

Il modello di direzione scolastica in Italia

The Model of School Leadership in Italy

ANNA MARIA NICOLOSI

DOTTORESSA IN EDUCAZIONE ALL' UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.
DIRIGENTE SCOLASTICO NEL CENTRO PROVINCIALE DI EDUCAZIONE DEGLI ADULTI (CPIA) DI
ANCONA (ITALIA). TUTOR ORGANIZZATRICE PRESSO SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA
(UNIVERSITÀ DI BERGAMO)

Abstract

L'importante quanto complessa figura del dirigente scolastico nel sistema educativo in Italia appare ancora oggi caratterizzata da diversi elementi peculiari che ne delineano principalmente il suo ruolo e le funzioni burocratico-amministrative e in parte anche gli aspetti legati alla leadership educativo-didattica.

L'obiettivo di questo articolo è, partendo dalla leadership del dirigente scolastico, delineare la sua figura nonché lo stile di direzione presente nel contesto italiano, evidenziandone i compiti, le responsabilità di gestione e di organizzazione, la capacità progettuale quale leva per innovare e migliorare il contesto educativo in cui opera.

Parole chiave: dirigente scolastico, leadership, autonomia, gestione, organizzazione scolastica, innovazione educativa.

Abstract

The important, yet complex, figure of the school principal in the Italian education system still seems to be characterized by several specific elements nowadays, mainly outlining their role and bureaucratic-administrative functions, and partly also the aspects related to educational-didactic leadership. The aim of this article is to focus on the leadership of the school principal by sketching their profile as well as the leadership style in the Italian context, thus highlighting their tasks, management, organizational responsibilities, and the capacity for planning as a lever to innovate and improve within the educational context in which they operate.

Keywords: school principal, leadership, autonomy, management, school organization, educational innovation.

1. INTRODUZIONE

Il dirigente scolastico in Italia è una figura professionale chiave dalle molteplici sfaccettature (Giunti e Ranieri, 2019). È il responsabile diretto e primario dell'istituzione che dirige. Egli governa attraverso strategie efficienti e di qualità, attiva le scelte operative, le collaborazioni con le altre scuole, le iniziative culturali. Il suo compito si rivela non affatto semplice, capace di tenere insieme la funzione organizzativa e quella pedagogica (Cambi, 2019).

A questo si aggiunge l'enorme carico di responsabilità in termini di salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, contrattazioni sindacali, protezione dei dati sulla privacy, trasparenza amministrativa e anti-corrruzione (Paletta, Avivernini e Manganelli, 2017). Il lavoro del dirigente scolastico, il più delle volte, risulta parecchio stressante e le sue azioni sono caratterizzate dalla brevità e dalla frammentarietà (Bezzina, Paletta e Alimehmeti, 2017). Inoltre, le attività lavorative sorgono spontaneamente da problematiche quotidiane non programmate perché imprevedibili e caratterizzate quasi sempre dall'urgenza (Paletta e Bezzina, 2022). Da alcuni studi (Agasisti, Falzetti e Sorcin, 2020; Di Liberto et al., 2013) emerge l'esistenza di una correlazione tra le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici e i punteggi ottenuti dagli studenti nei test nazionali standardizzati Invalsi (Agasisti e Sorcin, 2020).

L'obiettivo di questo articolo, con allo sfondo le norme di riferimento italiane sempre in costante cambiamento, è quello di delineare la figura del dirigente scolastico nonché lo stile di direzione che maggiormente caratterizza la sua leadership all'interno delle scuole, evidenziandone compiti e responsabilità.

L'iter tracciato parte dall'analisi della figura autonoma del capo d'istituto, sviluppatasi alla fine dello scorso millennio, fino ad approdare alla situazione attuale, purtroppo ancora oggi caratterizzata da una dimensione di leadership per alcuni versi contraddittoria e dai contorni poco chiari, nella quale lo stile di gestione è in fase di costruzione e di definizione. Inoltre, il dirigente scolastico, in quanto legale rappresentante e diretto responsabile dei risultati della scuola che dirige, per raggiungere degli standard di miglioramento innovativi, è tenuto alla compilazione di diversi documenti, dei quali forniremo una sintesi in questo articolo, evidenziandone gli aspetti di innovazione educativa e la fattibilità in termini di applicazione.

La finalità della compilazione e dell'impiego di questi documenti ministeriali dovrebbe essere proprio quella di facilitare il raggiungimento degli obiettivi di miglioramento della scuola e di attuare delle strategie di autovalutazione costanti, sempre in vista del continuo miglioramento e innovazione in rapporto sia alle esigenze interne alla scuola, sia al contesto ambientale esterno. Il più delle volte, però, tale compito si traduce in un mero adempimento formale con scarsa valenza propositiva e non realmente efficiente ed efficace in termini di risultati scolastici e innovazione educativo-pedagogica.

Solamente fornendo ai dirigenti scolastici l'adeguata formazione e le migliori condizioni di lavoro per agire all'interno di un sistema ogni giorno sempre più complesso e contraddittorio, caratterizzato da continue sollecitazioni di ogni genere, insieme con un adeguato team di supporto professionalmente competente e ben stimolato e incentivato, può generarsi una leadership incisiva in termini di cambiamenti e di innovazione didattica nel sistema educativo italiano.

2. LA LEADERSHIP EDUCATIVA

Negli ultimi anni si è sviluppata una vasta letteratura intorno al concetto di leadership riferito alla dirigenza scolastica. Quando si parla di leadership scolastica ci si riferisce fondamentalmente ai due tipi di leadership maggiormente contemplati dalla letteratura internazionale ovvero quello istruzionale (*instructional leadership*) e quello trasformativo (*transformational leadership*). Il primo, il cui termine si può fare risalire a Edwin Bridge (1967), pone il suo interesse nella comprensione del ruolo di «dirigente scolastico come leader educativo che assume responsabilità dirette in ordine al curriculum e alla gestione della didattica». Egli coordina, controlla, supervisiona e sviluppa un curriculum e una buona istruzione all'interno della scuola (Bamburg e Andrews, 1990; Hallinger e Murphy, 1985). Si tratta di una «leadership orientata ai risultati» (Biester et al., 1984) che fa leva sull'utilizzo di obiettivi per ottenere un maggiore impatto sulla scuola (Bamburg e Andrews 1990; Goldring e Pasternak, 1994). La concettualizzazione più nota sulla leadership istruzionale è sviluppata da Hallinger (2000), secondo il quale essa definisce la missione della scuola, gestisce il programma didattico e promuove un clima positivo di apprendimento.

Il secondo tipo di leadership, le cui origini risalgono alla pubblicazione del 1978 di James McGregor Burns, analizza la capacità di un leader di interagire e ispirare le persone, trasformare l'organizzazione e sviluppare la capacità di lavorare in modo collaborativo, superando sfide per raggiungere obiettivi (Robinson, Lloyd e Rowe, 2008). Questa leadership si caratterizza per essere dinamica, variante secondo le situazioni e generatrice di cambiamenti (Coronel, 1995; Leithwood, Tomlinson e Genge, 1996) sulle persone (Leithwood, 1994). A questo riguardo Bass nel 1995 dichiara che i leader trasformativi sono leader di cambiamento; accrescono la consapevolezza e la coscienza intorno a ciò che è veramente importante, spingono le persone ad andare oltre il loro interesse personale per il bene comune e per gli obiettivi di gruppo. I dirigenti trasformativi sostengono lo staff, forniscono riconoscimenti, sono più disponibili a risolvere i problemi della scuola, seguono, cercano nuove idee e dedicano molto tempo allo sviluppo delle risorse umane (Hallinger, 2003). Leithwood e Steinbach (1993) attribuiscono alla leadership trasformativa tre principali abilità che sono: promuovere il funzionamento collegiale; sviluppare obiettivi espliciti, condivisi, moderatamente impegnativi e raggiungibili; creare una zona di sviluppo prossimale per il manager e per il suo staff.

Negli ultimi anni dietro il concetto di leadership trasformativa si propone un'altra tipologia di leadership che è quella distribuita (Gronn, 2002; Timperley, 2005 e Spillane, 2006). Essa, per Harris (2004, 2010), è una delle più influenti ed emergenti nel campo educativo; Heck e Hallinger (2009) insistono sui processi di delega dal leader verso il middle management e gli insegnanti ovvero è distribuita sia verso il personale sia verso le strutture organizzative. Si tratta di un cambiamento culturale significato in cui il dirigente affida a tutti i membri della scuola compiti di responsabilità organizzativa e gestionale. Egli, non è più un semplice burocrate, ma diventa promotore del cambiamento, guida lo sviluppo professionale dei docenti, creando una visione partecipativa della scuola in grado di risolvere i suoi problemi (Murillo, 2006). La leadership distribuita non consiste nel semplice delegare o assegnare agli altri, da una prospettiva centralizzata, compiti e responsabilità, ma di sfruttare le capacità e le abilità di tutti, attraverso l'interazione tra il dirigente scolastico e il personale.

Alla leadership trasformativa si relaziona anche la leadership morale (Burns, 1978 e Bernard Bass, 1985). Il primo autore a rendere evidente l'importanza dell'etica nella leadership è Chester Barnard (1968). Egli indica che la leadership è essenzialmente composta da due dimensioni: etica o di responsabilità e tecnica. Negli ultimi decenni del Novecento Hodgkinson

(1991) e Sergiovanni (1992) parlano di leadership morale. Entrambi insistono sulle qualità di guida nell'orientare i valori della professione insegnante verso le mete istituzionali della scuola; quest'ultima è intesa come corpo sociale, meglio ancora come comunità che cura l'istruzione, bene pubblico per eccellenza (Fullan, 2003). Tutti, capi di istituto e insegnanti compresi, «devono condividere equamente il compito di dirigere e di guidare» (Sergiovanni, 2000). Northouse (2012) sottolinea che «la leadership ha una dimensione morale perché i leader influenzano la vita degli altri».

Un'altra recente proposta sulla leadership applicabile al mondo dirigenziale scolastico è quella avanzata da Andy Hargreaves e Dean Fink, tra il 2003 e il 2006, relativa alla leadership sostenibile. In sintesi, la sostenibilità è la capacità di un sistema di impegnarsi nella complessità del miglioramento continuo coerente con i valori profondi dello scopo umano (Fullan, 2004). Sebbene questo tipo di leadership sia in sintonia con le prospettive distribuite e con lo sviluppo di comunità di pratiche professionali nelle scuole, rimane sostanzialmente individualista e ambigua rispetto ai processi sociali. Infatti, non si comprende se la chiave di volta continui ad essere rappresentata dall'azione del singolo leader e/o dalla forza del contesto (Romano e Serpieri, 2006). In qualche modo, si delinea una certa continuità tra la leadership trasformazionale e alcuni tipi di leadership distribuita (Nicolosi, 2023).

3. LA FIGURA DELLA LEADERSHIP SCOLASTICA E LO STILE DI DIREZIONE

In Italia quando ci si riferisce alla leadership educativa, si avverte ancora un clima quasi di incompiutezza rispetto a quell'autonomia scolastica che avrebbe dovuto trasformarla e conferirle una propria identità chiara e dai contorni ben delineati¹.

Di fatto, la figura del dirigente non è riuscita a rinnovarsi rispetto alla tradizionale leadership «professionale» e «educativa» (Serpieri, 2012), carat-

¹ Il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, prevede che le istituzioni scolastiche siano espressione di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

terizzandosi ancora come figura «ibrida» (Serpieri, 2014). Sembra che la leadership del dirigente scolastico italiano sia essenzialmente declinabile secondo due principali visioni: quella «management-organizzativa», in cui il ruolo di ‘manager’ è in grado di assicurare la gestione dei processi organizzativi e didattici della scuola; e quella «educativo-formativa», nella quale è il ruolo di ‘leader’ che si prende cura delle risorse professionali del proprio istituto (Giunti e Ranieri, 2019).

In altre parole, da una parte abbiamo la figura manageriale, burocratico-amministrativa, sempre più preponderante nel sistema scolastico italiano. Essa, pur caratterizzandosi per l’aumento formale dei poteri e delle responsabilità, non sempre è accompagnata da una effettiva redistribuzione di tali poteri e responsabilità dal punto di vista gestionale e organizzativo. Dall’altra si evidenzia la figura non perfettamente definita, ma sempre più necessaria, di un dirigente caratterizzato da importanti funzioni didattico-pedagogiche e comunicative.

A questo si aggiunge il fatto che anche in Italia sono presenti ‘stili’ di leadership molto diversificati sia per l’enorme ricambio dovuto ai nuovi docenti che hanno intrapreso la professione di dirigente scolastico, sia per la progressiva femminilizzazione della carriera professionale (Serpieri, 2014).

Secondo Benadusi e Serpieri (2000) la figura del dirigente scolastico italiano si distingue per quattro diversi stili di leadership: interpersonale, manageriale, antagonista e autoritario. Alcuni studi sui modelli organizzativi delle scuole e sulla leadership si focalizzano sulla promozione di un clima collaborativo e dunque su un tipo di leadership «condivisa e distribuita» (Paletta, 2020).

Tale modello in Italia evidenzia come spesso l’enorme carico di lavoro che i Governi distribuiscono sulle spalle dei dirigenti scolastici, riducono per certi versi la distribuzione a mero atto di delega del potere a ‘fidati’ collaboratori del dirigente, innescando e perpetrando una sorta di azione di influenza (Serpieri, Grimaldi e Spanò, 2009), in cui il dirigente mantiene un ruolo di ‘vertice’ o al massimo di relazione leader-follower (Serpieri, 2002, 2008).

Altri modelli di ricerca si muovono verso la promozione di uno stile di leadership democratica (Serpieri, 2008), ovvero dove vige una organizzazione di tipo non gerarchica (Serpieri, 2002), fatta di elementi di condivisione, di sviluppo e di partecipazione democratica (Grimaldi, 2011). In sintesi,

in Italia il ruolo del dirigente si sviluppa secondo delle politiche scolastiche che si alternano, fatte di conflitti e di indirizzi ideologici.

Lo stesso rapporto TALIS (OECD, 2010) distingue due stili di leadership dirigenziale, a loro volta suddivisi in diversi sottoambiti. Quelli che prevalgono sono lo stile didattico, il quale punta sullo sviluppo curricolare della scuola, lo sviluppo professionale dei docenti e la promozione e miglioramento della didattica. Questo aspetto di leadership sembra ancora oggi in Italia poco praticato e controllato dai dirigenti scolastici.

Di contro, lo stile amministrativo, il quale prevede, invece, la maggiore assunzione di responsabilità e la concentrazione di energie, tempo e interesse verso gli aspetti burocratici, sembra essere lo stile prevalentemente messo in pratica dai dirigenti scolastici italiani. In modo particolare, prevale l'aspetto relativo all'attuazione burocratica delle norme più che quello di assunzioni di responsabilità.

Dunque, un dirigente scolastico ancora caratterizzato da un basso profilo didattico e da un preponderante profilo burocratico e con competenze e abilità prettamente legislative e di gestione amministrativa e contabile. In generale, secondo la ricerca TALIS i dirigenti italiani esercitano uno stile di leadership «forte» sia in termini didattici, sia in termini amministrativi (Gasperoni e Mantovani, 2013).

I risultati dell'indagine TALIS (OECD, 2019) sottolineano come i dirigenti scolastici hanno limiti di tempo e di risorse per riuscire ad esprimere in modo efficace la loro leadership didattica (*instructional leadership*), mentre risultano avere enormi carichi di responsabilità di gestione amministrativa con compiti sempre più complessi e con maggiori aspettative nei loro confronti. L'attività lavorativa finisce per assorbire la maggior parte del tempo e delle energie del capo d'istituto (Paletta, 2015), generando una sensazione di impotenza e di *burnout*, che influenza le prestazioni lavorative e che deprime il livello di soddisfazione e di motivazione (De Nobile, e McCormick, 2010; Maxwell e Riley, 2016).

4. IL DIRIGENTE SCOLASTICO TRA AUTONOMIA E INNOVAZIONE

Il ruolo e la funzione legati all'attività lavorativa del dirigente scolastico italiano ha subito negli anni un vero e proprio processo di evoluzione che lo

ha visto passare da direttore didattico che assolve alla gestione e coordinamento amministrativo², a colui il quale favorisce in maniera determinante la realizzazione dei processi di innovazione all'interno di scuole autonome³ fino ad arrivare al soggetto garante e responsabile della gestione unitaria dell'istituzione, legale rappresentante di essa e responsabile delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio⁴.

In questo contesto il dirigente scolastico assume un nuovo profilo, non più semplicemente direttivo, ed è chiamato a diventare il leader necessario per l'attuazione della scuola dell'autonomia (Romei, 1995). Ciò conferisce al capo di istituto italiano dei compiti cruciali quali: la programmazione dell'offerta didattica e il raggiungimento di obiettivi di miglioramento scolastici, la gestione delle risorse strumentali, umane e finanziarie, l'amministrazione dei conti e il bilancio.

In altre parole, come afferma Coccozza (2000), si tratta di una evoluzione da un modello centralistico-gerarchico a un modello orientato al decentramento e alla costituzione di reti fra scuole e fra scuole e istituzioni locali. Esse, insieme, diventano sempre più le dirette protagoniste nel perseguimento degli obiettivi di istruzione, di educazione e formazione. Ma è nel dirigente che si riversa tutta la responsabilità della gestione autonoma e dei risultati scolastici; della creazione di una scuola quale ambiente pubblico dove si realizza l'incontro con gli alunni, le famiglie e con gli stakeholder.

Con l'ultima riforma educativa, la legge 107 del 2015, conosciuta con il nome di la «Buona Scuola», questi aspetti sono stati ulteriormente amplificati. Essa, oltre a ribadire il principio dell'autonomia, potenzia e valorizza le funzioni del dirigente scolastico in una prospettiva più europea e internazionale che assegna grande valore alla dimensione della leadership educativa. Infatti, nel disegno iniziale di questa norma si pensa che il rilancio dell'autonomia scolastica possa avvenire non solamente tramite il rafforzamento di iniziativa e managerialità del dirigente, ma

² D.Lgs. n. 59/1998 – Qualifica dirigenziale.

³ Art. 21 della Legge n. 59/1997 –Riforma della Pubblica Amministrazione, nel D.P.R. n. 275/1999– Regolamento sull'Autonomia Scolastica.

⁴ Art. 25 del D.Lgs. n. 165/2001- Dirigenti delle istituzioni scolastiche.

anche attraverso l'attribuzione di maggiori 'poteri' in suo favore. Tra questi «nuovi» compiti di gestione assegnati al dirigente troviamo:

- L'emanazione delle linee di indirizzo per l'elaborazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).
- L'individuazione del personale da assegnare all'organico dell'autonomia.
- La ricerca e l'individuazione delle imprese e degli enti disponibili all'attivazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento⁵.
- L'attivazione di strategie per la riduzione del numero di studenti per classe e per la sostituzione dei docenti assenti ricorrendo all'organico dell'autonomia.
- L'attribuzione delle funzioni di tutor per la valutazione dei docenti neoassunti.
- L'assegnazione del bonus economico per i docenti più meritevoli (Nicolosi, 2022).

Da tutto ciò si evince come nella scuola italiana il dirigente ha un ruolo complesso e delicato. È il responsabile della funzionalità dell'istituzione che dirige e che governa attraverso strategie efficienti e di qualità (Cambi, 2019). Avere maggiori carichi di responsabilità e maggiori spazi per realizzare in autonomia azioni concrete e decisive rispetto al sistema scolastico centrale, presuppone un concetto sociale e pedagogico «forte», largamente condiviso, che ha bisogno di una dirigenza altrettanto forte (Campione, 2008), la quale si sostanzia di elementi con funzione organizzativa e di elementi con funzione educativo-pedagogica.

Questo, purtroppo, ancora oggi in Italia stenta a realizzarsi concretamente in quanto il modello di direzione sembra essere caratterizzato da un profi-

⁵ I Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) secondo le Linee Guida ai sensi dell'art. 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145 ridefiniscono le caratteristiche dell'Alternanza Scuola-Lavoro all'interno degli Istituti di Istruzione Superiore previste dalla legge 107/2015.

lo offuscato in entrambe le declinazioni (Cerini). Si è ancora in una situazione confusa e contraddittoria per il dirigente scolastico, il quale permane in una «situazione di limbo» fra compiti manageriali e funzioni di mediazione; «senza una chiara imputazione di responsabilità» e con la prevalenza di una dimensione burocratica (Capano, 2006).

In sintesi, l'acquisizione dell'autonomia che, a partire dagli anni Novanta, avrebbe dovuto conferire alla dirigenza scolastica maggiori poteri organizzativi e didattici soprattutto nei confronti del personale, non è tutt'oggi così chiara in quanto permane una prevalenza di responsabilità e gestioni burocratiche rispetto a quelle didattico-pedagogiche.

Per tali ragioni, secondo Paletta (2020), emerge con urgenza la necessità di avviare un ripensamento dell'autonomia scolastica e la progettazione organizzativa della leadership anche attraverso una maggiore condivisione con le figure di supporto alla dirigenza nonché con la maggiore partecipazione e condivisione dei risultati con le famiglie e con la comunità (Paletta, 2014) affinché il ruolo del dirigente scolastico sia sempre più quello di un leader educativo che abbia uno stile di direzione in grado di tracciare una dimensione di senso, di dare una direzione e offrire un supporto concreto alla sua scuola.

Insomma, una figura professionale poliedrica con variegate competenze personali, sociali e responsabilità amministrative, di direzione e di gestione complesse in grado di accompagnare e seguire i processi di innovazione didattica e organizzativa della scuola italiana, che vive in uno scenario educativo e socio-culturale in costante evoluzione.

5. COMPITI E RESPONSABILITÀ DEL LEADER EDUCATIVO

Tra i compiti e le responsabilità che qualificano la funzione dirigenziale e il suo ruolo cruciale all'interno del sistema di istruzione e di formazione, spiccano sicuramente quelle dei risultati, della sicurezza nei luoghi di lavoro, della gestione delle relazioni sindacali e infine quelle amministrative.

Ognuna di queste responsabilità ha bisogno, ancora oggi, di una figura dirigenziale fortemente burocratizzata, mentre sarebbe necessario per il dirigente fronteggiare i cambiamenti attraverso delle forme di organizzazione

che valorizzino lo sviluppo educativo-didattico con degli approcci innovativi e la collaborazione produttiva con gli stakeholder; l'attivazione di forme profonde di sviluppo e di relazione professionale con gli insegnanti.

È all'interno di questo nuovo sistema organizzativo che assume significato la dimensione della leadership educativa capace di coinvolgere insegnanti e studenti nel delicato processo di conoscenza e di apprendimento. Ancora una volta, dunque, il dirigente scolastico si pone in un'ottica di interlocutore e mediatore tra la scuola e il mondo esterno, enti locali, associazioni culturali, sociali ed economiche sia a livello nazionale, ma anche internazionale, nonché con il personale scolastico, gli studenti e le famiglie. Egli capta i bisogni dell'istituzione e progetta interventi mirati all'innovazione e alla strutturazione di piani di miglioramento educativo e didattico.

Per fare questo, valorizza tutte le risorse umane che ha a disposizione (insegnanti, personale amministrativo); condivide idee e opinioni; crea una comunità educante orientata al miglioramento (*empowerment*), concetto strettamente legato con quello di *learning organization*, che apprende, che si assume le responsabilità e condivide le ricompense (Kools e Stoll, 2016).

Oltre alla valorizzazione del personale, tra i compiti e le responsabilità di un dirigente, ci sono la motivazione allo studio e il miglioramento degli apprendimenti degli studenti come prima condizione di successo scolastico. Fondamentale diventa per un capo d'istituto organizzare alcuni aspetti migliorativi come quelli legati all'ambiente scolastico (sicurezza, clima accogliente) e strumentali (attrezzature, arredi, spazi, strumentazioni, tecnologie).

Il leader educativo fornisce agli alunni gli strumenti adatti per fare emergere la loro realtà, soddisfare i bisogni sociali e affrontare le esigenze del contesto lavorativo future. La sua azione organizzativa assicura inclusione ed equità oltre che qualità dell'educazione; incentiva sistematicamente non solo la capacità dei singoli di migliorarsi professionalmente, ma di farlo lavorando insieme agli altri in un progetto comune; innova gli ambienti di apprendimento, allocando le risorse in modo strategico, solo per fare un esempio, si occupa dell'assegnazione dei docenti alle classi e dell'orario delle lezioni.

Il dirigente scolastico progetta interventi mirati alle diverse situazioni; affronta e risolve ogni tipo di problematica presente nella sua scuola, proponendo delle alternative al fine di rendere sereno e costruttivo l'ambiente di lavoro; risponde a continue richieste sfidanti, conflitti e tensioni, quelle che Mitchell e Castle (2005) definiscono come «fuoco incrociato», mostrandosi all'altezza e capace di riportare ordine; si relaziona con la comunità scolastica, ma anche con il mondo esterno, con i quali costruisce una relazione profonda fatta di scambi educativi e di condivisione di informazioni.

Questa complessità organizzativa e relazionale per un dirigente scolastico potrebbe non esaurirsi all'interno della scuola che dirige. Infatti, una peculiarità tutta italiana è quella di poter conferire al leader educativo non solo l'incarico di responsabilità della sua scuola, ma anche quello di dirigere in 'reggenza' un'altra istituzione scolastica, normodimensionata o sottodimensionata⁶, dove per scelta governativa non è stato assegnato un dirigente. Ovviamente, questo ulteriore incarico comporta un maggiore aggravio di responsabilità, di impegni, di relazioni e dunque un conseguente aumento del carico di lavoro per il capo d'istituto.

Ultimamente, a queste responsabilità e compiti a cui è chiamato il dirigente si unisce la mole di lavoro proveniente dall'attuazione delle Misure del PNRR⁷. I dirigenti rilevano enormi difficoltà gestionali legate all'attuazione concreta di questa progettualità, a cui si uniscono i tempi ristrettissimi del piano di investimento caratterizzato dalle molteplici scadenze. Investimenti di grandi quantità di denaro e con contratti da stipulare in tempi brevissimi anche con soggetti esterni, crea una situazione di forte stress e di ansia, distogliendo i dirigenti da quelli che sono

⁶ Le scuole normodimensionate hanno un numero di alunni non inferiore a 600 unità, ridotto fino a 400 per le istituzioni presenti in piccole isole o comunità montane. Quelle con un numero inferiore a 600 sono istituzioni scolastiche sottodimensionate. Le leggi di Bilancio 178/2020 e 234/2021 hanno ridotto i predetti limiti (per i soli anni scolastici 2021/2022-2022/2023-2023/2024) a 500 e 300.

⁷ Piano Nazionale Riprese e Resilienza è la risposta dell'Italia all'emergenza Covid-19 e fa parte del progetto di ripresa europeo Next Generation EU, con ingenti risorse economiche da investire in diversi settori tra cui quello scolastico. Le azioni per la scuola sono: Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico; Nuove competenze e nuovi linguaggi; Riduzione dei divari territoriali; Scuola 4.0: nuove aule didattiche e laboratori.

i reali problemi scolastici e la normale gestione quotidiana delle situazioni problematiche.

A questo si aggiunge la mole di lavoro in più che ogni segreteria scolastica deve affrontare, spesso in situazioni di sofferenza e senza personale adeguatamente formato e, in alcuni casi, neanche sufficiente per coprire la normale gestione e amministrazione della scuola. Tutte queste difficoltà impattano contro l'efficacia degli interventi a cui le Linee guida del Ministero fanno riferimento e non permettono un riscontro reale e concreto rispetto al miglioramento in termini di motivazione, di apprendimento e di benessere degli studenti.

Infine, la tanto agognata autonomia scolastica con possibilità di scelte didattiche, gestionali, organizzative ed economiche da parte del dirigente, sembra finalmente essersi completamente dileguata in quanto l'imposizione dell'attuazione del piano nei confronti delle scuole, non lascia ai leader scolastici alcun margine di iniziativa autonoma o di possibilità di non realizzazione del piano stesso.

6. GLI STRUMENTI DI GESTIONE DEL DIRIGENTE DSCOLASTICO PER IL MIGLIORAMENTO EDUCATIVO

Il modello di direzione in Italia si sviluppa all'interno di una cornice limitatamente autonoma, ma contrassegnata da una serie di strumenti gestionali che guidano il leader educativo nella realizzazione e attuazione della sua visione di scuola e nella costruzione di una comunità scolastica di senso.

Tra questi strumenti ricordiamo il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, a cui si aggiungono alcuni documenti utili che le scuole utilizzano per rendicontare autonomamente e in maniera trasparente gli esiti e i risultati, ovvero: il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano di Miglioramento (PdM), (Boccia, 2017) e la Rendicontazione Sociale.

Attraverso ognuno di essi il dirigente scolastico elabora e condivide la sua idea di scuola, guida la comunità e l'istituzione che dirige verso una direzione ben precisa, fissa degli obiettivi strategici, mette in campo delle piste di miglioramento e realizza dei progetti innovativi per favorire l'eccellenza e la qualità educativa.

Il primo documento di analisi è il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Esso rappresenta lo strumento fondamentale per comprendere l'identità della scuola, tutte le attività educative e progettuali, la gestione del personale, l'organizzazione interna degli spazi e dei tempi. Attraverso questo piano il dirigente si fa carico di maggiori responsabilità pedagogiche e gestionali-organizzative. Tra gli elementi peculiari si evidenziano la sua elaborazione che viene affidata al collegio dei docenti sulla base di indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte strategiche definite dal dirigente scolastico e la sua approvazione che viene, invece, affidata all'altro organo collegiale della scuola, il consiglio di istituto.

La definizione dell'atto di indirizzo da parte del leader scolastico, nel quale si esplicitano chiaramente gli obiettivi e le finalità educative della scuola, rappresenta un passo importante, quasi un cambio di rotta a voler indicare la presa in carico di differenti responsabilità da parte del dirigente scolastico. È il dirigente che segna la direzione da seguire nella sua scuola, anche se spesso questa indicazione si ferma più ad una gestione quasi meramente burocratico-amministrativa del sistema, e meno protesa all'idea educativa di leadership trasformativa, la quale punta, invece, al miglioramento della scuola, all'innovazione didattica e alla creazione di spazi nuovi e di apprendimento altamente significativi per gli studenti e alla disposizione di ambienti di qualità condivisi sia a livello scolastico che extrascolastico.

L'altro documento che vede la partecipazione attiva di ogni istituzione e del dirigente è il Rapporto di Autovalutazione, apparso nelle scuole italiane a partire dall'anno scolastico 2015/2016. L'autovalutazione, prima fase del procedimento di valutazione, è un processo di riflessione interno e dinamico ad ogni scuola finalizzato ad individuare concrete piste di miglioramento, grazie alle informazioni qualificate e all'autonomia di cui ognuna di esse dispone. Il fine ultimo dell'autovalutazione è quello di migliorare la qualità dell'offerta formativa e di conseguenza gli apprendimenti degli studenti nelle diverse aree geografiche, valorizzando le loro competenze di base e gli esiti a distanza e diminuendo qualsiasi forma di dispersione e di insuccesso scolastico.

Anche in questo caso la gestione del processo di autovalutazione è affidata al dirigente, che rimane il diretto responsabile dei contenuti e dei dati inse-

riti nel RAV. Egli, con la predisposizione e l'utilizzo di questo documento, favorisce e sostiene il coinvolgimento diretto di tutta la comunità scolastica, le famiglie, le altre scuole, incoraggiando la riflessione interna e promuovendo momenti di incontro e di condivisione degli obiettivi e delle modalità operative dell'intero processo di autovalutazione affinché diventino modelli di eccellenza da poter seguire.

Successivamente e in piena coerenza con l'autovalutazione si pone il documento relativo al Piano di Miglioramento anch'esso nella scuola italiana gestito dal dirigente. Ancora una volta è il leader educativo che ha la responsabilità sui risultati scolastici e sul raggiungimento degli obiettivi prefissati. Tramite il piano, il dirigente ha l'opportunità di mettere a fuoco un processo ragionato sulle scelte attuate dalla sua scuola, agevolare la progettazione, il monitoraggio e la valutazione di tutte le azioni protese al miglioramento dell'istituzione scolastica che dirige.

La promozione dell'innovazione all'interno della scuola deve essere sostenuta da una visione strategica e da una progettazione delle attività che permetta le modifiche necessarie alle pratiche didattiche e organizzative. In quest'ottica diventa fondamentale la leadership, la quale promuove la diffusione dell'innovazione e la sua implementazione, per mezzo di un monitoraggio e una valutazione costanti (Indire, 2018). Ogni capo d'istituto dovrà coinvolgere e favorire i rapporti con l'intera comunità scolastica, individuarne le competenze di ognuno al fine di mettere in atto le azioni contenute nel PdM della sua scuola. Questo processo virtuoso costruisce relazioni di senso e permette alle istituzioni scolastiche e ai dirigenti di mettere in campo delle azioni organizzative fruttuose e considerevolmente capaci di adattarsi al sistema educativo generale.

Un ultimo documento che rende il lavoro del dirigente scolastico italiano direttamente legato con la sua capacità di progettare e organizzare l'attività educativa in maniera innovativa e finalizzata alla creazione di una organizzazione eccellente in rapporto con il territorio è quello relativo alla Rendicontazione Sociale.

Si tratta di un insieme di strumenti, attività, azioni che relazionano la scuola con gli stakeholder. Ad essi il dirigente comunica i comportamenti, i risultati e gli impatti delle sue scelte, coinvolgendoli sotto tutti i punti di vista, costruendo con loro un dialogo biunivoco e permanente e intercet-

tandone operativamente le attese. È sempre il dirigente che si occupa dei suoi contenuti e della sua divulgazione.

La gestione di questa serie di documenti con tutta la loro complessità, insieme con le enormi responsabilità a carico di un dirigente italiano, richiedono una figura di grande preparazione professionale e predisposizione personale molto profonde. È per questo che la figura del dirigente scolastico in Italia sembra essere definita attraverso una serie di competenze quali: la propensione a innovare, la capacità di attuare azioni migliorative per le prestazioni degli studenti, la capacità organizzativa, collaborativa con docenti e personale scolastico, relazionale con famiglie e mondo esterno, padronanza degli aspetti normativi e la capacità di saper anticipare sul piano concettuale ed etico l'innovazione da introdurre (Minello, 2011; Cortese 2012).

7. CONCLUSIONI

La letteratura analizzata attraverso i diversi modelli di leadership del dirigente scolastico ha fatto emergere come non esiste un'unica definizione di essa, ma che «ci sono quasi tante definizioni di leadership quante sono le persone che hanno tentato di definirne il concetto» (Stogdill, 1974) e che una esplicitazione univoca di leadership è inutile, poiché semplicemente non esiste (Richmon e Allison, 2003).

Infatti, il profilo della leadership scolastica non è uno standard che va bene in un qualsiasi contesto educativo, quanto piuttosto il risultato di una complessità di elementi e situazioni che non dipendono solamente dalle caratteristiche dirigenziali, ma anche dal contesto socio-ambientale, politico-educativo, culturale e organizzativo nel quale operano.

In altre parole, non c'è uno stile di leadership ottimale e unico (Fullan, 2001) sia a livello di contesto internazionale sia a livello italiano. Quest'ultimo si caratterizza per degli stili spesso non ancora ben determinati che tolgono in parte al dirigente la possibilità di intraprendere azioni concrete e realmente migliorative e innovative per la scuola che dirige. Il tutto è contornato da uno stato di confusione, pressioni, compiti sempre più stringenti e da portare a compimento in tempi brevissimi e

ristrettissimi, senza alcuna forma di riflessione e di reale condivisione con lo staff e i docenti.

Una figura in qualche modo condizionata dagli aspetti legislativi e da un sistema ancora molto centralizzato, che richiede spesso l'applicazione di norme e che riduce il dirigente scolastico a mero esecutore ed applicatore di esse, sminuendo la sua natura educativa e le funzioni pedagogiche connesse.

Questo risulta paradossalmente ancora più evidente con l'aumentare dell'autonomia conferita alle scuole e al dirigente scolastico, il quale si ritrova spesso a governare situazioni esclusivamente burocratiche e amministrative con un evidente aumento dei carichi di responsabilità che finiscono per assorbire la maggior parte del tempo di un capo d'istituto e le sue energie intellettuali (Paletta, 2015). Inoltre, questa dimensione strettamente burocratizzata del lavoro del dirigente scolastico italiano tende a destabilizzare il suo profilo di leadership educativa che gioca un ruolo determinante nel miglioramento dei risultati scolastici e nell'innovazione dell'ambiente di apprendimento (Paletta, Alivernini e Manganelli, 2017).

Ciò anche quando si realizzano quei documenti che vengono a supporto dell'azione della leadership scolastica e che hanno come obiettivo prioritario proprio il miglioramento delle condizioni didattiche, organizzative ed economiche delle istituzioni. Tali documenti finiscono spesso per diventare dei normali adempimenti da parte dei dirigenti senza alcun riscontro concreto e innovativo all'interno delle dinamiche educative tra i diversi soggetti dell'ambiente scolastico ed extrascolastico.

La quantità enorme di responsabilità e di compiti legati alla gestione di istituzioni educative sempre più complesse sia dal punto di vista della loro grandezza, sia dal punto di vista delle attività in esse presenti, evidenziano la necessità di una figura dirigenziale 'molto forte e ben strutturata', capace di affrontare le continue sfide educative dei tempi moderni e allo stesso modo apportare miglioramenti e innovazione dal punto di vista pedagogico e didattico.

Ovviamente, per realizzare questo in un sistema talmente complesso il dirigente scolastico ha necessità di essere supportato da validi collaboratori che siano formati e in grado di assumersi delle responsabilità, che apportino un

contributo significativo alla gestione e ai risultati scolastici. Figure che richiedono formazione e incentivazione con investimenti finanziari che non possono riguardare solo l'utilizzo delle risorse delle istituzioni scolastiche (Paletta, 2022). Se non fosse che questi due aspetti non solo non sono neanche contemplati dal sistema educativo italiano, ma delegano al dirigente scolastico il «potere» di decidere di quali collaboratori ha più bisogno e, in sede di contrattazione, anche i loro compensi in termini economici⁸.

Alla luce di questi elementi, in Italia ci sarebbe bisogno di una trasformazione culturale e di un tipo di leadership in grado di cambiare direzione se necessario, consapevole che occorre provocare una certa discontinuità rispetto al passato e accompagnare il Paese in un processo di innovazione e di inevitabile mutamento (Paletta e Bezzina, 2022).

Si pone anche la necessità di avere il coraggio di ripensare la figura del dirigente scolastico dal punto di vista umano, restituendo al capo d'istituto il tempo e la dimensione per rivedere la sua interiorità, di riflettere sui propri limiti, di prendere coscienza e di sviluppare una forma interiore di crescita personale e professionale.

In tal senso, si pone la figura e il modello di un leader educativo radicale e inclusivo. Una persona che si caratterizza per la grande capacità di meditare su tutti gli aspetti della vita (Nicolosi, 2023); che si distingue per la sua umanità, consapevolezza, maturità, saggezza, dominio nell'ambito delle competenze personali e professionali. Solamente in questo modo si può riorientare il senso più profondo della vera educazione, dei valori, dell'istruzione, ponendo così le basi per una educazione più completa (De la Herrán, 2018).

Infine, protagoniste di questo processo sono le istituzioni scolastiche, le quali governate da dirigenti competenti e coraggiosi, devono avere la capacità di affrontare le sfide del cambiamento, attraverso forme più o meno costanti di adattamento, ma anche di rivoluzioni positive che riescano a mettere in discussione i consolidati punti di riferimento per costruire una comunità educativa migliore, più giusta ed equa.

⁸ Il dirigente scolastico secondo quanto stabilito anche dalla legge 107 del 2015 al comma 83, «*omissis...* può individuare nell'ambito dell'organico dell'autonomia fino al dieci per cento di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agasisti, T., e Sorcin, M. (2020). *Studenti più bravi quando il preside è un buon manager*. Lavoce.info. <https://lavoce.info/archives/68328/studenti-piu-bravi-quando-il-preside-e-un-buon-manager/>
- Agasisti, T., Falzetti, P., e Soncin, M. (2020). School principals' managerial behaviours and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle schools. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 937-951.
- Bamburg, J., e Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 175-191.
- Barnard, C. I., (1968). *The functions of the executive* (Vol. 11). Harvard University Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*. 6(4), 463-478.
- Benadusi, L., e Serpieri, R. (2000). *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Carocci.
- Bezzina, C., Paletta, A., e Alimehmeti, G. (2017). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 841-863.
- Biester, T., Kruse, J., Beyer, F., e Heller, B. (1984). *Effects of administrative leadership on student achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Boccia, P. (2017). La scuola italiana, il rapporto di autovalutazione (RAV) e il piano di miglioramento (PdM). *Eduscuola*.
- Bridges, E. (1967). Instructional leadership: A concept reexamined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Cambi, F. (2019). Manager nella pubblica amministrazione: il dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(1), 141-146.
- Campione, V. (2008). L'autonomia scolastica in Italia a dieci anni dall'avvio del processo. I principali nodi critici. *Programma Education*, 8.
- Capano, G. (2006). Il sistema scolastico. In G. Capano ed E. Gualmini (a cura di), *La pubblica amministrazione in Italia* (pp. 231-58). Il Mulino.
- Cerini, G. *Diventare dirigenti nella scuola dell'autonomia*. http://www.cidimi.it/RUBRICHE/contributi/cerini_dirigenti.pdf

- Cocozza, A. (2000). Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia. In F. Susi (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico* (pp. 9-55). Armando.
- Coronel, J. M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambios en centros educativo*. Universidad de Huelva.
- Cortese, F. (2012). *Il dirigente scolastico nella scuola trentina. Tra essere e dover essere*. IPRASE.
- D.Lgs. 30 marzo 2001, n. 165 - Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche (art. 25, Dirigenti delle istituzioni scolastiche).
- D.Lgs. 6 marzo 1998, n. 59 - Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'art. 21, c.16, della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- De la Herrán, A. (2018). Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber. *Revista Boletín Redipe*, 7(3), 25-28.
- De Nobile, J. J., e McCormick, J. (2010). Occupational Stress of Catholic primary school staff: A study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 492-506.
- Di Liberto, A., Schivardi, F., Sideri, M., e Sulis, G. (2013). *Le lacune del preside-manager*. Lavoce.info. <https://lavoce.info/archives/12313/le-lacune-del-preside-manager/>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2004). *The future of educational change: System thinkers in action*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego.
- Gasperoni, G., e Mantovani, D. (2013). Gli stili di dirigenza scolastica in Italia secondo l'indagine TALIS. *Scuola democratica*, 4(3), 763-796.
- Giunti, C., e Ranieri, M. (2019). Modelli di autodirezione nella formazione dei dirigenti scolastici: una rassegna sistematica della letteratura internazionale. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 26, 88-97.
- Goldring E., e Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 239-253.
- Grimaldi, E. (2011). *Discorsi e pratiche di governance nella scuola*. Franco Angeli.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.

- Hallinger, P. (2000). *A review of two decades of research on the principalship using the principal instructional management rating scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., e Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The University Chicago Press. The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hargreaves, A., e Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Current evidence and future directions. In T. Bush, L. Bell, e D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 55-69). Sage.
- Heck, R. H., e Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. SUNY Press.
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE). (2018). http://miglioramento.indire.it/pdm/downloadMateriali201819/linee-guida_pdm_PTOF.pdf
- Kools, M., e Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization?* OECD Education Working Papers, n. 137. OECD Publishing.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59 - Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., e Steinbach, R. (1993). Total quality leadership: Expert thinking plus transformational practice. *Eric*.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., e Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger, e A. Hart (Eds.),

- International handbook of educational leadership and administration*. Kluwer Academic Publishers.
- Linee Guida ai sensi dell'art. 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>.
- Maxwell, A., e Riley, P. (2016). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484-502.
- Minello, R. (2011). *Dirigere una scuola accogliente. Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e della formazione professionale*. IPRASE.
- Mitchell, C., e Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 409-433.
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Nicolosi, A. M. (2022). *La leadership dei dirigenti scolastici in Spagna e Italia: similitudini e differenze* [Tesi Dottorale con Menzione Internazionale, Universidad Autónoma di Madrid]. Biblio-e Archivo. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/706367>
- Nicolosi, A. M. (2023). Un cambio radical en el liderazgo escolar en Italia. In M. Sánchez Moreno e J. López Yáñez (Eds.), *Construir Comunidad en la Escuela*. Narcea Ediciones.
- Northouse, P. G. (2012). *Introduction to leadership: Concepts and Practice*. Sage.
- OECD. (2010). *Teaching and Learning International Survey – TALIS 2008: Technical Report*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d-0bc92a-en>
- Paletta, A. (2014). Improving students' learning through school autonomy: Evidence from the international civic and citizenship survey. *Journal of School Choice*, 8(3), 381-409.
- Paletta, A. (2015). Head teachers as leaders for learning: a study in the autonomous Province of Trento. *RicercaAzione*, 7(1), 93-110.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola* (Vol. I). Bononia University Press.
- Paletta, A., Alivernini, F., e Manganelli, S. (2017). Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 98-117.

- Paletta, A., e Bezzina, C. (2022). *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*. Pearson.
- Richmon, M., e Allison, D. J. (2003). Toward a conceptual framework of leadership inquiry. *Educational Management & Administration*, 31(1), 31-50.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., e Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Romano, T., e Serpieri, R. (2006). La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(S), 77-102.
- Romei, P. (1995). *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. La Nuova Italia.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. LAS.
- Serpieri, R. (2002). *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*. Liguori.
- Serpieri, R. (2008). *Senza Leadership: un discorso democratico per la scuola. Discorsi e contesti della leadership educativa*. Franco Angeli.
- Serpieri, R. (2014). *Leadership democratica o management distribuito? La costruzione del dirigente scolastico in Italia*. Atti del Convegno Nazionale Dirigenti Scolastici, Bologna.
- Serpieri, R. (a cura di). (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Franco Angeli.
- Serpieri, R., Grimaldi, E., e Spanò, E. (2009) Discourses of Distribution: Anchoring Educational Leadership to Practice. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(3), 210-224.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Nicolosi, A. M. (2024). Il modello di direzione scolastica in Italia. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 67-89.