RIVISTA SEMESTRALE

Anno 12, n. 1
Gennaio - Luglio 2026

Dirigere Scuole

Idee e strumenti per
la leadership educativa

DiSAL
DIRIGENTI SCUOLE AUTONOME E LIBERE

tecnodid
EDITRICE

Comitato scientifico
Christopher Bezzina, University of Malta
Giorgio Chiosso, Università degli Studi di Torino
Giuseppe Desideri, segretario generale UMEC-WUCT
M. Giacomo Dutto, già dirigente Miur
Mario Falanga, Università degli Studi di Bolzano
Italo Fiorin, Università Lumsa di Roma
Paolo Mazzoli, esperto politiche scolastiche
Dario Eugenio Nicoli, Università degli Studi di Brescia
Angelo Paletta, Università degli Studi di Bologna
Carmela Palumbo, Capo dipartimento Ministero Istruzione e Merito
Antonino Petrolino, esperto sistemi scolastici
Anna Maria Poggi, Università degli Studi di Torino
Marcello Tempesta, Università del Salento di Lecce
Stefano Versari, già Capo dipartimento e direttore generale nei ruoli del Ministero Istruzione e Merito

Direttore responsabile
Angelo Frigerio

Direttore editoriale
Filomena Zamboli

Curatore editoriale
Emilio Mariani

Redazione editoriale
Giuliano Bocchia, Feliciana Cicardi, Giuliano Fasani, Roberto Fraccia, Maria Paola Iaquinta, Giuseppina Lanzaro, Paolo M.G. Maino, Mauro Monti, Giovanni Moscatelli, Marco Zelioli.

La rivista, fin dai propri inizi del 2009, intende sviluppare nella professione direttiva la fecondità di visione de "Il Rischio Educativo" di don Luigi Giussani. In quest'opera ha un debito culturale e affettivo con il compianto prof. Cesare Scurati, pioniere in Europa delle riflessioni sulla *leadership* educativa nelle scuole.

La rivista è edita su licenza dell'Associazione Di.S.A.L. Codice ISSN 2421-3829.
Registrazione al tribunale di Milano dell'11 giugno 2015 n. 186.

Abbonamento per due numeri annuali e accesso all'area riservata materiali: €20 da versare sul c.c.p. n. 14808802 intestato a TECNODID SRL - NOTIZIE DELLA SCUOLA - Codice IBAN postale: IT 86 M 07601 03400 000014808802

Stampa: LegoDigit - Lavis (TN)

Dirigere comunità

e

formare le persone

per un servizio al bene comune
in un'era *disruptive*

INTRODUZIONE

DIRIGERE LA SCUOLA NELL'EPOCA DELL'INCERTEZZA: CUSTODIRE L'UMANO, GENERARE FUTURO

Filomena Zamboli

Ogni epoca consegna alla scuola una domanda essenziale. È questa, forse, la domanda più urgente del nostro tempo: non quali strumenti offrire ai giovani per abitare il mondo, ma, più radicalmente, quale idea di uomo vogliamo custodire mentre il mondo cambia.

Viviamo dentro una trasformazione che non riguarda soltanto le tecnologie, i linguaggi o i sistemi produttivi, ma il modo stesso con cui l'uomo guarda sé stesso e interpreta la realtà. La velocità del cambiamento, di fatto, determina una strana contraddizione, possediamo strumenti sempre più potenti per conoscere e comunicare, ma facciamo sempre più fatica a costruire significati condivisi. Il compito della scuola germoglia proprio nello spazio di questa tensione: tra ciò che cambia e ciò che deve rimanere, tra il nuovo che avanza e ciò che costituisce la dignità della persona. Hannah Arendt, riflettendo sulla crisi dell'educazione, ricordava che educare significa assumersi la responsabilità del mondo davanti ai nuovi venuti. Non si educa soltanto per adattare i giovani al presente, ma per consegnare loro la possibilità di trasformarlo.

La sfida, che questo numero di Dirigere Scuole intende proporre alla riflessione dei lettori, è focalizzata su come preparare studenti competenti, capaci di abitare il mondo del lavoro e della conoscenza, nella prospettiva sostanziale di accompagnare persone alla costruzione della propria identità, della propria libertà e della propria capacità di relazione. La questione educativa, infatti, non coincide con una semplice questione organizzativa o metodologica. Ogni innovazione, ogni riforma, ogni tecnologia acquisisce valore solo se rimane al servizio della persona.

La scuola rischia di smarrire la propria missione quando l'educazione viene concepita come attuazione di procedure, indicatori e prestazioni, dimenticando che al centro del processo educativo vi è sempre un incontro tra persone. Il dirigente scolastico, in questo scenario, non è soltanto un gestore di complessità amministrative, la sua *funzione* più profonda è quella di generare comunità, dare

significato al lavoro delle persone, riconoscere e valorizzare i talenti presenti nella scuola. La *leadership* educativa nasce proprio dalla capacità di guardare agli altri non come risorse da organizzare, ma come persone da coinvolgere, responsabilizzare e far crescere.

Dunque, una scuola forte non è una scuola senza problemi. È un luogo capace di attraversare le difficoltà senza perdere la fiducia nell'uomo, luogo in cui vivono persone capaci di pensiero, libertà e responsabilità. In un tempo nel quale tutto sembra orientato alla prestazione, la scuola deve custodire il valore della crescita, perché ogni persona rimane sempre un mistero da incontrare. Come ricordava Romano Guardini, la persona è qualcuno davanti al quale occorre porsi. Per questo l'esercizio della *leadership* educativa non coincide con il semplice governo dell'organizzazione. È prima di tutto una responsabilità culturale e umana. Un dirigente scolastico, un docente, un educatore sono chiamati a generare condizioni nelle quali le persone possano esprimere il meglio di sé. Insomma, la vera innovazione nasce da una domanda sull'uomo. Anche la tecnologia e l'intelligenza artificiale pongono alla scuola una sfida che non è soltanto tecnica.

La questione fondamentale non è sapere se le macchine sapranno fare sempre più cose, ma comprendere ciò che nessuna macchina potrà mai sostituire: il significato, la relazione, la responsabilità, la capacità di prendersi cura. La nostra scuola non deve difendersi dal futuro, deve educare ad abitarlo. E per farlo, deve mantenere viva una memoria, non nostalgica, fondata su una tradizione che, come insegnava Guardini, permette all'uomo di non essere semplicemente trascinato dagli eventi, ma di orientarsi dentro di essi. Ogni generazione riceve un mondo e ne consegna un altro, la scuola è lo spazio nel quale questo passaggio può avvenire con consapevolezza. Ed è qui che torna la parola forse più necessaria oggi: speranza. Non quella che oggi, cinicamente, scambiamo con l'ottimismo superficiale di chi immagina un futuro senza difficoltà, ma quella speranza più profonda che nasce quando qualcuno continua a credere nella possibilità dell'altro. La scuola per cui lavoriamo è fatta di adulti che ogni giorno scelgono di credere che un ragazzo possa diventare più grande delle sue fragilità, più libero delle sue paure, più consapevole delle proprie possibilità. Il futuro si costruisce attraverso incontri capaci di lasciare una traccia perché, alla fine, ogni autentico atto educativo consiste nel rendere consapevole ogni persona del fatto che il mondo ha bisogno proprio della sua unicità. E forse la missione più alta della scuola è custodire questa promessa.

Parte I
IL QUADRO DEL PROBLEMA

LE SFIDE CULTURALI E SOCIALI. FORMARE LE PERSONE PER UN SERVIZIO AL BENE COMUNE[1]

Bernhard Scholz

Una cifra della quale oggi spesso si parla è quella dell'individualismo.
Individualismo cosa vuol dire? Vuol dire che si è spezzato il nesso originale fra il bene della persona e il bene comune, cioè questo nesso non è più naturale, non è più immediato.

Per capire meglio questo problema, bisogna capire le cause.

La prima: l'individualismo nasce dalla tentazione di evitare il confronto con l'alterità. L'alterità è una sfida enorme ad ognuno, e l'individualismo ha trovato le strade per ridurre la sfida dell'alterità.

La seconda (che si aggiunge in questo momento storico): è la complessità. Ognuno di noi, come mai nella storia, si trova di fronte a un mondo molto diversificato da tutti i punti di vista. Ogni giorno ci porta delle novità e delle diversità che ci chiedono sforzi mentali e anche affettivi enormi.

In questa situazione, occorrerebbero legami forti fra le persone, legami dove ci aiutiamo reciprocamente ad affrontare queste sfide, dove ci sosteniamo. Ma purtroppo questo non avviene spessissimo. Il desiderio naturale di una reciprocità, che rimane comunque vivo anche in una cultura individualistica, si sta sempre di più riducendo ad una omologazione volontaria in gruppi chiusi che vediamo nelle bolle dei *social*, che vediamo nei "gruppismi" di varia natura, che vediamo nelle polarizzazioni politiche che si sottraggono al dialogo. Dentro un'omologazione ci sentiamo in qualche modo "vicini", spesso anche sollecitati dalla identificazione di un nemico comune. C'è quindi una evasione dalla complessità e una quasi eliminazione dell'alterità.

Bernhard Scholz, presidente Meeting per l'amicizia tra i popoli di Rimini.

[1] Intervento di Bernard Scholz al *webinar* promosso dalla Rete "Fare scuola, fare scuole" dal titolo «Fare scuola e fare scuole oggi: quali le sfide sociali, culturali ed educative? Un'opportunità di confronto per costruire comunità educanti», 25 novembre 2025.

Per affrontare invece le sfide del presente, ci vuole una statura umana di altissimo livello. Ci vorrebbero quelle che una volta si chiamavano le virtù, e anche una grande sensibilità intellettuale. Quindi non dobbiamo spaventarci del fatto che di fronte a tali sfide c'è la tentazione di creare rifugi e di chiudersi, invece di aprirsi, proprio perché per aprirsi occorre una grande forza e una grande certezza.

Quali sono, quindi, le strade educative da percorrere per aiutare le persone a stare di fronte a queste sfide, a non subirle, ma ad accoglierle come una possibilità di crescita, di maturazione, di cambiamento, per trovare, nel servizio al bene proprio e al bene degli altri, una soddisfazione? Perché c'è una differenza tra piacere e soddisfazione. Quando uno mi chiede: "Il tuo lavoro ti piace?", dico talvolta "sì", talvolta "no", ma questo non mi interessa più di tanto, perché il lavoro deve portarci alla soddisfazione. Vuol dire che anche quando facciamo sacrifici, anche quando ci impegniamo in un modo imprevisto, quando dobbiamo uscire dai nostri progetti e sogni, affrontare questo ci fa crescere umanamente e questo ci rende soddisfatti. Tutti noi che siamo riuniti adesso, guardando alla nostra vita, sappiamo che le esperienze anche difficili sono proprio quelle di cui oggi siamo spesso soddisfatti, perché hanno lasciato un segno, una traccia positiva dentro la nostra vita.

Ed è questo il punto educativo focale, cioè dobbiamo comunicare ai giovani che accogliere le sfide della vita è un'opportunità, è una possibilità. E per questo fondamentalmente occorrono due elementi.

Il primo è comunicare ai ragazzi che la loro vita è un bene e che io, educatore, io genitore, mi fido di questo bene che loro sono. "Voi, ragazzi, avete un potenziale, del quale mi fido! Tu sei capace, sei in grado! La vita non è una sciagura, è qualcosa che ti è dato, che ti permette di emergere. E ci aiutiamo in questo". È lì la riscoperta della reciprocità: ci aiutiamo, ci sosteniamo senza sminuire la sfida e la responsabilità personale.

Io penso che uno dei danni più grandi che in questo momento succede a livello educativo è la *"overprotection"* dei giovani. Vengono protetti invece di venire sfidati. Viene comunicata loro una diffidenza nei confronti del mondo. Invece di dire che il mondo ti è dato, viene loro detto: "Questo mondo crea solo problemi e va al massimo sfruttato; rifugiati! Vai da qualche parte dove puoi fare carriera in un ambiente circoscritto, dove ti puoi isolare dalle sfide di questo mondo". I genitori, non avendo loro fiducia nella vita, hanno tolto la fiducia ai ragazzi. Io penso che questo sia l'aspetto più cruciale di tutto il tema educativo che dobbiamo affrontare.

Quando i ragazzi non hanno più fiducia è perché chi li ha educati non ha più fiducia né nel mondo, né in sé, né in Dio. In questo senso io penso che questo sia un effetto della secolarizzazione, perché, se non siamo nelle mani di Qualcuno, se il mondo è solo nelle mani nostre e se io sono ultimamente in balia di

questo mondo, chi è minimamente sensibile ed intelligente sa che manca qualcosa di sostanziale, sa che manca una certezza fondante. Questo è un *excursus* che meriterebbe maggiore approfondimento, però insisto su questo perché, se vogliamo affrontare la questione educazione e cristianesimo, dobbiamo arrivare lì. Mio figlio è mio o è di Qualcun altro? Se è mio, è fonte di paura. Se è di Qualcun altro è fonte di fiducia.

Il secondo elemento è promuovere un'educazione che dia ai ragazzi un senso di fiducia e proprio per questo li responsabilizzi e li provochi: "Che esperienze stai facendo? Cosa ti interessa? Cosa ti dice questa cosa? Perché fai questo lavoro? Perché segui questo progetto?". Cioè, bisogna spronare i ragazzi a diventare soggetti della vita, non oggetti di *overprotection* o di comunicazioni e ambienti alienanti. Il ragazzo ha bisogno di un adulto che gli dica: "Tu sei in grado di vivere questo mondo per il bene tuo e per il bene del mondo stesso".

E questo ha come conseguenza che l'insegnante, qualunque esso sia, deve essere innanzitutto un testimone. C'è un modo di parlare, di insegnare la storia, di insegnare la stessa matematica, che parte da questa apertura, da questa fiducia, da questo accompagnamento nella sfida. Invece spesso c'è un modo di ridurre tutto a istruzioni per l'uso, a indicazioni di quante tecniche usare, dove il soggetto scompare e dove tutto diventa una questione di gestione della vita. "Come gestisco la mia vita", non "come la vivo". La gestione della vita, favorita anche da una strumentazione tecnica e connettiva, evita una ultima implicazione personale. L'esempio più eclatante è quando le persone cercano di creare e vivere relazioni attraverso strumenti tecnologici, non come supporto, che potrebbe anche essere utile, ma come sostituzione.

Quando ero giovane, la vita lavorativa era come un argine che dava continuità. In qualche modo c'era una continuità dentro: imparavi, lavoravi e tutto aveva il suo ordine. Oggi è il contrario. La stessa vita lavorativa è piena di incognite, di incertezze, di cambiamenti accelerati. È per questo che i ragazzi devono essere proprio aiutati a poter vivere questo con una fiducia di fondo. Altrimenti non trovano più alcun appoggio e, non trovando appoggio da nessuna parte, diventano o aggressivi o rassegnati.

E quindi io torno a dire che per me il tema, la parola chiave, diventa sempre di più la fiducia. Senza fiducia non si può vivere. Non possiamo sostituirla con un controllo né dei genitori, né degli insegnanti, e non possiamo sostituire la fiducia dei ragazzi nella vita con i *like* che cercano sui *social*. Ma questo non va predicato, va testimoniato da un insegnante, dal genitore, o dall'allenatore dello sport, o da chiunque abbia una responsabilità educativa.

Adesso faccio un'ultima osservazione, perché sono stato anche invitato per il fatto che collaboro al Meeting di Rimini. Tante persone si sentono incoraggiate, quando vengono al Meeting, proprio perché vedono delle proposte di mostre, di musica, di incontri, che hanno la caratteristica di affrontare insieme, in un

dialogo, questo mondo e di dimostrare che è possibile vivere in modo positivo e costruttivo.

Parliamo di intelligenza artificiale, parliamo dei sistemi della sanità, parliamo delle pensioni, parliamo del mondo del lavoro. Certamente non facciamo convegni scientifici, però affrontiamo questi temi, per quanto possibile, nell'ottica costruttiva di cercare come tutto questo sia una possibilità di crescita per tutti, di uno sviluppo vero. E questo comunica a chi partecipa una fiducia perché percepisce quasi fisicamente che è possibile vivere così, che è possibile vivere all'altezza dei problemi, che non siamo schiavi delle condizioni che ci sono date, ma possiamo essere protagonisti.

Il dialogo non è qualcosa che si aggiunge, è esistenzialmente iscritto in noi. Affrontare insieme questa reciprocità è la cifra esistenziale della nostra vita. Non è vero dialogo se lo "appiccichiamo" artificiosamente ad una vita individualistica.

Dialogare, confrontarsi è una necessità iscritta nel nostro DNA: sta lì tutta la possibilità di crescita. I ragazzi, al Meeting, si sentono incoraggiati, e così anche tanti adulti. Non è che ci siano le soluzioni per tutti i problemi, ma il problema non è più una minaccia. Il mondo non è una minaccia, il futuro non è una minaccia. È difficile, certo, ma proprio per questo cerchiamo di affrontarlo insieme, perché è inutile far finta che non esistano problematicità: bisogna descriverle così come sono, perché questo aiuta le persone a maturare e ad affrontarle. Quindi, da un certo punto di vista, il Meeting in parte è una testimonianza di questa possibilità, sempre migliorabile, ma testimonia questa apertura costruttiva.

Ecco, queste sono alcune considerazioni che mi sono venute negli ultimi tempi riflettendo sul nostro tema, proprio di fronte alle grandi incognite che vediamo – perché dobbiamo dirci la verità: nessuno sa dove ci porterà questa evoluzione tecnologica, nessuno sa dove ci porterà la situazione geopolitica, nessuno sa dove ci porterà la situazione economica. Possiamo fare qualche ipotesi, più o meno scientificamente aggiornata, ma ciò che succederà realmente non lo sa nessuno. E questa situazione di un futuro ignoto, i ragazzi, più che comprenderla, la intuiscono, la percepiscono, spesso non la sanno verbalizzare, ma la percepiscono. Per questo hanno bisogno di adulti che siano veramente adulti, persone che vivono con una fiducia piena di ragioni e di un affetto vero.

C'È QUASI SEMPRE NELLA NOSTRA GIOVINEZZA ...

In memoriam Giovanni Ferrero Provveditore agli studi

Carlo M. Fedeli

Ouverture

"C'è quasi sempre nella nostra giovinezza un anno straordinario, che, quando ripensiamo a quel tempo nell'età matura, ci si presenta alla mente come all'occhio dell'oratore pubblico uno di quei volti singolari, i quali attirano la sua attenzione fra gli altri mille dell'uditorio e lo costringono a riguardarli cento volte, come se s'innalzassero al di sopra di tutti e fossero rischiarati d'una luce più viva. Tale è per me il secondo anno di liceo, che incominciò nel novembre del 1861.

Principiò bene in grazia di due nuovi professori, che m'è sempre grato ricordare, e che nomino per sentimento di gratitudine e per dovere di cittadino, perché nel campo ristretto del loro ufficio fecero tanto bene a tanta gioventù da meritare che chiunque possa, anche dopo mezzo secolo, li onori pubblicamente. Erano molto giovani tutti e due; l'uno professore di fisica, l'altro di storia.

Il primo, Giovanni Cossavella, un bel biondo sanguigno, forte e sano come una pianta di montagna, d'un viso aperto e simpatico, che diceva a primo aspetto l'animo e l'ingegno, era un insegnante impareggiabile, nato fatto, come direbbe Tito Livio Cianchettini, per travasare idee dalla propria «nell'altrui recipiente testa». Il far lezione era per lui un vero godimento dell'intelletto e dell'animo, che gli faceva scintillare gli occhi, vibrar la voce e scattare il gesto come a un oratore di tribuna.

Aveva nell'esposizione un ordine matematico e una chiarezza cristallina, sentiva la poesia della sua scienza e ne trasfondeva il sentimento nella scolaresca, ci rendeva amena la fisica, quanto la letteratura, con un'eloquenza viva, colorita, ondulata, direi, per esprimere la varietà piacevole delle sue intonazioni; eloquenza, per altro, che anche quando scoppiettava in motti arguti, non usciva mai un momento dal suo oggetto. Ed era modesto senz'affettazione, indulgente senza debolezza, familiare con noi, senza incoraggiarci alla licenza, buono e fermo, sempre sereno a un modo, tutti i giorni dell'anno, come se, salendo sulla cattedra, gli fuggisse dalla mente ogni pensiero e dall'animo ogni sentimento che non fosse quello della sua scienza e del suo dovere.

Carlo M. Fedeli, professore Associato di Storia della pedagogia, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino.

L'altro, una figura smilza e pallida di abatino patrizio, era meno vivace nell'insegnamento; ma anch'egli, in forma diversa, efficacissimo.

*Faceva lezione come avrebbe celebrato la messa, con una dignità sacerdotale che ci imponeva rispetto e ci ingrandiva mirabilmente il concetto dell'importanza della storia. Quando ci esponeva le condizioni d'un grande trattato di pace o d'alleanza, lo faceva con una tale gravità di viso e d'accento, che stavamo tutti ad ascoltarlo raccolti e silenziosi, come compresi della solennità del momento storico, come se avessimo visto in mezzo alla scuola i principi e gli ambasciatori dei vari Stati, seduti intorno al tappeto verde, a discutere le sorti dell'Europa. Annunziava le dichiarazioni di guerra in maniera che ci faceva battere il cuore come alla lettura della scena dell'*Adelchi*, dove il messo di re Carlo lancia il guanto a Desiderio, e quasi esclamar in cuor nostro: «Che necessità tremenda! Quanto sangue umano si sta per versare!». In fine, trasportava così bene la nostra immaginazione nei luoghi e nei tempi remoti, che, dopo la scuola, discutevamo sui grandi avvenimenti di dieci secoli fa come su fatti di storia contemporanea, accalorandoci per Federico Barbarossa e Giovanni delle Bande Nere come per Napoleone III e Garibaldi. Non scherzava mai; teneva lo sguardo raccolto come un prete all'altare, parlava sotto voce come se ci confidasse dei gelosissimi segreti politici, e non lodava mai chi sapeva, restringendosi a fare col capo un atto lento d'approvazione [...]. E non c'è da riderne, perché era un'arte che ci teneva attenti e ci faceva studiare. Si chiamava Bartolomeo Fontana.*

Non ne ho più saputo nulla dopo quell'anno; ma non ho mai aperto un libro di storia senza che mi sorgesse davanti l'immagine di lui, col viso grave e gli occhi bassi, nell'atto di «celebrar» la lezione. Posso dire in tutta coscienza, che se non son diventato uno storico illustre la colpa è d'un altro; non sua[1].

Un attimo prima di cominciare il collegio

Quando, un attimo prima di avviare il collegio, il dirigente alza lo sguardo, cosa vede davanti a sé?

Gli insegnanti della propria scuola, nella loro varia distribuzione anagrafica, nella quale si nasconde una duplice ricchezza.

La prima, di tipo personale, cresce col tempo e conferisce a ciascun insegnante la fisionomia sua propria[2]; la seconda, di tipo culturale e professionale, dipende dal frangente storico in cui ha studiato e dall'esperienza e formazione in servizio via via acquisita.

Questa seconda specie di ricchezza si differenzia ulteriormente in base alla storia dell'università italiana. La porzione *over 40* dei docenti si è formata nel

[1] E. De Amicis, *Ricordi d'infanzia e di scuola* (1901), in *Memorialisti dell'Ottocento*, III, a cura di C. Cappuccio, Riccardo Ricciardi Editore, 1974. Milano-Napoli, pp. 293-295.

[2] Per il comporsi graduale, in essa, di *forma di essenza* e *forma di destino* si veda R. Guardini, *Possibilità e limiti della comunione umana*, in Id., 1964. *Scritti filosofici*, a cura di G. Sommavilla, Fratelli Fabbri Editori, Milano I, pp. 319-334.

vecchio ordinamento, cioè nelle facoltà e nei corsi di laurea attivi fino alla riforma Berlinguer; la porzione d'insegnanti rimanente, gli *under 40*, nel *nuovo ordinamento*, nel quale sono stati introdotti notevoli mutamenti nei curricoli e sono stati aggiunti, dopo la laurea, vari dispositivi per l'accesso alla carriera docente nella scuola secondaria.

Un certo *imprinting* sulla formazione dei docenti

La transizione dal vecchio al nuovo ordinamento è un dato su cui riflettere. A giudizio di Giorgio Chiosso, in essa si è verificato un profondo cambiamento nel modo d'intendere l'insegnamento e la formazione. Egli lo descrive nei termini di una "robusta trasformazione dell'asse portante della cultura pedagogica": di una vera e propria "mutazione [...] quasi genetica", da una pedagogia intesa come "sapere generativo entro cui erano disposte le articolazioni interne del discorso educativo" a una pedagogia "frammentata in tanti territori specifici a vocazione autonoma"[3].

Si sono così prodotti, attraverso le *policies* che hanno guidato la formazione delle coorti più giovani e influito sulle altre attraverso la prassi scolastica ordinaria e le attività formative collaterali, tre principali effetti: la *frammentazione interna* della pedagogia – cioè della teoria di che cosa sia, in senso proprio, l'educazione; la *marginalità* o *ininfluenza* della pedagogia stessa nella "riflessione sul senso e le prospettive dell'educazione contemporanea"[4]; infine, "un grande disorientamento"[5], causa di una diffusa dimenticanza della tradizione pedagogica umanistica moderna e contemporanea e di un progressivo appannamento del senso di che cosa sia una *tradizione* e del suo contenuto e valore, specie in ambito scolastico e formativo[6].

Tradizione vs. innovazione?

Questo appannamento è un secondo dato su cui riflettere, perché ha generato un fraintendimento molto grave: l'opposizione, non solo nell'opinione pubblica e nella comunicazione massmediale, ma anche nella *vulgata* scolastica, fra *innovazione* e *tradizione*. Come ha sottolineato acutamente Hanna Arendt in una riflessione che andrebbe messa ancora oggi a tema della formazione dei docenti, l'opposto della

[3] G. Chiosso, 2015. *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia, p. 6.

[4] Basti pensare alle figure diventate non solo mediaticamente, ma anche politicamente più influenti nei "discorsi pubblici sull'educazione" e sulle politiche ministeriali degli ultimi trent'anni: psicologi, psichiatri, medici, sociologi, massmediologi, criminologi, giuristi, economisti, statistici, didattici, tecnologi.

[5] G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 7.

[6] Rinvio, per l'approfondimento, alla lettura del capolavoro di A. MacIntyre, 1988. *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano (1993, 2007).

innovazione non è la *tradizione*, ma la *conservazione*[7]. La *tradizione* costituisce l'*humus* e il contesto vivente in cui entrambi i processi hanno l'alveo in cui attuarsi, sempre in reciproca tensione e con specifica attenzione e adeguazione ai contesti, alle risorse e alle finalità dei processi educativi di volta in volta in atto.

Ora, cosa può significare, per la vita di una scuola, cercare di non cadere in questo *misunderstanding* e/o riscattarsene?

Il discorso sarebbe lungo. In breve: in riferimento al singolo docente, può significare riconoscere il suo patrimonio pregresso di cultura, esperienza e professionalità e valorizzarlo a favore di tutta la scuola. Rispetto ai docenti di una classe o di un ambito disciplinare, può voler dire creare le condizioni affinché il loro lavoro, personale e collegiale, tragga alimento non solo dalla formazione pregressa e dalle professionalità individuali, ma anche dalla sensibilità e saggezza che – nella loro differenza di età e di generazione – ciascuno di loro matura nella vita ordinaria delle classi e nella convivenza a scuola.

Rispetto alle coorti *under* e *over* 40, e più in generale all'intero corpo docente, può significare favorire la costruzione di un patrimonio di esperienze, saperi e memorie che via via conferisce alla singola scuola un'identità distintiva. Rispetto alla dirigenza, infine, può significare alimentare e rinforzare l'esercizio di un attento discernimento e di una feconda composizione – senza preclusioni o unilateralismi – delle varie istanze di *conservazione* e d'*innovazione*, presenti negli studenti, nelle famiglie, fra i docenti.

La duplice ipoteca inscritta sul modo corrente di 'far scuola'

Come accennato, quando una tradizione declina o finisce, cioè perde influenza e forza generatrice, si produce un disorientamento che non può restare senza risposta, perché ciò che viene a mancare è il principio architettonico unitario che fonda e conferisce forma a qualsiasi progettualità ideale – nel nostro caso, scolastica, pedagogica e didattica.

Chi si trova attualmente a dirigere una scuola dovrebbe, in ragione della funzione di *leadership* cui è chiamato, prestare grande attenzione a questa delicata situazione. Negli ultimi decenni la risposta all'esigenza di unitarietà è venuta in modo sempre più forte e cogente *dall'esterno* della scuola stessa, per un verso, dalle *policies* internazionali di indirizzo dei sistemi scolastici che hanno avvalorato, come paradigmi, la teoria della *School Effectiveness* e la *competenza*[8], per l'altro, dallo sviluppo delle *scienze dell'educazione* propriamente dette – in particolare la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale, la docimologia e oggi le neuroscienze.

[7] H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in Ead., 1970. *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze, pp. 189-213.

[8] Per una visione analitica del fenomeno cfr. M. Castoldi-G. Chiosso, 2021. *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola, Seconda edizione rivista e ampliata*, Mondadori Università, Firenze.

Il complesso dei saperi di matrice, impianto e respiro scientifico – per definizione, settoriali e specialistici – è stato così via via accreditato, sul piano epistemologico, professionale e didattico, come fonte, contenuto e architettura d'insieme della enciclopedia pedagogica corrente.

Tutto questo, però, ha finito per generare una crescente contraddizione fra la complessità delle sfide formative del presente (e del futuro prossimo) e la permanenza, come canone epistemologico, di una cultura parcellizzata e incapace di visione d'insieme. Una contraddizione che Edgar Morin, in *Educare per l'era planetaria*, ha lucidamente descritto così:

> *"Nel momento in cui il pianeta ha sempre più bisogno di spiriti adatti a comprendere i suoi problemi fondamentali e globali, di spiriti adatti a comprendere la loro complessità, i sistemi d'insegnamento, in qualsiasi paese, continuano a frazionare e separare conoscenze che dovrebbero essere collegate, a formare spiriti unidimensionali e riduttori, che privilegiano soltanto una dimensione dei problemi occultandone altre"*[9].

Nel corso degli ultimi trent'anni, questi due vettori hanno sempre più fortemente conferito alla scuola, all'insegnamento e all'apprendimento un assetto eminentemente *funzionalista*. Se a questa prima risultante aggiungiamo l'affermazione su vasta scala, in ambito lavorativo, scolastico e formativo, dal COVID-19 in poi, delle tecnologie e, negli ultimi anni, la polarizzazione della ricerca e della sperimentazione sull'intelligenza artificiale, non andremo molto lontano dal vero indicando sinteticamente nel *funzionalismo tecnologico* tanto l'ideale regolativo del modo attualmente più diffuso di concepire e praticare la scolarizzazione, l'insegnamento e l'apprendimento, quanto una delle radici più profonde – forse la più profonda – della crisi in cui versano la scuola e ogni altro ambito educativo, a cominciare dalla famiglia[10].

Una lunga marcia

Il cammino che occorre intraprendere per riscattare un'ipoteca di questo genere non è facile, né breve. Dovrebbe svolgersi in tre direzioni.

Prima di descriverle: suggerisco al lettore di riprendere in mano il numero della rivista dedicato, lo scorso anno, alla direzione pedagogica[11]. Qui provo a delineare una prospettiva per valorizzare ulteriormente i suoi contenuti e la loro portata innovativa - se necessario - , in un'ottica anche *disruptive*, di *discontinuità* cioè con la prassi dominante.

---

[9] E. Morin, con E.R. Ciurana e R.D. Motta, 2004. *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento nella condizione umana di errore e incertezza*, Armando, Roma, p. 9.

[10] Sarebbe interessante sviluppare una ricerca in tema di *funzionalismo tecnologico* nel contesto familiare, indagando il modo in cui le coorti più giovani di genitori concepiscono la tecnologia e la integrano nella prassi educativa coi figli.

[11] 2025. *Dirigere scuole. Idee e strumenti per la leadership educativa*, Anno 11, 1, Gennaio-Agosto.

La via d'uscita dal funzionalismo tecnologico

La prima direzione da intraprendere è la conquista di un criterio di conoscenza e di pensiero più adeguato a smarcarsi dal *funzionalismo tecnologico* e a vincerlo.

Benedetto XVI lo ha formulato così:

> *"Lo sviluppo tecnologico può indurre l'idea dell'autosufficienza della tecnica stessa quando l'uomo, interrogandosi solo sul come, non considera i tanti perché dai quali è spinto ad agire. È per questo che la tecnica assume un volto ambiguo. Nata dalla creatività umana quale strumento della libertà della persona, essa può essere intesa come elemento di libertà assoluta, quella libertà che vuole prescindere dai limiti che le cose portano in sé. Il processo di globalizzazione potrebbe sostituire le ideologie con la tecnica, divenuta essa stessa un potere ideologico, che esporrebbe l'umanità al rischio di trovarsi rinchiusa dentro un a priori dal quale non potrebbe uscire per incontrare l'essere e la verità. In tal caso, noi tutti conosceremmo, valuteremmo e decideremmo le situazioni della nostra vita dall'interno di un orizzonte culturale tecnocratico, a cui apparterremmo strutturalmente, senza mai trovare un senso che non sia da noi prodotto"*[12].

Poco più avanti, egli descrive in questi termini l'ampiezza e la profondità dell'atto umano di conoscere e agire:

> *"L'assolutismo della tecnica tende a produrre un'incapacità di percepire ciò che non si spiega con la semplice materia. Eppure tutti gli uomini sperimentano i tanti aspetti immateriali e spirituali della loro vita. Conoscere non è un atto solo materiale, perché il conosciuto nasconde sempre qualcosa che va al di là del dato empirico. Ogni nostra conoscenza, anche la più semplice, è sempre un piccolo prodigio, perché non si spiega mai completamente con gli strumenti materiali che adoperiamo. In ogni verità c'è più di quanto noi stessi ci saremmo aspettati, nell'amore che riceviamo c'è sempre qualcosa che ci sorprende. Non dovremmo mai cessare di stupirci davanti a questi prodigi. In ogni conoscenza e in ogni atto d'amore l'anima dell'uomo sperimenta un "di più" che assomiglia molto a un dono ricevuto, ad un'altezza a cui ci sentiamo elevati"*[13].

Cosa va perduto, nell'approccio tecnologico all'educazione?

In *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*[14], la riflessione di Gert J.J. Biesta si è concentrata sul rapporto fra *l'educazione e la questione dell'umano,* sottolineando in particolare l'urgenza di riappropriarsi, nell'epoca

[12] Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*, 29 giugno 2009, n° 70. Per inciso, la *Magnifica humanitas* di Leone XIV riprende e continua, attualizzandola, la riflessione sulla tecnica di Benedetto.

[13] Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*, n° 77.

[14] G.J.J. Biesta, 2023. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, ed. e trad. it. a cura di C.C. Montà, FrancoAngeli, Milano.

dell'*affermazione unilaterale* dell'apprendimento (*learnification*), di un modo più adeguato d'intendere sia esso che l'educazione. Il capitolo centrale del saggio si apre con queste parole:

> *"L'educazione occidentale si caratterizza per la persistenza delle aspettative che ripone sulle tecnologie sia rispetto all'educazione in senso ampio che rispetto alla scuola. Queste si traducono nelle pressioni che i governi di molti paesi pongono sul sistema educativo per migliorarne le performance, nei termini del raggiungimento di risultati specifici e predeterminati. Tali pressioni vengono esercitate sia sul sistema nel suo complesso, per esempio tramite i curricula nazionali o i monitoraggi internazionali delle performance degli studenti, sia sulle singole scuole, classi e insegnanti attraverso, per esempio, la pubblicazione di graduatorie e sistemi di monitoraggio e controllo sempre più stringenti".*[15]

Ora, però, al netto dei benefici che le tecnologie possono apportare, in cosa consiste il tratto più problematico di tale impostazione?

> *"Il principale assunto che sta dietro l'approccio tecnologico è l'idea che l'educazione sia uno strumento che può essere utilizzato per raggiungere fini predeterminati. In positivo, questo porta all'idea che il miglioramento dell'educazione sia da ricercare nello sviluppo di mezzi più adeguati, il che lascia alla ricerca educativa principalmente il compito di migliorare le tecniche e le strategie, invece di contribuire a una discussione critica sugli scopi e i fini dell'educazione. In negativo, la visione dell'educazione come una tecnologia porta con sé l'idea che nei casi in cui l'educazione non riesca a raggiungere i suoi obiettivi, cioè quando l'educazione è difficile o sembra addirittura impossibile, il mancato risultato venga interpretato come una deviazione dal normale corso degli eventi. Questo, a sua volta, suggerisce che tali ostacoli siano di ordine meramente tecnico e che, in linea di principio, un giorno, quando avremo trovato il modo giusto di procedere, potranno essere superati."*

È possibile concepire più adeguatamente il fenomeno educativo?

> *"Una comprensione adeguata del processo educativo richiede che si pensi in modo diverso a ciò che è normale e a ciò che è deviante, cioè che non dovremmo pensare alla difficoltà in educazione semplicemente e unicamente come a una deviazione, a un pericolo, a una minaccia o a un disturbo che viene "da fuori". Suggerirò [nel resto di questo saggio] che dovremmo considerare questa difficoltà come qualcosa che è proprio e che appartiene all'educazione, qualcosa che, primariamente, la rende possibile. Intendo sostenere, in altre parole, che la nostra comprensione dell'educazione dovrebbe iniziare proprio da questa grande difficoltà dell'educazione stessa."*

[15] Ivi, p. 73. A questa e alla pagina successiva la citazione che segue.

Liberare le energie

Una delle figure contemporanee più autorevoli nel campo della formazione degli adulti racconta, in un saggio di sintesi del proprio itinerario di ricerca, gli *otto episodi* che hanno cambiato la sua vita. A un certo punto osserva:

> *"Molti anni fa ho dato inizio a un'avventura intellettuale che ha dato poi frutti interessanti nella comprensione del ruolo del leader e della scelta delle strategie di leadership più efficaci. Questa avventura consisteva nel chiedersi che cosa sarebbe successo nel momento in cui un certo sistema sociale (famiglia, gruppo, organizzazione, ente, azienda, scuola, università, comunità, stato, nazione o mondo) fosse concepito come un sistema di energie umane"*[16].

Dopo aver dettagliato l'ampiezza delle domande suscitate da questo interrogativo di fondo, e ricordato di essere cresciuto nell'era dello *scientific management* di Frederick Taylor, che intendeva il ruolo del *leader* "principalmente come un ruolo di *controllo*", Knowles ricorda il graduale formarsi in lui della

> *"convinzione che la funzione principale della leadership sia quella di svincolare le energie delle persone operanti nel sistema e di gestire quei processi che permettono di incanalare le energie liberate verso obiettivi vantaggiosi per tutti".*

Di qui il suggerimento di formulare una nozione più adeguata di tale funzione nei termini di *leadership creativa*, e l'avvio di un progetto di ricerca in due direzioni:

> *"l'osservazione di leader di vario tipo (insegnanti, dirigenti d'azienda, dirigenti scolastici, leader di organizzazioni e leader politici)*
> *e il riesame della letteratura scientifica sul comportamento umano, sulle dinamiche organizzative e sulla leadership [stessa]".*

L'esito della sua indagine si può compendiare nella proposta di un set di "caratteristiche comportamentali" tipiche dei "leader creativi". Non le posso enumerare tutte. Riporto solo la prima, in ragione del suo maggiore 'pescaggio' nella stoffa dell'umano, e perciò del contributo che essa può offrire all'odierna riflessione sulla *leadership*:

> ***"I leader creativi possiedono un insieme di premesse (essenzialmente positive) sulla natura umana che sono diverse da quelle (essenzialmente negative) dei leader che controllano.***

[16] M. S. Knowles, 1996. *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 47-53. Alle pp. 47,49 e 53 questa e le successive citazioni.

> *Ho osservato che i leader creativi hanno fiducia nelle persone, offrono loro delle opportunità che le stimolano e delegano responsabilità. Due formulazioni, tra le più chiare in letteratura, di queste premesse contrastanti [si ritrovano nella descrizione] delle idee che caratterizzano i manager, descritte da McGregor, e delle idee degli educatori, elencate da Rogers. La validità dell'insieme di premesse positive è suffragata dalla ricerca, in cui si rileva che quando le persone attribuiscono a sè stesse il locus of control sono più creative e produttive […], e che migliorano le realizzazioni quanto più sentono che viene utilizzato il loro potenziale unico".*

Come ogni altra teoria della *leadership*, anche quella di Knowles va rivista in riferimento ai cambiamenti intervenuti negli ultimi decenni. Tuttavia, essa merita attenzione per la considerazione della '*natura umana*' come tratto più distintivo e 'generativo' dell'autentica *leadership*

> *Ho visto succedere cose meravigliose quando questi principi sono stati messi in pratica. Ho visto studenti dai risultati mediocri passare a risultati eccellenti dopo aver scoperto l'eccitazione di poter gestire autonomamente il proprio apprendimento, grazie all'influenza di insegnanti creativi.*

Molto in sintesi

Fare metodicamente credito al *di più* che, nel conoscere e nell'agire, 'buca' l'orizzonte culturale tecnocratico; riportare al centro la discussione sugli scopi e i fini dell'educazione; imparare a liberare le energie.

Potremmo riassumere così, molto in sintesi, l'itinerario lungo il quale ci si può augurare che continui anche oggi ad accadere quella mirabile intensità del 'far scuola' che ha toccato gli occhi e il cuore di De Amicis, così in profondità da accompagnarlo per il resto della vita.

Bibliografia

Aa.,Vv., 2025. *Dirigere scuole. Idee e strumenti per la leadership educativa*, Anno 11, 1, Gennaio - Agosto.

Arendt, H., 1970. *La crisi dell'istruzione*, in Ead., *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze.

Benedetto XVI, 29 giugno 2009. Lettera enciclica *Caritas in Veritate*.

Biesta, G. J. J., 2023. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, ed. e trad. it. a cura di C., C., Montà, Franco Angeli, Milano.

Castoldi, M., Chiosso, G., 2021. *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Seconda edizione rivista e ampliata, Mondadori Università, Firenze.

Chiosso, G., 2015. *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia.

De Amicis, E., 1901. *Ricordi d'infanzia e di scuola,* a cura di C., Cappuccio, in 1974. *Memorialisti dell'Ottocento*, III, Riccardo Ricciardi Editore, Milano-Napoli.

Guardini, R., 1964. *Possibilità e limiti della comunione umana*, in Id., a cura di G., Sommavilla, *Scritti filosofici*, Fratelli Fabbri Editori, Milano.

Knowles, M., S., 1996. *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

MacIntyre, A., 1988. *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano e succ. edizioni (1993, 2007).

Morin, E., con Ciurana, E., R., e Motta, R., D., 2004. *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento nella condizione umana di errore e incertezza*, Armando, Roma.

A SCUOLA DI SPERANZA[1]

Elena Fazi

Spes contra Spem
Lettera ai Romani, 4,18 San Paolo

Buongiorno e benvenuti a tutti. Per prima cosa desidero sottolineare con gioia che questo è il quarto convegno che realizziamo insieme. Quattro associazioni professionali del mondo della scuola Aimc, Diesse, Disal, Uciim e una dell'università, Aidu. Cosa ci unisce? Innanzitutto, una grande stima e un grande rispetto reciproci e un comune interesse vitale: i giovani e la società o meglio la crescita dei giovani nel mutare della società. Il *presente della scuola* è il *futuro della società* alle prese con una trasformazione epocale. Lavorando insieme per costruire il loro futuro, ognuno di noi e delle nostre associazioni porta il proprio contributo in libertà ma con lo sguardo volto a un orizzonte di senso che condividiamo. Per ciò in questa occasione e, speriamo, nelle future, siamo aperti con piacere ad altre adesioni e apporti il: SIESC FEEC, la Rete Insegnanti Italia e l'AGeSC, orientati al nostro fine di operatori e cocostruttori di una società giusta, equa e solidale: chiave di volta dell'impegno in ambito educativo. Come ci ha ricordato Papa Francesco nell'ultimo incontro: "*La scuola ha bisogno di questo! Sentitevi chiamati a elaborare e trasmettere una nuova cultura, fondata sull'incontro tra le generazioni, sull'inclusione, sul discernimento del vero, del buono e del bello; una cultura della responsabilità, personale e collettiva, per affrontare le sfide globali come le crisi ambientali, sociali ed economiche, e la grande sfida della pace. A scuola voi potete "immaginare la pace", ossia porre le basi di un mondo più giusto e fraterno, con il contributo di tutte le discipline e con la creatività dei bambini e dei giovani.* Mai come in questo momento dobbiamo tutti immaginare e creare la pace; la speranza che ci anima è che camminando insieme si possa migliorare la scuola e di conseguenza la società, che per sua natura è una *comunità*, bisognosa del contributo di tutti.

Elena Fazi, Presidente nazionale UCIIM

[1] Intervento svolto dall'Autrice all'incontro delle Associazioni professionali della Scuola e dell'Università "A scuola di speranza" promosso a Roma presso la LUMSA il 30.10.2025 dalle Associazioni AIMC, DIESSE, DISAL, UCIIM e AIDU.

L'articolo è tratto dalla rivista "La Scuola e l'Uomo", anno LXXXIII 1-2 Gennaio- Febbraio 2026.

Il compito della scuola è, dunque, preparare i giovani alla vita; è permettere a ciascun alunno di scoprire chi è e acquisire la consapevolezza che a lui è riservato un posto speciale nel mondo: per tutti, infatti, la promessa è quella di vivere una vita piena, cioè densa di significato, all'altezza dei propri desideri di bene. La scuola deve spalancare il presente al futuro, deve permettere ai ragazzi di scoprire le loro aspirazioni e di vederle realizzabili già a partire dal lavoro scolastico e attraverso il rapporto con gli educatori; deve cioè fare in modo che i giovani acquisiscano una piena fiducia nei confronti del presente per essere proiettati al futuro, che del presente si nutre, e sentano una stima e una fiducia sincere da parte di coloro che li accompagnano nel percorso educativo.

La *speranza contro ogni speranza* non è un concetto astratto; è la condizione, la premessa per una vita lieta coltivata sin dal principio del percorso educativo. In questo percorso i giovani devono essere accompagnati a scoprire le proprie capacità personali, a riconoscere i propri talenti, che Sant'Agostino chiama disposizioni, di cui sono spesso portatori inconsapevoli: intelligenza, empatia, perseveranza.

Per educare alla speranza occorre costruire occasioni in cui sia possibile sperimentare una sincera passione per ogni individuo e il gusto pieno della vita. Solo così il futuro diventerà la prospettiva di un'esistenza che ha in sé una promessa di risposta alle proprie aspirazioni che si manifestano via via[2].

In un mondo in cui *apparire* è più importante che *essere*, in cui *fare* è necessario e *stare* sempre più difficile, come è possibile uscire da questa corsa e vivere liberamente le emozioni? In un mondo in cui la *performance* e la nostra immagine sono ciò che conta, come si accetta di fallire, di essere fragili? Come possiamo dare valore a questa fragilità e apprezzare i nostri limiti e le nostre debolezze? Come possiamo amare le debolezze altrui, perdonare chi intorno a noi si mostra fragile ed umanamente sbaglia? Non imporsi di essere sempre felici, ma accettare di attraversare anche il dolore e l'inquietudine? Verso dove si cammina per trovare un senso? Quali sono i valori di questa nuova società e i giovani in cosa possono scegliere di credere, cosa vogliono abbattere e ricostruire?[3]

Qual è, oggi, la speranza che "non delude"? Quali speranze nutrono il nostro sguardo sul futuro? Su quali fondamenta edifichiamo i progetti della vita, le attese, i sogni? E la società, a che speranza collettiva attinge?

Manuela Trinci, psicoterapeuta che da una vita lavora all'ospedale pediatrico Meyer di Firenze, in un libro bellissimo[4] racconta i modi, tutto sommato molto semplici, che permettono di non far spegnere la speranza e con lei la gioia e la vita nei bambini impegnati in malattie lunghissime e cure complesse. Nessuno

[2] https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/la-più-bella-sfida-per-la-scuola-riuscire-a-insegnare-la-speranza [adatt]

[3] Cercatori di domani Bignardi, Paola, 2/9/2025 https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/cercatori-di-domani

[4] 2024. *Il mio letto è una nave,* ed. La nave di Teseo/Fondazione Meyer

vuole essere disperato ma non si può comandare la speranza come non si può comandare l'amore. Però, senza amore che vita è? E senza speranza che vita è? E allora, come fare?

Prendiamo la scuola. In effetti fra i banchi di scuola arrivano a volte anche bambini e bambine, ragazzi e ragazze (già) disperati. Cos'è capitato in mezzo, fra la nascita e la scuola non lo sappiamo, spesso non abbiamo proprio idea. Quando si dice che a scuola arriva il mondo così com'è si intende proprio questo, che arriva anche la sua mancanza di speranza. Speranza che a scuola ha almeno due facce.

Quella dei genitori e quella dei figli. Una buona parte dei genitori è insieme ambiziosa e disincantata. Vogliono il meglio assoluto per i figli, e protestano, non accettano la minima mancanza dall'insegnante o dalla scuola, vogliono il meglio come forma di protezione, perché hanno paura del futuro e il meglio è quello che immaginano come più sicuro in termini di lavoro e denaro. Sono convinti che dare tutte le opportunità protegga dalle incertezze del futuro.

Poi però c'è anche la speranza dei ragazzi che, pur vivendo dentro la paura dei genitori continuano a sentire la forza della propria originalità. Chi insegna è consapevole ogni giorno di trovarsi in mezzo fra le aspettative della famiglia e la speranza, il desiderio fondato dei figli. Ma da insegnanti abbiamo il compito di *essere speranza per dare speranza,* ovvero di considerare le speranze delle famiglie e di proteggere il diritto a sperare che i ragazzi rivendicano per sé. Il diritto di diventare quello che davvero sono. La domanda è: si può imparare a sperare? Il filosofo Ernst Bloch[5] nel suo monumento al diritto di sperare diceva di sì e anzi, lo definiva proprio un compito. Perciò è il caso di interrogarci su come gli studenti possono a scuola trovare un contesto in cui la speranza c'è. Escono dalla famiglia e cercano una nuova appartenenza. Non c'è vita senza appartenenza ma le appartenenze possono essere chiuse, ferocemente identitarie, esclusive ed escludenti. Dolorosamente narcisistiche. Non a scuola, però. Dove arrivano tutti, appunto. E la scuola è luogo di educazione e anche se di sicuro la speranza non è materia di studio, è in qualche modo il respiro di ogni progetto educativo. Non si va a scuola per restarci ma per realizzare un progetto immaginato, futuro, ci si vede da grandi più capaci, più colti. Più felici, si deve poter dire più felici, perché i ragazzi e le ragazze studiano per qualcosa che hanno scelto sulla base del desiderio e della passione. In questo movimento c'è lo stesso movimento della speranza virtù teologale, che a partire da quel che siamo e dal mondo in cui abitiamo, ci muove ad alzare lo sguardo e a non desistere mai dalla fiducia di poter costruire un mondo migliore. È chiaro che non bastano i buoni risultati scolastici a coltivare la speranza, serve qualcosa che il Vangelo conosce bene. L'annuncio che tu vali, che niente mai va perduto, che ogni capello del capo è contato e non perduto. Sentire riconosciuto che quel desiderio di essere unico per il solo fatto di esistere, è bello, giusto e vero per il mondo degli adulti che lavorano nella scuola.

[5] 1994. Il *principio speranza,* Garzanti.

E il diritto a sperare che i ragazzi rivendicano per sé. Il diritto di diventare quello che davvero sono.

A scuola i ragazzi possono sperimentare che, esattamente quello che non vedono realizzato fuori, può essere vissuto proprio da loro. Ad esempio, la convivenza e l'amicizia con i figli di quelle persone che il mondo stigmatizza per la provenienza, o l'aspetto, o la condizione sociale, o la disabilità. La possibilità di dialogare ordinatamente e motivare le proprie opinioni senza offendere, aggredire o emarginare. L'assunzione di responsabilità attraverso la possibilità di fare proposte, essere ascoltati, agire praticamente. Sperimentare un mondo in cui ancora l'offesa e il turpiloquio non sono legittimati. Vivere l'accettazione della fragilità, che non diventa vergogna e stigma come troppo spesso nel mondo fuori. E poter aiutare ed essere generosi senza essere derisi. Sentire profondamente che la diversità è fraternità.

Manuela Trinci racconta che per un po' di tempo il bambino solo riesce a sopravvivere senza fare riferimento alla madre esterna, reale. Gioca, si dimentica, è felice, poi dopo un po' cerca con gli occhi la madre, si rassicura e poi torna a giocare. «Si crea uno spazio nuovo... che darà l'avvio al processo psichico di interiorizzazione dell'affidabilità della presenza materna». Gli adulti devono esserci. Ma i ragazzi e le ragazze devono avere lo spazio dell'autonomia, la solitudine buona. Quella che elabora la distanza, vive l'assenza, ma ricostruisce il proprio valore malgrado l'assenza e attiva la speranza. Ci vogliono adulti competenti. Che non è solo una parola inflazionata, vuol dire adulti che non si appiattiscono sulla deriva del tempo presente. In questo modo anche i ragazzi e le ragazze che arrivano disperati perché la vita li ha già pestati o delusi, possono sperimentare il respiro della speranza. Esiste una teologia della speranza, c'è addirittura una diplomazia della speranza. Di sicuro c'è la possibilità di lavorare insieme in una scuola della speranza.

Papa Francesco nella Bolla di indizione del Giubileo aveva segnalato lo strano paradosso dei giovani: dovrebbero incarnare la speranza, eppure spesso la smarriscono. Sta a noi adulti farla rifiorire.

A Milano l'arcivescovo Mario Delpini ricorda che spesso dai giovani il futuro è percepito come un orizzonte incerto, persino minaccioso: crisi ambientale, precarietà lavorativa, guerre alle porte dell'Europa. Non stupisce allora che ansia, isolamento e disagio psicologico crescano proprio in quella fascia d'età che dovrebbe sprigionare vitalità.

Questo paradosso si riflette nella scuola. Spesso descritta come obsoleta, incapace di intercettare linguaggi e interessi, appare talvolta come un luogo che spegne più che accendere. Ma la stessa scuola, nei suoi momenti migliori, è anche lo spazio in cui entusiasmo e senso rifioriscono. Lo sanno bene gli insegnanti: accanto alla frustrazione di sentirsi impotenti di fronte a problemi sempre più complessi, vivono anche la sorpresa di scoprire nei ragazzi risorse inaspettate. Un

alunno che si sblocca, una classe distratta che improvvisamente si accende, un dialogo che apre possibilità di pensiero critico: lampi che non cancellano la fatica quotidiana, ma la trasfigurano.

Nella sua riflessione, mons. Delpini[6] ha evocato tre città che «non possono restare nascoste» e che diventano simboli della missione educativa.

Atene, la città del "conosci te stesso" socratico, in cui il sapiente è colui che riconosce i limiti del sapere. Per la scuola significa non presentarsi come dispensatrice di verità prefabbricate, ma come laboratorio critico. È un invito a coltivare il dubbio buono, antidoto alle *fake news* e all'omologazione.

Alessandria, crocevia di popoli e lingue, dove si custodiva la biblioteca più grande del mondo antico. È la città dell'incontro, della pluralità che diventa ricchezza. La scuola di oggi, sempre più multiculturale, è chiamata a essere proprio questo: un luogo in cui culture e saperi si incontrano, e da cui può nascere la convivenza pacifica.

E la **nuova Gerusalemme, la città della speranza, in cui ogni lacrima è asciugata**. Ricorda che educare non è solo preparare lavoratori o cittadini, ma uomini e donne aperti al mistero di Dio e al desiderio di pace. *Costruire insieme la città della pace.*[7]

In un'Italia che spesso discute di scuola solo in termini di problemi – precariato, edilizia, riforme incompiute – il Giubileo ricorda che la scuola resta una delle poche esperienze capaci di segnare la vita di ciascuno. Non è solo il luogo in cui si accumulano nozioni, ma lo spazio in cui si diventa adulti, si impara a pensare, si resiste alla pressione dell'omologazione. La scuola non è mai neutra: o alimenta la speranza o la soffoca. È in gioco il futuro dei ragazzi, ma anche la qualità della democrazia. Alla fine, il senso del Giubileo sta proprio qui: invocare una speranza che non si produce da soli. Non bastano la buona volontà, le riforme, le strategie. La speranza è dono, nasce dall'ascolto del Vangelo ma per i laici anche dalla fiducia nell'umanità e per tutti nella democrazia. È questo che permette a un docente di resistere alla frustrazione, a uno studente di rialzarsi, a una comunità di credere che la fatica non sia vana. Come sosteneva un illuminato industriale e grande sognatore *la speranza di un mondo nuovo è legata al destino di un'idea.*[8] Ma per realizzare tale idea Adriano Olivetti sosteneva che bisognava farsi guidare da quelle che lui chiamava le quattro forze: Verità, Giustizia, Bellezza e soprattutto Amore. E nessuno meglio di noi educatori sa che non si può parlare di Speranza per i giovani e per la società se una sola di questa quattro forze viene a mancare.

[6] https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/il-giubileo-della-scuola-e-la-speranza-che-sale-in-cattedra

[7] La Pira, Giorgio. *Abbattere muri e costruire i ponti.*

[8] Olivetti, Adriano, 2015, Edizioni di Comunità, Torino.

LE SFIDE IN AMBITO EDUCATIVO. POVERTÀ EDUCATIVA IN UN'ERA *DISRUPTIVE*[1]

Paolo Nardi

Desidero dare una panoramica sulle principali sfide che, nella mia esperienza di lavoro, vedo consolidarsi negli ultimi anni e quali sono anche le soluzioni che stanno emergendo. Sicuramente non coprirò tutto, tante cose rimarranno fuori, ma più che altro lo stimolo è quello, da una parte, di condividere un punto di vista, e poi, in secondo luogo, sulla base di questo punto di vista, capire anche che cosa implica per noi come singoli, come singole persone che operano nel settore educativo, o anche come gruppo, come gruppo di lavoro che è qui oggi.

Quindi cercherò di mettere in evidenza quelle che vedo essere le principali sfide, le criticità collegate a queste sfide e quelli che sono i *driver* che stanno venendo fuori come possibili soluzioni o dinamiche nel settore educativo. Lavoro a Bruxelles come direttore di un'associazione di centri di formazione professionale (EfVET) e abbiamo circa 450 membri, rappresentando oltre 1.500 centri, in Europa e oltre, ma anche fondazioni, ONG, aziende, enti pubblici.

Parto da questa citazione del CEO di Microsoft, Satya Nadella, che, raccontando l'evoluzione tecnologica, in particolare legata all'intelligenza artificiale, dice: *«As AI continues to evolve, it will profoundly impact knowledge work, automating routine tasks and transforming job roles, necessitating a shift in how we approach workforce development and education»*.

Man mano che la tecnologia avanza, l'intelligenza artificiale avanza, sta cambiando il mondo del lavoro. Questo vuol dire che deve cambiare anche il modo con cui si educa, e cambiare il modo con cui si educa non vuol dire solo a livello di università, ma sino dalla scuola primaria, sino dall'infanzia.

Un'*Era Disruptive*: il Cambiamento Tecnologico

In particolare, quando parliamo di questo cambiamento, che cosa abbiamo in mente? Innanzitutto, quello che potremmo definire un cambiamento *disruptive*. In inglese si usa questa parola -*disruption*- per significare non una semplice innovazione, ma qualcosa di più. Quello che in qualche modo Papa Francesco diceva

Paolo Nardi, Direttore esecutivo EfVET

[1] Intervento di Paolo Nardi al *webinar* promosso dalla Rete "Fare scuola, fare scuole" dal titolo «Fare scuola e fare scuole oggi: quali le sfide sociali, culturali ed educative? Un'opportunità di confronto per costruire comunità educanti», 25 novembre 2025.

qualche anno fa: non è un'epoca di cambiamento, non è solo un'innovazione, è un cambiamento d'epoca. Da cosa lo vediamo? Lo vediamo dal fatto che questo cambiamento è continuo, è sempre più veloce e, nel suo cambiamento, nella sua velocità, alcuni parlano di epoca esponenziale, cioè il cambiamento attiene ad una velocità che è esponenziale, guardando la curva, e porta sempre maggiore complessità.

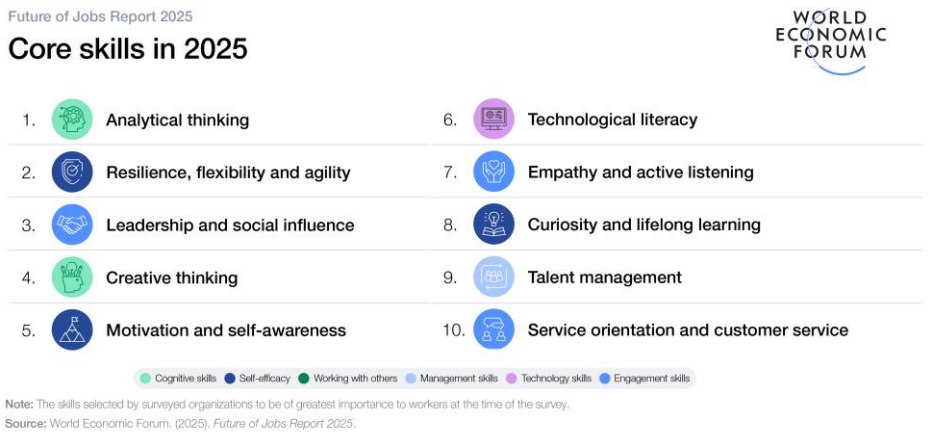
Ad esempio, ci sono voluti 100 anni per passare dalla macchina a vapore alla combustione, all'elettricità, altri 100 anni per arrivare alla televisione, al telefono, grosso modo, ma negli ultimi 50 anni siamo passati ad avere in un solo strumento, che è appunto il telefono, dalla televisione al telefono, dallo strumento per lavorare allo strumento per comprare. E questa velocità avviene molto rapidamente: 30 anni fa quello che, ad esempio, lo *Smartphone* fa oggi, era impensabile.

Il primo dato di questo cambiamento è sicuramente quello tecnologico, ed è importante avere in mente che questo cambiamento tecnologico non riguarda solo alcuni settori particolarmente legati alla digitalizzazione, ma riguarda tutti i settori, inclusi quelli apparentemente più di base: l'agricoltura, la pesca, ovviamente la manifattura, la salute.

Ha una caratteristica che gli esperti chiamano di tecnologia convergente (*From Divergent to Convergent Technology*), cioè che questi cambiamenti tecnologici avvicinano i settori perché con la stessa tecnologia si può lavorare su diversi ambiti. Con lo *smartphone*, ad esempio, si può telefonare, guardare la TV, inviare dati, e, quindi, comunicare *online*. Il cambiamento tecnologico è, dunque, il dato più evidente di questa *disruption*, di questo cambiamento d'epoca che stiamo vivendo.

E questo, chiaramente, si traduce nel fatto che nel mondo del lavoro si richiedano competenze nuove.

Ed è importante avere in mente che queste competenze nuove non sono solo competenze tecnologiche. Se guardate questo grafico si tratta delle competenze richieste nel mercato del lavoro, come emerge dal *Future of Job Report* 2025 del World Economic Forum (WEF).



Se guardate queste competenze, vedrete che ad esempio le prime tre non hanno nulla a che fare con la tecnologia. Si parla di:

1. Pensiero analitico (*Analytical thinking*) (69% degli *employers*)
2. Resilienza, flessibilità e agilità (*Resilience, flexibility and agility*) (67%)
3. *Leadership* e influenza sociale (*Leadership and social influence*) (61%)

E poi più avanti, pensiero creativo, motivazione, e poi solo alla sesta posizione si arriva alla *Tecnological literacy* (51%). Questo ci dice che non si tratta solo di aggiungere tecnologia alla formazione, ma di pensare anche alle *soft skills*.

La demografia e l'apprendimento continuo

Un secondo elemento è la demografia. Sta cambiando l'aspettativa di vita delle persone e anche il modo in cui questo si mette in relazione con il lavoro.

Prima si studiava da 5 a 25 anni, poi si andava a lavorare e poi c'era la pensione. Oggi, dal momento che andremo in pensione sempre più tardi, con questo continuo cambiamento tecnologico, dobbiamo fronteggiare un rischio: la mia preparazione, al momento in cui entro nel mercato del lavoro, sarà inadeguata nel giro di 5 anni, forse 10 anni. E quindi la formazione, l'apprendimento deve diventare una condizione continua durante anche l'età lavorativa di ciascuno.

Quindi ciò implica due cose:

1. La formazione deve essere continua (*lifelong learning*). Non posso smettere di imparare.
2. Quando sono a scuola è importante imparare a imparare, a fare le giuste domande, a mettermi in discussione, a quella che Carol Dweck chiama *growth mindset*, cioè l'idea che io non posso sapere tutto e quindi devo sempre imparare.

Questo vuol dire anche pensare a nuove metodologie di formazione continua.

Un'altra sfida importante è quella dell'inclusione nel nostro mondo, diciamo, inteso come *global north*.

La sfida dell'inclusione e della povertà educativa

Spesso parliamo di inclusione parlando di ragazzi a rischio di dispersione. Ma il tema dell'inclusione è un tema molto più grave. Ci sono alcuni paesi che fronteggiano sfide nuove: nelle Filippine, per metà dell'anno scolastico, non è possibile più andare a scuola perché ormai la stagione dei tifoni è lunghissima.

E quindi il problema è che la popolazione degli studenti delle Filippine per il 50% dell'anno non può andare a scuola. Come si fa?

Ma c'è qualcosa che riguarda anche noi come nord del mondo: per esempio i dati su *literacy* e *numeracy* (quindi alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica) non crescono, in certi casi si riducono. Vuol dire che anche noi abbiamo un

problema culturale da affrontare. Il tema, perciò, in una fase *disruptive* è: come può il nostro settore educativo, pensato per una società che era quella del secolo scorso, rispondere alle sfide del nuovo secolo?

Ripensare il settore educativo: i *driver*

Possiamo condividere alcune riflessioni che stanno emergendo affinché questa comunicazione possa essere uno spunto di dialogo per capire anche insieme come noi possiamo contribuire ad aiutarci e ad aiutare il mondo educativo.

Innanzitutto, bisogna ripensare il settore educativo, vale a dire:

- Ripensare cosa vuol dire gestire una scuola e condividere *leadership and organisational practices*.
- Ripensare e innovare l'insegnamento e i metodi educativi (*Innovative Teaching and Learning Processes*), incluse le tecnologie che si usano.
- Ripensare l'offerta del settore educativo: un titolo, una certificazione, altro?
- Ripensare l'ecosistema (*Skills and Innovation Ecosystem*): non si può più pensare che sia solo la scuola il soggetto unico dell'educazione.

A questo proposito è molto interessante il tentativo che ha fatto l'OCSE qualche anno fa di prevedere quali possano essere gli scenari evolutivi del settore educativo.

Si parte dall'esempio più «conservativo», cioè la scuola andrà avanti fondamentalmente come adesso: (*Schooling Extended*), all'estremo opposto, (*Learn-as-You-Go*), simile a un Netflix della formazione: non si va più a scuola, ma si usa una piattaforma dove decidi quali contenuti studiare nei prossimi tre mesi e poi fai il *test*. E non è fantascienza perché nella formazione continua questa cosa già si fa.

C'è un terzo modello molto interessante per le scuole: il modello scuola come «*Learning Hub*»: l'idea è che la formazione avrà sempre la scuola come centro, ma i processi educativi, cioè diciamo l'educazione, sarà anche informale, per cui quello che si impara magari in azienda, attraverso l'alternanza o attraverso forme di volontariato, rientra nella valutazione, per esempio, educativa di quella scuola.

***Wellbeing* e sviluppo umano integrale**

Un altro interessante *trend* che sto vedendo emergere è l'importanza del *wellbeing* (quindi del benessere) e delle competenze socio-emotive o le *non-cognitive/character skills*.

Questo è un tema che fino a qualche anno fa sembrava una cosa un po' *naïf* o un po' di *élite*. Oggi ne parlano tutti.

L'OCSE qualche anno fa ha pubblicato un documento che si chiama *Learning Compass 2030*, in cui chiarisce che educare non vuol dire solo dare conoscenze o sviluppare abilità, ma vuol dire anche lavorare sulle attitudini e sui valori come dimensioni essenziali dello sviluppo. Vuol dire che bisogna lavorare sullo sviluppo umano integrale. Si tratta di uno spunto importante: noi, nella nostra storia di educazione cattolica, abbiamo tanto da dire sullo sviluppo umano integrale,

non solo come definizione, ma anche come metodo. Quello che io vedo a livello internazionale è che non tutti hanno il metodo, che non tutti hanno la giusta antropologia, e necessitano di chi abbia invece questo *background*.

Quindi sarebbe interessante, ad esempio, domandarci come possiamo contribuire per far sì che l'educazione voglia dire anche insegnare e lavorare sul senso della vita e del lavoro.

Reskilling, upskilling e microcredenziali

Un altro *trend*. Accennavo al fatto che bisogna ripensare la formazione continua, in ottica di cambiamenti demografici. Questo vuol dire che le nostre scuole (soprattutto chi fa formazione professionale, ma non solo) dovranno avere a che fare non solo con gli *under 25*, ma anche con gli adulti. Pensare contenuti anche per gli adulti.

Recentemente, la Vicepresidente della Commissione Europea, Roxana Mînzatu, ha pubblicato un importante documento che si chiama *Union of Skills*. Il secondo pilastro è proprio su *upskilling* e *reskilling* del mondo del lavoro, quindi sulla formazione continua e la riqualificazione di chi lavora. Questo sarà un tema chiave in Europa nel prossimo futuro. Vuol dire sviluppare i contenuti, sviluppare strumenti formativi, perché io non posso chiedere a una persona di 45 anni con famiglia di licenziarsi e iniziare un *master*. Non è così semplice. Occorre, infatti, ripensare le politiche. Nei paesi nordici, per esempio, ci sono degli aiuti, dei supporti di *welfare* a chi decide di formarsi in età adulta.

Una altra tendenza molto interessante è quella delle micro-credenziali (*Micro-credentials*). È l'idea di frammentare la conoscenza e l'abilità in pezzetti, in micro-competenze, e associare a ciascuna micro-competenza una dimensione teorica, una pratica, una certificazione. L'idea delle microcredenziali è trasformare la formazione basata su titoli ("Io prendo un master in," "prendo un diploma in," "prendo la maturità in") in un *set* di microcredenziali ("Io so fare questo, questo, questo e questo") e negli anni posso migliorarlo, posso crescere. E si stanno sviluppando piattaforme internazionali che certificano queste competenze. Questo cosa vuol dire? Che potrebbe a breve essere ripensata l'offerta educativa e che questo potrebbe cambiare anche il mercato del lavoro. Io con le mie microcredenziali certificate in Italia, ma da una piattaforma internazionale, posso andare a lavorare in Azerbaijan, dove queste competenze o microcredenziali vengono riconosciute. Non è una teoria, perché in Nuova Zelanda funziona già così.

Il cuore della sfida: l'audacia di essere uomini

In una conferenza sul tema della formazione professionale, due anni fa, il Viceministro della formazione professionale dei Paesi Baschi, Jorge Arevalo, ha intitolato il suo discorso "L'audacia di essere uomini". Ha detto una cosa molto interessante che deve farci riflettere: che più si investe in tecnologia, più ci si rende conto dell'importanza di approfondire etica e filosofia nelle scuole. Il suo

intervento suonava grosso modo: "Quanto più noi allarghiamo i confini del possibile, tanto più noi dobbiamo aiutare i nostri studenti a capire non solo ciò che si può fare, ma anche ciò che è giusto fare". Questo a me ha fatto riflettere molto. Sullo stesso livello, segnalo il discorso di un precedente Direttore di UNESCO-UNEVOC, l'Agenzia delle Nazioni Unite per la formazione professionale, fatto durante un congresso internazionale: anche lui sottolineava che il futuro dell'educazione e della formazione è fondato su tre parole. Non ha parlato di tecnologia, ha parlato di resilienza, solidarietà ed eccellenza inclusiva. Quindi, ancora una volta, al centro c'è l'uomo e la società.

Io sono andato via da quell'incontro e mi sono domandato: ma io con il mio lavoro, nell'ambito educativo, con la mia storia, cosa posso dire? Come posso documentare che questa affermazione è vera?

RETE FARE SCUOLE
SCHOOL LEADERSHIP: AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE
The Human Side of Educational Leadership

Professor Christopher Bezzina

Introduction

I would like to begin by highlighting the wise and important decision made by DiSAL to place the person at the centre of this webinar that brings together educators from various countries. In my opinion, it is a theme that is neglected in the fast-paced, complex, and turbulent world in which we live. It is also significantly lacking in educational systems that are heavily focused on performativity, measurement, and administration.

I have been asked to present an international perspective to school leadership. I don't believe that there is one, rather, I would say there are several perspectives. These perspectives recognize schools as complex adaptive systems; above all, they recognize the importance of context-sensitive leadership.

International studies have shown that culture and context are central to any understanding of how school leaders can function in their respective schools. Studies have demonstrated that the effect of school leadership on student outcomes is mediated by the social and affective climate, the physical environment, and the job satisfaction and motivation of teachers. I have my own particular bias based on my personal experience in schools, research and academic work. At the same time, the focus is on the human dimension. This is where the challenge lies.

We are living in an uncertain, turbulent world, a world where issues of corruption, injustice, migration, poverty, and acts of terrorism affect many communities, many nations. As we witness such events they may make us feel helpless, vulnerable, or else we remain detached, oblivious of the realities that surround us. In fact, Sara Lawrence-Lightfoot argues that too many of the conversations we engage in about such events are reductionist or rhetorical in nature and encourages us to challenge the dynamics and the language used of such educational/social discourse (cited in Swaffield, 2017, p. 493). She incites us to question what we take for granted, to question the unquestionable; to take a stand; to deliberate and engage with issues that affect us and future generations.

Professor Christopher Bezzina, FCCEAM, Department of Leadership for Learning & Innovation, Faculty of Education, University of Malta, Msida MSD 2080, MALTA.

We need to start by asking ourselves, where do we stand in all this? I do feel blessed to encounter people from all walks of life and in different parts of the world who are genuinely good and who do much to contribute to the world around them. They inspire me. We need to recall the words of Stephen Covey who speaks of 'everyday greatness' (2006), which has to do with character and contribution. Covey argues that everyday greatness is determined by particular *choices* we make, that is the *choice to act*, the *choice of purpose*, and the *choice for principles*. These choices will determine the leadership, or otherwise, that we will enact and live. This will be the focus of the latter part of this paper.

I will start by presenting what the international literature has to say about successful school leadership, but I will conclude with some personal reflections-challenges that I believe we must face on a personal and collective level if we truly want to be leaders that make a difference. I am firmly convinced that the role of leaders today is to "open windows of opportunity and cultivate the internal capacity of all educators" in our schools. This requires authentic leadership that moves both teachers and students forward. Authenticity will help us relaunch moral and ethical issues that will lead to a better understanding of the needs and challenges the world faces today. Authenticity challenges each of us to navigate the rapids toward being, first and foremost, true to oneself. It also challenges us to engage with and for others to build relevant and meaningful communities. Such a focus will determine the schools of the future that we need. This raises, first and foremost, a personal challenge, one I will come to later in this paper.

Thus, the question we must ask ourselves is: **What is leadership?** A quick Google search will bring up well over a million and a half responses. Without going into the merits as to what the literature presents with arguments put forward of a lack of scholarly, intellectual inquiry into leadership and studies that look at assumptions and generalities, I will refer to a definition by Gini and Green:

> "Leadership offers others a guide to action, a plan, a challenge, a goal, a purpose that they are willing to embrace and carry forward. Leadership consists of motivating and mobilizing people to do something... Leadership is a catalyst for action. Leadership also concerns the personality and character—the ethical substance—of a particular leader." (2013, p.5)

What I particularly like about Gini and Green's approach is the link between motivation, empowerment, and collective purpose, but even more importantly, the idea that we need "ethical leaders" to lead us forward. Leadership is a power-laden, value-based, and ethically-driven relationship between leaders and followers who share a common vision and achieve real changes that reflect their mutual/collective purpose and goals (Bezzina & Bufalino, 2019).

On the other hand, Rost defines leadership as "… *an influence relationship among leaders and their collaborators who intend real changes that reflect their mutual purposes*." (1993

p.99). This captures his key belief that leadership is about the influence that flows back and forth across relationships, irrespective of formal positions held by people collaboratively engaged in the pursuit of substantive change. Such a definition is directly the opposite of popular definitions of leadership from the 20th century, which emphasized power and control, individual leaders doing leadership and followers doing followership, and the view that the top-level decision-maker is the only person who does leadership. One of the most ingrained confusions Rost observes about leadership is "the error that leadership resides in the leader(s), rather than being a relationship among leaders and followers" (Rost, 1991, p.43).

What about School Leadership?

Effective principals and teachers are recognized as the two most important school-based factors contributing to what students learn in school (Beteille et al., 2009; Eaker, Marzano, 2020; Hattie, 2012). International literature continues to highlight that school leadership has a significant impact on fostering student achievement due to its direct and indirect influence on teaching effectiveness (Bendikson et al., 2012; Day et al., 2020; Hallinger, Murphy, 1985; Leithwood et al., 2020). The impact of leadership is greatest where it focuses on improving teaching and learning, and it is amplified when the responsibilities for leading teaching and learning are widely distributed within the school or network (Robinson et al., 2009; Tan et al., 2020; Waters et al., 2003).

Therefore, while teachers have a direct impact on students in their classroom, a school leader affects all students in a given school through their ability to:

1. Empower teachers;
2. Support teacher agency - the ability of teachers to act freely and consciously within the educational context and their ability to act on student learning;

- Support the professional development of teachers (Brown, Flood, 2019; Jesacher-Roessler & Agostini, 2022);
- Create a safe environment based on principles such as care and respect (Kwan, 2016; Le Fevre & Robinson, 2015; Louis et al., 2016).

The focus of successful school leaders is on teaching and learning not just facilitating classroom learning, but creating learning opportunities for teachers to come together and constantly reflect on and revise their practices. Literature highlights three main models underlying successful leadership: **transformational leadership**, **instructional/pedagogical leadership, and distributed leadership**.

Transformational Leadership Practices

This model of leadership is often associated with:

1. Vision and setting direction;
2. The ability to continuously restructure and realign the organization;
3. Staff and curriculum development;

4. Engagement with the external community (Burns, 1978; Bass, 1985; Leithwood & Jantzi, 2005).

Transformational leaders motivate followers by increasing their awareness of the importance of organizational goals and inspiring them to transcend their own self-interest for the good of the organization (Marks & Printy, 2003). Research reinforces the validity of the following four core sets of leadership practices (see Table 1).

While some studies suggest transformational leadership primarily emphasizes relationships among teachers (e.g. Robinson et al., 2009), effective transformational leaders also place emphasis on promoting better student outcomes through the use of pedagogical/instructional leadership, sometimes referred to as 'leadership for learning' (Hallinger, 2010).

Table 1: Domains and Practices of Transformational Leadership (Day et al., 2020, p. 17)

Practice Domain	Specific Leadership Practices
Setting Direction	Build a shared vision; Identify specific, shared, short-term goals; Create high-performance expectations; Communicate the vision and goals.
Building Relationships and Developing People	Stimulate growth in staff professional capacities; Provide support and demonstrate consideration for individual staff members; Model school values and practices; Build trust with and among staff, students, and parents; Establish productive working relationships with teacher union representatives.
Developing the Organization to Support Desired Practices	Build a collaborative culture and distribute leadership; Structure the organization to facilitate collaboration; Build productive relationships with families and communities; Connect the school to its wider environment; Maintain a safe and healthy school environment; Allocate resources to support the school's vision and goals.
Improving the Instructional Program	Staff the instructional program; Provide instructional support; Monitor student learning and school improvement progress; Protect staff from distractions to their instructional work. "Leithwood et al., 2020:8"

Instructional Leadership

Instructional Leadership (IL) places teaching and learning at the forefront of school decision-making (Gumus et al., 2018). It is a general orientation that provides structure to a school's direction, evidenced by leadership practices and skills that support teaching and student results, driving school improvement and lasting success (Hallinger & Murphy, 1985). IL emphasizes the importance of establishing clear educational goals, planning the curriculum, and evaluating teachers and teaching. It views the leader's primary goal as being responsible for promoting better student outcomes by improving the quality of teaching and learning (Robinson et al., 2009).

This perspective challenges the sense of isolation in which teachers often work. Research states that "the more leaders focus their influence, their learning, and their relationships with teachers on the core business of teaching and learning, the greater their influence on student outcomes" (Robinson et al., 2009, p.28). This is where the concept of community comes in.

We know that individuals discover a deeper sense of meaning and relevance only within a community (Bezzina & Paletta, 2022). Over the last three decades or so, a school community—specifically, a **Professional Learning Community (PLC)**—has proven to be one of the most important characteristics of teacher organization in schools (Kruse & Johnson, 2017; Vescio et al., 2008; Wenger, 2021). This is where the values and attributes leaders at all levels possess come to life.

I believe the goal of school leaders should be to establish PLCs to foster and leverage collaborative practices that lead to what Lambert (2003) has described as 'leadership capacity.' This research is a journey that helps us appreciate where we are and work toward where we want to be. Leadership capacity is about understanding and communicating with one another and establishing ways and means to carry forward our moral purpose. In this context, the leader as a person is crucial. Such leaders show traits including empathy, openness to different perspectives, resilience, and strong communication skills.

I do believe that leaders face what one can describe as an inner journey. Senge (2006) argues that leaders need to actively challenge their own favoured view and to embrace others while building shared understandings; they need to be mindful of their role as being a part of any problem so as to "tap the deeper forces of partnership and change" (p.7) rather than blaming others; and they should let go of "the last remnants of ... our small 's' self and let come the future that comes into being through us and with what we are here to do." (p.7) This seems to be describing a higher moral purpose far beyond a leader's own narrow, personal aspirations and self-interest.

This alludes to a thread of *authenticity* that runs through much of the leadership literature, but to which, at best, Rost only alluded. Guignon (2005) describes authenticity as being based on the premise that "there is a substantial self lying deep within each of us, a self with attributes that are distinctly our own and profoundly important as guides for how we ought to live... [and that] involves living in such a way that in all your actions you express the true self" (p.146).

The *inner journey* is the process of bringing to consciousness the deep values and ethical core that life-experience shapes in a person and which stretches towards some moral purpose beyond the self, and then aligning behaviour and purpose. Robert Greenleaf (2003) suggested the essence of leadership is to serve something beyond ourselves, a higher purpose. This aligns with Rost's point that leadership is not about holding a formal leadership position but about non-coercive relationships of influence, and therefore that leadership may be exercised by *anyone* in an organisation.

All this has to take place within schools that are becoming more and more diverse, complex and unfamiliar. As leaders navigate these currents, they also face an educational context focused on performativity, accountability, and managerialism, and we run the risk of losing sight of the moral purpose of our role. Due to socio-political changes, educational practice has changed and continues to do so at an incredible pace.

Therefore, the role of schools and leaders in embedding change has become even more challenging, especially in managing turbulence through an "avowedly ethical approach to decision-making" (Bush, 2010, p.402). The challenge to think and act ethically is gaining momentum but is simultaneously becoming unclear and demanding at personal and collective levels.

Consequently, leaders have continuously commented on the increased pressure regarding leadership responsibilities, ongoing teaching and learning, and accumulating administrative tasks. Hoyle and Wallace (2005) compare this to a lack of awareness of how leaders need to manage the various contexts in which they must implement policies. Leadership is primarily about specific types of behaviour. While every leader is unique, there are shared patterns in leadership practice that can be learned.

As early as 2007, James Kouzes and Barry Posner, in their bestseller *The Leadership Challenge*, proposed the thesis that leadership is primarily about specific types of behaviour. Although every leader is a unique individual, Kouzes and Posner are convinced that shared patterns exist in the practice of leadership and that these practices can be learned. Since then, various studies have explored the specific values, personal traits, or characteristics that people look for in a leader; or what we seek and admire in a leader. While such studies are important, I believe it is not enough to identify the values people claim to admire. While identifying values is important, it is not enough; it is fundamental to 'walk the talk.' We must commit to values such as passion and purpose, honesty, moral courage, compassion, and deep altruism. In short, the approach I propose is based on principles of trust, conviction, collegiality, and collaboration, which help empower rather than weaken, and fill educators with confidence rather than cynicism.

Where do we stand in all of this? Ultimately, it is what you do at the school level that can determine the way forward. If we want to succeed, our decisive acts of leadership must become central to our discourse. This is the particular challenge that each of us will have to face.

May I draw some conclusions. First of all, the leadership we need is based on a non-coercive relationship of influence amongst people who collaborate for real change based on mutual purposes. We spoke of the need as leaders to engage/go through an 'inner journey', one that seeks authentic leadership. Greenleaf and Senge, amongst others, show that deep trust, integrity and ethical behaviour add depth and sustainability. Achieving mutual processes require commitment, hard

work, perseverance, self-sacrifice, and a high level of altruism. It doesn't just happen. The PLC offers the possibility of challenging educators at all levels – within and outside the school – to come together, to collaborate, to discuss, reflect, experiment, and grow together. A shared vision enables the leadership flows of influence to focus on the higher levels of engagement that nurtures leadership rather than stifle it.

References

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.

Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance, *Teaching and Learning*, set 1, pp. 2–8.

Beteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2009). *Effective Schools: Managing the Recruitment, Development, and Retention of High-Quality Teachers*, www.urban.org/UploadedPDF/1001428-effectiveschools.pdf

Bezzina, C., & Bufalino, G. (2014). The journey to authenticity: Solicitations for authentic leadership. *Formazione & Insegnamento*, *12*(3), 15–24.

Bezzina, C., & Bufalino, G., (2019). Nurturing Authentic Leadership for Teacher Leaders: The Challenges Ahead. *Kappa Delta Pi Record*, *55*(1), 18-23.

Bezzina, C., & Paletta, A. (2022). *Dirigenti scolastici che lasciano il segno Leadership e apprendimento organizzativo*. Pearson.

Brown, C., & Flood, J. (2019). *Formalise, Prioritise and Mobilise: How school leaders secure the benefits of Professional Learning Networks*. Emerald.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Bush, T. (2010). Spiritual leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, *38*(4), 402-404. https://doi.org/10.1177/1741143210370267

Covey, S. (2006). *Everyday Greatness: Inspiration for a Meaningful Life*. Rutledge Hill Press.

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Eaker, R., & Marzano, R.J. (Eds) (2020). *Professional Learning Communities at Work and High Reliability Schools*. Solution Tree.

Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. Routledge.

Gini, A., & Green, R.M. (2013). *10 Virtues of Outstanding Leaders*. Wiley-Blackwell.

Greenleaf, R. (2003). *The Servant-Leader Within: A Transformative Path*. Paulist Press.

Guignon, C. (2004). *On Being Authentic*. Routledge.

Gumus, S., Bellibas, M.S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014, *Educational Management Administration and Leadership*, *46*(1), 25–48. https://doi.org/10.1177/1741143216659296

Hallinger, P. (2010). Leadership for Learning: What We Have Learned From 30 Years of Empirical Research. Paper presented at the Hong Kong School Principals 'Conference 2010: Riding the Tide. The Hong Kong Institute of Education, China.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals, *The Elementary School Journal*, *86*(2), 217–247 (online), researchgate.net/publication/249134255_Assessing_ the_Instructional_Management_Behavior_of_Principals [accessed 2nd January 2024].

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.

Hoyle, E., & Wallace, M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*. Sage.

Jesacher-Roessler, L.A.J., & Agostini, E. (2022). Responsive leadership within professional learning networks for sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, *48*(3), 364-378. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1950812

Kouzez, J. M., & Posner, B.Z. (2017). *The Leadership Challenge*. 6th Edition, John Wiley & Sons.

Kruse, S.D., & Johnson, B.L. (2017). Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(4), 588-604. https://doi.org/10.1177/1741143216636111

Kwan, P. (2016). The effect of trust on the relationship between instructional leadership and student outcomes in Hong Kong secondary schools. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(1), 111-121. http://dx.doi.org/10.1007/s40299-015-0242-5

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school Improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Lawrence-Lightfoot, S. (1983). *The good high school: portraits of character and culture*. New York: Basic Books.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Literature Research 1996–2005. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1): 5–22, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077

Le Fevre, D., & Robinson, V. (2015). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly*, *51*(1), 58-95. https://doi.org/10.1177
/0013161X13518218

Louis, K.S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools: From Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, *52*(2), 310-348. https://doi.org/10.1177/0013161X15627678

Marks, H.M., & Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, *39*(3), 370–97. https://doi.org/10.1177/0013161X03253412

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Ministry of Education (online), researchgate. net/publication/242493851_School_Leadership_and_ Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_ Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES [accessed 25 November 2023]

Rost, J.C. (1993). *Leadership for the Twenty-First Century*. Praeger Publishers.

Rost, J.C. (1991). *Leadership for the Twenty-First Century*. Praeger Publishers.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline*. Random House.

Sergiovanni, T.J. (2006). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. 5th Edition. Pearson Education and Allyn & Bacon.

Swaffield, S. (2017). Editorial. Reframing views, lifting up voices and ensuring everyone is visible? *Professional Development in Education*, *43*(4), 493-496.

Tan, C.Y., Gao, L., & Shi, M. (2020). Second-order metaanalysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes, *Educational Management Administration & Leadership*, *50*(3),1–22. https://doi.org/10.1177/1741143220935456

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and Teacher Education, 24(1), 80-91.

Waters, T., Marzano, R.J., & McNulty, B. (2003). Balanced leadership: What 30 Years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper (online), files.eric.ed.gov/fulltext/ED481972.pdf [accessed 25 November 2023]

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. National Staff Development Council. The report downloaded from: http://edpolicy.stanford.edu.

Wenger, E. (2021). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Parte II
TESSERE DEL MOSAICO

TEMPO DI SCUOLA. APPUNTI E RIFLESSIONI SULL'ORGANIZZAZIONE DEL TEMPO SCOLASTICO[1]

Rosario Drago

Indice

Parte I: La trasformazione della nozione di tempo
Parte II: Il "tempo scuola": la trasformazione negata
a) Una breve storia del "tempo scuola"
b) Un'analisi del "tempo scuola"
Parte III: Gli insostenibili condizionamenti al "tempo scuola"
a) I vincoli
b) Gli interessi corporativi e le retoriche pedagogiche
c) Le strategie di autodifesa degli studenti
Parte IV: Le sostenibili ragioni del cambiamento
a) Nuovi scenari
b) Alcuni obiettivi di breve, media e lunga durata

Parte I. La trasformazione della nozione di tempo

La celebre formula di **Newton**, "*il tempo è assoluto, vero, matematico*", non esprimeva solamente i principi scientifici del XVII secolo, ma anche la rappresentazione soggettiva che ogni individuo aveva del tempo in quella società. Dall'inizio del XIX secolo, quando un qualsiasi monarca o ministro dell'istruzione poteva vantarsi, guardando l'ora, di sapere che cosa si insegnava in tutte le scuole del suo regno, il tempo è diventato un fattore determinante di organizzazione uniforme dell'insegnamento. Con la teoria della relatività, **Einstein** ha aperto, all'inizio del nostro secolo, una strada completamente nuova per ripensare la dimensione del tempo. Nella "*Nuova Alleanza*", **Ilya Prigogine** descrive la profonda *metamorfosi* della scienza a partire da questo rivoluzionario concetto di tempo e

Rosario Drago, esperto di politiche scolastiche, già Dirigente del Dipartimento dell'Istruzione – Provincia autonoma di Trento

[1]Intervento di Rosario Drago al Convegno Associazione DiSAL, Pesaro, 18 novembre 2005

sottolinea che il tempo associato allo sviluppo biologico o all'evoluzione della società non è il medesimo di quello che descrive il movimento dei pianeti o di un pendolo ideale. Il tempo reversibile, identico a sè stesso, che procede in maniera meccanica, è diventato in fisica, in storia, in biologia, un tempo *irreversibile* poiché gli avvenimenti che interessano la vita si modificano continuamente.

La trasformazione della nozione del tempo ha reso necessaria la formulazione di nuove immagini, come quella della "freccia del tempo" (1928), che indica la sua proprietà di non retrocedere né arrestarsi: il tempo può solo avanzare. La "freccia del tempo" simbolizza inoltre il fatto che il presente contiene il futuro.

In sostanza, nel XX secolo il concetto di tempo ha conosciuto la più radicale trasformazione di ogni epoca. Il nuovo approccio ha investito la ricerca filosofica, sociologica e psicologica. Gli sviluppi delle telecomunicazioni, dell'informatica, i viaggi intercontinentali hanno trasformato le nostre rappresentazioni della velocità, della distanza, della comunicazione e, parallelamente, anche il valore del tempo nella vita dell'individuo e della società.

Parte II. Il "tempo scuola": la trasformazione negata

Di questa nuova dimensione del tempo che segna il passaggio di un'epoca, esiste un'"interpretazione" educativa? Come ha reagito la scuola agli stimoli delle riflessioni delle scienze, alle modificazioni dei comportamenti umani, alla nuova percezione soggettiva della dimensione temporale? Esiste un'evoluzione dell'impiego, della progettazione e dell'organizzazione del tempo scolastico?

La risposta è purtroppo negativa. La concezione del tempo, dei ritmi d'insegnamento, dell'organizzazione didattica, del monopolio della "lezione", definita e consolidata con i sistemi scolastici nazionali alla metà del XIX secolo, è rimasta pressoché immutata fino ai giorni nostri.
Ma procediamo con ordine.

Una breve storia del "tempo scuola"

Le origini del tempo scolastico

Il tempo è la risorsa più importante e preziosa dell'insegnamento e dell'apprendimento. Fin dalle origini della scuola l'organizzazione del tempo di lavoro degli studenti e degli insegnanti è stata al centro di un'attenzione particolare. I Gesuiti, tra i primi, hanno accuratamente ripartito il tempo in tre dimensioni fondamentali: *la lezione, lo studio individuale e la ricreazione*, all'interno di una organizzazione "totalitaria", che occupava l'intera giornata dei ragazzi, 24 ore su 24. A questa ripartizione corrispondeva anche una coerente definizione degli spazi. L'edificio scolastico era – come in gran parte rimane – una combinazione di un modulo seriale, l'aula, l'unità di misura della scuola, alla quale si connettono altri spazi funzionali non essenziali, ma utili alla circolazione fluida e ordinata degli attori della scena educativa (corridoi, atrio, cortile della ricreazione).

Il XIX secolo

Con l'avvio dei sistemi scolastici nazionali alla metà del XIX secolo, la concezione del tempo, del ritmo di insegnamento, dell'organizzazione didattica, si è definita e consolidata in un unico modello, che potremmo definire "amministrativo". Quel modello è rimasto pressoché immutato fino ai giorni nostri, specialmente nella scuola secondaria.

I tentativi di cambiamento tra il XIX e il XX secolo

A cavallo tra il XIX e il XX secolo l'impegno dei nostri migliori intellettuali è stato vivacemente presente sulle tematiche della dimensione temporale, dei ritmi di apprendimento e dei "bisogni" degli studenti. Un grande filologo come Pasquali, ma anche il suo collega Augusto Monti, intervenivano contro il "sovraccarico" delle materie e dei compiti per casa in difesa della salute psichica e fisica degli studenti; Luigi Einaudi, ex insegnante di liceo, in un lucidissimo intervento sul "Corriere della Sera" polemizzava contro gli orari lunghi (nel 1913 il liceo occupava i ragazzi 24 ore la settimana!), e prima di lui aveva detto parole fondamentali un genio della matematica e della didattica come **Giovanni Vailati** (1906):

> *"Uomini colti, insegnanti, studiosi di pedagogia, che respingerebbero con terrore la proposta di impegnarsi, fosse anche solo per una settimana, ad assistere a tre conferenze al giorno, l'una di seguito all'altra, anche sui soggetti che maggiormente li interessassero, non sembrano vedere l'assurdità didattica, igienica, e psicologica di ordinamenti scolastici che costringono i ragazzi dai dieci ai diciotto anni a rimanere inchiodati, in media per cinque ore al giorno, durante anni interi, sui banchi della scuola, come se non vi fossero altri mezzi per ottenere gli scopi che così si raggiungono o, per parlar più esattamente, gli scopi che si crede così di raggiungere…"*

Nello stesso senso si esprimeva Gaetano Salvemini

Il trionfo dell'idealismo

Il processo di inconsapevole occultamento delle condizioni con cui l'organizzazione scolastica può favorire o meno il processo di apprendimento è avvenuto in Italia con il trionfo dell'idealismo, a cui si deve anche l'affermazione dell'omogeneità qualitativa del tempo scuola con il conseguente rifiuto delle "*opzionalità"* accusate da Giovanni Gentile (1902) di essere ree di attentato all' "integrità dello spirito":

> "*Ora mi par chiaro questo: che, se lo Stato insegna, deve sapere quel che ha da insegnare. E se lo sa, non deve ammettere che un ragazzo o un padre di famiglia, opponendo al suo sapere, che, storicamente parlando è la scienza stessa, rompa ad libitum l'organismo della sua scuola, e trascelga tra le morte membra quelle che più gli aggradano a comporre un corpo mostruoso ed esanime. Ovvero lo Stato non crede di sapere quello che ha da insegnare; e cassa allora il suo diritto di tenere e governare la scuola*"

A Gentile si deve anche il consolidamento del monopolio della lezione magistrale sull'attività laboratoriale, sulle discipline applicative od operative.

Da Gramsci ai giorni nostri: lo studio come sacrificio e fatica

Posizioni come quelle espresse da Vailati, Monti, Einaudi e Salvemini, sono rimaste isolate e inascoltate nel tempo. Si è affermato invece il discorso – chi non ricorda le parole di **Gramsci**? – che lo studio, per essere tale, deve essere associato alla fatica, al sacrificio, al dolore di imparare, niente di più lontano dalla soggettività dello studente massa di oggi.

In tal modo l'analisi scientifica sulle condizioni di lavoro dei ragazzi è divenuta irrilevante e la ricerca si è sentita esonerata dalla riflessione sull'organizzazione dei tempi e degli spazi dello stare a scuola.

Così – negli anni Cinquanta – cadde nel vuoto l'intelligente impegno polemico di **Guido Calogero (1953**), che accusava di sadismo questa impostazione "penitenziale" del mestiere di studiare, che ancor oggi gode di grande credito:

> "*Anche i laici più inveterati, in Italia, credono nel peccato originale. Il ragazzo è originariamente sbagliato, storto, e deve essere fatto soffrire durante tutta la sua fanciullezza e l'adolescenza, per diventare adulto. Egli vorrebbe divertirsi. No, deve sgobbare (quando si potrebbe studiare il modo di farlo lavorare in modo divertente). Egli vorrebbe leggere libri piacevoli. No, deve leggere libri noiosi (noiosi, beninteso, anche per l'insegnante, quando ce ne sarebbero tanti che potrebbero nello stesso tempo divertire lui e loro). Egli vorrebbe sentir parlare di problemi che lo interessano. No, deve sentire parlare di problemi che interessano i suoi maestri (o che i programmi del ministero presuppongono che interessano i suoi maestri, i quali poi troverebbero forse più interessanti i problemi suoi).*

Gli stessi studenti – come dimostrano le vicende del lunghissimo **'68 italiano** e i contenuti rivendicativi dei vari "**movimenti**" – hanno preferito restare sul terreno dell'idealismo, della contestazione delle "riforme", del sostegno alle rivendicazioni degli insegnanti, affetti da una specie di sindrome di Stoccolma, piuttosto che riflettere sul loro modo di lavorare a scuola.

Lo studente "attivo" nelle assemblee delle scuole italiane sa riassumere con una certa efficacia i contenuti (compresi gli emendamenti) dell'ultima legge finanziaria e tradurre in *slogan* una piattaforma contro i "tagli" all'occupazione del personale ed anche degli orari (*Scuola: ripartono le occupazioni. Contro la riduzione di ore e materie. Contro la sostituzione del tempo scuola con il lavoro in azienda*, Corriere della sera, Milano, 12 aprile 2005), ma non saprebbe mettere insieme un'idea che riguardi il miglioramento delle condizioni del suo mestiere di giovane che studia.

L'innovazione dell'autonomia scolastica: un cambiamento sulla carta

Il primo vero tentativo di superare la vecchia concezione ottocentesca del tempo coincide con l'avvio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

L'art. 21 della Legge 59/97 e soprattutto il regolamento (DPR 275/99) affrontano il problema della "flessibilità" organizzativa, aprendo spiragli di riflessione e di progettazione dei tempi di insegnamento e apprendimento del tutto nuovi per la tradizione italiana. In particolare viene definito che:

- Gli adattamenti del calendario scolastico sono stabiliti dalle istituzioni scolastiche in relazione al POF, nel rispetto del calendario generale decretato dalle Regioni.
- L'orario complessivo del curricolo e quello delle singole discipline e attività sono organizzati in modo flessibile, anche su programmazione plurisettimanale, fermi restando l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo per le singole discipline e attività obbligatorie. (Art.5, DPR 275/99).

C'è dunque un tentativo di finalizzare i tempi d'insegnamento all'eterogeneità degli allievi, alla diversificazione dei metodi, all'apertura della scuola all'ambiente e al territorio, all'utilizzazione delle nuove tecnologie, al lavoro in équipe degli insegnanti.

Nonostante il passo avanti, però, **rimangono intatte le abitudini consolidate**, dovute anche all'insufficienza della ricerca scientifica in questo campo.

Un'analisi del "tempo scuola"

Il taylorismo scolastico

La regola principale che governa l'organizzazione scolastica è **la parcellizzazione dei contenuti e del tempo di apprendimento**: lo studente cambia materia ora per ora (solo raramente permane la stessa materia per due ore consecutive), la sola cosa che non cambia è il suo ruolo "gregario" ("segue" la lezione).

All'organizzazione scolastica si possono ben applicare nozioni come *"frazionamento*", "*attività parcellizzata ed uniforme*", "*eccessiva divisione del lavoro*", utilizzate da Friedman nella famosa critica all'organizzazione tayloristica del lavoro, in cui sostiene e dimostra che il lavoro diviso in unità separate una dalle altre è particolarmente faticoso, poiché non è in grado di dare alcuna soddisfazione.

Alla fine di ogni lezione gli studenti sono vittime di veri e propri riflessi condizionati: suona = si chiude. In una giornata, lo studente ascolta la campanella di "fine" almeno 10/12 volte (Vedi tab.1); in una settimana da 50 a 60 volte e durante l'anno almeno 2.000 volte.

Tab. 1 *– Orario di una giornata in un Istituto secondario italiano (Istituto professionale: 40 ore settimanali)*

Dalle 8:10 alle 14:10 la campana suona 12 volte a dare 12 messaggi

campana	orario	messaggi	materia	Durata lezione
1	8,10	Entrata allievi		
2	8,20	Inizio delle lezioni	**italiano**	50’
3	9,10	Fine della 1° ora	**storia**	50’
4	10,00	Fine della 2° ora	**inglese**	50’
5	10,50	Fine della 3° ora Inizio intervallo		
6	11,00	Avviso rientro in aula		
7	11,05	Fine dell’intervallo	**matematica**	45’
8	11,50	Fine della 4° ora	**fisica**	45’
9	12,35	Fine della 5° ora	**disegno**	45’
10	13,20	Fine della 6° ora	**approfondimento**	45’
11	14,05	Fine della 7° ora		
12	14,10	Uscita allievi		

Si potrebbe anche ricordare ciò che Virilio scrive in “*La velocità della liberazione”*, a proposito della percezione del tempo dell’astronauta Scott Carpenter durante il suo viaggio intorno alla terra:

> “*durante il volo attorno allo spazio, ho avuto la curiosa impressione di una specie di compressione del tempo, come se la velocità avesse come effetto di stipare e comprimere l’uno contro l’altro i momenti passati nella capsula. Avevo il senso di essere precipitato da un avvenimento all’altro nel momento stesso in cui accadevano*”.

Il tempo compresso da avvenimenti “precipitosi” cancella l’avvenimento stesso, poiché non c’è tempo per viverlo. Lo studente che in cinque minuti passa da una lezione all’altra, non ha alcun tempo ragionevole per gestire il cambiamento e sedimentare i contenuti.

La giornata, la settimana, l’anno scolastico

La giornata

La giornata scolastica è concepita come una giustapposizione meccanica di sei ore di differenti materie e non come una entità organica di tipo cognitivo, biologico, pedagogico, sociale e culturale della vita dello studente nella scuola.

Aristotele ci ha insegnato che ***il tutto non è uguale alla somma delle parti***, per cui si può ragionevolmente ritenere che gli effetti della somma di cinque o sei – anche sette – unità di insegnamento (lezioni) non corrispondano al vissuto globale dello studente nella mattinata (Tab.2). Nessuno prende in considerazione l'effetto *globale* della giornata, cioè il "tutto". I programmi sono stabiliti separatamente materia per materia, senza nessun rigoroso nesso logico, e sono poi tagliati a fette in "ore di lezione". Una separazione che è ben lontana dall'ideale greco dell'"educazione circolare", *enkulios paideia*, cioè di un sistema unitario di saperi connessi tra di loro.

Tab. 2 – Il tutto e le parti della giornata scolastica

Il tutto	**Le somma delle parti**
	italiano
	inglese
	storia
	matematica
	religione

La settimana.

L'eccessiva parcellizzazione dei contenuti produce nella giornata una frammentazione *verticale* degli apprendimenti, che diventa *orizzontale* nella settimana. L'incrociarsi *verticale* e *orizzontale* delle discipline, che assomiglia molto a un rebus o alle connessioni interne di una macchina, illustra bene la dispersione dei saperi che lo studente deve apprendere nell'arco di una settimana.

L'anno.

Il principio che tutte le settimane dell'anno scolastico debbono svolgersi nello stesso modo orienta l'orizzonte temporale dell'insegnamento verso la settimana, ed impedisce la diversificazione del ritmo della progressione dell'apprendimento durante l'anno. L'insegnamento ignora i vantaggi di alternare il ritmo lento/veloce durante l'anno, di utilizzare periodi a ritmi variati in funzione dei contenuti, dei metodi, delle attività e dei bisogni degli studenti. Non si comprendono ancora abbastanza i vantaggi di costruire un apprendimento più coerente con i contenuti studiati e con gli obiettivi prefissati. Eppure, per un insegnamento efficace si impone una diversificazione temporale: non è possibile rispondere alla variazione e alla diversificazione, continua e inattesa, dei bisogni e degli obiettivi individuali e di gruppo, se non attraverso lo sviluppo e la costruzione di forme e strumenti organizzativi sperimentali, cioè flessibili e continuamente sottoposti a verifica e valutazione.

Le vacanze

La storia delle vacanze scolastiche è strettamente legata all'organizzazione sociale e al suo funzionamento: nell'Italia del XIX secolo esse coincidevano con il periodo del raccolto. Da alcuni anni finiscono con l'inizio del mese di settembre, per tutti. L'"orologio scolastico" regola il tempo in maniera uniforme. Le vacanze estive hanno quindi la medesima durata per un bambino di 6 anni e per un adolescente di 17, anche se i loro bisogni sul piano biologico, psicologico, sociale e culturale, sono del tutto diversi. Per esempio, nell'anno scolastico 1998/1999, ci sono stati 200 giorni di lezione, a fronte di 165 giorni di vacanza, quasi tutti concentrati nel periodo estivo. Eppure, se si dovesse obbedire alle esigenze della psicologia dei bambini di meno di 8 anni non si dovrebbero superare le tre ore di lavoro al giorno, con una conseguente diversa distribuzione dei periodi di pausa. È quindi dimostrato che la distribuzione delle vacanze così com'è oggi concepita è del tutto discutibile e dannosa e risponde ad esigente amministrative più che educative.

Parte III Gli insostenibili condizionamenti al "tempo scuola"

Quali sono i vincoli, gli ostacoli che hanno reso immobile l'organizzazione del "tempo scuola", che hanno impedito il suo adattamento ai nuovi bisogni espressi dalle giovani generazioni? E come hanno reagito e reagiscono gli studenti a questa arcaica impostazione dell'organizzazione degli studi?

Proviamo ad esaminare questi elementi

I vincoli

I vincoli entro cui è costretta l'organizzazione del tempo scuola sono ben noti ai dirigenti scolastici e ai loro collaboratori: orari del personale, dei trasporti, pause, "desiderata" dei professori, piano di utilizzo dei laboratori e delle aule, organizzazione delle riunioni, calendario dei consigli di classe, degli esami, ecc.

L'uso del tempo è dunque condizionato da un insieme complesso di regole formali, di numerosi vincoli organizzativi e materiali, di abitudini e obblighi della vita sociale. Ma resta la domanda principale: in che misura l'organizzazione del tempo si concilia con il ritmo di vita degli attori, in primo luogo, con quella degli studenti?

Dalla lettura dei criteri adottati solitamente dalle scuole, si può facilmente intuire quali siano le dimensioni prevalenti dell'organizzazione del tempo scolastico e in che considerazione siano tenuti i bisogni degli studenti (tab. 3).

Tab.3 ***– Criteri di elaborazione dell'orario delle lezioni***

Strutture	Personale	Didattica	Bisogni degli alunni
trasporti	giorno libero	Varietà	
laboratori	esigenze di famiglia	Ore per materia	
palestra	"buchi"		
organico	colloquio con i genitori		?
	supplenze		
	vincoli contrattuali		
	orari personale di servizio		

Gli interessi corporativi e le retoriche pedagogiche

Non ci sono solo vincoli e regole formali a condizionare il tempo scuola. Contro una sua razionale organizzazione hanno via via congiurato pressioni corporative, esigenze astratte del sapere (non dell'apprendere), retoriche pedagogiche di vario tipo.

Questo ampio fronte politico, sindacale e culturale, ha ottenuto nell'arco di un ventennio:

- **il graduale aumento degli orari di lezione**, che oggi sono superiori alla media dei Paesi Ocse (*Education at a Glance*, 2004): gli inglesi e gli svedesi ci informano che la durata delle lezioni nella loro scuola secondaria non supera le 25 ore settimanali;
- **la diminuzione progressiva del tempo dedicato alle pause** (il cosiddetto "intervallo") che in Italia non supera i 15/20 minuti, anche quando le lezioni durano 6 o 7 ore al giorno;
- **la concentrazione nella mattinata del tempo dedicato alle lezioni**. Solo in Italia si riescono a confezionare orari di 33 o 36 ore tutte al mattino, con ragazzi che – in alcuni casi – stanno a scuola dalle 8 alle 14,00. Persino i deputati (VII commissione, 2000) autori dell'indagine parlamentare sulla dispersione non possono nascondere il loro stupore:

"*Finisce cioè per essere un paradosso del nostro sistema che proprio chi mostra meno propensioni allo studio sia costretto all'orario di studio più pesante, ferme restando le prerogative di scelta derivanti alle scuole dall'autonomia, appare però urgente un ripensamento profondo dell'argomento anche in sede ministeriale*".

- **l'aumento esponenziale delle materie di insegnamento**, dal liceo classico all'istituto professionale, con una concezione del curricolo di tipo incrementale, in un patetico tentativo di offrire ai giovani l'interna

cornucopia di saperi disponibili negli ultimi duemila anni. A nulla sono valse le polemiche e le riflessioni sui "livelli essenziali", "il curricolo di base" (*core curriculum*), lo "zoccolo duro" di conoscenze per tutti, "i saperi fondamentali", ecc. Il trionfo degli antichi "programmi" nozionistici, basato sul dogma della coincidenza tra ciò che si insegna e ciò che si apprende, non è mai stato tanto condiviso e difeso dalla cultura e dall'opinione pubblica italiana;

- infine, cosa troppo trascurata, **l'aumento graduale della *omogeneità* qualitativa del tempo scuola**, sia per effetto dello spazio insignificante assegnato alle opzionalità, che del monopolio della lezione magistrale sull'attività laboratoriale, sulle discipline applicative od operative. Lo studente "medio" italiano a scuola non fa mai nulla da solo né in gruppo, non si assume nessuna responsabilità curricolare, non partecipa al proprio progetto formativo, non fa scelte impegnative: ascolta o, meglio, assiste alle conferenze degli insegnanti, risponde alle domande nelle interrogazioni, svolge i compiti in classe e li consegna. In questa lunga e noiosa mattinata sempre uguale per le 33 settimane del canone burocratico, non gli viene chiesto nulla di veramente *personale*. Per questo la scuola appare agli studenti - ma anche agli insegnanti - faticosa ma non impegnativa.

Questi fenomeni hanno garantito l'integrità dell'occupazione, soprattutto in presenza della riduzione delle iscrizioni; e hanno aggirato il pericoloso conflitto coi rappresentanti dell'Accademia dei saperi (università, associazioni disciplinari, ecc.), che restano a guardia delle materie e dello spazio conquistato nel territorio scolastico. Di tutto questo era già perfettamente al corrente quasi un secolo fa Luigi Einaudi (1913):

> "*Ogni professore diventa il rappresentante e il difensore di una disciplina, che egli vorrebbe tutta insegnare ai suoi giovani, disciplina di cui l'utilità è incontestabile, del cui insegnamento monco si deplorano gli inconvenienti nella pratica, nei concorsi alle cattedre. Ognuno opina che il proprio orario è insufficiente; che le tre ore settimanali dedicate ad una materia non bastano, ma sono necessarie le quattro, le cinque, magari le dieci".*

Le strategie di autodifesa degli studenti

Le prime reazioni

Le autoriduzioni legalizzate

Senza strategie di autodifesa, che la scuola tollera fino a legalizzarle di fatto, la vita nella scuola italiana sarebbe oggi un inferno per i ragazzi e nessuno potrebbe trattenerli dalla rivolta e dalla violenza.

Le strategie sono molteplici, e si sono diffuse per contaminazione attraverso i canali informali con cui gli studenti trasmettono la memoria storica delle loro "conquiste", e possono essere così sintetizzate:

1. ***aumento dell'assenteismo***, e il relativo venir meno di qualsiasi vincolo efficace sulle assenze (l'iscrizione a scuola è più importante della presenza), inaugurato con la circolare che cancellava qualsiasi soglia minima di presenza a scuola per accedere allo scrutinio finale e alla promozione**.** Oggi, nonostante la legge di riforma imponga una percentuale di presenze, i tassi di assenteismo vengono tenuti nascosti. Non sono reperibili informazioni ufficiali da parte delle scuole, né vengono richieste dall'Amministrazione o dallo stesso Invalsi, il quale peraltro si occupa di rilevare un'impressionante moltitudine di adempimenti formali delle scuole. Sappiamo da alcune indagini che le assenze arrivano in media al 30% nella scuola del Sud (**Assoutenti, 1999**); l'indagine **PISA 2003** ci informa che il 22% degli italiani si assentano *regolarmente* da scuola; infine, un campione significativo è quello di un istituto professionale di Bologna dove i ragazzi si assentano in media da un minimo del 27,6% a un massimo del 36,6% (**ADi, 2004**).
2. ***la riduzione del tempo dedicato allo studio individuale*** a casa, uno dei pilastri del sistema di insegnamento tradizionale e, in particolare, di quello liceale. Di questa riduzione – pari al 20% in dieci anni (1998 – 1999) ci informa in una preziosa ricerca di Gasperoni dell'Università di Bologna, non ancora pubblicata (2000). D'altra parte, nessun insegnante può oggi pretendere che con 35-40 ore di lezione e, in media, 14 materie vi sia uno studente in grado di subire un impegno settimanale sui banchi e curvo sui libri di 50 – 60 ore complessive;
3. ***la capacità di far convivere un curricolo "bulimico", formalmente tutto obbligatorio, con il massimo della discrezionalità nella scelta di che cosa studiare***, una specie di opzionalità clandestina. Infatti, l'aumento esponenziale delle discipline ha coinciso con l'introduzione del **sistema dei debiti**, che interessa in media dal 30% (nei licei) al 50% dei ragazzi italiani promossi della secondaria (Miur, 2005). Da alcuni anni, per la prima volta nella scuola italiana, migliaia di ragionieri si diplomano senza aver mai ottenuto una sufficienza in ragioneria, migliaia di studenti del liceo classico supera l'esame di Stato senza conoscere né latino né greco, migliaia di studenti periti chimici sono privi di alcuna nozione di chimica. Gli studenti si comportano da abili strateghi, calcolando il minimo impegno indispensabile per evitare il rischio di fallimento e lo fanno costruendo un curricolo personalizzato che spesso non ha alcuna relazione con gli obiettivi, peraltro velleitari, dell'istituzione;
4. ***la riduzione dell'impegno temporale a scuola con iniziative di partecipazione*** (assemblee, occupazioni, autogestioni, manifestazioni, ecc.)

organizzate da una minoranza di attivisti ideologicamente preparati, che per la maggioranza dei ragazzi hanno il merito di ridurre la pressione del tempo scolastico a vantaggio di quello scelto. Sono infatti una sparuta minoranza quelli che partecipano a questi rituali.

Parte IV Le sostenibili ragioni del cambiamento

Alcuni recenti fenomeni hanno seriamente messo in discussione questa perdurante ripartizione cartesiana del tempo scuola. E la scuola è oggi obbligata a prenderne atto e a dare risposte conseguenti e coerenti. Non c'è più tempo per l'attesa, a meno che non sia un'attesa di "morte", con la consapevolezza, comunque, che si tratta di una morte annunciata.

Nuovi scenari

Questa perdurante ripartizione cartesiana del tempo e dello spazio è stata recentemente messa in discussione da due fenomeni di rilevanza storica:

- **il riconoscimento** – in famiglia, nella società e nella cultura - **della soggettività dello studente** e la conseguente rivendicazione del "tempo scelto", cioè di un diritto a gestire liberamente, per i propri bisogni personali, un certo numero di ore della giornata, sottratte allo studio e in concorrenza col tempo assegnato alla professione di allievo. Un tempo che viene speso soprattutto per le relazioni con i pari sia dentro che fuori dello spazio e dell'orario assegnato alle lezioni o allo svolgimento dei compiti.
- **la presenza sempre più invadente dell'extrascuola,** cioè di attività di apprendimento e formazione centrate sui consumi, che sono in evidente polemica con la struttura tradizionale del curricolo scolastico, che gradualmente viene eroso e perde la propria centralità e il proprio prestigio nell'agenda quotidiana di molti giovani studenti.

Queste due dimensioni hanno aggredito la ripartizione standardizzata del tempo e hanno dato origine a comportamenti imprevedibili con esiti che purtroppo non sono oggetto di ricerca.

La dimensione temporale e la sua traduzione amministrativa (gli orari) è un oggetto sconosciuto in Italia sia sotto il profilo storico che psicosociale e antropologico. Un' "*ignoranza opportunistica*", come abbiamo visto e come direbbe un sociologo come Myrdal. Comunque sia della dimensione dello stare a scuola dei ragazzi noi non sappiamo quasi nulla. Termini della ricerca europea come ***vie scolaire, schooling, métier d'étudiant, tolerance for education*** **non fanno parte della riflessione pedagogica italiana**. Discipline come l'ergonomia, l'igiene, la cronopsicologia scolastiche e lo studio dei "ritmi di apprendimento" non hanno alcuna legittimità accademica nell'ambito delle cosiddette scienze dell'educazione. Le altre scienze non ritengono che si tratti di argomenti degni di studio.

Alcuni obiettivi a lungo, medio e breve termine

Appare più facile fare ipotesi sul lungo termine piuttosto che sul breve e medio periodo, considerati i pesantissimi condizionamenti esistenti. Nel lontano futuro gli attuali vincoli e ostacoli sembrano infatti stemperarsi fino a scomparire. Dal futuro, quindi, cominceremo.

Obiettivi nel lungo periodo

Gli scenari che si profilano nell'arco di 20/25 anni sono stati variamente esplorati. Al di là di quelli delineati dall'OCSE, destano sicuramente interesse i quattro scenari proposti da Riel Miller e Tom Bentley in *"Possible Futures: four scenarios for schooling 2030*", un testo commissionato dall'associazione dei capi d'istituto inglesi (*NCSL, National College for School Leaders*), e cioè:

1. "**La scuola si modernizza**" - le scuole mantengono sia le funzioni esistenti sia il loro monopolio. La riforma dell'istruzione ha esito positivo in quanto le scuole diventano capaci di *personalizzare* l'insegnamento.
2. "**Diversificazione nell'erogazione**" - le scuole mantengono tutte le loro attuali funzioni, ma perdono il monopolio dell'istruzione, emergono nuovi enti erogatori dei servizi educativi
3. "**La scuola parametro di riferimento per l'apprendimento**" - le scuole mantengono le loro funzioni educative, ma perdono il monopolio a favore di altre agenzie, e contemporaneamente assumono la funzione di parametro di riferimento per gli altri enti erogatori dei servizi educativi.
4. "**La scuola mediatrice dell'apprendimento**" - le scuole mantengono soltanto la funzione di *screening*. L'aula scompare e le scuole assumono il compito di validare i progressi degli studenti e operare come regolatrici e fonti di informazione per i nuovi erogatori dei servizi educativi.

Si chiarisce che gli scenari non vanno intesi come opzioni separate, essi mirano a mostrare che i contorni del futuro possono essere mappati, ma che il sentiero non è ancora tracciato.

In questo panorama appare particolarmente interessante, dal nostro punto di vista, **lo scenario 1.** La riforma della scuola, si dice, ha esito positivo, perché riesce a **personalizzare l'insegnamento.** Il tema della personalizzazione, che è intrinseco all'impostazione che pone l'allievo al centro del processo educativo, è oggetto di approfondite ricerche in Gran Bretagna, il Paese che ha prodotto in questi ultimi anni le elaborazioni più significative. La personalizzazione è indissociabile dal tempo scuola, e questo si scontra, in Inghilterra come in Italia, con organizzazioni che "*echo the Fordist principles of standardised mass production*", come è scritto nell'ultimo *pamphlet* sulla personalizzazione redatto per conto del Ministero inglese. Ma come "personalizzare l'apprendimento""? È evidente che per prima cosa dovrà essere superata la standardizzazione dei percorsi, e che, accanto a un **nucleo comune ristretto di materie fondanti**, dovranno coesistere

differenziate ramificazioni dei percorsi, così come si dovrà tenere conto del fatto che le competenze si acquisiscono e si sviluppano in diversi **contesti** educativi, cioè **formali** (la scuola), **non formali** (famiglia, luogo di lavoro, media, organizzazioni culturali e associative ecc..), **informali** (la vita sociale nel suo complesso). In questa visione complessiva **i curricoli** dovranno essere **drasticamente ridotti.** Non va taciuto contemporaneamente il fatto, come sottolineano i testi inglesi, che in questa operazione si dovrà tenere in grande considerazione il **principio di equità**, facendosi in particolar modo carico degli svantaggiati, di quelli cioè che hanno minori opportunità di autonomo accesso al sapere.

L'altro elemento che favorirà la personalizzazione è costituito dalle **TIC**, le tecnologie della comunicazione e dell'informazione. Scriveva alcuni anni fa Howard Gardner

> "*Con l'avvento delle nuove tecnologie, l'istruzione centrata sulla persona sarà solo una questione di tempo. Fra 30 anni la gente riderà dell'idea finora dominante, secondo cui a tutti deve essere insegnata la stessa cosa, nello stesso modo e nello stesso tempo".*

Ma non c'è bisogno di ricorrere agli stranieri, basta leggere i testi dei nostri Parisi e Antinucci, per avere una precisa idea di questa prospettiva. Occorre però aggiungere, a questo riguardo che, poiché le innovazioni prodotte dalla tecnologia avanzano a velocità esponenziale, è assolutamente necessario che l'educazione, attraverso **la ricerca**, guidi questi processi anziché esserne travolta e acriticamente condizionata.

Obiettivi nel medio periodo e nel breve periodo

Pur nella consapevolezza di un'impresa quasi titanica, considerate le resistenze e le forze organizzate che contrastano qualsiasi progetto di trasformazione del tempo scuola, tenteremo di delineare quali possono essere le condizioni per guidare, almeno per piccoli passi, il cambiamento nel breve e medio periodo.

Cominciamo con il definire gli obiettivi da perseguire, indicando accanto gli ostacoli che vi si frappongono (tab. 4)

Tab. 4 - Obiettivi e ostacoli di una nuova concezione del tempo scolastico

Obiettivi	Ostacoli
Coerenza tra tempo di insegnamento e di apprendimento	Tempi non adatti ai contenuti, allo studente, alla pratica didattica
Diversificazione delle metodologie	Tempo uniforme
Risposta alla diversità degli studenti	Ritmi di apprendimento uniformi e rigidi
Progettualità	Funzionamento amministrativo dell'orario
Sfide in termini di tempo della società	Tempo scolastico rigido

LA PRIMA CONSIDERAZIONE è che non si può immaginare una diversa distribuzione del tempo scuola se non matura nel corpo docente la volontà e la capacità di **superare la lezione frontale come modalità prevalente di fare scuola**. Il ruolo monopolistico della lezione nella didattica (il riferimento è in particolare alla scuola secondaria) ha molte conseguenze negative sulla formazione degli allievi. Infatti:

- cinquanta minuti di lezione non lasciano alcuna possibilità all'insegnante di creare relazioni e comunicazioni personalizzate, mentre la crisi dell'autorità nella vita famigliare e sociale ha accresciuto questa dimensione nelle aspettative dei giovani;
- la lezione si svolge in situazione dove gli studenti devono apprendere tutti allo stesso ritmo, il che comporta una pressione eccessiva su alcuni e una "perdita di tempo" per altri;
- la durata della lezione è troppo breve perché lo studente possa approfondire alcuni contenuti, condurre esperienze nelle discipline tipicamente "sperimentali", fare lavori di gruppo;
- l'eccessiva concentrazione della didattica nell'"ora di lezione" è un ostacolo all'utilizzo delle nuove tecnologie, che fanno invece parte integrante della vita quotidiana della grande maggioranza degli studenti.

In questa situazione, la massima frustrazione degli studenti è dovuta alle scarse occasioni di lavorare insieme anche da soli, di scambiarsi idee, di discutere e apprendere insieme.

LA SECONDA OPERAZIONE da compiere (ancora una volta i maggiori ostacoli sono nella scuola secondaria) è il **superamento della *classe* come unico gruppo educativo.** In merito occorre ricordare che:

- **La classe** è un'**unità amministrativa** ma **non** un **gruppo educativo**. Passare dall'una all'altro non è facile, tenuto conto che comunque la classe rappresenta per molti studenti (bambini e ragazzi) un luogo di sicurezza, prevedibilità, relazionalità anche affettivamente intensa. Su di essa è nata e cresciuta tutta una mitologia (i compagni di classe, la festa della classe, ecc.), che non va sottovalutata, quando ci si dispone al cambiamento.
- Innanzitutto va ribadito che l'abbandono della dimensione "chiusa" della classe ha bisogno di un intervento intenzionale e sistematico su **altri parametri simbolici della vita scolastica,** ad esempio la ritualità collettiva (gli incontri, le assemblee, le iniziative comuni, la formazione di squadre, l'associazionismo, ecc.), che possono ben compensare la "perdita" di riferimenti fortemente connotati sul piano relazionale come quelli della classe.
- Abbandonare la classe amministrata comporta offrire agli studenti una **pluralità di situazioni di lavoro stimolanti** e pertinenti con il loro progetto di formazione**.**

Nella ristrutturazione della classe si possono avere molte soluzioni, che debbono comunque riferirsi agli obiettivi della programmazione di istituto; fra questi:

- **Il gruppo di livello**, cioè il gruppo organizzato in relazione agli obiettivi di formazione. In questo caso si "rompono" le classi per formare gruppi che seguono programmi a livelli diversi di difficoltà. Ma vanno tenuti presenti **tre accorgimenti**:
  - **il gruppo non deve essere stabile** per tutto l'anno, ma organizzato in funzione di obiettivi parziali, anche se importanti;
  - **non vanno assegnati al gruppo dello stesso livello gli stessi insegnanti**, in modo da non creare una specie di "specializzazione" in alto e in basso. Gli insegnanti tendono a deprimersi quando debbono lavorare con ragazzi in difficoltà.
  - **i gruppi di livello non vanno organizzati su tutto il curricolo, ma solo per alcune discipline, moduli o attività didattiche**. Ad esempio è ben strano che mentre nell'attività sportiva i ragazzi e le ragazze vengono distinte in grandi coorti d'età (juniores, seniores, ecc.) nella scuola questa attività debba essere legata necessariamente alla classe. Tutte le lezioni di educazione fisica dovrebbero essere quindi definite per squadra o (per i più grandi) per specialità senza alcun nesso "amministrativo" con le classi e le età anagrafiche. Ma questo discorso può valere per tutte le attività integrative (comprese le visite di istruzione) ed anche per molte materie pratiche, a cominciare dalle scuole elementari.
- **Classi "aperte".** La pratica di ricomporre le classi con gli insegnanti "in contemporaneità" è già abbastanza sperimentata nelle scuole primarie italiane. Forse va ribadito che tale pratica deve essere meglio organizzata in presenza di curricoli che prevedono anche materie opzionali, per cui tutta la scuola dovrà necessariamente organizzarsi con questa modalità.
- **Classi "grandi"**. Vi sono momenti in cui il numero limite anche superiore del gruppo non deve rappresentare un vincolo. È possibile infatti programmare alcune iniziative di formazione (anche le lezioni cattedratiche) per platee molto vaste di studenti, e con grande vantaggio pedagogico. Ci sono in ogni scuola insegnanti particolarmente capaci nel rivolgersi ad un pubblico numeroso. Nulla vieta, se esiste un ambiente adatto, di utilizzare questo docente con questa particolare competenza anche per più classi insieme.
- Ci sono altre modalità di gestire **gruppi di lavoro temporanei nel corso dell'anno e specifici laboratori,** importante è che siano chiari gli obiettivi e si inseriscano in una strategia progettuale complessiva

Rotte alcune rigidità organizzative, si tratta di sapere sfruttare al meglio il **tempo-scuola**, avendo ben chiare quali sono attualmente le opportunità e i vincoli (v. tab. 5) nella quale in estrema sintesi sono elencate varie possibilità di organizzare i tempi in modo flessibile.

Tab. 5 - Vincoli e opportunità offerti attualmente dalle norme per gestire un orario flessibile

non meno di 200 giorni di lezione	**33 settimane convenzionali**
Calendario delle festività fissato dallo Stato e dalla regione, per competenza;	Non vanno confusi i giorni di "vacanza" con le festività. I giorni di vacanza possono essere utilizzati per la gestione flessibile del calendario delle lezioni e delle attività didattiche, compresi gli stage aziendali, i corsi residenziali, le iniziative che possono svolgersi in periodo estivo.
Distribuzione su almeno cinque giorni della settimana dell'orario dei docenti	Nella distribuzione dell'orario di servizio su cinque giorni possono valere anche le ore "a disposizione" per supplenze.
Flessibilità del 15% massimo (in più o in meno per compensazione tra le discipline) dell'orario del curricolo obbligatorio	Non è consentita alcuna riduzione delle ore complessive del curricolo, ma solo la riduzione delle ore assegnate a ciascuna disciplina, compensata dall'aumento delle ore per altre materie o attività.
Cumulo delle ore settimanali delle materie	Basta moltiplicare per 33 (settimane convenzionali) le ore settimanali. Il cumulo può avvenire anche su base annuale o per ciclo (ad esempio il biennio o il triennio della secondaria di II grado)

A. L'orario "orizzontale" (calendario)

Varietà del calendario per scuola, ciclo e classe. È possibile distribuire le pause del calendario (a parte le festività) in maniera diversa da quella convenzionale. È noto che per i più piccoli è preferibile adottare un calendario con pause brevi e frequenti.

I periodi di "sosta" non debbono necessariamente trovare inattiva la scuola, che può offrire alle famiglie e ai ragazzi molte opportunità formative e ricreative, soprattutto quelle di tipo opzionale. In particolare in questi periodi possono essere concentrate le seguenti attività:

Per gli studenti:

- le visite di istruzione di più giorni;
- gli scambi di classe, anche con l'estero;
- le attività integrative ed extrascolastiche che possono dare una visione un po' diversa della scuola come servizio esclusivamente "scolastico".

Per gli insegnanti:

- le operazioni di verifica (scrutini) e di controllo dei progetti, che possono svolgersi così in un clima meno teso e stressante;

- le iniziative di aggiornamento;
- ogni iniziativa connessa con la gestione della programmazione didattica ed educativa.

È da evitare un calendario uniforme per tutta la scuola.

TERZA OPERAZIONE: la riduzione settimanale dei giorni di scuola: "settimana corta". Questa operazione molto "popolare" può essere attuata con alcune avvertenze che riguardano i suoi effetti sui comportamenti degli alunni. In primo luogo **è preferibile che il giorno "libero" sia inserito all'interno della settimana, come in quasi tutta Europa**, per evitare che il venerdì si trasformi in *sabato* e che aumentino le difficoltà e le resistenze a tornare a scuola dopo un *week end* più lungo del solito. Non va dimenticato che il sabato libero è una rivendicazione classica degli adulti più che degli allievi.

B. L'orario verticale o settimanale

Di seguito alcune possibilità di cambiare il ritmo, il periodo e la qualità del tempo scolastico settimanale e giornaliero:

- **riduzione delle ore a 50' con recupero dei restanti minuti per attività di altro tipo rivolte alla classe.** La riduzione, diffusa nella scuola secondaria di secondo grado, dell'ora a 50' può essere bene utilizzata se si sa programmare il *budget* di ore settimanali e annuali residue disponibili, tenendo conto per quanto riguarda i docenti, che la lezione di 50' determina un recupero di 3 ore ogni 18. Si tenga conto che, per un orario di 30 Unità di insegnamento/apprendimento settimanali, **il *budget* annuale disponibile è di 165 ore per classe**, quasi un mese di studio in più.
  Un insegnante con cattedra completa a 18 ore **deve fornire un servizio supplementare di insegnamento di 99 ore annuali.** Questo impone non solo una complicata contabilità, ma soprattutto idee chiare su cosa fare di questo patrimonio. Sarebbe utile, anche, **iniziare seriamente a progettare le pause nella giornata** (gli attuali intervalli per i ragazzi sono assolutamente insufficienti), pause che fanno parte integrante delle ore di lezione.

Infine:

- **aumentare la durata dell'Unità di insegnamento-apprendimento a 90 minuti**. Anche questa soluzione che viene poco considerata, comporta invece molti vantaggi immediati, soprattutto in orari molto spezzettati e fitti di materie. Sicuramente verrebbero ridotti i danni all'insegnamento e all'apprendimento di una troppo frequente interruzione delle lezioni nella giornata, l'insegnante avrebbe meno "passaggi" di classe, gli alunni otterrebbero una immediata riduzione dei compiti per casa;

- **cambiare il "periodo" dell'orario**, invece che settimanale, ad esempio, **quindicinale o mensile**.
- **distribuire diversamente l'orario delle materie da un trimestre all'altro e anche su base di ciclo (biennale o triennale**). Ma, in questo caso bisogna fare attenzione, che comunque l'orario *cumulato* di ogni materia non va ridotto. Quindi quello che togliete in un anno dovete poi caricarlo nell'anno successivo;
- **"sfilare" alcune materie dall'orario settimanale "classico" e trasferirle in periodi diversi dell'anno, compattando le ore nella forma di veri e propri corsi intensivi** (od anche moduli) concentrati in determinati periodi. A questa operazione si prestano in particolare le materie pratiche, compresa l'educazione fisica. Altre materie invece non si prestano affatto, perché sono più soggette all'effetto "oblio". Ad esempio, la matematica va presa a piccoli cucchiaini (le esercitazioni continue ed anche il controllo sulla loro esecuzione).

Altre modalità possono essere "inventate" per rendere più flessibile l'orario, ma **non va dimenticato che:**

- **Ogni modificazione dell'orario classico comporta una inevitabile modificazione dei comportamenti degli insegnanti e degli studenti,** che vanno previsti e osservati, in modo da intervenire e risolvere situazioni critiche che possono presentarsi. Buon metodo è quello di sperimentare in una o due classi il "nuovo" orario e poi, se ha successo, estenderlo anche alle altre.
- **La modificazione della periodicità dell'orario "verticale" esige una profonda modificazione qualitativa dei metodi di insegnamento** (la lezione frontale va in crisi): non si può fare lezione per tre ore di seguito.
- La nuova gestione dell'orario deve **prevedere una attenta programmazione e pianificazione di ogni fase dell'attività scolastica**. Niente deve essere lasciato all'improvvisazione.

Bibliografia

ASSOUTENTI, 1999. *Indagine sulla fruizione del "servizio scuola"da parte degli studenti delle superiori .- a.s. 1997/98 1° quadrimestre*, Roma, (dattiloscritto).

Calogero, G., 1965. *Commento ad un articolo di mio figlio*, in *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, già in "il Mondo", 25 agosto 1953.

VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati, 19 gennaio 2000. *Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica*, (dattiloscritto).

Coverney, P., Highfield, R., 1991. *La freccia del tempo*, Milano, Rizzoli.

Cross, G., 1993. *Tempo e denaro. La nascita della cultura del consumo*, Bologna, Il Mulino.
Crozier, M., Friedberg, E., 1978. *Attore sociale e sistema. Sociologia dell'azione organizzativa*, Milano, Etas Libri.
Davies, P., 1996. *I misteri del tempo. L'universo dopo Einstein*, Milano, Mondadori.
De Mauro, T., 1997. *Quale formazione per vivere e lavorare in una società complessa*, in Rossi, N., (a cura di). *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?* Bologna, Il Mulino.
De Zan M., 1996. *Attualità di Giovanni Vailati e il superamento della classe come struttura base dell'organizzazione scolastica* in Generali, D., Minazzi, F., *La scuola italiana. Tra delusione e utopia,* Sapere, Padova.
Drago, R., 2005. *Romantico e calcolatore. Strategie di difesa e di offesa dello studente di mestiere*, Roma, (in stampa).
Einaudi, L., 2005. *La superstizione degli orari lunghi*, in *Il buongoverno*, Bari, Laterza, già in "Corriere della sera", 21 aprile 1913.
Einaudi. L., 23 novembre 1922. *La divisione del lavoro universitario*, in "Rivoluzione liberale", anno I, n.34, Torino.
Gentile, G., 1988. *Unità della scuola media e utilità degli studi*, in *La nuova scuola media*, Firenze, Le Lettere, già in "Rivista filosofica", marzo-aprile, 1902.
Iacobelli, Isoldi, A., 1968. *Tempo e significato*, Roma, Abete.
Lombardo-Radice, L., 2005. *Scuola e società*, in *Soltanto una vita*, Milano, Baldini & Castoldi, già in "Il Nuovo Corriere", 28 ottobre 1955.
Minkowski, E., 1971. *Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia*, Torino, Einaudi.
Miur, 2005. *Indagine campionaria degli scrutini delle scuole secondarie superiori statali- debito formativo, anno scolastico 2003-04*, Roma.
Newton, I., 2004. *Principi matematici della Filosofia naturale*, Torino, Utet, 1977
OCDE, *Education at a Glance*, Paris.
Petracchi, G. 1986. *Tempo scolastico*, Brescia, Editrice La Scuola.
Priestley, J., B., 1974. *L'uomo e il tempo*, Firenze, Sansoni.
Prigogine, I., 1986. *Dall'essere al divenire*, Torino, Einaudi.
Prigogine, I., 1993. *La nuova alleanza: metamorfosi della scienza*, Torino, Einaudi.
Quaranta, M. (a cura di), 1999. *Giovanni Vailati e la cultura del '900*, Bologna, Forni.
Riverso, E., 1979. *Filosofia analitica del tempo*, Roma, Armando.
Romano, R. (a cura di), 1981. *Le frontiere del tempo*, Milano, IL Saggiatore.
Tabboni, S. (a cura di), 1985. *Tempo e società*, Milano, Angeli.
Vailati, G., 1905. *Sull'arte di interrogare*, in "Rivista di psicologia", anno I, n. 2, marzo-aprile.
Vailati, G., 1906. *Idee pedagogiche di H.G. Wells*, in "Rivista di Psicologia applicata alla pedagogia e alla psicopatologia, anno II, n.3, maggio-giugno.
Vicario, G., 1973. *Tempo psicologico ed eventi*, Firenze, Giunti-Barbera.
Virilio, P., *La bomba informatica*, 2000. Milano, Raffaello Cortina Editore.
Virilio, P., 1981. *Velocità e politica. Saggio di dromologia*, Milano, Multhipla.

PERSONALIZZAZIONE E DIRIGENZA SCOLASTICA

Maria Grazia Fornaroli

Premessa

Il presente contributo, a fronte delle emergenze che hanno coinvolto la scuola italiana (ci si riferisce in particolare agli episodi di violenza perpetrati , ma anche alle frequenti crisi di natura psicologica che attanagliano i nostri bambini e adolescenti)) intende porre al centro dell'analisi la possibilità, verificata in anni di esperienza concreta, di una pratica della professione dirigenziale che abbia al centro il riconoscimento del valore della persona, di ogni persona inserita nel nostro farraginoso e complesso sistema scolastico. Proprio il nostro Paese in cui nel passato la Pedagogia di tradizione personalista è stata particolarmente significativa, anche negli anni in cui la cultura di tradizione marxiana appariva prevalente, sembra aver da tempo rinunciato a paragonarsi con una filosofia, una didattica, una organizzazione che abbia al centro la persona integrale dello studente, del genitore, di ciascun lavoratore della scuola, docente e non docente. Senza entrare nelle profonde pieghe del dibattito culturale e politico, si intende qui sottolineare come lo sguardo alla persona come a un quid caratterizzato da una dimensione pratica, teorica e affettiva, un quid dinamico, orientato per natura alla relazione, possa costituire in ambito scolastico, in particolare per le responsabilità specifiche della Dirigenza, un habitus mentale, che si possa tradurre in operatività, capacità nella promozione dello sviluppo professionale nei docenti, fiducia nella componente genitoriale e apprendimento negli studenti. Non si tratta di proporre una visione della scuola anacronistica e sentimentale, si tratta in particolare di verificare se in un contesto di giorno in giorno più drammatico, più conflittuale, più fragile, la lezione di chi ha guardato la scuola ponendo la persona al centro, possa essere non solo di supporto, ma possa rappresentare un modello organizzativo più efficiente ed efficace.

Il confronto fra il modello organizzativo delle scuole statali e di quelle non statali, offre certamente un interessante punto di partenza.

Un aspetto dirimente la questione è che nei contesti non statali in particolare le funzioni di natura prevalentemente economico e amministrativa, non siano in carico esclusivo al Dirigente, ma siano attribuite a figure altrettanto strategiche come i Direttori amministrativi, per altro supportate da Consigli di

Maria Grazia Fornaroli, dirigente scolastica in quiescenza

amministrazione, di norma costituiti da professionisti in grado di fornire competenze tecniche essenziali al buon andamento dell'istituzione scolastica.

Il Dlgs 275/99, ha determinato una profonda cesura nel modo di intendere la *leadership;* funzioni di natura amministrativa, giuridica, gestionale si sono sovrapposte a quelle di natura culturale e strategica.

Non si propone di ritornare a De Amicis, si tratta tuttavia di ribadire con forza che la figura del Dirigente scolastico, anche dopo il Dlgs 275/99 e le politiche del Dimensionamento, ha bisogno di ritrovare una centralità nella *leadership* delle risorse umane, pena il depauperamento della professionalità del DS e della scuola tutta.

Il dramma relazionale che si vive ormai in tante famiglie ove vige un pesante isolamento di tutte le componenti, piegate ciascuno sul proprio *smartphone*, rischia di essere terribilmente amplificato nelle nostre scuole dove spesso il Dirigente è chiuso nel proprio ufficio, ossessivamente impegnato a interpretare le nuove norme, indisponibile al dialogo con i ragazzi, i genitori, i docenti.

Quanto il suo impegno è concentrato su questioni che non direttamente afferiscono alla sfera culturale e formativa che in realtà rappresenta il *"core business"* della Dirigenza?

Per chi abbia svolto un'esperienza di confronto internazionale, peraltro utilissima e quindi consigliabile, è stato chiaro che altre soluzioni sono possibili: uno *school board*, anche esterno alla scuola, a supporto del Dirigente in ambito gestionale, vice presidi a supporto della dimensione didattica, segreterie molto efficienti. Il dopo Covid ha oltremodo richiesto alla figura apicale di assumere ruoli strategici che hanno accentuato la distanza dal cuore della scuola stessa, insegnamento e apprendimento, e lo hanno 'deviato' verso competenze manageriali forse più attraenti, ma certamente distanti dal focus formativo e culturale che ci ostiniamo a credere rappresenti il cuore dell'istituzione scolastica, quella formativa e culturale.

Sicuramente e auspicabilmente un miglioramento potrebbe essere costituito da un uso "intelligente" dell'IA in grado di sostenere l'azione del Dirigente verso un uso più razionale del tempo a disposizione, alleggerendo aspetti burocratici e rafforzando invece l'originalità e responsabilità strategica in termini di *Education* (si veda per esempio l'applicazione Martino, "inventata" da Matelda Lupori, una collega Dirigente scolastica, che potrebbe rappresentare una strada in questa direzione).

In attesa di sviluppi offerti anche dalla tecnologia, siamo tuttavia preoccupati dell'attuale situazione: il paradosso attuale è che, nonostante la piegatura efficientista, gli esiti di apprendimento non siano confortanti nelle classifiche internazionali.

Possiamo ipotizzare che il recupero dell'attenzione al soggetto (inteso nella sua complessità e nella sua prospettiva dinamica) possa costituire una leva anche in termini di efficacia ed efficienza?

Quando si torna a parlare di scuola ponendo al centro la persona (dello studente, del genitore, del docente) tutto sembra tornare ad essere più interessante, più disteso, più coerente al desiderio di chi ha scelto la scuola come ambito di sviluppo della propria professionalità.

Prospettiva personalista e formazione

La ripresa, nel contesto scolastico, di una rilettura, pur episodica, di testi che abbiano al centro la dimensione formativa della persona, può rappresentare, dopo tanto formalismo, in sana dialettica con esso, una forma di rigenerazione terapeutica.

Quanti docenti, ma anche quanti dirigenti, si sono sinceramente paragonati con letture che vanno, per citare i maggiori più antichi, da Platone, ad Agostino, a Giussani, Mounier e Maritain, Weil, Habermas, recentemente scomparso, ma anche i più recenti contributi di Bertagna, Chiosso, Fullan, Tempesta, Benasayag, Cornaggia? Si tratta di letture che possono offrire spunti di dialogo fecondo e di conferma che non solo Funzionalismo e Strutturalismo costituiscano le premesse teoriche al lavoro didattico.

Non si tratta di immaginare impegnativi corsi di stampo accademico; talora è sufficiente una citazione, un suggerimento per suscitare in un Collegio docenti, o in un Consiglio di istituto un dibattito capace di intercettare il cuore del problema.

L'auspicio è che il mondo accademico torni a interrogarsi sulla ricchezza di quella tradizione, e che i percorsi di formazione (i cosiddetti TFA), così come i tanti corsi di aggiornamento proposti alle scuole, insieme ai tanti modelli proposti, siano capaci di riporre l'attenzione sulla prospettiva della centralità della persona e di attivare con essa un confronto costruttivo.

Ora regnano un preoccupante smarrimento, un cupo scetticismo, un diffuso stress e sterili malumori.

Prendo a prestito una metafora di Davide Rondoni a proposito dell'esasperata lettura del testo letterario attraverso la lente dello strutturalismo; il poeta sottolineava già qualche anno fa i rischi di ridurre la poesia ad asfittico schematismo, quasi fosse "l'autopsia di una bella fanciulla".

Non stiamo rischiando, anche da Dirigenti, di piegare, nella migliore delle ipotesi, l'avventura della conoscenza a sterile funzionalismo? Alle Università va chiesto a gran voce il ripensamento nell'organizzazione dei TFA: empatia, autorevolezza, competenze comunicative e valutative sono *skills* essenziali per chi si avvii alla professione di docente; si tratta di competenze parzialmente recuperabili, a scuola, anche attraverso il tirocinio con docenti senior, ma che devono essere proposti come bussole valoriali anche a livello teorico e accademico.

Il "mestiere del docente" ha bisogno dell'incontro con maestri di esperienza, non solo di teorie accademiche, e infatti il tempo dedicato al tutoraggio dei neo

immessi, sia per il Dirigente che per i docenti tutor, può rappresentare una straordinaria occasione di presa di consapevolezza, di sereno confronto e anche di correzione.

Occorre aiutarsi a vivere una realtà professionale capace cioè di sostenere la dimensione del quotidiano, fatta di efficiente pragmatismo, aggiornamento normativo, dialogo tenace con l'Amministrazione, inevitabile attenzione alla funzionalità del sistema (si pensi al rispetto delle norme sulla Sicurezza, sulla Privacy, alla complessa gestione del PNRR), ma insieme a non perdere mai di vista la centralità del valore supremo delle persone.

Per esemplificare: nel Piano di formazione l'incontro con testimoni capaci di rigenerare anche nei docenti più sfiduciati il riaccendersi della passione formativa può rappresentare una strada percorribile, almeno in qualche occasione.

Quanto altre ipotesi pedagogiche, pur interessanti, si sono sostituite a una lettura integrale della persona dello studente, ma anche alla persona del genitore e di tutto il personale scolastico?

La valorizzazione dei docenti in servizio

Da tempo la professione docente ha cessato di essere per i nostri giovani interessante, a partire da ragioni di natura economica, ma non solo; l'azione del Dirigente scolastico può tuttavia fare la differenza, lo sappiamo, ma deve averne il tempo.

Accantonata la stagione del bonus docenti, quali strumenti di valorizzazione?

Al di là delle risorse del MOF, difficili da leggersi in una logica di valorizzazione delle persone, quanta ricchezza nei curricula dei Docenti! Purtroppo spesso depositati nei *Data base*, poco letti e soppesati, e invece occasioni di incontro con la personalità e la cultura di cui ciascun docente è portatore. Non solo strumenti per garantire il successo dell'ennesimo bando, ma per incontrare la ricchezza umana e culturale di ciascuno, per apprezzarne l'originalità e non solo per collocarlo nell'anonimo *puzzle* dell'organizzazione.

Disponibilità all'ascolto, presenza nei luoghi dove si apprende, proposta di corsi di formazione non solo di natura tecnica, ma capaci di contribuire a giudicare e ad affrontare l'attuale complessità.

Formazione, lavoro condiviso, dirigente realmente impegnato nella ricercazione di strumenti, metodi efficaci a una valutazione seria, approfondita e condivisa.

Nel Piano di formazione, l'incontro con testimoni (anche di altri paesi), capaci di rigenerare anche nei docenti più sfiduciati il riaccendersi della passione formativa, può rappresentare una strada percorribile, almeno in qualche occasione.

La decisione di costituire un Comitato tecnico scientifico (nato nelle maxi sperimentazioni molto decenni fa), un organismo snello, aperto a tutti gli interessati, può rappresentare un luogo di autentico sviluppo dell'innovazione

didattica-metodologica, coerente al contesto reale, propedeutico e propositivo rispetto al Collegio dei Docenti.

Il docente professionista, non l'impiegato o il burocrate!

Capitolo a parte, non affrontabile per ragioni di spazio in questa occasione, sarebbe la responsabilità anche in materia di formazione del personale non docente.

Personalizzazione ed Esiti di apprendimento

Siamo coscienti che la scuola come sistema abbia enormi responsabilità "produttive", relative cioè agli esiti degli apprendimenti in una società-mondo in cui i nostri studenti dovranno competere (che parola abusata!) con i ragazzi di nazioni dove i risultati dell'area scientifica, della tecnologia, delle lingue straniere, ad oggi sono decisamente migliori.

Chi dirige una scuola sa tuttavia molto bene che non è mettendo sotto *stress* i docenti, in merito agli esiti dei *test,* si ottengano migliori risultatati. Si tratta di coniugare la giusta responsabilità in termini di esiti con la promozione di una *leadership* educativa.

Dirigere una scuola significa sviluppare nei docenti la consapevolezza che l'io dello studente sia un bene originale, prezioso da osservare, accompagnare e orientare in un'ipotesi costantemente dinamica, capace di promuovere la libertà, non solo un soggetto da riempire di nozioni e da giudicare con un voto drammaticamente statico.

Ci siamo commossi di fronte alla metafora degli studenti "non vasi da riempire, ma fuochi da accendere"! Quanto in realtà ci si muove in questa direzione travolti come siamo da incombenze "burocratiche"?

Non solo attività elettive, ma la coscienza della ricchezza potenziale del bambino o dell'adolescente a noi affidato dovrebbe provocare a lavorare intensamente con i docenti sul tema valutazione.

Sono decenni che abbiano imparato a distinguere valutazione formativa e sommativa, ma sappiamo bene che la formulazione di un paradigma valutativo realmente coerente con l'offerta formativa di ciascuna scuola è ancora molto, molto lontana. Sono stati prodotti moltissimi documenti, ma solo l'autorevolezza del Dirigente che, insieme ai docenti, produca e valuti l'efficacia degli strumenti valutativi, studi gli esiti delle prove nazionali, può generare un miglioramento per l'intera scuola e la società tutta.

La persona al centro porta in sé alcune categorie imprescindibili, la compresenza di una dimensione affettiva, una razionale e una operativa (ragione, cuore e mani); quanto, a questa compresenza di desideri, energie, potenzialità, riesce a guardare la scuola? Quanto è stato sacrificato a un approccio esclusivamente razionalistico, nella peggiore delle ipotesi, ideologico?

Il focus sulla persona dello studente ci costringe a un impegno strenuo in direzione del cosiddetto *core* curriculum; gli esiti relativi a Lingua 1, Lingua 2 e

Matematica non costituiscono solo l'oggetto delle prove Invalsi, ma sono gli strumenti di lettura, rappresentazione, interpretazione della realtà, senza i quali il soggetto resta deprivato sia nella codifica della realtà stessa che nella relazione con gli altri.

Il Dirigente non può sottrarsi a un lavoro costante e sistematico perché queste discipline costituiscano la bussola per una dinamica insegnamento-apprendimento efficace; si tratta di una responsabilità di natura etica, prima ancora che didattica, a cui non possiamo rinunciare.

Non schiavi degli esiti Invalsi, ma certamente professionisti appassionati a verificare il valore aggiunto del percorso formativo.

La responsabilità del Dirigente diventa in questo senso sempre più drammatica, perché la nuova demografia scolastica, caratterizzata dal fenomeno migratorio, ci farà sempre più spesso incontrare ragazzi provenienti da altri contesti linguistici e culturali, con alle spalle adulti impegnati nel faticoso inserimento in un paese diverso da quello originario.

Se costoro non troveranno interlocutori capaci di guardarli per tutta la ricchezza che rappresentano e suggerire loro un percorso di sviluppo, le conseguenze per loro e per il paese ospitante saranno davvero pesanti.

Esperienze come quelle di aiuto allo studio, in primis Porto franco, sono sicuramente interessanti, ma insistiamo a credere che sia soprattutto nelle ore di scuola che si possano e debbano promuovere competenze capaci di generare uno sviluppo della persona dello studente orientata al riconoscimento del buono, giusto e bello.

È la prima *mission* della scuola.

Qualche altro suggerimento: valorizzazione, soprattutto nella scuola del secondo ciclo, di una formazione mirata di tutte le discipline del curriculum, in particolare quelle relative all'area della creatività (drammatizzazione, musica, attività motorie, intensificazione delle attività laboratoriali): è un dettaglio, ma certamente ê una grande possibilità di andare oltre il 'cartesianesimo" rigido della nostra scuola, di superare la spaccatura fra discipline di serie a o di serie b, di applicare concretamente l'affermazione di Alexis Carrel, tante volte citato, sull'importanza dell'osservazione dei talenti di ciascuno.

Quanto sono utili, per comprendere la ricchezza della personalità dei nostri ragazzi, le uscite didattiche e i viaggi di istruzione ben organizzati e coerenti al percorso scolastico, soprattutto per gli studenti più svantaggiati!

Quanto si deve metter mano a uno studio sistematico di metodi e criteri valutativi, capaci sicuramente di approfondire i meccanismi della valutazione di sistema, ma anche di sviluppare modelli tesi a cogliere l'originalità e la ricchezza delle caratteristiche dell'alunno/persona a noi affidato guardando il suo io in azione piuttosto che valutare solo astrattamente l'elaborato, spesso a grande distanza di giorni dall'esecuzione!

L'esperienza del Portfolio è stata accantonata, quanto quella del Curriculum dello studente è sottostimata?

Personalizzazione e Inclusione

A parte il terribile termine che la scuola italiana ha scelto per affrontare l'apertura ai bisogni speciali, il tema dell'inclusione esigerebbe un capitolo a sé, certamente l'aumento di casi di bambini e ragazzi con importanti disturbi del comportamento e dell'apprendimento è un capitolo doloroso dell'essere dirigenti, prevale in molto casi la delusione e lo sconforto, anche a fronte di un impegno significativo di risorse.

Prioritari nella responsabilità del Dirigente sono l'attenzione speciale ai bambini e ai ragazzi 'speciali', l'ascolto ai genitori, spesso costretti da una burocrazia spersonalizzata ad assumere un atteggiamento di pretesa difensiva, di sfiducia rispetto ai metodi proposti dai docenti, circa la ricerca in materia di una Didattica personalizzata.

È una relazione impegnativa, talora anche drammatica, ma che, se vissuta in un clima di vera alleanza, può generare prospettive di lavoro davvero significative.

Anche in questo caso, accanto a un grande investimento in termini di formazione, c'è bisogno di tempo e spazio dedicati, di confronto con esperienze efficaci, non solo di procedure. Gli anni trascorsi a scuola, per i genitori, i bambini e i ragazzi con disabilità, rappresentano un momento cruciale di passaggio alla vita adulta: purtroppo non sempre costituiscono un'esperienza positiva. Il Dirigente può fare molto…se riesce a trovare il tempo!

Personalizzazione e Orientamento

Quanto tempo dedicare all'Orientamento? Quanto farlo diventare un obiettivo cruciale e condiviso degli adulti impegnati a suggerire (non ad imporre) un percorso di studi congeniale alle attitudini, alle passioni, agli stili di apprendimento manifestati dal soggetto di cui siamo in-segnanti! (attenzione, sempre, alle etimologie).

La recente norma che ha chiesto di individuare una figura di orientatori all'interno del Consiglio di classe è purtroppo ancora l'eredità di un astratto funzionalismo.

L'Orientamento, per la sua etimologia, allude a una dimensione generativa, di respiro, di apertura: siamo riusciti a ridurla ad astratto funzionalismo procedurale.

Senza nulla togliere alla validità della ricerca orientativa basata su *test* psicoattitudinali, è di "esperienza" di cui ragazzi e famiglie hanno bisogno, di "*open day*" capaci realmente di presentare l'identità della scuola e la ricchezza dell'offerta formativa e di "incontri" con persone appassionate al loro lavoro, capaci di dare ragione della scelta fatta.

Quindi, ancora di persone, non di procedure, si tratta!

C'è un'enorme responsabilità dei docenti, soprattutto al termine del percorso del I ciclo su cui è necessario interrogarsi, studiare e riflettere. È un investimento che non si può procrastinare.

Formazione, lavoro condiviso, dirigente realmente impegnato nella ricerca-azione di strumenti, metodi efficaci a una valutazione seria, approfondita e condivisa.

Due chiose conclusive.

Attenzione e sensibilità alla bellezza; sembra paradossale, ma l'edilizia scolastica ha contribuito non poco a sacrificare la persona alle esigenze del sistema. Ora qualche scuola attraverso il PNRR è migliorata, ma il Dirigente, può, anche con piccoli accorgimenti rendere la propria scuola più bella, non è sentimentalismo! "kalos kai agathos, dicevano i Greci"; Bellezza ed Efficienza, forse potremmo tradurre…

La cura degli spazi, l'attenzione alla dimensione estetica del fare scuole, è generativa di un apprendimento più efficace, di un'esperienza lavorativa più appagante, di un riconoscimento maggiore dell'istituzione scolastica anche da parte del Territorio e di tutti gli *stakeholders*.

Last but not least, un Associazionismo che, anche per i Dirigenti, non rinunciando a un aggiornamento costante di carattere normativo, apra al confronto internazionale e nazionale, in una prospettiva che ponga, accanto alla gestione sistemica, la responsabilità culturale e formativa di tutte le persone coinvolte nell'avventura della conoscenza.

Bibliografia

Agasisti, T., D'Alonzo, L., 2025. *L'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, Vita e Pensiero

Benasayag, M., 2029. *Funzionare o esistere*, Vita e Pensiero.

Bertagna, G., 2023. *Per una scuola dell'inclusione*, Studium.

Castoldi, M., Chiosso, G., 2024. *Quale futuro per l'istruzione*, Mondadori.

Chiosso, G., 2023. *Novecento pedagogico e nuovo millennio*, Morcelliana Scholè.

Fullan, M., 2012. *Dirigere una scuola*, Anicia.

Cornaggia, C., M., 2022. *Dalla parte del desiderio*, Margini.

Giussani, L., 2014. *Il Rischio educativo*, Rizzoli.

Lucangeli, D., 2025. *La scuola che vorrei*, Erickson.

Tempesta, M., 2019. *Motivare alla conoscenza*, Teacher Education, Morcelliana, Scholè.

LA *LEADERSHIP* DEL DISCERNIMENTO A SCUOLA. PER UNA SAGGEZZA PRATICA TRA PENSIERI, EMOZIONI E AZIONI.

Alberto Rizzi

1.Introduzione

La scuola contemporanea è un contesto complesso e in continuo cambiamento. I dirigenti scolastici devono prendere decisioni rapide e delicate, bilanciando norme, esigenze degli studenti, richieste delle famiglie e dinamiche interne del personale. In questo scenario emerge una competenza fondamentale: il discernimento. Non si tratta solo di una qualità personale o spirituale, ma di una *soft skill* professionale, capace di aiutare il dirigente a leggere la realtà, distinguere ciò che è essenziale da ciò che è accessorio e scegliere la via più giusta. Sorprendentemente, questa competenza era al centro della pratica dei Padri del deserto, sviluppata secoli fa per guidare la vita dei monaci nel silenzio e nella solitudine. Un elemento chiave di questa pratica è la nepsis, cioè la vigilanza interiore: la capacità di osservare continuamente i propri pensieri e emozioni, riconoscendo gli impulsi che possono guidare le azioni in modo automatico o distorto.

2. Il discernimento: una chirurgia del pensiero

Nella tradizione monastica orientale, il concetto di discernimento (*diakrisis*) occupa un ruolo centrale nel cammino spirituale. Esso non è solo un esercizio intellettuale, ma una pratica interiore fondamentale per riconoscere le dinamiche dell'anima e le influenze spirituali, incluse quelle che possono manifestarsi come sofferenza, o "patologie" dell'anima.

Il discernimento nella spiritualità monastica orientale implica la capacità di distinguere tra pensieri, desideri e impulsi, identificando ciò che conduce alla vita spirituale e ciò che invece può essere dannoso.

Evagrio Pontico classifica le passioni principali (tristezza, ira, vanagloria, superbia, accidia, cupidigia, gola, lussuria) e insegna il discernimento come mezzo per riconoscerle, prevenirle e purificarle. San Giovanni Climaco evidenzia come l'isolamento monastico non sia di per sé sufficiente: senza *discernimento*, il monaco può cadere preda di malattie dell'anima, tra cui ansia spirituale, depressione, o distorsioni della coscienza morale.

Alberto Rizzi, dirigente Scolastico Istituto Immacolatine – Genova

3. I *Bugs* cognitivi e la pratica del discernimento

I *bugs cognitivi* nella vita monastica orientale non si riferiscono solo a disturbi fisici o psichici nel senso moderno, ma a squilibri dell'anima che compromettono il progresso spirituale:

- l'accedia, un senso di torpore spirituale, apatia e noia, spesso definita "la tristezza del deserto";
- l'illusione e l'inganno interiore: incapacità di distinguere i pensieri autentici da quelli dettati dalle passioni;
- l'ansietà spirituale o il timore eccessivo di Dio: quando il senso di colpa e la tensione morale diventano paralizzanti.

In particolare l'*accedia* un senso di torpore spirituale, apatia e noia, spesso definita "la tristezza del deserto".

Illusione e inganno interiore: incapacità di distinguere i pensieri autentici da quelli dettati dalle passioni.

Ansietà spirituale o timore eccessivo di Dio: quando il senso di colpa e la tensione morale diventano paralizzanti.

Pertanto il *discernimento* o *diakrisis* diventa quindi uno strumento di autoconsapevolezza e guarigione interiore, che anticipa molte pratiche psicologiche moderne: *mindfulness*, terapia cognitiva e auto-osservazione. Quindi esso è un'efficace ***soft skill*** *(tanto antica, quanto nuova)* capace di offrire oggi spunti interessanti anche per la psicologia moderna e la spiritualità integrata.

Il concetto di "malattia dell'anima" può essere confrontato con disturbi emotivi o psicologici, e il discernimento diventa un modello di cura dell'interiorità, integrando dimensione spirituale e psichica. Tra i primi a riflettere sul *discernimento* interiore ci fu il padre Evagrio Pontico, monaco del deserto. Egli introdusse il concetto di *logismoi*, cioè pensieri interiori che attraversano la mente e condizionano le azioni. Evagrio individua otto *logismoi* principali: gola, lussuria, avarizia, tristezza, ira, accidia, vanagloria e superbia. Questi rappresentano impulsi interiori che, se non riconosciuti, possono guidare automaticamente le decisioni. La loro osservazione, analisi e gestione costituisce la base dell'arte del discernimento.

4.Il discernimento: contro i *logismoi* per aderire alla realtà come fondamento educativo del sé

Nello specifico della riflessione di Evagrio Pontico, i *logismoi* non sono semplicemente pensieri negativi, ma narrazioni interiori che possono distorcere la percezione della realtà. Essi nascono da emozioni, desideri o paure e, se non vengono riconosciuti, finiscono per orientare automaticamente il comportamento della persona. La lotta contro i *logismoi* non consiste quindi in una repressione dei pensieri, ma in un processo di discernimento e di ritorno alla realtà. Attraverso la vigilanza interiore (*nepsis*) e il silenzio dell'*esichìa*, il soggetto impara

a osservare ciò che accade dentro di sé, distinguendo tra ciò che è reale e ciò che è prodotto dalle proprie interpretazioni o passioni. In questa prospettiva, combattere i *logismoi* significa **aderire alla realtà**, accettandola nella sua complessità senza lasciarsi trascinare da reazioni impulsive o da letture distorte degli eventi.

Tale atteggiamento rappresenta un importante **punto educativo di tenuta del sé**, perché permette alla persona di sviluppare stabilità interiore, autoconsapevolezza e libertà nelle decisioni. Nel contesto della *leadership* scolastica, questo processo assume una particolare rilevanza. Il dirigente scolastico è costantemente esposto a pressioni, conflitti e interpretazioni divergenti della realtà. I *logismoi* possono manifestarsi sotto forma di giudizi affrettati, irritazione, senso di ingiustizia o bisogno di riconoscimento. Se non riconosciuti, questi pensieri rischiano di guidare le decisioni in modo automatico. L'esercizio del discernimento consente invece di **ricondurre l'azione alla realtà dei fatti**, distinguendo tra percezioni emotive e dati concreti. In questo modo la *leadership* diventa un esercizio di equilibrio tra interiorità e responsabilità educativa. Combattere i *logismoi* significa dunque **custodire la lucidità del pensiero e la stabilità del sé**, trasformando l'esperienza quotidiana – anche quella conflittuale – in un'occasione di crescita personale e professionale. In termini educativi, questa pratica rappresenta una forma di **disciplina interiore** che sostiene la capacità di guidare gli altri con coerenza, realismo e saggezza

5. La solitudine del dirigente scolastico: costo o opportunità?

Un aspetto spesso poco considerato della *leadership* scolastica è la solitudine del dirigente. Chi guida una scuola si trova frequentemente in una posizione intermedia e delicata: deve prendere decisioni che non sempre possono essere condivise completamente con docenti, personale amministrativo o famiglie. Questa condizione genera talvolta un senso di isolamento decisionale e di responsabilità personale. Nella tradizione monastica orientale, questa dimensione trova una sorprendente analogia nel concetto di *Esichìa*, sviluppato nella spiritualità dei Padri del deserto e in particolare negli insegnamenti di Evagrio Pontico.

L'*Esichìa* (dal greco ἡσυχία) indica uno stato di silenzio interiore, quiete e raccoglimento, che permette al monaco di osservare i propri pensieri e di esercitare il discernimento. Per Evagrio la solitudine non è semplicemente isolamento fisico, ma una condizione spirituale che favorisce la chiarezza interiore. Nel silenzio dell'*Esichìa* il monaco impara a riconoscere i *logismoi*, cioè i pensieri che attraversano la mente, e a discernere quali siano autentici e quali invece derivino dalle passioni o dalle illusioni interiori. Trasposta nel contesto della *leadership* scolastica, questa intuizione offre una chiave interpretativa interessante: la solitudine del dirigente può diventare uno spazio di riflessione e di maturazione del discernimento, piuttosto che una condizione di isolamento sterile.

Il dirigente scolastico, infatti, necessita di momenti di pausa riflessiva, nei quali sospendere il flusso continuo di decisioni operative e interrogarsi su alcune domande fondamentali:

- Quali emozioni stanno influenzando la mia decisione?
- Sto reagendo a una pressione immediata, o sto valutando il bene educativo della scuola?
- Quale scelta favorisce realmente la crescita degli studenti e della comunità scolastica?

In questa prospettiva la solitudine diventa una sorta di *Esichìa*, uno spazio di interiorità che permette di integrare pensiero, emozione e azione. Come il monaco del deserto utilizza il silenzio per purificare i propri pensieri, così il dirigente può utilizzare momenti di distacco e riflessione per evitare decisioni impulsive e sviluppare una *leadership* più consapevole. La solitudine del dirigente non è quindi solo una difficoltà della funzione, ma può trasformarsi in una risorsa per la saggezza pratica, favorendo quella capacità di discernimento che permette di guidare la scuola con equilibrio, responsabilità e visione educativa. All'interno di questo orizzonte il discernimento come *leadership* assume la forma particolare di una ***soft skill.*** In tal senso il dirigente scolastico deve spesso navigare tra: norme e interpretazioni delle norme; bisogni degli studenti e richieste delle famiglie; dinamiche del collegio docenti; pressioni amministrative e responsabilità educative. Il rischio è reagire in modo automatico o procedurale. La tradizione dei Padri del deserto insegna un approccio diverso: sospendere la reazione immediata, osservare, ascoltare, interpretare. Alcune domande operative possono guidare il processo di discernimento:

- Qual è il problema reale dietro il conflitto osservato?
- Quali interpretazioni diverse sono possibili?
- Quali decisioni produrranno effetti educativi a lungo termine?
- Come tutelare contemporaneamente la persona e l'istituzione?

Così il discernimento diventa una forma di *leadership riflessiva*, combinando capacità analitiche, consapevolezza emotiva e attenzione etica. Proviamo di seguito a simulare una classica situazione scolastica Durante un collegio docenti, si discutono le assegnazioni dei docenti alle classi e la distribuzione dei progetti extracurriculari. Alcuni docenti esprimono disaccordo, creando tensione. Subito presentano, in veste di attacco e in modo apparentemente seducente, alla mente del dirigente scolastico i seguenti logismoi:

1. **Ira**, critica verso presunte ingiustizie
2. **Vanagloria**, docenti che enfatizzano meriti personali.
3. **Accidia**, passività e delega della responsabilità.
4. **Tristezza**, scoraggiamento e senso di impotenza.

In questo contesto il *diakrisis* chiede di osservare le emozioni senza reagire *apatheia (Sphinx-like face),* attivare la *nepsis*, riconoscendo ira, vanagloria, accidia e tristezza.

a. Analizzare la radice dei conflitti – comprendere paure, esigenze reali e percezioni distorte.
b. Rispondere con equilibrio – formulare interventi che valorizzino contributi e competenze, spostando l'attenzione dal conflitto personale al bene della scuola:
c. "Capisco le preoccupazioni sulle assegnazioni. Vediamo insieme come garantire equità e qualità didattica per tutti gli studenti."
d. Trasformare le emozioni in opportunità – coinvolgere i docenti nella ricerca di soluzioni condivise, distribuire i carichi in modo equilibrato e prevedere momenti di ascolto individuale.

Pertanto la *leadership* basata sul *diakrisis* e sulla *nepsis* ha permesso, per quanto possibile, di: riconoscere e gestire emozioni e impulsi; orientare la discussione verso soluzioni costruttive; trasformare conflitti e resistenze in partecipazione e crescita.

La *leadership* del discernimento con *nepsis* non è astratta: è una pratica quotidiana che armonizza pensieri, emozioni e azioni. Guardare dentro sè stessi, osservare i propri impulsi e agire con equilibrio diventa la chiave per guidare la scuola con saggezza pratica, ispirandosi a secoli di esperienza spirituale e umana. Ogni decisione diventa così un'occasione di crescita personale e professionale, trasformando la complessità della vita scolastica in un esercizio di consapevolezza, responsabilità e *leadership* autentica.

Bibliografia

Alciati, Roberto, 2023. *Gli esercizi di Evagrio,* Edizioni Ets, Pisa

Bunge, Gabriel, Akedia. 1992. *La dottrina spirituale di Evagrio Pontico sull'accidia*, Qiqajon, Comunità di Bose, Magnano.

Bunge, Gabriel, 1999. *La lotta spirituale secondo Evagrio Pontico*, Qiqajon, Comunità di Bose, Magnano.

Cassiano, Giovanni, 1994. *Conferenze ai monaci* (Collationes), Città Nuova, Roma.

Climaco*,* Giovanni, 2001. *La scala del Paradiso*, Qiqajon, Comunità di Bose, Magnano.

Grun, Ansel, 2024. *Terapia dei pensieri*, Queriniana, Brescia.

Pontico, Evagrio, a cura di G. Bunge, 1996. *A Eulogio. Gli otto spiriti della malvagità e altri scritti*, Qiqajon, Comunità di Bose, Magnano.

Pontico, Evagrio, 1992. *Praktikos. Trattato pratico sulla vita monastica*, Qiqajon, Comunità di Bose, Magnano.

Kabat-Zinn, Jon, 2005. *Vivere momento per momento*, TEA, Milano.

Parte III
ESPERIENZE A CONFRONTO

SCUOLA CATTOLICA: PRIMA "SCUOLA" O PRIMA "CATTOLICA"?[1]

Marcello Sottopietra

Introduzione

Il provocatorio titolo di questo contributo – Scuola cattolica: prima "scuola" o prima "cattolica" – deriva da una "inconfessabile" domanda che da alcuni anni alberga nella mia mente, che nasce dalla mia esperienza di lavoro come preside di una piccola scuola cattolica a Trento, denominata Scuola Sacra Famiglia. La lettura della Lettera Apostolica di Leone XIV "Disegnare nuove mappe di speranza" riapre la domanda: "si può fare una scuola cattolica senza insegnanti cattolici?"

La domanda sorge dalla riflessione sulla mia piccola esperienza. Per questo non ho la pretesa che ciò che dirò sia immediatamente estendibile a tutte le realtà scolastiche, ma ritengo che la presenza sempre più consistente di docenti non cattolici nelle nostre scuole sia una realtà già spesso presente, e, visti i tempi, lo sarà sempre più nei prossimi anni. Da questo punto di vista la domanda mi sembra lecita.

Per quanto riguarda il tentativo di risposta, lo dichiaro anticipatamente, capisco che sia solo l'accenno di una strada, che va approfondita non solo sul piano teorico, ma anche sul piano pratico inerente la formazione dei docenti, l'impostazione della didattica, i contenuti disciplinari specifici…

Il contesto

Andiamo con ordine presentando il contesto in cui questa mia domanda è emersa. In questo ultimo decennio (che coincide col periodo in cui lavoro come preside) le scuole cattoliche a Trento, ma non solo, hanno vissuto grandi cambiamenti. Ricordo ancora come l'arcivescovo di Trento, nel momento del passaggio dall'ente religioso, da cui la nostra scuola aveva preso avvio oltre 100 anni prima, alla cooperativa di laici che tuttora gestisce la scuola, abbia riconfermato

Marcello Sottopietra, direttore Scuola Sacra Famiglia, Trento

[1] Intervento al Convegno annuale «L'educazione e le stelle. La scuola di fronte alla Lettera Apostolica di Leone XIV "Disegnare nuove mappe di speranza"» promosso da Il Rischio Educativo, CdO Opere educative, Diesse, DiSAL, Portofranco - Università cattolica S. Cuore di Milano, 7 febbraio 2026.

senza problemi il riconoscimento di "cattolica" all'opera. Non altrettanto facilmente siamo stati invitati al tavolo di coordinamento delle scuole cattoliche della città. Da decenni quel tavolo era abitato unicamente da sacerdoti, religiosi e religiose. Per la prima volta doveva aprirsi, non senza qualche resistenza, ai laici.

A distanza di 10 anni i religiosi seduti a quel tavolo sono una netta minoranza, a volte ci si trova solo tra laici a continuare il lavoro. Ed io, allora l'ultimo arrivato, sono oggi il più "vecchio" come anzianità in questo ruolo. Questo solo per dire dei repentini cambiamenti che ho visto in questi ultimi anni.

Anche dal punto di vista dei docenti le cose non sono diverse. Ho visto andare via le ultime insegnanti suore e alcuni anni dopo (per raggiunti limiti d'età) alcune maestre storiche, che avevano iniziato la loro collaborazione con l'ente gestore precedente, connotate da un solido ed esplicito cammino di fede. Le giovani maestre e i giovani maestri della mia scuola, oppure quelli che incontro durante i colloqui di selezione, non hanno spesso questo cammino alle spalle: si riconoscono vagamente in una visione cristiana (a volte molto vagamente: "mia mamma fa la catechista" mi sono sentito dire un giorno), o molto più spesso hanno lasciato da tempo la Chiesa, oppure ancora non ne hanno mai avuto nulla a che fare. Se dovessi fare selezione su questo, non riuscirei certo a dare una docente per ogni classe.

E così, all'inizio dell'anno scorso, ho preso il coraggio a due mani e, in sede di collegio docenti, ho posto queste domande:

- ma questo appellativo di "cattolica" ha ancora un valore per la "Sacra Famiglia" così come è oggi? E in che termini?
- Possiamo "starci tutti" dentro questa definizione o è una caratterizzazione che esclude qualcuno?

Addirittura, sono arrivato a spingermi a questa formulazione:

- ci stiamo prendendo in giro?
- o, peggio, stiamo prendendo in giro le famiglie?

Innanzitutto scuola

Descritta la domanda e il contesto in cui si è posta, provo ora a entrare in una prima parte della risposta.

La "scuola cattolica", ci siamo detti in quel momento, è prima di tutto "scuola". Non è un oratorio, non è una parrocchia e non è un movimento. Per questa prima parte del suo nome (scuola cattolica) non ha dunque come primo obiettivo la nascita, la cura e lo sviluppo di un percorso di fede. Dunque, qual è lo scopo proprio di una scuola? "Insegnare a pensare" direbbe T.S. Eliot.

Ed H. Newman gli farebbe eco dicendo, riferendosi invero all'università, che essa: "…considerata nella sua essenza, prima di considerarla uno strumento della Chiesa, ha questo scopo e questa missione: essa educa l'intelletto a giudicare correttamente in ogni campo, a protendersi verso la verità ed afferrarla".

Lo scopo proprio della scuola ha a che fare con il "laicissimo" tema della conoscenza, che può essere descritto con varie domande:

- Esiste un conoscitore e un oggetto conosciuto?
- In che rapporto stanno il conoscitore e l'oggetto conosciuto?
- Come mai il mondo è conoscibile e cosa implica questo?
- Come mai il mondo è Kosmos e non Kaos?
- In che termini la stessa esperienza della conoscenza postula la perdita dell'ego centratura del soggetto conoscente?

Dalla risposta corretta a queste domande dipende il "giudicare correttamente in ogni campo" posto da Newman come scopo principale della scuola.

È inevitabile a questo punto ritornare, anche in questo caso quasi sussurrando, vista la sala che ci accoglie, ai primi capitoli de *Il Senso Religioso*, dove don Luigi Giussani affronta esattamente questo tema preoccupato che un'impostazione umanamente e in particolare "gnoseologicamente" errata in seno ai suoi ascoltatori avrebbe reso "incomprensibile" da un lato e "percepito come non certo" dall'altro, tutto ciò che voleva comunicare loro sull'aspetto che riteneva il più "interessante" per l'uomo: la domanda sul destino, la domanda sull'esperienza religiosa.

In quelle prime lezioni del corso di "Teologia 1", Giussani affronta alcuni temi che alla luce della mia "inconfessabile domanda" risaltano particolarmente. Mi permetto di riportarne rapidamente alcuni alla memoria mia e vostra:

- La ragione come apertura alla realtà totale.
- La ragionevolezza nella conoscenza come utilizzo vivace e duttile di vari metodi (matematico, scientifico, filosofico, morale) secondo motivi adeguati che l'oggetto impone.
- La fede come metodo conoscitivo (*in primis* non riferito all'esperienza religiosa) fondato sulla conoscenza attraverso un testimone, anch'esso vagliato attraverso la lettura di segni e indizi sull'umano comportamento.
- L'allargamento del perimetro della "certezza conoscitiva" al di là del campo matematico e scientifico.
- La moralità nella conoscenza come "amore all'oggetto per quel che è, più che all'idea, all'immagine che ci siamo fatti di esso". In questo senso si può ancora parlare di ricerca della verità a scuola.
- La lotta, il distacco, l'"ascesi" la chiama Giussani, contro il prevalere dell'inevitabile reazione che ogni "novità che entra nel nostro perimetro conoscitivo" porta con sé, e che si cristallizza in altrettanto inevitabili preconcetti.

A questo punto potremmo abbozzare una prima parte di risposta alla domanda iniziale, in questi termini:

- La scuola, anche solo in quanto scuola, collabora all'evangelizzazione, realizzando il suo scopo naturale, educando cioè l'uso corretto della ragione, così come Giussani lo descrive nel Senso religioso.

- Questo lavoro sul corretto uso della capacità conoscitiva non necessita che i docenti implicati siano cattolici e nemmeno la condivisione di un percorso comune di fede. Anche se questa riscoperta della ragione non è semplicemente naturale, ha cioè bisogno di un'ascesi (e questo ci porta come vedremo a breve alla seconda parte della risposta).
- Da ultimo aggiungo… l'educazione al corretto uso della ragione può diventare il terreno di incontro e confronto comune tra il mondo delle scuole cattoliche e quelle statali.

Il percorso faticoso dell'ascesi

Nel paragrafo 3.1. della lettera Apostolica, Papa Leone, parlando del rapporto tra fede e ragione, cita di nuovo Newman che dice: "La verità religiosa non è solo una parte, ma una condizione della conoscenza generale". Ciò mi permette di fare il secondo e ultimo passo di questo mio intervento. Questa frase infatti parrebbe in parte contraddire quanto detto fin qui. Sembra dire, mi pare, che senza una verità religiosa esplicitamente proposta, anche la conoscenza generale, cioè il retto uso della ragione, non è educabile. Se la verità religiosa è condizione per la conoscenza generale l'assenza di questa, esplicitamente affermata e proposta, non permette di educare nemmeno il retto uso della conoscenza generale.

Come correggere dunque, almeno parzialmente il mio primo tentativo di risposta? Inizio dalle parole con cui si conclude il *podcast* di Luigi Giussani sul terzo capitolo de *Il senso religioso* che recitano:

> *«Per amare la verità più di sé stessi, per amare la verità dell'oggetto più dell'immagine che ci siamo fatti su di essa, per questa povertà di spirito, per questo occhio sgranato davanti al reale e alla verità come quello di un bambino, occorre un processo faticoso, si chiama ascesi. Cosa può persuadere a questo faticoso lavoro, a questo allenamento per amare la verità più di sè stessi? Ciò che ci persuade a questo è l'amore e l'affezione a noi stessi come destino, al nostro destino».*

Questo mi sembra suggerisca la necessità della permanenza all'interno di una scuola cattolica di un nucleo, anche minoritario, di docenti che siano impegnati seriamente in un percorso di fede. Perché "l'amore e l'affezione a sè stessi come destino" che Giussani indica come il fattore propulsivo per intraprendere il faticoso lavoro di ascesi, è più allenato, più presente, più incidente in colui che segue un percorso di fede, caratterizzato inevitabilmente dalla sequela di Altro da sé.

Questo nucleo ha due compiti principali:

- Il proporre spazi in cui l'annuncio esplicito della "buona novella", anche oltre l'ora di religione, possa essere fatto a tutti, agli alunni e alle loro famiglie. Momenti semplici e nello stesso tempo importanti, nella mia esperienza, sono possibili per esempio in Avvento, in Quaresima, nelle messe

partecipate e animate dai bambini e dal coro dei genitori. Sono, capisco, piccoli semi che lasciamo nel campo dei nostri bambini, affidandoli all'opera dello Spirito che poi agirà come vuole.

- Il rimettere tutti all'opera su questo processo faticoso di ascesi per liberarci dai preconcetti di cui parla Giussani, a far allenare tutti "all'amore e all'affezione alla verità dell'oggetto più che all'immagine che ci siamo fatti di lui". Testimoniare cioè, "se necessario anche con le parole" diceva san Francesco, che questo lavoro su di sé, faticoso e costante, non solo rende più capaci di stare davanti ai bambini e alle loro famiglie, ma rende meno faticosa la vita nella classe, nei collegi docenti, nei colloqui con le famiglie.

"Vorrei fare un esempio semplice di questo: bambino difficile, disturbante, iperattivo, a volte con crisi emotive importanti. Il sostenere la sua presenza, soprattutto nel tempo, giorno dopo giorno, anno dopo anno, mette alla prova molto le docenti e i docenti. È sempre in agguato la tentazione di catalogare questo bambino come maleducato, leggendo le sue azioni come offese personali ai docenti e ai bambini. Come se facesse intenzionalmente quello che fa. E questo porta a giudizi che alzano muri e rendono impossibili tentativi di mediazione, che implicano spesso anche la famiglia. È necessario un lavoro per vincere questo preconcetto, per mantenere aperto un giudizio che tenga conto di tutti i fattori, anche delle sue difficoltà profonde".

Conclusione

La risposta, fino ad ora sviluppata, alla mia domanda è dunque questa:

- Non è necessario che tutti i docenti di una scuola cattolica abbiano un percorso di fede. Basta siano sinceramente impegnati nella riscoperta e trasmissione di un corretto uso della ragione attraverso ciò che insegnano, che definisce lo scopo proprio dell'istituzione scolastica.
- Non può comunque mancare un nucleo anche minoritario di docenti cattolici, che possono certo proporre ai colleghi il loro percorso di fede, ma che soprattutto si mettano a disposizione nel vincere i pregiudizi inevitabilmente presenti nel rapporto alunno-docente, allenati come sono ad uno "sguardo nuovo" derivante dalla loro personale educazione. E qui viene alla mente l'immagine di Gesù sul lievito e la farina, dove il primo è quantitativamente molto minoritario rispetto alla seconda, ma è la condizione necessaria perché alla fine il pane sia buono e saporito.
- La condizione di questo lavoro è una vera comunità educante. Non si fa scuola da soli. Bisogna creare tempi e spazi per lavorare, progettare, valutare assieme. In cui l'ascolto dell'altro e il dialogo diventino metodi di lavoro e di sostegno reciproci, nonché garanzia di un "sapere comune" che liberi dai narcisismi cognitivi.

IL DOCENTE PROTAGONISTA TRA RESPONSABILITÀ PERSONALE E APPARTENENZA ALLA COMUNITÀ[1]

Gloria Coscia

Premessa

Desidero presentare un modello di *leadership* che mira a trasformare la complessità culturale in ricchezza, fondando l'azione educativa sulla consapevolezza del dono e la valorizzazione del metodo. La preadolescenza (11-14 anni), pur mantenendo le esigenze "belle e ricche" di ogni epoca, si scontra oggi con un contesto culturale di estrema complessità e frammentazione. Le famiglie vivono una profonda solitudine, mentre i ragazzi sono bombardati da un flusso continuo di informazioni e immagini spesso inadeguate (dalla sovraesposizione alla rete alla violenza della pornografia). In questo scenario, la scuola non può limitarsi a trasmettere contenuti, ma deve porsi come generatrice di chiarezza e significato.

Presso il nostro Istituto di 330 alunni, in una piccola città di provincia, abbiamo sintetizzato il nostro sforzo educativo in una frase guida:

> "*Siamo insieme perché cresca la consapevolezza che tutto nella vita è dono e che c'è per ciascuno un cammino verso la realizzazione del bene.*"

Questo principio si traduce in alcune linee strategiche di *leadership* educativa che qui di seguito illustro.

I. Il valore del dono: stare alla realtà senza superficialità

Se "non ci siamo scelti" – né i colleghi, né gli studenti – riconoscerci come un "dono" reciproco è il primo atto di libertà che smantella le pretese e apre alla responsabilità. A livello educativo, questa consapevolezza si traduce nell'aiutare i ragazzi a "stare alla realtà" in modo non superficiale, superando la loro fatica nell'osservare e stupirsi.

Accorgersi della realtà significa aiutare i ragazzi a:

ASCOLTARE: riscoprire i rumori, i suoni (ed anche i compagni);
OSSERVARE: l'arte, la musica, le scienze, la geografia;
ANDARE IN PROFONDITÀ: la letteratura, la poesia, la storia.

Gloria Coscia, preside Scuola Media Istituto S. Cuore - Gallarate

[1] Intervento svolto all'incontro *online* di formazione per direttori e docenti rete albanese di scuole cattoliche KEKKSH, 16 ottobre 2025.

Sviluppiamo in particolare le seguenti linee:

Didattica che valorizza l'osservazione: Lavoriamo in modo multidisciplinare per recuperare l'attenzione al reale. Le uscite didattiche non sono meri *svaghi*, ma momenti di osservazione, silenzio e raccoglimento.

- In Autunno, organizziamo mattinate al parco per disegnare, scrivere poesie, e analizzare scientificamente una foglia, stimolando lo **stupore** che si tende a perdere nella preadolescenza.
- In Primavera, portiamo gli alunni a osservare i piccoli organismi marini; in Terza Media, all'osservazione delle stelle. Questo percorso sviluppa gradualmente la **capacità di osservazione non contaminata**.

Riconnessione con la natura: Il cammino in rifugio in montagna all'inizio della Terza Media, con divieto di portare il telefono, è un gesto pedagogico forte. Il tempo di qualità in un contesto di fatica fisica e di contemplazione del creato permette ai ragazzi di riscoprire il valore del rapporto umano e della natura.

II. Lavorare sul metodo: consapevolezza del cammino e unità tra i docenti

La seconda sfida è contrastare la cultura dell'"istante" e della "gratificazione immediata", reintroducendo l'idea della pazienza e del cammino (il *methodos*, la via).

Corpo docente e metodo interdisciplinare: Nonostante la nostra struttura preveda fino a 10 docenti per classe, l'obiettivo primario è lavorare sull'unità degli apprendimenti. Di fronte a un sistema scolastico che tende alla segmentazione, è cruciale ribadire che la realtà è una, anche se approfondita da diverse competenze. L'unità del corpo docente si traduce in un approccio didattico coeso e organico.

Formazione permanente e compagnia per i docenti: Il tutoraggio e il confronto sistematico sono essenziali per lo sviluppo professionale e umano del corpo docente. Dedichiamo due ore mensili agli insegnanti più giovani per il confronto su testi significativi, esperienze e punti di lavoro. È un momento di "compagnia" che li aiuta a prendere consapevolezza del proprio "cammino" di crescita professionale.

Compito del dirigente è di indicare lo scopo: Il mio ruolo primario è creare le condizioni affinché tutti possano lavorare al meglio, ma anche quello di indicare continuamente lo scopo di ogni azione. La consapevolezza del percorso è fondamentale:

- per i docenti: la riflessione continua sull'esperienza previene il mero "aggiustamento" e garantisce una crescita professionale.
- per i ragazzi: farli accorgere dei passi compiuti (la conquista) è gratificante e rafforza la motivazione.

III. Il Bene come scopo: educare alla carità e al senso

Il cammino educativo non può essere fine a sé stesso, ma deve tendere verso la realizzazione del Bene. La coscienza dello scopo (il senso) è fondamentale nella preadolescenza.

La vita è una cosa buona: Come affermato da un amico sacerdote:

> *"Penso che educare oggi i ragazzi significhi introdurli alla vita, e in particolare alla scoperta che la vita è una cosa buona. Significa comunicare loro l'ipotesi che la vita sia una cosa buona, che la propria nascita sia una cosa buona. E quindi che siano fatti per qualcosa di buono".* (Dialogo con don Francesco Ferrari, sacerdote della Fraternità sacerdotale di San Carlo Borromeo - 19 novembre 2024 - FOE).

In un momento di grande confusione, non è scontato che i ragazzi sentano il valore del fare fatica e dello studiare: il "senso" non è un accessorio, ma la chiave d'accesso per ogni argomento e iniziativa che proponiamo.

Gesti di solidarietà e carità: Proponiamo gesti concreti per permettere ai ragazzi di sperimentare il gusto della solidarietà. Il gemellaggio con una scuola in Uganda, per esempio, non è solo poter sostenere le adozioni di alcuni studenti africani: i ragazzi si sono inventati un torneo di calcio auto-organizzato per pagare le adozioni a distanza. Questo gesto, ludico e serio, mette i ragazzi nella condizione di esercitare attivamente la loro capacità di carità e responsabilità sociale.

Chiavi di giudizio e libertà: È nostro dovere fornire agli studenti le chiavi di accesso per giudicare la realtà (persone e incontri significativi). Questo deve avvenire attraverso strumenti adeguati alla loro sensibilità, sempre nel rispetto della libertà e della responsabilità. La partecipazione a momenti specifici (come la Via Crucis pasquale) è libera, per esercitare in prima persona la scelta e la libertà che cerchiamo di insegnare.

LEADERSHIP FOR LEARNING: PER UNA SCUOLA CHE IMPARA

Maria Paola Iaquinta

Il significato della scuola

> *"La scuola serve anche a questo: a formare cittadini consapevoli, a sconfiggere l'ignoranza con la conoscenza, a frenare le paure con la cultura, a condividere le responsabilità.* ***La scuola, la cultura, il confronto continuo*** *sono anche antidoti al virus della violenza e dell'intolleranza (…).* ***La scuola è davvero un cammino di libertà, verso la conoscenza, verso la piena cittadinanza".***[1]

Queste sono le parole del Presidente della Repubblica Italiana, Sergio Mattarella, pronunciate qualche anno fa in occasione dell'inaugurazione dell'anno scolastico. Si tratta della scuola nel senso voluto dalla Costituzione italiana: il luogo del confronto continuo in collaborazione con il territorio per promuovere i diritti di libertà e di uguaglianza dei cittadini, un "ascensore sociale" per migliorare le condizioni socio-economico-culturali dell'intero paese. [2]

Al riguardo, l'associazione Di.S.A.L. in continuità con una riflessione avviata già da tempo dal suo fondatore Roberto Pellegatta, [3] ha inteso promuovere il **30 giugno scorso** un incontro di lavoro e approfondimento rivolto a dirigenti scolastici di scuole statali, coordinatori didattici delle scuole paritarie, docenti ed educatori dal titolo **"*Leadership for Learning: costruire comunità di apprendimento professionale*".** Al *workshop*, svoltosi presso l'Istituto

Maria Paola Iaquinta, Dirigente scolastico I.C. "Cesare Battisti", Catania. Coordinatrice dell'Osservatorio per la prevenzione della dispersione scolastica 1° Municipalità, Catania.

[1] Mattarella, S. *Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella all'inaugurazione dell'anno scolastico 2020/2021*, Presidenza della Repubblica Italiana 2020

[2] "*Ma c'è una parte della nostra Costituzione che è una polemica contro il presente, contro la società presente, perché quando l'articolo 3 vi dice "è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana", riconosce con questo che questi ostacoli ci sono, di fatto, e che bisogna rimuoverli. Dà un giudizio la Costituzione, un giudizio polemico, un giudizio negativo contro l'ordinamento sociale attuale che bisogna modificare attraverso questo strumento di legalità, di trasformazione graduale, che la Costituzione ha messo a disposizione dei cittadini italiani; ma non è una Costituzione immobile che abbia fissato un punto fermo, è una Costituzione che apre le vie verso l'avvenire*" Calamandrei P., Discorso sulla costituzione, 1955

[3] Pellegatta, R., *Burocrati o leader educativi*, 2013 in Il sussidiario.net https://www.ilsussidiario.net/news/educazione/2013/3/20/scuola-burocrati-o-leader-educativi-presidi-a-convegno/374932/

comprensivo "Cesare Battisti" di Catania, sede anche dell'Osservatorio M.I.M. per la prevenzione della dispersione scolastica, hanno partecipato presidi e docenti degli *staff*, coinvolti a vario titolo nello sviluppo delle pratiche di *leadership*, provenienti da diverse scuole di tutta la Sicilia.

La ricerca

Il dibattito è stato animato dagli esperti: professor Giambattista Bufalino del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania e dal professor Christopher Bezzina della *Faculty of Education* dell'Università di Malta. Ci si è chiesti in particolare che cosa significhi costruire una comunità di apprendimento in cui l'esercizio della *leadership* possa sostenere gli insegnanti ispirando visioni condivise, mostrando le vie migliori da seguire ed incoraggiando gli educatori. Si è convenuto sul fatto che una comunità educante focalizzata sul miglioramento deve **raccogliere la sfida** che propone il paradigma della *leadership for learning*, fondata sull'apprendimento reciproco.

Per far ciò, in tempi complessi e di continuo mutamento, emerge con forza la necessità di ripensare il significato e i modelli della *leadership* scolastica, ponendo al centro la **dimensione relazionale e generativa** che conduce ad affrontare la realtà e a favorire l'apprendimento dell'intera comunità.

Essere *leader* oggi significa contribuire alla costruzione di comunità professionali fondate sulla **fiducia, sulla cura e sull'apprendimento collettivo.** In Italia, i dirigenti scolastici, coloro che dovrebbero rappresentare le leve del cambiamento, continuano a ritrovarsi in una condizione di forte solitudine professionale: subissati da continui adempimenti amministrativi e responsabilità improprie rispetto alla funzione[4] finiscono per allontanarsi pericolosamente dalla *leadership* educativa. È giunto il tempo di approfondire quali possano essere i percorsi di miglioramento educativo del sistema scolastico.

Le scuole che operano come comunità di apprendimento professionale presentano alcune caratteristiche comuni, che vale la pena valorizzare e portare "a sistema", quali:

1. la ferma convinzione del valore dell'apprendimento da parte di tutti gli studenti, al di là degli ostacoli rappresentati dalle loro provenienze socio-economico-culturali;
2. il valore di promuovere l'apprendimento professionale continuo e la collaborazione per tutto il personale;
3. l'importanza di arricchire il curricolo con le opportunità culturali che fornisce il sistema formativo integrato.[5]

[4] Iaquinta, M., P., 2019. *Dirigente scolastico: datore di lavoro o leader*, in Il sussidiario.net https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-dirigente-scolastico-datore-di-lavoro-o-leader-educativo/1959879/

[5] Bezzina, C., 2024. "*Professional learning: making time for collaboration*" in Dirigere scuole, Anno 10 – n. 2, Napoli

Esercitare una *leadership* educativa adeguata al contesto significa passare da una dimensione puramente direttiva e burocratica del ruolo del Preside ad una serie di condotte costanti nel tempo a sostegno della comunità educante, anche attraverso la **delega partecipata.** In cooperazione con le azioni poste in essere dagli enti del sistema formativo integrato, è necessario rendere disponibili occasioni sistematiche di formazione ed affiancamento professionale dei lavoratori rafforzando l'attuazione di comportamenti consapevoli, impegnati e responsabili, caratterizzati da fiducia e motivazione. Occorre che l'esercizio della *leadership* educativa si ponga sulla linea della costruzione e del mantenimento di una **vera e propria amicizia "professionale"** tra i membri della comunità scolastica.

È in questa direzione che il nostro sistema educativo può crescere, riconoscendo nella scuola un luogo di trasformazione culturale e di sviluppo. Il concetto di comunità di apprendimento rappresenta una cornice pedagogica il cui scopo è quello di promuovere l'innovazione educativa sostenibile e condivisa.

Concentrando l'attenzione sul "noi" piuttosto che sulle scelte individuali, ci si sforza di fare la differenza affinché la comunità educante resti nel tempo un'agorà inclusiva e fedele alla sua vocazione.

Per un nuovo inizio

Data la complessità dell'argomento, dall'incontro è emerso che non risulta certamente possibile fornire risposte semplici ed immediate.

Occorre **tempo, formazione ed impegno autentico** verso ciò che è una vera e propria missione della scuola in democrazia: individuare quali siano le conoscenze e le abilità che i membri della comunità scolastica - non soltanto il preside - debbano padroneggiare, per poter praticare una *leadership* condivisa che permetta di raggiungere traguardi autentici di sviluppo sociale. Sappiamo dalla ricerca che, se si opera a scuola in modo collaborativo, condividendo le idee e le pratiche didattiche, nasce un ambiente in cui è possibile lo sviluppo di nuovi percorsi operativi per migliorare l'apprendimento degli studenti.

Quando gli insegnanti lavorano insieme, diventano maggiormente consapevoli e responsabili dei risultati. È attraverso l'impegno collaborativo continuo e lo sviluppo professionale di condivisione delle pratiche educative che i docenti delle scuole possono attuare una proposta di insegnamento/apprendimento estremamente significativa ed adeguata ai tempi.

L'incontro di Catania ha rappresentato **l'avvio di un percorso di riflessione** in cui l'apprendimento diventa una scelta consapevole e produttiva in quanto coinvolge persone, contesti e visioni. Per sostenere l'efficacia delle azioni educative, i *leader* scolastici svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo di culture collaborative più ricche in cui gli insegnanti possano osservare e imparare gli uni dagli altri, analizzare i problemi relativi alla pratica e perfezionare le strategie didattiche.

L'attuazione dei principi dell'autonomia e della *leadership for learning* può cambiare il sistema educativo e renderlo maggiormente equo. E ciò è estremamente importante nell'attuale contesto sociale in cui a livello internazionale avanza il concreto pericolo del fallimento dei sistemi educativi, anche i più evoluti, in ordine alla riduzione dei divari socio-economico-culturali. Il moltiplicarsi poi a livello mondiale dei fronti di guerra e di crisi delle istituzioni ci rende consapevoli dell'aumentare esponenziale del numero dei giovani che vengono tagliati fuori dalla possibilità di frequentare la scuola e dunque dalla partecipazione alla vita culturale del proprio paese.[6]

Sappiamo che ciò che occorre mettere a sistema è il ciclo virtuoso di azioni a favore dei più deboli, in quanto le azioni perequative poste occasionalmente in essere non creano miglioramento sociale duraturo. Una scuola che diviene comunità di apprendimento, poiché impara insegnando, può fare molto per un'innovazione equa che sostenga crescita culturale e democratica nei diversi campi dello sviluppo umano.

Bibliografia

Bezzina, C., Paletta, A., 2022. *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*, Milano.

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

Calamandrei, P., 1955. *Discorso sulla costituzione*, Milano.

[6] https://www.unicef.it/media/ucraina-oltre-2-800-scuole-danneggiate-o-distrutte-da-febbraio-2022/ Ucraina: oltre 2.800 scuole danneggiate o distrutte da febbraio 2022

Parte IV
CONTRIBUTI PER LA SCUOLA DI OGGI

LEADERSHIP EDUCATIVA NEL MONDO: Stati Uniti, Cina, Federazione Russa

Ignazio Venzano

Riflessioni conclusive

Si è visto negli articoli precedenti [1] come la *leadership* educativa abbia diversi aspetti. I trattati dell'UE lasciano l'organizzazione scolastica in mano ai singoli governi e tuttora vi sono problemi nel riconoscimento dei titoli di studio da Paese a Paese, però fortunatamente le ricerche di Eurydice e i programmi europei destinati alle scuole e ai giovani facilitano la conoscenza reciproca e i confronti. Il Capo d'Istituto, sia pure con diverse denominazioni e trattamenti giuridici ed economici, ha sempre il ruolo determinante di rappresentare la scuola in ciò che le è essenziale, vale a dire la cura dell'istruzione e dell'educazione dei futuri cittadini.

Schematizzando, le differenze che si riscontrano nel concreto sono conseguenti a diversi fattori:

- la grandezza e la complessità della scuola da dirigere in termini di numero di studenti, dislocazione in una o più sedi, differenti gradi di istruzione o differenti indirizzi di studio;
- la carriera: in generale, ma non dovunque, chi è Capo d'Istituto è stato insegnante; in alcuni Paesi lo è ancora, tanto da mantenere l'obbligo di alcune ore di lezione;
- l'incarico a tempo indeterminato o a scadenza, spesso conseguente alla normativa di accesso;
- il peso della gestione amministrativa, a seconda che l'istituzione da dirigere abbia personalità giuridica o no, e a seconda dell'attribuzione del ruolo di "datore di lavoro" nei suoi diversi significati;

Ignazio Venzano, dirigente scolastico e pedagogista

[1] Venzano, I. *Direzione pedagogica, modelli oltralpe – Leadership educativa tra Francia, Germania e Inghilterra* in "Dirigere scuole" anno 11 n. 1, pagg. 93 ss. e *La leadership educativa in Europa - Spagna, Danimarca, Ungheria, Romania, Albania* in "Dirigere scuole" anno 11 n. 2, pagg, Tutta la ricerca è stata anche frutto di esperienza personale, avendo avuto modo durante la carriera di conoscere scuole e stringere accordi per progetti comuni con colleghi e colleghe di varie scuole nel mondo.

- le caratteristiche degli organi collegiali e i loro poteri, soprattutto se in essi sono presenti rappresentanze degli enti locali;
- la presenza di personale nominato solo dall'autorità pubblica statale, o anche di personale nominato dagli enti locali, così come i diversi compiti relativi alla gestione ordinaria o straordinaria dell'immobile (o degli immobili) adibiti a scuole;
- il sistema sociale del territorio, che per la sua storia determina le tradizioni, le abitudini e le aspettative delle famiglie circa l'educazione e l'istruzione scolastica;
- il diverso ruolo dello Stato e la presenza di altri soggetti pubblici e privati nella gestione delle scuole.

Questi fattori sono presenti dappertutto. Qui esaminiamo in breve Cina, Russia e Stati Uniti d'America, che per la loro grandezza e diversa storia possono aiutare a comprendere quanto c'è di diverso e di comune nell'educazione in confronto con gli Stati Europei, e concludiamo la panoramica del Capo d'Istituto nel mondo parlando delle "scuole internazionali" in cui il modello di "*leadership* educativa" prescinde da decisioni politiche locali.

Cina

L'istruzione cinese è organizzata in modo relativamente semplice: sei anni di scuola primaria, tre di secondaria inferiore, tre di secondaria superiore. In tutto 12 anni, di cui i primi nove obbligatori, i successivi no; dopo i 15 anni di età il triennio finale (con percorsi tecnici/professionali oppure di tipo accademico) è selettivo e non gratuito. In particolare nell'istruzione preuniversitaria più le scuole sono prestigiose, più si paga: sono spesso fornite di internati e in esse si studia tutto il giorno, anche alla sera, in vista dell'esame conclusivo, che è molto selettivo.

Questa impostazione fa sì che l'impegno dei direttori di scuole sia fondamentalmente rivolto al complesso funzionamento di istituti che spesso, organizzati in più edifici nello stesso "campus", devono ospitare migliaia di studenti. Gli *standard* professionali richiesti per dirigere scuole dell'istruzione obbligatoria e scuole superiori sono molto simili [2].

Un aiuto a comprendere il sistema viene da uno studio commissionato per il Global Education Monitoring Report dell'Unesco, dedicato alla *leadership* nell'educazione [3]. Il rapporto permette di cogliere la complessità e alcune particolarità di come è intesa la *leadership* scolastica in Cina, sottolineando l'interazione

[2] https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/china/~school-leadership – chi dirige istituti superiori deve conoscere anche le indicazioni del curricolo obbligatorio.

[3] *School leadership in China: policy and practice*, 2024, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391626

tra la politica, la pratica e le influenze culturali nel plasmare i ruoli e lo sviluppo dei dirigenti scolastici.

Negli ultimi anni l'obiettivo principale assegnato ai presidi è stato quello di raggiungere un'istruzione equilibrata e di alta qualità riducendo le disuguaglianze; i direttori scolastici devono promuovere la collaborazione con le famiglie e la comunità locale e nelle scuole superiori sostenere anche associazioni di studenti. Verso gli insegnanti, il loro dovere è favorire in tutti i modi possibili la loro qualità professionale, in primo luogo con opportuni piani di sviluppo e di formazione individuale. Il dovere della formazione tocca anche ai direttori stessi, che periodicamente devono seguire opportuni corsi. Particolare enfasi è posta sui doveri di responsabilità etica di tutti gli insegnanti: si va dal patriottismo e dalla dedizione al lavoro, fino alla necessità di dare l'esempio nella condotta di vita implementando nel contempo la propria formazione professionale. Sebbene ai presidi non sia richiesto l'insegnamento, ad essi si chiede di prevenire impatti negativi che possono provenire da *internet* o comunque da cattivi influssi culturali: a tal fine è opportuno il loro aggiornamento sui principi generali e sui metodi dell'insegnamento, comprese le applicazioni tecnologiche [4].

È interessante notare che dal 2014 il sistema prevede che dopo un certo numero di anni di ruolo i direttori siano collocati in altre scuole. Le decisioni circa gli spostamenti comprendono anche le nuove nomine e vengono prese esclusivamente delle autorità di governo dell'istruzione, quindi non sulla base di richieste degli interessati.

Le norme in atto [5] prevedono l'esistenza sia di scuole statali sia di scuole istituite da imprese, istituzioni pubbliche, organizzazioni sociali e anche cittadini individuali; se queste ultime ricevono fondi pubblici non devono avere scopo di lucro. Tutte le scuole hanno uno statuto, in cui è precisata la struttura organizzativa e quindi anche l'autonomia di chi le dirige, riferita all'organizzazione delle attività educative e didattiche e/o alla gestione del personale addetto e a quella dell'edificio. La politica educativa e gli *standard* sono fissati a livello nazionale. I responsabili delle scuole partecipano alla nomina e alla valutazione degli insegnanti; è altresì responsabilità del dirigente l'adattamento del curriculum e l'utilizzo delle risorse economiche. Le "Opinioni" del 2022 sull'istituzione di un sistema di responsabilità dei presidi sotto la *leadership* dell'organizzazione del PCC

[4] Esistono appositi codici di etica professionale per gli insegnanti e per i presidi delle scuole, sia dell'istruzione d'obbligo sia per l'istruzione secondaria superiore

[5] La legge fondamentale sulle scuole in vigore è quella del 1995, emendata nel 2021; v. in particolare gli artt. 26 e segg.: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202107/t20210730_547843.html. Il "Regolamento per l'Attuazione della Legge sulla Promozione dell'Istruzione Privata della Repubblica Popolare Cinese" (中华人民共和国民办教育促进法实施条例) è entrato in vigore nel 2021. Le scuole statali sono controllate dalle autorità locali, ma esistono anche scuole (soprattutto sperimentali) gestite da università.

nelle Scuole Primarie e Secondarie [6] affermano che i dirigenti scolastici devono riferire sull'attuazione delle principali risoluzioni alle organizzazioni del partito presenti nella scuola e rendicontare il loro lavoro al collegio dei docenti.

Consigli scolastici formati principalmente da docenti sono previsti ovunque, anche nelle scuole private. In essi sono presenti anche *leader* del partito, che controllano la qualità dell'istruzione. In diverse località sono stati avviati consigli scolastici con rappresentanti degli insegnanti, dell'autorità scolastica superiore, della comunità locale, dei genitori, ma non si tratta di un sistema nazionale. Dovunque, il *team* principale di gestione è costituito dal preside e dai vicepresidi. Si prevede sempre che il dirigente collabori attivamente con la comunità locale e con i genitori, così come con gli studenti nelle scuole superiori.

La *leadership* educativa è anche compito dei docenti, a differenti livelli: sono previste cinque categorie diverse di insegnanti, quelli dei due gradi più elevati (senior e superiore) hanno maggiori compiti nell'aiutare nella gestione della scuola attraverso la ricerca e l'innovazione didattica e la formazione degli insegnanti più giovani.

Federazione Russa

Il sistema scolastico prevede quattro anni di scuola primaria e cinque di secondaria inferiore; dopo i 15/16 anni di età, si può continuare nella secondaria

superiore di soli due anni o in altri istituti di durata più lunga (tre – quattro anni) a seconda della prosecuzione in università o in istituti di formazione specializzata tecnico – professionale [7].

L'estensione geografica e la complessità amministrativa della Federazione Russa fanno sì che molte competenze siano gestite a livello locale. Nelle più grandi città, ad es. a Mosca e San Pietroburgo, il sistema scolastico è gestito dal rispettivo Governatorato. Gli Standard Professionali emanati nel 2021 citati nel Report dell'Unesco prevedono che i dirigenti scolastici siano tenuti a pianificare la distribuzione delle risorse finanziarie, economiche, materiali, di personale, metodologiche e informative. Essi sono responsabili della gestione delle pratiche educative, scientifiche, pedagogiche e delle attività organizzative ed economiche, nonché dell'attuazione del programma di sviluppo della scuola. Devono, in generale, procedere all'adattamento del curriculum, alla promozione di apprendimento digitale, alla valutazione della qualità dell'istruzione anche tramite lo sviluppo professionale degli insegnanti e del personale addetto.

---

[6] Si trovano *online*: *Opinions on Establishing a Principal Responsibility System under the Leadership of CPC Organization in Primary and Secondary Schools (Trial)* - 关于建立中小学校党组织领导的校长负责制的意见

[7] https://gem-report-2020.unesco.org/wp content/uploads/2021/02/Russian_Federation.pdf - Legge federale n. 273 - FZ del 29 dicembre 2012, modificata nel 2020

Nella sua azione il responsabile della scuola deve agire in conformità con i principi della professione docente: secondo la legge del 2012, chi opera nelle scuole ha l'obbligo di rispettare *standard* legali, morali ed etici osservando i requisiti dell'etica professionale, l'onore e la dignità degli studenti. È stato predisposto anche un "Regolamento Esemplare sulle Norme di Etica Professionale degli Insegnanti" [8].

Le istituzioni scolastiche godono di qualche autonomia nello svolgimento di attività educative, scientifiche, amministrative, finanziarie ed economiche, osservando quanto previsto dalla legge federale in vigore: ogni scuola può determinare il contenuto, le metodologie, le tecnologie e le misure di supporto per i programmi educativi; sviluppare i propri regolamenti; gestire le procedure di impiego del personale docente e non; mantenere un sistema interno per valutare la qualità dell'istruzione.

Il preside è responsabile della supervisione e del supporto agli organi di *governance* all'interno dell'istituto educativo, deve garantire cioè la partecipazione di genitori, autorità nazionali e locali, degli enti o privati proprietari dell'istituzione, delle organizzazioni pubbliche, dei sindacati o altri del territorio aventi interesse all'educazione. Tutto ciò è stabilito negli statuti e regolamenti delle singole scuole. Succede così che nelle scuole russe siano presenti diversi tipi di organi collegiali, come la conferenza generale dei dipendenti e/o degli studenti, il consiglio pedagogico, il consiglio di amministrazione, il consiglio di sorveglianza ecc. Anche la presenza di figure intermedie di responsabilità e *leadership* è legata alle dinamiche locali e ai regolamenti delle singole scuole.

I dirigenti scolastici e la qualità delle attività educative e di istruzione delle scuole sono valutati dagli organi pubblici che sovrintendono all'istruzione, mentre per gli insegnanti una norma del 2023 prevede che vi sia una apposita commissione (di cui non fa parte il preside) per la verifica dell'allineamento del personale pedagogico alle rispettive posizioni attraverso la valutazione delle prestazioni professionali e il rispetto delle responsabilità assegnate nei contratti di lavoro [9]

Stati Uniti d'America

Negli Stati Uniti d'America a livello federale vi sono solo programmi di assistenza finanziaria [10]. Tutto il resto del sistema educativo è decentralizzato,

[8] https://base.garant.ru/72658920/ - Lettera del Ministero dell'Istruzione della Russia e del Sindacato dei Lavoratori dell'Istruzione Pubblica e della Scienza della Federazione Russa del 20 agosto 2019 n. IP-941/06/484

[9] http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202306020031 - Ordine del Ministero dell'Istruzione della Federazione Russa del 24.03.2023 n. 196b – "Approvazione della procedura di certificazione del personale docente delle organizzazioni impegnate in attività educative"

[10] L'influenza federale è stabilita attraverso leggi chiave, tra cui l' *Every Student Succeeds Act (ESSA)* del 2015, che porta avanti diverse esigenze presenti in atti precedenti, tra cui il *No Child Left Behind* del 2002 e l'*Elementary and Secondary Education Act (ESEA)* di molti anni prima. Negli ultimi anni il controllo federale è diminuito.

governato e regolamentato dai singoli Stati. Vi sono quindi diversi *standard* di valutazione e sistemi di supporto; i modelli di *leadership*, che in molti casi sono sviluppati da organizzazioni indipendenti, fissano le competenze e le responsabilità dei dirigenti scolastici e di chi è chiamato al controllo del sistema, nonché la preparazione richiesta [11].

Tra le qualità più attese e gli obiettivi, figura la capacità di promuovere e attuare "una missione condivisa, una visione e valori fondamentali di un'istruzione di alta qualità, successo accademico e benessere di ogni studente"; c'è anche la richiesta di "sviluppare le conoscenze, le competenze e la pratica professionale di insegnanti e membri del personale attraverso opportunità differenziate di apprendimento e crescita" [12].

In generale è sottolineata l'importanza di saper valutare, collaborare, coinvolgere nel miglioramento educativo tutti coloro che operano nella scuola. I *leader* dell'istruzione sono tenuti a promuovere e garantire pratiche didattiche basate sulla ricerca, intellettualmente stimolanti e che riconoscano i punti di forza e le esigenze di ogni studente. In qualche caso è espressamente citata la capacità di cercare, acquisire e gestire risorse finanziarie, fisiche e di altro tipo per supportare curriculum, istruzione e valutazione. In diversi Stati è sottolineata l'importanza dell'utilizzo della tecnologia, chiedendo lo sviluppo di pratiche didattiche, risorse e servizi che sostengano l'equità, l'alfabetizzazione digitale e i sistemi d'insegnamento e organizzativi della scuola [13]. L'esigenza di tutelare la sicurezza nell'uso dell'informatica varia da Stato a Stato.

Alcuni principi etici sono espressamente citati nei diversi modelli, come integrità, equità, trasparenza, fiducia, collaborazione, perseveranza, apprendimento e miglioramento continuo, riflessione, inclusività e la convinzione che ogni bambino possa imparare.

Eventuali fondi nazionali ricevuti possono essere utilizzati per fornire ai dirigenti scolastici autonomia per decisioni di *budget*, orario, e per decisioni sul personale che rispondano alle esigenze della scuola; comunque l'autonomia dipende dai diversi Stati, ad es. nelle decisioni sulla gestione degli insegnanti e degli altri professionisti di cui la scuola ha bisogno. La responsabilità dei Capi d'Istituto riguardo alle risorse umane è richiamata in vari modi: ci si aspetta ad es. che essi guidino attivamente il processo di selezione e che facciano raccomandazioni appropriate relative al trasferimento, trattenuta, promozione e licenziamento del personale. Circa l'amministrazione, in alcuni Stati si precisa la responsabilità nella corretta gestione delle risorse economiche della scuola e/o di pianificare e preparare un *budget* fiscalmente responsabile.

[11] https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/united-states-of-america/~school-leadership

[12] Cit. dagli *Standard Professionali per i Leader Educativi* (PSEL) del 2015 adottati in 15 Stati USA.

[13] Così i *National Educational Leadership Preparation (NELP) standards* del 2018.

Quarantasette Stati prevedono nella loro Costituzione o nei loro Statuti appositi Consigli scolastici, ed esiste un'Associazione (*National School Boards Association's*, NSBA) per le questioni da trattare in comune. In genere, questi Consigli sono composti da membri eletti che rappresentano gli interessi della comunità e il loro ruolo principale è stabilire *standard* educativi, approvare i bilanci e prendere decisioni che riguardano le scuole locali all'interno di un'area specifica, come una città o una contea; collaborano con i dipartimenti statali dell'istruzione per garantire il rispetto delle normative e delle politiche educative e svolgono un ruolo fondamentale nel contesto giuridico dell'istruzione. A livello delle singole scuole le situazioni sono differenti; in generale esistono comitati o associazioni di studenti, ma comuni sono le organizzazioni di genitori e insegnanti (PTO), o associazioni di genitori e studenti (PSA), che talvolta comprendono anche insegnanti (PTSA, *Parent Teacher Student Association*). Non si tratta di organi di gestione, quanto piuttosto organismi di proposta e di supporto alle esigenze dalla scuola, che si occupano di riunioni, feste, celebrazioni.

La varietà di compiti assegnati ai dirigenti scolastici corrisponde alla varietà dei compiti assegnati agli insegnanti: in almeno 35 Stati sono presenti politiche formali di *leadership* degli insegnanti. Spesso sono previste apposite licenze per svolgere i diversi compiti, quali quelli di formatore o responsabile dell'apprendimento professionale, ci sono figure come Insegnante Capo o Insegnante Superiore, c'è chi guida iniziative di miglioramento scolastico, chi è formalmente "educatore", chi tiene contatti con altre scuole, ecc. È normale che il Capo d'Istituto si avvalga di diversi collaboratori. Nel sito dell'Unesco si trovano esempi della situazione in diversi Stati [14].

L'educazione internazionale

Molte scuole nel mondo seguono programmi nazionali pur partecipando a reti internazionali [15], ma non tutte rilasciano diplomi aventi valore nel mondo. I principali canali utilizzati per il riconoscimento degli studi a livello internazionale sono due:

1. l'Università di Cambridge, che non ha una propria filosofia educativa, occupandosi solo di esami; non solo quelli di certificazione linguistica, ma anche quelli equivalenti all'IGCSE inglese [16];

[14] https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/united-states-of-america/~school-leadership#3.2 (Middle leaders).

[15] Si tratta di reti sia religiose che laiche; tra le prime, in ambito cattolico, quelle dei gesuiti e dei salesiani, ma anche altri ordini religiosi hanno scuole in diversi Paesi. Nel mondo islamico un canale noto è quello assicurato dall'*Aga Khan Education Services* con una rete di scuole e università. In ambito laico esistono associazioni di scuole "internazionali" che si richiamano ai fattori fondamentali della "global citizenship", come il *Council of International Schools* (CIS) che collega più di 1500 scuole e università nel mondo.

[16] *International General Certificate Secondary Education*, l'esame di fine obbligo tipicamente a 16 anni di età.

2. L'International Baccalaureate Organization (IB), che ha avuto origine nel 1968 ed è una fondazione educativa privata *non-profit* che accredita attualmente più di 5800 scuole in tutto il mondo.

L'IB ha sede centrale a Ginevra, tre uffici "regionali" (a Washington per le Americhe, all'Aja per l'Europa - Africa - Medio Oriente, e a Singapore per l'Asia e Pacifico), e un centro didattico a Cardiff; l'organizzazione intrattiene relazioni con organismi governativi e università nel mondo per il riconoscimento del diploma finale e ha stipulato accordi di *partnership* con molti governi. Il suo sistema educativo è adattabile a diverse circostanze e culture, tanto che in molti Paesi convive alla pari con i sistemi nazionali di istruzione e a volte i due sistemi convivono nella stessa scuola; organizza nei due emisferi ogni anno un esame finale conclusivo i cui risultati sono accettati in università di tutto il mondo. In Italia il diploma finale IB ha pieno riconoscimento legale [17].

Poiché l'IB prescinde dalle norme scolastiche in vigore nei differenti Paesi del mondo, il ruolo del Capo d'Istituto in una scuola accreditata è visto essenzialmente dal punto di vista pedagogico: le scuole hanno differenti storie e sistemi amministrativi, possono essere pubbliche o private, dipende dal luogo in cui sono. C'è un complesso sistema formativo del personale tramite *workshop* (*online* o residenziali), sia per le scuole appena riconosciute, quindi in fase di avvio, sia per scuole che devono consolidarsi e crescere [18]. Tra gli *workshop* dedicati espressamente alla *leadership*, alcuni si riferiscono anche a figure quali: vicepresidi, coordinatori di gruppi di insegnanti, di programma o di classe, di disciplina, bibliotecari, consulenti, *team leader* a diversi livelli, senior *leader* o aspiranti a ruoli nell'ambito dell'IB. L'esistenza o meno di organi collegiali è demandata a leggi o abitudini locali, mentre è normale una suddivisione dei compiti di responsabilità.

Tra i ruoli specifici dei Capi d'Istituto nelle scuole accreditate, troviamo i seguenti [19]:

- comunicare la visione: il preside è essenzialmente il "volto" pubblico del programma, la persona che parla con i genitori e la comunità locale, articola la visione e la missione dell'IB, presenta le idee e gli obiettivi principali, ispira gli altri e genera entusiasmo e interesse per il programma;

[17] Legge n. 738 del 1986 che si riferisce ai Collegi del Mondo Unito e a "istituzioni scolastiche italiane e straniere" (art.2), rimasta fino ad oggi non regolamentata per le scuole italiane, sia statali che paritarie.

[18] Le lingue ufficiali dell'IB sono oltre all'inglese, il francese e lo spagnolo, il sito generale è: www.ibo.org; per gli workshop proposti: https://www.ibo.org/professional-development/about-our-workshops/workshop-categories/, https://catalogue.ibo.org/en/professional-development/leadership

[19] *Online* si trovano varie descrizioni del ruolo di capo d'istituto. Interessante tra altri il saggio di Hande Özkeskin dell'università di Ankara, *Leading with an IB mindset: Cultivating leadership skills in the international baccalaureate programmes,* 2024, *DOI:10.2991/978-94-6463-380-1_9*

- costruire un team forte e solido, in grado di gestire i diversi ruoli nella scuola, a iniziare da quello di coordinatore di programma [20], che solo nelle scuole più piccole è unito a quello di capo d'istituto;
- ottimizzare le risorse e massimizzare l'offerta in base ai punti di forza degli insegnanti, al budget disponibile, alle esigenze di formazione professionale, ai corsi che susciteranno il maggior interesse tra gli studenti;
- sviluppo professionale, garantendo che coordinatori, docenti e personale ricevano una formazione professionale continua e aggiornata; elementi e visioni pedagogiche dei docenti possono essere rinnovate attraverso la partecipazione alla rete "IBEN" 21 che consente a tutti gli insegnanti di essere nominati dall'IB come visitatori di scuole (periodicamente ogni scuola deve essere riesaminata per mantenere l'accreditamento), esaminatori a vari livelli (per candidati di altre scuole), traduttori (grazie ad accordi con i governi alcuni test di esame vengono svolti anche in lingue nazionali), conduttori di workshop, ecc.
- partecipare alla vita e allo sviluppo del sistema attraverso reti di scuole IB o partecipando periodicamente ad una global conference, eventi che vengono organizzati ogni anno in tutti i continenti e che consentono aggiornamento informale con esperti, incontri e scambi di idee con colleghi, ecc.

Leadership e management

L'esame della *leadership* educativa nel mondo, condotto qui e nei due precedenti numeri di *Dirigere Scuole,* ci ha fatto vedere come le due componenti della professione di Capo d'Istituto siano sempre presenti ma diversamente coniugate, a seconda della storia, della cultura e delle decisioni politiche dei diversi Stati.

Il tema è di fatto presente in ogni sistema scolastico. In teoria i *leader* educativi sono qualcosa di più che *manager*. Se è importante saper pianificare e organizzare processi, con i relativi controlli, nella scuola è o dovrebbe essere più rilevante la capacità di ispirare, motivare e guidare le persone, alla luce di una visione pedagogica. Tuttavia in pratica nelle differenti norme nazionali i due ruoli sono spesso intrecciati a tal punto che chi dirige una scuola è più *manager* che *leader*.

Quanto più la gestione amministrativa ed economica è unita alla direzione del personale e quanto più la scuola è grande o complessa o dispersa tra diverse sedi, tanto più la *leadership* educativa è di fatto compromessa; quando la responsabilità si estende oltre il personale docente e gli allievi, tocca i problemi della sicurezza

[20] Oltre il programma d'istruzione primaria che va dai tre agli undici/dodici anni, ci sono quello di istruzione media che dura cinque anni e il programma di diploma, che dura due anni. Recentemente è stato avviato anche un programma biennale di istruzione tecnica/professionale parallelo a quello di diploma.

[21] *IB Education Network*, link:https://www.ibo.org/jobs-and-careers/join-iben/

e della manutenzione delle attrezzature e dell'edificio, fino all'acquisizione delle risorse, il tema non è più quello educativo, ma è quello della gestione manageriale.

Nelle scuole non statali in genere è chiara la responsabilità, condivisa, tra chi è proprietario dell'istituzione (con i doveri a ciò connessi) e chi si dedica all'educazione e all'istruzione. Ma anche in alcuni sistemi pubblici vi è una definizione dei diversi ruoli.

In Francia, l'istruzione pre-primaria e primaria è compito dei Comuni e lo Stato mette solo il personale docente direttivo e ispettivo; nelle scuole secondarie, dove sono previsti veri e propri consigli d'amministrazione con la presenza di rappresentanti degli enti locali responsabili di edificio e trasporti, è previsto un *team* di direzione. In Germania di norma il personale non docente è dipendente dal "proprietario" della scuola (in genere l'ente locale), proprio per assicurare all'edificio e ai suoi arredi e attrezzature la regolare manutenzione. Nelle scuole pubbliche dell'Albania il consiglio di amministrazione è presieduto da un genitore e prevede la presenza di un rappresentante dell'autorità che finanzia l'istruzione: qui le competenze amministrative del capo d'istituto sono di norma solo esecutive. Nei Paesi nordici, in generale, il capo d'istituto ha un forte legame con gli enti locali che finanziano la scuola, da cui dipende in qualche modo sia per l'assunzione che per la carriera.

In Inghilterra e negli Stati Uniti quando si parla di *leader* educativo si intende quasi sempre una molteplicità di figure, che operano o dovrebbero operare in sinergia (*system leadership*). Più che di gerarchia in senso stretto, si tratta di più persone chiamate a collaborare. Esiste una tale molteplicità di sistemi di gestione scolastica, anche con fondi pubblici, per cui esistono capi d'istituto che amministrativamente dipendono da altri *principals* (o termini equivalenti). In pratica ogni plesso scolastico ha un suo preciso responsabile didattico, indipendentemente dalla tipologia di gestione.

Nei Paesi in cui la politica richiede uno stretto controllo sull'educazione (come in Cina e, sebbene con modalità meno evidenti, anche nella Federazione Russa) chi dirige una scuola deve assolvere a tutti gli obblighi che le autorità superiori richiedono: qui si può dire che il *management* è d'obbligo, la *leadership* è una virtù.

Tra i Paesi esaminati in questo studio, ve ne sono infine tre in cui la funzione di Capo d'Istituto è per legge a tempo: Ungheria, Romania e Spagna; nei primi due si tratta di residui storici, che consentono in vario modo un maggiore controllo anche politico sulle scuole. Nel caso spagnolo la situazione è frutto della storia, come reazione ai tempi della dittatura: la scelta del direttore spetta al collegio docenti, da alcuni anni insieme all'autorità pubblica da cui la scuola dipende, situazioni queste, in cui l'accento del ruolo è più sul versante didattico e pedagogico che su quello amministrativo, però con ben diversa autonomia sul piano della filosofia educativa.

In generale c'è molto spesso il dovere di occuparsi della formazione degli insegnanti, talvolta anche del loro reclutamento. Quanto più la scuola è grande e complessa, ci sono vari livelli di *leadership*. In tutti i casi i due ruoli, il *leader* e il *manager*, sono destinati a convivere nella concretezza quotidiana, perfino quando, come nel sistema IB, la *leadership* è definita prescindendo dalle norme nazionali: anche qui infatti si chiede al capo d'istituto di assumere responsabilità organizzative, se non altro d'intesa con chi deve fornire i mezzi necessari per il funzionamento della scuola.

La comparazione della situazione italiana con quella presente in altri sistemi scolastici è lasciata al lettore. In conclusione si può affermare che chi dirige una scuola è chiamato a contribuire al benessere della società in un ruolo importante, come responsabile educativo e in quanto tale agente di cambiamento; per questo i candidati a tale ruolo dovrebbero avere una formazione e una visione pedagogica, e nel loro lavoro i dirigenti scolastici, dotati di appositi mezzi e collaboratori, dovrebbero avere tempo e risorse per concentrarsi sullo sviluppo degli allievi e sulla formazione dei docenti ed educatori presenti a scuola. Altri dunque dovrebbero essere ad es. responsabili di manutenzione di attrezzature e spazi. Anziché a sistemi educativi gerarchici e centralizzati si dovrebbe pensare a una *leadership* che coinvolga più insegnanti: molti di essi infatti sono davvero appassionati all'impegno educativo e formativo, e andrebbero valorizzati per questo nella loro carriera.

GIOVANI NON INVISIBILI: L'ITALIA DISPERDE IL SUO FUTURO E LA SCUOLA PUÒ CAMBIARE ROTTA

Oltre un milione di giovani italiani fra i 15 e i 29 anni non studiano, non lavorano e non si formano. Un'emergenza silenziosa che affonda le radici in un sistema che fatica a orientare, accompagnare, valorizzare ma il ruolo delle scuole e dei dirigenti scolastici può essere l'elemento di svolta.

Rossella Riccò

Un paese che non vede i propri giovani

Oltre un milione di ragazze e ragazzi italiani tra i 15 e i 29 anni non studiano, non lavorano e non frequentano alcun percorso formativo. Li chiamiamo NEET, acronimo di «*Not in Education, Employment, or Training*», e rappresentano il sintomo più visibile di un paese che ha smesso di credere nelle proprie nuove generazioni. Secondo l'analisi di *Dedalo* di Fondazione Gi Group[1], i giovani NEET nella fascia 15-29 anni erano, nel 2025, il 13,3% della popolazione giovanile italiana, pari a 1,178 milioni di persone. Se si allarga la fascia d'età fino ai 34 anni, si arriva a 1.878.000 individui: il 15,3% dei giovani di quella fascia[2].

Eppure questi ragazzi, nella narrazione pubblica, restano spesso invisibili. Si parla di loro come di chi ha rinunciato, di chi non ha voglia, di chi è "*choosy*". Il *Rapporto Dedalo* sfida con forza questa narrazione: dietro l'etichetta NEET si nasconde una realtà eterogenea e spesso drammatica. C'è chi è scoraggiato dopo ripetuti fallimenti nel mercato del lavoro; chi è intrappolato in responsabilità di cura familiare, spesso una donna del Sud; chi soffre di problemi di salute fisica o mentale; chi semplicemente non possiede le competenze che il mercato richiede, perché nessuno gliele ha mai insegnate o aiutato a sviluppare.

Rossella Riccò, Centro Studi Fondazione Gi Group

[1] Dedalo - Laboratorio permanente sul fenomeno dei NEET, è un'iniziativa di Fondazione Gi Group che nasce dalla volontà di affrontare con determinazione una delle sfide sociali più urgenti del nostro tempo: quella dei giovani «Not in Education, Employment, or Training», coloro che si trovano ai margini del sistema formativo e lavorativo.

Consapevole della complessità del fenomeno, Fondazione Gi Group ha scelto di lavorare in rete con *partner*, istituzioni e attori del territorio, creando una piattaforma di confronto, ascolto e azione condivisa. L'obiettivo è ambizioso e concreto: costruire un ecosistema in cui competenze, risorse e buone pratiche si intrecciano per generare soluzioni innovative, capaci di restituire ai giovani prospettive, opportunità e fiducia nel futuro.

[2] Il dato italiano è tra i peggiori dell'Unione Europea. Nel 2025 l'Italia è al quarto posto in Europa per peggior tasso di NEET dopo la Romania, la Bulgaria e la Grecia.

Il costo dell'invisibilità: 24 miliardi di euro l'anno

L'Italia non può permettersi questo spreco. *Eurofound* ha calcolato che il costo economico annuo di lasciare un giovane fuori dal mercato del lavoro e dall'istruzione è pari, in Italia, a **17.299 euro per persona**, quasi interamente generato dalla mancata produzione. Moltiplicato per il numero di NEET italiani, questo si traduce in **quasi 24,5 miliardi di euro l'anno**, corrispondenti all'1,22% del PIL nazionale. Una cifra che pone l'Italia tra i paesi europei con le perdite assolute più elevate.

A questa perdita economica si sommano i costi umani e sociali, che i dati del Censis nel Rapporto sulla Società Italiana 2024 rendono drammaticamente concreti. Nel 2023 il 58,1% dei giovani tra i 18 e i 34 anni si sentiva fragile, il 56,5% si sentiva solo, il 69,1% aveva paura di non farcela. Più della metà (51,8%) dichiarava di soffrire di stati d'ansia o depressione, percentuale che scende al 40,8% nella fascia adulta e al 19% tra gli ultrasessantacinquenni. Un giovane su tre ha dichiarato di essere andato in cura da uno psicologo. Il malessere giovanile non è un capriccio generazionale: è la risposta razionale a condizioni strutturalmente ostili.

In un contesto che non è in grado di valorizzare i propri giovani non stupisce che quelli che dispongono di maggiori competenze e risorse socio-economiche scelgano di andare all'estero generando un ulteriore perdita di capitale umano e di perdita di investimenti. Stando a quanto riportato da Renato Brunetta al Festival di Trento 2025 "Negli ultimi 13 anni siano stati persi 650mila giovani ad alta scolarizzazione, con una perdita di 159,5 miliardi ai prezzi del 2024 in termini di investimenti in capitale umano fatti da famiglie e dallo Stato".

Un sistema che non forma, non orienta, non accompagna

Per capire come si arriva a questi numeri bisogna risalire lungo la catena delle cause. L'Italia è un paese che investe poco nell'istruzione: secondo *l'Education and Training Monitor* 2024, la spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del PIL era il 4,1% contro il 4,7% di media europea, e in percentuale della spesa pubblica totale il 7,2% contro il 9,5% europeo. Meno risorse significano meno servizi, meno personale qualificato, meno strumenti per intercettare chi fa fatica.

La dispersione scolastica è uno degli indicatori più significativi. Nel 2025 il tasso di abbandono precoce degli studi (ELET: *Early Leavers from Education and Training)* era dell'8,2% nella fascia 18-24 anni, in miglioramento rispetto agli anni precedenti. Un segnale incoraggiante, che però non va letto come il superamento di un problema strutturale, poiché l'abbandono scolastico è solo il sintomo finale di una dispersione che inizia molto prima: con la demotivazione, con il senso di estraneità alla scuola, con la sensazione di non essere visto. Il sistema italiano vede rimanere distanti fra loro scuola e lavoro. I giovani 15-29 anni, che in Italia nel 2025 studiano e lavorano contemporaneamente, sono appena il 5,7%, a

fronte di una media europea dell'17,6% (e del 48,2% nei Paesi Bassi). L'apprendistato, che in Germania rappresenta una colonna portante del sistema educativo, è in Italia pressoché residuale: sui circa 12,6 milioni di rapporti di lavoro attivati nel 2022, i contratti di apprendistato erano 569.264, il 4,5%. Quelli di primo livello, che avvicinano scuola e lavoro, corrispondevano allo 0,08% del totale dei contratti attivati. Il CNEL, nel suo XXVI Rapporto sul mercato del lavoro, individua tra le criticità principali della componente giovanile **"la durata troppo lunga della transizione dalla scuola al lavoro, l'uso improprio dei tirocini formativi, la ancora limitata diffusione di consolidati percorsi duali di formazione e lavoro, il basso utilizzo dell'apprendistato, l'elevata discontinuità lavorativa"**. Sono le stesse cause che il Rapporto Dedalo identifica come radici strutturali del fenomeno NEET.

Precari, sottopagati, soli: la condizione dei giovani che lavorano

Ma il problema non riguarda solo chi non lavora. Riguarda anche chi lavora, e lo fa in condizioni che non consentono una vera autonomia. Secondo i dati dell'Osservatorio *Generationship* 2025 di Changes-Unipol, il 34% degli *under* 35 ha un contratto non *standard*; tra le giovani donne la percentuale supera il 40%. Il 44% dei giovani percepisce meno di 1.500 euro netti al mese, e solo il 27% supera i 2.000 euro. Un giovane su quattro non è economicamente autosufficiente e dipende ancora dalla famiglia.

Il tasso di occupazione giovanile (20-29 anni) in Italia si attesta nel 2025 al 47,6%, il più basso tra tutti i 27 paesi dell'Unione Europea, contro una media UE del 65,6% e un picco dell'84,0% nei Paesi Bassi. I risultati occupazionali peggiorano sensibilmente sia in base al sesso (donne) che all'area geografica spostandosi dal nord al sud (con valori nel mezzogiorno che sono quasi la metà di quelli registrati al nord). Un giovane con bassa istruzione tende ad avere un tasso di occupazione del 15,2%, quasi quaranta punti in meno rispetto a chi possiede una laurea.

Il quadro della *Repubblica degli Stagisti* e di altri osservatori conferma che lo *stage*, in troppi casi, non è un ponte verso il lavoro: solo il 13% degli stagisti extracurriculari ottiene un contratto a tempo indeterminato nella stessa azienda.

Non sorprende, in questo contesto, che solo il 40% dei giovani italiani si dica ottimista riguardo al proprio futuro, secondo il *Rapporto Giovani e Futuro* del Censis.

Il paradosso: giovani vivi, in un sistema che li congela

Sarebbe però sbagliato leggere in questa fotografia solo passività e rassegnazione. I giovani italiani, lo documenta con chiarezza il *Rapporto Giovani 2025* dell'Istituto Toniolo, sono una generazione consapevole, desiderosa di contribuire, ricca di energie e capacità, ma bloccata da barriere economiche, istituzionali e culturali. Una generazione che non rifiuta il lavoro: lo cerca e lo vuole, ma non accetta l'idea che esso sia solo dovere e sacrificio. Vuole un lavoro che abbia

senso, che consenta realizzazione personale, che offra stabilità e riconoscimento economico adeguato.

Nell'80% dei casi i giovani ascoltati attraverso il *Rapporto Toniolo* ritengono ci sia **carenza di orientamento nelle scuole, carenza di politiche attive del lavoro e di servizi per l'impiego, carenza di politiche di sviluppo del paese che creino opportunità nuove**. Non accusano sé stessi: individuano correttamente nel sistema le responsabilità principali.

Allo stesso tempo, questi giovani sono quelli che creano imprese: tra il 2016 e il 2024 le *start-up* innovative fondate da giovani sono cresciute del 66,5% in Italia. Sono quelli che si impegnano nel servizio civile universale (circa 50.000 giovani tra i 18 e i 28 anni nel 2023) e nel volontariato (oltre 738.000 giovani tra i 15 e i 29 anni). Sono giovani con più fiducia nella tecnologia e nell'intelligenza artificiale rispetto ai loro coetanei europei, secondo il *Rapporto Toniolo 2025*. La materia prima c'è. Quello che manca è un sistema capace di coltivarla.

La scuola come primo presidio: il ruolo dell'orientamento

Tutto ciò chiama direttamente in causa la scuola, e in particolare i suoi dirigenti. L'orientamento è il punto di snodo cruciale: è lì che si gioca in misura determinante la possibilità di cambiare rotta. Il *Rapporto Dedalo* lo afferma senza ambiguità: tra le cinque proposte conclusive, quella sull'orientamento occupa un posto centrale. Occorre «ripensare l'orientamento scolastico, rivalutare l'obbligo e introdurre misure di sostegno economico», «intervenire fin dalla prima infanzia, investendo nell'educazione prescolare e in programmi di orientamento precoce, capaci di intercettare e contrastare i segnali di disaffezione scolastica».

L'orientamento è un processo formativo strutturato, continuo, che accompagna l'allievo nel costruire consapevolezza di sé, delle proprie inclinazioni, del mondo del lavoro e delle opportunità formative e rappresenta una dimensione trasversale che attraversa ogni disciplina, ogni relazione educativa, ogni momento della vita scolastica.

La riforma avviata con il Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022 e le successive *Linee guida per l'orientamento* ha posto le basi per un cambio di paradigma sistemico il cui impatto reale dipende da come viene attuata nelle singole istituzioni scolastiche. E qui il ruolo del dirigente scolastico diventa determinante.

Il dirigente scolastico come architetto del cambiamento

Il dirigente scolastico non è solo un gestore di risorse e un garante della conformità normativa. È il *leader* educativo della comunità scolastica: il soggetto che dà senso, direzione, coerenza al progetto formativo di una scuola. In un momento in cui l'orientamento viene finalmente riconosciuto come missione sistemica della scuola e non come servizio aggiuntivo, il dirigente è chiamato a compiere scelte che incidono profondamente sulla vita dei propri studenti. La prima sfida è

culturale. Orientare non significa selezionare, canalizzare, etichettare. Significa riconoscere ogni studente nella propria unicità, aiutarlo a scoprire potenzialità che spesso lui stesso non sa di avere, costruire un legame tra ciò che è e ciò che il mondo del lavoro e della società può offrire. Per fare questo, la scuola deve superare la logica della trasmissione unidirezionale di contenuti e abbracciare una pedagogia dell'accompagnamento creando sinergie con *partner* esterni che possono arricchire la comprensione del contesto in continuo cambiamento.

La seconda sfida è organizzativa. I moduli di orientamento da 30 ore devono essere progettati con cura e non riempiti con attività generiche. I docenti *tutor* e orientatori hanno bisogno di formazione, supervisione, strumenti. Il *Piano dell'Offerta Formativa* deve integrare l'orientamento in modo coerente con la missione educativa della scuola, non come appendice. Servono *partnership* con esperti del mondo del lavoro (agenzie per il lavoro, centri per l'impiego, le imprese, gli ITS, le università, gli enti del terzo settore) e ciò richiede una regia istituzionale che solo il dirigente può esercitare.

La terza sfida è quella dell'equità. Le scuole del Mezzogiorno, le scuole frequentate da studenti di famiglie a basso reddito, le scuole che accolgono ragazzi con cittadinanza straniera affrontano condizioni di svantaggio strutturale che richiedono risorse aggiuntive, non solo buona volontà. Il dirigente ha il dovere professionale e civico di denunciare queste disparità e di mobilitare tutto ciò che è disponibile, finanziamenti europei, PNRR, reti territoriali, per ridurle.

La quarta sfida è l'intervento tempestivo. I NEET non nascono in un giorno. Il processo di disaffezione è lento, spesso invisibile, e comincia molto presto: con il bambino che non capisce perché sta in classe, con l'adolescente che sente che la scuola non ha nulla a che fare con la sua vita, con il giovane che si diploma senza aver mai riflettuto su chi è e cosa vuole. Intercettare questi segnali richiede un sistema di allerta precoce, una rete di adulti attenti, una cultura scolastica in cui il disagio non venga ignorato o medicalizzato ma accolto e trasformato in occasione di crescita.

Cinque azioni concrete per le scuole

Dal *Rapporto Dedalo* e dalle indicazioni delle principali fonti di ricerca emergono cinque direzioni concrete su cui le scuole e i loro dirigenti possono agire già oggi.

Prima: rendere l'orientamento una pratica diffusa, non un evento isolato. I moduli da 30 ore previsti dal DM 328/2022 sono un punto di partenza, non un punto di arrivo. L'orientamento deve permeare il curricolo ordinario: ogni disciplina può contribuire alla costruzione dell'identità professionale e personale degli studenti. La matematica insegna a ragionare; la letteratura insegna a capire gli esseri umani; le scienze insegnano a osservare il mondo. Rendere esplicito questo legame è già orientamento.

Seconda: costruire reti con il territorio. Nessuna scuola può orientare efficacemente da sola. La *partnership* con agenzie per il lavoro, centri per l'impiego, imprese locali, associazioni di categoria e ITS è indispensabile per offrire agli studenti un contatto reale con il mondo del lavoro. Le esperienze di formazione scuola lavoro, se progettate con serietà, sono potenti strumenti di orientamento: secondo 40 studi longitudinali analizzati dall'OCSE, i giovani che lavorano durante gli studi ottengono migliori esiti occupazionali da adulti, con salari spesso superiori del 5-10% rispetto alla media.

Terza: formare i docenti all'orientamento. Le figure del *tutor* e dell'orientatore introdotte dalla riforma non bastano: tutta la comunità docente deve acquisire sensibilità e competenze orientative. Il dirigente ha la responsabilità di sostenere questa formazione e di creare spazi di progettazione collegiale in cui l'orientamento sia discusso come dimensione trasversale del progetto educativo.

Quarta: intercettare precocemente la disaffezione. I segnali di rischio, come assenze frequenti, rendimento in calo, isolamento relazionale, perdita di interesse, non devono essere ignorati o rimandati. Il sistema di monitoraggio interno alla scuola deve essere strutturato in modo da consentire un'azione tempestiva: colloqui, sostegno psicologico, coinvolgimento delle famiglie, attivazione della rete dei servizi territoriali.

Quinta: valorizzare i talenti di tutti, non solo dei migliori. L'orientamento non è solo per chi andrà all'università. È per ogni studente, incluso chi segue un percorso professionale, chi ha difficoltà di apprendimento, chi viene da un contesto familiare fragile. La scuola che orienta è quella che crede che ogni persona abbia qualcosa di prezioso da offrire al mondo, e che si impegna a scoprirlo insieme a lei.

Conclusioni: il futuro si costruisce adesso

Il *1° Rapporto Dedalo 2025* si conclude con la frase: «I giovani sono il nostro futuro e non possiamo permetterci di rimanere indifferenti di fronte a una condizione di loro mancata partecipazione a processi formativi o lavorativi: ne va della sostenibilità del loro, e del nostro, futuro».

Questa affermazione non è retorica. È la sintesi di migliaia di dati, di storie personali, di costi economici e sociali che l'Italia continua a pagare ogni anno per la propria incapacità strutturale di accompagnare le giovani generazioni verso la vita adulta.

La scuola è il primo presidio di questa battaglia. Non l'unico, ma il più importante: perché è lì che i giovani trascorrono anni decisivi della propria formazione; perché è lì che si costruisce, o si demolisce, il senso di appartenenza alla società; perché è lì che si apprende a ragionare, a scegliere, a progettare. Un orientamento efficace non risolve da solo i problemi strutturali del mercato del lavoro italiano, non sostituisce le politiche attive mancanti, non compensa la

povertà educativa delle famiglie più fragili. Ma può fare la differenza nella vita di un ragazzo che altrimenti non avrebbe mai capito cosa vuole fare, né avrebbe trovato chi glielo chiedesse.

Bibliografia

Fondazione Gi Group – Rapporto NEET Dedalo 2025, «NEET, giovani non invisibili: sfide e risposte per attivare le risorse del futuro», giugno 2025
Istituto Giuseppe Toniolo/Osservatorio Giovani – Rapporto Giovani 2025, Il Mulino
ISTAT – Rapporto Annuale 2025; dati ELET 2025
CNEL – XXVI Rapporto sul mercato del lavoro e la contrattazione collettiva 2025
Censis – Rapporto sulla Società Italiana 2024; Rapporto Giovani e Futuro
Eurofound – The cost of NEET 2023
ADAPT – dati sul mercato del lavoro giovanile
Repubblica degli Stagisti – dati sui tirocini in Italia 2025
Education and Training Monitor 2024 (Commissione Europea)
Decreto Ministeriale MIM n. 328 del 22 dicembre 2022, Linee guida per l'orientamento

L'ESPERIENZA DEL BENE COMUNE COME FRUTTO DI UNA "RAGIONE ALLARGATA"

Nora Terzoli

Conoscenza e ricerca di senso

L'educazione alla conoscenza è certamente una delle priorità che attraversano la realtà della scuola.

In un tempo segnato dalla diffusione dell'IA il rischio è che il sapere venga progressivamente ridotto a semplice informazione: rapida, accessibile, immediata, ma priva di profondità critica. La scuola, invece, ha il compito di educare alla comprensione, alla riflessione e alla ricerca di senso.

Solo così la conoscenza può continuare a essere esperienza formativa, luogo del possibile incontro con l'alterità, con quella realtà che ci precede e che chiede di essere interrogata, andando ben oltre la semplice accumulazione di dati.

Che cos'è il sapere? Che cosa vuol dire conoscere? Ce lo ricorda la Arendt: "Decisiva è la differenza tra *sapere* e *sapere con tutta l'anima,* cioè tra sapere come accumulo di conoscenze e di nozioni e quella forma di comprensione o di conoscenza che va alla ricerca del senso." o ancora: "Prima si viene feriti, poi si inizia a pensare" (H. Arendt, M. Heidegger, *Lettere 1925 – 1975*, Edizioni di Comunità, 1998). Le parole della Arendt mettono in evidenza come la mossa per la conoscenza non possa prescindere dalla domanda e dalla ricerca di senso, dimensioni proprie di una "ragione allargata", non ridotta a un razionalismo tecnicista e funzionalista, che identifica l'utile come unica finalità del sapere.

La domanda che introduce alla realtà e al dinamismo della conoscenza non dovrebbe infatti essere: "A che serve?" ma: "Come è fatta la realtà?" "Di che consiste il mio oggetto di studio?".

Conoscere è un processo che, implicando una alterità, chiede fatica e partecipazione della persona, a differenza di quanto accade nell'anonimato dell'IA che impedisce di stabilire un paragone tra l'io e la sollecitazione del reale. L'algoritmo produce replicazione del già noto, procede per accumulo di informazioni; la conoscenza, invece, genera sorpresa e consente squarci nuovi e imprevisti nella progressiva acquisizione del sapere.

Nora Terzoli, dirigente scolastica

Alterità della realtà e autocoscienza

Senza questo processo non è possibile parlare di autocoscienza. Il soggetto, nell'accumulo di informazioni sempre consenzienti, mai contrastanti e perturbanti dell'IA, non può conoscersi, non ha alcun contraccolpo, l'io non fa esperienza di soddisfazione, di crescita di consapevolezza. Forse in questa direzione andrebbero indagate la mancanza di motivazione degli studenti e le diverse manifestazioni di ansia: una conoscenza astratta, svincolata dall'io, è alienante, estranea al bene che la persona, anche se non sempre in modo esplicito, desidera.

"L'IA potrebbe decidere di fatto ciò che è consentito di sapere, relegando le altre questioni nell'ambito soggettivo o a questioni di gusto. La stessa autocoscienza può venir considerata il modo di una serie di informazioni da trasferire su supporti digitali più resistenti della carne umana e da organizzare in base ad algoritmi, mentre la percezione sensoriale è potenziata dalla rivoluzione digitale (*cyborg,* neuroscienza, *Internet*) , che mette a disposizione immagini, suoni e situazioni in diretta, creando emozioni forti in un sistema di comunicazione immediata e quindi senza mediazioni di senso che permettano di comprendere e argomentare. (Commissione Teologica Internazionale*, Quo vadis humanitas?* Pensare l'antropologia cristiana di fronte ad alcuni scenari sul futuro dell'umano, 4 marzo 2026).

Comprendere e argomentare sono dimensioni del sapere che vanno salvaguardate e curate per non rimanere schiavi di un sistema che decida per noi e che ci lasci in balia delle scelte dell'algoritmo e della suggestione di immagini pervasive che affascinano, avvinghiano, che suscitano una risonanza solo emotiva, alienando la ricerca di senso.

Far crescere l'autocoscienza, attraverso l'impatto con il reale e con il sapere che la tradizione consegna, è un compito fondamentale per la scuola. Non c'è io senza autocoscienza, non c'è conoscenza che possa definirsi umana senza autocoscienza. La scuola è chiamata a sostenere, soprattutto in un contesto segnato dall'affermazione dell'IA, la centralità del rapporto con la realtà: la suprema alterità che è in grado di far uscire dal circolo ripetitivo e alienante dell'accumulo di informazioni propria dell'algoritmo.

La sfida nei confronti dell'IA, come più volte ha ribadito Leone XIV, non è tecnologica, ma antropologica: in discussione c'è la concezione dell'io, della sua natura relazionale e trascendente e la valorizzazione della conoscenza come strada per l'affermazione dell'autocoscienza.

Verso una "ragione allargata" capace di verità e di dialogo

Per "sapere con tutta l'anima" occorre liberarsi dalla gabbia in cui la cultura degli ultimi secoli ha imprigionato la ragione, riducendola a una visione intellettualistica e scientista.

È necessario "allargare la ragione", per consentirle di incontrare la totalità della realtà. Una ragione che: "senza disdegnare la ricerca di evidenze e la

precisione della ricerca scientifica, è poetica perché non solo si nutre della parte affettiva ma si tiene attenta alla materialità delle cose nei suoi più piccoli dettagli. (L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, 2015).

La "ragione allargata", poetica, in contrasto con l'astrazione tipica dell'IA, riconosce il valore della corporeità, dell'affezione intesa non come slancio emotivo, ma come risorsa per conoscere.

La comprensione ha infatti un legame inscindibile con il corpo. Il cervello non funziona come un anello in una catena di informazioni, il cervello riceve perturbazioni: fuori dall'esperienza corporea è difficile conoscere, come ci insegnano le neuroscienze: "Lo sviluppo della nostra potenza di agire - di agire e di comprendere - dipende dal fatto che si giunge a essere progressivamente toccati da sempre più cose, sempre più dimensioni. (M. Benasayag, *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, 2019).

Solo una ragione non funzionalista e scientista, ma "allargata", perturbata dal continuo stimolo con il reale è in grado di conoscere. Una ragione che non ha paura di porsi il problema delle verità, anche quando il cammino per raggiungerla è faticoso, perché chiede un continuo processo di verifica che non può essere affidato ad altri. Nell'epoca delle *fake news* la scuola deve offrire ai giovani gli strumenti per poter distinguere il vero dal falso e per consentire loro di non restare in balia di uno scettiscismo che mina la voglia di vivere.

"Le informazioni, da sole, non spiegano il mondo. A partire da un certo punto critico, esse oscurano persino il mondo. Ci avviciniamo sempre all'informazione con il sospetto che le cose potrebbero anche stare diversamente. Essa è accompagnata da una sfiducia di fondo. Più ci confrontiamo con informazioni diversificate, più forte diventa la diffidenza. Nella società dell'informazione, perdiamo la fiducia di fondo: essa è una società della sfiducia. (Byung – Chul Han, *Infocrazia,* Einaudi, 2023). La diffidenza, l'estraneità, la sfiducia verso la possibilità di raggiungere la verità, di garantirsi un cammino personale che generi autocoscienza sono i frutti del riduzionismo della ragione, alla quale sono state negate la possibilità della trascendenza e la pluralità di metodi per avvicinarsi al vero. È l'aderenza all'oggetto di studio che definisce la strada per conoscerlo: non si indagano allo stesso modo la cellula e le campagne militari di Giulio Cesare.

Quale compito per la scuola e per il dirigente?

La scuola è o deve tornare ad essere il luogo dove si coltiva, si educa a una "ragione allargata", baluardo contro l'ideologia irrazionale o il disinteresse generato da un razionalismo alieno da ogni passione per l'uomo e per la crescita della sua autocoscienza, intessuta di corporeità.

In questa direzione occorre rivalutare approcci metodologici che favoriscano l'interazione con il corpo in tutti gli ordini di scuola, di cui la didattica immersiva e laboratoriale sono solo possibili esempi.

Le scuole sono chiamate a diventare palestre, luoghi di un dialogo vero, perché la ricerca della verità si costruisce insieme, nel confronto con l'altro. Il sapere è un'esperienza corale che ha come condizione di possibilità il riconoscimento dell'alterità. In caso contrario si lascia libero campo al trionfo della dialettica ideologica.

"Ma, mi chiedo, accanto alla tecnologia, cresce anche il pensiero? Gli uomini e le donne sanno, come al tempo dei greci, pensare insieme? Vi è un luogo, un'Agorà, per questo? O si tende a delegare agli specialisti della politica la linea da scegliere?" (H. Arendt, M. McCarthy, *Tra amiche. La corrispondenza tra Hannah Arendt e Mary McCarthy. 1949 – 1975*, Sellerio,1999).

Gli spazi della scuola sono luoghi del pensare insieme? Per non abbandonarsi acriticamente da giovani, ma anche da adulti, agli "specialisti" occorre un'educazione all'esercizio critico della ragione da perseguire insieme nell'ascolto e nell'accoglienza del punto di vista dell'altro come possibilità di crescita della propria autocoscienza. Nell'elaborazione dell'offerta formativa, le scuole è bene che non trascurino questo aspetto, cercando di valorizzare tutti gli strumenti possibili per favorire il lavoro comune, la conoscenza condivisa e l'ascolto.

In questo contesto appare particolarmente significativa l'affermazione di Leone XIV: "Abbiamo bisogno che le parole tornino ad esprimere in modo inequivocabile realtà certe. Solo così si può riprendere un dialogo autentico e senza fraintendimenti" (Leone XIV, *Discorso al Corpo Diplomatico accreditato presso la Santa Sede*, 9 gennaio 2026). Il dialogo autentico è l'esito fecondo di una ricerca appassionata del vero, contro ogni nominalismo e scettiscismo.

In una società sempre più individualista e, per certi aspetti, narcisista, la scuola deve diventare un luogo capace di creare appartenenza e adesione alla comunità, anche tra i pari. Deve affermarsi come uno dei pochi presìdi educativi in grado di contrastare le false appartenenze, spesso acritiche, alimentate dal mondo degli *influencer*. "Il narcisismo cognitivo, che spinge l'individuo a preferire la *sua* verità piuttosto che a cercarne una in maniera collaborativa. L'individuo ha ormai trovato altre comunità di fiducia, strutturate per esempio intorno agli *influencer*: comunità *affettive* formate da coloro che la pensano come lui e provano le sue stesse cose" (M. Hunyadi, *Credere nella fiducia*, Vita e Pensiero, 2025).

Non si tratta di rincorrere una sorta di uniformità: quella della scuola da sostituire a quella degli *influencer*, ma di generare un atteggiamento di fiducia verso una comunità di giovani e adulti all'interno della quale si possa crescere insieme. Comunità che, senza cancellare la dimensione affettiva, siano palestre per l'esercizio della "ragione allargata".

Questa *vision* di scuola non è concepibile senza la presenza di una comunità di adulti, perché è impossibile educare da soli come ricorda Leone XIV: "L'educazione cristiana è opera corale: nessuno educa da solo. La comunità educante è un "noi" dove il docente, lo studente, la famiglia, il personale amministrativo e

di servizio, i pastori e la società civile convergono per generare vita. (Leone XIV, *Disegnare nuove mappe di speranza,* 28/10/2025)

Nella generazione di questa comunità resta imprescindibile il ruolo del dirigente scolastico chiamato a sostenere e a fecondare un luogo caratterizzato dalla condivisione di una visione educativa, all'interno del quale si trovino tempi e spazi per una progettazione condivisa e per una continua riflessività sull'esperienza in atto.

In questa prospettiva il dirigente assume un ruolo strategico nel promuovere lo sviluppo professionale della comunità educante e nel creare le condizioni organizzative necessarie al suo consolidamento. Tra i suoi compiti rientra la pianificazione efficace dei tempi e dei contenuti degli organi collegiali, affinché si configurino come autentici spazi di confronto professionale e di elaborazione pedagogica, superando una visione esclusivamente amministrativa e burocratica.

Il dirigente è inoltre chiamato a valorizzare la documentazione delle esperienze e delle pratiche didattiche come patrimonio condiviso della scuola e a sostenere la riflessione metodologica quale strumento essenziale per l'innovazione e il miglioramento dell'azione educativa.

Rientra altresì nelle sue responsabilità la promozione di reti di collaborazione con altre istituzioni scolastiche, enti e realtà del territorio, favorendo la costruzione di partenariati capaci di ampliare le opportunità formative e di rafforzare il ruolo della scuola nel contesto sociale.

Al dirigente compete anche la promozione di una visione di sistema che non si fermi all'analisi degli esiti, ma che sia orientata alla riflessione critica sui processi che caratterizzano la vita della scuola, nella consapevolezza che solo una comunità professionale capace di interrogarsi costantemente sul proprio operato può generare innovazione duratura.

Bibliografia

Arendt, H., Heidegger, M., 2023. *Lettere 1925 – 1975*, Edizioni di Comunità, 1998

Byung – Chul Han. *Infocrazia*, Einaudi.

Mortari, L., 2015. *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina.

Quo vadis humanitas? Pensare l'antropologia cristiana di fronte ad alcuni scenari sul futuro dell'umano. Documento della Commissione Teologica Internazionale, 4 marzo 2026

SOMMARIO

INTRODUZIONE
Dirigere la scuola nell'epoca dell'incertezza: Custodire l'umano, generare futuro 5
di Filomena Zamboli

PARTE I
IL QUADRO DEL PROBLEMA

Le sfide culturali e sociali. Formare le persone per un servizio al bene comune 7
di Bernhard Scholz

C'è quasi sempre nella nostra giovinezza 11
di Carlo M. Fedeli

A scuola di speranza 21
di Elena Fazi

Le sfide in ambito educativo. Povertà educativa in un'era *disruptive* 26
di Paolo Nardi

Rete fare scuole. School Leadership: An international perspective 33
The Human Side of Educational Leadership
di Christopher Bezzina

PARTE II
TESSERE DEL MOSAICO

Tempo di scuola. Appunti e riflessioni sull'organizzazione del tempo scolastico 42
di Rosario Drago

Personalizzazione e dirigenza scolastica 62
di Maria Grazia Fornaroli

La *Leadership* del discernimento a scuola.
Per una saggezza pratica tra pensieri, emozioni e azioni 70
di Alberto Rizzi

PARTE III
ESPERIENZE A CONFRONTO

Scuola cattolica: prima 'scuola' o prima 'cattolica'?..... 75
di Marcello Sottopietra

Il docente protagonista tra responsabilità personale e appartenenza alla comunità..... 80
di Gloria Coscia

***L**eadership for learning:* per una scuola che impara..... 83
di Maria Paola Iaquinta

PARTE IV
CONTRIBUTI PER LA SCUOLA DI OGGI

Leadership educativa nel mondo: stati uniti, cina, federazione russa..... 87
di Ignazio Venzano

Giovani non invisibili: l'Italia disperde il suo futuro e la scuola può cambiare rotta..... 98
di Rossella Riccò

L'esperienza del bene comune come frutto di una "ragione allargata"..... 105
di Nora Terzoli

DiSAL
DIRIGENTI SCUOLE AUTONOME E LIBERE

Dirigere scuole

Uno strumento indispensabile per la progettazione e organizzazione nelle scuole. Con cadenza semestrale fornisce idee e strumenti per la leadership educativa.
Ogni numero contiene contributi che danno un quadro d'insieme sul tema prescelto, seguiti da esperienze e materiali on line scaricabili da un'apposita piattaforma.
All'argomento principale si aggiunge poi una sezione di attualità, dedicata all'esame dei principali aspetti della normativa vigente.

Numero singolo: € 12
Abbonamento annuale (2 numeri): € 20

Notizie della scuola

Quindicinale di informazione e aggiornamento sulle più importanti novità nel settore scolastico. Presenta normativa, servizi redazionali illustrativi, fascicoli monografici, numeri speciali di *Voci della scuola*. L'abbonamento ha il costo di **€ 130** e dà diritto a ricevere *Repertorio*, dizionario normativo della scuola e l'accesso all'area internet riservata.

ABBONAMENTO CONGIUNTO
NOTIZIE DELLA SCUOLA + DIRIGERE SCUOLE: € 150