

# La parte destra della curva<sup>1</sup>: quale leadership per quale organizzazione educativa

ROBERTO FRANCHINI<sup>2</sup>

## Premessa

Il mondo intero, e in esso il mondo della scuola, è stato profondamente scosso dall'evento pandemico, in Italia e nel mondo intero. Durante la preoccupante crescita della curva epidemica, le istituzioni scolastiche e formative e i loro dirigenti sono stati a lungo sfidati nel rintracciare soluzioni di emergenza, che garantissero la continuità educativa durante il *lockdown*, con strumenti diversificati e risultati probabilmente molto eterogenei.

In realtà, dopo la scioccante novità, e mentre la curva epidemica sembra aver raggiunto il culmine, per virare verso il basso, la questione del cambiamento organizzativo, non più ancorata al criterio della pura emergenza, può iniziare a contemperare le esigenze sanitarie con quelle educative, evitando di farsi ispirare soltanto dalla sicurezza (o dalla paura), per aprire il terreno pedagogico della speranza, antropologicamente fondata e metodologicamente sostenuta.

Durante il periodo della parte destra della curva, probabilmente ancora più sfidante di quello emergenziale, il vaglio critico è diretto a comprendere quali tra le soluzioni di emergenza hanno caratteristiche tali da potersi considerare non più solo come rimedi, ma come linee trasformative, con un raggio d'azione che si estende al di là della contingenza. È molto probabile che tra queste ci siano quell'insieme di prospettive intorno alle quali la riflessione pedagogica si coagula già prima del virus, invocando un cambiamento paradigmatico. Se fosse così, la loro validità a lungo termine non può dipendere semplicemente da un evento catastrofico, ma dalla loro stessa capacità di interpretare il presente e il futuro, avendo come stella polare il successo formativo delle nuove generazioni.

<sup>1</sup> Al termine della redazione di questo articolo i contagi in Italia (e non solo) sono tornati a salire, mettendo in discussione la veridicità del titolo (la parte destra della curva pandemica). Tuttavia, è stato deciso di mantenere l'espressione "la parte destra della curva", per rendere con un'immagine l'idea di una seconda fase, più di sistema e meno emergenziale, di gestione educativa ed organizzativa della crisi in atto.

<sup>2</sup> Università Cattolica del Sacro Cuore, ENDOFAP (Ente Nazionale Don Orione Formazione e Aggiornamento Professionale).

## 1. Perché la scuola dovrebbe cambiare?

La pandemia di Covid-19 ha toccato ogni aspetto della società umana. Non solo centinaia di migliaia di vite sono state perse, ma milioni e miliardi di vite sono state coinvolte in un profondo, a tratti angoscioso, processo di cambiamento, non sappiamo ancora se temporaneo, e in quali aspetti, o definitivo, e in quali altri.

In realtà, a molti sembra che il virus abbia semplicemente accelerato un processo di trasformazione che era già in atto, per motivazioni intrinseche ai vari ambiti sociali, e alle loro dinamiche evolutive. Questa accelerazione sarebbe dovuta ad un effetto di amplificazione di quelle "anomalie" che, come sosteneva Kuhn, rappresentano i precursori dei mutamenti di paradigma.

La scuola, certo, non sfugge a questo scenario problematico, anzi, probabilmente ne rappresenta uno degli avamposti più delicati, sia per la sua importanza per il futuro delle nuove generazioni, sia per una certa inerzia organizzativa che sembra contraddistinguerla, rendendola refrattaria ai cambiamenti molto più che altre tipologie di organizzazione.

In effetti, molte industrie, servizi, uffici e fabbriche stanno elaborando un percorso trasformativo, con quell'intraprendenza che è indotta con forza dalla necessità di stare sul mercato, rispondendo in modo efficace ai mutamenti del contesto e dei bisogni che da esso si generano. La scuola non sembra andare di pari passo, faticando a mettere in discussione le tradizionali regole del suo funzionamento, tra spazi, tempi, risorse e raggruppamenti. Così, il dibattito della tarda estate sembra consumarsi intorno a temi quali il banco singolo, il distanziamento, l'uso dei dispositivi di protezione, le risorse finanziarie necessarie e poco o null'altro.

Probabilmente questo accade perché la scuola, almeno, nel contesto italiano, non sembra avere un particolare orientamento ai risultati, finendo in generale per non essere gestita come un'impresa, ma come un servizio burocratico da garantire, a prescindere dalla sua efficacia. Mentre qualsiasi impresa sta in piedi se dimostra di saper rispondere ai bisogni, veri o indotti che siano, la scuola sta in piedi a prescindere, trasformando il diritto all'istruzione (centrato sulla persona) nel diritto ad erogare prestazioni didattiche (centrato sulle organizzazioni erogatrici).

La logica sottostante diventa legale e formale, centrata sulla conformità a requisiti piuttosto che sulla responsabilità di garantire risultati (efficacia). Questa impostazione, d'altronde, è largamente coerente con la visione politico-amministrativa di tipo burocratico, con i suoi tradizionali strumenti legislativi, basati sulla rigidità del nesso tra diritti e norme, queste ultime garantite attraverso verifiche di stretta osservanza.

Mentre in svariati Paesi del mondo le scuole sono misurate e valutate, seppure con metodi e criteri spesso discutibili, la scuola italiana, particolarmente quella pubblica, è legittimata per il solo fatto di esistere, essendo intesa come necessaria risposta ad un diritto, pur non sapendo se tale diritto è effettivamente corrisposto, e in quale misura. Come conseguenza, studiosi e ricercatori hanno spesso l'impressione che, mentre molti dirigenti si impegnano prevalentemente o esclusivamente alla conservazione, mediante l'osservanza delle leggi e il rispetto dei vincoli economici, docenti e formatori sono più preoccupati di ciò che devono insegnare (il cosiddetto *curricolo*), piuttosto che di ciò che gli studenti e gli allievi realmente imparano.

Certamente una parte di questa anomalia è dovuta alla difficoltà di dichiarare quali sono i risultati che la scuola deve essere in grado di garantire: descrivere gli esiti di una buona organizzazione educativa è certamente molto più difficile che individuare i risultati di un'agenzia commerciale o di un'impresa di ristorazione. Eppure, questa difficoltà non può giustificare la reticenza, in quanto la definizione degli obiettivi del sistema educativo (o detta in altre parole l'identificazione del corredo umano di cui ha bisogno il giovane nel contesto attuale) è probabilmente la questione principale, a monte di ogni altra, criterio ispiratore di qualsiasi riforma o programma di cambiamento.

È utile a questo punto procedere ad una riorganizzazione concettuale degli elementi in campo, attraverso la suddivisione in tre categorie: input, processi, risultati (outcome).

Figura 1 - Il quadro organizzativo

	Definizione	Esempi
<b>Input</b>	Risorse coinvolte nell'erogazione di un servizio	Insegnanti Risorse didattiche Spazi Soldi
<b>Processi</b>	Che cosa un'organizzazione fa con le risorse (input) a disposizione	Procedure Azioni dirette all'utente Azioni indirette (es. marketing) Formazione del personale
<b>Risultati (outcome)</b>	Gli esiti attesi in forza del servizio erogato	Apprendimento

La categoria degli input (risorse) racchiude tutti gli elementi che sono necessari alle istituzioni per erogare il loro servizio: denaro, personale, immobili, attrezzature e così via. A seconda del tipo di politiche vigenti negli Stati le risorse possono essere fornite direttamente dai Governi nazionali o locali, in forme di gestione pubblica o semi-pubblica, oppure devono essere rintracciate dalle organizzazioni stesse.

La seconda categoria, quella dei processi, racchiude ogni aspetto organizzativo che fornisce struttura alle risorse, predisponendole e rendendole atte alla produzione del servizio. In questa tipologia, pertanto, possono rientrare tutti gli elementi che intessono la gestione dell'istituzione scolastica e formativa, come ad esempio l'amministrazione, la formazione e l'aggiornamento del personale, ma poi anche la scrittura degli oramai tradizionali documenti di processo, come organigramma e funzionigramma, procedure dirette e indirette, privacy, sicurezza, etc.

I processi devono per loro natura essere allineati ai risultati, ovvero mantenere la loro natura strumentale rispetto ai fini propri dell'istituzione. Utile a questo proposito la celeberrima distinzione delle "3 E", utilizzata frequentemente nelle scienze delle organizzazioni:

- *l'Economicità* rappresenta il costo che le organizzazioni sostengono per unità di input (es. costo del personale, costo delle infrastrutture, etc.);
- *l'Efficienza* rappresenta il rapporto tra la quantità di servizi erogati e la quantità di risorse utilizzate per produrli;
- *l'Efficacia* rappresenta il vero coefficiente di successo, inteso come tasso di effettiva trasformazione dei servizi in *outcomes* centrati sulla persona, in questo caso in termini di qualità e quantità di apprendimenti.

A partire da questo frame concettuale, è evidente che senza una chiara definizione degli esiti, e una conseguente politica tesa a valutarli, il rischio è quello di sbilanciare l'attenzione sulle categorie degli input e dei processi, con possibili difficoltà nell'accertare che cosa le organizzazioni fanno con e delle proprie risorse, e come e "quanto" in definitiva esse abbiano le capacità di trasformarle in risultati.

Dunque quali sono i risultati attesi dell'istituzione scolastica e formativa? La tradizionale risposta, in atto nella maggior parte dei Paesi in tutto il mondo, va nella direzione della standardizzazione: tutti gli studenti e gli allievi devono pervenire ad un comune set di competenze, prevalentemente nell'ambito linguistico, matematico-scientifico e storico-socio-economico. A questa scelta si accompagna, in modo più o meno esplicito, un'attenzione prevalente al concetto di curriculum, inteso come quantità di elementi da insegnare, finendo per rimettere al centro input e processi, intesi come contenuti e modalità efficienti per trasmetterli (cfr. lezione frontale).

Questo approccio in realtà viene da lontano, confermando la secolare storia della scuola moderna, concepita in primo luogo a partire dall'invenzione della stampa (con la conseguente centralità del libro), e poi in forza delle conquiste culturali della Rivoluzione Industriale, con l'intento di portare tutti ad un patrimonio minimo di conoscenze e abilità, debellando la piaga dell'analfabetismo con azioni seriali e intensive di istruzione diffusa. Quel patrimonio minimo di conoscenze e abilità si è poi amplificato nel tempo, mediante il progressivo innalzamento degli standard, sino ai giorni nostri.

Ora, questo scenario pedagogico, che tanti meriti ha avuto lungo i cicli storici di cambiamento paradigmatico, sembra essere diventato obsoleto, a causa di profondi cambiamenti di contesto, che hanno mutato altrettanto in profondità i bisogni educativi delle nuove generazioni.

## 2. Nuove mete per nuovi bisogni: l'educativo globale e digitale

Per chi ha superato la mezza età, parole come *globale* e *digitale* recano in sé una certa percentuale di timore, forse per qualcuno anche di spavento. Eppure, non c'è nessun elemento di contesto che può di per sé essere considerato negativo: come afferma Gesù nel Vangelo di Marco al capitolo 7, non c'è nulla fuori dell'uomo che, entrando in lui, possa renderlo impuro. Ma sono le cose che escono dall'uomo a renderlo impuro. Il contesto è sempre neutro: da esso si possono trarre influenze nefaste, ma anche stimolo per il bene e il meglio.

Certamente globalizzazione e digitalizzazione contengono elementi ambigui e forieri di rischio per la formazione delle nuove generazioni, ma anche nuovi e straordinari mezzi e strumenti, e comunque mutati bisogni educativi, che non coincidono con quelli delle precedenti generazioni.

È evidente che i giovani, affacciandosi al lavoro e alla vita, affronteranno sfide in gran parte nuove e mutate, e dunque dovranno essere corredati di un set di competenze che li mettano in grado di vivere con successo nel loro contesto, aggirando i rischi e fruendo delle opportunità, per diventare quel tipo di uomini e di professionisti che il contesto attuale richiede, per essere governato verso il bene e il meglio. Possono le istituzioni scolastiche e formative essere il luogo principale dove questa formazione viene fornita e garantita?

L'era industriale, coeva con l'educativo cartaceo, ruotava intorno all'idea di *standard*, sia nella linea produttiva che negli esiti dei processi formativi. L'istruzione e la formazione dovevano introdurre ad un mondo stabile, in cui non era difficile pensare di fare lo stesso mestiere del padre, venendo formati a perpetuare modi consueti ed efficaci per avere successo nella vita e nel lavoro. Il set

di conoscenze e abilità godeva della medesima stabilità, potendo semmai essere accresciuto (vedi il ben noto adagio dell'innalzamento degli standard), ma non trasformato nella sua concezione.

L'era attuale, da Floridi definita iperistoria<sup>3</sup>, richiede uomini in grado di affrontare la complessità, di pensare globalmente e in modo creativo, di comprendere altre culture, di interagire con gli altri in presenza e in remoto, di gestire se stessi e altri attraverso rapide fasi di cambiamento. Sul piano professionale, cresce la necessità di aver cura del talento, piuttosto che dell'uniformità di profili, di generare persone creative e resilienti più che docili e conformi, artigiani e imprenditori più che obbedienti lavoratori dipendenti<sup>4</sup>.

Non si tratta di abiurare il passato, facendo apparire tutto ciò che è nuovo come giusto e buono e tutto ciò che è tradizione come errato ed iniquo: il paradigma cartaceo ha portato grandi frutti per lo sviluppo dell'umanità, affrontando le proprie sfide contestuali e, tanto per dirne un paio, debellando l'analfabetismo e promuovendo un livello di benessere sconosciuto alle precedenti generazioni. Tuttavia, i sistemi di istruzione e formazione devono essere guidati dalla speranza per un futuro migliore, non dalla paura di perdere quanto acquisito ieri oppure oggi.

Globalizzazione e digitalizzazione interpellano profondamente i sistemi educativi, a partire dal punto cruciale, ovvero la definizione delle loro stesse mete. Non si tratta semplicemente di adottare un nuovo metodo o di acquisire nuove risorse, quanto di ripensare la missione stessa della scuola, gli esiti attesi, l'organizzazione del curriculum esplicito e implicito, la formazione iniziale e continua del personale e il rapporto con la comunità nel suo complesso. Diversamente, per evitare i rischi connessi alle nuove sfide, si finisce per non fornire ai giovani quel corredo antropologico necessario per affrontare le sfide stesse, contribuendo a instaurare in studenti e allievi una sorta di doppia identità, quella scolastica (astratta e lontana, quando non sopportata o al più accettata come parentesi) e quella reale, vissuta senza il filtro critico di coraggiose mediazioni culturali, che la scuola potrebbe, e forse dovrebbe fornire.

Se l'aggettivo globale può ingenerare legittimi timori, occorre pensare a competenze personali ricche e diversificate, che interessino la sfera relazionale in modo almeno altrettanto importante quanto quella cognitiva, generando nel giovane l'attitudine, e forse anche il desiderio, di incontrare, criticare e dialoga-

<sup>3</sup> FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.

<sup>4</sup> ZHAO Y., *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. Alexandria, VA, ASCD, 2009.

re con altre culture, aumentando al contempo le capacità psicologiche ed emotive per vivere in un modo complesso.

Poi c'è la questione tecnologica. Essa è forse una delle principali cause che provoca il rapporto controverso tra i giovani e la scuola: infatti, l'uso frequente delle tecnologie da parte dei giovani potrebbe condizionare intensamente la loro percezione di ciò che è rilevante e ciò che invece non lo è per il loro apprendimento. È probabile che l'elevato tasso di disamoramento quando non di abbandono scolastico sia dovuto almeno in parte al fatto che la scuola fatica ad entrare nell'era digitale.

Già nel 2008 Palfrey e Gasser<sup>5</sup> affermavano l'evidenza di un radicale bivio per i sistemi educativi. Ci sarebbero infatti due possibili scelte: la prima consiste nel vietare e negare quanto è possibile mettere in atto con Internet e i Social; la seconda nel fare scelte coraggiose, curvando le nuove tecnologie verso un futuro foriero di nuove opportunità, tipiche dell'era digitale. Il divario tra le due scelte è critico, affermano ancora i due autori: le scelte che si faranno ora decideranno come i nostri figli vivranno la loro esperienza in diversi ambiti: come apprendono, creano e maneggiano informazioni per prendere decisioni; come saranno in grado di innovare e di prendersi responsabilità come cittadini. Nella prima scelta, i sistemi educativi cercano di limitare la creatività, l'espressione di sé e l'innovazione nella sfera pubblica e privata; nell'altra, abbracciano le opportunità dei nuovi media, minimizzandone i pericoli e le ambiguità.

I sistemi educativi, a prescindere dal Covid-19, devono dunque cambiare radicalmente le loro *policies* riguardo all'uso delle tecnologie. Non solo a studenti e allievi deve essere consentito l'utilizzo del loro dispositivo personale (e persino fornito loro, qualora ne siano sprovvisti per ragioni socio-economiche), ma deve essere data loro l'opportunità di apprendere l'uso a fini di apprendimento, per ricevere mandati di lavoro, comunicare con compagni e docenti, sviluppare prodotti culturali in modo realistico e multimediale.

### **3. Dalle parole ai fatti: le rotte del cambiamento paradigmatico**

La ridefinizione degli esiti richiede un'azione più convincente di riorganizzazione dei processi. Nella storia dell'educazione, anche e soprattutto in ambito

<sup>5</sup> PALFREY J. - U. GASSER, *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York, Basic Books, 2008.

scolastico e formativo, spesso alle dichiarazioni di intenti non corrispondono le conseguenti mutazioni organizzative, talora necessarie per dare reale seguito agli scopi enunciati.

In parte questo potrebbe avvenire proprio per una mancanza di una cultura di impresa (di impresa formativa, nel nostro caso), ovvero di una reale consapevolezza di come e quanto gli elementi di processo influenzano gli esiti.

Durante la Rivoluzione Industriale e la nascita degli Stati moderni, il dispositivo organizzativo della scuola, affondando le sue radici nella Ratio Atque Institutio Studiorum dei Gesuiti, risultava perfettamente allineato allo scopo, che era quello di far pervenire tutti ad una base minima di conoscenze e abilità, dando ultimo compimento al percorso di democratizzazione, col debellare l'analfabetismo di massa. In precedenti contributi, ho definito tale paradigma come educativo cartaceo, in quanto originato e reso possibile, sia negli strumenti che nei bisogni, dalla nascita della stampa. All'interno di questo paradigma (cfr. fig. 2) risorse come banchi e cattedre e processi educativi come lezioni e compiti in classe sono quanto di meglio si può mettere in gioco per raggiungere lo scopo, che è quello di distribuire su molti una quantità determinata di conoscenze e abilità, intese come standard di istruzione.

Figura 2 - *L'allineamento organizzativo nell'educativo cartaceo*

Input	Processi	Risultati
Aule, uffici e corridoi	Lezione frontale	Conoscenze
Banchi e cattedre	Compiti in classe, esami e scrutini	Abilità
Libri	Programmazione per ore di lezione	Standard di istruzione

Ora, se cambiano gli scopi dell'istituzione scolastica e formativa, deve cambiare il modello organizzativo, in modo altrettanto allineato. Per troppo tempo il mondo della ricerca pedagogica e didattica ha inaugurato e diffuso valori, mete e parole chiave come competenza e personalizzazione senza occuparsi, se non in modo marginale, di quali elementi di processo sono in grado di dare concretezza, allineandosi alla nuova missione educativa.

In un precedente contributo<sup>6</sup> ho provato a riassumere le principali rotte dello "slittamento paradigmatico", individuandone cinque, e constatando al contempo

<sup>6</sup> FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in «Rassegna CNOS», 2/2020, pp. 75-98.



come essi potrebbero sostenere e facilitare anche la necessaria dimensione sanitaria della prevenzione:

1) *dall'aula alle zone di apprendimento*, ovvero all'articolazione di spazi differenziati per ricercare, collaborare, connettersi, in presenza, ma anche in remoto: per favorire il cambiamento, e allo stesso tempo ridurre al minimo il rischio del contagio, occorre riconsiderare l'organizzazione dello spazio scolastico, prevedendo più tipologie di setting, andando oltre la tradizionale distinzione tra aule, corridoi e spazi di transizione. Superando questa rigida distinzione, e non dovendo far riferimento pedissequo al formato dell'aula, diventa possibile non solo reperire altri spazi al di fuori della scuola, ma anche utilizzare in modo più efficace e pervasivo ambienti già disponibili, e spesso sotto utilizzati, come corridoi, androni, mense, spazi esterni, etc. Gli spazi educativi dovrebbero avere una funzione variabile, ad esempio:

- alcune aule per il lavoro frontale, o generiche o specifiche per ambiti culturali, scientifici o tecnologici;
- spazi, non necessariamente all'interno delle aule, per il lavoro cooperativo a piccoli gruppi;
- spazi per il lavoro e la ricerca individuale;
- spazi per il lavoro virtuale in videoconferenza.

In ogni tipologia di spazio, persino nelle aule, la limitazione di arredi come cattedre, predelle e lavagne fisse dovrebbe facilitare il distanziamento sociale, facilitando la flessibilità organizzativa. Gli arredi tipici della lezione frontale, dunque, devono essere collocati negli spazi riservati a questo tipo di attività. Negli spazi dedicati al lavoro cooperativo, al contrario, si può tranquillamente eliminare questo tipo di strumentazione, liberando metri quadri per l'interazione costruttiva;

2) *dall'orario scolastico al tempo di lavoro*: per stimolare l'autonomia, la creatività e l'autoregolazione dei ragazzi è opportuno strutturare adeguati periodi di tempo lasciati alla loro iniziativa e responsabilità, diminuendo considerevolmente i tempi dedicati ad attività (lezioni) condotte direttamente dal docente, e dando ampio spazio all'apprendimento basato su progetti.

Dal gruppo classe ai piccoli raggruppamenti (team cooperativi), in presenza, ma anche a distanza: la vera "bolla" non è il gruppo classe, ma il gruppo di lavoro, composto ordinariamente da tre/quattro studenti, in linea con le evidenze di letteratura, preferibilmente stabile ed eterogeneo per capacità e livello, in modo tale da indurre forme di peer education, adeguatamente sostenute dalla presenza attiva del docente (senza escludere gruppi di livello per attività di recupero);

3) *da discipline a compiti di realtà*, cross culturali e in grado di stimolare una molteplicità di competenze, anche e soprattutto sociali, civiche ed emotive; la

lezione frontale è utilizzata in modo bilanciato (blended) e finalizzato al project based learning: attraverso di essa l'insegnante traccia il percorso, fa sintesi di quanto appreso e pone le basi per la ricerca di nuove conoscenze;

4) *dal libro di testo alle fonti culturali*, ovvero da risorse didattiche rigide e mnemoniche a una molteplicità di fonti, cartacee e digitali; le risorse didattiche devono aiutare l'insegnante a predisporre situazioni e contesti in grado di stimolare l'iniziativa, la responsabilità e la creatività degli studenti. Il libro di testo, al contrario, corrisponde ad un'idea di sapere fisso, non costruito e non criticabile. Oggi è necessario stimolare gli studenti a confrontarsi con fonti multiple, coltivando allo stesso tempo abilità di esplorazione, critica e rielaborazione. Al contempo, gli insegnanti sono chiamati ad educare gli studenti alla fruizione dei materiali, stimolando il loro senso critico e sottolineando i vantaggi legati alla fruizione non sincrona dei contenuti (es. possibilità di riascoltare, di confrontare, di fare sintesi, etc.);

5) infine, il cambiamento forse più importante, premessa e condizione di ogni altro: *da insegnanti ex cathedra a insegnanti facilitatori*, registi di esperienze di apprendimento; l'abilità cruciale chiesta all'insegnante è quella di saper costruire mandati di lavoro che, impedendo le forme ripetitive del "copia e incolla", coinvolgono attivamente gli studenti in forme creative di produzione culturale, stimolando il pensiero divergente e la libertà di espressione. L'iniziativa si sposta, consapevolmente e organicamente, dall'insegnante allo studente, diminuendo il tempo dedicato a lezioni di tipo trasmissivo e favorendo al contrario situazioni che richiedono iniziativa, soluzione di problemi e creazione di prodotti culturali. In questo scenario, occorre potenziare negli insegnanti la mentalità educativa e le competenze relazionali, mediante iniziative di aggiornamento che si focalizzino sugli aspetti relazionali, incentivando al contempo i docenti capaci di innovare le prassi didattiche, spingendoli a condividerle con gli altri membri dell'equipe educativa.

Alla luce di quanto descritto, per superare la pura retorica delle competenze e della personalizzazione, l'allineamento organizzativo al nuovo paradigma chiede di mettere mano, trasformandoli, ai fattori di input e di processo: da aule con cattedre e banchi a zone di apprendimento con arredi modulari e flessibili, da risorse esclusivamente cartacee ad un'ampia gamma di fonti anche digitali, dalla prevalenza di lezione frontale ai compiti di realtà, da orari dettagliati a tempi di lavoro, collegati a mandati.

Figura 3 - *L'allineamento organizzativo nell'educativo digitale*

Input	Processi	Risultati
Zone di apprendimento	Compiti di realtà	Competenze culturali
Arredi modulari e flessibili	Valutazione formativa	Competenze per la vita
Risorse multiple	Tempi collegati a mandati di lavoro	Competenze professionali

Tra gli indispensabili elementi di cambiamento ce n'è ancora uno, posto sia a monte che a valle di ogni altro, che consiste nel tipo di preparazione e di attitudini professionali delle risorse umane coinvolte nei processi formativi, a partire dai dirigenti (vedi ultimo paragrafo) sino ai docenti e ai formatori. È naturale immaginare che nel concetto di allineamento vadano ricomprese anche le competenze del personale, esattamente come accade in qualsiasi altra impresa che si trovi di fronte all'esigenza di un profondo mutamento nella propria organizzazione: se cambia il prodotto, cambiano anche i processi produttivi, e dunque le abilità richieste ai lavoratori. Nel paradigma cartaceo agli insegnanti e ai formatori è richiesta una expertise prevalentemente disciplinare, a cui si associano, nel migliore dei casi, una buona attitudine comunicativa e la capacità di tenere sotto controllo l'aula (cfr. fig. 4).

Figura 4 - *Le competenze di docenti e formatori nell'educativo cartaceo*

Risultati	Processi	Competenze di docenti e formatori
Conoscenze	Lezione frontale	Expertise disciplinare
Abilità	Compiti in classe, esami e scrutini	Comunicazione trasmissiva
Standard di istruzione	Programmazione per ore di lezione	Capacità di controllo

Allo stato attuale tra questo tipo di docente/formatore e l'approccio all'apprendimento delle nuove generazioni, con i conseguenti bisogni educativi che si generano nell'era del globale e del digitale, si è aperto un divario profondo: la logica di insegnamento lineare, logica e consequenziale contrasta con lo stile di apprendimento creativo e non routinario delle nuove generazioni, il lavoro individuale con quello interattivo e connesso, l'utilizzo esclusivo dei testi scritti con l'ampia fruizione di video, podcast e immagini, l'indipendenza delle discipline, con la sua propria logica di "un compito alla volta", con l'abitudine, anche un poco iperattiva, al cosiddetto multitasking.

Figura 5 - Il divario generazionale

Studenti e allievi	Docenti e formatori
Non routinari	Lineari, logici e consequenziali
Sociali, interattivi e connessi	Indipendenti e individualisti
Immagini, suoni, video e testi	Solo testi scritti
Multitasking	Un compito alla volta

Anche a docenti e formatori, dunque, è richiesta un'azione di allineamento (aggiornamento): non è più sufficiente essere esperti di una disciplina (nella vecchia logica abilitante), ma ad essa devono aggiungersi attitudini e competenze nuove, che vanno dalla progettazione di compiti di realtà all'animazione del tempo di lavoro, dalla facilitazione/sostegno di persone/gruppi alla relazione educativa.

Figura 6 - Le competenze di docenti e formatori nell'educativo digitale

Risultati	Processi	Competenze di docenti e formatori
Competenze culturali	Compiti di realtà	Expertise disciplinare
Competenze per la vita	Valutazione formativa	Progettazione e animazione
Competenze professionali	Mandati di lavoro	Relazione educativa

## 4. La nuova leadership

Di fronte alla vasta portata dei cambiamenti enunciati, molto più che di fronte alla semplice contingenza pandemica, si comprende come sia auspicabile la presenza (l'avvento?) di una nuova generazione di leader, capaci di traghettare le istituzioni scolastiche e formative nel faticoso tragitto di cambiamento, con riguardo a tutti gli elementi che compongono la loro organizzazione, dalle risorse umane alle dotazioni strutturali, dal curriculum al rapporto vitale con le comunità locali.

Pertanto, la riflessione che segue intende aggiungere alla rassegna operata da Malizia<sup>7</sup> sui modelli di leadership educativa di scuola/centro, anche un'attua-

<sup>7</sup> MALIZIA G., *La leadership educativa di una Scuola/Centro. Verifiche e nuove prospettive*, in «Rassegna CNOS», 3/2019, pp. 79-96

lizzazione del contributo di Drysdale e Gurr<sup>8</sup>, volto a definire un modello di leadership nel tempo della crisi e dell'incertezza.

Nella concettualizzazione degli autori, l'elemento cruciale della personalità del leader è la capacità di *direzione strategica*, o di *orientamento responsivo*, inteso come attitudine a dirigere l'organizzazione verso il futuro, mantenendo una rotta chiara, ma anche una traiettoria flessibile, in quanto sensibile ai continui mutamenti contestuali. L'orientamento strategico consente di pianificare progetti a lungo termine, mantenendo tuttavia la consapevolezza che il percorso potrebbe cambiare, se non nello scopo almeno nella concreta implementazione. Al contempo, l'orientamento responsivo intesse la trama di una infaticabile, continua ricerca di nuove idee, al fine di rivalutare ricorsivamente la rotta intrapresa.

Al di là di queste caratteristiche generali, il modello di Drysdale e Gurr (cfr. fig. 7) ruota intorno ad un chiaro orientamento ai risultati, in termini di apprendimenti degli studenti: da questo centro, inteso come valore e missione educativa, il concetto di direzione strategica si dipana in sette domini:

- Comprendere il contesto
- Stabilire la direzione
- Sviluppare la competenza del personale
- Influenzare la comunità
- Migliorare l'insegnamento e l'apprendimento
- Guidare e Migliorare se stessi
- Sviluppare l'organizzazione

Figura 7 - La competenza strategica del leader



<sup>8</sup> DRYSDALE L. - D. GURR, *Leadership in uncertain times*. International Studies in Educational Administration, 45(2), 2017, pp. 131-159. La riflessione dei due Autori è stata ulteriormente aggiornata sull'onda dell'emergenza pandemica, con l'uscita del saggio dal significativo titolo *Leadership per il tempo della crisi*, cfr. GURR D. - L. DRYSDALE, *Leadership for challenging times*. International Studies in Educational Administration, 48(1), 2020, pp. 24-30.

Il modello è stato sviluppato anche sulla base di alcune storie di successo, prima tra tutte quella di David Loader, un dirigente australiano che ha raccontato la propria esperienza in un libro diventato un caso, *The Inner Principal*<sup>9</sup>. A questo straordinario personaggio, ora in pensione, appartiene un'interessante interpretazione del modo di gestire le crisi e gli eventi inaspettati nei sistemi educativi. A seguito delle situazioni di emergenza, egli scrisse, i dirigenti scolastici possono avere due tipi di rammarico: il primo è per ciò che è successo, il secondo per le opportunità perse durante ciò che è successo. Di fronte alla crisi attuale, quale tipo di rimpianto avranno i sistemi di istruzione, in Italia e nel mondo?

Le crisi, in realtà, non vanno sprecate<sup>10</sup>, in quanto costituiscono un'occasione importante di cambiamento, utile non solo ad affrontare possibili prossime evenienze simili, ma sovente anche per migliorare l'efficacia dei sistemi educativi nel loro complesso. Un leader dotato di capacità strategiche ed orientamento responsivo si trova nella migliore situazione per affrontare con successo gli eventi critici, potendo contare su una serie di attitudini e competenze che lo abilitano a guidare la propria organizzazione attraverso il guado, a volte burrascoso, dei cambiamenti.

Prima tra tutte, nel modello di Drysdale e Gurr, si pone la *capacità di comprendere il contesto*. Il leader strategico è in grado di interpretare i principali fattori che sfidano i sistemi educativi, costruendo cornici di significato non solo in periodi per così dire ordinari, ma anche e soprattutto in situazioni critiche, e persino ambigue. L'attribuzione di senso a ciò che accade intorno è probabilmente una delle abilità maggiormente preziose per il leader: egli è abile nel decidere che cosa nell'attuale contingenza è importante, tenendo conto delle tendenze che a suo giudizio sono in grado di rinnovare positivamente l'organizzazione educativa; l'elaborazione di uno scenario consente di curvare le circostanze oggettive verso un senso complessivo, superandone il possibile effetto disgregante. In questo modo, il leader e la sua organizzazione non subiscono il contesto, risultando come costretti al cambiamento, o rifiutandolo ciecamente, ma in qualche modo governano il contesto, traendone elementi di successo, persino in circostanze pericolosamente critiche.

Analizzato il contesto e immaginato uno tra i possibili significati, il leader *stabilisce una direzione chiara*, assumendosi anche gli inevitabili rischi connessi ai processi decisionali. Non è infrequente nel mondo dell'istruzione e formazione

<sup>9</sup> LOADER D., *The Inner principal*. London, UK, Falmer Press, 1997.

<sup>10</sup> ZHAO Y. - EMLER T.E. - SNETHEN A. - YIN D., *An education crisis is a terrible thing to waste. How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*, Teachers College Press, 2019.

intravedere personalità e stili di leadership centrati prevalentemente o esclusivamente sulla gestione dei processi (normativi, amministrativi, burocratici o rendicontativi), come se i fini e gli obiettivi educativi fossero in qualche modo scontati, e non avessero bisogno di essere governati, in luogo di essere semplicemente dichiarati (ad esempio nei progetti formativi).

In realtà, non è quasi mai possibile per un leader limitarsi a gestire il presente: egli deve essere orientato al futuro, non in un modo arbitrario, ma attraverso un progetto in grado di tenere assieme valori, obiettivi, elementi contestuali ed organizzativi. A partire dai valori e dalla missione del sistema educativo, riletti nel contesto, egli deve dunque prendere decisioni, basate non solo sulle evidenze disponibili, ma anche su analisi probabilistiche, che tengano conto anche di possibili conseguenze inaspettate, elaborando piani alternativi per cambiare direzione, se si rendesse necessario.

Il rischio è una componente inevitabile del governo: non è possibile costruire il futuro senza mettere in discussione lo *status quo* ed assumersi responsabilità! Il punto, semmai, è individuare quali rischi siano da evitare e quali invece da attraversare consapevolmente. Occorre in questo sfatare l'immagine del leader come colui che ama prendersi dei rischi. In realtà, egli è consapevole:

- che essi esistono;
- che rappresentano un'insidia per la propria organizzazione e per gli studenti;
- che alcuni possono essere evitati, altri no;
- che è necessario minimizzarne il possibile impatto sui secondi.

Semplicemente, ci sono guadi che vanno attraversati, dotandosi del corredo utile a ridurre le insidie e i pericoli. Pertanto, mentre cerca di guidare in avanti la propria organizzazione, egli deve essere in grado di utilizzare strumenti di analisi del rischio, come analisi di scenario, alberi decisionali, simulazioni.

Terzo elemento del modello, il leader deve essere in grado di *sviluppare le competenze del personale*, mettendo la propria organizzazione in grado di attrarre, far crescere e trattenere insegnanti e formatori di qualità. Sotto questo profilo sono decisivi due aspetti: la ricerca del talento e la capacità di facilitare la crescita professionale. Occorre stare attenti all'insidia legata alla tendenza a considerare docenti e formatori come ingranaggi sostituibili di un'organizzazione di routine: anche laddove sia difficile, se non impossibile, immaginare l'utilizzo di incentivi e di percorsi di carriera, la cura della formazione continua, anche sotto forma di supervisione, l'adozione di modalità di leadership distribuita e l'attenzione ad un clima orientato alle relazioni e all'innovazione possono essere alcuni tra gli elementi che facilitano il desiderio di rimanere e di aumentare le proprie competenze, al fine di contribuire attivamente al successo della propria istituzione.

Quarto aspetto, collegato al terzo, è l'intenzionale e sistematico impegno a

*migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.* Si tratta di un ambito delicato, in quanto potrebbe non essere chiaro che cosa effettivamente sia in grado di influenzare in meglio le pratiche educative, districandosi nel bosco fitto delle mode e dei pallini professionali. Chi non ha sentito parlare dell'uno o dell'altro modello didattico come la novità decisiva, in grado di avere un chiaro impatto sulla motivazione e gli apprendimenti degli studenti? In realtà, occorre grande attenzione a non sperperare tempo e risorse in approcci improvvisati, operando un serio discernimento su cosa investire, mediante il criterio dell'*evidence-based*, ed evitando di virare da un anno all'altro su contenuti diversi, all'insegna del "che cosa di nuovo potremmo fare quest'anno" (per poi abituarsi a constatare che in realtà le pratiche non cambiano, tanto meno i loro effetti).

Non è certamente necessario che il leader diventi un ricercatore (mestiere difficile e a tempo pieno), ma è utile che egli sia in grado di orientarsi nella letteratura scientifica, traendone utili indicazioni per i programmi di aggiornamento. Un esempio di rigoroso studio sui fattori che effettivamente hanno dimostrato di influire positivamente (o negativamente) sull'apprendimento si trova nel memorabile volume di John Hattie<sup>11</sup>. Al termine di un'estenuante meta-analisi di 52.637 studi di efficacia riguardanti circa 240 milioni di studenti, egli è riuscito ad effettuare una stima dell'influenza di programmi, politiche o innovazioni didattiche nell'ambito di scuole di ogni ordine e grado, sintetizzando gli esiti della sua ricerca mediante l'immagine del barometro di efficacia, all'interno del quale è visualizzata la misura di impatto (*effect-size*) di approcci didattici ed elementi organizzativi. In esso, tanto per fare qualche esempio, la valutazione formativa e l'approccio costruttivista sono risultati tra i fattori di maggiore successo per la qualità dei processi educativi.

Quinto dominio del modello è lo *stile di presenza e di influenza* sulle varie componenti dell'istituzione educativa. In questo ambito gli autori sottolineano tre abilità critiche:

- la prima consiste nel "*farsi sentire*", mediante un'intenzionale e attenta comunicazione. Il leader deve essere in grado di galvanizzare l'ambiente e le persone, sfruttando opportunamente la potenza del linguaggio, mediante metafore, slogan e argomentazioni in grado di raggiungere sia la parte razionale che quella emotiva del proprio staff, evocando chiaramente valori, obiettivi e concreti itinerari atti a perseguirli; di fronte ai mutamenti contestuali, egli sarà in grado di mostrare dove si sta andando e perché, offrendo cornici di significato e presagendo possibili storie;

<sup>11</sup> HATTIE J., *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*, New York, Routledge, 2012.



- la seconda consiste nel “*farsi vedere*”. Il leader è presente nei momenti e nelle situazioni critiche, diventando esempio di solerzia e tenacia, e spalleggiando con intelligenza le persone che lavorano con lui;
- la terza consiste nell’*interagire e nell’ascoltare*. Per influenzare le persone, infatti, occorre che le persone abbiano la consapevolezza di poter influenzare il leader, nell’ambito di un clima relazionale a due direzioni, dove, rimanendo chiari ruoli e responsabilità diversificate, si avverte libertà di parlare ed anche di entrare in contraddittorio.

Il *sesto dominio* riguarda la disponibilità ad *essere leader di se stessi*, guidando e modellando la propria crescita professionale, evitando di pensare che siano sempre e comunque gli altri a dover cambiare. La capacità di rivedere le proprie convinzioni e credenze, la cura del proprio aggiornamento, l’apertura al confronto con altre esperienze e opinioni sono altri elementi chiave di un buon leader.

L’ultimo dominio consiste nello *sviluppo della propria istituzione*, che consiste nella capacità di mettere mano intenzionalmente ai fattori organizzativi, adattandoli ai cambiamenti contestuali e allineandoli agli scopi educativi. Quest’ultimo aspetto riteniamo sia oggi particolarmente importante, se si concorda sul fatto che ci si trova di fronte non semplicemente ad una crisi temporanea, o a qualche novità tecnologica, ma ad un vero e proprio slittamento di paradigma nei sistemi formativi. Per entrare con coraggio nell’educativo digitale non basta aggiornare il personale all’una o all’altra pratica tecnologica, né semplicemente inserire nuove strumentazioni, ma occorre rivedere in profondità le coordinate fondamentali dell’agire educativo. Si tratta del cosiddetto *setting educativo*, concetto che vale a denotare lo spazio fisico e relazionale in cui si gioca il rapporto formativo, richiamando sinteticamente un complesso di azioni intenzionali volte a predisporre spazi, programmare tempi, articolare i raggruppamenti, predisporre risorse. La già richiamata capacità del leader di decidere e assumersi i rischi va spesa anche al riguardo degli elementi organizzativi: come già affermato, da aule a zone di apprendimento, da orari a tempi di lavoro, da classi a gruppi cooperativi, da libri di testo a risorse di apprendimento multiple e diversificate. Facile a dirsi, ma il passaggio al setting richiesto dall’educativo digitale richiede non tanto e non solo investimenti, ma anche e soprattutto coraggio e intraprendenza. Non si tratta infatti di acquisire costose tecnologie o arredi fantascientifici, ma di ripensare con determinazione e pazienza gli allestimenti educativi, tesORIZZANDO il più possibile risorse già a disposizione, ricollocandole nello spazio, e consentendo a studenti e allievi di usare con creatività strumenti che probabilmente hanno già in tasca, predisponendone opportunità e tempi.

## Conclusioni

Il Covid-19 rappresenta un evento nefasto, ma anche una crisi da non sprecare. Come affermava Einstein<sup>12</sup>, la crisi è la più grande benedizione per le persone e le nazioni, perché la crisi porta progressi. La creatività nasce dall'angoscia come il giorno nasce dalla notte oscura. È nella crisi che sorge l'inventiva, le scoperte e le grandi strategie. Chi supera la crisi supera se stesso senza essere "superato". La vera crisi, continua il grande scienziato, è la crisi dell'incompetenza.

Il fattore umano ha sempre fatto e sempre farà la differenza. Di fronte all'attuale contingenza pandemica, giunta alla parte destra della curva, auspichiamo l'affermarsi di leader in grado di trarre il bene e il meglio da questa, come da altre crisi che verranno.

## Bibliografia

- DRYSDALE L. - D. GURR (2017), *Leadership in uncertain times*. International Studies in Educational Administration, 45(2), pp. 131-159.
- EINSTEIN A., *Il mondo come io lo vedo. La teoria della relatività*, Newton Compton, 2016.
- GURR D. - L. DRYSDALE, *Leadership for challenging times*. International Studies in Educational Administration, 48(1), 2020, pp. 24-30.
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.
- FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in Rassegna CNOS-FAP, 2/2020, pp. 75-98
- HATTIE J., *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*, New York, Routledge, 2012.
- LOADER D., *The Inner principal*, London, UK, Falmer Press, 1997.
- MALIZIA G., *La leadership educativa di una Scuola/Centro. Verifiche e nuove prospettive*, in Rassegna CNOS-FAP, 3/2019, pp. 79-96
- PALFREY J. - U. GASSER, *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*, New York, Basic Books, 2008.
- ZHAO Y., *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*, Alexandria, VA, ASCD, 2009.
- ZHAO Y. - EMLER T.E. - SNETHEN A. - YIN D., *An education crisis is a terrible thing to waste. How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*, Teachers College Press, 2019.

<sup>12</sup> EINSTEIN A., *Il mondo come io lo vedo. La teoria della relatività*. Newton Compton, 2016.