

Fabiana Esposito*

L'orientamento strategico nei processi di autovalutazione e miglioramento

L'orientamento strategico nei processi di autovalutazione e miglioramento è direttamente ricondotto nei documenti ministeriali¹ al dirigente scolastico, cui è assegnato un ruolo centrale nel “perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione” e il cui operato viene valutato anche in relazione al «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»². La norma ha infatti stretto un legame indissolubile tra il processo di autovalutazione e miglioramento e l'operato del dirigente scolastico, legame confermato dalla precisa corrispondenza tra l'impianto del Rapporto di Autovalutazione e il Portfolio per la valutazione dei dirigenti, in cui per ciascuna area dei processi sono presentate alcune possibili azioni professionali, che il dirigente può realizzare per orientare e guidare il raggiungimento degli obiettivi di processo funzionali al perseguimento delle priorità e dei traguardi.

Ne riportiamo a titolo esemplificativo alcune relative all'area di processo “Orientamento strategico e organizzazione della scuola”.

Azioni professionali del Dirigente	Azioni esemplificative del Dirigente
Missione e obiettivi prioritari	
Il Dirigente assicura la gestione unitaria dell'istituzione scolastica	<ul style="list-style-type: none"> • Definisce gli indirizzi per le attività della scuola e le scelte di gestione per l'elaborazione del PTOF da parte del Collegio dei docenti e l'approvazione del Consiglio di Istituto. • Indirizza la comunità scolastica per connettere le priorità individuate con i dati di contesto e di esito dell'Istituto. • Definisce con il supporto del Nucleo di autovalutazione poche, chiare, rilevabili e rilevanti priorità. • Richiede una preventiva dichiarazione degli obiettivi di risultato e dei relativi indicatori in tutti i progetti da finanziare.

* Dirigente Scolastico, Membro del Gruppo di coordinamento e del Gruppo di progettazione esecutiva Progetto TAM e socio OPPI.

¹ Cfr. Dlg. 165 del 2001, DPR 80 del 2013, Legge 107 del 2015.

² Art. 1, comma 93 della Legge 107/2015.

	<ul style="list-style-type: none"> • Definisce un esplicito riferimento alle priorità in tutti i documenti fondamentali dell'Istituto e promuove azioni per promuoverle e realizzarle
Il Dirigente assicura il sostegno concreto alle priorità strategiche	<ul style="list-style-type: none"> • Garantisce un alto livello di coincidenza fra le finalità dei progetti finanziati e le priorità strategiche della scuola. • Garantisce un alto livello di coincidenza temporale fra la durata dei progetti e il periodo di attuazione del Piano di miglioramento. • Programma l'utilizzo delle disponibilità finanziarie cercando di assicurare risorse adeguate a ciascun progetto strategico finalizzato alle priorità.
Controllo dei processi	
Il Dirigente promuove l'utilizzo di strumenti di autovalutazione, monitoraggio, rendicontazione e trasparenza	<ul style="list-style-type: none"> • Promuove la costituzione di un gruppo permanente per l'autovalutazione ed il monitoraggio dei processi. • Contribuisce alla definizione di strumenti e procedure per la raccolta e l'analisi dei dati finalizzati al monitoraggio e alla valutazione dei processi. • Definisce procedure per la diffusione dei risultati, per il loro utilizzo ai fini del miglioramento, per la rendicontazione pubblica. • Rende evidenti e pubbliche le scelte della scuola in relazione agli obblighi di trasparenza.

Tuttavia, è evidente che il concetto di orientamento strategico non può esaurirsi in un catalogo di azioni da realizzare l'una accanto all'altra, ma abbraccia più aspetti dell'azione del dirigente, molte delle quali non sono semplici da circoscrivere e soprattutto possono cambiare a seconda del contesto e della situazione. Inoltre, se è vero che per definizione legislativa il dirigente presiede tutti i processi gestionali della scuola³ e somma in sé tutti i compiti e le responsabilità di gestione e organizzazione della scuola, rispondendo poi in prima persona dei risultati raggiunti, non si deve mai dimenticare che

la scuola non è né una fabbrica né un ufficio, non genera prodotti o servizi con standard prefissati e quantitativamente misurabili, ma attiva processi qualitativi il cui esito non è predeterminabile [...] il compito della scuola è quello di erogare istruzione ed educazione, un "servizio" di natura immateriale, condizionato da numerose variabili, i cui percorsi e risultati non possono essere né standardizzati né prevedibili. I processi formativi escludono, per loro natura, itinerari e esiti omogenei. Nessuna causalità meccanica può essere attribuita a un organismo complesso, dinamicamente aperto, innervato da molteplici fattori interdipendenti (le norme, le risorse, i meccanismi interni, l'organizzazione, il contesto esterno, le variabilità soggettive ...)⁴.

Dunque, la scuola è un sistema complesso, costituito da un insieme di parti strettamente interrelate dalle cui relazioni dipende il comportamen-

³ «Il dirigente è il legale rappresentante dell'istituzione scolastica autonoma, ne assicura la gestione unitaria, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio, ha autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane, organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative, promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio» in art. 25 del Dlgs 165 del 2001.

⁴ Lupoli N., *La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità*, in [ojs.pensamultimedia](https://ojs.pensamultimedia.it/) (ultimo accesso dicembre 2021).

to complessivo del sistema stesso⁵ e, secondo la celeberrima definizione di Weick, è un sistema a legami deboli «in cui gli eventi legati reagiscono l'uno all'altro, ma, al tempo stesso, mantengono ognuno la propria identità e in qualche modo un segno della propria separatezza, fisica o logica dagli altri»⁶. Il che comporta che le istituzioni scolastiche sembrerebbero essere in grado di ottenere risultati anche quando non tutte le parti partecipano con il medesimo grado di efficacia al processo di insegnamento/apprendimento e ciò rende difficile l'individuazione di nessi causali tra processi didattici, organizzativi, gestionali ed esiti degli studenti. In questa prospettiva, se da un lato al dirigente scolastico viene assegnato il compito di delineare la meta da raggiungere e mettere in campo precise azioni di tipo organizzativo e gestionale perché tutta l'organizzazione tenda ad essa, dall'altro la connessione tra le azioni del dirigente e gli obiettivi raggiunti o non raggiunti in termini di successo formativo degli studenti spesso non è diretta e, soprattutto, non è facile da definire e circoscrivere.

Numerose ricerche condotte nell'ultimo ventennio, sia a livello nazionale che internazionale, si sono concentrate sul ruolo del dirigente scolastico e sull'impatto che questi ha sul miglioramento della scuola, prendendo come parametri di riferimento gli esiti degli studenti, intesi come *output* dell'azione della scuola, e le pratiche didattiche organizzative e gestionali, ovvero i *processi* considerati determinanti per il buon funzionamento delle istituzioni scolastiche. Alcuni studi, evidenziando una correlazione positiva tra vari indicatori di capacità manageriali dei dirigenti scolastici e risultati scolastici degli studenti, hanno individuato le pratiche manageriali specifiche dei dirigenti e i modelli di volta in volta più efficaci⁷; altri, invece, hanno posto l'accento sulla *leadership* (o requisiti di *leadership*), cioè su quell'insieme di valori, capacità, azioni e qualità individuali che riguardano la persona e il riconoscimento dell'influenza che questa esercita. È, dunque, l'intersezione tra le pratiche professionali adottate dal dirigente con i relativi risultati e gli stili di *leadership*, esercitati con le evidenze dei comportamenti attesi, che può dimostrare l'azione svolta dal dirigente. Un'azione preminentemente indiretta rispetto agli apprendimenti e agli esiti degli studenti e dipendente principalmente dalla sua influenza sugli insegnanti e sulle condizioni attraverso le quali gli insegnanti possono ottenere maggiori effetti sull'apprendimento degli studenti.

Ritorna, dunque, anche in questo ambito il binomio dicotomico tra *manager* e *leader*, che da sempre caratterizza la figura del dirigente scolastico:

⁵ Di Nubila R.D., *Analisi e qualità delle organizzazioni scolastiche e formative*, Ed. Pensa Multimedia, Lecce, 2002.

⁶ Weick K.E., *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, 1976, pp. 1-19; trad. it: *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in Zan S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.

⁷ Paletta A. (a cura di), *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. Cosa determina una leadership scolastica efficace e come possiamo valorizzare il lavoro dei dirigenti: esiti del progetto IPRASE "Leadership e processi di miglioramento nelle scuole"*, IPRASE, Trento, 2015.

nell'immaginario comune una sorta di Giano bifronte che da una parte pianifica, gestisce *budget*, organizza, controlla e dall'altra crea la visione e la cultura condivisa, aggrega i diversi *stakeholders* sui problemi, sostiene la crescita. È ormai assodato che non ci troviamo di fronte a una reale contrapposizione, perché un'organizzazione efficiente nasce dalla giusta compenetrazione di entrambi gli approcci, se è vero che le *performance* scolastiche sono sì influenzate da fattori esterni, come le strutture organizzative, la cultura e la storia, l'ambiente, ma tutti questi fattori co-agiscono con le pratiche di *leadership*, rendendo così arbitraria la netta separazione dell'azione del dirigente scolastico rispetto alle variabili di contesto⁸. A ben guardare, il dirigente scolastico attua la funzione di *leadership* per costruire e sviluppare in tutti i soggetti e gli *stakeholder*, coinvolti con le attività della scuola, una visione condivisa che indirizza le attività verso il raggiungimento degli obiettivi attesi e descritti nell'offerta formativa progettata dalla scuola stessa. Per raggiungere tale scopo, il dirigente scolastico pone in atto comportamenti che ispirano e suscitano l'impegno da parte di tutti i soggetti coinvolti nel e per il contesto scolastico. Nello stesso tempo svolge un'azione di supervisione amministrativa, comprendente attività di indirizzo, pianificazione e controllo per l'esercizio delle attività svolte dagli uffici della scuola, limitando le incertezze e le differenze, sviluppando e migliorando la coerenza e la costanza del servizio educativo e formativo proposto e attuato.

I dirigenti, quindi, possono rappresentare la figura singolarmente più importante all'interno dei sistemi educativi per promuovere il miglioramento scolastico e l'efficacia della scuola⁹, e la *leadership* scolastica è seconda soltanto alla didattica in aula come fattore determinante degli apprendimenti degli studenti. Si tratta allora non solo di individuare i modelli di *leadership* più funzionali al miglioramento scolastico, ma di definire le pratiche di *governance* che di volta in volta possono risultare più appropriate rispetto al contesto della singola scuola: infatti, se è vero che i *leader* di successo fanno ricorso al medesimo repertorio di base di pratiche di *leadership*, i modi in cui applicano queste pratiche sono il risultato di un processo di adattamento al contesto.

Quale modello di *leadership* per il miglioramento?

Quando utilizziamo il termine *leadership* in ambito scolastico in realtà facciamo riferimento anche alle modalità di traduzione di questa in forme di gestione e organizzazione tipiche del *management*, come confermato anche dalle indicazioni del Consiglio Europeo:

La *leadership* scolastica richiede impegno professionale, capacità di motivare ed ispirare, nonché competenze per una sana gestione e capacità pedagogiche e comunicati-

⁸ Paletta A., *Valutazione dell'istruzione e miglioramento: il contributo degli studi di management*, in **fondazioneagnelli.it** (ultimo accesso dicembre 2021).

⁹ Leithwood, Harris & Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership*, *School Leadership and Management*, vol. 28, n. 1, 2008, pp. 27-42.

ve. I buoni dirigenti scolastici sviluppano una visione strategica per i loro istituti. Essi, inoltre, ricoprono un ruolo importante nel creare collegamenti efficaci tra i diversi livelli di educazione e formazione, famiglie, mondo del lavoro e comunità locale, con l'obiettivo comune di aumentare il livello d'istruzione raggiunto dai discenti governando e non solo gestendo il processo di innovazione della scuola¹⁰.

D'altro canto, non esiste in letteratura una teoria che identifichi la forma di *leadership* che più delle altre sia in grado di contribuire al miglioramento delle scuole, per cui «più che ricercare uno stile ottimale di *leadership* dovremmo guardare alla *leadership* come al risultato dell'interazione situazionale rispetto alle caratteristiche dei *followers* e del contesto»¹¹. È quindi necessario spostare l'attenzione da un modello di *leadership* incentrato sul concetto di *accountability*¹² a quello definito in letteratura dello *School improvement*, che ha come focus il processo di apprendimento, alla luce delle nuove teorie pedagogiche attive e collaborative. In questa prospettiva, la “responsabilità” del dirigente scolastico rispetto agli esiti degli studenti sarebbe indiretta, ovvero legata al raggiungimento di obiettivi intermedi, strumentali al conseguimento di obiettivi finali non chiaramente misurabili. A differenza dell'approccio di *accountability*, in questa prospettiva la responsabilità del dirigente scolastico non è il semplice allineamento dei comportamenti organizzativi verso un bersaglio chiaramente definito e misurabile; il dirigente scolastico, secondo questa visione, sarebbe spinto a creare condizioni di miglioramento continuo dei processi di insegnamento e apprendimento, non intervenendo direttamente nella didattica, ma promuovendo il cambiamento attraverso la costruzione di capacità organizzative.

Anche l'indagine internazionale Talis¹³ ha dimostrato come una forte *leadership didattica* possa influire sul rendimento degli studenti, attraverso alcune azioni mirate a definire con precisione quali esiti sono essenziali per tutti gli studenti, fare in modo che tali esiti siano espressi chiaramente nel curriculum e siano supportati da adeguati materiali didattici, rendere partecipi docenti, studenti e genitori alla rendicontazione di tali risultati, incoraggiare

¹⁰ *Conclusioni del Consiglio relative ad una leadership efficace nel campo dell'istruzione*, Consiglio dell'Unione Europea, 2014/C 30/02, in eur-lex.europa (ultimo accesso dicembre 2021).

¹¹ Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D.W., *International Handbook of Educational Change: Part Two*, Springer, 2014, p. 4.

¹² «Responsabilità incondizionata, formale o non, in capo a un soggetto o a un gruppo di soggetti (*accountors*), del risultato conseguito da un'organizzazione (privata o pubblica), sulla base delle proprie capacità, abilità ed etica. Tale responsabilità richiede giudizio e capacità decisionale, e si realizza nei confronti di uno o più portatori di interessi (*account-holders* o *accountees*) con conseguenze positive (premi) o negative (sanzioni), a seconda che i risultati desiderati siano raggiunti o disattesi. L'accento non è posto sulla responsabilità delle attività svolte per raggiungere un determinato risultato, ma sulla definizione specifica e trasparente dei risultati attesi che formano le aspettative, su cui la responsabilità stessa si basa e sarà valutata. La definizione degli obiettivi costituisce, dunque, un mezzo per assicurare l'*accountability*», in treccani.it/enciclopedia/accountability (ultimo accesso dicembre 2021).

¹³ OECD, *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, OECD Publishing, Parigi, 2014.

strategie efficaci di insegnamento, promuovere l'accertamento sistematico dei progressi degli studenti. Dai dati raccolti emerge che un modo per far fronte alla complessità delle responsabilità del dirigente scolastico è quello di condividere le scelte con altri attori dell'istituto, sviluppando un clima centrato sulla comprensione reciproca e sulla collaborazione organizzativa.

La ricerca condotta dall'IPRASE e coordinata da Angelo Paletta tra il 2010 e il 2013 ha definito il modello della *leadership per l'apprendimento*, come un approccio integrato che fonde un modello di *leadership* istruzionale

che si caratterizza per essere un approccio *top-down* e transattivo con un forte coordinamento e controllo dei processi di insegnamento e apprendimento da parte del dirigente scolastico, e un approccio di *leadership* trasformativa (*transformational leadership*), che per contro si caratterizza come *bottom-up* e trasformativo, con un forte impegno in termini di condivisione della *leadership*, supporto individualizzato e stimolazione intellettuale agli insegnanti, promozione del senso di comunità all'interno e all'esterno della scuola¹⁴.

Questo modello si basa su quattro pilastri fondamentali di seguito sintetizzati:

1. *Definire la direzione*: questo ambito deve essere necessariamente contestualizzato, perché è dimostrato che il miglioramento degli apprendimenti degli studenti implica la capacità della scuola di individuare, specificare e declinare, anche sul piano quantitativo, gli obiettivi di apprendimento nel peculiare contesto culturale, sociale ed economico in cui opera e di cui è diretta espressione. Gli studenti e il contesto della scuola con le specificità di *background*, di attese e di potenzialità, dovrebbero rappresentare il punto di partenza di ogni discorso intorno alla visione e agli obiettivi da perseguire. Quindi spetta al dirigente orientare l'istituzione scolastica verso l'individuazione di priorità curriculari condivise, mettendo in campo azioni per la rilevazione e l'analisi dei bisogni formativi del territorio e degli alunni, costituendo gruppi di lavoro che supportino la progettazione di istituto e ne valutino le ricadute. Di pari passo con questa azione, va l'aspetto propriamente gestionale, che non può essere discosto dal perseguimento delle priorità curriculari, in termini di risorse, economiche e umane, impiegate.
2. *Gestire il curriculum e la didattica*: i dirigenti scolastici che si comportano come "*leader didattici efficaci*" non si tengono fuori dal nucleo tecnico professionale della scuola, ma si preoccupano direttamente della qualità dell'insegnamento e dei risultati raggiunti dagli studenti: definiscono in modo chiaro ruoli e responsabilità, coordinano gli insegnanti nelle attività di progettazione e di revisione del curriculum, sorvegliano e valutano il lavoro degli insegnanti, anche attraverso osservazioni informali in classe, monitorano direttamente i progressi degli studenti nei

¹⁴ Angelo Paletta (a cura di), *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento* (op. cit.), pp. 36-37.

livelli di apprendimento. La qualità e l'efficacia dell'azione didattica, infatti, sono le migliori garanzie, per lo studente come per le famiglie, per un proficuo percorso scolastico: alla responsabilità professionale dei docenti è affidata la scelta di approcci, metodi e tecniche di lavoro in classe. D'altro canto, al di là di quanto progettato dalla scuola, la didattica effettivamente erogata nelle classi rimane spesso una "scatola nera" per la comunità scolastica e per chi la dirige; da qui l'esigenza di elaborare strategie e strumenti di lavoro utili a rendere più trasparente e ad orientare il lavoro d'aula. Il dirigente è, dunque, chiamato a creare le migliori condizioni per l'azione dei docenti, sia sotto il profilo della strutturazione di ambienti di apprendimento appropriati e innovativi, anche con il supporto delle nuove tecnologie, sia attraverso la predisposizione di opportunità di crescita e di sviluppo professionale. Ciò significa, in termini concreti, promuovere azioni mirate all'innovazione metodologica, investire nelle nuove tecnologie, avviare forme di sperimentazione didattica, anche attraverso la flessibilità oraria, promuovere azioni mirate per favorire un approccio didattico ed educativo differenziato per coinvolgere studenti con difficoltà e, allo stesso tempo, valorizzare gli studenti con particolari attitudini disciplinari.

3. *Riprogettare l'organizzazione*: «Il dirigente scolastico contribuisce alla creazione di una cultura di collaborazione agendo sulla promozione del lavoro di gruppo e sulla coltivazione di valori professionali di fiducia e competenza che portano, da un lato, a riconoscere il valore della collegialità e, dall'altro, a far emergere una *leadership* distribuita»¹⁵. Il coinvolgimento diretto di chi nella scuola svolge funzioni di *leadership*, soprattutto rispetto alla gestione dell'insegnamento, è cruciale per la creazione di un'organizzazione efficace che sia di supporto e di rinforzo all'azione didattica. In questo ambito tante sono le azioni che il dirigente può promuovere per incentivare la collaborazione tra insegnanti, le attività in gruppi di lavoro e la condivisione di strumenti e materiali didattici, ad esempio: formare gruppi di lavoro e Dipartimenti disciplinari come articolazioni funzionali del Collegio dei Docenti, per il presidio degli snodi critici dell'Istituzione Scolastica; partecipare ai gruppi di lavoro nei momenti di costituzione, orientamento strategico e verifica dei risultati; attivare forme di verifica della quantità e qualità dei materiali prodotti dai gruppi, con particolare riferimento ai materiali didattici per gli studenti e agli strumenti per le verifiche delle competenze; prevedere spazi specifici nel Collegio dei Docenti dedicati alla discussione e alla condivisione dei lavori dei gruppi; promuovere l'utilizzo di spazi web finalizzati alla valorizzazione del lavoro dei gruppi e all'utilizzo dei materiali prodotti dai gruppi, tramite accesso

¹⁵ Hallinger, P., Heck, R.H., *Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference?*, Educational Management Administration & Leadership, 1998, vol. 38, pp. 654-678.

dedicato. La dimensione “Riprogettare l’organizzazione” comprende, poi, due variabili spesso sottovalutate: la costruzione di relazioni collaborative con le famiglie e con l’ambiente in generale. Le famiglie, infatti, non rappresentano semplicemente gli utenti indiretti e passivi del servizio d’istruzione, ma potenziali alleati con i quali costruire relazioni fiduciarie, che sono alla base anche dell’efficacia del lavoro degli insegnanti. Solo una collaborazione scuola-famiglia improntata al rispetto di ruoli e competenze reciproci può determinare quell’alleanza educativa indispensabile per il successo formativo degli studenti. Allo stesso modo, le altre scuole, la comunità locale, l’amministrazione pubblica giocano un ruolo reciprocamente supportivo e incentivante nel processo di miglioramento degli apprendimenti degli studenti. In questo ambito il dirigente è chiamato in prima persona a individuare e valorizzare le risorse culturali del territorio a fini formativi, stabilendo contatti con i vari soggetti per promuovere attività di conoscenza del territorio, per identificare i monumenti o le zone di interesse storico che possono essere “adottati” dagli studenti della scuola, anche al fine di promuoverne il senso di appartenenza. Egli inoltre può attivarsi presso i vari soggetti del territorio per ricercare sostegno finanziario, organizzativo e logistico per realizzare le attività della scuola (es. fornitura di spazi, di attrezzature, finanziamento specifico di progetti, ecc.); può stipulare accordi con i vari soggetti del territorio per progettare e realizzare attività e progetti coerenti con le priorità della scuola; può promuovere la costituzione di gruppi di lavoro, tavoli di discussione, ecc. a livello locale su tematiche rilevanti per la vita della scuola, nonché favorire la partecipazione della scuola a reti di scuole del territorio per affrontare temi di interesse comune.

4. *Sviluppare le risorse umane*: inteso come sviluppo del personale in senso lato, ovvero sul piano professionale, sul piano della costruzione di relazioni fiduciarie e di reciprocità all’interno di un’autentica comunità di apprendimento. In questo senso il ruolo del dirigente come *leader* motivazionale e anche affettivo si può esplicitare in diverse modalità, ad esempio egli spesso è chiamato a fornire sostegno individualizzato e considerazione personale agli insegnanti, dando dimostrazione di ascolto, rispetto e preoccupazione per le esigenze e i sentimenti personali; in altri momenti deve fornire stimolazione intellettuale, cioè incoraggiare i docenti a rimettere in discussione le attuali pratiche professionali, aiutandoli a guardare il loro lavoro da prospettive differenti. Non si tratta, quindi, di limitarsi solo a organizzare corsi di formazione per gli insegnanti basati sui loro effettivi bisogni professionali, ma soprattutto di agire una continua stimolazione intellettuale in occasioni formali e informali. Un ultimo aspetto di questo ambito di azione – ma solo in ordine di esposizione – è la capacità del dirigente di incarnare il ruolo di *leader* nel senso diremmo etimologico del termine, ossia di es-

sere colui che guida con il buon esempio, esibendo attraverso decisioni e azioni i valori che intende promuovere. Essere *leader* educativo, in questo senso, significa costruire non solo le conoscenze e le competenze di cui gli insegnanti e il resto del personale necessitano al fine di realizzare gli obiettivi didattici, ma soprattutto incidere sugli atteggiamenti, i valori professionali (impegno, capacità e resilienza), che inducono il personale a persistere nell'applicazione di conoscenze e competenze.

Il modello qui illustrato ancora oggi è uno dei paradigmi più completi di orientamento strategico dei processi di miglioramento della scuola, come ha dimostrato la recente esperienza pandemica, allorché i dirigenti scolastici sono stati chiamati a guidare le comunità scolastiche in un contesto emergenziale che non si era mai verificato prima, in cui hanno dovuto far ricorso a tutte le loro competenze organizzative e gestionali, ma anche a quelle capacità relazionali ed emotive necessarie per stimolare e sostenere l'azione del personale docente e ATA e per mantenere una comunicazione proficua con le famiglie. Insomma sono stati più che mai *leader e manager* allo stesso tempo, perché sono stati in grado di guidare la comunità e sostenerla nei momenti di incertezza e smarrimento, e di valorizzare l'impegno e le competenze di ciascuno, di delegare e sostenere il ruolo di quelle figure di sistema maggiormente coinvolte nei processi educativi e didattici.

La lezione appresa durante la pandemia

Tommaso Agasisti nel volume *Management educativo alla prova. Lezioni di Dirigenti Scolastici durante l'emergenza COVID-19*¹⁶ sostiene che durante il periodo della pandemia a fare la differenza nella risposta delle scuole siano state le competenze manageriali dei Dirigenti, che si sono incrociate con una *leadership* essenzialmente educativa per andare a definire un modello di *management*, che l'autore definisce appunto "educativo". Infatti, partendo dal presupposto che nei mesi di attivazione della DAD le scuole gestite da dirigenti proattivi e con spiccate competenze organizzative e manageriali abbiano reagito meglio all'emergenza, riprogrammando celermente l'attività didattica, utilizzando consapevolmente gli strumenti tecnologici, offrendo sostegno a docenti e studenti in difficoltà e migliorando la comunicazione scuola-famiglia, Agasisti ha analizzato l'esperienza di nove dirigenti che avevano frequentato il master *Management delle Istituzioni scolastiche del MIP Politecnico di Milano* e, al netto dei punti di forza e di debolezza, nonché delle specificità delle diverse realtà scolastiche, ha individuato due macroprocessi *core* e tre macroprocessi di supporto maggiormente investiti e trasformati dall'impatto dell'epidemia. I macroprocessi *core* sono per Agasisti quelli che afferiscono ai processi didattici, quali la programmazione, le modalità didattiche e di

¹⁶ Agasisti T., *Management educativo alla prova. Lezioni di Dirigenti Scolastici durante l'emergenza COVID-19*, Guerini NEXT, Milano, 2020.

insegnamento, la valutazione, che rappresentano il fine ultimo dell'attività di una scuola, mentre i macroprocessi di supporto investono quelle attività funzionali e strumentali al raggiungimento di tale fine: l'attività amministrativa contabile, la comunicazione e la *governance* in senso lato.

Ci soffermeremo soprattutto sugli aspetti che pertengono al nostro ragionamento, ovvero sull'orientamento strategico e le pratiche di *governance*, che sono risultate più efficaci nel periodo pandemico e a cui si sono ispirati i nuovi modelli organizzativi agiti dai dirigenti coinvolti nello studio di Agasisti. Si tratta di pratiche principalmente ispirate alla *leadership diffusa*, centrate sulla collaborazione e il supporto reciproco dei diversi attori. I dirigenti durante la pandemia hanno dovuto riorganizzare i gruppi di lavoro e in alcuni casi attivarne di nuovi o assegnare a quelli già esistenti nuovi compiti strettamente connessi alla transizione digitale, d'altra parte per tenere coesi i legami a distanza ed evitare forme di anarchia organizzativa, favorite dalle difficoltà di comunicazione e di coordinamento legate alla distanza fisica, hanno avuto la necessità di aumentare le responsabilità delegate allo staff e alle figure di sistema e creare un nuovo senso di condivisione intorno alle scelte strategiche, sì da rafforzare la comunità.

Sul piano organizzativo, la pandemia è l'esempio di una situazione emergenziale di eccezionale gravità che ha richiesto una discontinuità strategica e l'esigenza di gestire il cambiamento su una scala collettiva. Durante la pandemia i legami già deboli dell'organizzazione scolastica hanno richiesto un profondo lavoro di coordinamento per evitare le derive verso un'anarchia organizzativa. I dirigenti scolastici che sono stati capaci nelle loro scuole di sviluppare il *middle management* hanno potuto contare sul prezioso contributo di collaboratori, coordinatori di classe, coordinatori di dipartimento, referenti per il piano di sviluppo digitale, responsabili per la sicurezza e molti altri insegnanti impegnati a tessere la trama di una comunità professionale. Aspetti, come le capacità di *leadership didattica* del DS, la presenza di una *leadership distribuita*, l'atteggiamento collaborativo degli insegnanti, la propensione all'adattamento, il senso di comunità, hanno mostrato tutta la loro rilevanza nel determinare il tipo di risposta che le scuole sono state capaci di dare all'emergenza¹⁷.

Accanto alla *leadership per l'apprendimento*, quindi, durante il periodo pandemico prevalenti sono stati altri due modelli organizzativi, quello della *leadership distribuita* e quello della *learning organization*, strettamente correlati e integrati tra di loro, che hanno messo in luce quanto il dirigente scolastico, più che mai in una situazione di crisi, non possa essere "un uomo solo al comando", ma necessiti di un gruppo di collaboratori a cui delegare responsabilità e con cui condividere il coordinamento dell'organizzazione e di una comunità di docenti che condivida la *mission* e le buone pratiche in un'ottica di apprendimento continuo.

¹⁷ Paletta A., *Covid-19, innovazione didattica e cambiamento organizzativo nelle scuole. Così possiamo evitare la disegualianza sociale*, in ripartelitalia.it/lintervento-angelo-panetta-professore-ordinario-di-economia-aziendale-covid-19-innovazione-didattica-e-cambiamento-organizzativo-nelle-scuole-così-possiamo-evitare-la-disegualianza-soc (ultimo accesso dicembre 2021).

La *leadership distribuita* è definita da Spillane¹⁸ come un'attività esercitata da più persone in un contesto scolastico che si sviluppa attraverso l'interazione scolastica, mentre per Gronn¹⁹ si tratta di una forma di azione concertata di un gruppo o di un *network* di soggetti che si influenzano reciprocamente e determinano un prodotto congiunto e interdipendente. Nel periodo pandemico le scuole che meglio hanno saputo intercettare ed adattarsi al cambiamento hanno sviluppato

strutture organizzative "morbide" ma non spontanee, con *leadership* distribuita. Il coordinamento organizzativo e didattico del dirigente, l'atteggiamento collaborativo degli insegnanti, l'abitudine all'adattamento e a prassi di lavoro condivise, la cura del senso di comunità professionale ed educante, la capacità di mettersi in discussione e imparare modi nuovi di gestione della classe, reinterpretando il proprio ruolo nel mutato contesto di crisi, sono solo alcuni esempi di risultati di una pratica di *leadership* distribuita²⁰.

Nella *leadership* distribuita centrale è il concetto di interdipendenza e condivisione tra i membri della responsabilità per i compiti, piuttosto che l'idea di un *team* guidato da un *leader* specifico. Dirigente e docenti, così come molti genitori e studenti, lavorano insieme in gruppi di studio, team di ricerca-azione, comunità di apprendimento in verticale e riunioni del personale incentrate sull'apprendimento. La visione condivisa caratterizzante l'organizzazione trova corrispondenza nell'approccio metodologico e didattico prevalente e l'organizzazione si basa su un'attenta analisi di dati e informazioni, da cui i membri partono per orientare le scelte e pianificare il miglioramento. Tutti i membri della comunità, quindi, si impegnano in un lavoro collaborativo a tutti i livelli attraverso la riflessione, il dialogo e l'indagine, ed è proprio questo lavoro che crea interdipendenza positiva e orientamento allo scopo. Inoltre, fondamentale è la pratica riflessiva, perché orienta tutti gli attori al ripensamento delle pratiche professionali e del loro ruolo nel gruppo e nella scuola, con una forte tensione al cambiamento e al miglioramento e gli esiti degli studenti migliorano non solo negli apprendimenti ma anche nelle competenze chiave di cittadinanza e nelle *soft skills*, anche grazie ad un approccio fortemente inclusivo e ad un'attenzione agli alunni più fragili²¹.

Strumento indispensabile perché la *leadership* distribuita si alimenti e si rinnovi è l'apprendimento permanente tipico di una *Learning Organization*, come sostiene Peter Senge²².

¹⁸ Spillane M., *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 2006.

¹⁹ Gronn P., *The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reform*, London, 2003.

²⁰ Versari S., USR Emilia Romagna, in Paletta A., *Dirigenza scolastica e middle management. Oltre l'insegnamento: i middle leader nelle scuole italiane*, Bononia University Press, vol. 2, 2020, p. 13.

²¹ Lambert L., *A Framework for Shared Leadership*, in *Educational Leadership*, 2002, vol. 59, n. 8, p. 37 in [smartlearningsystems.com/wp-content/uploads/2014/11/Framework-for-Shared-Leadership-Lambert.pdf](https://www.smartlearningsystems.com/wp-content/uploads/2014/11/Framework-for-Shared-Leadership-Lambert.pdf) (ultimo accesso dicembre 2021).

²² «Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free and where

La scuola come organizzazione che apprende²³ si caratterizza per la capacità di sviluppare e condividere una *vision* focalizzata sull'apprendimento di tutti e di ciascuno (equità ed eccellenza); creare e sostenere opportunità di formazione continua per tutto il personale scolastico; promuovere occasioni di apprendimento e collaborazione tra il personale scolastico; promuovere una cultura della ricerca, dell'innovazione e del sapere scientifico; creare un sistema integrato di *knowledge management*; creare collegamenti e sinergie con il territorio e con il più ampio sistema educativo; identificare e sostenere un modello di *leadership* condivisa per l'apprendimento.

Durante il periodo pandemico questi tratti hanno caratterizzato molte scuole italiane, talora con un processo *bottom-up* e non *top-down* e in maniera non sempre intenzionale, ma resta il fatto che le scuole si sono riscoperte delle organizzazioni in grado di rispondere alla rapidità e all'imprevedibilità dei cambiamenti imposti dall'emergenza sanitaria e hanno compreso la necessità di un continuo riadattamento del loro profilo funzionale e persino di alcuni tratti riguardanti i valori, le identità personali e sociali. La *stabilità dell'instabilità* è stata determinante per la risposta resiliente delle scuole, che con straordinaria rapidità hanno modificato modalità di funzionamento, qualità delle relazioni interne ed esterne, attribuzioni di ruoli e compiti.

In conclusione, i risultati delle ricerche e l'esperienza recente dell'emergenza pandemica hanno confermato che il dirigente scolastico può fare la differenza nel raggiungimento degli obiettivi strategici dell'istituzione scolastica, ponendosi al centro di un sistema di *governance* basato sulla costruzione di capacità organizzative per il miglioramento. D'altra parte, la sua azione da sola non è sufficiente, ma necessita del coinvolgimento di tutti gli attori della comunità scolastica: un coinvolgimento che va costruito secondo un modello di condivisione di una *leadership* incentrata sull'apprendimento organizzativo e sul miglioramento delle pratiche professionali²⁴ per arrivare, poi, al miglioramento degli esiti degli studenti.

people are continually learning how to learn together», trad. «Organizzazioni nelle quali le persone aumentano continuamente la loro capacità di raggiungere i veri risultati cui mirano; nelle quali si stimolano nuovi modi di pensare orientati alla crescita; nelle quali si lascia libero sfogo alle aspirazioni collettive, e nelle quali le persone continuano ad imparare come si apprende insieme». In Senge P., *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, New York, 2006, p. 3.

²³ Kools M., Stoll L., *What Makes a School a Learning Organisation?*, OECD Education Working Papers, OECD Publishing, Paris, 2006, n. 137, in [dx.doi.org/10.1787](https://doi.org/10.1787) (ultimo accesso dicembre 2021).

²⁴ Si vedano le slide di Angelo Paletta (Università di Bologna), relative al suo intervento "Educational Leadership e miglioramento della qualità dell'istruzione" al convegno internazionale "Migliorare la scuola", organizzato dall'Indire a Napoli 14-15 maggio 2015. Paletta A., *Educational leadership e miglioramento della qualità dell'istruzione: una ricerca all'interno delle scuole VALeS*, 2014-2015, in **Indire_Ricerca/educational-leadership-e-miglioramento-della-qualit-dellistruzione** (ultimo accesso dicembre 2021).