valutazione e performance nella pubblica amministrazione italiana: profili critici*, in «Rivista Italiana di Politiche Pubbliche», 2016, pp. 45-64.
- OECD, *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris 2008.
- OECD, *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris 2016.
- OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris 2012.
- Paletta A., *Valutazione dell'istruzione e miglioramento*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Paletta A., *Valutazione dell'istruzione e miglioramento: il contributo degli studi di management*, in «Scuola democratica», n. 4, 2013, p. 905.
- Patton M., *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Sage, Thousand Oaks 2015.
- Purkey S., Smith M., *Effective schools: A review*, in «The Elementary School Journal», vol. 83, n. 4, 1983, pp. 427-452.
- Reynolds D., Teddlie C. (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, London 2000.
- Sammons P., Hillman J., Mortimore P., *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, Ofsted, London 1995.
- Sani F., *Valutazione della dirigenza scolastica: modelli e criticità*, in «Rivista dell'istruzione», n. 3, 2022, pp. 45-61.
- Sebastiani P., *Valutazione e miglioramento della scuola: tra accountability e sviluppo professionale*, Carocci, Roma 2018.
- Scheerens J., *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*, Springer, Dordrecht 2012.
- Scheerens J., Bosker R., *The foundations of educational effectiveness*, Pergamon, Oxford 1997.
- Sebastiani P., *Valutazione e miglioramento della scuola: tra accountability e sviluppo professionale*, Carocci, Roma 2018.
- Senge P., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York 1990.
- Stoll L., Earl L., *It's about learning (and it's about time)*, Routledge, London 2003.

- Strauss A., Corbin J., *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park 1990.
- UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, UNESCO Publishing, Paris 2021.
- Zito A., *La misurazione della performance nelle pubbliche amministrazioni: problemi e prospettive*, in «Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico», n. 2, 2011, pp. 345-372.
- Zito A., *Il sistema della performance della pubblica amministrazione tra disegno organizzativo e svolgimento della funzione*, in «P.A. Persona e Amministrazione», n. 2, 2020, p. 603.

Francesca Storai, Paola Nencioni, Antonella Zuccaro*

**Competenze di leadership per una filiera integrata: il
dirigente scolastico nel modello 4+2**

**Leadership competencies for an integrated pathway: the
school principal in the 4+2 model**

Parole chiave: Valutazione dei dirigenti scolastici; Curricolo integrato; Filiere tecnologiche 4+2; Integrazione scuola-territorio; Partnership con soggetti esterni

Nel nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici (D.M. n. 28/2025) tra i criteri inseriti nella rubrica di valutazione relativa ai comportamenti professionali ed organizzativi dei dirigenti scolastici (All. 2) vi è quello relativo all'integrazione con la comunità scolastica, sociale e il territorio. In questa direzione si colloca la sperimentazione Filiere Tecnologiche 4+2 (a.s. 2024/25), promossa dal MIM per rafforzare il legame tra scuola, ITS Academy e mondo del lavoro, nella quale il DS assume un ruolo determinante nella progettazione di percorsi formativi che promuovono partenariati con i soggetti esterni coinvolti nelle filiere tecnico-professionali (IeFP, imprese, enti locali, ITS Academy, Università). Il presente contributo si propone di svolgere un'analisi del dichiarato delle scuole, e in particolare del Dirigente Scolastico, relativamente all'attivazione e al coordinamento di reti collaborative. In particolare, l'analisi riguarda i progetti presentati dalle scuole a seguito della *call* proposta dal MIM nel 2023, che per la prima volta ha previsto il coinvolgimento congiunto di diversi soggetti esterni all'istituzione scolastica finalizzata alla realizzazione di un curricolo integrato.

Keywords: Evaluation of school leader; Integrated curriculum; 4+2 technological and vocational pathways; Integration between school and territory; Partnerships with stakeholders

In the new school management evaluation system (Ministerial Decree No. 28/2025), one of the criteria included in the evaluation framework relating to the professional and organisational behaviour of school managers (Annex 2) concerns integration with the school community, society and the local area. In this perspective lies the Filiere Tecnologiche 4+2 (4+2 Technology Chains) pilot initiative (school year 2024/25), promoted by the MIM to strengthen the link between schools, ITS Academies and the world of work, in which the headteacher plays a decisive role in designing training pathways that foster partnerships with external stakeholders involved in technical and professional chains (IeFP, businesses, local authorities, ITS Academies and universities).

This contribution aims to analyse the ability of schools, and in particular that of the school leader, to activate and coordinate collaborative networks within the projects submitted in response to the call launched by the MIM in 2023, which for the first time envisaged the joint involvement of multiple actors external to the school institution with the aim of developing an integrated curriculum.

* Francesca Storai, prima ricercatrice INDIRE (f.storai@indire.it); Paola Nencioni, prima ricercatrice INDIRE (p.nencioni@indire.it); Antonella Zuccaro, prima ricercatrice INDIRE (a.zuccaro@indire.it). Sebbene il contributo sia frutto del lavoro di tutte le autrici sono da attribuire a Francesca Storai l'introduzione, i paragrafi 3, 3.1, 3.2, 4, 4.1. A Paola Nencioni 2, 2.1, 2.2. A Antonella Zuccaro 1, 1.1

Introduzione

Dopo un lungo e complesso iter normativo e istituzionale, nell'anno scolastico 2024/2025 ha preso finalmente il via il nuovo Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) dei Dirigenti Scolastici, introdotto dal DM 28/2025. Tale provvedimento rappresenta l'esito di un dibattito avviato già all'inizio del millennio con l'entrata in vigore del DPR n. 275/99 sull'autonomia scolastica e proseguito nell'ambito della valutazione dei dirigenti della pubblica amministrazione con la legge n. 150/2009 e ulteriormente definito, attraverso le procedure delineate dal DPR 28 marzo 2013, n. 80, istituite dal Sistema Nazionale di Valutazione.

La legge n. 107/2015 ha successivamente definito i criteri generali di valutazione, orientati alle competenze gestionali e organizzative, alla trasparenza e correttezza dell'azione dirigenziale, alla valorizzazione del personale, al miglioramento del successo formativo degli studenti e alla promozione della partecipazione all'interno della comunità scolastica, collegando la valutazione all'incarico triennale e alla retribuzione di risultato. In accordo con Rondanini (2025, p.1) “*La valutazione dei dirigenti scolastici, oltre a una valorizzazione della loro funzione, costituisce un fattore di miglioramento delle prestazioni di questa figura strategica, nella prospettiva di elevare la qualità del sistema d'istruzione*”. Nel presente contributo il gruppo di ricerca di INDIRE, che ha accompagnato le scuole aderenti al *Piano nazionale nella sperimentazione della filiera tecnologico-professionale 4+2*, intende illustrare il processo di analisi dei 176 progetti presentati al MIM nell'ambito di tale sperimentazione. Lo studio qui presentato si è concentrato in particolare sulle capacità di gestione delle relazioni interne ed esterne da parte dei dirigenti scolastici, con attenzione alle modalità di dialogo con i partner e con il territorio. Tali aspetti trovano riscontro nella rubrica di valutazione dei dirigenti scolastici, in riferimento al quarto criterio: ‘*Integrazione con la comunità scolastica, sociale e il territorio*’.

1. Il contesto

Per contestualizzare lo studio che segue, è opportuno introdurre alcune considerazioni sul *modello 4+2* e sullo stato attuale della sua evoluzione, con particolare attenzione agli aspetti pedagogici e organizzativi che lo caratterizzano. Tale modello, inizialmente avviato in forma sperimentale, è oggi entrato a regime (Decreto-legge, 2025) e rappresenta una delle

innovazioni più significative nel panorama dell'istruzione tecnica e professionale.

Questo prevede la riduzione di un anno nei percorsi dell'istruzione secondaria degli istituti tecnici e professionali, accompagnata da una più chiara e strutturata connessione con i bienni degli ITS Academy, all'interno di filiere formative integrate. La scelta è significativa perché, se da un lato intercetta gli orientamenti di politica scolastica più recenti che condizionano necessariamente l'operato dei dirigenti, dall'altro comporta l'attivazione di processi organizzativi con un forte impatto sui modelli gestionali tradizionali che interessano fortemente il piano della didattica in tutti i suoi aspetti, curricolare, metodologico, e socioeducativo, connettendo innovazioni e coinvolgendo territori e professionalità diverse. Si cercherà, quindi, a partire da un breve cenno alla evoluzione del dispositivo normativo, di descrivere gli elementi topici e caratterizzanti il *modello 4+2* così come emerge dai diversi documenti ministeriali, intrecciata con le azioni di progetto, documentazione delle pratiche e osservazione che INDIRE segue già dall'avvio del modello in fase di sperimentazione. Nel nostro Paese, a settembre del 2024 è entrata in vigore la legge che istituisce la filiera formativa tecnologico-professionale. L'obiettivo della legge è quello di offrire agli studenti un percorso formativo innovativo, con competenze tecnologiche strettamente correlate alle esigenze del mondo del lavoro e della produzione, che agevoli, al contempo, la prosecuzione degli studi (Legge 15 luglio 2022, n. 99) e, quindi, il conseguimento finale del diploma di specializzazione per le tecnologie applicate. Questa legge si propone di allineare l'offerta formativa ai fabbisogni del territorio e all'evoluzione delle conoscenze e delle tecnologie di settore, promuovendo una costante interazione con il mondo produttivo e della ricerca (Bertagna, 2024). Mira, inoltre, a garantire la coerenza dell'offerta formativa con i profili professionali definiti dai percorsi ITS Academy, assicurando una preparazione tecnica e tecnologica in linea con le esigenze del mercato del lavoro (Butera, 2021). Infine, intende progettare e realizzare attività integrate per lo sviluppo di competenze chiave, competenze di base e *soft skills*, attraverso metodologie didattiche esperienziali, laboratoriali e orientate al *problem solving*.

La nascita della filiera tecnologica professionale risponde a tre esigenze fondamentali. La prima è la crescente domanda di competenze tecnico-scientifiche. Il mercato del lavoro italiano è caratterizzato da un forte disallineamento tra domanda e offerta di competenze: il 48% delle posizioni aperte non trova candidati adeguati, percentuale che sale al 57% per i profili con lauree STEM (Unioncamere – Excelsior, 2024). Questa

carenza è dovuta, in parte, alla scarsa attrattività della cultura tecnica, non riconosciuta come cultura alta, capace di generare innovazione e sviluppo (Bertagna, 2011). La seconda è il declino demografico. Il cosiddetto “inverno demografico” che sta riducendo drasticamente il numero di giovani disponibili a entrare nel mondo del lavoro. In questo scenario, diventa cruciale valorizzare ogni percorso formativo capace di accelerare l’ingresso dei ragazzi nel mercato, soprattutto in settori strategici come quello tecnologico. Come afferma Luigi Guerra, “la scuola deve essere in grado di offrire risposte tempestive e flessibili ai cambiamenti sociali e demografici” (Guerra, 2001, p.97). La terza esigenza è l’allineamento ai modelli europei e internazionali. La filiera 4+2 consente agli studenti italiani di concludere il ciclo secondario a 18 anni, in linea con gli standard europei. Questo favorisce un accesso più rapido e competitivo all’università o al mondo del lavoro, garantendo pari opportunità rispetto ai coetanei di altri Paesi.

Una prima fase di avvio di tale innovazione è stata caratterizzata dalla proposta offerta alle scuole, con bando, di aderire ad una sperimentazione prevedendo e suggerendo la collaborazione tra istituti tecnici, istituti professionali, imprese, IeFP e ITS Academy. Tutti gli attori coinvolti hanno così partecipato alla costruzione di un curricolo di filiera, che richiama ad una interazione continua tra scuola, formazione terziaria professionalizzante e mondo del lavoro, capace di leggere i bisogni formativi emergenti e di tradurli in percorsi didattici coerenti e significativi (Frabboni, 2006). Nell’attuale contesto ordinamentale si tratta di una azione di politica scolastica non è imposta dall’alto, ma che nasce dal basso, dall’attivazione di processi e accordi di collaborazione tra i diversi soggetti coinvolti nella definizione della filiera formativa professionalizzante (Zuccaro & Storai, 2023), integra così le scelte di istruzione ed educative della scuola, le esigenze professionali e tecnologiche espresse dalle imprese del territorio e i bisogni formativi individuali degli studenti. Al sistema di istruzione e formazione è richiesto, in tal modo, un impegno progettuale più intenso che incida sul curricolo, sulla flessibilità dell’orario scolastico e sull’organizzazione complessiva della scuola, intercettando innovazione tecnologica e metodologica e, indirettamente, richiedendo ai dirigenti un esercizio del ruolo in tutte queste direzioni.

1.1. Strategie ed attenzioni per lo sviluppo del modello 4+2

La riduzione degli anni dei percorsi della scuola secondaria a fronte del permanere dell’impianto organizzativo, di gestione del personale e

dell'articolazione dei profili di uscita impone un ripensamento dell'articolazione curricolare al suo interno e nel suo sviluppo negli anni che prenda in considerazione nuovi aspetti di ricerca e sviluppo. Il 4+2 poggia l'assunto della sua costruzione sul curricolo sull'importanza di ibridare il più possibile saperi e pratiche, teorie e applicazioni, conoscenze e loro utilizzazione, deviando l'attenzione dall'articolazione più o meno contestualizzata dei processi di insegnamento ad una nuova enfasi posta sui processi di apprendimento degli studenti dai quali evincere gli elementi di contenuto curricolare da sviluppare. Un curricolo capace di garantire, in un contesto in continua e veloce evoluzione, la validità e la tenuta dei contenuti da apprendere e, contestualmente, consolidare nel soggetto in apprendimento le sue attitudini ad apprendere, la consapevolezza di ciò che sta apprendendo e, di conseguenza, la responsabilità di prendere in carico il suo progetto di vita in tempi opportuni. Sono quindi coinvolti nella sperimentazione una particolare teoria del curricolo che intercetta il prima possibile abilità operative e autonomia del soggetto nel conseguirle (Guasti, 1998), una altrettanto mirata teoria dell'apprendimento che enfatizza processi mentali di ricerca e scoperta (Guasti, 2012), una teoria del soggetto che richiede una sua sempre maggiore partecipazione attiva nei processi di insegnamento (Bertagna, 2024). Emerge così una teoria fondamentale dei metodi, che privilegia approcci attivi, rilevanti sul piano sociale, e che propongono compiti percepiti come autentici dal soggetto in apprendimento (Mortari, 2023). Educazione, istruzione, formazione e lavoro sono gli ambiti che la sperimentazione 4+2 è chiamata a reinterpretare in chiave integrata e innovativa, con l'obiettivo di attivare quella che possiamo definire la didattica del 4+2. Le metodiche orientate ai processi educativi enfatizzano la dimensione proattiva e riflessiva del soggetto, promuovendo l'assunzione di responsabilità personali e lo sviluppo di competenze trasversali e life skills (Pellerey, 2004). Dalla tradizione della formazione, si valorizza il conseguimento di abilità operative e competenze professionali, con attenzione alla capacità del soggetto di elaborare e risolvere problemi, affrontare compiti di realtà e studiare casi concreti (Bertagna, 2011). In questa prospettiva, l'istruzione, intesa come acquisizione di contenuti disciplinari strutturanti, assume il ruolo di ricerca attiva di saperi funzionali e motivanti, derivati dalle discipline ma orientati alla risoluzione di problemi e alla formalizzazione di bisogni conoscitivi emergenti dalle attività svolte. Il processo di selezione dei contenuti diventa così strumentale e funzionale allo svolgimento di compiti autentici, con enfasi sulla competenza di "imparare ad imparare", più che sulla quantità di contenuti appresi. La didattica si orienta verso attività che

incarnano questa visione integrata di educazione, istruzione e formazione, come proposto dalla teoria dell'apprendimento espansivo (Engeström & Sannino, 2017). In questo quadro, i dispositivi didattici più coerenti sono le Unità di Apprendimento (UdA), già previste nella riforma degli istituti professionali (D.lgs. 61/2017). Le caratteristiche distintive di questi dispositivi includono: attività interdisciplinari orientate alla produzione di prodotti autentici (Mortari, 2003), sfide cognitive che impegnano lo studente nella realizzazione concreta, collaborazione tra pari e sviluppo di capacità di ricerca e problem solving, autonomia crescente del soggetto in apprendimento, valutazione integrata nei prodotti realizzati, che riflette la qualità del processo. Inoltre, la connessione con il territorio e il contesto esperienziale degli studenti diventa centrale nella progettazione, favorendo l'integrazione tra competenze di base e competenze tecnico-professionali. Questa co-funzionalità può variare: in alcuni casi, le competenze di base supportano quelle professionali; in altri, l'esperienza tecnico-professionale motiva l'apprendimento disciplinare. In entrambi i casi, il piano disciplinare può essere riorganizzato, anticipando o posticipando contenuti in base alla loro valenza d'uso: un contenuto è più facilmente ricordato se ne viene scoperta l'utilità, piuttosto che per la sua collocazione formale nel programma. Una didattica del 4+2 potrà essere integrata da progetti che permettono i passaggi degli studenti tra percorsi diversi, dentro o anche al difuori della filiera, veri e propri progetti ponte che consentono la mobilità tra percorsi quinquennali, quadriennali, di istruzione/formazione, anche accelerando, dove opportuno, l'acquisizione di moduli professionalizzanti o percorsi di eccellenza che agevolino il passaggio all'istruzione terziaria, accademica e non accademica, o e al lavoro, anche in apprendistato (Zuccaro et al., 2011). Dirimente in questa direzione la presenza di figure o gruppi di docenti dedicati a monitorare l'andamento del lavoro degli studenti, il riorientamento, la predisposizione di dispositivi di "allert" che monitorino difficoltà emergenti, la messa a livello, i percorsi di potenziamento e premialità, i supporti di vario tipo più o meno personalizzati. Un curricolo costruito con tali dispositivi didattici richiede a sua volta un esercizio della professione docente, una organizzazione della scuola e una governance coerente e funzionale alla loro realizzazione. Il tema dell'organizzazione ormai da anni è oggetto di ricerca, sviluppo e innovazione (Laloux, 2022). Si scontra ancora adesso con la rigidità delle condizioni contrattuali e logistiche anche se nei fatti (Mosa et al., 2024) sempre più frequentemente i docenti e buona parte del personale ha spesso rimosso piani orari e setting d'aula d'ascolto garantendo, al bisogno, compresenze in orari non programmati,

aggregazione delle classi per gruppi in locali liberi, il ricorso a modalità, tempi e luoghi occasionali e informali per condividere e coordinare le attività comuni con i colleghi. È probabile che si debba creare un team o un ufficio dedicato alla pronta risoluzione delle emergenze organizzative e alla gestione dinamica della flessibilità. Questa risorsa sarà cruciale per supportare una didattica più articolata e complessa, i cui programmi non potranno essere stabiliti nella loro interezza all'inizio dell'anno, ma dovranno adattarsi in corso d'opera.

Un curricolo costruito con tali dispositivi didattici richiede a sua volta un esercizio della professione docente, una organizzazione della scuola e una governance coerente e funzionale alla loro realizzazione. Sono coinvolti in particolare: una interpretazione della funzione docente come esperto della disciplina che insegna, ma anche come ricercatore che opera con i colleghi per individuare, gestire e valutare le attività didattiche da proporre alla classe. Vista la complessità delle situazioni relazionali che una tale didattica mette in campo e la conseguente esposizione personale dei soggetti coinvolti, siano essi studenti o colleghi, tale insegnante dovrebbe presiedere con molta "cura" i processi micro organizzativi che permettono alle attività di essere realizzate proteggendo le singolarità degli studenti, qualificando la collaborazione tra di loro dentro metodiche rigorose e protette, massimizzando e valorizzando gli apprendimenti emergenti dal lavoro proposto.

2. Il ruolo strategico del dirigente scolastico nel modello 4+2

Da oltre venti anni in Italia si sta consolidando una nuova visione del dirigente scolastico: non più soltanto un leader organizzativo, con un'impostazione manageriale mutuata dalla pubblica amministrazione, ma sempre più un leader educativo, figura chiave nel processo di innovazione della scuola e nello sviluppo professionale del personale scolastico, che svolge un ruolo fondamentale nell'integrazione e alleanza educativa tra scuola, famiglia e territorio (Agasisti & Soncin, 2024; Nicolosi, 2024; Mulè, 2015; Rubinacci, 2010). Molti autori (Cocozza, 2000; Sergiovanni, 2000, Paletta & Bezzina, 2022) sottolineano la natura profondamente educativa della leadership scolastica, fondata su una visione sistematica e valoriale. Come osservano Becciu e Colasanti (2015), oggi al dirigente scolastico è richiesto anche un impegno che va ben oltre la gestione interna dell'Istituto: promuovere reti, partenariati e progetti culturali sul territorio, diventando regista di un'azione educativa ampia e integrata. Paletta (2015) definisce i dirigenti scolastici come gli attori principali del miglioramento scolastico e dell'efficacia complessiva delle

istituzioni educative. La questione, ormai superata, non è se facciano la differenza, ma il modo in cui la fanno, quali pratiche adottano per costruire ambienti professionali e organizzativi capaci di sostenere l'apprendimento e l'insegnamento (Agasisti & Soncin, 2024; Leithwood et al., 2022).

2.1 Governance del cambiamento: il dirigente scolastico e l'attuazione del modello 4+2

L'introduzione del modello 4+2 nella scuola secondaria superiore rappresenta una riforma strategica che mira a rafforzare il legame tra istruzione, formazione, ricerca e lavoro per ridurre lo skills mismatch in Italia (Marcone, 2025). Il primo passo per attuare il modello 4+2 è l'analisi del contesto: il dirigente scolastico deve interpretare i bisogni formativi e occupazionali del territorio, individuando profili emergenti e traiettorie occupazionali in linea con le priorità del PNRR, per creare filiere formative coerenti con il tessuto produttivo e capaci di garantire qualità ed effettiva occupabilità (MIUR, 2021). Centrale è il coinvolgimento degli stakeholder — famiglie, enti locali, ITS Academy, imprese, università e centri di ricerca — che, attraverso l'ascolto e il dialogo con la scuola e il territorio, co-costruiscono un'offerta formativa condivisa, espressione dell'identità della comunità (Orlandini, 2023). Solo un dialogo strutturato consente lo sviluppo di un'offerta integrata e progressiva. Il modello 4+2 va inteso come un curricolo unitario e coerente, un vero “percorso +6”, come sottolineato anche dal MIM.

Oltre alle competenze tecnico-professionali, è cruciale valorizzare le soft skills, oggi determinanti per l'occupabilità (OCSE, 2018). In questa direzione, il dirigente scolastico deve promuovere percorsi di Formazione Scuola-Lavoro (FSL- ex PCTO) strutturati e co-progettati con il mondo produttivo, nonché favorire ambienti di apprendimento innovativi e laboratori avanzati, in sinergia con gli indirizzi di studio e le filiere territoriali, comprese le risorse già presenti, come gli ITS.

La dimensione laboratoriale deve essere strutturale al curricolo, promuovendo competenze autentiche e contestualizzate (INDIRE, 2020). In un mondo del lavoro globalizzato, il DS deve incentivare la dimensione internazionale del percorso formativo: moduli CLIL, certificazioni linguistiche, Erasmus+, scambi formativi e partenariati transnazionali devono diventare parte integrante del PTOF.

L'attuazione del 4+2 comporta anche una riorganizzazione strutturale: il DS gestisce l'orario, promuove la flessibilità, coordina l'integrazione di docenti esterni e valorizza le competenze interne. È fondamentale la

creazione di un gruppo di lavoro interdisciplinare: collaboratori, referenti FSL, tecnici, docenti con esperienza duale e attori della filiera produttiva devono co-progettare curricoli e azioni formative. In un contesto così articolato, è indispensabile una leadership distribuita, basata su corresponsabilità e co-costruzione (Leithwood et al., 2008, Morini et al., 2022). Nessun dirigente può essere un uomo solo al comando: è necessario costruire una comunità professionale che operi in sinergia. Infine, l'integrazione del modello 4+2 nel PTOF e nel quadro delle risorse del PNRR è essenziale per garantirne sostenibilità e continuità. Il percorso passa attraverso l'approvazione degli organi collegiali e la validazione dell'USR, ma la vera sfida risiede nel governare il cambiamento nel tempo. Il DS deve attivare processi continui di monitoraggio, valutazione e miglioramento, assumendo il ruolo di regista strategico del processo.

2.2 Competenze chiave del Dirigente Scolastico nel modello 4+2 e nuova valutazione del Dirigente Scolastico

All'interno del modello 4+2, il Dirigente Scolastico è chiamato a svolgere il ruolo di leader del cambiamento, integrando visione educativa e competenze gestionali in una prospettiva di leadership diffusa e trasformativa. Tale figura deve essere in grado di promuovere processi di innovazione, costruire reti formative e accompagnare la comunità scolastica in percorsi di sviluppo sostenibili e coerenti. Il cambiamento richiesto dal 4+2 necessita di tempi distesi e di una progressiva costruzione di strategie condivise, in quanto esso non è un evento puntuale ma un processo che richiede pazienza, costanza e impegno (Bezzina & Bufalino, 2013).

Il Decreto Ministeriale n. 28 del 21 febbraio 2025 riconosce la centralità del Dirigente Scolastico attribuendo un ruolo strategico nella governance educativa e organizzativa. La valutazione della sua azione si fonda su un insieme integrato di competenze professionali, quali leadership trasformativa, orientamento al risultato, problem solving, capacità di fare rete, gestione dell'innovazione, conoscenza normativa e radicamento nella comunità educante e territoriale. Il D.M. n. 28/2025 definisce il profilo dirigenziale come un insieme articolato di dimensioni professionali, che riflettono la trasformazione del ruolo del Dirigente Scolastico nel sistema educativo italiano. Sul piano amministrativo, il DS è responsabile legale dell'istituzione scolastica, gestendo risorse economiche, bilancio e personale. Sul piano didattico-organizzativo, promuove l'innovazione metodologica, valorizza l'offerta formativa e coordina il lavoro collegiale dei docenti. Un ulteriore asse strategico riguarda la costruzione di

relazioni significative con famiglie e territorio, in un'ottica di leadership partecipativa e rappresentativa.

Il Sistema Nazionale di Valutazione, introdotto dal decreto, struttura la valutazione del DS in quattro ambiti principali:

1. competenze gestionali e organizzative, orientate a trasparenza ed efficienza;
2. valorizzazione delle risorse umane e sviluppo professionale del personale;
3. capacità di analisi del contesto e progettualità strategica;
4. competenze relazionali e rappresentative, finalizzate al dialogo con comunità scolastica e istituzioni.

Accanto a questi ambiti consolidati emergono nuove dimensioni: le competenze didattiche innovative, imprescindibili per l'attuazione del 4+2; la cultura del risultato, intesa come capacità di monitorare impatti e apprendimenti; e la governance partecipata, basata su comunicazione efficace e relazioni di rete. La cooperazione con il territorio, infine, è individuata come leva strategica per rafforzare la scuola quale presidio educativo radicato nella comunità, in linea con la prospettiva della School Leadership Orientation (Covey, 1992).

3. Analisi dei progetti presentati al MIM

Al fine di conoscere meglio le scuole e le filiere coinvolte nella sperimentazione, è stata condotta un'analisi dei 176 progetti presentati al Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) dagli istituti aderenti al Piano nazionale nella sperimentazione della filiera tecnologico-professionale 4+2. L'analisi non aveva l'obiettivo di creare un ranking, ma uno scopo di ricerca: ovvero analizzare come le scuole avessero risposto alle innovazioni didattiche e organizzative richieste dalla normativa (L. 122/2024). I progetti presentati, infatti costituiscono un corpus significativo, testimoniando un primo riscontro del sistema scolastico italiano alle indicazioni normative con una continuità tra scuola secondaria e ITS Academy attraverso modelli di apprendimento innovativi. L'analisi è stata articolata in diverse fasi. Nella prima fase, l'obiettivo principale è stato quello di valutare la qualità e la coerenza dei progetti con quanto richiesto dal MIM in tutte le sue parti. Nella seconda fase, il gruppo di ricerca ha effettuato una selezione basata su un set di indicatori specifici, con lo scopo di verificare la solidità delle partnership dichiarate da ciascun progetto e la capacità di costruire reti di collaborazione con soggetti esterni, elemento centrale dell'innovazione prevista dalla normativa.

Infine, è stata condotta un ulteriore approfondimento attraverso l'individuazione di quattro progetti di filiera, rappresentativi di tre aree principali: innovazione, organizzazione di filiera e strutturazione del curricolo, per comprendere più a fondo come tali collaborazioni possano contribuire all'innovazione dei curricoli di filiera.

3.1. Metodologia di analisi dei progetti

Per esaminare i 176 progetti è stata elaborata una griglia di valutazione coerente con gli obiettivi del bando, orientata alla costruzione di una filiera formativa che interpretasse i concetti enunciati dal modello 4+2. Sono stati quindi individuati criteri essenziali per misurare la solidità e la coerenza dei percorsi proposti rispetto a un impianto didattico innovativo, integrato con il mondo del lavoro. Tali criteri risultano inoltre funzionali a garantire continuità tra scuola secondaria e ITS. Gli indicatori selezionati comprendevano: la didattica esperienziale, l'uso di tecnologie e laboratori, le partnership con imprese, università e ITS Academy, lo sviluppo di competenze trasversali, l'internazionalizzazione e le attività STEM. La presenza o meno di questi elementi (segnalata in griglia binaria sì/no) ha permesso di verificare in modo strutturato la capacità delle filiere di interpretare il modello 4+2 in termini di innovazione didattica e organizzativa. I progetti che non raggiungevano una soglia minima di 25 "sì" su 30 nella griglia sono stati esclusi, mentre l'analisi di dettaglio è proseguita solo sui percorsi che hanno superato tale soglia.

Su 176 progetti sono stati selezionati 50 (meno di 1/3). Per conferire maggiore solidità e affidabilità al processo, la fase successiva che si è concentrata sui 50 progetti selezionati si è avvalsa di una triangolazione metodologica svolta dal gruppo di ricerca (Denzin, 2012; Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Tale approccio ha consentito di verificare la coerenza tra le dichiarazioni formali contenute nei progetti e le condizioni organizzative effettivamente necessarie a garantirne la realizzabilità. Parallelamente, attraverso un confronto strutturato tra i ricercatori, sono state discusse criticità e possibili strategie operative, realizzando così una triangolazione anche sul piano interpretativo. L'obiettivo è stato quello di ridurre gli eventuali bias e restituire un quadro di sintesi più robusto e affidabile. In fase ulteriore di approfondimento, dai 50 progetti analizzati sono stati individuati 2 progetti/casi, scelti in quanto rappresentativi dell'area organizzazione curricolare di filiera, una delle cinque aree individuate dal gruppo di ricerca denominate: organizzazione curricolare di filiera, orientamento/riorientamento, gestione dei passaggi e tutoring, internazionalizzazione, flessibilità didattica e innovazione. La scelta di un

approccio qualitativo si giustifica in quanto l'analisi dei casi di filiera approfondisce e mette in luce processi complessi che non possono essere adeguatamente colti da un approccio esclusivamente quantitativo. L'analisi dei casi/progetti, infatti, nell'area organizzazione curricolare di filiera ha consentito di far emergere la costruzione di un modello curricolare fortemente integrato, rendendo possibile coglierne la natura di tali processi sottesi, la logica interna, le connessioni tra i diversi livelli del percorso formativo nonché la qualità delle interazioni tra componenti differenti.

3.2 Costruzione di reti collaborative e apertura al territorio: riflessioni dai 50 progetti selezionati e alcuni casi di filiere analizzate

Relativamente all'analisi dei 50 i progetti, la maggior parte di essi prevede la partecipazione delle imprese, a testimonianza dell'attenzione verso la collaborazione con il mondo produttivo, mostrando anche una forte interazione con il mondo accademico e della ricerca: 35 su 50 hanno stabilito accordi con università o enti di ricerca. Per quanto riguarda il coinvolgimento di docenti esterni, 43 su 50 progetti si avvalgono di professionalità provenienti dalle imprese, mentre 35/50 progetti prevedono la partecipazione di docenti provenienti dalle ITS Academy. Da ciò emerge un quadro generale di forte apertura al territorio e capacità di costruire reti collaborative con il mondo produttivo e con quello formativo e accademico, anche se l'intensità delle relazioni varia nei diversi progetti. Per quanto riguarda i 2 casi di filiere selezionati per l'area Organizzazione curricolare di filiera sono stati l'Istituto Istruzione Secondaria Superiore G. Salvemini" di Fasano (BR) e l'Istituto Tecnico "Guglielmo Marconi" di Dalmine (BG). Entrambi evidenziano la costruzione di un modello curricolare fortemente integrato, sia sul piano verticale sia su quello orizzontale. Sul versante verticale, i percorsi sono concepiti come continui e progressivi: dal biennio iniziale all'ITS Academy, ogni segmento è pensato come parte di una sequenza coerente, che accompagna lo studente verso profili professionali definiti. Sul piano orizzontale, all'interno di ciascun biennio, viene assicurata l'integrazione tra competenze di base, trasversali e specialistiche, così da sostenere la piena coerenza del curricolo. Un ruolo centrale è attribuito alle partnership interistituzionali, costituite da scuole, ITS Academy, enti di formazione professionale, università e imprese. Queste reti non hanno una funzione meramente accessoria, ma sono inserite come dispositivi strutturali di governance, spesso formalizzati tramite Comitati Tecnico-Scientifici. Le imprese e gli enti formativi contribuiscono non solo alla

progettazione, ma anche all’attuazione didattica, attraverso moduli professionalizzanti, docenze esterne, tutoraggio e apprendistato. Dal punto di vista curricolare, i progetti analizzati integrano l’orario scolastico ordinario con settimane di potenziamento, destinate a esperienze laboratoriali, attività on the job e percorsi di internazionalizzazione. In questo modo gli studenti possono acquisire certificazioni linguistiche e tecnico-professionali, sviluppare competenze STEM/STEAM e sperimentare modalità di apprendimento duale. Un ulteriore elemento distintivo è la previsione di passerelle interne alla filiera, che consentono mobilità tra percorsi quadriennali, quinquennali e IeFP. Queste non sono concepite come semplici strumenti compensativi, ma come dispositivi di sviluppo, capaci di ampliare le opportunità di scelta e personalizzazione.

4. Le competenze del dirigente scolastico nella gestione delle relazioni interne ed esterne alla scuola

Dall’analisi dei progetti sembra emergere il ruolo strategico della capacità relazionale del dirigente, ipoteticamente elemento determinante per la costruzione di partnership solide e funzionali. Va precisato, però che ci tratta della lettura dei progetti e non una raccolta di evidenze; quindi, ciò che emerge è l’intenzionalità descritta e non una raccolta di dati. I progetti presentano infatti un impianto di rete articolato che coinvolge scuole, ITS, enti di formazione, aziende, associazioni di categoria e professionisti esterni, spesso organizzati all’interno di Comitati Tecnico-Scientifici o tramite la presenza di tutor e docenti provenienti direttamente dal mondo del lavoro. Particolarmente rilevante risulta l’uso in rete di risorse professionali e logistiche condivise, come tutor, esperti esterni e laboratori, che consente di integrare in modo efficace la didattica tra docenti interni ed esterni. In molti casi viene esplicitato un modello organizzativo capace di sostenere la filiera curricolare sia in senso verticale sia orizzontale, garantendo la coerenza dei ruoli e la continuità tra i diversi attori coinvolti.

Nel caso, ad esempio della filiera capitanata dall’ITS Marconi di Dalmine, la costruzione di collaborazioni regolari e partnership stabili viene rappresentata attraverso una rete formalizzata di soggetti che concorrono alla realizzazione di un’offerta formativa integrata. In particolare, la collaborazione con l’ITS Academy Rizzoli si configura come parte integrante di un assetto di rete orientato al raccordo tra percorsi di istruzione e formazione terziaria. L’ITS interviene a favore degli studenti e dei docenti dell’ITI G. Marconi e dei CfP coinvolti operando in continuità con le iniziative di orientamento già attivate e contribuendo a creare

condizioni favorevoli per l'accesso degli studenti a percorsi quadriennali e quinquennali. Il contributo dell'ITS Academy potenzia le discipline STEM e i processi di internazionalizzazione (certificazioni internazionali, moduli curricolari). Alla rete partecipano anche enti di formazione come la Fondazione ENGIM Lombardia che apporta competenze specifiche alla IeFP con focus all'apprendimento in un contesto lavorativo e alla programmazione del percorso, inoltre altri soggetti formativi come, ad esempio, AFGP (Associazione Formazione Giovanni Piamarta) e ABF (Azienda Bergamasca Formazione) mettono a disposizione competenze e modelli consolidati, contribuendo alla progettazione di percorsi coerenti e integrati tra istruzione e formazione professionale. L'articolazione delle collaborazioni, allineando iniziative e risorse, suggeriscono l'esistenza di un coordinamento capace di connettere efficacemente attori eterogenei e di garantire coerenza e sinergia all'interno della rete formativa riflettendo competenze relazionali sviluppate dal DS

Come visto nei precedenti paragrafi, la letteratura evidenzia come il ruolo del dirigente scolastico richieda competenze di tipo relazionale e capacità di raccordo e coordinamento. È tuttavia importante sottolineare che dai progetti analizzati non emergono indicazioni chiare su come tali relazioni e collaborazioni dichiarate nei progetti verranno monitorate, coordinate o valutate in termini di efficacia e continuità. Sarà quindi necessario attendere più tempo e raccogliere ulteriori evidenze per comprenderne l'effettiva applicazione operativa.

4.1 La capacità relazionale del DS nel contesto 4+2 secondo la rubrica a cinque livelli

Considerando le descrizioni dei cinque livelli della rubrica di valutazione del DS e quanto riportato sopra relativamente ai progetti e ai casi, l'analisi evidenzia alcuni aspetti: non si riscontrano segnali di mancato dialogo né di mancata valorizzazione delle competenze, aspetti che corrispondono al livello più basso della rubrica. La maggior parte delle pratiche descritte, infatti, riflette collaborazioni regolari e partnership stabili, con una valorizzazione delle competenze interne ed esterne, anche se non sempre sono esplicitate le strategie di controllo o monitoraggio. Ciò colloca la maggior parte delle esperienze descritte nei progetti tra il terzo e il quarto livello della rubrica: il terzo livello si caratterizza per un modello relazionale di base con una valorizzazione generale delle professionalità, mentre il quarto livello descrive un modello relazionale consolidato e diffuso, in cui la valorizzazione delle competenze interne è costante. Alla

luce di ciò, la capacità di gestione delle relazioni interne ed esterne si posiziona prevalentemente al quarto livello, caratterizzato da un modello strutturato, coerente e diffuso di dialogo tra dirigente, scuola, partner esterni e territorio. La valorizzazione delle professionalità risulta continua, sebbene in alcuni casi permanga la necessità di formalizzare strumenti di valutazione dell'efficacia di tali relazioni.

Bibliografia

- T. Agasisti - M. Soncin, *Voti più alti se il preside è un leader "flessibile"*, «LaVoce.info», <https://lavoice.info/archives/104237/voti-piu-alti-se-il-preside-e-un-leader-flessibile/>, 2024.
- M. Becciu - A.R. Colasanti, *Linee guida per realizzare la leadership educativa, carismatica e salesiana*, 2015.
- C. Bezzina - G. Bufalino, *Leadership for learning: Indagini e prospettive nella scuola italiana*, Armando, Roma 2013.
- Decreto-legge 9 settembre 2025, n. 127, *Misure urgenti per la riforma dell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione e per il regolare avvio dell'anno scolastico 2025/2026*, «Gazzetta Ufficiale», Serie generale, n. 209 (2025).
- G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Roma 2011.
- G. Bertagna, *Nasce la filiera formativa tecnologico-professionale. Un primo commento al disegno di legge*, «Nuova Secondaria», XLI, 2 (2023), pp. 5-6.
- G. Bertagna, *Umanesimo tecnologico-professionale e filiera sperimentale*, «Nuova Secondaria», 4 (2024).
- F. Butera, *ITS Academy come sistema di formazione terziaria di livello europeo*, «Professionalità Studi», 4 (2021).
- F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- S.R. Covey, *Principle-centered leadership*, Simon & Schuster, New York 1992.
- Decreto Ministeriale 21 febbraio 2025, n. 28, *Sperimentazione nazionale del modello 4+2 e criteri di valutazione dei dirigenti scolastici*, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Roma 2025.
- N.K. Denzin, *Triangulation 2.0*, «Journal of Mixed Methods Research», 6, 2 (2012), pp. 80-88.
- Y. Engeström - A. Sannino, *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*, in *Introduction to Vygotsky*, 2017, pp. 100-146.
- F. Frabboni, *Didattica e apprendimento*, Sellerio, Palermo 2006.
- M. Fullan, *Leading in a culture of change*, Jossey-Bass, San Francisco 2001.
- Legge 8 agosto 2024, n. 121, *Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*, «Gazzetta Ufficiale», Serie generale, 196 (2024).
- L. Guasti, *Curricolo e riforma della scuola*, La Scuola SEI, Torino 1998.
- L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento 2012.
- L. Guerra, *La scuola che educa*, FrancoAngeli, Milano 2001.

- D. Hopkins et al., *School and system improvement: A narrative state-of-the-art review*, «School Effectiveness and School Improvement», 25, 2 (2014), pp. 257-281.
- INDIRE, *Linee guida per gli ambienti di apprendimento innovativi*, Firenze 2020.
- F. Laloux, *Reinventare le organizzazioni. Come creare organizzazioni ispirate al prossimo stadio della consapevolezza umana*, Guerini Next, Milano 2022.
- K. Leithwood - B. Mascall - T. Strauss, *Distributed leadership according to the evidence*, Routledge, Londra 2008.
- K. Leithwood - K. Seashore Louis, *Leadership educativa e apprendimento degli studenti*, Anicia, Roma 2022.
- V.M. Marcone, *La formatività del work-based learning negli ITS Academy*, «CQI&A Rivista», 15, 46 (2025), pp. 64-79.
<https://cqiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/760>
- MIUR, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – Linee guida per l’istruzione tecnica e professionale*, Roma 2021.
- E. Morini - P. Nencioni, *Leadership condivisa per la scuola che apprende*, «IUL Research», 3, 5 (2022), p. 628. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.220>
- L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- E. Mosa - L. Orlandini - E. Picoka et al. (a cura di), *Avanguardie educative. Linee guida per l’implementazione dell’Idea “Uso flessibile del tempo”*, INDIRE, Firenze 2024.
- P. Mulè, *Il dirigente per le scuole manager e leader educativo*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2015.
- A.M. Nicolosi, *Il modello di direzione scolastica in Italia*, «Educa», 2024, pp. 67-89.
<https://educacionyfuturo.com/article/view/7306>
- OCSE, *The future of education and skills: Education 2030*, OECD Publishing, Parigi 2018.
- A.J. Onwuegbuzie - R.B. Johnson, *The validity issue in mixed research*, «Research in the Schools», 13, 1, 2006), pp. 48-63.
- L. Orlandini, *Coltivare relazioni, costruire comunità*, «Personae», 2, 1 (2023), pp. 75-83.
- A. Paletta, *Dirigenti scolastici leader per l’apprendimento*, IPRASE, Trento 2015.
- A. Paletta - C. Bezzina, *Dirigenti scolastici che lasciano il segno*, Pearson, Milano 2022.
- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Rizzoli / Nuova Italia, Milano 2024.
- Legge 15 luglio 2022, n. 99, *Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*, «Gazzetta Ufficiale», n. 173, Roma 2022.
- L. Rondanini, *La valutazione dei dirigenti scolastici*, Erickson, 2025.
<https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/la-valutazione-dei-dirigenti-scolastici>,
- C. Rubinacci, *Dirigere le scuole*, Giunti, Firenze 2010.
- C. Scurati, *La leadership educativa nella scuola*, in F. Susi (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000.
- T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000.

- J.P. Spillane, *Distributed leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.
- Unioncamere - Excelsior, *ITS Academy e lavoro 2024*, Roma 2024.
<https://excelsior.unioncamere.net/pubblicazioni/2024>
- A. Zuccaro - G. Taddeo - A. Buffardi - L. Aiello, *Gli istituti tecnici superiori: una sfida culturale per l'istruzione terziaria professionalizzante*, 2021.
- A. Zuccaro - F. Storai, *Gli ITS Academy: un contributo alla filiera formativa tecnologico-professionale*, «Nuova Secondaria Ricerca», 4 (2023).

Alessandra Natalini*, Arturo Puoti **, Maria Luisa Iavarone ***, Brigida Morsellino****

La scuola che cambia.

Ri-Valutare il ruolo della dirigenza per il potenziamento della filiera tecnologico-professionale: il caso dell'ITS presso l'I.S.I.S. "Duca degli Abruzzi" di Catania

The changing school. Re-evaluating the role of school leadership in strengthening the technological-professional pathway: the case of the ITS at I.S.I.S. "Duca degli Abruzzi" in Catania

Parole chiave: scuola secondaria, filiera tecnologico-professionale, innovazione, dirigente scolastico, rete territoriale

A partire da un'analisi sistematica della letteratura sulla dirigenza scolastica, l'articolo analizza il percorso di sviluppo della filiera ITS, Istituti Tecnici Superiori che offrono percorsi formativi biennali post-diploma di alta specializzazione focalizzati sulle esigenze delle imprese e del mercato del lavoro, alla luce della riforma del cosiddetto modello "4+2" (D.M. n.28 del 21.2.2025).

L'articolo assume come "caso studio" l'esperienza in corso presso l'I.S.I.S. "Duca degli Abruzzi" di Catania, analizzando in particolare la leadership-funzionale (Adair, 1973) promossa dalla dirigenza scolastica quale fattore strategico per lo sviluppo della filiera formativa, aziendale e del mercato del lavoro.

Lo studio, a carattere osservazionale, ha valutato alcune variabili che sono apparse centrali per la spinta all'innovazione e allo sviluppo della filiera nel caso esaminato, rilevando una significativa associazione tra azioni e competenze introdotte dalla dirigenza scolastica ed effetti sul contesto aspetti, questi ultimi, non ancora molto esplorati dalla letteratura.

Keywords: secondary school, technological-vocational stream, innovation, head teacher, local network

Starting from a systematic analysis of the literature on school management, this article analyzes the development trajectory of the Italian Higher Technical Institutes (ITS) educational pathway. The ITS system offers two-year post-secondary programs focused on high-level specialization to meet the needs of businesses and the labor market. The analysis is conducted in light of the reform of the so-called "4+2" model (D.M. n.28 del 21.2.2025).

The article takes the ongoing experience at the I.S.I.S. "Duca degli Abruzzi" of Catania as a case study, specifically analyzing the functional leadership (Adair, 1973) promoted by the school's principal as a strategic factor for the development of the educational, business, and labor market pipeline.

The study, which is observational in nature, evaluated several variables that appeared central to the innovation and development of the educational pipeline in the case examined. It found a significant association between the actions and skills introduced by the school leadership and their effects on the context, with the latter aspects being not yet extensively explored in the existing literature.

*Alessandra Natalini, Professoressa Associata in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi Link di Roma, alessandra.natalini@uniroma1.it

**Arturo Puoti, Dottorando presso l'Università di Macerata.

***Maria Luisa Iavarone, Professore Ordinario in Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Napoli Parthenope.

****Brigida Morsellino, Dirigente Scolastico MIM, in servizio presso I.S.I.S. DUCA DEGLI ABRUZZI di Catania.

Nota autoriale: il presente articolo è frutto di un lavoro condiviso tra gli autori; tuttavia, si attribuiscono i paragrafi 1 e 5 a Maria Luisa Iavarone e Brigida Morsellino, mentre ad Alessandra Natalini si attribuiscono i paragrafi 2 e 3 e ad Arturo Puoti il paragrafo 4.

1. Introduzione

La dirigenza scolastica non è direttamente responsabile dello sviluppo degli ITS, che sono normalmente istituiti e gestiti da Fondazioni; tuttavia, la collaborazione tra dirigenti scolastici e ITS è fondamentale per creare percorsi formativi efficaci che rispondano alle esigenze sociali del territorio e a quelle economiche del mondo del lavoro. Questa sinergia si concretizza attraverso la condivisione di competenze, la promozione dei percorsi di alta formazione e la creazione di opportunità di inserimento lavorativo per gli studenti.

Il ruolo della Dirigenza Scolastica risulta dunque essere una condizione indispensabile per orientare gli studenti verso percorsi post-diploma, inclusi gli ITS, i quali possono collaborare con le Fondazioni per co-progettare percorsi di studio che colleghino efficacemente l'istruzione superiore con il mondo del lavoro.

Un fattore chiave è rappresentato proprio dalla collaborazione tra istituzioni scolastiche, ITS e mondo produttivo, che può garantire un passaggio più agevole degli studenti al mondo del lavoro. Diventa quindi strategica la promozione dei percorsi ITS da parte dei dirigenti scolastici che, detenendo uno spazio di relazione e credibilità presso studenti e famiglie, diventano dei validi drivers di informazione circa opportunità di formazione e di carriera offerte dal territorio.

Ulteriore fattore è rappresentato dalle *politiche locali*: le Regioni hanno un ruolo cruciale nell'indirizzare la programmazione dell'offerta formativa, promuovendo la sinergia tra i diversi attori, inclusi i dirigenti scolastici.

Sul piano metodologico-operativo tutto ciò si traduce in un capillare lavoro di Orientamento formativo da parte dell'ITS nell'evidenziare i benefici in termini di rapidità di inserimento lavorativo e specializzazione nello specifico settore e comparto. Questo aspetto, in particolare, presuppone la creazione di reti utili a creare forme di collaborazione tra scuole e ITS per sviluppare percorsi formativi che rispondano alle esigenze del mercato del lavoro locale, specialmente nei settori ad alta specializzazione tecnologica.

Infine, ulteriore fattore di successo del progetto ITS risiede nella *valorizzazione delle competenze* altamente richieste nel mercato del lavoro, aiutando gli studenti a riconoscere il valore dei diplomi ITS.

Coerentemente con quanto fin'ora affermato, il contributo si propone di illustrare un'esperienza innovativa legata al potenziamento della filiera tecnologico-professionale dell'ITS attivo presso il Politecnico del Mare dell'I.S.I.S. "Duca degli Abruzzi" di Catania, che evidenzia l'efficacia di un modello pratico di "leadership-funzionale", *Action-Centered Leadership* (Adair, 1973) ovvero una leadership centrata sull'azione, anche nota attraverso il "modello dei Tre Cerchi". Con tale modello John Adair ritiene che un leader

efficace debba bilanciare e soddisfare tre aree di bisogno interconnesse: il “compito” ovvero le azioni necessarie per raggiungere gli obiettivi prefissati, il “gruppo” ovvero il mantenimento della coesione e dell’efficacia del team e infine l’area “individui” che rappresenta la crescita e le esigenze del singolo membro del gruppo. L’intersezione di questi tre cerchi rappresenta la zona in cui la leadership diventa più efficace, in quanto tutte le esigenze per la produttività e il benessere del team vengono soddisfatte. L’approccio descritto appare particolarmente efficace in contesti manageriali e aziendali, sottolineando che la leadership non è un tratto innato, ma un insieme di competenze e azioni che chiunque può apprendere e applicare. La complessità di questo concetto appare evidente nella letteratura internazionale, in cui emergono diversi modelli, come ad esempio quello della *distributed leadership*, intesa come una responsabilità condivisa che si estende all’intera organizzazione e che consente di ottenere risultati notevoli in termini di rendimento scolastico e benessere degli studenti, nonché di empowerment e agency degli insegnanti (Nadeem, 2024).

Un altro modello è quello della *instructional leadership*, che include cinque dimensioni: stabilire obiettivi e aspettative; individuare risorse strategiche; pianificare, coordinare e valutare l’insegnamento e il curriculum; promuovere e partecipare all’apprendimento e allo sviluppo degli insegnanti; garantire un ambiente ordinato e di supporto (David, 2019).

Infine, vi è modello della *learning-centred leadership*, ovvero la combinazione di leadership didattica e trasformazionale che enfatizza il comportamento e la conoscenza didattica dei dirigenti scolastici e che sembrerebbe promuovere lo sviluppo professionale e l’autoefficacia dei docenti a scuola (Thien & Yeap, 2023).

Nei paragrafi che seguono verranno esplicitati: il *landscape* normativo e organizzativo di riferimento, il disegno della ricerca, le sue fasi e i risultati emersi dallo studio di caso condotto presso l’I.S.I.S. “Duca degli Abruzzi” di Catania.

2. Il *landscape* normativo e organizzativo

In Italia il Dirigente scolastico (DS) è «l’elemento portante del lavoro e delle attività di un istituto scolastico e, insieme, il punto di equilibrio dei diversi fattori e forze che agiscono al suo interno» (Cerulo, 2018, p. 497). Si delinea un profilo complesso, chiamato a coniugare il ruolo di garante delle istituzioni con la capacità di operare su un duplice piano: orizzontale, nei rapporti con la pubblica amministrazione, e verticale, nelle relazioni con il territorio e le famiglie. Centrale è anche l’attenzione agli aspetti metacognitivi (intesi come conoscenze dei processi cognitivi propri e altrui), di cittadinanza attiva e di autoconsapevolezza del progetto di vita della comunità sociale.

Il D.M. n.28 del 21 febbraio 2025, relativo al nuovo Sistema Nazionale di Valutazione Dei Risultati dei Dirigenti Scolastici, definisce le seguenti competenze richieste: a) gestionali e organizzative per correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia; b) di sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; c) di analisi della realtà scolastica e progettazione di interventi di miglioramento; d) di rapporti con comunità scolastica, territorio e referenti istituzionali (D.M. n.28/2025, p. 8). La valutazione, annuale, si conclude con una scheda che riporta obiettivi, indicatori, punteggi e comportamenti professionali secondo quattro criteri: orientamento al risultato e organizzazione, *problem solving* e innovazione, gestione delle relazioni, integrazione con la comunità (D.M. n.28/2025).

Già “La Buona Scuola” (legge 107/2015) aveva individuato le seguenti competenze dirigenziali: gestione delle risorse, direzione e coordinamento delle attività scolastiche, valorizzazione del personale, proposta di incarico triennale ai docenti, sostituzione temporanea dei docenti assenti. La valutazione avveniva su parametri quali: a) competenze gestionali ed organizzative; b) valorizzazione dei meriti professionali; c) apprezzamento nella comunità; d) contributo al successo formativo e organizzativo; e) promozione della collaborazione e dei rapporti con il contesto sociale (Legge 107/2015, p.16).

Il DS ha dunque un ruolo centrale, non solo nella gestione dell’Istituto, ma anche nella promozione di progetti innovativi e nel rafforzamento dei rapporti con la comunità scolastica e il territorio. È chiamato a supervisionare e orientare tutte le azioni, assumendosi la responsabilità dei processi e dei risultati. Compito essenziale è «coinvolgere, promuovere, creare le condizioni perché vi sia impegno e consenso» nella realizzazione di ogni progetto scolastico (Milito, 2006, p. 72). In base alla legge 107/2015, egli definisce gli indirizzi del PTOF, da cui dipendono le decisioni istituzionali. Le scelte del DS, dunque, incidono direttamente sulla qualità dell’offerta formativa e sul successo degli studenti, soprattutto rispetto alle sfide della società contemporanea che richiedono ambienti di apprendimento innovativi, sostenibili e collaborativi (Tomba, 2019).

Il Dirigente Scolastico, inoltre, ha il compito di promuovere lo sviluppo tecnologico e le competenze digitali (Baldascino, 2018), incentivando la collaborazione tra istituzioni scolastiche ed enti territoriali, nonché la promozione di accordi di rete tra le scuole, che «possono prevedere scambio di risorse umane, [...] di esperienze, messa in comune di spazi e di risorse tecnologiche» (Milito, 2006, p. 166).

La letteratura sottolinea la necessità che il Dirigente debba, da un lato promuovere lo sviluppo della formazione del personale scolastico e la comunicazione - interna ed esterna – nel proprio istituto, dall’altro possedere «competenze istituzionali e meta organizzative, nonché consapevolezza culturale e dinamica del proprio ruolo» (Milito, 2006, p.119). Tra le competenze

più rilevanti emergono *problem solving* e *leadership*. La prima riguarda la capacità di affrontare problemi attraverso analisi e coinvolgimento degli attori interessati (Storai, 2022) mentre la seconda è intesa come capacità di orientare e influenzare positivamente i comportamenti verso obiettivi condivisi, costruendo relazioni collaborative e migliorando i servizi educativi (Susi, 2000; Moretti & Domenici, 2011). La *leadership*, infatti, va oltre la gestione manageriale (Cattaneo, 2000) e si presta a diverse interpretazioni (Milito, 2006).

Le competenze del DS sono il risultato dinamico dell'interazione tra identità personale e influenze organizzative, sociali e culturali, «frutto di una tensione tra individuo e società» (Romano & Serpieri, 2006, pp.82-83). La letteratura individua, in particolare, due profili: uno burocratico-formale e l'altro orientato alla scuola come comunità educante, con focus sul miglioramento formativo e sulla partecipazione di docenti e genitori alla vita scolastica valorizzando, al contempo, i processi di *accountability*. In entrambi i casi, emerge l'importanza di gestire i comportamenti degli studenti contrari al regolamento di istituto (Le Rose & Ricciardi, 2019). Il DS deve possedere, quindi, competenze manageriali per ottimizzare le risorse, ma anche la capacità di motivare e coordinare i diversi attori del processo formativo (Le Rose & Ricciardi, 2019).

In conclusione, si tratta di una figura professionale che integra dimensioni educativa, organizzativa, relazionale e amministrativa (Carlini, 2012), con il compito di coordinare e gestire un contesto educativo complesso e interconnesso (Cerulo, 2018; 2019).

3. La ricerca: uno studio di caso

Il framework teorico alla base della presente ricerca mostra come, nel contesto nazionale, la figura e le competenze del Dirigente Scolastico e del suo staff rappresentino, ancora oggi, un ambito poco esplorato, nonostante la crescente centralità del ruolo della dirigenza scolastica.

L'obiettivo di questo studio è, quindi, quello di contribuire a colmare tale lacuna, attraverso l'analisi della letteratura sul tema esistente e la presentazione dei risultati emersi dallo studio di caso, condotto presso l'I.S.I.S. "Duca degli Abruzzi" di Catania. Il contesto nazionale, infatti, è attualmente interessato dall'introduzione della riforma della filiera formativa tecnologico-professionale (Legge 8 agosto 2024, n. 121 e Legge 9 settembre 2025, n. 127, art. 2), che contempla la sperimentazione del modello "4+2" finalizzato alla formazione di tecnici specializzati. Tale modello consente agli studenti e alle studentesse dei percorsi quadriennali di accedere agli Istituti Tecnici Superiori (ITS Academy), che rilasciano titoli di V e VI livello EQF, oppure, in alternativa, all'Università. La filiera formativa mira ad arricchire l'esperienza educativa attraverso un forte raccordo con il mondo del lavoro, reso possibile dalla presenza in aula di esperti aziendali, dallo sviluppo di attività connesse al

territorio, dal potenziamento delle discipline STEM e delle lingue straniere, nonché dalla valorizzazione della didattica laboratoriale, delle metodologie attive, dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) e delle esperienze di internazionalizzazione. Il documento esplicita, inoltre, l'importanza di rafforzare l'utilizzo in rete di tutte le risorse professionali, logistiche e strumentali disponibili (Legge 8 agosto 2024, n. 121). L'obiettivo principale è quello di promuovere il consolidamento delle relazioni tra scuola, aziende, università ed enti locali, al fine di preparare i futuri cittadini ad affrontare la complessità e le molteplici sfide della società contemporanea, dalla crisi climatica alle disuguaglianze sociali, dall'abbandono scolastico alla costruzione di comunità più giuste e inclusive.

Uno degli istituti che ha aderito alla sperimentazione nazionale è l'ISIS "Duca degli Abruzzi – Politecnico del Mare" di Catania, che propone percorsi formativi quadriennali innovativi. Gli studenti hanno l'opportunità di accedere direttamente al mondo del lavoro tramite gli ITS Academy per gli indirizzi professionali quali "Pesca Commerciale e Produzioni Ittiche" e "Manutenzione e Assistenza Tecnica". Le filiere attive presso l'ISIS "Duca degli Abruzzi" consentono inoltre agli allievi di modificare il percorso formativo scelto in qualsiasi momento, prevedendo specifici momenti di orientamento. L'obiettivo della sperimentazione è quello di ridurre il disallineamento tra scuola e mondo del lavoro, favorire l'occupabilità dei giovani, potenziare le competenze richieste e adeguare l'offerta formativa alle reali esigenze educative degli studenti e delle studentesse. In particolare, l'ISIS "Duca degli Abruzzi" adotta strategie finalizzate a realizzare concretamente il concetto di "filiera formativa tecnologico-professionale", intesa come un percorso in grado di coinvolgere diversi attori: l'istituto tecnico o professionale, l'Istituto Tecnologico Superiore (ITS Academy), nonché una o più imprese, gruppi, consorzi e reti di imprese¹.

Dai documenti istituzionali e dal PTOF della scuola emerge come siano numerosi i progetti attivati con l'obiettivo di sviluppare competenze e di acquisire *soft skills* fondamentali per l'ingresso nel mondo del lavoro e per la crescita personale dei giovani, quali creatività, capacità di approfondimento e innovazione, resilienza, leadership e spirito collaborativo. Tali competenze vengono sviluppate attraverso modalità e metodologie didattiche attive, tra cui pratiche laboratoriali basate sul *learning by doing*, sul *thinkering*², sull'*inquiry based learning*, sul *problem solving* e sul *cooperative learning*.

I progetti promossi hanno permesso la realizzazione di nuove aule e di nuovi laboratori, nonché il rinnovo di quelli già esistenti, dotandosi di strumentazioni digitali, software avanzati e applicazioni di realtà aumentata, contribuendo così

¹ <https://www.politecnicodelmare.edu.it/iscrizioni/>.

² Il *Thinkering* è un termine derivato dalla fusione di "thinking" (pensare) e "tinkering" (sperimentare) ed indica una metodologia basata sull'esplorazione e sulla sperimentazione, in cui gli studenti imparano attraverso il tentativo e l'errore (<https://www.orizontescuola.it/metodologie-didattiche-del-making-e-thinking-integrarle-con-la-tecnologia-per-costruire-competenze-e-innovazione-per-il-futuro/>).

al potenziamento delle discipline STEM³. Questo aspetto risulta, d'altra parte, in linea con le riforme degli Istituti Tecnici, come previsto dal Decreto-legge n.45 del 7 aprile 2025, che introduce una quota di curricolo personalizzabile per sviluppare competenze rispondenti alle esigenze del territorio e del tessuto produttivo locale. I dati forniti dalla scuola mostrano ulteriormente come il settore “Mobilità Sostenibile e Logistica” segua un trend di occupabilità in costante crescita: gli studenti diplomati nel 2024 raggiungono un tasso di occupazione del 93,33%⁴.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si è articolata in una *prima fase* consistente in un’analisi sistematica della letteratura, utilizzando le seguenti parole chiave: “competenze del dirigente scolastico” OR “dirigente/i scolastico/i”. Per garantire un’indagine mirata sul tema, i motori di ricerca impiegati sono stati Google Scholar, ERIC e EBSCO. Sono stati presi in considerazione tutti gli studi condotti in lingua italiana e/o inglese, di cui fosse disponibile il testo completo. I criteri di esclusione applicati hanno riguardato: duplicazione degli articoli, lingua diversa da quelle indicate, indisponibilità del testo completo e non pertinenza rispetto agli obiettivi della ricerca. Il corpus iniziale comprendeva 182 studi, dei quali 95 sono stati selezionati e inclusi nell’analisi, come illustrato nella figura sottostante (Figura 1).

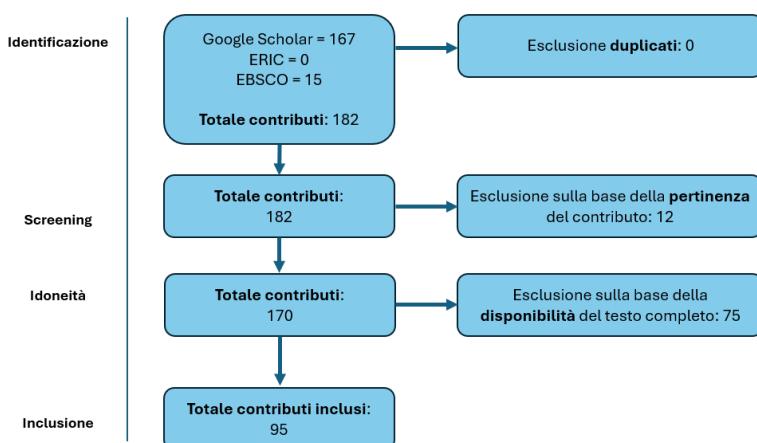


Figura 1. Analisi sistematica della letteratura

Nella *seconda fase* dello studio è stato definito il disegno di ricerca, basato su un approccio qualitativo. In particolare, è stato svolto uno “studio di caso a carattere osservazionale” (Yin, 2014) presso il contesto scolastico dell’I.S.I.S. “Duca degli Abruzzi” di Catania. La ricerca ha previsto, infatti, l’osservazione sistematica della Dirigente Scolastica per una settimana, dal 20 al 26 gennaio 2025, al fine di esplorare il loro metodo di lavoro e di organizzazione nello

³ <https://www.politecnicodelmare.edu.it/iscrizioni/>.

⁴ Il presente dato è stato rilevato dalle statistiche pubblicate sul sito della scuola ISIS Duca degli Abruzzi

sviluppo della filiera tecnico-professionale, alla luce della riforma del cosiddetto modello "4+2". A tal fine, è stata svolta un'osservazione attraverso la tecnica della registrazione *specimen*, con note di campo e annotazioni personali, che consiste nella raccolta di resoconti dettagliati di comportamenti dei soggetti in determinati contesti e situazioni, registrati attraverso la compilazione di schede in cui annotare, con una descrizione precisa, tutte le informazioni oggetto di indagine (Trinchero, 2002; Lucisano & Salerni, 2002). È stato ulteriormente impiegato uno "strumento ad hoc" per la raccolta dei dati di campo di natura *contestuale* (es. luogo, data, durata dell'osservazione, soggetti osservati) e *personalni* (es. note ed impressioni dell'osservatore) e naturalmente una rilevante parte è stata dedicata all'osservazione dei comportamenti oggettivamente rilevati.

L'osservazione è stata di natura non partecipante attraverso due ricercatori in funzione di osservatori esterni che hanno annotato i comportamenti senza intervenire nel contesto.

Il campione "di convenienza" della ricerca ha previsto il coinvolgimento di un dirigente scolastico a cui è stato chiesto apposito consenso informato per la partecipazione allo studio e che è stato osservato in diversi momenti della giornata. Gli eventi osservati, nell'arco di una settimana, infatti, hanno riguardato: la formazione dei docenti (quattro osservazioni da 2 ore), l'interazione tra Dirigente Scolastico e lo staff (quattro osservazioni da 2 ore) e un incontro con i rappresentanti di aziende e enti locali (una osservazione da 2 ore). In particolare, durante il percorso di formazione, i docenti, sotto la supervisione del dirigente scolastico e l'aiuto dello staff dirigenziale, hanno svolto attività collaborative e laboratoriali legate agli assi culturali di competenza. Durante l'incontro tra dirigente e rappresentanti di aziende e enti locali sono stati presi accordi e decisioni volte a migliorare l'offerta formativa dell'Istituto. I momenti di interazione tra Dirigente Scolastico e lo staff, infine, sono stati occasioni di confronto sull'organizzazione delle attività didattiche e gestionali della scuola, sulla necessità di allineare le scelte dell'istituto con le esigenze del territorio. La scelta di "osservare tali eventi", dunque, mirava a raccogliere evidenze rilevanti relative all'organizzazione e alla promozione dell'offerta formativa rivolta agli studenti e alle studentesse dei percorsi quadriennali, aderenti alla sperimentazione del modello "4+2". L'obiettivo ultimo dell'osservazione è stato quello di comprendere in che modo la promozione della filiera tecnico-professionale sia stata incentivata dalle competenze dello staff dirigenziale, con particolare riferimento a:

- attenzione alla formazione dei docenti;
- capacità di coltivare le reti con il territorio e con le aziende attraverso la creazione di accordi e patti territoriali;
- collaborazione tra Dirigente Scolastico e lo staff.

Infine, la terza fase della ricerca ha previsto l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti sul campo che sono stati categorizzati attraverso il software MAXQDA,

individuando macro e micro-categorie relative alle dimensioni oggetto di osservazione. I risultati sono descritti e discussi nei paragrafi successivi.

4. L'esperienza dell'I.S.I.S. "Duca degli Abruzzi" di Catania

In merito all'analisi dei dati, sono state prima definite le macro-categorie, riprendendo le tre dimensioni previste dal modello pratico di "leadership-funzionale" di John Adair e successivamente sono state generate micro-categorie a partire dalla codifica e dall'individuazione di pattern comuni presenti nelle note di campo (intese come annotazioni dettagliate di eventi e comportamenti osservati direttamente dai ricercatori) (figura 2).

Area	Categoria	Frequenza	Esempio nota di campo
Compito (Task)	Pianificazione della formazione dei docenti	3	In Presidenza, il Dirigente comunica ad un membro del suo staff l'importanza che vi siano nello spazio prenotato per il percorso formativo dei docenti: postazioni che consentano loro di svolgere attività di gruppo, la LIM e i materiali di cartoleria richiesti.
	Pianificazione degli accordi territoriali	2	Durante l'incontro con aziende e enti locali, il dirigente fa il punto della situazione sugli accordi territoriali attivati e concorda alcune date e scadenze relative ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento.
	Utilizzo della delega per l'organizzazione scolastica	3	Nei momenti di interazione tra dirigente e staff, il DS riceve un documento da parte di un membro del suo staff. Dopo una lettura delle pagine, il Dirigente afferma: "mi sembra che sia tutto in ordine e che ci sia tutto quello che ci eravamo detti, procediamo con la firma". Il DS firma il documento, ringraziando la collaboratrice per la precisione e puntualità nel lavoro svolto.
Gruppo (Team)	Riconoscimento dei risultati raggiunti	2	Durante la chiusura del percorso di formazione, il dirigente ringrazia i docenti, i membri dello staff e alcuni rappresentati di enti territoriali per l'impegno, la partecipazione e la motivazione mostrati, affermando: "il vostro impegno e la vostra motivazione hanno contribuito a rendere questo percorso di formazione un'occasione di crescita per tutti".
	Promozione della collaborazione	5	Il DS chiede di prevedere e di organizzare, durante il percorso di formazione, frequenti momenti di scambio e di condivisione sia in piccoli gruppi che in plenaria.
	Coordinamento dei ruoli e responsabilità condivisa	2	Il dirigente ha chiarito i compiti di ciascun membro dello staff, verificando la disponibilità a collaborare e garantendo che tutti conoscessero le proprie responsabilità operative. A tal fine, durante la riunione, il DS afferma: "per evitare sovrapposizioni, direi che la prof.ssa XXXX si occupa del primo aspetto, il prof. XXXX del secondo, mentre

			l'ufficio amministrativo stilerà la documentazione opportuna.
Individui (Individua li)	Riconoscimento delle competenze individuali	2	Durante il percorso di formazione il DS ascolta, prende appunti e, al termine, interviene dopo la presentazione di un gruppo di docenti che ha illustrato un progetto di didattica laboratoriale, affermando: "avete fatto un ottimo lavoro nel connettere la dimensione teorica con quella pratica. Sapevo delle competenze dei professori XXXX e XXXX nell'ambito della grafica che in questa sede sono emerse".
	Ascolto dei bisogni formativi dei docenti	3	Al termine della sessione, alcuni docenti si avvicinano alla Dirigente e uno di loro afferma: "un corso davvero utile, molto pratico. Le attività laboratoriali ci hanno coinvolto e sono state divertenti". Il Dirigente sorride, annuisce e risponde: "sono contenta che lo abbiate trovato utile. Il merito va agli esperti che abbiamo scelto, persone competenti che conoscono bene la realtà dei nostri indirizzi. Questa dimensione pratica è ciò che vogliamo mantenere come modello per le prossime attività".

Figura 2. Quadro sinottico riassuntivo esemplificativo di alcuni risultati

L'analisi dei dati suggerisce che la Dirigente esercita una leadership funzionale equilibrata, in linea con il modello dei Tre Cerchi di Adair, capace di integrare: efficacia operativa (compito), coesione del gruppo (team) e attenzione ai singoli attori coinvolti (individui). Nel complesso, le evidenze fanno emergere una leadership partecipativa con un buon livello di delega che alterna direzione e condivisione, unitamente ad un orientamento prevalente alla consapevolezza interna al contesto. Tale equilibrio rappresenta una condizione indispensabile all'efficacia e alla sostenibilità della filiera tecnico-professionale che coinvolge beneficiari diretti, indiretti e intermedi.

L'area del "compito", nello specifico, mostra una presenza strutturata di condotte di leadership funzionale, orientate all'organizzazione, alla pianificazione e all'efficienza gestionale. Il Dirigente emerge come figura capace di definire obiettivi concreti (es. logistica formativa, accordi territoriali, scadenze operative) e di distribuire il lavoro attraverso l'uso della delega, che diviene un indicatore di maturità organizzativa e fiducia reciproca tra DS e lo staff.

L'area "gruppo" è fortemente rappresentata, soprattutto nella promozione della collaborazione tra gli attori coinvolti (frequenza 5). Le evidenze mostrano, quindi, una leadership attenta alla condivisione di obiettivi e alla suddivisione dei compiti, incoraggiando il coinvolgimento e la cooperazione tra docenti, staff e rappresentanti del territorio. In quest'ottica, il Dirigente agisce come facilitatore di un clima collaborativo, sottolineando

l'importanza di momenti di scambio e il riconoscimento dei risultati comuni raggiunti.

L'ultima area, “individui”, invece, seppur meno frequente rispetto alle altre, risulta qualitativamente significativa: i dati mostrano comportamenti orientati alla valorizzazione delle competenze dei singoli docenti (es. riconoscimento delle esperienze specifiche nell'ambito della grafica) e una sensibilità nel recepire i feedback e i bisogni formativi del personale scolastico.

L'analisi delle categorie mostra, infine, che le tre dimensioni — compito, gruppo e individui — non operano in modo isolato, ma si sostengono reciprocamente. La pianificazione della formazione e degli accordi territoriali (compito) è efficace perché si basa su un coordinamento di ruoli condiviso (gruppo) e su un ascolto dei bisogni formativi (individuo). La delega (compito) funziona perché esiste collaborazione (gruppo) e riconoscimento delle competenze (individuo). Il riconoscimento dei risultati (gruppo) alimenta la motivazione e l'impegno personale (individuo) e rafforza l'orientamento al risultato (compito).

5. Discussione e conclusioni

L'analisi dei dati emersi dallo studio di caso conferma l'importanza delle competenze organizzative, gestionali e di leadership esercitate dalla dirigenza scolastica, evidenziando come esse si traducano in pratiche operative efficaci nella pianificazione della formazione dei docenti, nella definizione degli accordi territoriali e nell'utilizzo della delega come strumento di fiducia e maturità organizzativa.

Le osservazioni condotte hanno mostrato una leadership funzionale equilibrata — secondo il modello dei “Tre Cerchi” di Adair (1973) — capace di integrare il perseguitamento dei compiti (*task*), la coesione del gruppo (*team*) e l'attenzione verso i singoli individui (*individual*). Le evidenze empiriche raccolte, attraverso nove sessioni di osservazione per un totale di 18 ore, indicano che la Dirigente Scolastica promuove una leadership partecipativa, caratterizzata da frequenti momenti di scambio e di condivisione (come mostra la più alta frequenza della categoria “promozione della collaborazione”), da una gestione chiara delle responsabilità operative e dal riconoscimento dei risultati raggiunti dal gruppo. In particolare, l'ascolto dei bisogni formativi dei docenti (con una frequenza pari a 3) e il riconoscimento delle loro competenze specifiche (con una frequenza di 2) hanno portato all'attivazione di un percorso di formazione pratica e residenziale, realizzato in collaborazione con l'Università, orientato allo sviluppo delle competenze professionali e metodologiche degli insegnanti. L'attenzione e l'impegno dello staff dirigenziale nell'organizzazione di tali attività, unitamente al dialogo continuo con esperti accademici e rappresentanti del territorio, hanno determinato un

aumento della motivazione, della partecipazione e dell'interesse dei docenti verso le pratiche formative proposte.

La pianificazione di incontri con aziende e enti locali (con una frequenza di 2) ha, inoltre, favorito il consolidamento di reti di collaborazione finalizzate al miglioramento dell'offerta formativa e alla promozione di competenze tecnico-professionali coerenti con le richieste del mercato del lavoro locale.

In linea con quanto previsto dal D.M. n. 28 del 21 febbraio 2025, sono emerse competenze del Dirigente Scolastico da ritenersi cruciali per lo sviluppo e la valorizzazione dei rapporti tra comunità scolastica, territorio, referenti istituzionali, stakeholders economici e produttivi. In questo scenario, il Dirigente scolastico insieme al suo staff si conferma non solo figura di direzione, gestione e coordinamento (Tomba, 2019), ma anche soggetto dotato di precise responsabilità e di un elevato grado di autonomia, capace di riflettere criticamente sul proprio contesto e di influenzarlo positivamente, contribuendo, così, alla sua trasformazione (Romano & Serpieri, 2006).

La presente ricerca osservativa presenta, tuttavia, alcuni limiti. In primo luogo, il campione osservato è ristretto e non casuale, rendendo difficile estendere le conclusioni ad altri contesti scolastici. Le osservazioni sono state condotte in un arco temporale molto breve, limitato a una settimana e durante momenti specifici quali incontri con rappresentanti di enti territoriali e sessioni di formazione, che potrebbero non riflettere la quotidianità della scuola né garantire che i dati raccolti siano pienamente rappresentativi della realtà scolastica complessiva. Inoltre, occorre considerare che la semplice presenza degli osservatori potrebbe comunque aver influenzato i comportamenti dei soggetti (effetto Hawthorne).

Nonostante i limiti metodologici sopra indicati, lo studio si è avvalso di un confronto tra due ricercatori sulle categorie emerse che ha consentito una possibile riduzione dei potenziali *bias* nella rilevazione dei comportamenti osservati.

In conclusione, lo studio osservazionale condotto presso l'I.S.I.S. "Duca degli Abruzzi" di Catania mostra che la sperimentazione della filiera tecnologico-professionale rappresenta un modello efficace per preparare i giovani alle sfide economico-sociali e ambientali, contribuendo al consolidamento di una scuola capace di connettersi con il territorio e con il mercato del lavoro.

Bibliografia

- Adair J., *Action-Centred Leadership*, McGraw-Hill, New York, 1973
Baldascino R., *Insegnare e dirigere nella scuola digitale. Come cambiano gli ambienti di apprendimento*, Tecnodid, Napoli 2018.
Carlini A., *Strategie di direzione*, in M. Spinosi (a cura di), *Profili della dirigenza scolastica. Competenze giuridiche, amministrative, organizzative e pedagogiche*, Tecnodid, Napoli 2012, pp. 521-570.

- Cattaneo P., *Dirigente scolastico*, in S. Ruggiu (a cura di), *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, Carocci, Roma 2000.
- Cerulo M., *Il dirigente scolastico come burocrate. Note da un'indagine di shadowing*, in «*Etnografia e ricerca qualitativa*», vol. XI, n. 3, 2018, pp. 497-510.
- Cerulo M., *La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro shadowing in quattro regioni italiane/ The everyday life of the Italian Principal between some ambivalent interactions and a partial use of the mandate*, in «*TOPOLOGIK*», vol. 25, 2019, pp. 116-135.
- D.M. n.28 del 21 febbraio 2025
- Le Rose G., Ricciardi V., *I dirigenti scolastici in Italia: alcune caratteristiche dei leader dell'educazione*, in P. Falzetti (a cura di), *UNO SGUARDO SULLA SCUOLA. Il Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca"*, Franco Angeli, Milano 2019, pp. 243-259.
- Legge 8 agosto 2024, n. 121
- Legge del 13 luglio 2015, n. 107, p. 16
- Milito D., *Le nuove competenze del dirigente scolastico*, Anicia, Roma 2006.
- Moretti G., Domenici D., *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando editore, Roma 2011.
- Romano T., Serpieri R., *La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, in «*Swiss Journal of Educational Research*», vol. 28(S), 2006, pp. 77-102.
- Romano T., Serpieri R., *La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, in «*Swiss Journal of Educational Research*», vol. XXVIII(S), 2006, pp. 77-102.
- Storai F., *Il dirigente scolastico: un vero problem solver*, in «*IUL Research*», vol. III, n. 5, 2022, pp. 169-180. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.297>
- Susi F. (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000.
- Tomba B., *Il Dirigente scolastico promotore dell'innovazione*, in «*Formazione & insegnamento*», vol. XVII(sup1), 2019, pp. 187-192.
- Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli 2002.
- Lucisano P., & Salerni A. *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci 2002.
- Decreto Legge n.45 del 7 aprile 2025
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100835. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>.
- Thien, L. M., & Yeap, S. B. (2023). Configuring effects of learning-centred leadership in promoting teacher professional learning and teacher self-efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432231211431>.
- David, N.G. (2019). Instructional Leadership and Leadership for Learning. In T. Townsend (ed.), *Instructional leadership and leadership for learning in schools*. London, UK: Palgrave Macmillan. (pp.15-48).

Maddalena Dasdia, Virginia Capriotti*

Il ruolo del dirigente scolastico nei confronti del tutor accogliente nei tirocini diretti dei percorsi abilitanti all'insegnamento nella scuola secondaria: una prima indagine esplorativa

The school principal's role in relation to the host mentor teacher in direct placements within teacher qualification programmes for lower and upper secondary school: a first exploratory study

Parole chiave: Tutor accogliente; tirocinio; percorsi abilitanti 60 CFU; alternanza formativa; dirigente scolastico.

L'articolo presenta i risultati di un'indagine empirica, condotta in prospettiva pedagogica, sulla figura del tutor accogliente, intesa come snodo professionale e formativo del tirocinio previsto nei nuovi percorsi universitari abilitanti da 60 CFU per la scuola secondaria. A partire dai temi emersi dalle risposte a un questionario e da interviste di approfondimento, l'articolo approfondisce percezioni, pratiche e criticità connesse all'esercizio del tutorato, mettendo in luce le condizioni organizzative e relazionali che ne abilitano o ne limitano il potenziale formativo. In questo quadro, si propone una riflessione sul ruolo del dirigente scolastico come facilitatore del tirocinio: una figura chiamata a predisporre un contesto istituzionale flessibile e sostenibile, capace di valorizzare il lavoro dei tutor accoglienti e di promuovere un coordinamento efficace tra scuola e università, in coerenza con le finalità del nuovo dispositivo abilitante.

Keywords: School-based mentor teacher; practicum; 60-CFU teacher qualification pathways; work-based alternance; school principal.

The article presents the findings of an empirical study, conducted from a pedagogical perspective, on the role of the tutor accogliente (school-based mentor teacher), understood as a professional and formative linchpin of the practicum embedded in the new 60-CFU university-based teacher qualification pathways for lower and upper secondary education. Drawing on themes emerging from questionnaire responses and follow-up interviews, the article examines perceptions, practices, and critical issues related to mentoring, highlighting the organisational and relational conditions that enable or constrain its formative potential. Within this framework, the article also reflects on the role of the school principal as a facilitator of the practicum: a figure tasked with creating a flexible and sustainable institutional context, able to recognise and support mentors' work and to foster effective coordination between schools and universities, in line with the aims of the new qualification framework.

* Maddalena Dasdia, Dirigente scolastica dell'I.C. De Amicis, Bergamo, dirigente@icdeamicisbergamo.edu.it; Virginia Capriotti, assegnista di ricerca presso l'Università di Bergamo, virginia.capriotti@unibg.it.

Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, Maddalena Dasdia ha scritto il paragrafo 4; Virginia Capriotti i paragrafi 1 e 2; risultano invece risultato di un lavoro congiunto i paragrafi 3, 5 e 6.

1. Il percorso abilitante da 60 CFU tra alternanza formativa, tirocinio e tutor accogliente

Il recente riordino dei percorsi di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, avviato con la L. 79/2022, il D.L. 36/2022 e il DPCM 4 agosto 2023, ha introdotto un nuovo percorso universitario abilitante da 60 CFU che intende ricomporre in una cornice unitaria la dimensione accademica e quella scolastica della preparazione e abilitazione all'insegnamento.

L'avvio di questi percorsi pone fine a un lungo periodo nel quale il sistema italiano è stato privo di un disegno stabile e coerente per la formazione iniziale dei docenti, segnato dall'alternarsi di dispositivi tra loro eterogenei (SSIS, TFA, PAS, FIT) e da interventi, talvolta emergenziali, legati più alla gestione contingente del precariato che a una prospettiva pedagogicamente fondata¹. All'interno di questo percorso, il tirocinio, articolato in momenti diretti e indiretti², rappresenta uno degli snodi più significativi del percorso, progettato non come semplice “prova sul campo” o come adempimento richiesto per l'accesso al ruolo, ma come luogo privilegiato di una reale alternanza tra pratica e teoria, fare e riflettere, lavoro e studio. In questa prospettiva, il percorso abilitante recepisce l'urgenza di superare la divaricazione fra “braccio” e “mente” concepisce la formazione in termini laboratoriali³, ovvero come intreccio strutturale tra scuola e lavoro, contenuti ed esperienza⁴. Il tirocinio si configura così come strumento pedagogico che consente una reale alternanza formativa⁵, in cui l'osservazione delle situazioni di classe, la partecipazione graduale alle attività didattiche, la progettazione e la documentazione delle esperienze vengono continuamente rielaborate in

¹ Cfr. F. Magni, *Il problema dei cicli scolastici e della formazione degli insegnanti*, in A. Potestio, E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia per il cambiamento*, Edizioni Studium, Roma, 2024, pp. 164-184; F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019; M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia 2021

² Con l'espressione «tirocinio diretto» la normativa sui percorsi abilitanti da 60 CFU istituiti dal DPCM 4 agosto 2023 (*Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 224, 25 settembre 2023) indica le attività svolte presso le scuole convenzionate, in presenza nei gruppi classe, comprendenti osservazione guidata delle lezioni, partecipazione alle attività didattiche, co-progettazione e realizzazione di unità di apprendimento sotto la supervisione del tutor accogliente. Con «tirocinio indiretto» si fa invece riferimento alle attività di preparazione, analisi e rielaborazione dell'esperienza (laboratori, studio di casi, discussione collegiale, documentazione, costruzione del portfolio professionale), generalmente svolte in Ateneo o in contesti formativi strutturati, sotto la guida del tutor coordinatore, con la finalità di sostenere il processo riflessivo del tirocinante e integrare l'esperienza scolastica con i saperi teorici.

³ Cfr. C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti, S. Tognetti, *Pensare e fare tirocinio*, FrancoAngeli, Milano 2009; M. Baldacci, *Il laboratorio come strategia didattica*, in «Bambini pensati», 2005, pp. 1-6; G. Bertagna, *Fare laboratorio. Esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 184-185.

⁴ Cfr. G. Bertagna, «Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni», in G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., pp. 9-129; A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

⁵ Cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

chiave riflessiva, anche attraverso strumenti quali l'e-portfolio e il confronto con il tutor accogliente. Il tirocinio come metodo di formazione non coincide, dunque, con una generica “messa alla prova” sul campo, ma si configura come uno spazio intenzionalmente progettato, in cui l’esperienza scolastica è sostenuta e resa leggibile da un accompagnamento guidato e cooperativo. Lungi dall’essere un semplice contesto di osservazione, esso diventa un ambiente di apprendimento, che richiede al tutor di saper costruire situazioni formative, esplicitare criteri e scelte didattiche, attivare momenti di confronto e di rielaborazione critica. Il tirocinio come strumento esige, di conseguenza, competenze relazionali e riflessive specifiche, il tutor è chiamato a instaurare una relazione educativa capace di coniugare sostegno e decentramento critico, a formulare restituzioni argomentate sulle pratiche osservate, a favorire processi di riflessione che permettano al tirocinante di ripensare il proprio agire alla luce dei problemi reali incontrati in classe⁶. Proprio la figura del tutor accogliente assume un ruolo fondamentale, non mero garante organizzativo dell’inserimento del tirocinante nella scuola, ma mentore capace di rendere trasparenti le scelte didattiche, di sostenere processi di riflessione “nell’azione” e “sull’azione”⁷ e di accompagnare l’ingresso progressivo del tirocinante nella comunità professionale docente⁸.

Approfondire allora il profilo professionale del tutor accogliente significa, da un lato, mettere alla prova la qualità pedagogica dell’intero impianto formativo e, dall’altro, leggere in controluce la fisionomia stessa della professionalità docente che si intende promuovere. Al tempo stesso, la figura del tutor accogliente non può essere pensata isolatamente, il suo operato si intreccia con la leadership educativa del dirigente scolastico, chiamato a rendere flessibile e accogliente il contesto organizzativo, a valorizzare il tirocinio come occasione di apprendimento per tutta la comunità professionale e a promuovere una cultura di scuola che riconosca il valore formativo dell’alternanza in atto. A partire da queste premesse, diventa possibile analizzare più nel dettaglio la figura del tutor accogliente da una prospettiva pedagogica, mettendone a fuoco funzioni,

⁶ Cfr. C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l’educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2009; AA.VV., *Il mentore. Manuale di tirocinio per l’insegnante accogliente*, FrancoAngeli, Milano.

⁷ La distinzione tra riflessione “nell’azione” e “sull’azione”, richiamata nel testo, rinvia alla prospettiva del professionista riflessivo elaborata da D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993, che costituisce oggi un riferimento importante anche per pensare il ruolo formativo del tutor.

⁸ Sul tutor/mentore come figura chiave nei percorsi di tirocinio si veda, in particolare, M. Castoldi, E. Damiano, P. Gardani, A. M. Mariani, P. Todeschini, *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano 2007; C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l’educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009. Per quanto riguarda la funzione del tutor nel sostenere l’ingresso progressivo del neo-docente nella comunità professionale, si veda, nella letteratura internazionale, S. Feiman-Nemser, *Helping Novices Learn to Teach. Lessons from an Exemplary Support Teacher*, in «Journal of Teacher Education», 52(1), 2001, pp. 17-30, e, sullo sfondo teorico delle communities of practice, E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

responsabilità e potenzialità trasformative all'interno del nuovo percorso abilitante.

2. La funzione pedagogica del tutor accogliente nei percorsi abilitanti da 60 CFU

Il ruolo e la figura del tutor accogliente può essere letta, in prospettiva pedagogica, come il professionista che fonde la dimensione pratica dell'insegnamento e la sua rielaborazione teorica, assumendo al contempo lo sguardo attento alla singolarità del tirocinante. Il suo compito non si limita infatti a "ospitare" il futuro docente in tirocinio in classe, ma consiste nel leggere con lui le situazioni educative, nel far emergere il senso delle pratiche e nel trasformare l'esperienza quotidiana in occasione di crescita personale e professionale⁹. Ciò che qualifica pedagogicamente il tirocinio non è tanto la semplice esposizione alla complessità della vita scolastica, quindi, quanto il lavoro di mediazione svolto dal tutor accogliente: è lui che trasforma l'esperienza in esperienza formativa, perché la orienta, la rende dicibile e la restituisce al tirocinante come materiale di comprensione di sé e della professione. L'accompagnamento non si riduce a un affiancamento operativo, ma assume la forma di una relazione educativa che riconosce la storia, le risorse e le fragilità del singolo, sostenendone una crescita progressiva e riflessiva. È in questa cura della singolarità, e nella capacità di tenere insieme apprendimenti situati e rielaborazione teorica, che il tutor accogliente riesce a evitare sia la riduzione esecutiva delle pratiche (il "fare" ripetitivo), sia la fuga in un sapere astratto, disancorato dai problemi reali dell'aula. Una figura, quella del tutor accogliente, che è stata anticipata, pur con la necessaria contestualizzazione, dalla riflessione di Rousseau¹⁰ quando Emilio apprende il mestiere di falegname, non perché la scuola debba riprodurre meramente la bottega, ma perché emerge il carattere formativo di un accompagnamento che tiene insieme regole del fare e cura della singolarità. Nella scena di Emilio che apprende il mestiere di falegname, l'esperto (il falegname stesso) offre un riferimento pratico situato, mentre il *gouverneur* salvaguarda la dimensione personale dell'esperienza, aiutando Emilio a farne un passaggio di formazione di sé. È precisamente questa doppia funzione, competenza situata e sguardo sul soggetto, che rende pedagogicamente denso e importante il ruolo del tutor accogliente.

⁹ Sul tirocinio come metodo fondato sulla circolarità tra esperienza e pensiero, pratica e teoria, scuola e lavoro, cfr. A. Potestio, *Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XI (18), 2019, pp. 264-273; Id., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma, 2020; G. Bertagna, *Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2012, pp. 9-129.

¹⁰ J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], trad. it. a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma, 2025.

Nei percorsi abilitanti, il tutor accogliente rappresenta proprio l'esperto competente che, a partire dalla pratica, sollecita il tirocinante a interrogarsi sulle proprie scelte, a collocare l'azione dentro una visione più ampia dell'esperienza. Il ruolo del tutor accogliente si colloca al cuore stesso dello strumento formativo dal modo in cui egli interpreta il tirocinio: che si riveli semplice addestramento o percorso di progressiva assunzione di responsabilità e di riflessività, dipende in larga misura dal tipo di professionalità docente che si contribuisce a generare¹¹. Una tale funzione, tuttavia, richiede condizioni che rendano possibile il lavoro di accompagnamento del tutor accogliente, tra le quali una scuola capace di organizzarsi come istituzione flessibile, in cui il tirocinio sia riconosciuto come occasione di apprendimento per l'intera comunità professionale. È precisamente in questo punto che entra in gioco la figura del dirigente scolastico, chiamato a configurare il contesto organizzativo in modo da sostenere l'azione dei tutor accoglienti¹².

Nei paragrafi successivi si presenta la parte empirica dell'indagine: la ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario a 55 tutor accoglienti della provincia di Bergamo, diffuso attraverso canali istituzionali nel mese di ottobre 2025. Lo strumento è stato adottato per comprendere in che modo la loro funzione venga concretamente interpretata e agita, nonché per individuare le condizioni organizzative e relazionali che, nella fase attuale di avvio dei percorsi, ne sostengono oppure ne limitano l'esercizio.

3. Analisi empirica dei dati e nota metodologica

Prima di presentare i risultati dell'indagine è opportuno precisare il quadro metodologico entro cui si colloca l'uso del questionario in ambito educativo. Il ricorso a strumenti di tipo survey rappresenta una strategia consolidata nella ricerca pedagogica per raccogliere, in tempi contenuti, dati standardizzati presso un numero relativamente ampio di partecipanti, consentendo di descrivere atteggiamenti, percezioni e pratiche professionali e di individuare ricorrenze e differenze tra

¹¹ Sul nesso tra tirocinio, formazione iniziale e configurazione della professionalità docente nel contesto italiano, cfr. F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019.

¹² Per la scuola come comunità professionale e “organizzazione che apprende”, e per le condizioni organizzative che lo rendono, Cfr. L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, S. Thomas, *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*, in «Journal of Educational Change», 7(4), 2006, pp. 221-258; E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998. Sul ruolo della leadership scolastica (e del dirigente) nel predisporre tali condizioni, cfr. K. Leithwood, K. S. Louis, S. Anderson, K. Wahlstrom, *How Leadership Influences Student Learning*, The Wallace Foundation, New York, 2004; J. P. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 2006; a livello internazionale la letteratura parla dello strumento del mentoring cfr. S. Feiman-Nemser, *Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher*, in «Journal of Teacher Education», 52(1), 2001, pp. 17-30.

sottogruppi¹³. Allo stesso tempo, la letteratura richiama con forza i limiti intrinseci dei questionari, la natura auto-dichiarativa delle risposte, il rischio di desiderabilità sociale, la difficoltà di cogliere in profondità dimensioni relazionali e processi impliciti, l'eventuale autoselezione dei partecipanti¹⁴. Per questo motivo, soprattutto nelle ricerche educative che interrogano dimensioni professionali complesse (come il ruolo tutoriale, le rappresentazioni del tirocinio, le relazioni tra scuola e università), i questionari vengono spesso impiegati in ottica esplorativa e descrittiva, talora integrati con altre tecniche (interviste, focus group, analisi documentale), e analizzati in chiave prevalentemente qualitativo-interpretativa.

L'indagine qui presentata si colloca in questo solco, poiché si tratta di una ricerca esplorativa che utilizza un questionario strutturato rivolto ai tutor accoglienti impegnati nell'accompagnamento dei tirocinanti nei percorsi abilitanti della scuola secondaria. Il questionario, diffuso tramite canali istituzionali nel mese di ottobre 2025, ha raccolto le risposte di 55 tutor operanti nelle scuole secondarie; il 72% dei rispondenti lavora nella scuola secondaria di secondo grado, il 28% nella scuola secondaria di primo grado, con una concentrazione quasi esclusiva nella provincia di Bergamo (98,2%), e una piccola quota nella provincia di Brescia. Si tratta dunque di un campione intenzionale, circoscritto a un territorio specifico e composto da soggetti che hanno aderito volontariamente alla rilevazione: i risultati non sono generalizzabili all'intera popolazione dei tutor accoglienti, ma offrono un'interessante fotografia di un contesto territoriale fortemente coinvolto nei nuovi percorsi abilitanti e consentono di mettere a fuoco, in chiave qualitativa, alcuni nodi cruciali dell'esperienza tutoriale.

A partire dalle indicazioni fornite dai partecipanti sono state individuate tre aree tematiche principali (punti di forza del dispositivo tutoriale, criticità percepite e proposte di miglioramento) che strutturano la presentazione dei risultati. Tali aree corrispondono alle tre sezioni – “Punti di forza”, “Criticità”, “Suggerimenti” – utilizzate nella restituzione dei dati ai tutor e consentono di organizzare in modo sintetico i nuclei emersi dal questionario. Per quanto riguarda i punti di forza, le risposte dei tutor convergono su quattro nuclei principali: (1) la relazione tutor-tirocinante come opportunità di crescita anche per il tutor, grazie alla co-progettazione, allo scambio di feedback e all'incontro con nuove

¹³ Cfr. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, 8^a ed., Routledge, London-New York, 2018; P. Lucisano, L. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2012.

¹⁴ Si vedano, ad esempio, G. Altrichter, P. Posch, B. Somekh, *Teachers Investigate Their Work. An Introduction to Action Research across the Professions*, Routledge, London-New York, 1993; D.L. Harnisch, J.W. Creswell, T.C. Guesterman, *Mixed methods specialists in action: Linking mixed methods research to learning and classroom assessment*, in «Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education», Routledge, 2017, pp. 128-144.

metodologie; (2) la possibilità, per il tirocinante, di “vedere oltre” l’insegnamento della disciplina, partecipando agli impegni collegiali e alla gestione delle problematiche emerse durante le lezioni; (3) la percezione di una burocrazia relativamente contenuta; (4) la valutazione complessivamente positiva della frequenza obbligatoria e del monte ore del tirocinio. I tutor accoglienti sottolineano anzitutto la qualità della relazione educativa che si instaura con il tirocinante: il lavoro di affiancamento è percepito non solo come occasione di crescita per il futuro docente, ma anche come spazio di sviluppo professionale per il tutor stesso, grazie al confronto reciproco, alla co-progettazione di percorsi e allo scambio di feedback che invitano a rimettere in discussione le proprie routine didattiche. In questa prospettiva, il tutorato appare come un dispositivo a doppia direzione, capace di generare apprendimento sia per chi si forma sia per chi accompagna.

Un secondo nucleo di elementi positivi riguarda l’ampliamento della visione della professionalità docente: i tutor segnalano come la partecipazione del tirocinante alle riunioni collegiali e agli spazi decisionali della scuola (consigli di classe, collegi, gruppi di lavoro) permetta di collocare l’esperienza d’aula all’interno di una cornice di sistema e di far emergere la dimensione organizzativa, collegiale e politica del lavoro docente, difficilmente esplorabile nei soli contesti accademici. L’ingresso, spesso inaspettato, nelle complessità della gestione della classe e nelle problematiche quotidiane della vita scolastica è riconosciuto come occasione per sviluppare competenze trasversali, adattabilità, gestione dei conflitti, capacità di prendere decisioni in situazioni non strutturate, che integrano e “mettono alla prova” gli apprendimenti teorici.

Accanto a questi aspetti, emergono anche elementi di soddisfazione sul piano organizzativo: il monte ore complessivo del tirocinio è giudicato tendenzialmente adeguato e l’impegno burocratico viene valutato, nella maggior parte dei casi, come contenuto e gestibile, soprattutto laddove esiste un minimo di coordinamento interno e un supporto amministrativo da parte dell’istituto dell’esperienza. Tuttavia, la percezione di punti di forza convive con la segnalazione di criticità. In continuità con la sezione “Criticità” della raccolta dati, i tutor concentrano le loro preoccupazioni su tre aspetti: (1) la mancanza di formazione specifica sul ruolo tutoriale, che si traduce in poca chiarezza sugli obiettivi del tirocinio e dubbi sulla compilazione della relazione finale; (2) i vincoli organizzativi, legati alla necessità di conciliare più impegni e a un tirocinio spesso troppo concentrato in determinati periodi dell’anno; (3) lo scarso riconoscimento economico della funzione di tutor accogliente. I tutor lamentano innanzitutto una certa opacità rispetto agli obiettivi del tirocinio e alle aspettative dell’università, nonché alla natura e alla funzione della documentazione finale richiesta: questa mancanza di chiarezza rischia di

rendere più faticosa la progettazione congiunta del percorso con il tirocinante e di trasformare gli adempimenti documentali in un surplus non sempre dotato di senso formativo.

Una seconda area di criticità riguarda la dimensione temporale: molti tutor evidenziano l'eccessiva concentrazione del tirocinio in periodi ristretti dell'anno scolastico, con punte di sovraccarico che si sovrappongono ad altri momenti intensi della vita della scuola (scrutini, esami, progetti), rendendo difficile dedicare tempo di qualità alla supervisione e al confronto riflessivo. Infine, viene richiamata con forza la questione del mancato riconoscimento economico del ruolo tutoriale: l'assenza (o la scarsità) di forme di valorizzazione economica è percepita come elemento disincentivante, soprattutto in un contesto in cui le richieste ai tutor – in termini di responsabilità, impegno di tempo, esposizione relazionale – risultano in crescita.

Nonostante tali criticità, i tutor accoglienti formulano proposte molto chiare per rendere il sistema più sostenibile e formativo. Tra le richieste più ricorrenti spiccano l'organizzazione di momenti di formazione specifica e strutturata per i tutor scolastici, realizzati in collaborazione con l'università; una diversa scansione temporale del tirocinio, distribuita sull'intero anno scolastico anziché concentrata in finestre limitate; il riconoscimento del ruolo tutoriale nei termini di carriera, di sviluppo professionale e, non da ultimo, di compenso economico; il rafforzamento dei canali di dialogo tra scuola, università e referenti dei tirocini, così da costruire una regia condivisa e non frammentata. Nel loro complesso, quindi, questi dati confermano la forte motivazione dei tutor ad accompagnare i futuri docenti, ma evidenziano al tempo stesso la necessità di un quadro organizzativo più stabile e strutturato, che riconosca il tutor accogliente come figura chiave nella mediazione tra formazione teorica e pratica professionale.

4. Il ruolo del dirigente scolastico nella gestione del tirocinio

Da quanto sopraesposto si evince che il Dirigente scolastico non è soltanto il garante formale delle convenzioni con l'università, ma una figura di regia la cui leadership organizzativa incide in maniera diretta sulla qualità dell'esperienza formativa dei tirocinanti. In quanto responsabile del funzionamento complessivo dell'istituto, è chiamato a predisporre le condizioni strutturali che rendono possibile un tirocinio autenticamente formativo: definizione di criteri chiari per la selezione dei tutor accoglienti, inserimento dell'accoglienza dei tirocinanti nel PTOF, organizzazione di orari e carichi di lavoro che riconoscano ai docenti tutor tempi reali per la co-progettazione, l'osservazione in classe e il feedback formativo. La letteratura internazionale sulla leadership scolastica mostra come la

capacità del dirigente di coniugare una visione pedagogica dell’istituto con una gestione strategica delle risorse costituisca un predittore significativo dello sviluppo professionale degli insegnanti e, indirettamente, degli esiti degli studenti, un dirigente che esercita una leadership “istruzionale” e distribuita, infatti, crea un clima organizzativo favorevole all’apprendimento anche per i futuri docenti in formazione iniziale¹⁵.

In questa prospettiva, il Dirigente scolastico svolge un ruolo di vero e proprio *boundary actor* nella collaborazione scuola–università, è il soggetto che negozia e rinnova le convenzioni, che decide se e come la scuola entra a far parte di reti formative con gli atenei, che legittima la presenza dei tirocinanti all’interno della comunità professionale. Studi sulle partnership scuola–università in diversi contesti (Europa, America Latina, Australia) evidenziano come la disponibilità dei dirigenti a impegnarsi in rapporti di collaborazione stabili con l’università, a partecipare ai momenti di progettazione congiunta e a rendere coerenti le priorità dell’istituto con gli obiettivi dei percorsi di formazione iniziale costituisca una condizione chiave per trasformare il tirocinio da semplice “periodo di pratica” a dispositivo di co-sviluppo istituzionale. Dove il dirigente assume il ruolo di “snodo” della partnership, facilitando la comunicazione, mediando tra culture professionali differenti, sostenendo nel collegio docenti il valore formativo del tirocinio, il legame scuola–università tende a consolidarsi nel tempo, producendo esiti positivi sia per i tirocinanti sia per i docenti della scuola¹⁶.

Il ruolo del Dirigente è altrettanto decisivo nel dare senso e continuità al lavoro dei tutor accoglienti. In assenza di una regia esplicita, il tutor rischia di vivere l’accoglienza dei tirocinanti come un onere aggiuntivo, da gestire “a margine” delle proprie responsabilità; al contrario, una leadership che riconosce il valore formativo del mentoring e lo inscrive in una visione di scuola come comunità professionale consente di configurare la funzione tutoriale come compito istituzionale, sostenuto e condiviso. Ciò implica che il Dirigente valorizzi il ruolo del tutor nei documenti di istituto, ne riconosca il lavoro nei meccanismi interni di valutazione e sviluppo di

¹⁵ Cfr. C. Day, K. Leithwood, P. Sammons, D. Hopkins, Q. Gu, E. Brown, *Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement*, Open University Press, Maidenhead, 2011; P. He, F. Guo, G. A. Abazie, «School Principals’ Instructional Leadership as a Predictor of Teacher’s Professional Development», in *Frontiers in Education*, 8, 2023; D. Ferreira, «School Leadership and the Professional Development of Teachers», in *Education Sciences*, 15(9), 2025.

¹⁶ K. F. Nettleton, D. Barnett, «Gatekeeper or Lynching Pin? The Role of the Principal in School–University Partnerships», in *School–University Partnerships*, 9(1), 2016, pp. 20-29; C. Montecinos et al., «School Administrators and University Practicum Supervisors: Expanding the Roles of School Principals in the Practicum», in *Teaching and Teacher Education*, 45, 2015, pp. 1-10; A. Gilbert, «Principal Perceptions Regarding the Impact of School–University Partnerships», in *School–University Partnerships*, 11(1), 2018, pp. 39-51; M. Jones, «Successful University–School Partnerships: An Interpretive Framework to Inform Partnership Practice», in *Teaching and Teacher Education*, 60, 2016, pp. 108-120.

carriera, promuova occasioni collegiali di confronto tra tutor accoglienti e tutor coordinatori universitari¹⁷.

Il confronto con alcuni modelli esteri di collaborazione scuola–università aiuta a mettere a fuoco ulteriormente questa dimensione. Nelle cosiddette *Professional Development Schools* (PDS) statunitensi – scuole dell'infanzia, primarie o secondarie che stipulano accordi pluriennali con una o più università per diventare sedi stabili di tirocinio, ricerca e sviluppo professionale, in una logica spesso paragonata a quella dei “teaching hospital” in ambito medico – il dirigente scolastico è chiamato a co-progettare con l'università il disegno complessivo della formazione iniziale “sul campo”. Ciò significa, da un lato, sostenere in modo esplicito l'idea che la scuola sia non solo luogo di insegnamento per gli alunni, ma anche contesto di apprendimento e di ricerca per docenti in servizio e futuri insegnanti; dall'altro, creare le condizioni organizzative perché un numero significativo di insegnanti possa assumere in modo strutturato il ruolo di *cooperating teachers*, ossia docenti esperti che affiancano i tirocinanti nella pratica quotidiana. In queste configurazioni, il tirocinio non è più un'aggiunta esterna al funzionamento ordinario della scuola, ma diventa parte integrante della strategia di miglioramento dell'istituto; le innovazioni didattiche e organizzative sperimentate con i tirocinanti vengono discusse, documentate e talora istituzionalizzate, mentre i docenti tutor partecipano a percorsi specifici di sviluppo professionale, spesso progettati e realizzati congiuntamente da scuola e università.

Analogamente, gli studi su programmi europei di *extended placement* – ossia dispositivi di tirocinio che prevedono una permanenza prolungata, talvolta per un intero anno scolastico, del futuro docente nella stessa scuola, invece di brevi periodi frammentati – mostrano come la disponibilità dei capi d'istituto a ridisegnare orari, a negoziare con le autorità locali e a investire nel coordinamento interno sia decisiva. È il dirigente che rende possibile che il tirocinio diventi per i tirocinanti non solo occasione di acquisizione di competenze didattiche, ma anche esperienza di partecipazione piena alla vita della comunità scolastica, con un progressivo radicamento nel collegio docenti, nei team di classe e nei processi decisionali della scuola¹⁸.

Nel contesto italiano, queste evidenze suggeriscono di leggere il Dirigente scolastico come figura-ponte in grado di orientare il tirocinio in due

¹⁷ P. Hudson, «Strategies for Mentoring Pedagogical Knowledge: Teachers' Practices and Preservice Teachers' Learning», in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 2013, pp. 363-381; A. J. Hobson, A. Malderez, «Judgementoring and Other Threats to Realizing the Potential of School-Based Mentoring in Teacher Education», in *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 2013, pp. 89-108.

¹⁸ L. Darling-Hammond, «Teacher Education and the American Future», in *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 2010, pp. 35-47; S. Davis, L. Darling-Hammond, «Innovative Principal Preparation Programs: What Works and How We Know», Stanford University, Stanford, 2012; B. Dickson, «One School–University Partnership Model – Ten Years On», in *Teachers and Teaching*, 31(1), 2025; C. Hanly, «Extended School Placement in Initial Teacher Education: Factors Impacting Professional Learning, Agency and Sense of Belonging», in *European Journal of Educational Research*, 11(3), 2022, pp. 1301-1314.

direzioni opposte: o verso una gestione essenzialmente burocratica, centrata sul rispetto formale degli adempimenti, ma povera di spazi di conformazione, oppure verso una configurazione realmente generativa, in cui l'accoglienza dei tirocinanti è riconosciuta come occasione per ripensare pratiche, dispositivi e culture professionali. Nel secondo caso, il Dirigente integra il tirocinio nella visione strategica dell'istituto, lo connette ai piani di sviluppo professionale dei docenti, e si adopera affinché la collaborazione con l'università non sia episodica ma continuità di scambi, ricerca condivisa, progettazione comune. In questa prospettiva, la qualità del tirocinio e la qualità della leadership del Dirigente scolastico appaiono strettamente intrecciate; investire sul ruolo del dirigente come mediatore tra scuola e università significa, al tempo stesso, investire sulla possibilità che il tirocinio diventi una leva per rendere più attrattiva, riflessiva e sostenibile la professione docente¹⁹.

5. Conclusioni e prospettive future

Le percezioni e le riflessioni raccolte sottolineano, in primo luogo, il valore pedagogico del tirocinio all'interno dei nuovi percorsi di formazione iniziale per la scuola secondaria. Lungi dall'essere un semplice "momento applicativo" a margine dei corsi universitari, esso appare come un metodo formativo complesso, nel quale si intrecciano dimensioni organizzative, relazionali e professionali che coinvolgono università e scuole. In tale cornice, la figura del tutor accogliente emerge con particolare chiarezza come snodo cruciale del legame scuola-università: è attraverso il suo lavoro quotidiano che il tirocinante accede non solo alla dimensione operativa dell'insegnamento, ma anche alle culture organizzative degli istituti, ai linguaggi professionali e alle forme di collegialità che strutturano la vita scolastica. La relazione tutor-tirocinante, quando è pensata e praticata come relazione formativa, si configura dunque come il luogo in cui l'esperienza diviene pedagogicamente "leggibile": l'osservazione guidata, la co-progettazione e la rielaborazione riflessiva consentono di dare forma a un apprendimento situato che non si riduce né all'imitazione esecutiva, né alla teoria disancorata dall'aula. L'indagine mostra inoltre come molti tutor accoglienti vivano il proprio ruolo in modo fortemente impegnato e lo interpretino come un'esperienza potenzialmente reciproca di apprendimento. Il tutorato è percepito, infatti, non soltanto come occasione per sostenere la crescita professionale del futuro docente, ma anche come opportunità di sviluppo per il tutor stesso, che viene sollecitato a riflettere criticamente sul proprio operato, a rendere esplicativi criteri e scelte didattiche spesso

¹⁹ Si veda anche M. Lee, «The Role of School–University Partnership in Sustaining School Improvement», in *Journal of Educational Administration*, 62(6), 2024; L. Darling-Hammond et al., *Developing Effective Principals: What Kind of Learning Matters?*, Learning Policy Institute, Palo Alto, 2022.

impliciti, a sperimentare strategie nuove e a riconsiderare pratiche consolidate. Particolarmente significativo è il fatto che i tutor sottolineino il valore del tirocinio come pratica che rende visibile al tirocinante la dimensione collegiale e organizzativa della professionalità docente – fatta di coordinamento, negoziazione, routine istituzionali e responsabilità condivise – aspetti qualificanti ed essenziali, ma poco agibili nei soli contesti universitari.

Accanto a tali punti di forza, dalla prospettiva dei tutor emergono tuttavia alcune criticità che rischiano di limitare il potenziale formativo del tirocinio. La prima riguarda l'eccessiva concentrazione temporale delle attività, spesso sovrapposta ai picchi di lavoro ordinario della scuola, con la conseguente difficoltà di garantire tempi adeguati per l'osservazione distesa, la co-progettazione e la riflessione condivisa. A ciò si aggiunge la questione, non marginale, del riconoscimento economico e professionale del ruolo dei tutor accoglienti, percepito come insufficiente e dunque potenzialmente disincentivante. Infine, viene richiamata l'esigenza di una formazione più specifica e continuativa per i tutor accoglienti, coerente con la complessità delle competenze richieste dall'accompagnamento formativo.

A partire dai punti di forza e dalle criticità emerse dall'indagine, emerge che la figura del dirigente scolastico può assumere un ruolo decisivo come "ponte" organizzativo e culturale, orientando l'esperienza di tirocinio affinché diventi una pratica realmente generativa per il tirocinante, per il tutor e per l'istituto. In questa direzione, il dirigente può valorizzare la presenza dei tirocinanti promuovendo momenti formalizzati di dialogo e coordinamento tra tutor accoglienti, referenti interni e docenti coinvolti, così da integrare il tirocinio nella vita collegiale dell'istituto; al contempo può sostenere, in accordo con l'università, percorsi di formazione specifica e continuativa per i tutor e favorire, nei limiti previsti dalla normativa, una scansione temporale più distesa e sostenibile, evitando concentrazioni in finestre troppo brevi; infine può rafforzare il coordinamento scuola–università, anche attraverso dispositivi condivisi di progettazione e documentazione, così da rendere la formazione maggiormente personalizzata e coerente con i bisogni dei tirocinanti e con le condizioni reali dei contesti scolastici.

Bibliografia

- Altrichter G., Posch P., Somekh B., *Teachers Investigate Their Work. An Introduction to Action Research across the Professions*, Routledge, London–New York, 1993.
- Baldacci M., *Il laboratorio come strategia didattica*, «Bambini pensati», 2005, pp. 1-6.

- Bertagna G. (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2012, pp. 184-185.
- Bertagna G., «Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni», in Bertagna G. (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., pp. 9-129.
- Castoldi M., Damiano E., Gardani P., Mariani A. M., Todeschini P., *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, 8^a ed., Routledge, London-New York, 2018.
- Darling-Hammond L., *Teacher Education and the American Future*, «Journal of Teacher Education», 61(1-2), 2010, pp. 35-47.
- Darling-Hammond L. et al., *Developing Effective Principals: What Kind of Learning Matters?*, Learning Policy Institute, Palo Alto, 2022.
- Davis S., Darling-Hammond L., *Innovative Principal Preparation Programs: What Works and How We Know*, Stanford University, Stanford, 2012.
- Day C., Leithwood K., Sammons P., Hopkins D., Gu Q., Brown E., *Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement*, Open University Press, Maidenhead, 2011.
- Dickson B., *One School–University Partnership Model – Ten Years On*, «Teachers and Teaching», 31(1), 2025.
- Feiman-Nemser S., *Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher*, «Journal of Teacher Education», 52(1), 2001, pp. 17-30.
- Ferreira D., *School Leadership and the Professional Development of Teachers*, «Education Sciences», 15(9), 2025.
- Gilbert A., *Principal Perceptions Regarding the Impact of School–University Partnerships*, «School–University Partnerships», 11(1), 2018, pp. 39-51.
- Hanly C., *Extended School Placement in Initial Teacher Education: Factors Impacting Professional Learning, Agency and Sense of Belonging*, «European Journal of Educational Research», 11(3), 2022, pp. 1301-1314.
- Harnisch D. L., Creswell J. W., Guettman T. C., *Mixed methods specialists in action: Linking mixed methods research to learning and classroom assessment*, in *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education*, Routledge, 2017, pp. 128-144.
- He P., Guo F., Abazie G. A., *School Principals' Instructional Leadership as a Predictor of Teacher's Professional Development*, «Frontiers in Education», 8, 2023.
- Hobson A. J., Malderez A., *Judgementoring and Other Threats to Realizing the Potential of School-Based Mentoring in Teacher Education*, «International Journal of Mentoring and Coaching in Education», 2(2), 2013, pp. 89-108.
- Hudson P., *Strategies for Mentoring Pedagogical Knowledge: Teachers' Practices and Preservice Teachers' Learning*, «Teachers and Teaching: Theory and Practice», 19(4), 2013, pp. 363-381.
- Jones M., *Successful University–School Partnerships: An Interpretive Framework to Inform Partnership Practice*, «Teaching and Teacher Education», 60, 2016, pp. 108-120.
- Lee M., *The Role of School–University Partnership in Sustaining School Improvement*, «Journal of Educational Administration», 62(6), 2024.

- Leithwood K., Louis K. S., Anderson S., Wahlstrom K., *How Leadership Influences Student Learning*, The Wallace Foundation, New York, 2004.
- Lucisano P., Salerni L., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2012.
- Magni F., *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma, 2019.
- Magni F., «Il problema dei cicli scolastici e della formazione degli insegnanti», in Potestio A., Scaglia E. (a cura di), *Una pedagogia per il cambiamento*, Edizioni Studium, Roma, 2024, pp. 164-184.
- Montecinos C. et al., *School Administrators and University Practicum Supervisors: Expanding the Roles of School Principals in the Practicum*, «Teaching and Teacher Education», 45, 2015, pp. 1-10.
- Morandi M., *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia, 2021.
- Nettleton K. F., Barnett D., *Gatekeeper or Lynching Pin? The Role of the Principal in School–University Partnerships*, «School–University Partnerships», 9(1), 2016, pp. 20-29.
- Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S. A., Tognetti S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Potestio A., *Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XI (18), 2019, pp. 264-273.
- Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma, 2020.
- Rousseau J.-J., *Emile, ou De l'éducation*, Jean Néaulme, Amsterdam, 1762; trad. it. a cura di Potestio A., *Emilio o dell'educazione*, Edizioni Studium, Roma, 2025.
- Santoni Rugiu A., *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.
- Spillane J. P., *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 2006.
- Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., Thomas S., *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*, «Journal of Educational Change», 7(4), 2006, pp. 221-258.
- Wenger E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- AA.VV., *Il mentore. Manuale di tirocinio per l'insegnante accogliente*, FrancoAngeli, Milano.

Philipp Botes, Luca Pierini*

***La dirigenza scolastica tra autonomia, valutazione e
formazione. Ripensare il paradigma del Dirigente-Tutor***

***School leadership between autonomy, evaluation and
professional development. Rethinking the principal-as-tutor
paradigm***

Parole chiave: Dirigente scolastico; tutor di tirocinio; formazione iniziale degli insegnanti; università; valutazione

Il contributo propone una riflessione sul ruolo del Dirigente scolastico (Ds) nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti, con specifico riferimento alla funzione di tutor organizzatore nei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, figura che può rivelarsi cruciale nella progettazione, nel coordinamento e nella supervisione delle attività di tirocinio, costruendo ponti tra il sistema scolastico e quello universitario, assumendo una valenza paradigmatica per l'analisi delle competenze manageriali e pedagogiche richieste alla dirigenza contemporanea. Il Dirigente-Tutor è infatti chiamato a mobilitare saperi organizzativi, capacità di leadership distribuita, visione sistematica e competenze valutative, in un contesto che coniuga la responsabilità formativa con quella gestionale.

Keywords: school principal; tutor; initial teacher education; university; evaluation

The paper offers a reflection on the role of the school principal in the context of initial teacher education, with specific reference to the function of the organizing tutor in degree courses in Primary Education. This figure can prove crucial in the design, coordination, and supervision of internship activities, building bridges between the school system and the university system, and assuming a paradigmatic value for the analysis of the managerial and pedagogical competences required of contemporary school leadership. Indeed, the principal-tutor is called upon to mobilize organizational knowledge, the ability to exercise distributed leadership, systemic vision, and evaluative skills, within a context that combines formative responsibility with managerial responsibility.

* Philipp Botes è Dirigente scolastico, attualmente Ricercatore di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università Roma Tre (philipp.botes@uniroma3.it); Luca Pierini è Dirigente scolastico, attualmente utilizzato come Tutor Organizzatore presso il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Pisa.

Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori: P. Botes ha curato la stesura dei paragrafi “Il dirigente scolastico nella formazione iniziale dei docenti” e “Riflessioni conclusive” e L. Pierini dei paragrafi “Introduzione” e “Pratiche e dimensione valutativa del Dirigente-Tutor”.

Introduzione

La figura del Dirigente scolastico (Ds) rappresenta un *unicum* nel quadro europeo, non trovando altri riscontri analoghi nei Paesi dell’Unione. L’iter che ha portato alla definizione della sua funzione è stato avviato con la Legge 477/1973, dalla quale sono derivati i decreti delegati del 1974. L’art. 3 del Decreto del Presidente della Repubblica 417/1974 ha delineato il profilo del Capo d’istituto attribuendogli una funzione di promozione e coordinamento delle attività di circolo o di istituto: “presiede alla gestione unitaria di dette istituzioni, assicura l’esecuzione delle deliberazioni degli organi collegiali ed esercita le specifiche funzioni di ordine amministrativo”.

Il passaggio da personale direttivo a dirigenziale è avvenuto a seguito dell’attuazione dell’autonomia scolastica, avviata con l’art. 21 della Legge 59/1997, e successivamente disciplinata dal Decreto Legislativo 59/1998, nonché dal Decreto del Presidente della Repubblica 275/1999. Il Dirigente scolastico assume così responsabilità di elevata complessità, che va a delineare un nuovo profilo professionale all’interno della dirigenza pubblica, discostandosi nettamente da quello del Direttore didattico e del Preside, tradizionalmente impegnati nell’esecuzione di adempimenti, nel ruolo di tramite con l’amministrazione centrale e periferica, così come nel coordinamento educativo e didattico.

Il primo Contratto collettivo nazionale di Lavoro della dirigenza scolastica, che ne regola le funzioni, lo stato giuridico e il trattamento economico, è stato sottoscritto il 1^o marzo 2002, in coerenza con il profilo delineato nell’art. 25 del Decreto Legislativo 165/2001. Sulla base di quanto previsto dall’art. 25, commi 2-6 “il Dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell’istituzione, ne ha legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico organizza l’attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali”. È altresì compito del Dirigente quello di promuovere interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione col territorio per l’attuazione del diritto all’apprendimento da parte degli alunni, garantendo la libertà di insegnamento e le scelte educative delle famiglie. Al Ds – equiparato al datore di lavoro – sono attribuite anche competenze e responsabilità in materia di sicurezza degli edifici scolastici, che prevedono, in caso di inadempienza, l’applicazione di sanzioni economiche e penali.

La figura del Ds non si limita alla semplice funzione manageriale, ma riveste una duplice dimensione: quella gestionale e quella pedagogica, entrambe necessarie per una leadership efficace nell'ambito scolastico. Il Ds rappresenta un leader educativo in grado di orientare la comunità educante verso un miglioramento continuo, promuovendo al contempo una cultura della qualità educativa. Tale visione non può prescindere dalla capacità di integrare competenze relazionali, gestionali e pedagogiche¹. In questa prospettiva, al Ds sono affidate non solo responsabilità amministrativa e finanziaria, ma anche il compito di definire gli orientamenti strategici dell'istituzione scolastica, in sintonia con i principi di efficienza ed efficacia che caratterizzano la pubblica amministrazione. Il Ds, infatti, è chiamato a gestire in modo integrato le risorse umane e materiali della scuola, promuovendo un ambiente che favorisce il benessere scolastico, l'inclusione e la partecipazione attiva di tutti i membri della comunità educante, inclusi gli studenti, le famiglie, il personale docente e non docente, il territorio circostante². Il costrutto di leadership distribuita³ sottolinea l'importanza di una visione collettiva della governance, che non è attribuita soltanto al Ds, ma condivisa tra i diversi attori della scuola. In questo contesto, il Dirigente scolastico assume un ruolo di facilitatore, capace di costruire una cultura della collaborazione e dell'autonomia professionale tra i docenti, promuovendo la condivisione delle pratiche educative.

Nel corso degli anni, sono stati sviluppati diversi modelli di valutazione della dirigenza scolastica, con l'intento di rendere più trasparente e oggettiva la misurazione dei risultati del lavoro del Ds. Il processo di valutazione, iniziato con la sperimentazione SI.VA.DI.S⁴ (a.s. 2003/2004), ha subito diversi aggiornamenti normativi, tra cui la Legge 107/2015 (art. 1, commi 93-94), che ha introdotto una sistematizzazione della valutazione, in linea con gli obiettivi triennali e il profilo professionale del Dirigente. Il sistema di valutazione proposto dalla Direttiva ministeriale n. 36/2016, che prevedeva la formazione di nuclei di valutazione con la partecipazione di Dirigenti scolastici, esperti e Dirigenti tecnici, ha tentato di introdurre una misurazione più oggettiva basata su indicatori chiari. Tuttavia, l'esperienza ha avuto una realizzazione discontinua, a causa della

¹Giunti C., Ranieri M., *Professionalità Dirigente e innovazione scolastica*, in «Formazione & insegnamento», 18(3), 2020, pp. 376-390.

²Moretti G., *Sviluppo del processo di autonomia scolastica e promozione della leadership educativa*, in «Nuova Secondaria», 1, 2020, pp. 170-179.

³Harris A., *Distributed Leadership: Friend or Foe?*, in «Educational Management, Administration& Leadership», 41 (5), 2013, pp. 545-554.

⁴Terrinoni G., Alivernini F., Russo P. M., *Monitoraggio della sperimentazione del progetto Sivadis 2. Sistema di valutazione dei dirigenti scolastici. Report finale Invalsi*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

mancanza di una cultura consolidata della valutazione nelle scuole italiane e della difficoltà di implementare in modo uniforme i criteri.

L'introduzione del Decreto Legge 71/2024 e del Decreto Ministeriale 47/2025 ha finalmente avviato un nuovo sistema di valutazione basato su obiettivi chiari e misurabili, che evidenzia come l'allineamento tra leadership educativa e obiettivi formativi possa portare a un miglioramento tangibile della qualità dell'intero ecosistema formativo, che si prefigge di rendere maggiormente trasparente il processo di valutazione e di garantire una crescita professionale continua dei Dirigenti scolastici, ponendo le basi per un miglioramento della qualità educativa a livello nazionale⁵.

1. Il Dirigente scolastico nella formazione iniziale dei docenti

La formazione dei futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria si colloca in un quadro complesso, caratterizzato dalla necessità di intrecciare costantemente teoria e pratica in una prospettiva riflessiva e critica. Nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, tale processo si confronta con le trasformazioni del profilo studentesco nelle quali, accanto agli studenti "tradizionali", si moltiplicano figure ibride di lavoratori-studenti, con specifici bisogni, la cui esperienza formativa è segnata da tempi e modalità di partecipazione differenti⁶. In tale contesto, l'attività pratica, ricompresa nel tirocinio dei percorsi accademici, non si configura squisitamente come un'occasione di applicazione delle conoscenze pedagogiche, ma diviene uno spazio di generazione e rielaborazione di nuove ipotesi interpretative sull'agire educativo, nella direzione di un apprendimento autentico fondato sulla riflessività e sull'inclusione⁷.

Il quadro normativo delineato dal Decreto Ministeriale n. 249/2010 attribuisce al tirocinio un ruolo strategico nella formazione iniziale dei docenti, definendo una precisa articolazione di compiti per le figure

⁵Earley P., Greany T., Moretti G., Barzanò G. (a cura di), *Leadership educativa in un ecosistema formativo che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori*, Anicita, Roma, 2024.

⁶Fiorucci A., Pinnelli S., Bevilacqua A., Baccassino F., *L'Universal Design for Learning nell'Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria accessibile e inclusiva. Il progetto Dante-U*, in B. De Angelis (Ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale*, Roma Tre Press, Roma 2025, pp. 46-54.

Botes P., De Castro M., Orlando A., Centrone B., Benedetti V., Guerini I., De Angelis B., Bocci F., *Udl criteria, indicators and strategies to make study content accessible to the università*, in «Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva», 9(2), 2025.

⁷Borruco F., Rizzo A., Manfreda A. (a cura di), *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti: il Tirocinio del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre. Una proposta comparativa*, Roma Tre Press, Roma, 2023.

Dettori G. F., Letteri B., *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, in «IUL Research», 3(5), 2022, pp. 87-102.

tutoriali, sia sul versante organizzativo che su quello coordinativo. Tale impostazione configura il tutor come un esperto dinamico chiamato a mediare tra le istanze accademiche e quelle scolastiche, orientare il percorso formativo, stimolare la motivazione e sostenere la costruzione dell'identità professionale dei soggetti in formazione. Non si tratta solo di un accompagnamento tecnico, ma di una funzione educativa e relazionale che richiede competenze metodologiche, progettuali e comunicative, insieme alla capacità di valorizzare l'esperienza pratica come fonte di apprendimento situato⁸.

Per comprendere in modo puntuale il ruolo e le responsabilità attribuite al tutor di tirocinio nei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria è necessario fare riferimento al sopracitato Decreto Ministeriale che stabilisce, da un lato, i criteri di selezione che le università sono chiamate a rispettare attraverso appositi bandi pubblici (commi 4 e 5), e, dall'altro, le modalità di conferimento dell'incarico tutoriale, che rientra nella responsabilità dei Dipartimenti universitari. Tale incarico, della durata massima di quattro anni, non può essere rinnovato consecutivamente, se non per un'eventuale proroga annuale, ed è soggetto a verifica e conferma periodica, a garanzia della qualità del servizio formativo. Dal punto di vista operativo, la normativa prevede inoltre specifiche misure di esonero dall'attività didattica per i docenti impegnati nella funzione tutoriale: parziale per i tutor coordinatori, totale per i tutor organizzatori, figure che possono essere individuate tanto tra i docenti quanto tra i Dirigenti scolastici.

Il decreto fornisce una chiara distinzione tra le funzioni dei due profili. Il tutor coordinatore è investito di compiti prevalentemente pedagogico-formativi: orienta e organizza la distribuzione degli studenti nelle diverse classi e scuole, supporta la costruzione dei progetti individuali di tirocinio, promuove la formazione attraverso attività di tirocinio indiretto e la rielaborazione dei materiali documentali, supervisiona e valuta le esperienze svolte e ne segue la restituzione nelle relazioni finali. Il tutor organizzatore, invece, svolge una funzione prevalentemente gestionale e di raccordo istituzionale, cura i rapporti tra università, scuole e DS, coordina le procedure amministrative connesse ai distacchi e alle attività dei tutor coordinatori, gestisce i rapporti con l'Ufficio Scolastico Regionale e con gli studenti, distribuisce e assegna, annualmente, i contingenti di tirocinanti ai tutor coordinatori.

⁸De Angelis B., Botes P., Orlando A., *Il tutor come mediatore nei gruppi di studio misti in ambito accademico per la promozione di contesti di apprendimento inclusivi*, in «QTimes», 2, 2024, pp. 70-81.

Tale distinzione, pur netta sul piano formale, evidenzia la complementarietà tra i due profili. Infatti, mentre il tutor coordinatore agisce più direttamente a contatto con i soggetti in formazione, accompagnandoli nel percorso di crescita professionale, il tutor organizzatore garantisce le condizioni strutturali e relazionali necessarie affinché tale percorso possa svilupparsi in modo coerente e sistematico. In questo scenario si inserisce con particolare rilevanza la figura del Dirigente scolastico nel ruolo di Tutor. La sua esperienza di leadership educativa consente infatti di offrire agli studenti-tirocinanti una prospettiva sistematica sul funzionamento della scuola, introducendoli non solo alla didattica, ma anche alla cultura organizzativa, ai processi decisionali e alle dinamiche che caratterizzano l'istituzione scolastica⁹. Il Dirigente-Tutor assume così un profilo multifunzionale, diviene una guida e un facilitatore, ma anche un modello professionale, capace di stimolare riflessività, trasmettere norme e pratiche condivise¹⁰, promuovere fiducia nella professione¹¹. Nella sua azione, dunque, si intrecciano molteplici e variegate dimensioni – sostenitore, valutatore, mentore – con l'obiettivo di favorire una transizione consapevole e responsabile dal ruolo di studente a quello di insegnante¹².

2. Pratiche e dimensione valutativa del Dirigente-Tutor

Il Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici, introdotto dal Decreto Legge 71/2004 e regolamentato dal Decreto Ministeriale 47/2025, è finalizzato alla verifica della padronanza di competenze professionali riconducibili a quattro macroaree caratterizzanti la gestione e l'organizzazione della scuola, la valorizzazione delle risorse umane, l'analisi e il miglioramento della realtà scolastica e le relazioni con la comunità educante e il territorio.

Il sopracitato decreto ministeriale dedica uno specifico paragrafo alla valutazione dei risultati dei DS in particolari posizioni di stato, per i quali non sia possibile applicare le medesime procedure e gli strumenti di valutazione utilizzati per i Dirigenti in servizio presso le istituzioni scolastiche. In tale categoria di personale rientrano i Tutor organizzatori utilizzati nei corsi di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della

⁹Moretti G., Morini A., Giovane P., *Sviluppare la leadership educativa nel sistema scolastico: analisi di casi di studio*, in Atti INTED2024, 2024, pp. 4596-4604.

¹⁰Feiman-Nemser S., *Dalla preparazione alla pratica: progettare un continuum per rafforzare e sostenere la pratica*, in «Teachers College Record», 103(6), 2001, pp. 1013-1055.

¹¹Dockery W., *The Principal's Role as Mentor in New Teacher Attrition Rates: The Importance of Teaching Teachers*, in «Theses&Dissertations», 415, 2023. https://athenaeum.uiv.edu/uiv_etds/415.

¹²Leithwood K., Seashore L.K. (Ed.), *Leadership educativa e apprendimento degli studenti*, Anicita, Roma, 2022.

Formazione Primaria, i quali assolvono compiti di natura organizzativa, gestionale e di coordinamento.

Il Decreto Ministeriale 47/2025 stabilisce che i Dirigenti scolastici utilizzati con funzioni tutoriali siano valutati dal responsabile della struttura universitaria, individuabile nella figura del Direttore del Dipartimento o del Presidente del Corso di laurea, a cui compete l'individuazione di obiettivi, indicatori e target e da trasmettere al Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale competente e la successiva valutazione del Dirigente-Tutor in servizio presso l'università. Il decreto e il template della scheda di valutazione prevedono, anche per i Dirigenti in particolari posizioni di stato, la misurazione e valutazione dei risultati in base al conseguimento degli obiettivi (sezione 1) e la valutazione dei comportamenti professionali e organizzativi (sezione 2). Mentre la sezione 2 specifica quattro indicatori di valutazione – orientamento ai risultati e organizzazione, problem solving e innovazione, capacità di gestire le relazioni interne ed esterne, integrazione con l'ambito di riferimento della struttura in cui opera – la sezione 1, invece, lascia piena autonomia al responsabile della struttura universitaria nella definizione di obiettivi, indicatori e target al fine dell'attribuzione del punteggio.

In tale prospettiva, un possibile modello di valutazione del Dirigente-Tutor, capace di valorizzarne il ruolo multifunzionale di manager e leader educativo, potrebbe contemplare la definizione di una pluralità di obiettivi, indicatori e target.

Un primo obiettivo del Dirigente-Tutor potrebbe consistere nell'assicurare la realizzazione dei progetti formativi di tirocinio curricolare mediante un'efficace ed efficiente gestione delle attività amministrative tra università e istituzioni scolastiche. L'attività di tirocinio, che nel percorso di studi del corso in Scienze della Formazione Primaria ha un'incidenza pari a 24 Crediti Formativi Universitari (CFU), risulta essere fondamentale per la formazione dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria e la valutazione del Dirigente-Tutor non può conseguentemente prescindere dalla qualità della sua realizzazione. Il suo compito, infatti, è gestire le attività amministrative tra università e scuole accreditate, dalla stipula delle convenzioni alla formalizzazione dei progetti formativi, affinché i tirocinanti possano portare a termine le attività di stage. La valutazione di tale obiettivo dovrebbe avvenire sulla base della stipula delle convenzioni, dell'assegnazione dei tirocinanti alle scuole convenzionate e della formalizzazione dei progetti formativi nei tempi stabiliti.

Un secondo obiettivo da perseguire da parte del Dirigente-Tutor potrebbe riferirsi alla promozione e alla collaborazione finalizzate ad assicurare il supporto ai Tutor dei tirocinanti nelle istituzioni scolastiche delle scuole convenzionate per la realizzazione dei tirocini. Solo un accordo sinergico tra università, scuole e docenti con funzioni tutoriali può garantire l'efficacia del sistema formativo integrato. A tal fine, il Ds-Tutor è chiamato a curare i rapporti con i Tutor scolastici mediante interventi costanti di supporto e confronto, anche attraverso l'organizzazione di incontri formativi e informativi finalizzati allo sviluppo delle competenze necessarie per l'esercizio del ruolo tutoriale. La valutazione di tale obiettivo dovrebbe basarsi sul numero di interventi ed eventi organizzati, nonché sul livello di gradimento espresso dai soggetti in formazione.

Un ulteriore obiettivo da assegnare al Dirigente-Tutor potrebbe concretizzarsi nell'assicurare il supporto agli studenti nel loro sviluppo professionale, con particolare riferimento alle attività di tirocinio e laboratoriali, la supervisione e valutazione del loro percorso formativo. La cura della formazione e della crescita professionale degli studenti, volta a promuovere competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali, rappresenta un aspetto fondamentale dell'azione del Dirigente-Tutor. Tale obiettivo è misurabile attraverso indicatori quali il numero di Cfu erogati nei corsi di tirocinio e nei laboratori didattici, gli impegni legati al processo di valutazione delle attività, nonché il livello di gradimento rilevato presso gli studenti.

Altro obiettivo di rilievo che il Dirigente-Tutor dovrebbe perseguire può tradursi nella responsabilità di orientare l'azione al miglioramento organizzativo e gestionale del corso di studi, per quanto direttamente riconducibile al ruolo del Tutor Organizzatore. Questo implica l'impegno nella definizione, progettazione, realizzazione e condivisione di strumenti e risorse, attraverso la partecipazione attiva agli incontri di coordinamento dei Tutor universitari o di altri organi accademici. Tali azioni risultano funzionali al monitoraggio dello stato di avanzamento delle attività, all'individuazione di eventuali criticità e alla programmazione di interventi migliorativi. La valutazione di questo obiettivo può fondarsi sulla rilevazione della partecipazione agli incontri di coordinamento e ad altri organismi.

Un ultimo obiettivo da assegnare al Dirigente-Tutor potrebbe consistere nell'assicurare la gestione efficace di processi organizzativi specifici legati a settori strategici e/o innovativi del corso di laurea. In tale prospettiva, il Ds-Tutor è chiamato, tra le altre cose, a supportare le attività di orientamento in ingresso e a promuovere e realizzare progetti innovativi coerenti con le esigenze formative del corso di studi. La misurazione di

tale obiettivo può avvenire mediante la rilevazione del numero di iniziative di orientamento attivate, il grado di soddisfazione dei partecipanti e la rendicontazione dei progetti innovativi realizzati.

3. Riflessioni conclusive

La figura del Dirigente scolastico si configura oggi come nodo cruciale nella ridefinizione della cultura organizzativa ed educativa dell'istituzione scuola. La sua evoluzione normativa e professionale, pur avendo segnato un deciso passaggio dal ruolo direttivo a quello dirigenziale, non può compiersi entro i soli confini del management. Ogni qualvolta si manifesti un vuoto di leadership, infatti, si apre un'opportunità per ripensare lo status quo e ri-orientare la governance scolastica verso una prospettiva realmente trasformativa. Tale sfida richiede di superare la mera logica gestionale per aprirsi a una pratica riflessiva maggiormente sofisticata, capace di espandere i confini entro cui si compiono abitualmente le azioni del DS13.

Il modello emergente, che trova attualmente un progressivo riconoscimento nelle ricerche condotte dalla comunità scientifica e nelle politiche educative, è quello della leadership centrata sull'apprendimento¹⁴, evoluzione delle forme di leadership istruzionale e pedagogica. Non si tratta più di una leadership individuale, bensì di un processo diffuso e distribuito che permea l'intera organizzazione¹⁵. In tale prospettiva, il compito del Dirigente scolastico – e in particolare del Dirigente-Tutor – non è soltanto quello di guidare, ma di sviluppare le condizioni che permettano alla leadership e all'apprendimento di divenire un patrimonio condiviso della comunità scolastica. La leadership efficace, infatti, non si limita a predisporre le condizioni affinché le persone possano imparare insieme, ma si realizza nel processo stesso dell'imparare insieme, concretizzando di fatto una comunità di pratica¹⁶. L'attenzione si sposta, dunque, verso la costruzione di una cultura dell'apprendimento, in cui lo sviluppo professionale permea l'intera comunità educante, non esclusivamente i docenti¹⁷. La valorizzazione di tutte le componenti del personale, attraverso esperienze di

¹³Walker A., Dimmock C. (ed.), *School Leadership and Administration: adopting a cultural perspective*, RoutledgeFalmer, London, 2002.

¹⁴Southworth G., *Learning-centred leadership*, in B. Davies (ed.) *The Essentials of Leadership*, Sage, London, 2009.

¹⁵Earley P., Greany T., Moretti G., Barzanò G. (a cura di), *Leadership educativa in un ecosistema formativo che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori*, Anicita, Roma, 2024.

¹⁶Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J. Kleiner A., *Schools that Learn*, Nicholas Brearley, London, 2000.

¹⁷Bubb S., Earley P., *Helping Staff Develop in Schools*, Sage, London, 2010.

apprendimento formali e informali, rafforza la capacità collettiva di riflettere, innovare e migliorare. L'esito di questo processo non si concretizza soltanto con l'incremento di conoscenze e competenze professionali, ma andrà a riverberarsi soprattutto nel miglioramento della condizione di benessere e di apprendimento dei soggetti in formazione, che rappresenta la precipua finalità dell'ecosistema scolastico.

In tale scenario, la funzione tutoriale del DS nei percorsi universitari di formazione iniziale dei docenti assume un valore paradigmatico, in grado di offrire agli studenti-tirocinanti la possibilità di sperimentare una leadership educativa che integra la dimensione gestionale con quella pedagogica, promuovendo al tempo stesso la riflessività e la corresponsabilità. Il Dirigente-Tutor diventa non solo garante dell'efficienza e dell'efficacia dei processi, ma anche promotore di un ambiente di apprendimento che incoraggia fiducia, entusiasmo e crescita professionale, capace di riflettere sull'articolata rete di variabili, risorse, stakeholder.

Appare dunque evidente come la dirigenza scolastica possa rappresentare il motore di una vera e propria cultura organizzativa e di apprendimento, protesa verso la trasformazione della scuola in una comunità professionale viva, inclusiva e resiliente. La leadership distribuita centrata sull'apprendimento costituisce oggi la strada più promettente per affrontare le sfide della complessità educativa, rafforzare il senso di appartenenza, fiducia reciproca e, soprattutto, garantire agli allievi le condizioni per apprendere e vivere in un ambiente attento al benessere e alla qualità formativa¹⁸.

La valutazione del Dirigente-Tutor, in questa prospettiva, si configura non soltanto come strumento di rendicontazione, ma come leva di crescita professionale e innovazione organizzativa. Il modello delineato dal Decreto Ministeriale 47/2025, attraverso obiettivi, indicatori e target specifici, permette di valorizzare il profilo del Dirigente quale leader educativo, rendendo visibile l'impatto della propria azione tanto sul piano gestionale quanto su quello pedagogico. La valutazione, se intesa come processo dialogico e formativo¹⁹, diviene occasione per rafforzare la riflessività, promuovere il miglioramento continuo e consolidare una leadership distribuita, capace di tradursi in pratiche concrete di qualità educativa. Ne consegue come, il Dirigente-Tutor non rappresenti soltanto

¹⁸ De Angelis B., Botes P., Orlando A., *Promuovere Ambienti Flessibili nei contesti universitari. Dalle esperienze internazionali alle azioni del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre*, in B. De Angelis (a cura di), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*, Roma TrE-Press, Roma, 2025, p. 36-44.

¹⁹ Corsini C., *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano, 2023.

l'oggetto di un processo valutativo, ma diviene protagonista di un percorso di apprendimento organizzativo che restituisce valore all'intera comunità accademica e scolastica, creando ponti sempre più necessari per rafforzare efficaci itinerari educativi nella formazione dei cittadini.

Bibliografia

- Borruso F., Rizzo A., Manfreda A. (a cura di), *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti: il Tirocinio del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre. Una proposta comparativa*, Roma Tre Press, Roma, 2023.
- Botes P., De Castro M., Orlando A., Centrone B., Benedetti V., Guerini I., De Angelis B., Bocci F., *Udl criteria, indicators and strategies to make study content accessible to the university*, in «Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva», 9(2), 2025.
- Bubb S., Earley P., *Helping Staff Develop in Schools*, Sage, London, 2010.
- Corsini C., *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano, 2023.
- De Angelis B., Botes P., Orlando A., *Promuovere Ambienti Flessibili nei contesti universitari. Dalle esperienze internazionali alle azioni del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre*, in B. De Angelis (a cura di), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*, Roma TrE-Press, Roma, 2025, p. 36-44.
- De Angelis B., Botes P., Orlando A., *Il tutor come mediatore nei gruppi di studio misti in ambito accademico per la promozione di contesti di apprendimento inclusivi*, in «QTimes», 2, 2024, pp. 70-81.
- Dettori G. F., Letteri B., *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, in «IUL Research», 3(5), 2022, pp. 87-102.
- Dockery W., *The Principal's Role as Mentor in New Teacher Attrition Rates: The Importance of Teaching Teachers*, in «Theses&Dissertations».415, 2023. https://athenaeum.uiw.edu/uiw_etds/415.
- Earley P., Greany T., Moretti G., Barzanò G. (a cura di), *Leadership educativa in un ecosistema formativo che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori*, Anicia, Roma, 2024.
- Feiman-Nemser S., *Dalla preparazione alla pratica: progettare un continuum per rafforzare e sostenere la pratica*, in «Teachers College Record», 103(6), 2001, pp. 1013–1055.
- Fiorucci A., Pinnelli S., Bevilacqua A., Baccassino F., *L'Universal Design for Learning nell'Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria accessibile e inclusiva. Il progetto Dante-U*, in B. De Angelis (Ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale*, Roma Tre Press, Roma, 2025, pp. 46-54.
- Giunti C., Ranieri M., *Professionalità Dirigente e innovazione scolastica*, in «Formazione & insegnamento», 18(3), 2020, pp. 376-390.
- Harris A., *Distributed Leadership: Friend or Foe?*, in «Educational Management, Administration& Leadership», 41 (5), 2013, pp. 545-554.

- Leithwood K., Seashore L.K. (Ed.), *Leadership educativa e apprendimento degli studenti*, Anicia, Roma, 2022.
- Moretti G., *Sviluppo del processo di autonomia scolastica e promozione della leadership educativa*, in «Nuova Secondaria», 1, 2020, pp. 170-179.
- Moretti G., Morini A., Giovane P., *Sviluppare la leadership educativa nel sistema scolastico: analisi di casi di studio*, in Atti INTED2024, 2024, pp. 4596-4604.
- Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J. Kleiner A., *Schools that Learn*, Nicholas Brearley, London, 2000.
- Southworth G., *Learning-centred leadership*, in B. Davies (ed.) *The Essentials of Leadership*, Sage, London, 2009.
- Terrinoni G., Alivernini F., Russo P. M., *Monitoraggio della sperimentazione del progetto Sivadis 2. Sistema di valutazione dei dirigenti scolastici. Report finale Invalsi*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Walker A., Dimmock C. (ed.), *School Leadership and Administration: adopting a cultural perspective*, RoutledgeFalmer, London, 2002.

Davide Di Palma *

***Beyond the Boundaries of Leadership: Managerial
Competences and Evaluation Challenges of School Leaders in
the EU-OECD Context***

***Oltre i confini della leadership: competenze manageriali e
sfide valutative dei dirigenti scolastici nel contesto UE-OCSE***

Parole chiave: leadership educativa; competenza organizzativa; analisi comparativa; sviluppo professionale; governance inclusiva

L'introduzione del nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici in Italia (D.M. 15/2025) ha portato le competenze organizzative, manageriali e di leadership in primo piano nel dibattito educativo. Questo studio qualitativo esamina come queste sfide vengono affrontate nei principali Paesi dell'Unione Europea e dell'OCSE, con l'obiettivo di delineare modelli comparativi di leadership scolastica, identificare le migliori pratiche e riflettere criticamente sulle implicazioni per l'Italia. L'analisi si basa su una revisione sistematica della letteratura pubblicata tra il 2018 e il 2024, nonché su un confronto tematico dei quadri normativi, degli strumenti di valutazione e dei modelli di sviluppo professionale dei dirigenti scolastici nei sistemi educativi selezionati (Finlandia, Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito, Canada e Australia).

Keywords: educational leadership; organisational competence; comparative analysis; professional development; inclusive governance

The introduction of the new evaluation system for school leaders in Italy (Ministerial Decree 15/2025) has brought organisational, managerial and leadership skills to the forefront of the educational debate. This qualitative study examines how these challenges are being addressed in key European Union and OECD countries, with the aim of outlining comparative models of school leadership, identifying best practices, and critically reflecting on the implications for Italy. The analysis is based on a systematic review of literature published between 2018 and 2024, as well as a thematic comparison of the regulatory frameworks, evaluation tools and professional development models for school leaders in the selected education systems (Finland, France, Germany, the Netherlands, the United Kingdom, Canada and Australia).

* Professore Associato presso l'Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli", davide.dipalma@unicampania.it

Introduction

In recent decades, the role of the school leader has undergone profound change in many education systems, particularly in the EU and OECD area. This transition from a bureaucratic-administrative approach to an educational, strategic and transformative leadership reflects the new challenges posed by globalisation, technological acceleration and the growing social and cultural complexity of school contexts (Pont, Nusche & Moorman, 2008; OECD, 2020). In Italy, this transition found formal recognition in Ministerial Decree 15/2025, which redefined the national evaluation system for school leaders, emphasising the role of educational leader and organisational innovator, in addition to the usual managerial and administrative competences (MIUR, 2025).

This reform represents a significant breakthrough, as it explicitly links the quality of school leadership to the quality of teaching, the improvement of educational outcomes and the development of more inclusive and cohesive school contexts (Leithwood et al., 2020). According to Day & Sammons (2016), in fact, school leadership represents, after classroom teaching, the second internal school factor that can directly and sustainably influence student outcomes. Leadership evaluation, therefore, is not just a monitoring tool, but a potentially generative device for improvement, professional growth and institutional development. The new Italian system fits into a varied international framework, where different countries have embarked on reform paths with different modalities and intensity. While some systems, like the Finnish one, privilege approaches based on professional autonomy, trust and shared responsibility (Sahlberg, 2021), others, like the British one, adopt more structured models of vertical accountability, based on standards, inspections and scores (Bush, 2020). Similarly, in countries such as Canada or Australia, a culture of evaluation has developed that seeks to integrate the measurement of educational impacts with the promotion of continuous professional development and the building of learning communities (AITSL, 2023; Ontario Ministry of Education, 2022). Italy, in an attempt to overcome a managerial model too centred on regulatory obligations and bureaucratic fulfilments, has therefore initiated a process of reconfiguration of the role of the school manager as a key actor in promoting the quality of the educational offer, methodological innovation and social inclusion. However, this reconfiguration requires a profound rethinking of the required competences, of the initial and in-service training devices, of the

evaluation criteria and of the organisational models adopted at school level (Caldarelli, 2021; Indire, 2023).

At the European level, the European Commission has repeatedly emphasised that the key competences of the school headmaster should include not only management and administrative skills, but also pedagogical leadership skills, emotional intelligence, conflict management, effective communication and the promotion of equity (European Commission, 2019). In particular, the 2020 Eurydice Report highlights how the professionalisation of the leadership function is an essential condition for improving the effectiveness of educational policies and reducing inequalities.

The COVID-19 pandemic has further highlighted the centrality of school leadership in crisis situations, showing the need for leaders who can manage uncertainty, activate emerging resources, support the well-being of students and teachers, and redirect educational priorities towards resilience, inclusiveness, and digital citizenship (Reimers & Schleicher, 2020). Many studies have documented that the most effective school leaders during the crisis were those who were able to activate distributed leadership, co-design strategies with staff, and keep school community motivation high (Harris & Jones, 2020).

In this sense, the research is inspired by an interpretative and constructivist paradigm, which considers school leadership as a situated, relational and dialogical process, rather than as an individual exercise of power or control (Gronn, 2002; Spillane, 2006). A systemic perspective is adopted, recognising the interdependence between educational policies, organisational culture, professional practices and the socio-cultural context. As Leithwood, Harris & Hopkins (2020) note, “there is no single form of effective leadership, but rather a set of adaptive practices that must be negotiated within each context”. In summary, the introduction of the new school headteacher evaluation system in Italy offers an opportunity to redefine the priorities of educational leadership, but also poses a number of challenges in terms of regulatory consistency, operational sustainability and educational effectiveness. Analysing the responses implemented in other European and OECD contexts allows us not only to identify good practices, but also to critically reflect on the risks of standardisation, bureaucratisation and deprofessionalisation of the leadership function (Ball, 2003; Biesta, 2010). International comparison can therefore stimulate a broader and more informed debate on the nature of school leadership in the 21st century and the conditions necessary to make it truly transformative and inclusive.

1. Research objectives

In light of the changes introduced by Ministerial Decree 15/2025 and the international evolution of the management function, this research has the following objectives:

1. Critically analysing the new system of evaluation of school leaders in Italy, highlighting its strengths, weaknesses and consistency with the most recent international guidelines on school leadership.
2. To explore and compare the regulatory, evaluation and training arrangements adopted in six EU and OECD countries (Finland, France, Germany, the Netherlands, the United Kingdom, Canada and Australia), in order to outline alternative or complementary reference models to the Italian one.
3. Identify the managerial, organisational and pedagogical skills required of school leaders, highlighting their transversal and contextual dimensions.
4. To build a critical framework of best practices and operational recommendations, useful to steer the evolution of the Italian system towards more effective, inclusive and development-oriented leadership models.

These objectives are consistent with the constructivist and comparative approach adopted, aimed at producing situated and transformative knowledge that can support informed decision-making processes and more informed educational practices (Biesta, 2010; Gronn, 2002).

2. Methodology

The study adopts a multi-level comparative qualitative design, structured on three integrated analytical levels:

- Macro level: comparative analysis of regulatory frameworks, evaluation systems and governance mechanisms relating to school leadership in the selected countries (Finland, France, Germany, the Netherlands, the United Kingdom, Canada and Australia).
- Meso level: analysis of managerial, organisational and training practices as they emerge from institutional documents, national professional frameworks and development models adopted in different education systems.
- Micro level: qualitative exploration of the perceptions, experiences and practices of school leaders through semi-structured interviews and focus groups.

This multi-level approach makes it possible to relate educational policies, organisational practices and professional experiences, providing a richer and more contextualised interpretative framework of school leadership in EU-OECD systems.

2.1. Methodological Approach

The methodology is divided into four distinct phases, consistent with the multi-level design:

1. Systematic review of the literature (SR)

Aimed at reconstructing the international debate on leadership, evaluation and development of school leaders. The SR provides the theoretical and conceptual basis for the entire study and supports the analysis at the macro level.

2. Comparative documentary analysis

This includes a systematic examination of regulatory frameworks, ministerial guidelines, national professional standards and evaluation tools used in the selected countries. This phase allows us to outline the structural differences between systems (macro level) and to map institutionalised organisational and training practices (meso level).

3. Qualitative data collection (interviews and focus groups)

This involves 24 semi-structured individual interviews (Italy, Finland, Canada) and 3 national focus groups with experts, trainers and officials. This phase documents the micro level and allows for in-depth exploration of the experiences, needs, practices and critical issues perceived by managers.

4. Integrated thematic analysis and triangulation

Data from SR, documentary analysis and interviews are analysed using a thematic approach (Braun & Clarke, 2006) and triangulated to ensure internal and external consistency. This phase allows the three analytical levels to be linked and cross-cutting themes between policies, practices and perceptions to be identified.

2.2 Objectives of the review

The aim of the systematic literature review was to identify, analyse and critically synthesise the most relevant scientific and institutional contributions on the assessment and development of school leaders' leadership. In particular, the review aimed to:

- reconstruct and critically analyse the international debate on school leader assessment systems, in order to place the Italian reform in the broader EU-OECD scenario;
- collect comparative evidence on the regulatory frameworks, evaluation tools and professional development models adopted in the six countries considered;
- identify, on the basis of the literature, the managerial, organisational and pedagogical skills most valued in the different contexts;
- summarise the main good practices and critical issues that emerged, in order to support the formulation of operational recommendations for the Italian system.

2.2.1 Sources and tools used

To ensure a broad coverage of academic and institutional publications, the following databases were used:

- ERIC (Education Resources Information Centre);
- Scopus (Elsevier);
- Google Scholar, for the integration of institutional reports, white papers and relevant grey literature.

The Eurydice portal for European comparative reports was also consulted, as well as the official websites of the OECD, the European Commission, AITSL, and the Ministries of Education of the analysed countries (Finland, France, Germany, the Netherlands, the United Kingdom, Canada, Australia).

2.2.2 Search Strategies and Keywords

The searches were conducted between January and April 2025, using a combination of English and Italian keywords, with Boolean operators to refine the results. The main combinations were:

- “School leadership” AND “competencies” AND “evaluation”;
- “Principal evaluation systems” AND “OECD countries”;
- “School leader” AND “evaluation” AND “educational leadership”;
- “Leadership for learning” AND “professional development”;
- “Educational leadership” AND “policy” OR “reform”.

2.2.3 Inclusion and exclusion criteria

The inclusion criteria were as follows:

- Publications between 2018 and 2024;
- Peer-reviewed studies, institutional reports, academic monograph volumes;
- Specific focus on leadership, evaluation or professional development of school leaders;
- Relevance to European or OECD contexts;
- Full text available in English or Italian.

The exclusion criteria included:

- Studies focused exclusively on university or non-university leadership;
- Generic contributions on educational governance without executive focus;
- Duplicates and studies not accessible in full text;
- Contributions prior to 2018, with key theoretical exceptions (e.g. Gronn, 2002; Spillane, 2006; Leithwood et al., 2006).

2.2.4 Selection Phases

The process consisted of four sequential steps:

1. Identification: Retrieval of 612 total records from databases.
2. Screening: Removal of 79 duplicates and screening on title and abstract, which excluded 303 irrelevant studies.
3. Eligibility: Full text evaluation of 230 studies. Of these, 87 were excluded for non-compliance with the criteria.
4. Final inclusion: 143 contributions were selected for analysis and synthesis, divided into scientific articles (62), institutional reports (38), chapters or volumes (43).

The process was documented by means of an adapted PRISMA table.

2.2.5 Data Analysis and Synthesis

The contents of the selected contributions were analysed through thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), using a coding grid structured on four main axes:

- Leadership skills: pedagogical, strategic, emotional, relational, organisational;
- Evaluation models: formative, summative, mixed, self-assessment, external;
- Training practices: initial, in itinere, mentorship, professional learning communities;

- Context and governance: degree of school autonomy, accountability, decision-making systems.

The coding was done manually and subsequently with the help of the NVivo 14 software, which enabled thematic recurrences and interconnections between analytical categories to be traced. The thematic analysis procedure required an iterative process of comparison. For each code, we recorded: operational definition, assignment criteria, exceptions, and typical examples. Discrepancies in coding were resolved through interpretative comparison sessions, documented in a methodological memo. Although these materials are not reported in full for reasons of space, they are available as a technical appendix to support the traceability of the analytical process.

2.2.6 Audit Validity and Reliability

To ensure the internal validity of the audit:

- The selection was carried out in a double-blind manner by two researchers;
- Discrepancies were discussed and resolved by inter-subjective comparison;
- A complete audit trail of the sources and criteria applied was maintained.

To ensure external validity:

- The results were compared with the main international theoretical frameworks (Spillane, Leithwood, Fullan, Gronn);
- Feedback was requested from a panel of international experts in educational leadership to verify the relevance of the categories that emerged.

We are aware that simply stating that we followed standard qualitative research procedures would not be sufficient to guarantee the validity of the study. For this reason, we have explained the specific choices underlying the process of categorisation and triangulation of data, adopting documented and verifiable procedures (memos, coding criteria, comparison between researchers).

However, we recognise that, for reasons of space and confidentiality, only part of the interpretative traces and analytical discussions are reported in this article. This represents an intrinsic limitation to the full transparency of the process, which we invite the reader to consider when reading the results.

Phase	No. of documents	Description
Identification		
Records identified by database search (ERIC, Scopus, Google Scholar)	712	Keywords: 'school leadership', 'principal evaluation', 'educational leadership development', 'school management competencies', 'school principal appraisal', 'school leader training', 'school leadership OECD', 'EU school leadership policy'
Additional records identified from institutional sources (OECD, Eurydice, AITSL, MIUR, EC)	48	Policy documents and authoritative institutional reports
Total records identified	760	
Duplicate records removed	113	Using Zotero for automatic deletion of duplicates
Records screened on title and abstract	647	Evaluation of relevance and consistency with research objectives
Screening		
Excluded records	469	Excluded for lack of relevance, extra-EU/OECD area, insufficient data or generic references not focused on school leadership
Records subjected to full-text screening	178	Comprehensive analysis of texts considered potentially relevant
Full-text excluded with justification	35	Exclusion motivated by: absence of peer review (n=10), focus on other educational levels (n=15), methodological inadequacy (n=10)
Inclusion		
Studies included in the final synthesis (thematic analysis)	143	Peer-reviewed articles (n=103), policy papers/institutional reports (n=40)

Table 1. Literature selection process - PRISMA 2020

Methodological note on data synthesis

The analysis of the 143 included studies was carried out through thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), recursively coding the texts according to the main macro-categories:

- *School leadership models*
- *Evaluation systems for school leaders*
- *Managerial and pedagogical skills*
- *Initial and in-service training*
- *Practices and challenges in EU and OECD contexts*

The process was conducted with the help of MAXQDA 2022 software, ensuring traceability and transparency in coding. The codes were subsequently aggregated into cross-cutting themes, discussed and validated by two experienced researchers in the field of comparative educational leadership.

2.3 Documentary Analysis

In parallel to the literature review, a documentary analysis was conducted on:

- Regulatory and legislative frameworks concerning school leadership in the selected countries;
- Evaluation models and tools adopted at ministerial level or by national agencies;
- Initial and continuous training arrangements for school leaders.

Primary sources included legislative texts, ministerial guidelines, national professional frameworks (e.g. Professional Standards for Principals in Australia, Headteachers' Standards in the UK, Indire in Italy). The analysis made it possible to construct a comparative matrix useful for comparing the different approaches, taking into account cultural, institutional and organisational specificities.

2.4 Qualitative data collection: interviews and focus groups

To integrate the comparative perspective and explore the subjective and pragmatic dimensions of school leadership experience, a limited set of qualitative activities was conducted. These activities do not aim to produce representative results or strong empirical validations, but provide exploratory insights useful for illuminating some emerging themes in the three contexts analysed.

The following were carried out:

- 24 semi-structured individual interviews with school leaders (8 for each of the three countries considered: Italy, Finland, Canada);
- 3 focus groups (one per country), with the participation of ministry experts, trainers and leadership support service managers.

The sampling was intentional and theoretical (Patton, 2015), selecting subjects with experience deemed relevant in heterogeneous contexts (urban, rural, multicultural). This choice does not allow for any generalisable inferences, but it does guarantee a qualitative variety of perspectives useful for the exploratory purpose of the work.

The interviews, conducted both online and in person, were recorded and transcribed in full. The analysis of the materials, carried out with the support of NVivo software, followed an inductive and iterative approach, inspired by the logic of constant comparison (Charmaz, 2014). The interview questions covered, among other topics:

- perception of the role and skills deemed necessary;
- experiences with national or local assessment systems;
- training needs and perceptions of the offer;
- strategies for managing organisational change.

It is important to emphasise that this qualitative analysis is purely indicative. The evidence that emerged should be interpreted as empirical traces, capable of offering interpretative insights, and not as verifiable or transferable results in the strict sense.

For this reason, we do not claim strict application of all the formal procedures required by qualitative research in terms of validity and reliability. The aim is to offer a descriptive and reflective contribution, aware of the limitations arising from the small sample size and the exploratory nature of the research design.

2.5 Methodological Validation and Limitations

Cross-validation was ensured through:

- Triangulation of sources (literature, documents, interviews);
- Involvement of external experts to critically review the results;
- Meta-research reflection on epistemological and pragmatic constraints.

Limitations include:

- The qualitative and non-generalisable nature of the data;
- The prevailing focus on high-income western contexts;
- The impossibility of investigating all selected countries with the same intensity.

Despite these limitations, the approach adopted allows the generation of useful, contextualised and transferable knowledge, in the sense of Lincoln & Guba (1985).

In summary, the methodology of the study responds to the need to explore in depth, and in a comparative manner, the practices and meanings of school leadership in a historical moment of profound transition, promoting a reflexive and transformative vision of the leadership role in the Italian and European educational system.

3. Results

Key competences in European and OECD systems

Recent literature converges on the importance of **transformational, collaborative and learning-oriented leadership** (Leithwood et al., 2020; Day & Sammons, 2016). In particular, five cross-cutting dimensions emerge:

1. Educational leadership: the ability to lead teaching and learning processes (Pont et al., 2008; OECD, 2020).
2. Management of human and financial resources: ability to allocate resources effectively (Chapman et al., 2021).
3. Digital competence and innovation management: crucial in the post-pandemic (European Commission, 2022).
4. Distributive and participative leadership: enhancing internal teams and professionalism (Hargreaves & Fullan, 2019).
5. Accountability and evaluation culture: transparency in results and impacts (OECD, 2020).

3.2 Emblematic cases

Finland:

The school leader is seen as a *pedagogical leader*, selected for his or her educational rather than management skills. The evaluation system is based on professional self-evaluation, qualitative interviews and continuous development (Sahlberg, 2021).

France:

The inspecteur d'académie evaluates managers according to competency grids linked to administrative and strategic performance. Executive training takes place through the École supérieure de l'éducation nationale (ESENESR), with a strong emphasis on soft skills (Dutercq & Gather Thurler, 2020).

United Kingdom:

The OFSTED model introduces stringent accountability, with quantitative and qualitative indicators. However, it promotes the figure of the instructional leader, who integrates curricular supervision, mentoring and performance management (Bush, 2020).

Netherlands:

Leadership is disseminated and supported by professional networks between schools. Leaders are evaluated through competence portfolios and improvement projects. The system fosters autonomy and reflexivity (OECD, 2019).

Germany:

The figure of the manager varies per Land, but in general a solid background in project management, school organisation and teacher professional development is required. Evaluations take place through inspections, interviews and shared objectives (Ertl & Hartong, 2022).

Canada and Australia:

Both countries adopt national frameworks for leadership competencies (e.g. *Australian Professional Standard for Principals*), which integrate ethical, relational, strategic and transformational leadership (AITSL, 2023; Ontario Ministry of Education, 2022).

Qualitative analysis Italy: pedagogical-didactic leadership and the new assessment system

The Italian school managers interviewed expressed a feeling of general uncertainty but also openness towards the reform introduced with Ministerial Decree 15/2025, which has profoundly renewed the evaluation system for managers, placing pedagogical and teaching skills at the centre. The interviews show how the new legislation has affected the day-to-day priorities of headteachers, calling for a redefinition of the role, a strengthening of didactic leadership and greater attention to the documentation of educational and inclusive practices.

One school leader stated:

"With the new evaluation, we have to document much more what we do educationally. Administrative management is no longer enough. This has created a cultural revolution."

Many leaders emphasised the importance of creating professional learning communities among teachers and enhancing educational innovation. In particular, an awareness emerged that leadership cannot be exercised alone, but requires a shared educational vision.

Another manager added:

"Our role is changing. We have become promoters of innovative education, but we still need to find the right tools to assess the real impact of the actions we put in place."

Finland: an integrated and shared model

In Finland, the school leaders interviewed pointed out that leadership is strongly linked to an idea of the school as a democratic community. There is no rigid national system of evaluation of leaders, but there are professional reporting and feedback practices involving the whole school community. Pedagogical leadership is exercised in a climate of trust and autonomy.

One of the managers emphasised:

"There is no evaluation here like in Italy. Our effectiveness is measured in the quality of collaboration with teachers and the growth of students. Feedback comes from below, not imposed from above."

The interviews show that the initial training of managers in Finland includes specialised university courses on teaching, curriculum and school community management. Managers do not perceive themselves as controllers, but as facilitators of learning.

"Our job is not to control teachers, but to co-design with them. Trust is the foundation of our leadership."

Canada: distributive leadership and participatory accountability

In the Canadian context (with particular reference to the province of Ontario), the qualitative interviews revealed an articulated system of executive evaluation based on clear criteria, strong stakeholder involvement and a distributed leadership idea. School leaders are evaluated not only on the basis of student learning goals, but also for their ability to promote equity, inclusion and innovation.

A Canadian executive stated:

"We are valued on how we drive change, how we support teachers and how we make the school fairer for all. Leadership is a collective act."

Here again, a collaborative and reflective vision of the management function emerges, with a strong investment in continuous training and professional coaching. In addition, there is a mentoring system between senior and junior managers.

"Evaluation is not punitive, it is an opportunity to grow. My mentor accompanies me in reflection, he does not judge me."

Comparison and emerging themes

The thematic analysis conducted with NVivo made it possible to identify some common conceptual cores, but also important differences between the three contexts.

1. **Shared leadership:** the importance of distributed leadership has emerged in all contexts, but with different declinations. In Finland it is based on trust and autonomy, in Canada on collaborative accountability, in Italy it is emerging as a necessity following new legislation.

2. **Training and pedagogical skills:** while in Finland and Canada the training of managers explicitly includes didactic aspects, in Italy this dimension was often neglected until the recent reform. Italian managers complain about a lack of systematic pathways to develop didactic leadership.
3. **Evaluation system:** only in Italy has a formal, centralised evaluation system recently been introduced (Ministerial Decree 15/2025), while in Finland, dialogic self-evaluation prevails and in Canada a mixed monitoring system with external and internal feedback.
4. **Inclusion and innovation:** leaders in all three countries share a commitment to a more inclusive school. However, in Italy implementation is still fragmented; in Finland it is an integral part of school culture; in Canada it is an explicit criterion of leadership evaluation.

5. Discussion

The comparative analysis conducted highlights a complex picture of school leadership in the contexts considered, while also highlighting fundamental similarities and significant differences in the ways in which leadership is defined, supported and evaluated. In all the systems analysed, the school leader is increasingly less identified as a mere administrative manager and increasingly as an educational leader, capable of guiding teaching and learning processes, promoting innovation and supporting the well-being of school communities (Leithwood et al., 2020; Day & Sammons, 2016). The tensions generated by the COVID-19 pandemic have further reinforced this perspective, highlighting the importance of coordination skills in uncertain contexts, relational care and the building of organisational resilience (Reimers & Schleicher, 2020; Harris & Jones, 2020).

Against this common backdrop, however, very different configurations of leadership assessment and development systems emerge. In Finland and the Netherlands, models based on a high degree of professional trust, shared responsibility and dialogic self-assessment prevail, in line with decentralised and autonomy-oriented governance structures (Sahlberg, 2021; OECD, 2019). In contexts such as the United Kingdom and Australia, on the contrary, evaluation is more structured in terms of accountability, with national standards, external inspections and performance indicators that strongly guide the actions of leaders (Bush, 2020; AITSL, 2023). Canada and Australia, although differing in terms of history and institutional structures, share the adoption of national competency frameworks that integrate ethical, relational and strategic dimensions of

leadership, with an explicit focus on equity and inclusion (AITSL, 2023; Ontario Ministry of Education, 2022). The Italian case lies somewhere between these two extremes. Ministerial Decree 15/2025 represents an attempt to move beyond a predominantly administrative view of the role, introducing criteria and mechanisms that enhance pedagogical and didactic leadership and its impact on educational processes. At the same time, however, the reform maintains elements of continuity with control and compliance logics that risk compressing the transformative dimension of the managerial function. The testimonies of the managers interviewed clearly reflect this ambivalence: on the one hand, the reform is perceived as an opportunity for recognition of their professional profile; on the other hand, concerns emerge regarding the bureaucratic burden, the fragmentation of tools and the difficulty of transforming evaluation into a real lever for organisational learning. From a skills perspective, the study confirms the centrality of an integrated set that combines pedagogical, organisational and relational dimensions. Alongside the ability to guide the curriculum, support teaching quality and promote professional learning communities, soft skills are becoming increasingly important: emotional intelligence, conflict management, strategic communication, negotiation, vision and change leadership (Collie, 2021; Greenberg et al., 2023). In the Finnish and Canadian contexts, these dimensions are more systematically incorporated into training programmes and competency frameworks; in Italy, on the other hand, managers report the need for more structured programmes to support, above all, educational and socio-emotional leadership, which is still often left to individual initiative. Analysis of evaluation systems also highlights how crucial it is that these are linked to professional development. The most promising contexts are those in which evaluation is conceived as a continuous process of reflection, feedback and improvement, supported by mentoring, coaching and in-service training (Hargreaves & Fullan, 2012; Robinson et al., 2009). In such cases, quantitative and qualitative tools – outcome indicators, portfolios, observations, multiple feedback – are combined to provide a more complete and contextualised picture of the leadership exercised. Where, on the other hand, strongly performance-based approaches prevail, there is an increased risk of reducing the complexity of educational work to a few measurable indicators, with potentially distorting effects on the identity and priorities of leaders (Ball, 2003; Biesta, 2010). From this point of view, the Italian system appears to be in a phase of transition: the reform introduces elements of attention to professional development, but still struggles to organically integrate assessment, training and support for distributed leadership. The

managers interviewed recognise the importance of working in teams, empowering teachers and collaborators, and forging alliances with the local community; however, they also highlight the lack of time, resources and tools dedicated to these areas. The overall impression is that of a process that has begun but not been completed, in which demands for innovation coexist with organisational inertia. Finally, theoretical reflection and the data collected invite us to maintain a critical view of the risks of educational managerialism. The adoption of language and tools borrowed from the business world can be useful for introducing elements of transparency and accountability, but it risks becoming problematic when it obscures the ethical, relational and democratic specificity of schools (Ball, 2003; Ozga, 2012). The results of this study suggest that the most balanced systems are those that manage to combine accountability and trust, common standards and recognition of contexts, without sacrificing the centrality of educational values. From this perspective, the Italian case can be seen as an open laboratory: the challenge is to evolve the executive evaluation system towards a model that concretely supports educational leadership, recognises the complexity of the role and is configured as a space for professional learning rather than a mere verification of compliance.

Conclusions

The study offered an in-depth look at the transformation taking place in school leadership, with a particular focus on the Italian context and the new evaluation system introduced by Ministerial Decree 15/2025, placing it within an international landscape characterised by different solutions but crossed by common problems and questions.

The evidence gathered shows, first and foremost, a progressive redefinition of the profile of the school leader. Far from the image of an administrative official, the leader is increasingly described – and describes himself – as a promoter of change, a builder of professional communities and a facilitator of educational innovation. This evolution is in line with the main theoretical references on transformational and instructional leadership (Leithwood & Jantzi, 2005; Bass & Riggio, 2006) and with the guidelines of European institutions on the quality of education and school governance (European Commission, 2019; 2020).

At the same time, however, there is a strong tension between the educational mission and bureaucratic-administrative constraints. In Italy, the introduction of evaluation criteria that are more sensitive to the pedagogical dimension coexists with a system that is still heavily

regulated and documentation-based. Managers therefore operate in a precarious balance, called upon to reconcile management responsibilities, formal obligations and the guidance of teaching and learning processes. In the absence of adequate support – in terms of training, mentoring, time and resources – this balance risks remaining unstable and fuelling feelings of overload or disorientation.

A comparison with other systems highlights some possible directions for making leadership assessment more sustainable and formative. Among these, the following are particularly important:

- the promotion of distributed and collective leadership, which recognises the role of teams, collaborators and communities of practice in school governance;
- the systematic integration of qualitative tools – reflective portfolios, self-assessment, feedback from teachers and stakeholders, professional narratives – alongside quantitative indicators;
- the recognition of the situated dimension of leadership, which takes into account contextual conditions, the characteristics of school communities and the resources actually available;
- the structural link between evaluation and continuous professional development, through targeted training courses, coaching and peer learning networks;
- the construction of a culture of evaluation as professional dialogue and organisational learning, rather than mere control.

From this perspective, Ministerial Decree 15/2025 represents an important starting point, but it is not enough. For the reform to have lasting effects, a broader investment is needed in the organisational culture of schools, internal collaboration practices and leadership support policies at all levels of the system. The evaluation of managers can become a powerful tool for improvement only if it is perceived as an opportunity for discussion, recognition and growth, and not as a simple reporting exercise.

The contribution of this research lies in systematically and comparatively relating the transformations underway in Italy to a wider range of international experiences, offering insights and avenues for work that are useful both for theoretical reflection and for the development of public policies. The results may be of interest to policy makers, evaluation bodies, training institutions and school leaders themselves, with a view to school governance that combines organisational effectiveness, educational equity and student-centredness.

Ultimately, the challenge facing the Italian school system is to build a model of leadership capable of balancing responsibility and care,

standards and autonomy, measurement and meaning. A leadership that is not limited to managing complexity, but knows how to inhabit it in a critical and generative way, focusing on the learning processes, relationships and democratic values that give meaning to school.

References

- AITSL. (2023). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. <https://www.aitsl.edu.au/>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed.). SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo63oa>
- Bush, T. (2020). *Instructional leadership and leadership for learning: Global perspectives*. Educational Management Administration & Leadership, 48(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/1741143219896043>
- Caldarelli, A. (2021). Il dirigente scolastico come leader pedagogico. In A. Caldarelli (Ed.), *Leadership educativa e miglioramento scolastico* (pp. 17–34). FrancoAngeli.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Chapman, C., Muijs, D., Sammons, P., Armstrong, P., & Collins, A. (2021). A systematic review of school leadership research in Europe. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 389–408.
- Collie, R. J. (2021). The development of school principals' wellbeing: A review of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 36–55.
- Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Dutercq, Y., & Gather Thurler, M. (2020). *La formation des chefs d'établissement en France: Entre héritages et réformes*. *Revue française de pédagogie*, 203, 27–40. <https://doi.org/10.4000/rfp.10467>

- Ertl, H., & Hartong, S. (2022). *Educational governance and school leadership in Germany: A federated and fragmented system*. In C. Chapman & H. Muijs (Eds.), *School leadership in the 21st century* (pp. 88–106). Routledge.
- European Commission. (2019). *Supporting school leaders for effective teaching and learning*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020). *ET2020 Working Group Schools 2018-20: Final report*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2022). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. <https://education.ec.europa.eu/>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Gronn, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis*. The Leadership Quarterly, 13(4), 423–451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2023). *The role of school leadership in promoting teacher and student wellbeing*. Child Development Perspectives, 17(1), 42–48.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2019). *Leading professional learning together: Accelerating educator growth*. ASCD.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). *COVID 19 – school leadership in disruptive times*. School Leadership & Management, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Indire. (2023). *Il profilo del dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia*. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. <https://www.indire.it/>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. School Leadership & Management, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *Transformational leadership*. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education*. SAGE.
- MacBeath, J. (2018). *School leadership in Scotland: Challenges and developments*. In P. Earley & T. Greany (Eds.), *School leadership and education system reform* (pp. 113–128). Bloomsbury Academic.
- MIUR. (2025). *Decreto Ministeriale 15/2025: Valutazione dei dirigenti scolastici*. Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Murphy, J. (2016). *Creating instructional capacity: Helping schools capitalize on the talents of teachers*. Corwin Press.
- OECD. (2019). *Education policy outlook: Netherlands*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD Publishing.

- Ontario Ministry of Education. (2022). *Ontario Leadership Framework: Principal performance appraisal*. <https://www.ontario.ca/>
- Ozga, J. (2012). *Governing knowledge: Data, inspection and education policy in Europe*. Routledge.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1): *Policy and practice*. OECD Publishing.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD Publishing.
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration (BES), Ministry of Education New Zealand.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Springer.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). *Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation*. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153–167.

Danilo Grasso*

Valutare per migliorare: il dirigente scolastico tra leadership e governance***Evaluating to improve: the school principal between leadership and governance*****Parole chiave:** Leadership, competenze, dirigente scolastico, cambiamento, governance

Il dirigente scolastico ha il compito di conciliare la formazione con le esigenze amministrative e manageriali. Il nuovo documento, sulla valutazione dei dirigenti scolastici, rappresenta un mutamento rilevante nel contesto scolastico italiano. Per condurre un'istituzione scolastica è necessario acquisire competenze complesse, dinamiche e attuali: dalla gestione alla valorizzazione del capitale umano, dalla capacità di anticipare le sfide del domani alla promozione di modelli innovativi¹. In tale scenario, si delinea una riflessione analitica sul documento ministeriale, focalizzata sul *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*. Indagando sui sistemi valutativi dei Paesi UE e OCSE, che hanno riconosciuto la centralità del dirigente nell'istituzione scolastica, il presente contributo propone una disamina riflessiva sul suo ruolo come guida al cambiamento. L'obiettivo primario è comprendere e intervenire per far crescere la propria scuola e per costruire una comunità fondata sul rispetto, sulla fiducia e sulla formazione continua².

Keywords: Leadership, Skills, School leadership, Change, Governance

The manager is the guardian of the educational identity and is responsible for reconciling the educational dimension with management needs. The recent introduction of the new regulatory framework for evaluating school leaders marks a significant turning point in the Italian education system. Leading a scholastic institution requires the acquisition of complex, dynamic, and constantly updated managerial skills. These include educational-pedagogical leadership, the management and enhancement of human capital, the ability to anticipate future challenges, and the promotion of innovative models. Against this backdrop, this paper outlines a comparative analysis of the most effective educational systems in EU and OECD countries, which recognise the pivotal role of the manager as leader and architect of the educational institution. This paper reflects on the role of the school leader as an agent of change and a catalyst for development. The aim is to promote the growth and development of the school community and to build a culture that fosters respect, inclusion, and lifelong learning.

* Dottorando presso l'Università degli studi di Foggia, danilo.grasso@unifg.it.

¹ Cfr. A. M. Notti, *La formazione del dirigente scolastico*, in P. Mulè et al. (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando Editore, Roma 2019, pp. 373-383.

² Cfr. C. Brown, C. Husbands, D. Woods, *Leadership to transform outcomes in one deprived urban area*. In P. Earley, T. Greany (Eds.), *School Leadership and Education System Reform*, Bloomsbury, London 2017, pp. 66-76.

Introduzione

Il dirigente ha il compito e la responsabilità istituzionale di coordinare la didattica con le attività burocratiche. Il documento ministeriale, a partire dall’anno scolastico 2024/2025, sul *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti Scolastici* si pone come obiettivo

una oggettiva e trasparente valutazione dei risultati individuali conseguiti dai Dirigenti scolastici sulla base di obiettivi chiaramente definiti e misurabili e dei comportamenti organizzativi e professionali, nella prospettiva del progressivo incremento della qualità del servizio scolastico, della valorizzazione e del miglioramento professionale dei Dirigenti scolastici. Esso stabilisce gli indirizzi per la definizione degli obiettivi strategici volti ad assicurare il buon andamento dell’azione dirigenziale e individua i soggetti che intervengono nella procedura di valutazione in coerenza con la direttiva generale del Ministro³.

Muovendosi in una prospettiva analitica, si evidenzia l’intento istituzionale di rafforzare e implementare le competenze professionali e personali dei dirigenti scolastici⁴. Compito di un dirigente è condurre la propria istituzione scolastica in un’epoca di cambiamenti e incertezze, attraverso l’acquisizione di competenze manageriali complesse, dinamiche e sempre attuali. Le *skills* richieste consentono di valutare l’operato dei dirigenti durante l’anno scolastico in ogni ambito della sua professione, come sottolineato dal *Sistema nazionale di valutazione*

- a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate alla correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell’azione dirigenziale;
- b) competenze per lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane;
- c) competenze concernenti l’analisi della realtà scolastica di assegnazione, nonché la progettazione delle iniziative volte al suo miglioramento;
- d) competenze concernenti i rapporti con la comunità scolastica, il territorio ed i referenti istituzionali⁵.

Le singole abilità, oggetto di valutazione, intendono riflettere, comprendere e analizzare le competenze di *leadership* didattico-

³ Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, decreto ministeriale 47 del 12 marzo 2025, p.3, in <https://www.mim.gov.it/documents/2018/9227639/Sistema+nazionale+di+valutazione+dei+risultati+dei+dirigenti+scolastici-signed.pdf/30f8be65-654d-3e9e-88e9-a047e04d836f?t=1744811323197> (consultato in data 29/08/2025).

⁴ Cfr. L. Moosung, K. Pollock, P. Tulowitzki, *How School Principals Use Their Time. Implications for School Improvement, Administration and Leadership*, Routledge, London 2021, pp. 254.

⁵ Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, cit., p. 4.

pedagogica, la gestione e la valorizzazione del capitale umano⁶. Queste abilità consentono di costituire modelli manageriali innovativi al fine di incrementare la potenzialità e il dinamismo del proprio contesto scolastico.

Tra accountability e cambiamento: il dirigente nel sistema scolastico

La figura del dirigente scolastico si è radicalmente evoluta negli ultimi anni. I cambiamenti, verificatisi nel sistema scolastico, hanno ridefinito il ruolo dei dirigenti, determinando un consapevole e crescente portfolio di competenze e, al contempo, maggiori responsabilità manageriali e educative⁷. Dal Decreto Legislativo n. 59 del 6 marzo 1998, il dirigente scolastico è divenuto il punto di riferimento amministrativo e pedagogico all'interno dell'istituzione scuola. Tale centralità si è consolidata con la legge 107/2015, riconoscendo il dirigente responsabile e manager della comunità scolastica, amministratore delle risorse strumentali, didattiche e economiche.

In tale prospettiva, sono i dirigenti che si

assicurano la gestione unitaria delle istituzioni scolastiche e rappresentano legalmente l'istituzione che dirigono. Rispondono della gestione delle risorse finanziarie, strumentali e umane e dei risultati del servizio. Hanno autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane. Organizzano l'attività scolastica secondo criteri di efficienza ed efficacia formative e sono titolari delle relazioni sindacali.

Adottano provvedimenti di gestione delle risorse e del personale.

Assicurano, inoltre,

- la qualità della formazione;
- la collaborazione culturale, professionale, sociale ed economica del territorio⁸.

Dal *Sistema nazionale di valutazione* emergono gli obiettivi e i risultati che ogni dirigente ha la responsabilità di raggiungere durante l'anno scolastico, nonché l'esigenza di una formazione continua per i dirigenti, il cui obiettivo cardine è crescere e sviluppare la propria comunità. Tali obiettivi e risultati sono correlati alle competenze dirigenziali personali e alla propria sfera di afferenza territoriale.

Gli obiettivi individuati con Decreto interdipartimentale, integrati dall'obiettivo individuato dal Direttore USR, sono assegnati annualmente,

⁶ Decreto Direttoriale MIUR 21 settembre 2016, n. 971, *Linee guida per l'attuazione della Direttiva n. 36 del 18 agosto 2016, sulla valutazione dei dirigenti scolastici*.

⁷ Cfr. D. Ianes, S. Cramerotti, *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*, Erickson, Trento 2016.

⁸ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Dirigente scolastico*, <https://www.mim.gov.it/diventare-dirigente-scolastico> (consultato in data 30/08/2025).

prima dell'avvio dell'anno scolastico, ai Dirigenti scolastici da parte dei Direttori USR. Gli obiettivi sono volti a garantire la trasparenza, l'efficienza e l'efficacia dell'azione dirigenziale, tenendo conto della specificità delle funzioni caratterizzanti i Dirigenti scolastici delle istituzioni scolastiche e richiamate dall'articolo 25 citato, nonché in coerenza con la Direttiva generale del Ministro⁹.

In tale prospettiva, si evince come il recente *Sistema di valutazione* determina specifiche finalità associate a indicatori, volti a valutare lo *status quo* della scuola e a individuare i risultati raggiunti, per apportare un costante miglioramento della qualità dell'istituto scolastico.

La scuola ha modificato la sua struttura, trasformandosi in un'impresa educativa per quanto concerne l'utenza, i fondi e gli strumenti pedagogici e amministrativi. Il dirigente, in qualità di manager educativo, ha la responsabilità di consolidare l'autonomia della propria scuola, evidenziando le peculiarità formative nei documenti istituzionali quali il Piano di Miglioramento, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa e il Rapporto di autovalutazione.

Negli ultimi anni ha preso consistenza nelle politiche scolastiche un approccio riformatore basato sul controllo dei risultati, con la finalità di introdurre un sistema di quasi-mercato. L'analisi della abbondante letteratura che è stata prodotta sull'impatto di queste politiche ne mostra punti di forza e aspetti critici¹⁰.

Si evidenzia una dimensione di *accountability* da parte del dirigente scolastico, radicando negli obiettivi e nelle valutazioni raggiunte, personalmente e come comunità, la motivazione cardine per gestire e implementare le risorse umane, economiche e formative.

Accountability esprime anzitutto la responsabilità per i risultati conseguiti da un'organizzazione nei confronti di uno o più portatori di interesse (*account-holders* o *accountees*) da parte di un soggetto o di un gruppo di soggetti (*accountors*) che subiscono le conseguenze dirette – positive (premi) o negative (sanzioni) – delle loro scelte e azioni a seconda che i risultati desiderati siano raggiunti o disattesi. In questo senso, l'*accountability* segna un cambiamento radicale delle responsabilità del personale, passando dalla conformità a procedure amministrative (*input*), alla responsabilità di gestione dei processi (*output*), arrivando a puntare l'attenzione sulla capacità di incidere effettivamente sulla soddisfazione dei bisogni, sulla capacità di aggiungere valore sia rispetto a uno stato di

⁹ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, cit., p.5.

¹⁰ G. Allulli, *Le politiche scolastiche e l'Output Driven Approach*, «Scuola Democratica», 3 (2011), p. 47.

bisogno iniziale dell'individuo (capitale umano), sia, in senso più generale, attraverso un cambiamento di ordine economico, sociale e culturale nell'intera comunità di appartenenza (capitale sociale)¹¹.

Tra valutazione e formazione continua: il dirigente scolastico in Italia e UE

Il ruolo dirigenziale, nel panorama scolastico europeo, è contraddistinto dalle proprie specificità e dalle competenze di governance educativa e amministrativa.

I sistemi educativi e valutativi dei Paesi UE e OCSE hanno riconosciuto il ruolo cruciale del dirigente come leader dell'istituzione scolastica¹².

Diversi sono gli elementi che contraddistinguono la figura del dirigente scolastico nei paesi dell'UE: dalla formazione all'accountability, dal modello di leadership alla governance, fino alla valutazione.

Nel contesto scolastico francese, per il *proviseur o principal* è richiesta una formazione continua facoltativa, con l'intento di acquisire abilità e nozioni essenziali per ogni ordine e grado di scuola.

Il dirigente ha il compito di collaborare con i *départements*, diversificati in base alle esigenze di ogni territorio e grado scolastico.

Per quanto concerne la valutazione, il *recteur* analizza le attività svolte e gli obiettivi raggiunti, delineati nel *projet d'établissement*, per comprendere i possibili cambiamenti da attuare per migliorare lo *status quo* del proprio istituto.

In Germania il dirigente scolastico¹³, lo *Schulleiter*,

è soggetto a valutazione in momenti diversi della carriera, come in caso di promozione o di trasferimento. L'organo responsabile della sua valutazione è il dipartimento per la supervisione scolastica di ogni consiglio distrettuale¹⁴.

Si evidenzia, quindi, un contesto scolastico federale, sovrinteso dai *Länder* (stati federati), in cui emerge una tipologia di valutazione con caratteristiche rassomiglianti il sistema italiano, per esempio

la prima fase della valutazione consiste nella stesura, da parte del capo di istituto, di un'analisi diagnostica della situazione del suo istituto scolastico. Tale analisi deve permettere di tracciare un quadro globale dell'istituto e del

¹¹ A.Paletta, *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento: una ricerca nella Provincia di Trento*, «RicercaZione», 17 (2015), p.96.

¹² Cfr. H. Ärlestig, O. Johansson e E. Nihlfors, *Sweden: Swedish School Leadership Research – An important but neglected area*, in H. Ärlestig et al. (Eds.), *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries*, vol. 21, Springer, Cham 2016, pp. 103-122.

¹³ Cfr. German Road Safety Council, *Best practices in road safety education for vocational schools*, German Road Safety Council, Berlin 2022.

¹⁴ *Ivi*, p. 26.

suo funzionamento (forze, debolezze, obblighi, tendenze di sviluppo): progetto pedagogico-didattico, maniera con cui si mette in pratica la politica nazionale e regionale, gestione delle risorse umane, relazioni interne ed esterne, gestione amministrativa e finanziaria, ecc.¹⁵.

Per la figura dello *Schulleiter* viene fornita una formazione diversa per ogni singolo *Land* su questioni di carattere amministrativo, didattico-pedagogico e manageriale¹⁶. Compito essenziale per il dirigente scolastico in Germania è sviluppare competenze, utili per coordinare e gestire con responsabilità le attività amministrative, pedagogiche, manageriali e relazionali.

In Finlandia¹⁷ per il dirigente, chiamato *rehtori*,

non è presente una valutazione formalizzata; in caso di nomina a tempo determinato del *rehtori* la municipalità può valutare l'operato del *rehtori* prima del rinnovo della nomina. Un sistema di qualità, presente in numerose scuole, prevede un colloquio sullo sviluppo annuale delle attività svolte, che ha luogo tra il *rehtori* e un rappresentante dell'autorità educativa della municipalità (ad esempio, il capo del dipartimento dell'educazione)¹⁸.

Il *rehtori*, capo dell'istituto, può svolgere ore di lezioni settimanali in qualità di insegnante e ha la possibilità di frequentare corsi di formazione presso varie università, al fine di acquisire nuove *skills*. Il dirigente ha, inoltre, l'opportunità di delegare le attività, attraverso l'istituzione di *équipe*, composte dalle risorse umane del proprio istituto, mostrando le personali abilità di *leader* e *manager* della scuola¹⁹.

Un sistema di valutazione del dirigente diametralmente opposto ai precedenti esempi è quello inglese. L'*Ofsted*, organo governativo responsabile della valutazione degli *headteachers*, ha il compito di analizzare che il *National curriculum*, la gestione e i criteri adoperati all'interno dell'istituto, siano stati rispettati. Pertanto

viene effettuata sulla base di standard nazionali, i *National Standards for Headteachers*, che oggi esistono in una nuova versione, elaborata e pubblicata dal *Department for Education and Skills - DfES* nel 2004. Gli standard fissano le conoscenze, le qualità personali e le azioni necessarie affinché un capo di istituto operi efficacemente in sei macroaree: creare il futuro, guidare

¹⁵ Unità Italiana di Eurydice, *Il Dirigente scolastico in Europa*, p. 20, https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/bollettino_dirigenti_UE.pdf (consultato in data 31/08/2025).

¹⁶ Cfr. J. Lange, *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland*, Gütersloh, 2017.

¹⁷ Cfr. A. Taipale, *International survey on educational leadership – A survey on school leader's work and continuing education*, Finnish national board of education, 2012.

¹⁸ *Ivi*, p. 23.

¹⁹ Cfr. M. Risku, *School leadership in Finnish and European union education policy*, Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä, Finland, 2015.

l'apprendimento e l'insegnamento, gestire l'organizzazione, assumersi responsabilità, promuovere l'autoformazione e il lavoro in collaborazione, rafforzare i rapporti con la comunità²⁰.

Nel modello inglese si evidenzia una formazione continua e necessaria, volta all'acquisizione della *National Professional Qualification for Headship*, diversificata nelle *mantained schools* e nelle *academies*.

In ogni ordine e grado di scuola, l'*headteacher* è il responsabile delle attività del proprio istituto, consapevole delle esigenze didattico-pedagogiche, amministrative e manageriali e garante dello *school governing body*²¹.

Dai singoli modelli di valutazione europei si evince come il capo dell'istituto necessita di una continua formazione supportata dalle istituzioni, al fine di promuovere una *leadership* distribuita e lo sviluppo di competenze amministrative, strategiche e pedagogiche volte a far crescere la propria comunità scolastica²².

²⁰ *Ivi*, p. 30.

²¹ Cfr. S. Eacott, *A history of leadership thought*, in F. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*, Springer International Publishing, Muncie 2022, pp. 1-18.

²² A. Viteritti, *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?*, in L. Benadusi, S. Molina (Eds.), *Fondazione Agnelli*, Il Mulino, Bologna 2018.

Il dirigente scolastico in Europa

	ITALIA	GERMANIA	REGNO UNITO	FINLANDIA	FRANCIA
FORMAZIONE	Per il dirigente scolastico è richiesta un'autoformazione continua, mirata all'acquisizione di competenze sempre aggiornate	Per lo <i>Schulleiter</i> viene fornita una formazione diversa per ogni singolo <i>Land</i> su questioni di carattere amministrativo, didattico e manageriale	Per gli <i>headteachers</i> è richiesta l'acquisizione della <i>National Professional Qualification for Headship</i> , con formazione continua, nelle <i>mantained schools</i> e nelle <i>academies</i>	Il <i>rektor</i> , in qualità di capo dell'istituto e di insegnante, può svolgere corsi formazione presso varie università	Per il <i>proviseur</i> o <i>principal</i> è richiesta una formazione continua, mirata all'acquisizione di competenze specifiche per ogni <i>département</i> , ordine e grado di scuola
GOVERNANCE	Valorizzazione del personale, gestione delle risorse, progettazione e coordinamento delle attività didattiche che rispondano alle esigenze del territorio	Amministrazione del personale, gestione delle risorse, programmazione e attività didattiche e valutazione specifica per ogni <i>Lander</i>	Responsabile e esperto (con almeno tre anni di esperienza) nell'ambito didattico e pedagogico, amministrativo e manageriale gestione dello <i>school governing body</i>	Gestione delle risorse umane, delle attività didattiche in qualità di insegnante e amministrativo-finanziarie	Amministrazione e coordinamento dei <i>collèges</i> , diversificate in base alle esigenze di ogni ordine e grado scolastico
LEADERSHIP	Competenze manageriali, leadership educativa, apprendimento e formazione continua, gestione amministrativa	Competenze manageriali, leadership educativa, apprendimento e formazione continua, gestione amministrativa	Gestione delle risorse umane, coordinamento delle attività didattiche che rispondano alle esigenze del territorio, responsabilità amministrative e finanziarie	Istituzione di equipe composte da personale docente e pianificazione delle attività da sviluppare all'interno dell'istituto	Responsabile e coordinatore del personale docente e amministrativo, nonché delle attività del <i>projet d'établissement</i>
VALUTAZIONE	Focalizzata sul raggiungimento degli obiettivi didattici, educativi e manageriali raggiunti, a seguito delle nuove linee guida	Incentrata sulla valutazione dei raggiungimenti degli obiettivi gestionali, educativi e manageriali prestabiliti dalle linee guida	L' <i>Ofsted</i> , organo governativo, ha il compito di valutare che il <i>National curriculum</i> , la gestione e i criteri adoperati siano stati rispettati	Analisi sull'istituto e valutazione del colloquio tra il <i>rektor</i> e un responsabile dell'educazione all'interno della municipalità	Analisi, redatta dal dirigente, su ogni elemento essenziale per il funzionamento dell'istituto (amministrativo, manageriale, ecc...)
ACCOUNTABILITY	Promozione e sviluppo di competenze organizzative, pedagogiche, gestionali, legali e relazionali	Coordinamento e gestione di responsabilità organizzative, pedagogiche, gestionali, legali e relazionali	Sviluppo di competenze organizzative, gestione delle risorse umane, amministrative e finanziarie delle <i>mantained schools</i> e delle <i>academies</i>	Sviluppo di competenze organizzative, pedagogiche, gestionali, legali e relazionali, valutazione dell'efficacia e dell'impatto educativo	Riprogettazione o proseguimento del proprio operato in seguito al colloquio valutativo con il <i>rektor</i>

Figura 1 - Il dirigente scolastico in Europa

Come si può notare (Figura 1), i modelli dirigenziali europei incarnano le dimensioni fondanti e fondamentali della realtà scolastica, formativa e manageriale, in un'ottica di progressiva e dinamica evoluzione.

Come è noto la globalizzazione rende sempre più interdipendenti i contesti educativi e se è vero che gli studi comparativi sono importanti per comprendere le differenze e le specificità, mai come oggi gli esiti della ricerca testimoniano il progressivo avvicinamento tra diversi sistemi scolastici, che si somigliano sempre di più e sono chiamati ad affrontare problemi simili²³.

Il dirigente scolastico: tra guida didattica e leader formativo

Il dirigente scolastico è il *leader* educativo del proprio istituto. Obiettivo cruciale per il dirigente è comprendere, valutare e intervenire sulle attività didattiche e educative, al fine di promuovere un clima di crescita e formazione continua per l'intero personale scolastico, costruendo una comunità fondata sull'innovazione, sulla collaborazione e sulla fiducia²⁴. In qualità di guida didattica e *leader* formativo, il dirigente ha il compito di condurre l'istituzione scolastica favorendo lo sviluppo delle competenze e delle potenzialità di ogni risorsa umana.

Attraverso la valorizzazione del capitale umano, il dirigente

ha un ruolo fondamentale perché, in quanto responsabile dell'istituto, deve garantire la rimozione degli ostacoli (ambientali, sociali, organizzativi e didattici), per una scuola che diventa di tutti e di ciascuno. Pertanto, una scuola inclusiva deve cercare di ripensare in ambito collegiale (consiglio d'istituto e collegio dei docenti) gli obiettivi educativi e didattici da esplicitare, prima nel PTOF e poi nelle progettazioni educative e didattiche dei docenti²⁵.

All'interno dei progetti didattico-educativi si evidenzia la possibilità di analizzare e individuare gli ostacoli attuali, con l'intento di anticipare le sfide del domani e promuovere modelli pedagogici innovativi. In tale prospettiva, il dirigente si delinea come guida al cambiamento²⁶, focalizzato sul ripensare e riscrivere gli obiettivi e le finalità didattiche e formative del proprio istituto.

²³ G. Domenici, G. Moretti (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica*, Armando Editore, Roma 2011, p.31.

²⁴Cfr. N. Capaldo, L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici. Gestire e organizzare la scuola*, Erickson, Trento 2011.

²⁵ G.F. Dettori, B. Letteri, *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, «IUL Research», III, 5 (2022), p. 90.

²⁶ Cfr. C. Bezzina, A. Paletta, *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzato*, Pearson, Milano 2022.

Attuando modelli formativi inclusivi, il dirigente si adopera per costruire un'esperienza educativa arricchente, orientata allo sviluppo, personale e professionale, di ogni risorsa umana.

Il capo dell'istituto, lavorando in sinergia con tutte le risorse della scuola, si pone come obiettivo centrale e cruciale la realizzazione di un reale e significativo cambiamento pedagogico evolutivo del sistema scolastico, a partire dalla propria scuola.

Conclusione

Il dirigente si configura come il garante del proprio istituto. Il suo ruolo ha subito, nel corso degli ultimi anni, profondi mutamenti e maggiori responsabilità e compiti istituzionali.

Il capo dell'istituto deve saper gestire e dirigere le attività didattico-educative e, al contempo, quelle manageriali. Attraverso una disamina riflessiva sul *Sistema nazionale di valutazione*, si rileva l'introduzione di innovativi e trasformativi parametri volti a individuare obiettivi finalizzati alla promozione di crescita e sviluppo della comunità scolastica di appartenenza²⁷.

Esplorando i sistemi di valutazione dei dirigenti dei Paesi dell'Unione Europea e dell'OCSE, è emerso il ruolo cruciale del dirigente come leader dell'istituzione scolastica, agente di evoluzione e di crescita, orientato a costruire una comunità fondata sul rispetto, sull'autonomia e sulla mutua collaborazione.

Bibliografia

- Allulli, G., *Le politiche scolastiche e l'Output Driven Approach*, «Scuola Democratica», 3 (2011), pp.47-69.
- Ärlestig H., Johansson O., Nihlfors E., Sweden: *Swedish School Leadership Research – An important but neglected area*, in H. Ärlestig et al. (Eds.), *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries*, vol. 21, Springer, Cham 2016, pp. 103-122.
- Bezzina C., Paletta A., *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzato*, Pearson, Milano 2022.
- Branch, G. F., Hanushek E. A., Rivkin S. G., *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals*, National Bureau of Economic Research, 2012.

²⁷ G. F. Branch, E. A. Hanushek, S. G. Rivkin, *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals*, National Bureau of Economic Research, 2012.

- Brown C., Husbands C., Woods D., *Leadership to transform outcomes in one deprived urban area*, in P. Earley, T. Greany (Eds.), *School Leadership and Education System Reform*, Bloomsbury, London 2017, pp. 66-76.
- Capaldo N., Rondanini L., *Manuale per dirigenti scolastici. Gestire e organizzare la scuola*, Erickson, Trento 2011.
- Dettori G.F., Letteri B., *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, «IUL Research», III, 5 (2022), pp. 87-102.
- Domenici G., Moretti G. (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica*, Armando Editore, Roma 2011.
- Eacott, S., *A history of leadership thought*, in F. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*, Springer International Publishing, Muncie 2022, pp.1-18.
- German Road Safety Council, *Best practices in road safety education for vocational schools*, German Road Safety Council, Berlin 2022.
- Ianes D., Cramerotti S., *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*, Erickson, Trento 2016.
- Jones K., Ostinelli G., Crescentini A., *Conclusion: A reflection on the different routes towards innovation in teacher professional learning*, in K. Jones, G. Ostinelli, A. Crescentini (Eds.), *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe. Research, Policy and Practice*, Routledge, London 2023, pp. 236-245.
- Lange J., *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland*, Gütersloh, 2017.
- Leithwood K., Jantzi D., *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*, «School effectiveness and school improvement», XVII, 2 (2006), pp. 201-227.
- Moosung L., Pollock K., Tulowitzki P., *How School Principals Use Their Time. Implications for School Improvement*, Administration and Leadership, Routledge, London 2021.
- Notti A. M., *La formazione del dirigente scolastico*, in P. Mulè et al. (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando Editore, Roma 2019, pp. 373-383.
- Paletta, A., *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento: una ricerca nella Provincia di Trento*, «RicercAzione», 17 (2015), pp. 93-110.
- Risku, M., *School leadership in Finnish and European union education policy*, Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä, Finland, 2015.
- Taipale, A., *International survey on educational leadership – A survey on school leader's work and continuing education*, Finnish national board of education, 2012.
- Unità Italiana di Eurydice, *Il Dirigente scolastico in Europa*, https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/bollettino_dirigenti_UE.pdf (consultata in data 31/08/2025).
- Viteritti A., *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?*, in L. Benadusi, S. Molina (Eds.), Fondazione Agnelli, Il Mulino, Bologna 2018.

Giacomo Zavatta*

***Conceptualising school leadership: an exploratory case study
of principals' and teachers' perspectives in Italy and Ireland***

***La leadership scolastica: un caso di studio basato
sull'esperienza di dirigenti e insegnanti italiani e irlandesi***

Parole chiave: leadership scolastica, secondo ciclo di istruzione, Irlanda, Italia, caso di studio.

Negli ultimi decenni, la ricerca ha riconosciuto l'importanza ruolo dei dirigenti e del middle management scolastico nel promuovere lo sviluppo e il successo formativo della scuola. Tuttavia, nonostante il recente interesse, permane all'interno dello stato dell'arte una lacuna: l'assenza di un quadro concettuale per interpretare la leadership scolastica.

A questo proposito, il presente articolo esamina la leadership scolastica nel secondo ciclo di istruzione in Italia e in Irlanda, proponendo uno studio di caso comparativo, inquadrato nell'ambito del paradigma idiografico. La ricerca propone un'analisi tematica basata su interviste qualitative a dirigenti e insegnanti sull'interpretazione delle categorie di leadership istruzionale, distribuita e trasformativa. Lo scopo finale è offrire una comparazione tra differenti concezioni di leadership pedagogica efficace nel contesto educativo italiano e irlandese.

Keywords: school leadership, post-primary school, Italy, Ireland, case study.

Over the past two decades, research has increasingly recognised the pivotal role of school leadership in fostering educational improvement and school effectiveness. Numerous studies highlight the positive influence of principals on teachers' practices and students' outcomes. However, a key gap remains: the absence of a unified framework for interpreting school leadership, partly due to divergent policy and cultural perspectives.

This article addresses this gap by examining school leadership in Italian and Irish post-primary education. Using an exploratory comparative case study, framed within the idiographic paradigm and informed by the process-oriented comparative case study approach, the study draws on qualitative interviews with principals and teachers. Focusing on instructional, distributed, and transformational leadership, it integrates participants' understanding of how effective leadership is conceptualised and enacted across diverse educational contexts.

* Giacomo Zavatta è dottore di ricerca in Pedagogia generale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Attualmente è insegnante nella scuola primaria, giacomo.zavatta@unive.it.

Introduction

Over the past two decades, theoretical and empirical research have recognised the crucial role of the school principal in fostering educational improvement and the effectiveness of school¹. A growing body of studies has documented their positive influence on both teachers' practices and students' outcomes².

In this regard, the principals' effect on education quality³ operates through three primary dimensions: 1) the instructional dimension related to managerial practices to create good educational conditions within the school (e.g., establishing clear educational goals, planning the curriculum and evaluating teachers and teaching); 2) the transformational dimension focused on establishing structures and cultures; and 3) the organisational dimension, often presented as distributed leadership, which coordinates the formal division of labour within a school⁴.

However, the manifestation of these dimensions is far from universal. As highlighted by Pont⁵, the term "school leadership" encompasses a variety of models and styles for interpreting the principal's role, shaped largely by national cultures and legislative frameworks. Within the European Union, two different models of the principal's role can be identified: one centred on administrative and bureaucratic functions, and another oriented towards instructional leadership, where principals actively collaborate with teachers to enhance student learning⁶.

¹ OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, 2014; OECD, *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, OECD Publishing, Paris, 2020; Agasisti, T., Falzetti, P., e Soncin, M. (2020). School principals' managerial behaviours and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle schools. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 2020, pp. 937-95; Mthembu, P., Bhengu, T., and Chikoko, V. *Leading from the middle for improving teaching and learning outcomes: Perspectives from two education districts in South Africa*. *Ponte Academic Journal*, 76 (12), 2020, pp. 87-103; Hickey, N., Flaherty, A., & Mannix McNamara, P. *Distributed leadership in Irish post-primary schools: mapping the state of the art*. *Irish Educational Studies*, 2024, pp. 1-21; UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning*, Unesco, Paris, 2024.

² Beteille T, Kalogrides D and Loeb S, *Stepping stones: principal career paths and school outcomes*. *Social Science Research* 41(4), 2012, pp. 904-919; Oplatka I., & Arar K, *Context and implications document for: the research on educational leadership and management in the Arab world since the 1990s: a systematic review*. *Review of Education* 5(3), 2017, pp. 308-310; Giunti C., Ranieri M., *Professionalità dirigente e innovazione scolastica*, in *Formazione & Insegnamento*, 3, 2020, pp. 376-390. Harris A., Jones, M. Nashwa Hashim *System leaders and system leadership: exploring the contemporary evidence base*, *School Leadership & Management*, 41:4-5, 2021, pp. 387-408.

³ See Unesco's Framework of School leadership, Unesco, 2024, p. 12.

⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. Odense, Denmark, 2018; Gurr D., *A think-piece on leadership and education*, *Background paper for Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education*; Nicolis, A., *Il modello di direzione scolastica in Italia*, *Educación y Futuro*, 50 (2024), pp. 69-71.

⁵ Pont B., *A literature review of school leadership policy reforms*. *European Journal of Education* (55), 2020, pp. 154-168.

⁶ Pont, 2020; OECD, 2015, 2020.

This heterogeneity underscores a significant research gap: the absence of a unified conceptual framework for understanding school leadership, a situation compounded by divergent policy and cultural perspectives across countries⁷. Furthermore, the evolving nature of school leadership is evident in more recent developments. For instance, Gurr's paper⁸, reflecting on the post-COVID-19 context, identifies the emergence of a more collaborative, adaptive, and relationship-focused leadership style, one that prioritises wellbeing and responsiveness to contemporary challenges.

Drawing on these considerations, this paper examines principals' and teachers' understanding of the concept of school leadership in the aftermath of the COVID-19 pandemic, through an exploratory qualitative case study conducted in two European countries: Italy and Ireland. The overarching aim is to contribute to a deeper understanding of these two different secondary leadership models and, in doing so, respond to one of the key questions of the journal call⁹.

1. The context of the research: the Italian and Irish leadership model

Irish national post-primary school policy currently promotes a distributed leadership model¹⁰. In accordance with Section 22 of the Education Act (1998¹¹), and Section 23 of the Education (Amendment) Act 2012¹², the Principal provides leadership to teachers, other staff, students and the wider school community. Under the direction of the Board of Management¹³, the Principal holds overall authority for the day-to-day management of the school and overall responsibility for its internal organisation. This includes recruiting and assigning roles and responsibilities to teaching and non-teaching staff.

In 2018, the Department of Education and Skills (DES) published Circular CL003/2018, *Leadership and Management in Post-Primary Schools*, which outlines the allocation of assistant principal posts of responsibility. These posts created a middle and senior leadership team, consisting of the

⁷ Harris, 2021; Gurr, 2023.

⁸ Gurr, 2023

⁹ Quali modelli di leadership pedagogico-didattica risultano più efficaci nel contesto italiano e internazionale contemporaneo?

¹⁰ Hickey, N., Flaherty, A., & Mannix McNamara, P. Distributed leadership in Irish post-primary schools: mapping the state of the art. *Irish Educational Studies*, 2024, pp. 1-21.

¹¹ Government of Ireland. Education Act 1998
<https://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/html> 08/25/2025

¹² Government of Ireland, Education (Amendment) Act 2012
<https://www.irishstatutebook.ie/eli/2012/act/14/enacted/en/html> Consulted in 08/25/2025

¹³ For further details see Eurydice. *Key Features of the Education System in Ireland*. [Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education](#) Consulted in 09/15/2025

Deputy Principal, Assistant Principal I (API), and Assistant Principal II (APII) posts¹⁴. Together with the principal, these roles form a leadership team that operates within the *Quality Framework for Post-Primary Schools* published in the report *Looking at our School 2022*¹⁵.

In line with the principles of distributed leadership, Deputy Principals cooperate with Principals in fulfilling their role and deputise in their absence. Assistant Principals work in teams, in collaboration with the principal and/or deputy principal, and share responsibility, commensurate with the level of the post (API or APII), for key areas such as curriculum and learning, student support and wellbeing, school improvement, staff recruitment, and leadership and management development¹⁶.

In a different vein, in Italian post-primary schools (*secondo ciclo di istruzione*), the *Dirigente Scolastico* (School Principal) serves as the sole legal and managerial authority of the educational institution¹⁷. Since 1997¹⁸, the role and function of the Italian principal have undergone a significant evolution, shifting from that of a primarily didactic director to the legal representative of the school¹⁹. Today, the principal is responsible not only for teaching and learning but also for financial and instrumental resources, as well as educational service outcomes. This contrasts with the Irish model, where legal and economic responsibility is shared between the Principal and the Board of Management.

As reconstructed by Nicolisi and Le Rose²⁰, and subsequently by Ricciardi²¹, the reform of school autonomy²² introduced a managerial status, unifying the previously distinct roles of the *Preside* and the *Direttore didattico* into the single figure of the *Dirigente Scolastico*. From this perspective, the principal is expected to promote the school as both a cultural and multipurpose centre within the local community.

Legislative Decree 165/2001²³ formalised this transformation by stipulating that principals are accountable for financial and instrumental resources

¹⁴ O'Rourke, M., & O'Brien, S. Implementing distributed leadership in Irish voluntary secondary schools from the principals' perspective. *Irish Educational Studies*, 2024, pp. 1-22.

¹⁵ <https://www.gov.ie/en/department-of-education/publications/looking-at-our-school-2022/>

¹⁶ Department of Education and Skills. 2018. *Leadership and Management in Post-primary Schools*, 1-30. Dublin: Department of Education and Skills. <https://www.gov.ie/en/department-of-education/circulars/leadership-and-management-in-post-primary-schools/> Consulted in 27/08/2025

¹⁷ Le Rose, G., Riccardi, V. Il *Dirigente Scolastico*: autonomia e leadership, *Pedagogia più Didattica*, Vol. I (2), 2015, pp. 2421-2946.

¹⁸ Art. 21 of law n. 59/1997 –riforma della Pubblica Amministrazione, in the D.P.R. n. 275/1999– regolamento sull'Autonomia Scolastica; D.Lgs. n. 59/1998 – Qualifica dirigenziale. <https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/art21.html> Consulted in 27/08/2025

¹⁹ Zavatta, G. L'identità professionale del docente nella società onlife: democrazia e cittadinanza. Pensa Multimedia, Lecce 2024.

²⁰ Nicolisi, 2024.

²¹ Le Rose & Riccardi, 2015.

²² See note 18

²³ Art. 25 of D.Lgs. n. 165/2001- Dirigenti delle istituzioni scolastiche.

and for the overall outcomes of the service. This introduced a managerial profile that extends far beyond the former supervisory role focused solely on teaching activities. More recently, Law 107/2015²⁴ (*Buona Scuola* reform) further clarified and expanded the principal's responsibilities, identifying, within the flexible staffing pool (*organico dell'autonomia*), up to ten percent of teachers who assist in organizational and educational support activities²⁵. Italian middle management can be divided into system figures, objective and instrumental functions²⁶, though it faces two main weaknesses: the fragmentation of resources and high staff turnover²⁷.

In accordance with the *Buona Scuola* reform, the Principal's responsibilities now include defining and promulgating the school's educational plan (*Piano Triennale dell'Offerta Formativa*), allocating teaching staff within the *organico dell'autonomia*, managing relationships with local businesses and the wider community, implementing strategies to reduce student-teacher ratios, providing cover for absent teachers through the use of the *organico dell'autonomia*, assigning tutoring and mentoring responsibilities for the evaluation of newly hired teachers, and awarding merit-based bonuses to staff.

Taken together, these two national frameworks illustrate two notably different approaches to school leadership: Ireland emphasises a model of distributed authority, embedded in collaborative structures, while Italy consolidates legal, financial, and organisational power within the figure of the *Dirigente Scolastico*.

The comparative case study presented in the following sections addresses a significant gap in the field of Comparative and International Education by examining the Italian-Irish pairing²⁸. It also responds to the absence of qualitative studies investigating the concept of distributed

²⁴ Legge 13 luglio 2015, n. 107 - riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

²⁵ Legge 107 del 2015, comma 83.

²⁶ Pirola, L., Middle management and school autonomy in Italy: The case of teachers as «Instrumental Functions», ECPS Journal, 2015, p. 93

²⁷ Pirola, 2015.

²⁸ For comparative research see Craig, C. (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.) *International handbook of teacher education*, pp 69-135. Springer Publications; Cappa C. (2017). *Sistemi scolastici d'Europa*. Anicia, Roma; Mincu, M. (2020) *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*. Mondadori, Roma; Salajan, F., Jules, T., (2023) Comparative and International Education (Re)Assembled. Examining a Scholarly Field through an Assemblage Theory Lens. Bloomsbury, 2023; Galvin, C., Gehrmann, A., Madalińska-Michalak, J., Kost, J., Ananin, D., Farrell, R., Germer, P., Bárány, T., Fogarty, L., & Salihovic, M. Pushing crisis response towards sustainable transformation? Reflections from a case analysis of crisis-framed policy actions on teacher education in three European settings. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 2023, pp. 803-820.

leadership in Ireland in the post-Covid era²⁹, while simultaneously offering insights into the evolving managerial role of Italian principals³⁰. Finally, it reflects on two different ways of interpreting distributed leadership. Consequently, this exploratory case study is guided by one overarching research question (RQ) articulated in two sub-questions (SRQs).

RQ: How do principals and teachers in Ireland and Italy understand and interpret the concept of school leadership in the post-Covid context?

- SRQ1: In what ways do principals' and teachers' leadership influence pedagogical improvement within school?
- SRQ2: How do the Italian and Irish models of distributed leadership respectively contribute to enhancing teacher professionalism and school culture?

2. The design and the framework of the research

This study adopts an explorative qualitative case study design, framed within the idiographic paradigm³¹. The idiographic approach prioritises the in-depth analysis of a limited number of cases, recognising the centrality of subjective experience in shaping social realities, thereby shifting the research focus toward understanding rather than generalisation³².

Drawing on this conceptual framework, the research is based on core elements of the process-oriented comparative vertical case study model as outlined by Bartlett and Vavrus³³. Accordingly, a multi-level comparative strategy is applied along two axes: the meso level, focusing on school leadership, and the micro level, addressing teaching practices. The case examines the perspectives of Irish and Italian principals (meso) and teachers (micro), drawing on interview-derived codes to construct a narrative account. The vertical orientation of the study allows for a process-based interpretation, enabling a comparative reading of responses across the two contexts.

Semi-structured interviews were conducted in either Italian or English (according to the interviewee's mother tongue), lasting between 40 to 100 minutes. Consistent with the idiographic paradigm, a non-leading

²⁹ O'Rourke and O'Brien (2024) employ a mixed-methods approach using data collected in 2021, whereas Hickey et al. (2024) rely exclusively on quantitative methods.

³⁰ Nicolisi, 2024.

³¹ Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. *Research Methods in Education*. Routledge, London, 2017.

³² Cohen et al, 2017, p.8.

³³ Bartlett, L., & Vavrus, F. *Rethinking Case Study Research. A Comparative Approach*. Routledge, London 2017.

interview format was used to facilitate the subject's speaking reflection process³⁴.

The empirical research took place between March 2023 and March 2024. Involving a convenience group sample of forty-three interviewees (see Figure 1).

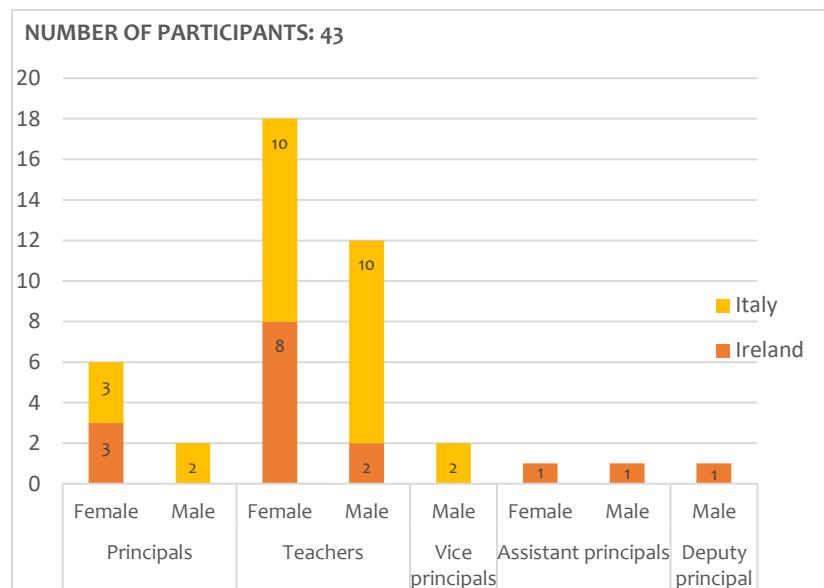


Figure 1. Participants' distribution and roles

The analysis used a thematic approach that blends structured coding with a qualitative, interpretive philosophy³⁵. The goal was to develop a coherent, data-grounded analysis rather than to achieve statistical reliability³⁶.

To address possible concerns about coding consistency, in the absence of multiple coders³⁷, the DIP coding strategy³⁸ was adopted. It concurrently applies Description-, Interpretation-, and Presumption-focused coding.

This method reflects the mixed-method orientation³⁹, where the description phase used inductive coding to generate an initial set of codes, with frequencies tracked in NVivo. The subsequent interpretation

³⁴ Trinchero R. I metodi della ricerca educativa. Laterza, Bari 2004.

³⁵ Adu, P. A Step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding, Routledge Publications, New York 2019; Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. Thematic Analysis. In *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, Springer, Singapore 2019, pp. 843-860.

³⁶ Braun et al., 2019.

³⁷ Castleberry, A., & Nolen, A. Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 2018, pp. 807-815.

³⁸ Adu, 2017.

³⁹ Trinchero R., Robasto D. I Mixed Methods nella Ricerca Educativa, Mondadori, Verona 2019.

phase then grouped these codes into categories aligned with the leadership models analysed in the Inclusive Leadership framework⁴⁰. As such, this stage grouped codes into three categories: instructional leadership, distributed leadership, and transformative leadership. The final stage, presumption-focused coding, generated one overarching theme.

Figure 2 provides a summary of the codes, categories, and themes identified in the case study.

Theme	Categories	Codes
School-as-community	Transformative leadership (4)	Collecting data on students' needs; Setting inspirational goals; Analysing and understanding school needs; Setting inspirational goals.
	Distributed leadership (4)	Co-teaching; Policy reforms; Organisational commitment; Distribution of responsibilities.
	Instructional leadership (5)	Recognition of teacher innovation; Supporting teacher professional learning; Supporting teacher-learner interaction; Impact of digital revolution & AI; Improving teacher collaboration.

Figure 2. The structure of the code book

As can be seen, the overall structure of the codebook is designed to investigate the three core leadership models that form the convergent framework for the categories: instructional leadership, distributed leadership, and transformative leadership. These dimensions are explicitly addressed by European Agency Framework for Inclusive Leadership⁴¹.

Finally, this analysis uses a processual approach, following Bartlett and Vavrus's "logic of juxtaposition". This method treats each case holistically

⁴⁰ European Agency, 2018; European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe, 2019.

⁴¹ See European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018.

while enabling the comparison of diverse data, thereby broadening the comparative scope.

3. The results of the case study

3.1 Results for SRQ1: In what ways do principals' and teachers' leadership influence pedagogical improvement within school?

The category of instructional leadership responds to SRQ1 by emphasising the importance of establishing clear educational goals, planning the curriculum and making valuable decisions related to curriculum development and the structuring of teachers' working schedules.

As one Irish principal noted:

I think that my role is to support teachers [...]. This is through our schedule for the year. For example, professional learning is planned to facilitate our teachers' development as capable professionals who can collaborate and work together, take care of students' need and fulfil the curriculum goals (Irish principal 1).

However, the data also exposes significant tensions in how this form of leadership is enacted and experienced across the two contexts.

The overall structure of this category (Figure 3), reveals five prominent codes, which highlight:

- the importance of improving teacher collaboration (2 Irish principals, 11 Irish teachers, 18 Italian teachers and 3 Italian principals);
- recognising the impact of digital revolution and AI on teaching profession (2 Irish principals, 11 Irish teachers, 18 Italian teachers and 3 Italian principals);
- supporting teacher-learner interaction (1 Irish principal, 5 Italian teachers and 3 Italian principals);
- supporting teacher professional learning (2 Irish principals, 2 Irish teachers, 2 Italian teachers and 2 Irish principals);
- recognising teacher innovation (2 Irish principals).

Regarding the first code, both Italian and Irish teachers and principals acknowledge the importance of fostering collegiality among staff. A good leader, according to one participant, is someone who “set the tone of interactions” (Irish principal 3). Echoing this view, an Italian principal remarked:

It is fundamental to create opportunities for connection that extend beyond the mere academic programme, both with students and among colleagues. Thus, it is vital to promote a variety of occasions for sharing and collaboration (Italian Principal 4).

Likewise, the importance of integrating digital technologies and Artificial Intelligence into the teaching profession is widely recognised by both Italian and Irish teachers and principals. Notably, the Italian and Irish middle management teams appeared more up to date than principals in their awareness of the impact of AI on pedagogy. This reflects a broader dilemma within instructional leadership concerning the extent to which leaders should maintain an emphasis on curriculum planning and goal-setting, as opposed to shifting their focus towards addressing emerging technological challenges.

The code supporting teacher-learner interaction also emerged as a key element of teacher professionalism and school leadership. As one Irish assistant principal explained:

So for me, particularly in my role, I'm the year head⁴², yeah? And so I'm overlooking the whole year group, the 5th years. And to be honest... there's nothing more important than that. I mean it's equally important as that they leave with their qualifications... the points, getting into college, right? But it is also making sure they leave here as a well-rounded person. [...] So, for me, as a teacher and as year head, the interaction with students is crucial (Irish API, teacher 5).

Moreover, this code is closely connected with the previous one, especially for Italian principals and teachers, who tend to see digital technologies as a tool to facilitate student-teacher interaction:

The goal really is reciprocity, getting the students actively involved. Think about the potential of flipped learning, [...], where it's the student who takes centre stage. That's the kind of goal I'm aiming for, and it's what I would encourage teachers to reflect on (Italian principal 8).

The disparity in the frequency of this code may be explained by the larger size of the Italian sample compared with the Irish one.

⁴² In Irish post-primary schools, a Year Head is a teacher with responsibility for the pastoral care, well-being, and overall coordination of a particular year group. "The most common leadership activity carried out by APIs is the role of year head". Hickey et al., 2024, p. 11.

Another significant code is supporting teacher professional learning. In both contexts, teachers appreciate the autonomy principals grant them to direct their own learning. An interesting difference is that permanent teachers in Italy receive a personal training budget (*Carta Docente*⁴³), whereas temporary teachers do not. In Ireland, teachers typically attend centrally provided courses⁴⁴, though the school's board of management may cover part of the cost for private master's degrees.

As one Irish teacher explained:

In Ireland our education centre provides continuous professional development (CPD) [...]. So yeah, there's a lot of active encouragement here to take part in CPD. I'm doing a Master's at the moment, and the school is helping me out with that, even giving partial funding, which is really motivating (Irish teacher 3)

By contrast, an Italian teacher described the limitations faced by temporary staff:

*Right now, since I'm on a temporary contract, I've got fewer rights. [...] If temps had the same rights as permanent teachers, like paid leave, funded training courses, or getting all twelve months' salary, it wouldn't be a bad thing at all. For example, I never got the *Carta Docente*, so I wasn't free to sign up for training courses. I spoke with the principal about it, he was really kind and even suggested some free courses, but unfortunately his hands are tied too. (Italian teacher 23).*

These testimonies illustrate a tension between the rhetoric of professional development and the inequities in access to it.

Finally, the last code, mentioned only within the Irish context, regards the importance of recognising and facilitating teacher innovation: “*When I see teachers keeping up with trends, I'm more likely to follow them*” (Irish principal 2).

Its absence in Italian data may indicate either a cultural difference in expectations or a leadership style more focused on compliance with external mandates than on bottom-up innovation.

⁴³ For more detail on *Carta Docente* see https://www.mim.gov.it/ricerca-tag/asset_publisher/oHKi7jkclkW/content/carta-del-docen-1 Consulted 09/01/2025

⁴⁴ Gilkeece L., Surdey, J., Rawdon C., An evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland. Educational Research Centre, Dublin 2023.

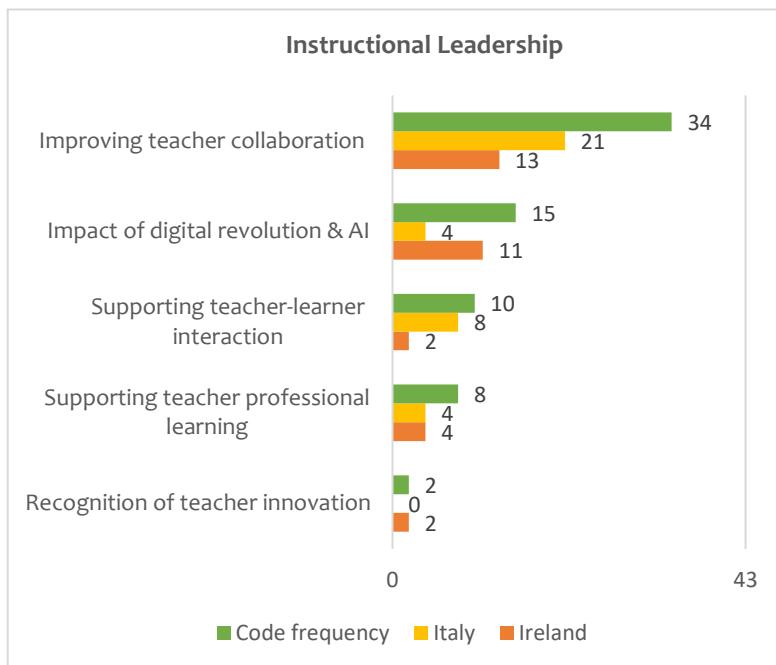


Figure 3. Codes related to the category *Instructional Leadership*

3.2 Results for SRQ2: How do the Italian and Irish models of distributed leadership respectively contribute to enhancing teacher professionalism and school culture?

In exploring the topic of distributed leadership, two principal categories emerged from participants' responses reflecting two main factors: the development of teacher professionalism and the construction of a transformative school culture.

This perspective is clearly illustrated by an Irish principal's description:

So we do share things. But now it's very much part of the practice, collaboration in every aspect is very much encouraged. And I think it makes life a lot more interesting, and maybe easier, for teachers and for me as a principal. In the sense that you're not on your own. So, as a principal, I can distribute some of responsibilities, and [...] as a teacher, constructive exchanges, you know? (Irish principal 2)

Focusing on the category of distributed leadership (Figure 4) five codes emerged from interviews. The first code has been labelled distribution of responsibilities (2 Irish principals, 7 Irish teachers, 4 Italian teachers and 3

Italian principals). This code covers both the pedagogical and the organizational responsibilities.

For instance, an Italian teacher explains that “*luckily, we have a really good inclusion coordinator, and she’s always the first to let us know about any updates. So, for me, it’s become a habit to check in with her before making any move*” (Italian teacher 15).

Similarly, an Irish teacher observes:

Now, [...] the management are fairly young, they are in their 40s. And it they really embrace this idea that we’re working together. So to have a lot of lunchtime meetings where teachers can go to get advice on how to teach certain subjects, how to deal with certain problems, how to try out different, even about the working schedule and so on... (Irish teacher 13).

A particularly emblematic moment for sharing didactic responsibilities, highlighted in both the Italian and Irish interviews, is departmental meeting time. In general, this code points to a tension: in Ireland, distribution appears organic and relational, whereas in Italy it is formalised and reliant on designated roles.

The second code, organisational commitment (3 Irish principals, 9 Irish teachers, 3 Italian teacher), emerged more prominently within the Irish context, highlighting distinctive organisational practices. Two main catalysts of organisational commitment in Ireland are the staff room (mentioned in 5 interviews) and the ethos/characteristic spirit of each school⁴⁵ (mentioned in 8 interviews). The staff room, for example, is described as “*an institution in Ireland [...]. There are two rooms. [...]. So there’s the social room and the working room. Both are very helpful in terms of environment, building relationships...*” (Irish teacher 6).

An Irish principal highlighted the role of ethos, explaining:

Our school would be under the trusteeship of C.E.I.S.T⁴⁶, which is the trusteeship for Catholic education. Basically, our founding order is the Presentation Sisters. [...]. Their role is essentially to ensure that we remain a Catholic school. In Ireland, Catholic schools are open and welcoming to students of all faiths and none. [...] For me, as principal, my responsibility is to set the tone of relationships in line with the school’s ethos (Irish principal 3).

⁴⁵ McCormack, O., O’Flaherty, J., & Conboy, S. Exploring the enablers, tensions, and sectoral responses to embedding core values within publicly managed schools in Ireland. *Journal of Beliefs & Values*, 2023, pp. 1–20.

⁴⁶ See <https://www.ceist.ie/ceist-seeks-patronage/> Consulted 09/19/2025

These testimonies underline how distributed leadership is not only structural but also cultural, grounded in trust and shared values. However, this reliance on ethos may also risk masking dissenting voices or excluding those who do not identify with the dominant culture.

The remaining two codes identified are *policy reform* (3 Irish principals, 5 Irish teachers, 1 Italian teacher, and 1 Italian principal) and *co-teaching* (4 Irish teachers, 2 Italian teachers). The former pertains to collaboration between teachers and principals in implementing structural changes within school organisation. All the Irish schools interviewed, for example, reported adopting a policy banning mobile phones during lessons:

The last topic [...] is... our policies! We're not an iPad school, okay? And we have banned mobile phones. That decision was made together with the whole school community (Irish principal 3).

This is the first year we actually have a complete ban on phones in the school. So, when the students come in the door in the morning, they put their phone into a little pouch, and it's locked. [...] It's really been a team effort to get to this point (Irish teacher 6).

Similarly, an Italian vice-principal notes initiatives driven by national programmes:

So, the reality I've been working in now for a good few years [...] is a school where we do loads of things together. A lot of them are really aimed at building proper working teams. So, many of the activities that come down from the Department actually involve setting up working groups. For example, like I was saying, we were a lead school for training and for organising things at a national level, for the National Digital Schools Plan, and even the PNRR⁴⁷ as well. These working groups happen both at the whole-school level and also within departments. We, the principal and the middle management team, are very involved (Italian vice-principal, teacher 34).

Finally, co-teaching is presented as a valuable strategy for enriching teaching practice in all Irish schools and one Italian school: “*co-teaching is where me and you are teaching a class together, so I am learning from you, and you are learning from me. Sometimes you will lead the class and I will lead the class and we support students together as well*” (Irish deputy-principal, teacher 1).

Co-teaching, widely adopted in Ireland but rarely in Italy, illustrates the uneven translation of distributed leadership into classroom practice.

⁴⁷ PNRR is the acronym for National Recovery and Resilience Plan

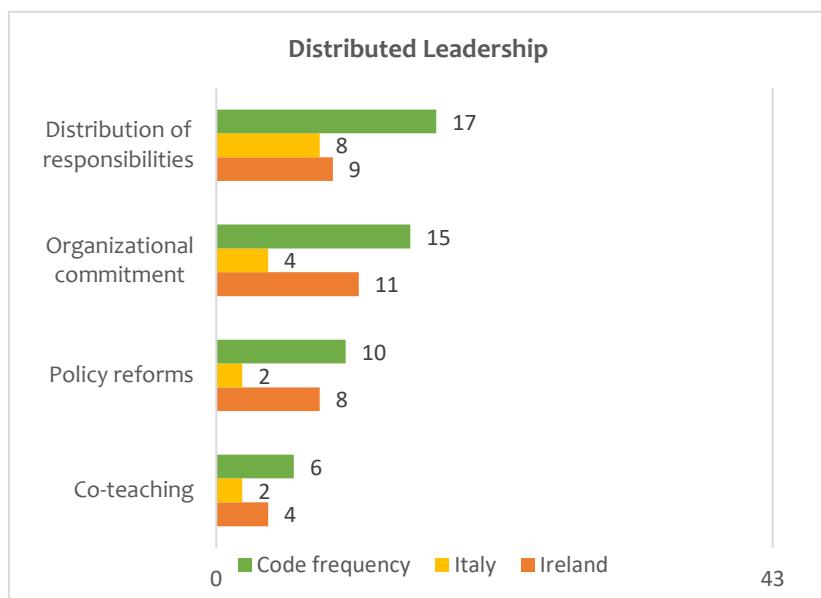


Figure 4. Codes related to the category *Distributed Leadership*

The second category, transformative leadership, highlights the leader's capacity to engage and inspire individuals, to transform the organisation, and to collaboration in pursuit of shared goals. This is emblematically represented by an Italian principal's statement:

Our role, [...], even if they're pushing us in another direction, is really to promote quality of teaching and collaboration. To help teachers actually work together. In Italy, we kind of get our time stolen by too much paper works. That really stops us from being able to get involved properly with students and teachers. That's the key. Because if you want to promote a positive environment in the school, you need to be moving around, talking to teachers, talking to students, you need to be present. That's what creates the atmosphere that's essential for real learning to happen (Italian principal 6).

This category is composed of three codes (Figure 5):

- organisational development (3 Irish principals, 4 Irish teachers, 6 Italian teachers and 4 Italian principals);
- analysing and understanding school needs (2 Irish principals, 2 Irish teachers, 2 Italian teachers and 1 Italian principal);
- setting inspirational goals (3 Irish principals, 1 Irish teacher, 3 Italian principals);

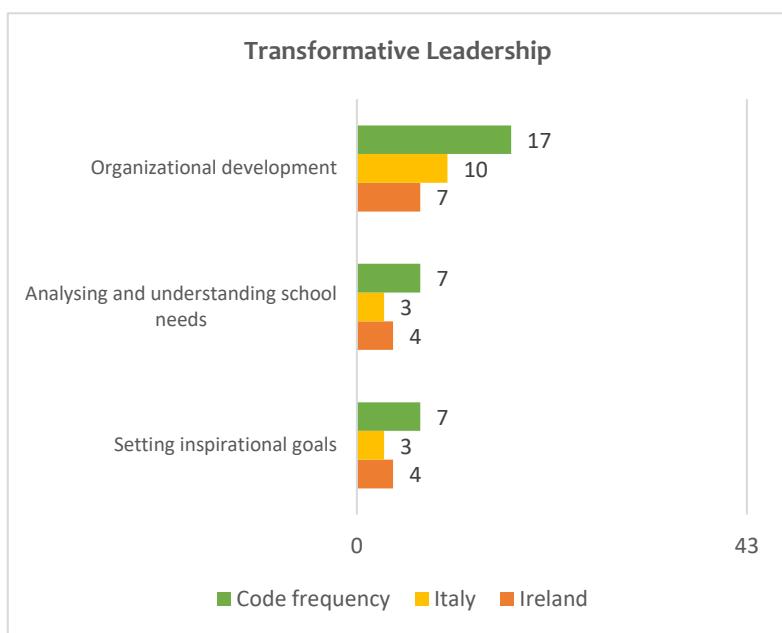


Figure 5. Codes related to the category of *Transformative Leadership*

Regarding organisational development, a common feature concerns principals' efforts to facilitate teacher collaboration. However, Irish principals' perspectives on collaboration are grounded in the specific ethos of each school, whereas Italian principals' initiatives take place within a broader cultural context in which teachers are often perceived as working individually and are constrained by certain contractual obligations.

We actually have a day called Let's see which focuses creativity, curiosity and collaboration for the full team... and that's our first day together as a whole team. Then our meetings are run very creatively as well. [...] That happens because we are in Educate Together network (Irish Principal 1).

Even when you look at the actual work contracts. The union model is a bit outdated. We're still stuck with this idea that teachers just have to do eighteen hours of face-to-face teaching, and then forty hours for the collegial bodies, another forty for class councils, staff meetings, departments, and so on... Obviously, those hours aren't enough. [...] So if I really want teachers to work together, I can only rely on their goodwill (Italian principal 5).

In the Irish context, principals are also involved in allocating funding and supporting teachers during inspections.

The second code refers to specific tasks performed by principals and middle management. In the Irish case, these include conducting job interviews and collecting and sharing data on students with staff. In the Italian context, they involve organising educational guidance activities (*attività di orientamento*) and managing PNRR funds.

The third code represents the idea of giving direction and sharing goal-setting: “*As a principal, I push the school and the teachers to set higher and higher goals, to keep raising the bar. [...] The most important thing is that teachers feel those goals are their own*” (Italian principal 8).

The capacity to motivate teachers towards educational goals, in both contexts, is particularly significant, especially when extra activities are not financially recognised. Once again, in Ireland, teachers and principals’ commitment to the school’s ethos can represent an additional motivating factor.

The main thing is to lead by example. And, you know, it's always about how I interact with the teachers, how I interact with the students. [...] For me, it's really important that the way I deal with people shows our ethos, which expresses the values of the school (Irish principal 3).

If both contexts show evidence of inspirational goal-setting, Italian accounts emphasize the challenge of ensuring those goals were internalised by teachers rather than perceived as top-down impositions, whereas Irish leaders often draw upon a pre-existing, ethos-based culture to fuel transformation.

4. Discussion of results and theme presentation

The empirical findings provide important insights into the two sub-research questions, revealing both convergences and tensions across three theoretical models addressed by European Agency Framework for Inclusive Leadership⁴⁸.

Firstly, both Irish and Italian respondents recognised the role of principals’ and teachers’ leadership in fostering pedagogical improvement by promoting collaboration, innovation, and professional learning. These findings corroborate recent studies that have documented the positive

⁴⁸ See note 41.

influence of school leadership on both teaching practices and student experiences⁴⁹.

However, a core tension lies in the equity of support and the focus of *Instructional Leadership*. The Irish model emphasises distributed practices that encourage teachers' autonomy and innovation, whereas the Italian context reflects a more centralised approach. Here, principals play a pivotal role in coordinating resources and digital strategies, although structural constraints such as staff turnover and unequal access to training may limit their impact. The Italian case reveals how systemic inequities (e.g., the *Carta Docente* for permanent staff only) can create a fault line in instructional leadership, limiting principals to foster a uniformly professional teaching corps.

Secondly, the findings on *Distributed Leadership* illustrate the strategic role of principals and middle management in enhancing teacher professionalism in both Italy and Ireland, thus responding to the first part of Sub-question 2. These findings are consistent with Mifsud's assertion that distributed leadership serves as a catalyst for professional collaboration and teacher development⁵⁰. In addition, they illustrate two distinct models of distribution.

In the Irish context distributed leadership is culturally embedded. Collegial structures such as departmental meetings, staff-room interactions, and collaborative policy-making processes, all underpinned by the school ethos, foster a culture of shared responsibility and mutual support. This qualitative evidence resonates with Hickey et al.'s quantitative results, which highlight that principals create and communicate the school vision, while Assistant Principals manage daily operations⁵¹.

In contrast, in Italy distributed leadership is often structurally driven, initiated by national policy reforms and ministry projects. While this creates valuable and formal opportunities for collaboration, it risks being perceived as a top-down mandate rather than an organic professional practice.

Overall, distributed leadership emerges not only as a mechanism for redistributing tasks but also as a catalyst for developing teachers' professional capacities.

⁴⁹ Lee, W. S., & Mao, X. Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership* 2023, Vol. 51(1), 2023, pp. 6–29.

⁵⁰ Mifsud, D. A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 2023, pp. 154-179.

⁵¹ Hickey et al., 2024.

The study's most profound problematization emerges around transformative leadership. The data suggest that while Italian schools tend to promote teacher professionalism through structured, externally mandated opportunities for collaboration, Irish schools achieve similar outcomes through a culture-driven, ethos-based model that integrates collaboration into everyday school life. In Italy, although the *Autonomy Law* formally defines Principals' leadership as encompassing a broad educational and organisational vision⁵², their agency could be curtailed by bureaucratic constraints.

Across all three dimensions, the overarching theme is that of the school-as-community. This concept is powerfully articulated by the participants themselves:

Okay, so here's the thing: a leadership style isn't built overnight. It's something you build up gradually, through concrete actions. It's about making choices that are consistent with your goals. I'm a firm believer in what I call educational leadership. Because that's what a real school is. A school isn't a corporation; it's a community. So, for a principal, the most important first step is to really get to know your teaching staff. I mean, truly, know them. That way, when you need to step in and address something, you're doing it within a relationship that's built on trust not on top-down orders (Italian principal 8)

So, our school motto is 'Be your best self and that's for the whole school community, [...] We also have our respect values, which are: respect, relationships, empathy, safety, personal accountability, equity, community, and trust and what they look like in action. [...] So, in terms of leadership... You know, trust is built daily through all the small things you do to build confidence in the fact that you are a person of your word and that your values are being shown consistently. So, consistency is probably a key thing in terms of school culture: being consistent in how you facilitate conversations, taking time with people, and knowing what matters to them (Irish principal 1).

To conclude, this theme offers a meaningful framework for interpreting effective school leadership, highlighting that building such a community is neither automatic nor uncontested. It is a complex achievement shaped by structural inequities, policy pressures, cultural norms, and technological change.

⁵² Montanari, M. Il Dirigente scolastico come agente inclusivo nel contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo. *Dirigenti Scuola* n. 42, 2023, pp. 94-108.

5 Conclusion & Recommendations

This study has examined how principals and teachers in Ireland and Italy understand and interpret the concept of school leadership in the post-Covid context, with particular attention to its influence on pedagogical improvement and the role of distributed leadership in enhancing teacher professionalism and school culture. The findings reveal that, while both contexts recognise leadership as a driver of collaboration, innovation, and professional development, the forms it takes diverge significantly.

Overall, the results suggest that effective school leadership in the post-Covid era should be understood less as managerial oversight and more as the cultivation of a school-as-community, grounded in trust, consistency, and shared responsibility.

Due to the exploratory nature and small sample size of this study, the generalisability of the findings is limited. Future research, potentially adopting a mixed-methods or quantitative approach, would be valuable to systematically examine task distribution patterns in these national settings. Furthermore, explicitly linking the three leadership models of the codebook to the concept of inclusion would deepen the analysis and better align it with the perspective of the European Agency Framework for Inclusive Leadership.

References

- Adu, P. A Step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding, Routledge Publications, New York 2019; Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. Thematic Analysis. In *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, Springer, Singapore 2019.
- Agasisti, T., Falzetti, P., e Soncin, M. (2020). School principals' managerial behaviours and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle schools. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 2020, pp. 937-951.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. *Rethinking Case Study Research. A Comparative Approach*. Routledge, London 2017.
- Beteille T, Kalogrides D and Loeb S., *Stepping stones: principal career paths and school outcomes*. Social Science Research 41(4), 2012, pp. 904-919.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. Thematic Analysis. In *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, Springer, Singapore 2019, pp. 843-860.

- Castleberry, A., & Nolen, A. Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 2018, pp. 807-815.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. *Research Methods in Education*. Routledge, London, 2017.
- Department of Education and Skills. 2018. *Leadership and Management in Post-primary Schools*
- D.Lgs. n. 165/2001 - Art. 25. Dirigenti delle istituzioni scolastiche.
- D.Lgs. n. 59/1998 – Art. 21 Qualifica dirigenziale.
- D.P.R. n. 275/1999 – Riforma della Pubblica Amministrazione – Art. 21 of law n. 59/1997 Regolamento sull'Autonomia Scolastica
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review. Odense, Denmark, 2018.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe, 2019.
- Gilleece L., Surdey, J., Rawdon C., An evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland. Educational Research Centre, Dublin 2023
- Giunti C., Ranieri M., Professionalità dirigente e innovazione scolastica, *Formazione & Insegnamento*, 3, 2020, pp. 376-390.
- Government of Ireland. Education, Act 1998.
- Government of Ireland, Education (Amendment), Act 2012.
- Gurr D., A think-piece on leadership and education, Background paper for Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education
- Harris A., Jones, M. Nashwa Hashim System leaders and system leadership: exploring the contemporary evidence base, *School Leadership & Management*, 41:4-5, 2021, pp. 387-408
- Hickey, N., Flaherty, A., & Mannix McNamara, P. Distributed leadership in Irish post-primary schools: mapping the state of the art. *Irish Educational Studies*, 2024, pp. 1-21.
- Law 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Lee, W. S., & Mao, X. Recruitment and selection of principals: A systematic review *Educational Management Administration & Leadership* 2023, Vol. 51(1), 2023, pp. 6-29
- McCormack, O., O'Flaherty, J., & Conboy, S. Exploring the enablers, tensions, and sectoral responses to embedding core values within publicly managed schools in Ireland. *Journal of Beliefs & Values*, 2023, pp. 1-20.

- Montanari, M. Il Dirigente scolastico come agente inclusivo nel contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo. *Dirigenti Scuola* n. 42, 2023, pp. 94-108.
- Mifsud, D. (2023). A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 2023, pp. 154-179.
- Mthembu, P., Bhengu, T., and Chikoko, V. Leading from the middle for improving teaching and learning outcomes: Perspectives from two education districts in South Africa. *Ponte Academic Journal*, 76 (12), 2020, pp. 87-103.
- Nicolisi, A., Il modello di direzione scolastica in Italia, *Educación y Futuro*, 50 (2024), pp. 69-71.
- OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris, 2014
- OECD, *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, OECD Publishing, Paris, 2020
- Oplatka I., & Arar K, Context and implications document for: the research on educational leadership and management in the Arab world since the 1990s: a systematic review. *Review of Education* 5(3), 2017, pp. 308-310.
- O'Rourke, M., & O'Brien, S. Implementing distributed leadership in Irish voluntary secondary schools from the principals' perspective. *Irish Educational Studies*, 2024, pp. 1-22.
- Pirola, L., Middle management and school autonomy in Italy: The case of teachers as «Instrumental Functions», *ECPS Journal*, Vol. 11, 2015, pp. 89-101.
- Pont B., A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education* (55), 2020, pp. 154-168.
- Trinchero R., Robasto D. I Mixed Methods nella Ricerca Educativa, Mondadori, Verona 2019.
- UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning*, Unesco, Paris, 2024.
- Zavatta, G. *L'identità professionale del docente nella società onlife: democrazia e cittadinanza*. Pensa Multimedia, Lecce 2024.

Francesca Armanni, Milena Masseretti¹

**Il dirigente scolastico arbitro e garante del processo
educativo nella scuola del terzo millennio: la mediazione
umanistica tra testi e contesti**

***The school principal as arbiter and guarantor of the
educational process in the third-millennium school:
humanistic mediation between texts and contexts***

Parole chiave: Mediazione umanistica, Giustizia riparativa, Leadership educativa, Bullismo e cyberbullismo, Inclusione.

Il dirigente scolastico, arbitro della comunità educativa, affronta conflitti complessi in contesti multiculturali, tra bullismo, cyberbullismo e famiglie fragili. La mediazione umanistica, ispirata alla giustizia riparativa, consente di ricostruire i legami tra autore, vittima e comunità, superando la logica colpa/punizione e promuovendo una leadership educativa capace di trasformare il conflitto in occasione di crescita, evitando il rischio di burocratizzazione del ruolo.

Keywords: Humanistic mediation, Restorative justice, Educational leadership, Bullying and Cyberbullying, Inclusion.

As the arbiter of the educational community, the headteacher faces complex conflicts in multicultural contexts, including bullying, cyberbullying and families in vulnerable situations. Drawing on the principles of restorative justice, humanistic mediation provides a framework for reconstructing the relationships between perpetrator, victim, and community, thereby moving beyond the traditional guilt/punishment paradigm. This perspective promotes an educational leadership capable of transforming conflict into an opportunity for growth, while preventing the bureaucratization of the role.

¹ Francesca Armanni è dirigente scolastica presso l'Istituto Superiore ISISS "Valle Seriana" di Gazzaniga (BG). Milena Masseretti è dottoranda di ricerca presso l'Università di Bologna, milena.masseretti2@unibo.it

Il presente contributo è frutto di una riflessione congiunta delle due Autrici; tuttavia, si precisa che i paragrafi quarto, quinto e sesto sono stati curati da Francesca Armanni, mentre i paragrafi primo, secondo e terzo sono stati curati da Milena Masseretti.

1. Introduzione

Ogni processo educativo è caratterizzato da due fasi complementari: lo smantellamento degli ostacoli (*pars destruens*) e la successiva fase ricostruttiva (*pars construens*), mirata a sviluppare strategie di trasformazione del conflitto in opportunità evolutive. Ne era già consapevole Postman² quando definì la scuola il termostato culturale che doveva regolare i processi di formazione delle nuove generazioni all'interno di una società avviata alla globalizzazione nei ruoli e nelle funzioni. E l'attore principale al suo interno è il dirigente scolastico al quale la scuola dell'autonomia conferisce da decenni la responsabilità della gestione delle risorse umane per rispondere in modo innovativo ai bisogni formativi di un'utenza eterogenea e multiculturale. Si tratta di rispondere a sfide complesse con competenze gestionali (*mission*) e con capacità relazionali contestualizzate (*vision*) riconducibili all'expertise tradotta da Perrenoud³ per i docenti in perizia, quale capacità di “decidere nell'incertezza e agire nell'urgenza” che, a maggior ragione, deve essere il tratto distintivo dell'azione dirigenziale. Infatti, tra testi normativi in continua evoluzione e spesso in contraddizione e contesti educativi nei quali i rapporti degli stakeholders diventano l'imperativo categorico per mantenere la giusta rotta della comunità da gestire, il dirigente deve individuare e superare ostacoli, con strumenti e approcci metodologici innovativi a misura della propria realtà istituzionale. Nell'attuale panorama di violenze giovanili legate a fenomeni di bullismo e di cyberbullismo, la scuola è divenuta come un campo di calcio dove si fronteggiano due forze disuguali e contrarie: famiglie destrutturate con figli insofferenti e apatici che rifiutano le regole e docenti che vorrebbero insegnare in un clima di riconoscimento e rispetto del proprio ruolo. Le norme ministeriali assegnano al dirigente il ruolo di arbitro di questa partita mediante l'uso funzionale dell'autonomia⁴. E questi, da allora, ha adottato stili e modelli di leadership differenti per rispondere al meglio a tale compito istituzionale. Tra gli ultimi si sta rivelando efficace quella che Morineau⁵ ha battezzato come ‘mediazione umanistica’. Le sue origini legislative sono riconducibili alla giustizia riparativa che in Italia ha, come capofila, la riforma Cartabia⁶. Se la giustizia riparativa non è più solo una

² N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, Delacorte Press, New York 1979.

³ P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Laterza, Roma-Bari 2002.

⁴ L. 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 63, 15 marzo 1997.

⁵ J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.

⁶ D. Lgs 10 ottobre 2022, n. 150, *Attuazione della legge 27 settembre 2021, n. 134, in materia di efficienza del processo penale, nonché in materia di giustizia riparativa e disposizioni per la celere definizione dei*

risposta alternativa al reato, il dirigente quale arbitro e garante di tale processo non può che assumere il ruolo di mediatore umanistico per conciliare tra loro persone e situazioni all'interno di una comunità scolastica strutturalmente a legami deboli⁷. Questo modello pedagogico cerca di rispondere al conflitto senza riprodurre violenza, ma mirando alla ricostruzione del legame tra chi offende, vittima e comunità⁸. La mediazione umanistica rifiuta la logica colpa/punizione, proponendo una lettura trasformativa del conflitto. Il dirigente, avvalendosi di tale diverso modo di finalizzare la propria leadership educativa, può bilanciare vincoli normativi e aspettative sociali, evitando il rischio di burocratizzare il proprio ruolo.

L'analisi comparata tra teoria e prassi consente di evidenziare criticità e potenzialità di questo paradigma pedagogico, dimostrando l'urgenza di introdurre la giustizia riparativa in ambito scolastico quale modello innovativo di educazione alla legalità e all'esercizio della democrazia.

2. Lo spirito della mediazione umanistica

Fin dalle origini del pensiero filosofico, imparare a vivere era considerato essenziale⁹. La felicità è sempre stata una meta fondamentale per l'essere umano, strettamente legata all'idea di destino e di virtù¹⁰. Già nei primi filosofi la riflessione si intrecciava con la teologia: per esempio, per Pitagora¹¹ la filosofia era una forma di sapienza divina, una conoscenza trasmessa dagli dei, utile per liberare l'anima dai legami corporei e dalle illusioni. La ricerca della verità non era un semplice esercizio intellettuale, ma un percorso necessario per individuare principi da applicare nella vita di tutti i giorni. Oggi, invece, si investe molto in una formazione, che tende a non mettere al centro dell'interesse educativo l'essere umano. Accumuliamo competenze, tecniche e metodi che puntano all'efficienza e alla competitività, ma rischiamo di trascurare la dimensione più autentica dell'essere, il "saper essere"¹².

procedimenti giudiziari (c.d. Riforma Cartabia), «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 243, 17 ottobre 2022.

⁷ K. Weick, *Educational organizations as loosely coupled systems*, «Administrative Science Quarterly», 21 (1976), pp. 1-19.

⁸ G. Mannozzi, *La giustizia riparativa: percorsi evolutivi culturali, giuridici e sociali*, in F. Palazzo – R. Bartoli (a cura di), *Mediazione penale nel diritto italiano e internazionale*, Firenze University Press, Firenze 2011, pp. 27-54.

⁹ P. Hadot, *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*, Einaudi, Torino 2008.

¹⁰ Aristotele, *Etica Nicomachea*, introduzione, traduzione, note e apparati di C. Mazzarelli, Bompiani, Milano 2000.

¹¹ F. Bertini, *Io penso. Dalle origini alla scolastica*, Zanichelli, Bologna 2016.

¹² J. Morineau, *La mediazione umanistica. Un altro sguardo sull'avvenire: dalla violenza alla pace*, Erickson, Trento 2018.

È come se si fosse smarrita la capacità di guardare a ciò che davvero conta. La distanza tra i mezzi di cui disponiamo e i risultati ottenuti appare sempre più evidente e sconcertante. Lungo la storia, l'umanità si è interrogata attraverso religioni e filosofie per dare una risposta a una domanda fondamentale: quale significato attribuire alla sofferenza? La nostra ricerca della felicità, infatti, si scontra inevitabilmente con il trascorrere del tempo e con il fatto che la morte è una realtà ineludibile. In questo quadro, la mediazione assume un valore sorprendente e apparentemente contraddittorio: ci invita a confrontarci con ciò che ci fa soffrire, con il dolore, per trasformarlo in una nuova forza capace di generare cambiamento e vitalità¹³.

Nella cultura occidentale, il potenziale trasformativo della mediazione è stato analizzato da Bush e Folger nel volume *The Promise of Mediation*¹⁴. Gli autori mettono in rilievo due aspetti fondamentali della mediazione: da un lato, l'importanza dell'empowerment autentico delle persone coinvolte, ovvero la riscoperta della propria capacità di affrontare con efficacia le sfide della vita; dall'altro, il valore del riconoscimento reciproco dell'umanità e della dignità dell'altro, evidenziando come ciò implichii anche un'apertura alla compassione nel conflitto¹⁵.

Secondo Bush e Folger, la mediazione trasformativa porta le parti in conflitto a sentirsi progressivamente più serene, autonome e sicure di sé, favorendo una maggiore lucidità e una rinnovata determinazione nell'affrontare i problemi. Questo processo consente alle persone di riconoscersi come capaci di agire e di trovare soluzioni alle proprie difficoltà¹⁶. Grazie a questo percorso di mutuo riconoscimento, le parti scelgono in modo consapevole di aprirsi con maggiore attenzione e responsabilità verso l'altro, arrivando a considerare più profondamente le circostanze e le esperienze vissute da chi hanno di fronte.

I principi su cui si basa questo approccio umanistico sono stati applicati con successo in diversi ambiti, in particolare nella gestione dei conflitti familiari e nei contesti penali, in relazione a reati come furti, rapine e altre infrazioni minori, consolidandosi come pratica efficace e riconosciuta.

La mediazione umanistica si fonda su questa consapevolezza: riconoscere il dolore e accoglierlo per scoprirne la forza rigeneratrice. Essa offre una nuova e innovativa educazione alla pace: una pace con se stessi, con gli altri e con il mondo intero¹⁷. Proprio per questo motivo rappresenta oggi

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ R.A.B. Bush - J.P. Folger, *The Promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1994.

¹⁵ M. S. Umbreit - H. Burns, *La mediazione umanistica: un percorso di pacificazione fondato sui valori base del lavoro sociale*, «Sociologia e Politiche Sociali», vol. VIII, 2 (2006), pp. 93-104.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ J. Morineau, *La mediazione umanistica*, cit.

un progetto importante, capace di rimettere in movimento l'umanità verso un nuovo futuro. La parola “mediazione” deriva dal latino mediare, che significa “stare nel mezzo”, ossia collocarsi tra due parti per facilitare il dialogo e la comprensione reciproca. Non a caso, il termine compariva già cinquemila anni fa, sulle antiche tavolette d'argilla della civiltà sumera, nota non solo per aver inventato la scrittura, ma anche per aver costruito imponenti edifici sacri come gli ziggurat. Queste piramidi a gradoni rappresentavano il legame tra cielo e terra. L'architettura sacra, da allora, ha mantenuto questa funzione simbolica di ponte tra il terreno e il trascendente. In passato, il sacerdote era la figura che mediava tra la comunità e il sacro, interpretando i segni, celebrando i riti e curando i bisogni spirituali e materiali delle persone. La dimensione religiosa non era solo un fatto individuale, ma garantiva anche la coesione sociale, la pace e l'armonia tra i cittadini. Oggi, invece, viviamo in una società che tende a rimuovere il sacro, ritenendolo superato o inutile. Eppure, questa dimensione non scompare: resta una componente essenziale della nostra umanità, come ricorda Mircea Eliade¹⁸, per il quale il sacro costituisce un elemento fondamentale della coscienza umana, strettamente legato alla ricerca di senso.

Anche se le città moderne hanno ridotto lo spazio visibile del sacro, esso continua a manifestarsi attraverso i riti, le feste e le celebrazioni, che mantengono viva la memoria di un legame profondo e universale.

Nel mondo attuale segnato da incertezze e divisioni emerge la necessità di ritrovare un'unità interiore e collettiva. In questa prospettiva, la mediazione diventa uno spazio di incontro tra crisi diverse, un cammino di conoscenza reciproca e di scoperta di nuove possibilità di relazione con sé stessi, con gli altri e con il mondo. Vivere in modo autentico significa costruire relazioni sincere anche con chi ci appare distante o diverso. Sebbene il singolo individuo abbia un potere limitato a livello globale, ciascuno può comunque scegliere di agire in questa direzione nella propria vita quotidiana. In questo contesto, la pedagogia della mediazione umanistica rappresenta un'esperienza che, toccando in profondità l'essere umano, può contribuire a tracciare nuovi percorsi di vita¹⁹.

3. La mediazione umanistica a scuola: una questione di giustizia educativa

Il diritto universale all'istruzione rappresenta una delle conquiste più significative delle società democratiche. Nei Paesi occidentali la durata

¹⁸ M. Eliade, *Il sacro e il profano*, traduzione di E. Fadini, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

¹⁹ J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, cit.

dell'obbligo scolastico è stata progressivamente ampliata con l'obiettivo di migliorare la qualità dei percorsi educativi e dei programmi didattici. Tuttavia, come evidenziato da un'ampia letteratura pedagogica²⁰, la dimensione emotiva riceve ancora un'attenzione disomogenea rispetto agli aspetti cognitivi e disciplinari.

Studi recenti anche in ambito neuroscientifico²¹ così come le analisi dell'OCSE²² sulle competenze socio-emotive stanno dimostrando che la capacità di riconoscere, comprendere e regolare le emozioni costituisce una componente essenziale dei processi educativi, incidendo sulla motivazione, sulla qualità delle relazioni e sulla possibilità di apprendere in modo significativo. In tale prospettiva, riconoscere e integrare la dimensione emotiva nei processi educativi significa anche affermare il diritto implicito di ogni studente a un'educazione fondata sull'unicità della persona e sulla valorizzazione delle sue potenzialità cognitive, emotive e relazionali. È una riflessione che trova un'eco potente nelle parole di Don Lorenzo Milani²³ che, già nel 1967, si levò a difesa delle vittime di un sistema educativo ingiusto, che privilegiava gli alunni più "forti" e tendeva a escludere quelli più fragili. Avvertì allora che, se la scuola non si fosse presa cura proprio di questi ultimi, avrebbe rischiato di smettere di essere realmente scuola, per ridursi a mero strumento di selezione sociale, destinato a riprodurre disuguaglianze ed emarginazione, alla stregua paradossalmente di un ospedale che cura i sani ed esclude i malati.

A partire dal 1958, quando l'insegnamento dell'educazione civica fu introdotto negli Istituti di primo e secondo grado dell'istruzione, alla scuola è stato affidato il compito di veicolare valori legati alla cittadinanza, alla conoscenza, alla convivenza civile e al rispetto della Costituzione.

I cambiamenti nella denominazione e nel ruolo attribuito a questo insegnamento riflettono la volontà di adeguarlo alla realtà contemporanea e alle urgenze che in essa si manifestano, mediante una sua traduzione legislativa in norme e regolamenti. Ad esempio, la Legge 20 agosto 2019 n. 92²⁴ ha reso l'educazione civica lo sfondo integratore su cui si devono fondare tutte le discipline nelle scuole, dalla primaria alla

²⁰ M. Contini, *La sapienza emotiva tra riflessività e pratiche educative*, in A. Frabboni – F. Pinto Minerva (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 47-56; M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci 1992.

²¹ M.H. Immordino-Yang, *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, Norton, New York 2016; K. Attard - C. Schembri Frendo, *The Neuroscience of Emotions and the Role Emotions Play in Learning*, «Malta Journal of Education», 3(1), (2022), pp. 15-36; A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2012.

²² OECD, *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, París 2021.

²³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

²⁴ L. 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 195, 21 agosto 2019.

secondaria di secondo grado²⁵, per formare cittadini consapevoli, responsabili e attivi. Successivamente, con il decreto del 7 settembre 2024²⁶ si sono formulate delle specifiche Linee guida, attorno ai tre nuclei concettuali della Costituzione, dello Sviluppo economico e sostenibilità e della Cittadinanza digitale. Ma questa scelta istituzionale è sufficiente per contrastare le situazioni di disagio che si manifestano anche a scuola? L'introduzione e il rafforzamento dell'insegnamento dell'educazione civica, per quanto rappresentino un passo significativo sul piano normativo e culturale, non possono da soli rispondere alla complessità dei fenomeni relazionali e comportamentali che si ritrovano anche in questa agenzia educativa. Benché in Italia manchi ancora un sistema centralizzato di raccolta dati sulle sospensioni scolastiche, comunque, il fenomeno della violenza nelle scuole viene rilevato in aumento. Secondo il monitoraggio annuale del Ministero dell'Istruzione e del Merito²⁷, nell'anno scolastico 2023/2024 sono state registrate 68 aggressioni ai danni di insegnanti e dirigenti scolastici a livello nazionale, con un incremento del 111% rispetto all'anno precedente. Nella maggior parte dei casi, le aggressioni sono state perpetrate da studenti o da loro familiari. A questi episodi si aggiungono i dati del Rapporto ESPAD®Italia 2023²⁸, che segnalano come quasi il 40% degli studenti tra i 15 e i 19 anni abbia preso parte a risse o zuffe nel corso dell'anno, con un aumento significativo rispetto al 2019. Inoltre, un sondaggio nazionale condotto da Skuola.net²⁹ riporta che più di uno studente su dieci ha assistito ad episodi di violenza tra pari o contro i docenti durante l'anno scolastico 2024/2025.

Le cause di questa violenza sono note: umiliazioni, mancanza di rispetto, impossibilità di esprimersi. Questi fattori alimentano frustrazione, rabbia e aggressività: stati d'animo strettamente legati tra loro che si ritrovano soprattutto nei giovani alla ricerca di spazi dove poter condividere i propri disagi e superare le proprie ferite. In questa loro ricerca valoriale, essi sono ormai poco sostenuti dalle famiglie, spesso in crisi, poiché al proprio interno si sfaldano e si confondono ruoli e compiti educativi³⁰. Si tratta di una perdita di riferimenti tradizionali³¹ che ha creato un vuoto che anche la scuola, per come è attualmente strutturata, non riesce ancora a colmare. Infatti, le istituzioni scolastiche si sono spesso limitate a

²⁵ Nella scuola dell'infanzia, invece, è prevista la promozione di attività educative ispirate ai principi della cittadinanza e della convivenza, adeguate all'età dei bambini.

²⁶ Decreto Ministeriale 7 settembre 2024, n. 183, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica*, Ministero dell'Istruzione e del Merito 2024.

²⁷ F. Pacella, *Violenza in aula, casi in aumento. Il monitoraggio del Ministero*, «Il Giorno», Brescia, 12 gennaio 2025.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ J. D. Osofsky (a cura di), *Children in a Violent Society*, Guilford Press, New York 1997.

³¹ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2009.

interventi di natura sanzionatoria e punitiva nei confronti di questi fenomeni di disagio e ribellione giovanile, anziché promuovere dinamiche costruttive per la risoluzione dei conflitti. Peraltro anche nelle realtà più innovative e partecipative, dove agli studenti viene garantito spazio di parola e ascolto, possono comunque emergere tensioni, conflitti e fragilità relazionali. La complessità dei contesti educativi attuali richiede, quindi, uno sguardo capace di cogliere la varietà delle situazioni e delle dinamiche in gioco, evitando visioni generalizzanti o dicotomiche³².

In questo contesto la mediazione umanistica si sta configurando come strumento educativo e trasformativo, capace di ridurre i conflitti, promuovere la cultura del dialogo e migliorare il clima relazionale³³. Molte scuole, utilizzandola, hanno istituito spazi di ascolto, aperti a studenti e adulti, per offrire loro un luogo sicuro in cui esprimersi, sviluppare consapevolezza emotiva, percepire appartenenza e responsabilità nella comunità. In tal modo, non ci si limita alla gestione del conflitto, ma si educa alla relazione e alla coesistenza di autonomia, libertà e responsabilità. Naturalmente, il successo di tali percorsi è legato alla capacità dei mediatori di costruire fiducia, di accompagnare gli studenti in processi di crescita personale e di promuovere competenze emotive, considerate oggi una dimensione essenziale del benessere scolastico³⁴.

La mediazione umanistica, quindi, dovrebbe contribuire a formare individui competenti emotivamente e socialmente, in grado di integrare ragione e affettività, di riconoscere differenze, di comunicare i propri vissuti senza violenza. In alcuni casi, può rendersi necessario il coinvolgimento di figure professionali esterne, ma sempre nel rispetto della riservatezza e del legame fiduciario. Il confronto tra adulti e tra professionisti rappresenta, infatti, un ulteriore canale per consolidare pratiche efficaci e sostenibili.

Possibili criticità che riducono l'efficacia di queste azioni educative sono la mancanza di continuità progettuale e l'assenza di formazione specifica del personale. Risulta, quindi, strategico inserire la mediazione nella formazione iniziale e continua dei docenti e, soprattutto, dei dirigenti scolastici, affinché questa pratica diventi patrimonio culturale stabile dell'Istituzione.

In tal modo, la leadership educativa dirigenziale si potrà configurare come efficace e innovativo strumento di dialogo e di giustizia formativa.

³² M. Contini, *La sapienza emotiva*, cit.

³³ J. Morineau, *La mediazione umanistica*, cit.

³⁴ R. Bisquerra, *Orientación psicopedagógica y educación emocional*, «Estudios sobre Educación», 11 (2006), pp. 9-25.

4. Lo scenario e gli interventi: bullismo e cyberbullismo a scuola. La mediazione scolastica come risposta

Nella realtà scolastica attuale, definita da molti come post-modernità, il panorama istituzionale che più si presenta quale emergenza educativa per docenti e dirigenti è quello legato ai fenomeni dilaganti del bullismo e del cyberbullismo, che la normativa cerca di contenere e arginare con decreti continui: dei veri bollettini di guerra, tanto costrittivi quanto inefficaci.

Tra gli ultimi, il decreto Caivano³⁵ a cui si sono legate circolari ministeriali specificatamente rivolte alla scuola per sollecitare i suoi operatori e le famiglie ad un maggiore e più esteso controllo dei conflitti tra pari, specie tra minorenni. Spesso questi episodi rimangono latenti per vergogna delle vittime e omertà dei complici, generando paure di ritorsioni, fragilità diffuse e traumi che incidono pesantemente sul processo di apprendimento, inficiando non solo il successo scolastico ma anche quello nella vita. L'appello è stato raccolto da molte Istituzioni, anche sul territorio nazionale, grazie alla collaborazione con la Magistratura Minorile e con le altre Associazioni di settore, per introdurre nella scuola un nuovo paradigma risolutivo, non più meramente sanzionatorio e coercitivo: quello della *giustizia riparativa in ambito scolastico*³⁶. Storicamente questa proposta ha avuto lo scopo di esportare le competenze e le azioni di mediazione al di fuori degli uffici nei quali in genere si trattano i casi di giustizia riparativa e di mediazione reo/vittima sul territorio, con particolare attenzione ai luoghi, quali la scuola, dove spesso i conflitti nascono e degenerano, arrivando al reato vero e proprio. Gli Istituti giuridici hanno cercato un'alleanza educativa con le scuole per promuovere al loro interno la cultura della mediazione e della riparazione con il coinvolgimento attivo sia dei discenti che degli adulti educatori (docenti, dirigenti, genitori). Ne è nata la necessità di promuovere e creare modelli educativi, ‘consensuali e responsabilizzanti’³⁷, focalizzati non solo sulla giustificata punizione del reato commesso ma, soprattutto, incentrati sull'inclusione positiva della vittima e del reo nel processo di rieducazione al dialogo mediante una mediazione riparativa che ricada sull'intera comunità educante.

³⁵ L. 13 novembre 2023, n. 159, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123, recante misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale* («Decreto Caivano»), «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 268, 16 novembre 2023.

³⁶ A titolo esemplificativo, si segnala l'esperienza nata nel Centro per la Giustizia riparativa e per la Mediazione del comune di Milano formalizzata come testimonianza da Federica Brunelli (componente Tavolo 13 – *Giustizia riparativa, mediazione e tutela delle vittime*).

³⁷ F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzioni alternative delle controversie*, Guerini e associati, Milano 2001.

5. Per una scuola gentile ed esigente³⁸

Introdurre la *giustizia riparativa* a scuola, quale approccio educativo rivolto alle nuove generazioni di discenti diviene, alla luce delle riflessioni teoriche finora presentate, un imperativo categorico per i docenti ma, soprattutto, per i dirigenti, preposti alla guida di una comunità formativa complessa finalizzata alla preparazione di futuri cittadini responsabili e autonomi nell'esercizio della legalità e della democrazia. Essa è una risposta diversa e migliore al reato e alle sue dannose conseguenze ricorrendo a modalità collaborative, incentrate sulla riparazione all'interno di un guidato e supportato percorso di mediazione. I principi fondanti di tali interventi divengono, allora, anche i valori su cui basare questo assetto educativo scolastico: la trasgressione non più come episodio da sanzionare ma come evento relazionale da cui partire mettendo al centro i suoi protagonisti (vittima; reo) – *giustizia orizzontale*; presa in carico del danno concretamente fatto alle persone in termini di effetti deleteri a livello fisico e relazionale e sua valutazione – *giustizia del dialogo*; individuazione delle modalità di riparazione da adottare con la scelta di azioni anche ‘simboliche’ che contrassegnino la consapevole volontà delle persone coinvolte di porvi riparo; assunzione dei bisogni della vittima e coinvolgimento della stessa nel processo di riparazione mediante un ascolto attivo e un supporto dell'intera comunità o parte di essa; coinvolgimento dell'autore del danno nel processo di riparazione in attività che siano a vantaggio della comunità scolastica, con una durata che sia significativa allo scopo di suscitare la massima consapevolezza e assunzione di responsabilità dello stesso; programmazione di momenti di incontro tra la vittima, l'autore del danno e gli altri componenti della comunità educante coinvolti per allestire un clima dialogico di reciproca ammissione di responsabilità e di assunzione di compiti per riparare in modo propositivo il danno, fornendo un esempio da imitare – *giustizia dei volti*³⁹. Questi obiettivi di giustizia riparativa stanno trovando ampia diffusione a livello globale: dai centri di Mediazione Umanistica di J. Morineau in Italia e Francia, al Center for Restorative Justice and Peacemaking dell'Università del Minnesota, fino alla Truth and Reconciliation Commission in Sudafrica, al Parents Circle – Families Forum in Israele e al Peace Research Institute Oslo fondato da J. Galtung.

³⁸ Cfr. Progetto CONTatto – *Trame riparative nella comunità* (2017-2020), realizzato da scuole secondarie e agenzie formative della provincia di Como, con il sostegno di Fondazione Cariplo (*Welfare in azione*, III ed.), che ha prodotto il kit *Per una scuola gentile ed esigente* (a.s. 2019/2020).

³⁹ Cfr. Arcipelago Educativo con il contributo scientifico della Fondazione Agnelli. <https://risorse.arcipelagoeducativo.it/percorsi-tematici/la-giustizia-riparativa-a-scuola>. Home-Percorsi tematici.

6. Conclusioni

Nella scuola esiste un arcipelago di isole tra loro non sempre connesse che creano spazi vuoti pericolosi, nei quali si annidano in forma latente problemi, conflitti e ristagni di situazioni scomode o logoranti. Il dirigente, per mandato istituzionale deve saper intercettare queste ‘zone grigie’, spesso di difficile interpretazione e con il continuo pericolo dell’affioramento di reati⁴⁰ e danni, affidandosi a strumenti di intervento che non può utilizzare se non in collaborazione con un personale solidale ma, soprattutto, competente e formato. Nelle scuole, quali contesti aggregativi di elezione, le trasgressioni e i reati, specie tra i minori, sono frequenti e continui e, pertanto, l’emergenza di prevenirli e contenerli diviene la condizione principale da attenzionare per rendere sereno ed equilibrato l’ambiente di apprendimento. Inoltre, in quanto comunità educanti esse, al loro interno, devono in piena autonomia disporre di una loro giustizia interna, con regolamenti e comportamenti da declinare e aggiornare in funzione dei sempre diversi bisogni di sicurezza e di benessere formativo della propria utenza (studenti, personale scolastico, famiglie). L’esperienza legislativa finora maturata ha evidenziato l’inadeguatezza degli interventi disciplinari se di sola natura sanzionatoria e punitiva, perché note e sospensioni non creano un clima di consapevole ravvedimento da parte dell’autore del reato ma, semmai, provoca nello stesso rancore e bisogni di sfidare l’autorità con un aumento dell’aggressività personale e con la tendenza alla recidività degli atti. Si tratta di una consapevolezza ribadita anche in testi nati per promuovere il processo di democratizzazione nella vita scolastica, a partire dallo stesso Statuto delle Studentesse e degli Studenti⁴¹ nel quale si ricorda che le sanzioni devono essere ispirate, laddove possibile, “alla riparazione del danno” consentendo allo studente di avere la “possibilità di convertirle in attività in favore della comunità scolastica”. L’art. 4 precisa, inoltre, che “le sanzioni sono sempre temporanee, proporzionate all’infrazione disciplinare e ispirate, per quanto possibile, al principio della riparazione del danno. Esse tengono conto della situazione personale dello studente”. Possono bastare queste considerazioni per riconoscere l’importanza di introdurre la giustizia riparativa nella scuola quale strumento di miglioramento della condotta sociale a beneficio e vantaggio nel tessuto familiare e lavorativo nel quale i nostri discenti un giorno dovranno giocare la loro partita di

⁴⁰ J. P. Bonafé-Schmitt, *La médiation scolaire par les élèves*, ESF Éditeur, Paris 2000.

⁴¹ D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 175, 29 luglio 1998; modificato dal D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 293, 18 dicembre 2007.

cittadini responsabili e attivi. Pertanto, anche la scuola dovrebbe impegnarsi ad assumere quello che J. Morineau ha battezzato “Lo spirito della mediazione” per configurarsi, ancora una volta, quale termostato culturale credibile, nella consapevolezza che non si tratta di una nuova forma di giustizia, bensì di un diverso sguardo: non volto al passato per giudicare e punire la colpa, ma orientato al presente e al futuro, per trasformare l’errore e la sofferenza che ne deriva in occasione di crescita e di rinnovamento. È in questa prospettiva che la giustizia scolastica potrà davvero assumere un autentico valore rieducativo.

Bibliografia

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Bompiani, Milano 2000.
- Attard K. - Schembri Frendo C., *The Neuroscience of Emotions and the Role Emotions Play in Learning*, «Malta Journal of Education», 3(1) (2022), pp. 15-36.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Bertini F., *Io penso. Dalle origini alla scolastica*, Zanichelli, Bologna 2016.
- Bisquerra R., *Orientación psicopedagógica y educación emocional*, «Estudios sobre Educación», 11 (2006), pp. 9-25.
- Bonafé-Schmitt J.-P., *La médiation scolaire par les élèves*, ESF Éditeur, Paris 2000.
- Bush R. A. B. - Folger J.P., *The Promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1994.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci 1992.
- Contini M., *La sapienza emotiva tra riflessività e pratiche educative*, in A. Frabboni - F. Pinto Minerva (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 47-56.
- Damasio A. R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2012.
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 175, 29 luglio 1998; modificato dal Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 293, 18 dicembre 2007.
- Decreto Legislativo 10 ottobre 2022, n. 150, *Attuazione della legge 27 settembre 2021, n. 134, in materia di efficienza del processo penale, nonché in materia di giustizia riparativa e disposizioni per la celere definizione dei procedimenti giudiziari (c.d. Riforma Cartabia)*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», 17 ottobre 2022, n. 243.
- Decreto Ministeriale 7 settembre 2024, n. 183, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024.
- Eliade M., *Il sacro e il profano*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
- Goodlad J. I., *In Praise of Education*, Teachers College Press, New York 1997.

- Hadot P., *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*, trad. it. di A. Torno, Einaudi, Torino 2008.
- Immordino-Yang M.H., *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, Norton, New York 2016.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», 15 marzo 1997, n. 63.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 195, 21 agosto 2019.
- Legge 13 novembre 2023, n. 159, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123, recante misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale («Decreto Caivano»)*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 268, 16 novembre 2023.
- Mannozzi G., *La giustizia riparativa: percorsi evolutivi culturali, giuridici e sociali*, in F. Palazzo – R. Bartoli (a cura di), *Mediazione penale nel diritto italiano e internazionale*, Firenze University Press, Firenze 2011, pp. 27-54.
- Morineau J., *Lo spirito della mediazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Morineau J., *La mediazione umanistica. Un altro sguardo sull'avvenire: dalla violenza alla pace*, traduzione di A. Gaetani, Erickson, Trento 2018.
- OECD, *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris 2021.
- Osofsky J. D. (a cura di), *Children in a Violent Society*, Guilford Press, New York 1997.
- Pacella F., *Violenza in aula, casi in aumento. Il monitoraggio del Ministero*, in «Il Giorno», 12 gennaio 2025, <https://www.ilgiorno.it/brescia/cronaca/violenza-in-aula-casi-in-1a9fbbeb>, consultato il 6 settembre 2025.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Postman N., *Teaching as a Conserving Activity*, Delacorte Press, New York 1979.
- Scaparro F., (Ed.), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzioni alternative delle controversie*, Guerini e associati, Milano 2001.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Umbreit M. S., Burns H., *La mediazione umanistica: un percorso di pacificazione fondato sui valori base del lavoro sociale*, «Sociologia e Politiche Sociali», vol. VIII, n. 2 (2006), pp. 93-104.
- Weick K., *Educational organizations as loosely coupled systems*, «Administrative Science Quarterly», 21 (1976), pp. 1-19.

Taziana Giusti, Sabrina Stefani¹

***Facilitare il team dirigenziale
con il metodo Lego® Serious Play®***

***Facilitating the leadership team with the LEGO® SERIOUS
PLAY® method***

Parole chiave: facilitazione, Lego® Serious Play®, leadership educativa, staff dirigenziale, figure di sistema

Il 3° Istituto Comprensivo di Padova nell'a.s. 2024/2025 è stato oggetto di un processo di dimensionamento scolastico che ha portato all'accorpamento di due istituti. Inoltre, anche il Dirigente scolastico (Ds) ha preso servizio nel settembre 2024, di conseguenza si è individuata la necessità di lavorare con lo staff e il personale amministrativo per costruire una nuova identità e favorire la creazione di relazioni tra il personale. La comunità di pratiche interna all'istituto ha proposto una facilitazione Lego® Serious Play® (LSP®) per i membri dello staff. Il metodo LSP® è largamente utilizzato nei contesti aziendali per lavorare su criticità relazionali, individuare visioni comuni o sviluppare le relazioni tra il personale. La facilitazione realizzata si è articolata attraverso la realizzazione di 3 workshop dedicati alle figure di sistema. L'esperienza può rappresentare una risposta alla possibilità, da parte dei DS, di riflettere assieme allo staff su elementi sui quali si fonda la loro leadership educativa.

Keywords: facilitation, Lego® Serious Play®, educational leadership, management staff, system figures

The 3° Istituto Comprensivo di Padova underwent a school restructuring process in the 2024/2025 school year, which led to the merger of two schools. In addition, the Headteacher also took up his position in September 2024. The school's internal community of practice proposed a Lego® Serious Play® (LSP®) facilitation with the aim to work with the staff and administrative personnel to build a new identity and foster relationships among the staff. The LSP® method is widely used in business contexts to work on critical issues in relationships, identify common visions, or develop relationships among staff. The facilitation was carried out throughout three workshops dedicated to system figures. The experience may represent a response to the possibility for headteachers to reflect together with staff members on the elements on which their educational leadership is based.

¹ L'intero articolo è frutto di una riflessione condivisa tra gli autori. Nello specifico; S. Stefani ha curato i paragrafi 1 e 5; T. Giusti si è occupata dei paragrafi 2, 3 e 4. S. Stefani è docente di scuola primaria e figura strumentale per l'inclusione presso il 3° Ic di Padova, è inoltre docente a contratto di Pedagogia per l'inclusione presso il Corso di abilitazione per le attività di sostegno dell'Università di Padova. T. Giusti (taziana.giusti@icbriosco.edu.it) è docente di scuola primaria e Animatore Digitale presso il 3° Ic di Padova, è tutor coordinatore presso il CL in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Padova.

1. Il contesto

Nel settembre 2024 il 3º Istituto Comprensivo di Padova “A. Briosco” ha vissuto una fase di profondo cambiamento. A seguito del processo di dimensionamento scolastico introdotto con la Legge di bilancio 2023, all’istituto sono stati accorpati altri due plessi, generando un significativo incremento sia nella popolazione scolastica che nel corpo docente: da 832 a circa 1300 alunni, da 115 a 150 insegnanti. Questo passaggio ha determinato anche una trasformazione giuridico-organizzativa, con il passaggio da istituto di fascia B (media complessità) a istituto di fascia A (alta complessità)². Il nuovo assetto ha portato all’integrazione di una scuola primaria e di una scuola secondaria di I grado nel quadro già esistente, che comprendeva una scuola dell’infanzia, due scuole primarie e una scuola secondaria di I grado. Un mosaico educativo che, collocato nel quartiere Arcella, contesto urbano ad alta densità demografica e caratterizzato da una forte multiculturalità e differenza economico-sociale³, ha assunto il valore di un vero laboratorio sociale ed educativo. Infatti, si sono unite due realtà che nel tempo hanno risposto a bisogni simili attraverso lo sviluppo di progettualità e di percorsi differenti. A rendere ancora più delicata questa fase di transizione è stato l’arrivo, nello stesso mese di settembre, del nuovo Dirigente scolastico (Ds), chiamato a guidare l’istituto in un processo di costruzione identitaria. A tal fine l’esigenza di creare e consolidare relazioni tra il personale (docenti ed amministrativi) si è rivelata prioritaria, in un’ottica di sviluppo della leadership educativa, avente come finalità la costruzione di una comunità educante⁴.

In questo percorso di ridefinizione organizzativa e culturale, un ruolo decisivo è stato assunto dalla comunità di pratiche interna all’istituto, nata lo scorso anno scolastico a seguito del D.M. n. 66 del 12 aprile 2023. Proprio da questo gruppo di docenti è arrivata la proposta di avviare una facilitazione con la metodologia Lego® Serious Play® (LSP®), rivolta ai membri dello staff che ricoprono funzioni chiave nel sistema scuola. Si tratta di figure che coordinando aree di intervento strategiche per il funzionamento dell’istituto, sono chiamate a costruire insieme nuove forme di collaborazione e visione condivisa. L’idea alla base era quella di offrire uno spazio di riflessione, in cui riconoscere e valorizzare le buone pratiche sviluppate nelle due realtà scolastiche di origine, così da favorirne

² La graduazione delle istituzioni scolastiche si basa su dimensione, complessità e contesto socio-territoriale. Le fasce sono: A (≥ 53 punti), B (32–52), C (≤ 31). Il 3º ICS ha ottenuto 60 punti, rientrando in fascia A.

³https://www.comune.padova.it/sites/default/files/attachment/pieghevole_2023_Padovanet.pdf

⁴ C. Bezzina - A. Paletta, *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*, Pearson, Milano-Torino 2022.

la messa in comune e la trasformazione in un progetto educativo unitario, al fine di permettere la creazione di un'idea comune di scuola da perseguire. In questo senso, il processo di accorpamento non è stato letto come un ostacolo, ma come un'opportunità per consolidare legami professionali, promuovere il networking tra le figure di sistema e orientare gli sforzi verso un orizzonte che promuove una leadership distribuita⁵.

Il contesto fin qui descritto colloca il presente lavoro all'interno di una cornice di ricerca-azione⁶, più specificatamente di una ricerca-intervento⁷. Sono infatti le stesse persone operanti sul campo ad aver individuato le criticità emerse, contribuendo a definire una possibile direzione di sviluppo⁸. L'obiettivo principale dello studio era promuovere un cambiamento significativo nelle dinamiche relazionali tra il personale, al fine di ottimizzare le pratiche organizzative e operative interne all'istituto.

Il contesto descritto, sono stati coinvolti per questo progetto, i collaboratori del Ds (2 figure), i docenti a venti incarico di Figura Strumentale (6 figure), i coordinatori di plesso (8 figure in quanto in due plessi sono presenti 2 coordinatori) e il personale amministrativo (7 figure, incluso il Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi).

2. Il metodo Lego® Serious Play®

Il metodo LSP® è largamente utilizzato nei contesti aziendali per lavorare su criticità relazionali, individuare vision comuni o sviluppare le relazioni tra il personale⁹. Si basa sull'uso di metafore e sulla narrazione, supportate dalla costruzione di modelli con i mattoncini Lego®. Il metodo è nato in un contesto aziendale, quello per l'appunto della Lego® Group, come strumento per velocizzare le decisioni e facilitare le dinamiche di gruppo, successivamente si è diffuso anche in altri ambiti. L'idea centrale è che il modello realizzato con i mattoncini possa essere usato come supporto alla costruzione di storie, le quali sono mezzi molto potenti per elaborare

⁵ P. Gronn, *Distributed properties: A new architecture for leadership in Educational management & administration*, n. 28(3), 2000, pp. 317-338.

⁶ L. Cohen et al., *Research Methods in Education*, Routledge, Londra 2018.

⁷ C. Trombetta, L. Rosiello, *La Ricerca Azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

⁸ R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002.

⁹ G. Beltrami, *Lego® Serious Play® pensare con le mani: Valore per le persone, valore per le organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2017.

P. Kristiansen - R. Rasmussen, *Il metodo Lego® Serious Play® per il business*, FrancoAngeli, Milano 2015.

G. Schiavone, *Competenze ludiche come competenze organizzative. Un'esperienza di serious game per la formazione aziendale*, in Q-TIMES WEBMAGAZINE 15, n. 2, 2023, pp. 220-232.

i propri pensieri e condividerli con gli altri¹⁰. Il metodo non nasconde una forte matrice costruzionista, che lega l'uso delle "mani" (ovvero il processo di costruzione), all'organizzazione cognitiva necessaria per raccontare la propria storia. Secondo la visione di Papert infatti, l'apprendimento è più efficace quando un soggetto è impegnato nella costruzione di un artefatto tangibile¹¹. Questa prospettiva riprende sia il lavoro di Piaget relativo al costruttivismo¹², ponendo l'accento sull'organizzazione cognitiva che avviene tramite l'interazione con l'ambiente, sia la prospettiva sociale sviluppata da Vygotskij, che enfatizza la mediazione sociale come mezzo di elaborazione del pensiero¹³.

L'organizzazione e la realizzazione di un workshop LSP® prevede la presenza di un facilitatore (che generalmente possiede una certificazione per l'uso del metodo¹⁴), il quale si occupa di acquisire le necessità dell'azienda e progetta un percorso ad hoc. Sebbene le esigenze possano essere diverse, il facilitatore creerà il percorso combinando quelle che vengono chiamate *application techniques* (AT), ciascuna delle quali prevede attività diverse, ma tutte accomunate da alcuni elementi essenziali. Tali elementi sono riferiti al processo centrale tipico del metodo che prevede le seguenti fasi: porre la domanda, costruire il modello, condividere il modello e riflettere su quanto costruito.

La fase di condivisione con gli altri partecipanti riveste un ruolo centrale, poiché uno dei principi fondamentali del metodo è proprio quello di offrire a ciascuno la possibilità di esprimersi. In questo modo tutti possono portare il proprio contributo evitando che la discussione venga monopolizzata da singoli interventi.

Un aspetto particolarmente significativo del metodo è la possibilità di riferirsi al modello costruito e di procedere nella sua descrizione: l'elaborazione di una "storia" infatti, favorisce l'organizzazione dei pensieri e la costruzione di significati condivisi¹⁵.

Questa fase legata al racconto segue una prima fase di costruzione del modello, durante la quale i partecipanti sono invitati a costruire senza riflettere troppo, confidando nell'idea che le mani, essendo connesse

¹⁰G. Beltrami, *Lego® Serious Play® pensare con le mani: Valore per le persone, valore per le organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹¹S. Papert, *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, Basic books, 1980

¹²J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1967.

¹³L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio: Ricerche psicologiche* (L. Mecacci, a cura di). Editori Laterza, Bari, 2008.

¹⁴Questo è il caso del primo autore del documento.

¹⁵P. Kristiansen - R. Rasmussen, *Il metodo Lego® Serious Play® per il business*, FrancoAngeli, Milano 2015.

direttamente al cervello, possano esprimere i pensieri attraverso la costruzione¹⁶.

Sebbene il metodo sia nato in contesti aziendali, la costruzione di modelli è altresì utilizzata anche in contesti educativi, per rendere accessibile l'apprendimento in ambito costruzionista¹⁷. Inoltre, la letteratura scientifica porta diversi esempi in cui il metodo LSP® è stato utilizzato come strumento di ricerca qualitativo in vari contesti formativi¹⁸.

3. Applicazione del metodo Lego® Serious Play® nel contesto descritto

Gli obiettivi del 3° Istituto Comprensivo di Padova riguardavano la creazione di un nuovo gruppo di lavoro che non fosse solamente la semplice somma delle figure di sistema provenienti dai due istituti originari, bensì un nuovo team, che potesse lavorare in armonia, mantenendo vive le buone pratiche già sperimentate, ma allo stesso tempo costruendo passo dopo passo una nuova identità comune. Al fine di perseguire questo scopo, i colloqui preliminari tra il Ds e la facilitatrice hanno individuato un obiettivo per ciascun gruppo di facilitazione. Gli obiettivi individuati rispondevano a delle criticità rilevate dal Ds a seguito del suo ingresso nell'istituto, tenendo in considerazione sia il nuovo assetto sia le aree di miglioramento individuate nell'area dedicata alle pratiche gestionali e organizzative nel Rapporto di autovalutazione (RAV), con particolare riferimento all'ambito dell'orientamento strategico e organizzativo della scuola¹⁹.

La facilitazione si è articolata attraverso la realizzazione di tre workshop di sei ore ciascuno: il primo dedicato allo staff del Ds, comprendente tutte le Figure strumentali, i vicari e il Ds stesso (dicembre 2024); il secondo, dedicato ai coordinatori di plesso, con la presenza del Ds (gennaio 2025); infine, l'ultimo dedicato al personale amministrativo, comprendente il Dirigente dei Servizi generali e amministrativi (DSGA) e DS (febbraio 2025).

In Figura 1 è possibile visualizzare una timeline che rappresenta le fasi di lavoro che hanno caratterizzato questa proposta.

¹⁶ G. Beltrami, *Lego® Serious Play® pensare con le mani: Valore per le persone, valore per le organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹⁷ G. Chianese - S. Fantinelli, *Learning out of the box using LEGO® SERIOUS PLAY® in Q-TIMES WEBMAGAZINE* 15, n. 2, 2023, pp. 1-10.

¹⁸ A.R. James, *Lego Serious Play: a three-dimensional approach to learning development*, in *Journal of Learning Development in Higher Education*, n. 6, 2013.

T. Warburton et al., *The use of LEGO® SERIOUS PLAY® within nurse education: A scoping review*, in *Nurse Education Today*, n. 118, 2022.

¹⁹ Queste informazioni sono reperibili sul sito Scuola in Chiaro <https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/PDMM888016/briosco-zanella-iii-ic/valutazione/>.



Figura 1 - Timeline che rappresenta le varie fasi di svolgimento del percorso presentato

Il primo workshop, dedicato alle Figure strumentali, è stato organizzato ponendo domande legate all'idea dei partecipanti relativa alla funzione dell'Istituto nel territorio e al significato che ciascuna figura poteva avere in quest'ottica all'interno dell'organizzazione. La condivisione tra i partecipanti ha permesso di individuare alcuni concetti chiave, che sono poi stati utilizzati per formalizzare la nuova vision d'istituto²⁰. Inoltre, l'esperienza ha permesso ai partecipanti di conoscersi, facendo emergere connessioni inaspettate tra i vari membri (Figura 2). La possibilità di visualizzare i propri ruoli e soprattutto le connessioni che potevano esserci ha dato modo ai partecipanti di vedere collocato il proprio ambito all'interno del sistema ed ha favorito un pensiero più globale e non solo orientato all'obiettivo specifico di ciascuna funzione.

²⁰ Sul sito Scuola in Chiaro, è possibile leggere la vision dell'istituto, nata dalla riflessione emersa a seguito del workshop (<https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/PDMM888016/briosco-zanella-iii-ic/>).



Figura 2 - Modello condiviso che visualizza le connessioni tra le varie Figure Strumentali presenti all'interno dell'istituto

Il secondo workshop ha coinvolto i coordinatori di plesso ed è stato organizzato focalizzandosi sugli stili di coordinamento. All'interno del gruppo erano presenti coordinatori di plesso con esperienza e coordinatori di prima nomina: ciascuno ha avuto la possibilità di confrontarsi con interpretazioni diverse del ruolo di coordinamento. La costruzione dei modelli ha portato ad individuare alcune caratteristiche che i partecipanti hanno ritenuto fondamentali, da cui il gruppo ha elaborato alcuni principi condivisi orientanti il lavoro di coordinamento²¹. A titolo esemplificativo in Figura 3 è possibile vedere uno dei modelli costruito dai partecipanti, dal quale è stata poi selezionata dall'autore stesso l'elemento che è stato inserito tra i principi condivisi.

²¹ A titolo esemplificativo si riporta la breve narrazione costruita (in corsivo le parole portate dai partecipanti): Il coordinatore di plesso del 3 IC è *aperto* ad accogliere le proposte e mediare, in modo *rispettoso* delle persone con cui hai a che fare (bambini e colleghi), deve mettere in evidenza ciò che di buono c'è e dire le cose come stanno dimostrando *trasparenza*. Tutto questo è uno *stimolo* per andare avanti e creare, altrimenti non c'è crescita. Il coordinatore diviene un punto di riferimento se si dimostra *flessibile*. Il coordinatore si relazione in modo *positivo* con tutti e tutto, contribuendo a trasformare i problemi in opportunità di crescita.

Tra le AT utilizzate per il questo workshop, si annovera quella riguardante i possibili scenari: i partecipanti sono stati invitati a rimodellare la loro costruzione sulla base di eventi ipotetici che avrebbero potuto verificarsi. Nello specifico, uno degli stimoli è stato immaginare l'acquisizione di un altro plesso l'anno successivo e ragionare su come il sistema avrebbe potuto accoglierlo; questo ha permesso ai coordinatori di testare i principi condivisi individuati, immaginando se avrebbero potuto essere validi anche in una situazione mutata.

Un esito inaspettato del workshop è stata la creazione di una rete di supporto informale, che ha accompagnato il lavoro dei referenti durante la restante parte dell'anno scolastico.

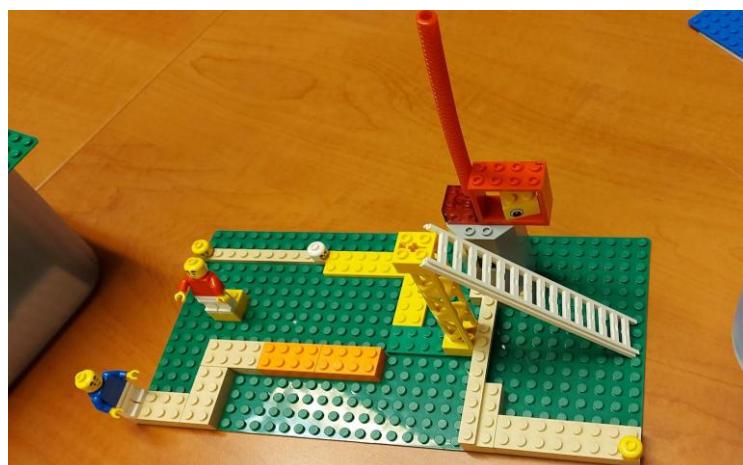


Figura 3 - Modello realizzato da uno dei partecipanti al gruppo coordinatori di plesso, che illustra il ruolo di coordinamento

Infine, il terzo workshop, dedicato al personale amministrativo, ha avuto modo di far emergere alcune criticità relative al flusso di lavoro, permettendo ai vari partecipanti di vedere il punto di vista degli altri. Anche in questo caso, il gruppo aveva accolto, a seguito del processo di accorpamento, alcuni elementi nuovi aventi abitudini di lavoro diverse. La facilitazione ha permesso loro di raccontare la loro esperienza ed ascoltare quella degli altri. In Figura 4 è possibile vedere un modello che illustra la funzione del personale amministrativo all'interno dell'istituto secondo uno dei partecipanti.

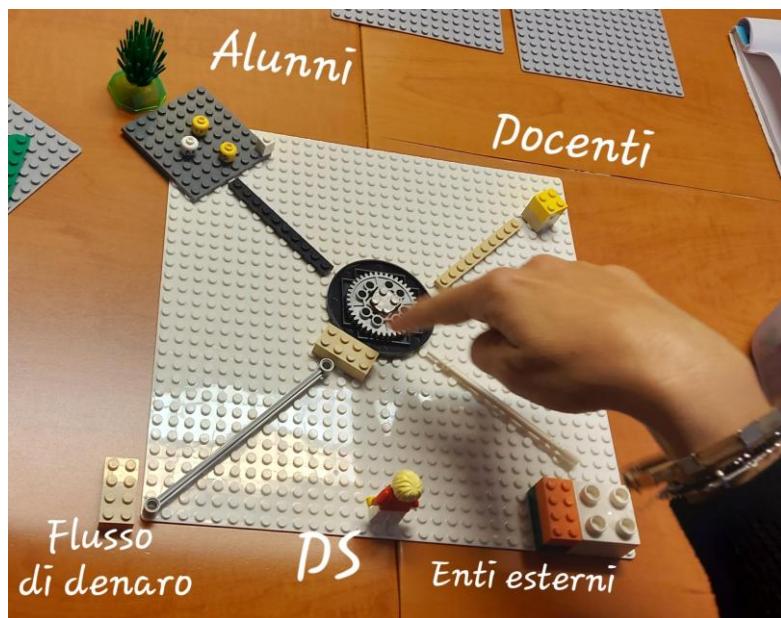


Figura 4 - Modello che illustra la funzione del comparto amministrativo all'interno dell'istituto (gli elementi indicati in forma scritta sono stati aggiunti dalle autrici, sulla base del racconto del partecipante)

Al termine di ciascun workshop, la facilitatrice e il Ds si sono confrontati in merito all'esperienza: il confronto ha permesso di individuare i punti di forza e le criticità dei vari gruppi di lavoro, sulla base dei contributi portati dai partecipanti. Il Ds partecipando in prima persona, ha avuto modo di ascoltare tutti i membri dello staff, i coordinatori e gli amministrativi e, allo stesso tempo, di mostrare il proprio punto di vista. In questo caso specifico l'attività è stata particolarmente apprezzata dal DS, in quanto essendo giunto presso l'Istituto nel mese di settembre, ha avuto modo di conoscere il personale ragionando sulle sue aspirazioni e interpretazioni dell'idea di scuola.

Infine, a conclusione del workshop ogni partecipante ha ricevuto un breve report redatto dal facilitatore, nel quale sono stati indicati i passaggi di senso effettuati, corredati da documentazione fotografica dell'incontro.

4. Valutazione del percorso

La valutazione del percorso è stata condotta internamente attraverso la somministrazione di un questionario qualitativo a domande aperte e chiuse tra i partecipanti²², inviato verso la conclusione dell'anno

²² V. Zammuner, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il mulino, Bologna 2000.

scolastico, con la finalità di raccogliere le percezioni relative all'impatto che il workshop aveva generato. Lo strumento è stato costruito con l'obiettivo di raccogliere informazioni riguardanti le posizioni dei partecipanti in merito al percorso di facilitazione, mettendo in relazione le loro aspettative con la loro esperienza.

La struttura del questionario comprendeva 5 domande a scelta forzata (le cui opzioni erano sì, no, parzialmente) e 3 domande a risposta aperta.

Le domande a scelta forzata erano le seguenti:

1. Prima di partecipare alla facilitazione, ti erano chiare le finalità della proposta?
2. Ritieni che la partecipazione alla proposta abbia influito sul lavoro dei mesi successivi?
3. Consideri questo tipo di attività adatto al contesto lavorativo della scuola?
4. Consiglieresti ai tuoi colleghi una facilitazione LSP® per lavorare su aspetti migliorativi del team o sulla risoluzione di conflitti?

La tabulazione delle risposte è riportata in Tabella 1. Le domande a risposta aperta, invece, erano finalizzate ad approfondire aspetti qualitativi del vissuto dei partecipanti e riguardavano:

1. Le aspettative prima della partecipazione alla facilitazione.
2. I punti di forza del processo di facilitazione.
3. Le criticità del processo di facilitazione.

Il questionario, somministrato attraverso un modulo Google, è stato compilato dai partecipanti dei primi due workshop (figure di sistema e coordinatori di plesso), per un totale di 13 risposte. Sebbene i numeri ridotti non possano essere significativi a livello statistico, dal punto di vista qualitativo e di valutazione del percorso appaiono interessanti.

Domanda	Sì	No	Parzialmente
Prima di partecipare alla facilitazione ti erano chiare le finalità della proposta?	5	1	7
Ritieni che la partecipazione alla facilitazione abbia influito sul lavoro svolto nei mesi seguenti?	7	1	5
Ritieni che questo tipo di attività siano adeguate al contesto lavorativo della scuola?	10	1	2
Ritieni che questo tipo di attività siano adeguate al contesto lavorativo della scuola?	10	1	2
Considereresti la proposta di una facilitazione LSP® ai tuoi colleghi, per lavorare su aspetti migliorativi per il team o la risoluzione di conflitti?	12	1	0

Tabella 1 - Risposte ai quesiti a scelta forzata del questionario somministrato

Gli elementi che ci sembra opportuno porre in evidenza sono innanzitutto che 7 rispondenti ha dichiarato che la partecipazione all'esperienza ha influito sul lavoro effettuato nei mesi seguenti, 5 ritiene che abbia influito parzialmente e solo 1 rispondente ritiene che non abbia avuto alcuna influenza. Questo elemento si rivela importante per il contesto in oggetto, in quanto la partenza dell'anno scolastico è stata caratterizzata da alcune difficoltà comunicative tra i docenti dei due istituti accorpatisi, che si sono manifestate in special modo durante le riunioni collegiali. Questo tipo di riflessione finale è dunque importante perché la facilitazione ha contribuito alla conoscenza reciproca, favorendo la collaborazione. Questo è stato confermato anche da dialoghi informali avuti con i partecipanti.

Un secondo elemento significativo è stato che 12 rispondenti considererebbe il metodo LSP® per esplorare aspetti migliorativi o la risoluzione di eventuali conflitti che potrebbero emergere, risposta che probabilmente indica una comprensione da parte dei partecipanti della finalità dell'uso di un metodo di facilitazione. La letteratura in campo educativo ha evidenziato largamente l'importante ruolo del docente come facilitatore per l'apprendimento²³, tuttavia l'idea di utilizzare la facilitazione per il miglioramento delle relazioni tra docenti o figure di sistema è ancora poco esplorato, nonostante si possano trovare molti contributi che indicano l'efficacia della facilitazione nei contesti lavorativi²⁴.

Riguardo alle aspettative sul percorso proposto è stata posta una domanda aperta; le risposte sono state elaborate in una nuvola di parole, depurata da articoli e preposizioni (Figura 5). Emerge un atteggiamento propositivo, caratterizzato da curiosità e aspettative legate alla creazione di un gruppo di lavoro. I concetti che si sono ripetuti più volte sono stati infatti curiosità, gruppo, imparare e creare.

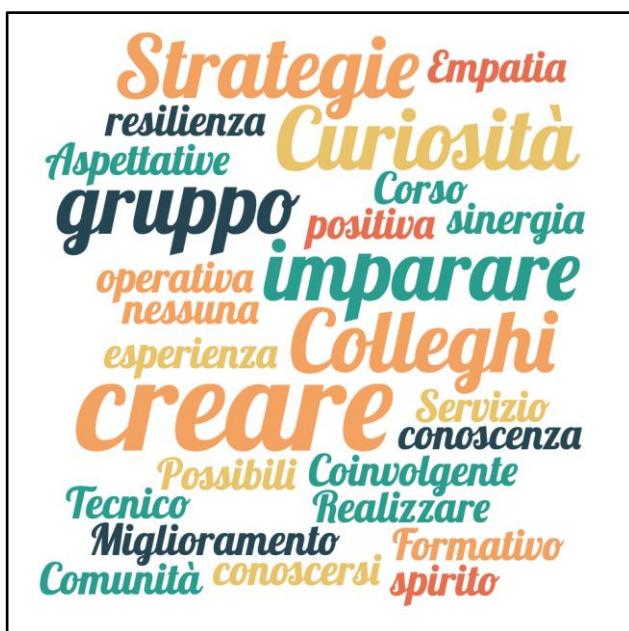


Figura 5 - Elaborazione in wordcloud delle risposte relative alla domanda
“Quali erano le tue aspettative prima di partecipare alla facilitazione?”

²³ M. Fedeli - D. Frison, *Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi*, in *Form@re* 18, n. 3, 2018, pp. 153-169.

²⁴ A. Giani., *Gioco e lavoro: il gioco serio tra competizione e serietà*, in *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, n. 2, 2023, pp. 118-131.

Ai partecipanti è stato anche chiesto di indicare i punti di forza dell'esperienza e le criticità che potevano aver rilevato, in entrambi i casi, le risposte aperte sono state elaborate in nuvole di parole (Figura 6). Riguardo ai punti di forza, le opinioni sono concordi nell'indicare come elemento positivo la possibilità di lavorare con i colleghi in un contesto dedicato alla conoscenza reciproca e allo scambio di visioni (i concetti più frequenti sono stati *gruppo*, *vista* e *conoscere*), mentre riguardo alle criticità, sebbene la maggior parte delle risposte non ne abbia rilevate, qualcuno ha indicato la ripetitività che talvolta ha caratterizzato il racconto dei punti di vista e alcuni atteggiamenti autoreferenziali (i concetti *volte* e *tempo* sono riferiti a questo).





Figura 6 - Elaborazione in wordcloud delle risposte relative alle domande “Quali sono stati, secondo te, i punti di forza del processo di facilitazione?” (sinistra) e “Quali sono state, secondo te, le criticità del processo di facilitazione?” (destra)

Infine, è stato inserito uno spazio finale nel quale potevano essere scritti commenti aggiuntivi, anche in questo caso si è deciso di elaborare le risposte attraverso una nuvola di parole (Figura 7), da cui emerge un atteggiamento positivo verso la facilitazione, nonostante alcuni partecipanti abbiano dichiarato di essersi approcciati all’esperienza con qualche riserva. I concetti di opportunità e clima sono stati i più frequenti, legati soprattutto alla scoperta di un’attività che ha contribuito a sviluppare le relazioni tra i membri.



Figura 7 - Elaborazione in wordcloud delle risposte relative allo spazio “Commenti aggiuntivi”

Complessivamente l’esperienza dal punto di vista dei partecipanti ha dato esito positivo, migliorando le relazioni e contribuendo a creare un gruppo di lavoro. Particolarmente importante è stato scegliere di dedicare un momento specifico per permettere lo scambio tra i partecipanti, andando a collocare questo tipo di esperienza oltre ai consueti gruppi di lavoro, i quali solitamente hanno per oggetto altre questioni.

Conclusioni

L’esperienza si è rivelata un’occasione preziosa per il Ds del 3º Istituto Comprensivo di Padova: uno spazio in cui insieme al proprio staff, si è interrogato su ciò che davvero sostiene e orienta la loro leadership educativa. È un momento raro, perché nella quotidianità questi aspetti rischiano spesso di restare nascosti, soffocati dalla pressione delle pratiche burocratiche e delle urgenze organizzative²⁵. La letteratura ci indica che la *leadership* possiede una dimensione morale, in quanto influenza la vita degli altri²⁶, tale prospettiva non può sicuramente essere ignorata in contesti di tipo educativo. Dedicare del tempo concentrandosi sull’individuazione di valori condivisi, dando importanza al contributo di

²⁵ C. Bezzina - A. Paletta, *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*, Pearson, Milano-Torino 2022.

²⁶ P.G. Northouse, *Introduction to leadership: Concepts and practice*, Sage, Londra 2011.

ciascuno, sono di fatto una risposta puntuale alle complesse sfide educative che le scuole si trovano ad affrontare²⁷. Inoltre, è oramai riconosciuta la necessità per le organizzazioni di adattarsi per affrontare il cambiamento²⁸.

La situazione descritta nel presente lavoro ha dato l'opportunità allo staff dirigenziale, di gettare le basi per sviluppare una leadership condivisa autentica e partecipativa, con riferimento in particolare ai seguenti elementi: accompagnamento al processo di adattamento, che richiede pratica e perseveranza²⁹, considerando anche che non tutti possono essere inclini al lavoro collaborativo; porre in rilevanza per i membri dello staff la sfida ambiziosa di accettare un ruolo che va oltre la gestione ordinaria e che gioco-forza riguarda la competenza³⁰; infine, la necessità di sviluppare una cultura delle relazioni, ovvero la capacità e l'intenzionalità di curare il lavoro di squadra, andando oltre le competenze tecniche e andando incontro ad una realtà mutevole e trasformativa³¹.

La cornice illustrata in apertura, che ha collocato la presente esperienza all'interno di un possibile quadro di ricerca-intervento, presenta tuttavia alcune limitazioni. Un primo elemento riguarda il carattere circoscritto dell'iniziativa: la proposta è stata infatti rivolta esclusivamente ad alcuni gruppi ritenuti rappresentativi del Collegio docenti e di conseguenza, il numero complessivo dei partecipanti e dei rispondenti al questionario è stato

limitato.

In un'ottica di miglioramento, l'intervento di facilitazione potrebbe essere esteso anche ad altri gruppi di lavoro oltre a quelli inizialmente coinvolti (ad esempio Consigli di classe, interclassi o intersezioni). Parallelamente, sarebbe auspicabile integrare la fase di monitoraggio attraverso l'utilizzo di ulteriori strumenti qualitativi, come le interviste, che consentirebbero di arricchire e approfondire le informazioni raccolte tramite il questionario.

Un'ulteriore criticità riguarda il forte legame tra il percorso e il contesto specifico in cui è stato realizzato, elemento che ne limita la generalizzabilità. Tuttavia, il progetto è stato intenzionalmente concepito per rispondere ai bisogni peculiari della situazione descritta. Sebbene la

²⁷ C. Bezzina - A. Paletta, *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*, Pearson, Milano-Torino 2022.

²⁸ S.R. Covey - K.A. Gulledge, *Principle-centered leadership*, in *The Journal for Quality and Participation* 15, n. 4, 1992.

²⁹ B. Goodwin et al., *Balanced leadership for powerful learning*, ASCD, Denver 2015.

³⁰ F. Gino, *Cracking the code of sustained collaboration*, in *Harvard Business Review* 97, n. 6, 2019, pp. 72-81.

H. Ibarra - M.T. Hansen, *Are you a collaborative leader? On collaboration*, in *HBR's 10 Must Reads On Collaboration*, Harvard Business Review, Boston 2013.

³¹ M. Bremer, *What is emerging in leadership, collaboration and organizations?*, in *Leadership & Change*, n. 11, 2014, pp. 3-6.

valutazione presentata non possa essere considerata rappresentativa di realtà scolastiche con caratteristiche simili, l'esperienza rimane potenzialmente replicabile e a posteriori, confrontabile con altri contesti. Nonostante le criticità descritte, si ritiene che il processo di valutazione complessivo del percorso e le possibilità di riprogettazione delineate, siano coerenti con il quadro presentato relativo alla ricerca-intervento, nella misura in cui tale prospettiva assume il cambiamento istituzionale come processo ricorsivo. Come suggerito da Kemmis e McTagart, i problemi pratici possono essere affrontati attraverso cicli successivi di progettazione, azione e riflessione³². Nel modello da loro proposto, la dimensione teorica e quella pratica risultano strettamente intrecciate: si supera così una concezione lineare e sequenziale del processo, riconoscendo invece la natura ricorsiva e dialogica tra le varie fasi (progettazione, esecuzione, osservazione e valutazione). Il presente lavoro ci colloca all'inizio di un secondo ciclo di progettazione, che potrà fare tesoro dell'esperienza sin qui maturata.

Il contesto descritto ha affrontato una sfida all'adattamento importante ma non sarà certamente l'unica, guardando al futuro, il metodo LSP® potrà trovare nuove applicazioni anche in ambito scolastico, diffondendosi all'interno dei singoli plessi. In questi contesti, dove operano gruppi di lavoro legati a realtà specifiche, diventa fondamentale costruire un'identità educativa che sappia valorizzarne le peculiarità. Il metodo può dunque diventare uno strumento prezioso per condividere progetti e percorsi comuni.

Allo stesso modo, LSP® può rappresentare un veicolo efficace nei tavoli interistituzionali, dove si incontrano attori diversi – istituzioni, servizi, associazioni, cooperative e altre realtà territoriali – portatori di mandati e professionalità differenti, ma chiamati a collaborare in sinergia verso obiettivi condivisi.

Il lavoro di facilitazione descritto, ha fornito buoni esiti nel contesto in cui è stato applicato, individuando le soprascritte ulteriori applicazioni, che naturalmente andranno monitorate. Sebbene il processo di progettazione e monitoraggio necessiti di alcuni aggiustamenti, possiamo comunque concludere che la facilitazione possa essere considerata uno strumento efficace anche per la gestione degli aspetti organizzativi delle istituzioni scolastiche.

³² L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

Bibliografia

- Beltrami, G., *Lego® Serious Play® pensare con le mani: Valore per le persone, valore per le organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Bezzina, C., Paletta, A., *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*, Pearson, Milano-Torino 2022.
- Bremer, M., *What is emerging in leadership, collaboration and organizations?*, in *Leadership & Change*, n. 11, 2014, pp. 3-6.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison K., *Research methods in education*. Routledge, Londra 2018.
- Covey, S. R., Gulledge K. A., *Principle-centered leadership*, in *The Journal for Quality and Participation* 15, n. 4, 1992.
- Fedeli, M., Frison D., *Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi*, in *Form@re* 18, n. 3, 2018, pp. 153-169.
- Goodwin, B., Cameron G., Hein H., *Balanced leadership for powerful learning*. ASCD, Denver 2015.
- Chianese, G., Fantinelli S., *Learning out of the box using LEGO® SERIOUS PLAY®* in *Q-TIMES WEBMAGAZINE* 15, n. 2, 2023, pp. 1-10.
- Giani, A., *Gioco e lavoro: il gioco serio tra competizione e serietà*, in *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, n. 2, 2023, pp. 118-131.
- Gino, F., *Cracking the code of sustained collaboration*, in *Harvard Business Review* 97, n. 6, 2019, pp. 72-81.
- Gronn, P., *Distributed properties: A new architecture for leadership* in *Educational management & administration*, n. 28(3), 2000, pp. 317-338.
- Ibarra, H., Hansen M. T., *Are you a collaborative leader? On collaboration*, in *HBR's 10 Must Reads On Collaboration*, Harvard Business Review, Boston 2013.
- James, A. R., *Lego Serious Play: a three-dimensional approach to learning development*, in *Journal of Learning Development in Higher Education*, n. 6, 2013.
- Mortari, L., Ghirotto L., *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci, Roma 2019.
- Northouse P. G., *Introduction to leadership: Concepts and practice*, Sage, Londra 2011.
- Papert, Seymour A. *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic books, New York 1980.
- J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1967.
- Schiavone, G., *Competenze ludiche come competenze organizzative. Un'esperienza di serious game per la formazione aziendale*, in *Q-TIMES WEBMAGAZINE* 15, n. 2, 2023, pp. 220-232.
- Kristiansen, P., & Rasmussen, R., *Il metodo Lego® Serious Play® per il business*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Trinchero, R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Trombetta C., Rosiello L., *La Ricerca Azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio: Ricerche psicologiche* (L. Mecacci, a cura di). Editori Laterza, Bari, 2008.

Warburton, T., Brown, J., & Sandars, J., *The use of LEGO® SERIOUS PLAY® within nurse education: A scoping review*, in *Nurse Education Today*, n. 118, 2022.

Zammuner, V., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il mulino, Bologna 2000.

Gravett Karen, *Relational Pedagogies: Connections and Mattering in Higher Education*, Bloomsbury Publishing Plc, 2023

Negli ultimi anni, l'istruzione superiore ha vissuto trasformazioni significative, sollecitate da cambiamenti sociali, tecnologici e culturali. In questo contesto, l'attenzione si è progressivamente spostata dalle metodologie tradizionali, incentrate sulla trasmissione unidirezionale dei contenuti, verso approcci che valorizzano le relazioni come motore dell'apprendimento.

Il volume *Relational Pedagogies: Connections and Mattering in Higher Education* di Karen Gravett, pubblicato nel 2023 dalla casa editrice Bloomsbury Publishing Plc di Londra, si colloca al centro di questo dibattito, offrendo un quadro teorico e pratico per ripensare il ruolo di insegnanti, studenti e materiali nel processo educativo.

«Suggerisco che comprendere le relazioni – connessioni, importanza reciproca e relazionalità – come fondamentali per l'apprendimento e l'insegnamento possa offrire il potenziale per cambiare il modo in cui viviamo il nostro lavoro di educatori.» (p.12).

Con queste parole, Karen Gravett, docente e ricercatrice presso l'Università del Surrey nel Regno Unito, introduce l'idea che porre la relazione al centro dell'apprendimento e dell'insegnamento possa trasformare profondamente la pratica educativa.

Gravett nel suo volume sottolinea l'importanza delle relazioni, non solo quelle umane, ma anche quelle tra umano e non-umano, discostandosi da un'idea di insegnamento esclusivamente umanista. Infatti, la stessa autrice afferma che: «il volume si fonda sulla convinzione che abbiano uguale rilievo tanto le interazioni fra esseri umani quanto quelle tra umano e non-umano, all'interno di una rete di rapporti intrecciati» (p.14). I destinatari di questo volume sono coloro che operano nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento, offrendo al contempo spunti per i ricercatori in campo educativo.

Per quanto riguarda la struttura, il testo di Gravett è diviso in tre parti principali: le relazioni con gli studenti, le relazioni con gli altri colleghi e comunità accademiche e, infine, la dimensione sociomateriale. Verranno inoltre evidenziati i concetti chiave di mattering, vulnerabilità e cocreazione, nonché il contributo innovativo della prospettiva postumanista e sociomateriale.

Nella prima parte del volume, l'autrice esplora la dimensione delle relazioni tra studenti e docenti come fulcro dell'esperienza educativa.

Con uno sguardo ampio, questo testo affronta la tematica delle pedagogie relazionali mettendo in evidenza l'importanza del dialogo autentico con studenti e colleghi, un elemento ancora raro nel contesto accademico contemporaneo. Karen ci guida nell'esplorare come favorire questo processo.

L'autrice pone al centro il concetto di mattering: lo studente deve sentirsi importante, deve riconoscere il valore della propria identità e delle proprie esperienze. Non si tratta solo di "essere visti", ma di sentirsi parte integrante di un processo di apprendimento dialogico e co-costruito.

Gravett invita i docenti a praticare la vulnerabilità in aula, rompendo le gerarchie attraverso la condivisione di dubbi, difficoltà e limiti personali. Cita Palmer, il quale sostiene che «una buona didattica non può essere ridotta a una mera questione di tecnica.» (p.38). Questo approccio crea uno spazio educativo etico e collaborativo. L'insegnante non abdica al proprio ruolo, ma si espone come essere umano, favorendo fiducia e dialogo. Brookfield, citato nel testo, sottolinea che gli studenti ricordano meglio ciò che è connesso a esperienze personali del docente, segno che l'autenticità è parte integrante dell'efficacia didattica.

Il tema della co-creazione emerge con forza nel Capitolo 5, dove Gravett analizza le partnership tra studente e docente come spazi di giustizia epistemica. La conoscenza viene generata attraverso il contributo reciproco, in un processo dinamico che riconosce l'agency degli studenti. Questa impostazione si oppone radicalmente alle logiche aziendali dell'istruzione superiore, sempre più centrata su performance, standardizzazione e customer satisfaction, e propone invece una pedagogia che valorizza il tempo relazionale, la lentezza e l'attenzione ai micro-momenti di contatto quotidiano.

La seconda sezione del libro affronta la dimensione interpersonale e comunitaria della vita accademica, con una forte attenzione alla solidarietà tra colleghi e alla cura di sé. Gravett parte da una constatazione cruda: l'università è spesso un luogo di isolamento professionale, segnato da competizione individualizzata. Tuttavia, le aule universitarie possono essere un luogo gratificante e piacevole; l'autrice propone pratiche alternative come la scrittura collettiva, le reti di peer support, le correzioni e le conversazioni interdisciplinari, che rafforzano il senso di appartenenza e l'identità professionale.

Inoltre, anche in questa sezione Gravett non tralascia l'importanza degli oggetti non umani, che hanno il potere di offrire connessione, gioia e speranza proprio come possono fare le relazioni umane, «Non possiamo più fingere che gli oggetti esistano semplicemente sullo sfondo come comparse della nostra vita quotidiana.» (p.92)

La cura di sé è presentata non come lusso, ma come atto politico e pedagogico. Richiamando la frase di Audre Lorde Gravett mostra come il benessere del docente sia una condizione per poter instaurare relazioni significative. In questa prospettiva, l'etica della cura si estende anche al riconoscimento dei propri limiti, alla possibilità di dire no.

Un elemento originale è la proposta, basata sulle ricerche di Lygo Baker sul tema dell'imparare dagli altri, di apprendere da mondi esterni all'accademia, come la comicità, la musica o il teatro. Gravett, evidenzia che aprirsi all'imprevedibilità dell'altro è un modo per uscire dalla routine e andare oltre i confini del nostro ambito o disciplina, infatti afferma che ciò porta a «la possibilità di aggiungere al nostro mondo prospettive diverse, linguaggi diversi, modi differenti di vedere le cose» (p.107).

La terza parte del volume rappresenta il contributo teorico più originale di Gravett: una pedagogia postumanista e sociomateriale, che considera gli oggetti, gli spazi e i dispositivi digitali come attori agentivi nel processo educativo. Riprendendo Karen Barad, Donna Haraway e la teoria dell'intraazione, l'autrice sostiene che non possiamo più ignorare il ruolo trasformativo delle cose, fondando la propria argomentazione sull'idea che tutto è in relazione e che niente esiste a sé.

È importante sottolineare il contesto in cui si sviluppano queste idee, scaturite proprio dalla riflessione e dalle necessità riscontrate dopo il periodo della pandemia di Covid-19 del 2020. Una sedia, un'aula, una piattaforma digitale non sono semplici sfondi: influenzano emozioni, partecipazione, senso di appartenenza. Il concetto di thing power (potere delle cose) suggerisce che gli oggetti hanno un proprio impatto educativo e simbolico. L'esempio delle "porte chiuse" mostra come certi oggetti possano veicolare esclusione, mentre altri, come le lavagne condivise, possono facilitare il dialogo e l'inclusione.

«Attraverso l'adozione di una prospettiva ispirata al sociomaterialismo o al postumanesimo, si spiega che tale approccio implica una consapevolezza dell'intreccio dell'individuo con il proprio ambiente (sia umano che non umano)» (p.135)

Gravett valorizza le pratiche artistiche e narrative, fotografia, scrittura poetica, journaling, come strumenti per esplorare la relazione tra sé, spazio e materiali.

Infine, l'autrice propone una visione interconnessa dell'educazione, dove il confine tra umano e non umano si dissolve: appartenenza, coinvolgimento e cura diventano fenomeni sociomateriali. In questo paradigma, ogni elemento del contesto educativo: umano, animale, tecnologico o naturale, partecipa alla co-costruzione del significato.

Relational Pedagogies rappresenta una svolta teorica e pratica per chi desidera ripensare l'università in chiave relazionale e inclusiva. Come afferma Gravett: «La mia speranza è che questi nuovi approcci possano offrire ispirazione o supporto agli educatori che desiderano cambiare la propria pratica, ma si sentono soli nel voler mettere in atto un insegnamento e un apprendimento differenti nell'istruzione superiore» (p.152).

Attraverso un linguaggio accessibile e un'argomentazione solida, l'autrice costruisce un ponte tra teoria e azione, tra postumanesimo critico e impegno pedagogico. L'autenticità, la vulnerabilità, la co-creazione e la valorizzazione della materia emergono come pilastri di una didattica trasformativa, che non solo trasmette conoscenze ma forma individui e comunità.

Riconoscere l'importanza della relazionalità è il primo passo per creare opportunità che permettano al personale docente di dare priorità alle connessioni con gli studenti, con colleghi e con gli spazi. Resta ancora molto da esplorare sul significato di queste connessioni e su come sia possibile generare nuovi spazi e modalità per metterle in atto e renderle concrete.

Luisa Rossi
Studentessa di Scienze pedagogiche
Università di Bergamo
l.rossi45@studenti.unibg.it

D. Steiner, *La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, Edizioni Studium, Roma 2025, pp. 310

Il volume *La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, pubblicato nella nuova collana “Scuola e Formazione” della casa editrice Studium, raccoglie le riflessioni sul sistema scolastico statunitense di David M. Steiner, già Commissioner of Education dello Stato di New York e attualmente direttore dell’Institute for Education Policy presso la Johns Hopkins University di Baltimora. Il libro rappresenta uno stimolante contributo al dibattito contemporaneo sull’istruzione pubblica, assumendo il contesto statunitense come osservatorio privilegiato per portare alla luce processi che, con intensità e forme differenti, toccano anche i sistemi scolastici europei, incluso quello italiano.

Il nucleo argomentativo che attraversa il volume si colloca in netta discontinuità rispetto a molte delle retoriche che oggi appaiono dominanti nel discorso pedagogico, in particolare nei confronti di quelle parole e di quei concetti che tendono a svalutare la centralità del sapere disciplinare nella costruzione dell’esperienza educativa e formativa del giovane. Steiner denuncia con rigore e chiarezza l’abbandono, progressivo ma sistematico, di una concezione dell’insegnamento fondata sulla trasmissione e sull’approfondimento delle conoscenze, sostituita da una molteplicità di approcci che fanno leva su competenze generiche, dimensioni emotive, attitudini personali o sociali, spesso raggruppate sotto l’etichetta delle soft skills o delle 21st century skills (pp. 103-107). Tali approcci, seppur animati da intenzioni formative condivisibili, vengono presentati come veri e propri paradigmi alternativi rispetto all’insegnamento disciplinare, piuttosto che come possibili sviluppi integrati all’interno di una solida architettura del sapere.

Secondo Steiner, questo slittamento comporta il rischio di indebolire la funzione culturale e intellettuale della scuola, che non può rinunciare al compito di introdurre gli studenti nei linguaggi, nei metodi e nei contenuti delle singole discipline, ovvero nei codici attraverso cui le società umane costruiscono, conservano e trasformano la conoscenza (pp. 143-147). Il testo invita dunque a riflettere criticamente su una serie di tendenze ormai ampiamente diffuse nei sistemi educativi occidentali, che sembrano privilegiare l’“imparare a imparare” o “lo sviluppo dell’autostima” rispetto all’acquisizione sistematica di strumenti e contenuti cognitivi rigorosi (pp. 195-198).

Tale inversione di priorità, osserva Steiner, produce effetti concreti sia sul piano dei risultati di apprendimento sia sul piano delle diseguaglianze

sociali, dal momento che la rinuncia al sapere strutturato priva soprattutto gli studenti più svantaggiati della possibilità di accedere a quel patrimonio culturale condiviso che è condizione essenziale per l'esercizio di una cittadinanza piena e consapevole all'interno di una società democratica (pp. 229-234). L'apprendimento autentico, sostiene l'autore, richiede contenuti ricchi, articolati e progressivi, capaci di stimolare e sostenere il pensiero critico, e non può essere sostituito da esercizi astratti di metacognizione o da attività generiche di problem solving (pp. 141-144).

Il testo propone una decostruzione puntuale di quelli che l'autore chiama i "sette grandi distrattori" (p. 105) del sistema di istruzione americano contemporaneo: concetti come pensiero critico, mentalità di crescita, grinta, apprendimento socio-emotivo, metacognizione, competenze del XXI secolo e pensiero creativo, pur essendo validi in sé, se svincolati dai contenuti concreti dello studio disciplinare, rischiano di ridursi a poco più che meri slogan, indebolendo la formazione intellettuale degli studenti e svuotando di senso il lavoro degli insegnanti.

Nell'introduzione all'edizione italiana a firma di Francesco Magni, si mette in luce come le stesse polarizzazioni che Steiner critica – quali ad esempio competenze vs conoscenze, cura educativa vs centralità del sapere, autorità del docente vs centralità dello studente – abbiano preso piede anche nel nostro sistema educativo, spesso alimentando fraintendimenti teorici e pratiche scolastiche inefficaci. Il testo di Steiner rappresenta allora l'occasione per tornare a porsi alcune delle domandi fondanti e urgenti che attraversano oggi la pedagogia: che cosa significa "insegnare"? Qual è il valore formativo del sapere? Come conciliare autorevolezza, relazionalità e rigore disciplinare? Quale l'autentico ruolo dell'insegnante? E come riaccendere la passione per il sapere attraverso la relazione educativa?

Il volume, articolato in cinque capitoli, prende le mosse da una disamina delle attuali criticità del sistema scolastico statunitense giungendo fino all'analisi delle condizioni per un reale apprendimento, avanzando una serie di proposte concrete in termini di pratiche didattiche e riforme del sistema educativo.

Il primo capitolo (Gli obiettivi disattesi del sistema scolastico americano, pp. 49-101) presenta un'analisi dei fallimenti strutturali del sistema educativo statunitense, evidenziando le disuguaglianze tuttora persistenti e la scarsa efficacia delle riforme intraprese negli ultimi decenni.

Il secondo capitolo (I sette grandi distrattori, pp. 103-141) propone una critica sistematica alle mode educative contemporanee, dalla

metacognizione all'apprendimento socio-emotivo, che, secondo Steiner, allontanano studenti e insegnanti dal cuore dell'esperienza educativa: il sapere disciplinare e la passione per la conoscenza della realtà.

Nel terzo capitolo (Le soluzioni che funzionano, pp. 143-193), l'autore presenta una rassegna di pratiche didattiche e programmi formativi efficaci, spesso ignorati dalle politiche educative, e formula proposte concrete per rilanciare la qualità dell'insegnamento.

Il quarto capitolo (Le competenze fondamentali, pp. 195-227) approfondisce il ruolo delle conoscenze di base nei processi cognitivi, mentre il quinto (Imparare a pensare, pp. 229-269) sottolinea l'inscindibile legame tra pensiero critico e contenuti, rifiutando ogni visione astratta o decontestualizzata delle competenze cognitive.

Tra le pagine si alternano l'analisi delle politiche educative, la riflessione teorica e la proposta riformatrice: Steiner non si limita a denunciare le derive anti-disciplinari dell'istruzione pubblica americana, ma offre indicazioni concrete per rilanciare il ruolo del docente come guida colta e preparata, capace di costruire percorsi di apprendimento esigenti ma accessibili, fondati su contenuti strutturati, sequenziati, intrecciati tra loro e culturalmente significativi (pp. 164-168; 230-234). In questa direzione, assume particolare rilievo la proposta di una differenziazione professionale del ruolo docente, articolata in tre figure distinte: mentori per il supporto ai docenti neo immessi in ruolo; esperti del piano di studio incaricati della progettazione dei contenuti; infine, master teachers con funzioni di coordinamento con l'obiettivo di superare l'uniformità burocratica dell'attuale assetto scolastico e valorizzare le competenze e le vocazioni educative di ciascun insegnante (pp. 259-262).

Il testo si presenta così come un contributo che invita a recuperare una concezione della scuola come luogo di introduzione ai saperi, capace di coltivare la curiosità intellettuale degli studenti e di offrire occasioni autentiche di crescita personale, intellettuale e civica, nel rispetto dell'integralità e unicità di ogni singola persona. In un tempo in cui l'istruzione rischia di essere ridotta a mero addestramento funzionale o a contenitore di prestazioni misurabili, Steiner propone una visione esigente e al tempo stesso umanizzante della formazione, fondata sull'incontro con contenuti strutturati e su un'idea di cultura intesa come apertura al mondo, alla complessità e alla profondità del reale. La scuola, in questa prospettiva, torna a configurarsi come uno spazio in cui si impara a pensare attraverso lo studio rigoroso delle discipline, e dove lo sviluppo della persona passa attraverso l'incontro con autori significativi, si consolida tramite una accresciuta familiarità con testi, strumenti e linguaggi che ampliano l'orizzonte e accrescono la capacità di giudizio.

Il riferimento all’“educazione liberale” non ha in Steiner un’accezione elitaria o nostalgica, bensì si configura come l’orizzonte di una formazione che mira a restituire centralità all’umano, liberandolo dalla frammentazione dei saperi, dall’iper-specialismo tecnicistico e da ogni forma di relativismo utilitarista. Lungi dall’essere un repertorio di nozioni astratte o un esercizio di erudizione fine a sé stesso, il sapere viene qui inteso come strumento di emancipazione, di comprensione del mondo e di piena costruzione e realizzazione di sé. In tal senso, l’educazione proposta da Steiner si radica in una concezione della conoscenza come esperienza trasformativa, in grado di generare senso, orientamento e responsabilità per la singola persona.

Il libro si presta a una lettura trasversale, utile tanto per i docenti quanto per i dirigenti scolastici, i formatori, i ricercatori e i decisori politici. Il volume riesce infatti a coniugare la riflessione teorica con indicazioni operative e analisi concrete, offrendo spunti di lavoro per chiunque, a vario titolo, sia impegnato nella progettazione e nella conduzione dei processi educativi. La sua proposta, pur ancorata al contesto statunitense, si rivolge a un pubblico ampio e invita a un ripensamento profondo del significato dell’insegnare e dell’apprendere, nel segno di una rinnovata responsabilità educativa.

Virginia Capriotti
Università di Bergamo
Virginia.capriotti@unibg.it

L. Campitiello, *Tecnologie immersive e didattica inclusiva, Studium, Roma 2024, pp. 128*

Lucia Campitiello esplora, da un punto di vista pedagogico, la natura ibrida dell'esperienza quotidiana, propria del mondo complesso e interconnesso, e la *varietas* di tecnologie emergenti, che permettono a docenti, educatori, ricercatori e studenti di destreggiarsi tra reale e digitale, percepiti come «estremi di un continuum» (p. 7) e non più in dicotomia.

Nella prima sezione, l'autrice, assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Salerno, propone ai lettori un chiarimento sul concetto di *inclusione scolastica*. L'approccio inclusivo, infatti, viene presentato come «una delle sfide più complesse e affascinanti dell'educazione contemporanea» (p. 11) ed è il fulcro del processo di insegnamento-apprendimento, nonché lo strumento che permette di valorizzare tutti e ciascuno. Il termine *inclusione* viene

riconosciuto e ufficializzato nel '94 a Salamanca, la cui Dichiarazione ha permesso un rinnovamento della pedagogia, che trova il suo centro nella diversità-risorsa. Nonostante ciò, tuttavia, il cammino per il pieno sviluppo della didattica speciale è in salita, così come testimonia lo scenario proposto dalla normativa italiana (L.118/71 e L.104/92) con l'ausilio di termini quali *inserimento* e *integrazione*.

«Non è sufficiente limitarsi ad aprire le porte delle aule scolastiche, ma è indispensabile un cambiamento profondo e strutturale che coinvolga l'intera comunità educativa, promuovendo un ambiente realmente inclusivo e accogliente» (p. 12). A questo proposito, la Campitiello analizza le problematiche educative dei ragazzi con disabilità e, grazie al contributo di Deci e Ryan sull'autodeterminazione, insiste sull'importanza dell'incoraggiamento per lo sviluppo di una reale consapevolezza delle capacità individuali. Il *capability approach* proposto da Amartya Sen è rivolto a tutti, in ottica *Universal Design for Learning*: l'autonomia è necessaria all'inclusione, in quanto permette al singolo di partecipare al proprio progetto di vita e alle relazioni sociali che questo stimola. La didattica inclusiva italiana subisce una svolta nel 1975 grazie al Documento Falcucci e si edifica su alcuni pilastri: la valorizzazione delle differenze, la differenziazione didattica e l'attitudine epistemologica dell'insegnante. L'individualizzazione del nuovo modello educativo prevede che il sistema educativo si adatti alle diversità degli studenti, in un processo che trova la sua descrizione nel dinamismo. Ed è in forza di questo approccio che, negli ultimi anni, l'universo scolastico si occupa e

preoccupa del contesto, che possiede un ruolo determinante nell'apprendimento.

Nei loro studi, Maslow e Mintz hanno dimostrato come aule poco accoglienti influiscano negativamente sull'apprendimento, sui comportamenti e sul benessere degli studenti. Il docente è chiamato a indossare le vesti di architetto del contesto classe, nel quale avrà libertà e dovere di operare, nello stimolo delle relazioni con gli studenti, che hanno necessità di instaurare rapporti di fiducia. Skinner affermava infatti che «insegnare è costruire» (p. 20).

La seconda parte del saggio si apre con la definizione di esperienza, nodo pedagogico nelle disquisizioni di Herbart, Montessori, Decroly, Dewey. Con il *learning by doing* si concretizza un apprendimento in cui «il sapere è indissociabile dal fare» (p. 42) all'interno di un contesto scolastico che assume le sembianze di una società in miniatura, un microcosmo. Questa concezione di ruolo attivo del bambino si ritrova anche nel pensiero di Piaget, che prevede la riformulazione costante degli schemi cognitivi, assimilando nuove informazioni nelle strutture già esistenti o costruendo e rimodulando (*accomodando*) i propri schemi sulla base dei nuovi oggetti proposti.

Alla teoria piagetiana si ispira Seymour Papert, fedele al *learning by doing* e al *thinking by doing*: è necessario, per il teorico del LOGO, costruire un ambiente di apprendimento dotato di computer, essendo questi «spazi creativi che facilitano la costruzione di nuove idee» (p. 46). Inizia a delinearsi una realtà virtuale dell'apprendimento, che prevede veri e propri spazi virtuali: la letteratura scientifica internazionale si sofferma sul metaverso («ambiente immersivo in cui gli studenti possono interagire con strumenti digitali avanzati, esplorare scenari simulati, e collaborare su progetti complessi in un mondo virtuale», p. 57) e sul cyberspazio di Gibson («una allucinazione vissuta consapevolmente ogni giorno da miliardi di operatori», p. 58). E proprio il metaverso per Campitiello è lo strumento principe per la rivoluzione antropologica digitale, grazie all'offerta di varie e sempre nuove esperienze multisensoriali, nelle quali l'*avatar* è interamente coinvolto.

Prima di affrontare un esempio concreto di didattica digitale inclusiva, Campitiello si sofferma sull'importanza del gioco nell'apprendimento. L'ambito ludico della didattica si presta indubbiamente ad un'ampia trattazione, ma è necessario definire il gioco come un «sistema strutturato, caratterizzato da regole, obiettivi e feedback, che promuove l'*engagement* e l'apprendimento attivo» (p. 61) e non una semplice «attività ricreativa» (*ibidem*). Il gioco «è intrinseco alla natura umana», menzionando Huizinga e Caillos (p. 61) e «la cultura emerge in forma

ludica» (*ibidem*). I recenti *Game Studies* hanno fissato come fine della ricerca la comprensione e l'interpretazione del fenomeno ludico, indagandone, in ottica interdisciplinare, le molteplici caratteristiche. Sin dagli studi di Fröbel e Montessori si può evidenziare il connubio tra formazione e gioco dalla prima infanzia, anche se comunemente ciò che è ludico è considerato come un passatempo, un'attività irrilevante. Nel contestare questa visione approssimativa e distorta dell'immaginario collettivo, l'autrice ricorre agli studi di Vygotskij, che delinea il gioco come «strumento fondamentale attraverso cui il bambino comprende il mondo e il nesso causa-effetto degli eventi» (p. 65). Ampliare i confini dell'educazione è vitale, nell'attuale complessità e frenesia che permeano le esistenze dei singoli, e per rendere efficace le dinamiche ludiche è necessario che l'istruzione si serva della realtà virtuale, che può trasportare gli studenti nei più diversi ambienti con estrema velocità e permette ai discenti di scoprire l'apprendimento in una veste inedita, quella dell'esplorazione. Se la VR permette, tra le altre cose, di immergersi in ambienti storici, scientifici o fantascientifici, la realtà mista (MR) può offrire visori a studenti con disabilità per esplorare mappe tattili e modelli tridimensionali. La realtà virtuale, inoltre, viene definita *medium affettivo* perché capace di coinvolgere emotivamente chi ne fa uso. Entrare in un ambiente virtuale consente di provare emozioni più intense, di gestire gradualmente le difficoltà (basti pensare agli apporti benefici nel trattamento di disturbi psicologici, come l'ansia o lo stress), di connettere maggiormente mente e corpo. In quest'ottica, l'ambiente immersivo offre a tutti la possibilità di personalizzazione e regala esperienze anche a persone con *Bisogni Educativi Speciali*, irrealizzabili nella realtà fisica. Campiello, nel quarto segmento del suo saggio, concretizza ciò che Dewey sottolinea in un suo contributo: *l'arte come esperienza*. «L'opera d'arte può essere trasformata in un'esperienza interattiva e coinvolgente, capace di fornire informazioni chiare e di stimolare la curiosità di chi la osserva» (p. 81) e infatti l'autrice sottolinea come le istituzioni museali sviluppino un'estensione *online* per arricchire di dettagli la storia delle opere. Il Museo Archeologico di Napoli si distingue per aver sviluppato un progetto di *gamification* in cui l'utente ha modo di esplorare la città di Napoli, di entrare nelle sale del Museo e di immedesimarsi nel ragazzo di *Father and Son*, protagonista che si destreggia nella ricerca del padre archeologo. Chi si avvicina al museo virtuale partenopeo non solo ha la possibilità di dialogare con l'arte, ma anche di vivere un'avventura permeata di bellezza, grazie all'ambientazione che funge da sfondo. In questo modo, il museo diventa uno spazio inclusivo, attento a proporre al visitatore un'interazione attiva con le opere d'arte: si attua così quel

legame tra arte e percezione estetica tramite l'esperienza, promosso da Dewey.

In ottica *Universal Design for All*, viene condivisa la progettazione di un Museo Virtuale Inclusivo, che ha l'obiettivo di rendere l'ambiente accessibile e di sfruttare l'approccio individuale di ogni studente, in relazione al singolo stile di apprendimento. Segue un'attenta riflessione su uno studio pilota, che ha visto la sua sperimentazione presso l'Istituto Comprensivo "Di Prisco" di Fontanarosa (AV) su un campione di 105 alunni.

In conclusione, il saggio di Campitiello si rivela interessante, in quanto offre numerosi spunti tutti i docenti-ricercatori che desiderano riflettere sulla qualità della loro pratica educativa e aprirsi all'indiscutibile potenziale che il digitale offre, senza il timore dell'*onlife*.

Laura Andemo

Insegnante di discipline umanistiche

presso la scuola secondaria

laura.andemo@scuola.istruzione.it

G. Amenta, *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti, Mondadori, Milano 2025*

Il libro di Giombattista Amenta focalizza l'attenzione su un fenomeno spesso trascurato in ambito pedagogico e per lo più banalizzato nel dibattito pubblico: il maltrattamento degli insegnanti da parte degli studenti. Problema sconcertante, ma sempre più diffuso anche in Italia, indagato dall'autore a partire dalle dinamiche psicopedagogiche che portano a certi comportamenti eclatanti, senza trascurare la considerazione delle condizioni di contesto. Il tentativo è quello di capire le ragioni perché alcuni studenti assumono comportamenti aggressivi e maltrattanti e a partire da quelle formulare strategie di intervento per risolvere situazioni che possono creare grosso disagio ai docenti, peggiorando ulteriormente il clima relazionale e la qualità dell'insegnamento.

Il volume, che sviluppa la sua riflessione in nove capitoli, si può suddividere in due parti (capp. 1-4 e capp. 5-8). Ogni sezione guida il lettore lungo un percorso teorico e operativo che coniuga riflessione e proposta concreta, rendendo il testo utile anche a livello applicativo.

La prima parte offre un quadro di riferimento per interpretare e agire su talune condotte offensive che ricorrono in classe. Dopo l'introduzione, che contestualizza il fenomeno e ne evidenzia la rilevanza, il primo capitolo apre l'analisi partendo da un caso di cronaca scolastica, utilizzato per offrire una lettura multidimensionale (emotiva, relazionale e sistemica) delle condotte aggressive. Amenta invita a non considerare questi comportamenti come meri atti devianti, ma come espressione di un disagio profondo, legato a dinamiche di riconoscimento e a processi distorti di costruzione della reputazione. Proprio la reputazione condivisa diventa così una chiave interpretativa fondamentale. I capitoli seguenti della prima parte delineano possibili strategie di intervento, differenziate per tempi e modalità: a breve e medio termine (secondo capitolo), a lungo termine (terzo), e in chiave di lettura psicodinamica (quarto), con l'invito a superare le apparenze e comprendere le difese inconsce. In particolare, Amenta contesta le risposte punitive e umilianti, proponendo invece percorsi educativi orientati al riconoscimento di sé, al superamento del senso di inadeguatezza e alla valorizzazione dell'espressività autentica e creativa. Nel quarto capitolo, l'autore si concentra sul carattere difensivo e ambivalente dei comportamenti problematici, interpretandoli come tentativi - pur disfunzionali - di affermazione personale in contesti relazionali frustranti. Viene così sollecitata una visione educativa fondata sulla consapevolezza e sulla responsabilità, lontana da approcci punitivi.

La seconda parte del libro è incentrata sulla postura dell'adulto in ambito educativo. Il quinto e il sesto capitolo formano un dittico dedicato all'«autorevolezza», esplorata nelle sue radici e nei rischi che ne minano la tenuta dall'interno. L'autore sottolinea come rispetto e leadership non possano essere imposti, ma vadano coltivati attraverso la consapevolezza del proprio ruolo, la gestione delle emozioni e la responsabilità personale. L'autorità dell'insegnante viene così riletta- Nel settimo capitolo si riflette sul rapporto tra autostima del docente e qualità della relazione educativa. Le insicurezze dell'insegnante possono infatti amplificare l'impatto delle aggressioni verbali degli studenti, generando un circolo vizioso di svalutazione reciproca. Amenta propone percorsi di introspezione per rafforzare la resilienza e la capacità di essere punti di riferimento autentici. Il capitolo ottavo riflette sul ruolo della fiducia e della dedizione del docente nei riguardi dei discenti. Sono le condizioni per costruire ambienti di apprendimento inclusivi e motivanti e la base per un agire educativo capace di innescare processi trasformativi.

Il capitolo finale sintetizza con chiarezza l'obiettivo pedagogico dell'intero volume: non limitarsi a contenere i comportamenti problematici, ma intervenire sulle cause profonde, disinnescare le difese, favorire la riconciliazione e promuovere un modello di autorevolezza consapevole. L'autore conclude con un appello a promuovere percorsi formativi per i docenti, affinché possano affrontare con competenza e umanità le sfide educative contemporanee. Temi come la valorizzazione dell'errore, la gestione dell'ansia da prestazione e lo sviluppo dell'autoefficacia contribuiscono a rendere il quadro teorico immediatamente applicabile nella pratica.

Senza rinunciare al rigore argomentativo e agli indispensabili riferimenti teorici, questo volume riesce a mantenere uno stile accessibile e scorrevole. Gli esempi concreti e i casi scolastici citati facilitano la comprensione anche delle dinamiche più complesse, senza banalizzazioni. In tal senso l'opera arricchisce la riflessione pedagogica e allo stesso tempo offre agli insegnanti/dirigenti scolastici strumenti operativi di immediata utilità.

Francesco Saverio Tortoriello, Antonio Nigrelli, *Il Liceo Matematico. Presupposti teorici e storici per l'innovazione della didattica*, Mimesis, 2025, pp. 258

Nel volume *Il Liceo Matematico. Presupposti teorici e storici per l'innovazione della didattica*, gli autori offrono un'esposizione esaustiva e coerente delle basi teoriche e storiche su cui si fonda il progetto del Liceo Matematico, un esperimento pedagogico avviato dal gruppo di ricerca in didattica della matematica del Dipartimento di Matematica dell'Università di Salerno.

La prefazione di Giuseppe Longo colloca l'intero volume all'interno di un ampio quadro storico-concettuale, basato sulla riflessione epistemologica di Federico Enriques, in particolare in "Scienza e Razionalismo". «Per Enriques la matematica non si poteva analizzare senza l'esplicitazione di una filosofia e di una sua storia e, viceversa, la filosofia, doveva sempre confrontarsi con gli sviluppi della matematica e della scienza in generale» (p. 7). Da questo punto in poi, Longo presenta la conoscenza matematica non come un sapere isolato o esclusivamente formale, ma come una pratica cognitiva interdipendente con la filosofia e la scienza in generale e con le numerose forme storiche del pensiero razionale, approfondendo quest'ultimo con esempi che attraversano incroci iconici della storia occidentale. Il percorso parte dal pensiero platonico, passa per le riflessioni di Weyl sul continuo e sull'infinito, per le rivoluzioni scientifiche novecentesche incarnate da Einstein e Bohr, che hanno messo in crisi le categorie classiche di spazio, tempo e determinismo, e conduce infine all'età contemporanea, segnata dall'emergere dell'intelligenza artificiale e del deep learning, ambiti nei quali il rapporto tra modelli discreti e fenomeni continui riemerge con rinnovata centralità. In questa prospettiva, Longo evidenzia come il dialogo costante tra continuo e discreto costituisca una chiave interpretativa fondamentale per comprendere non solo l'evoluzione della matematica e della scienza, ma anche il loro ruolo formativo, offrendo così, a parere di chi scrive, una cornice concettuale solida, capace di orientare e legittimare l'impianto teorico dell'intero volume.

L'introduzione è strettamente collegata alla prefazione di Longo, e va oltre il quadro teorico per discutere la riflessione pedagogica. Gli autori esplorano come la crisi del paradigma cartesiano porti a un cambiamento radicale nel modo in cui la conoscenza scientifica viene trasmessa alle nuove generazioni. Notano in particolare come gli studenti percepiscano una chiara separazione tra due grandi aree del sapere — scientifica e umanistica — spesso insegnate come mondi distinti e scollegati. Un problema simile, sottolineato da Tortoriello e Nigrelli, non è applicabile solo al contesto della scuola secondaria, ma è radicato anche nei contesti universitari: la maggior parte degli insegnanti ha appreso matematica e scienza solo attraverso i libri di testo e ha avuto «scarse occasioni di riflettere riguardo le modalità con cui le teorie si sono affermate, i contesti sociali in cui sono nate, ovvero tutti i fattori “umani” che le hanno

determinate» (p.37). Il volume non si limita quindi a dettagliare il progetto del Liceo Matematico, ma si concentra su questioni critiche che lo hanno reso necessario per consentire l'emergere di un'analisi preliminare. Di conseguenza, solo una volta delineati i presupposti teorici e pedagogici sarà possibile presentare le decisioni progettuali e le innovazioni pedagogiche sostenute dal Liceo Matematico nella loro interezza.

Il primo capitolo conduce un'analisi delle trasformazioni nella conoscenza scientifica, tracciando il passaggio dal paradigma della modernità alla sua crisi tra XIX e XX secolo. Gli autori evidenziano come il progressivo mettere in discussione le certezze della razionalità classica abbia aperto nuove questioni sullo status della conoscenza scientifica e matematica. Il progresso scientifico viene descritto come un susseguirsi di scoperte che, lungi dal confermare definitivamente le teorie precedenti, ne mettono spesso in discussione i presupposti. Le rivoluzioni introdotte dalla teoria della relatività e dalla teoria dei quanti diventano così esempi emblematici di un sapere in trasformazione, capace di ridefinire nozioni fondamentali come spazio, tempo ed energia, e di portare alla scoperta del carattere discontinuo dei fenomeni naturali. L'analisi procede con una panoramica degli sviluppi nella ricerca filosofica, dal prospettivismo di Nietzsche alla riflessione di Husserl sulla crisi delle scienze europee. Il risultato di queste analisi dei mutamenti filosofici e scientifici è una riflessione che resta tuttora aperta: il rischio, più volte segnalato nel dibattito contemporaneo, è che la scienza continui «sempre più a trasformarsi in tecnica, cioè mera applicazione di regole e procedure, del tutto cieca di fronte alle grandi questioni del mondo e della vita umana» (p.80).

Tale linea di indagine si arricchisce nella considerazione delle teorie della complessità e delle epistemologie naturalizzate, attraverso le quali si delinea un nuovo modello di razionalità, più attento ai processi, alle interazioni e alla dimensione storica della conoscenza scientifica e matematica.

I capitoli dal 4 al 7 affrontano poi la relazione della conoscenza con la pedagogia e la didattica. Al pensiero di Edgar Morin e alla sua proposta di una riforma del pensiero capace di integrare saperi, livelli e prospettive differenti si unisce la riflessione sull'approccio metacognitivo e il rinnovamento della pedagogia e della didattica a partire dal lavoro di Bruner e Gardner, dove gli autori enfatizzano la costruzione della conoscenza e la pluralità delle forme di intelligenza. La traiettoria teorica è quindi rafforzata da un'analisi della teoria della semplessità di Alain Berthoz, che ripensa la scienza, la filosofia e la didattica in una prospettiva che valorizza la semplificazione come strategia adattiva e cognitiva.

Nel capitolo ottavo gli autori riflettono sui rischi della tecnoscienza e dell'intelligenza artificiale a partire dal pensiero di Heidegger e Anders. La distinzione tra *poiesis* e *téchne* (p.177) in Heidegger permette di problematizzare l'idea della tecnica come semplice mezzo, facendo emergere una concezione in cui l'uomo non è un attore volontario e dominatore del processo tecnico, ma è piuttosto chiamato ad agire in risposta a un appello. A questa prospettiva si affianca il riferimento al

pensiero di Günther Anders, che, a partire dall'esperienza della Seconda guerra mondiale, analizza la tecnologizzazione come un processo epocale capace di trasformare radicalmente le condizioni dell'esistenza umana. Gli autori intendono sottolineare quanto Anders ponga «basi teoriche per una emancipazione globale dell'uomo rispetto ai rischi di varia natura determinati dall'affermazione planetaria delle tecniche» (p.185). In questa chiave, l'intelligenza artificiale diventa un banco di prova teorico ed educativo, che impone una riflessione sul senso, sui limiti e sulle responsabilità della formazione scientifica.

Il percorso dell'analisi si conclude nel capitolo nove, dove viene presentata una discussione approfondita sulla filosofia di Jürgen Habermas, importante base teorica per criticare il tecnicismo e per modellare una razionalità molto sostanziale. Facendo appello alla filosofia del linguaggio e alla teoria dell'azione comunicativa si sviluppano il concetto di argomento, dialogo e creazione di significato condiviso come gli aspetti più importanti della pratica scientifica e dell'insegnamento. Da questo punto di vista si fa anche riferimento alla discussione sulle idee di Ferdinando Boero, la cui comprensione originale delle relazioni tra matematica e cultura contribuisce anche a una visione della matematica non come un mero strumento tecnico, ma come un luogo nel contesto storico, linguistico e sociale in cui viene prodotta e acquisita.

Nel decimo e ultimo capitolo gli autori presentano il progetto del Liceo Matematico, chiarendo come esso costituisca l'esito coerente del percorso teorico ed epistemologico sviluppato nel volume. Il progetto consiste nell'organizzazione di attività extracurricolari nelle scuole secondarie, strutturate in forma laboratoriale e finalizzate a proporre esperienze di apprendimento inter- e trans- disciplinari. La scelta della denominazione “Liceo Matematico” non vuole significare una riduzione alla mera specializzazione nel campo della matematica, ma piuttosto una scelta epistemologica intenzionale: la matematica è concepita come un linguaggio privilegiato e uno strumento per l'integrazione interdisciplinare, che fornisce i mezzi per trasferire conoscenze scientifiche, filosofiche, storiche e culturali. Le attività proposte mirano a favorire una comprensione unitaria del sapere, contrastando la frammentazione disciplinare e valorizzando la matematica come luogo di incontro e di dialogo tra differenti forme di conoscenza. L'obiettivo finale è quello di promuovere una formazione che sviluppi negli studenti consapevolezza metodologica, capacità di argomentazione e attitudine al pensiero complesso, restituendo alla matematica il suo ruolo formativo all'interno di un più ampio progetto educativo. Come sottolineano gli autori, «si tratta dunque di implementare un modello che sia decisamente orientato allo sviluppo delle potenzialità di ogni individuo giacché la conoscenza deve consentire al soggetto l'utilizzo delle proprie risorse non solo cognitive, ma anche emotive e relazionali per far fronte alle innumerevoli sfide del mondo contemporaneo» (p. 238).

Nel complesso, *Il Liceo Matematico. Presupposti teorici e storici per l'innovazione della didattica* si presenta come un importante contributo al

dibattito contemporaneo sulla scuola: grazie ad un'ampia riflessione epistemologica e storica, il libro consente di collocare il tema dell'innovazione didattica entro una cornice teorica rigorosa e culturalmente consapevole, in grado di fondare una concezione della conoscenza, radicata nei suoi aspetti storici, critici e formativi.

*Francesco Sicignano
Insegnante nella scuola secondaria*