



Questioni pedagogiche e formative
11

Direttore della Collana: *Paolina Mulè*
Co-Direttore della Collana: *Giuseppe Spadafora*

Comitato Scientifico

Viviana Burza

(Università della Calabria)

Achille Maria Notti

(Università di Salerno)

Luigi Pati

(Università Cattolica Sacro Cuore di Brescia)

Claudio De Luca

(Università della Basilicata)

Cristina de la Rosa Cubo

(Università de Valladolid)

Domenico Milito

(Università della Basilicata)

Stefan Neubert

(Università di Colonia)

Giuseppe Elia

(Università di Bari)

Mario Caligiuri

(Università della Calabria)

Irina Dergachova

(The Moscow State University of Psychology and Education)

Irina Shilina

(The Moscow State University of Psychology and Education)

Francesco Mattei

(Università di Roma Tre)

Antonio Bellingeri

(Università di Palermo)

Gaetano Bonetta

(Università di Chieti-Pescara)

Alessio Annino

(Università di Catania)

Rossana Adele Rossi

(Università della Calabria)

Daniela Gulisano

(Università di Catania)

Comitato di referaggio

I volumi di questa collana sono sottoposti a due “blind referees” in forma anonima.

Il Comitato dei referee è composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri. I nomi dei revisori di ogni annata vengono resi pubblici nel numero che sarà di volta in volta pubblicato. I responsabili della procedura di referaggio sono i Direttori della collana.

Paolina Mulè, Claudio De Luca
[a cura di]

Scuola, dirigenti scolastici
e docenti curricolari e di sostegno
al tempo del Covid-19

*School, School principals
and curricular and support Teachers
at the time of Covid-19*



Questo volume è stato realizzato con il contributo del Fondo d'Ateneo
Piaceri Vis.Mus.A - Principal Investigator Paolina Mule

ISBN volume 978-88-6760-803-4
ISSN collana 2420-7977



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopiasse un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto ed opera ai danni della cultura.

Indice

- 7 Introduzione | *Introduction*
di Paolina Mulè

Prima sezione

Scuola, dirigenti scolastici e famiglia: quale governance, corresponsabilità educativa, progetto culturale e didattico al tempo del Covid-19

First section

School, school managers and family: which governance, educational co-responsibility, cultural and educational project in the time of Covid-19

- 00 Quale scuola al tempo del Covid-19 tra governance e didattica | *Which School at the time of Covid-19 between Governance and Teaching*
di Paolina Mulè
- 00 La leadership educativa del Dirigente Scolastico tra D.A.D e D.D.I. al tempo del Covid-19 | *The Educational Leadership of the Headmaster between D.A.D and D.D.I. at the time of Covid-19*
di Claudio De Luca
- 00 Il contributo della *leadership* educativa diffusa nell'educazione alle emergenze | *The Contribution of Widespread educational Leadership in Emergency Education*
di Giovanni Moretti
- 00 Il dirigente scolastico al tempo del Covid-19: nuove responsabilità tra emergenza sanitaria e diritto allo studio | *The head Teacher at the time of Covid-19: new Responsibilities between Health Emergency and the Right to Study*
di Rossella Marzullo

- 00 Un cuore antico e una forma ipermoderna. La provocazione del Covid-19 e le prospettive di una equilibrata neoscolarizzazione | *An ancient Heart and a Hypermodern Shape. The Provocation of Covid-19 and the Prospects of a balanced Neoscolarization*
di **Marcello Tempesta**
- 00 Nuove tecnologie e inclusione di qualità ai tempi del Covid | *New technologies and quality inclusion in the time of Covid*
di **Alessio Fabiano**
- 00 La necessità di una profonda riflessione tra scuola e famiglia sull'educazione al civismo al tempo del Covid-19: le difficoltà per docenti e genitori nella complessità | *The Need for profound Reflection between School and Family on Civic Education at the time of Covid-19: the Difficulties for Teachers and Parents in Complexity*
di **Alessio Annino**
- 00 Nuove opportunità di corresponsabilità educative tra scuola e famiglia al tempo del Covid-19 | *New Opportunities for Educational Co-Responsibility between School and Family at the time of Covid-19*
di **Giuseppina D'Addelfio e Maria Vinciguerra**
- 00 Gli abusi in famiglia al tempo del Covid-19 e le ricadute sulla Didattica a distanza | *Abuses in the family at the time of Covid-19 and the repercussions on Distance learning*
di **Maria Sammarro**

Seconda sezione

L'insegnante tra progetto culturale, azione didattica, qualità della formazione al tempo del Covid-19

Second section

The teacher between cultural project, educational action, quality of training in the time of Covid-19

- 00 Ripensare epistemologicamente la professionalità dell'insegnante per fronteggiare la sfida della Pandemia | *Epistemologi-*

cally Rethinking the Professionalism of the Teacher to face the Challenge of the Pandemic
di **Giuseppe Spadafora**

- 00 Come le mangrovie. Dalla didattica dell'emergenza alla didattica della quotidianità | *Like Mangroves. From Emergency Teaching to everyday Teaching*
di **Daniele Barca e Pier Giuseppe Ellerani**
- 00 DAD o DDI "per me pari sono". In presenza o a distanza, la formazione quale nodo cruciale per la qualità dell'azione didattica | *"This DAD or that DDI are equal". In presence or remotely, training as a crucial node for the quality of teaching*
di **Antonio Marzano**
- 00 La scuola di tutti e di ciascuno nell'anno (zero) della ripartenza Post Covid-19: le sfide per una professionalità docente inclusiva e attiva | *The School of each and every one in the Year (zero) of the Post Covid-19 Restart: the Challenges for an Inclusive and Active Teaching Professionalism*
di **Daniela Gulisano**
- 00 Il profilo dell'insegnante come intellettuale | *The Teacher's Profile as an Intellectual*
di **Marika Calenda**
- 00 Formare gli insegnanti primari per l'educazione scientifica. Il caso della didattica della fisica | *Train Primary Teachers for Science Education. The Case of Physics Education*
di **Marisa Michelini**
- 00 La valutazione educativa nella Didattica a Distanza (DaD) dell'emergenza | *Educational Evaluation in Distance Learning (DaD) of the Emergency*
di **Rosanna Tammaro e Iolanda Sara Iannotta**
- 193 Note degli Autori | *Authors' Notes*

Il contributo della *leadership* educativa diffusa nell'educazione alle emergenze

The Contribution of Widespread educational Leadership in Emergency Education

di Giovanni Moretti

Abstract: Nelle situazioni di emergenza e di crisi sanitaria è considerato strategico supportare il funzionamento delle scuole e mantenerle aperte, valorizzandone l'esercizio dell'autonomia, in quanto rappresentano una risorsa eccezionale sia per affrontare le situazioni impreviste o le crisi, sia per prevenirle. Il presente contributo si focalizza su alcune questioni rese cruciali dalla situazione di emergenza sanitaria da Covid-19: la necessità di sviluppare le infrastrutture digitali, la opportunità di prevedere forme multiple di partecipazione, l'emergere di nuovi diritti costituzionali e di nuove forme di cittadinanza che talvolta tendono a porsi in conflitto tra loro. A fronte di tali questioni urgenti, si riflette sulla dinamica dell'esercizio delle leadership educativa diffusa (Gronn, 2002, Spillane, 2006; Domenici, Moretti, 2011; Earley, 2013; Harris 2014) con riferimento particolare a) alla scuola come ambiente sicuro, presidio di prossimità e di educazione alle emergenze; b) alla corresponsabilità educativa e alla leadership educativa dei genitori; c) alla necessità di predisporre un curriculum generativo di nuove e necessarie consapevolezze diffuse. Si tratta di questioni non del tutto nuove, ma la cui frequente riproposizione suggerisce che debbano essere affrontate attraverso un approccio sistemico e strategico. Ciò suggerisce di proseguire nel percorso di valorizzazione della autonomia scolastica e di riprendere a investire nel sistema di istruzione e formazione per sviluppare la resilienza e il capitale umano, elementi ritenuti indispensabili per affrontare situazioni incerte, imprevedibili e rischiose per il singolo e per la collettività.

Abstract: In situations of emergency and health crisis, supporting the functioning of schools is considered strategic as well as keeping

them open, valuing the exercise of their autonomy, since they represent an exceptional resource for dealing with unforeseen situations or crises and for their prevention. The essay focuses on some issues become crucial by the Covid-19 emergency situation: the need to develop digital infrastructures, the opportunity to provide for multiple forms of participation, the arise of new constitutional rights and of new forms of citizenship, sometimes tending to conflict with each other. In the face of these urgent issues, the essay focuses on the dynamics of the exercise of widespread educational leadership (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Domenici & Moretti, 2011; Earley, 2013; Harris 2014) with particular reference to a) the school as a safe environment, as a proximity protection to learn how to deal with emergencies; b) educational co-responsibility and parents' educational leadership; c) the need to prepare a generative curriculum of new and necessary widespread awareness. These are not entirely new issues, but their frequent recurrence suggests that they must be addressed through a systemic and strategic approach. This suggests continuing on the process of enhancing school autonomy and resuming the investment in the education and training system in order to develop resilience and human capital, elements considered indispensable for dealing with uncertain, unpredictable and risky situations for the individual and for the community.

Parole chiave: Curricolo, Dirigenza, Educazione alle emergenze, Infrastrutture digitali, Leadership educativa, Resilienza.

Keywords: Curriculum, Management, Emergency education, Digital Infrastructure, Educational leadership, Resilience.

1. Introduzione

L'emergenza sanitaria ha costretto la chiusura delle scuole a livello globale, si calcola che nel mondo circa duecentocinquanta milioni di bambini in età scolare siano rimasti esclusi dalla possibilità di disporre di attività formative. Anche se nella prima fase di emergenza alcune nazioni hanno lasciato le scuole aperte (ad esempio: Taiwan, Svezia e Nicaragua), la situazione complessiva è risultata così compromessa da spingere istituzioni internazionali e personalità eminenti a manifestare pubblicamente la gravità della situazione. Il rapporto *Unesco, Unicef and The World Bank* (2020) nel raccogliere i risultati dei sondaggi sugli interventi educativi organizzati in circa 150 Stati in risposta al COVID-19 tra i mesi di giugno e ottobre 2020, ha rilevato che circa il 75% degli Stati hanno riaperto le scuole ma che il restante 25% di essi non ha fissato o rispettato la data di riapertura prevista. Gli Stati che non hanno riaperto le scuole si caratterizzano per essere quelli più poveri e ciò significa che la pandemia diventa un moltiplicatore di disuguaglianze a livello sia globale sia locale.

Il Segretario Generale delle Nazioni Unite nel corso della sessione straordinaria del *Global Education Meeting 2020*, intitolata *Education post-COVID-19* (UNESCO, 2020), ha avvertito che la chiusura prolungata della scuola rischia di provocare una “catastrofe generazionale”; Papa Francesco attraverso un videomessaggio ha lanciato un allarme facendo riferimento al pericolo di una “catastrofe educativa”, e ha proposto un patto globale per l'educazione volto a sensibilizzare i responsabili delle politiche pubbliche a tenere conto delle gravi conseguenze di breve e di lungo periodo provocate dalla pandemia. Gli effetti negativi dell'emergenza saranno molteplici, a livello sia dei sistemi paese, per l'emersione di inedite situazioni di povertà e di disuguaglianza, sia delle singole persone, per il diffondersi di un senso di insicurezza, di ansia e timore nei confronti del futuro, e per le prevedibili regressioni nello sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini e degli adolescenti (Ammanniti, 2020).

In questo contesto emergenziale, da più parti è stato manifestato il bisogno di scuola (Jones, 2020), da intendere non solo come accesso alle attività didattiche, in parte reso possibile dal loro svolgersi a distanza, ma da interpretare come esigenza di spazi di socialità, di luoghi pubblici di incontro tra pari e di confronto con adulti signi-

ficativi. Alcuni a ragione hanno anche precisato che il bisogno di scuola risponde alla primaria esigenza di avere un luogo accogliente e inclusivo in cui sia possibile esercitare una socialità orizzontale, non gerarchica, aperta al dialogo costruttivo e basata sul rispetto delle persone e dei differenti punti di vista manifestati. È apparso evidente, da parte della opinione pubblica, lo stretto e insostituibile legame esistente tra contesto scolastico, esperienze positive di socializzazione, esercizio del dialogo umano, attività di formazione, maturazione del senso di fiducia e capacità di ripresa del Paese.

La ripartenza della scuola, che ovunque ha contribuito a mantenere viva la fiducia nel presente ed ad alimentare la speranza nei confronti del futuro, è stata realizzata con modalità differenti a seconda dei contesti nazionali. I Paesi del Nord Europa, ad esempio la Danimarca, hanno aperto le scuole favorendo lo svolgimento delle attività all'aperto, lavorando in classe per sottogruppi e con possibilità di spostamento. La Finlandia ha adottato un modello più strutturato in cui i gruppi classe sono stati distanziati, con possibilità di spostamento limitato, prevedendo inoltre lo svolgimento delle attività ricreative in classe e il divieto di quelle ginniche e laboratoriali. In Belgio sono stati utilizzati in modo massivo gli spazi esterni alle scuole, sia pubblici sia privati, mediante la stipula di intese e di accordi interistituzionali. In Francia si è optato, tra l'altro, per il distanziamento obbligatorio di un metro, per l'organizzazione della didattica in gruppi classe ristretti e per orari ridotti. In Inghilterra è stato deciso il rientro graduale con gruppi classe di massimo sedici alunni in modo da evitare contatti ravvicinati. In generale, la pandemia e il cambiamento delle abitudini di lavoro hanno imposto sia alle scuole sia alle famiglie una accelerazione nell'uso delle tecnologie e una intensificazione dei processi di digitalizzazione. Tale improvviso cambiamento ha consentito alla maggior parte degli studenti di avvalersi della didattica a distanza offerta dalle scuole e, contestualmente, ha messo molti genitori nelle condizioni di lavorare da remoto.

In Italia, nella fase iniziale della pandemia, le scuole sono rimaste chiuse per circa duecento giorni, e in questo periodo hanno cercato di riorganizzare lo svolgimento della didattica con modalità a distanza, nonostante le notevoli carenze riscontrate riguardo alle dotazioni tecnologiche, alla qualità delle connessioni internet e al livello

delle competenze digitali possedute dagli insegnanti. Tuttavia possiamo affermare che l'Italia è stata uno dei Paesi europei che ha fatto maggiore affidamento sull'autonomia scolastica per ripartire. Alle singole istituzioni scolastiche è stato affidato il compito di attuare le *Linee guida nazionali*, rendendo ancora difficile il già complesso compito svolto dai Ds, dai Dsga e, in generale, dalla scuola. Il documento, infatti, è stato sottoposto a revisioni o ad indicazioni integrative da parte delle Regioni e degli Enti locali, al punto da renderne assai complicata l'applicazione da parte degli organi di governo delle singole scuole. La Giunta e il Consiglio di Istituto, organi collegiali di gestione della scuola ancora in attesa di essere riformati, forse per la prima volta in Italia sono stati convocati durante i mesi di Luglio e Agosto per cercare di condividere le tante decisioni da assumere in merito alla riorganizzazione del servizio scolastico e alla riapertura in sicurezza e trasparenza delle varie sedi.

Decisa la riapertura delle scuole, senza particolari concertazioni, si è di fatto proceduto attribuendo al Dirigente scolastico (Ds) e alle famiglie la responsabilità di attivarsi per negoziare e per concordare le soluzioni utili a conseguire l'obiettivo di tenere aperta la scuola, anche nella previsione della possibile messa in quarantena cautelativa di singoli alunni e docenti, di classi intere o di Consigli di classe. L'obiettivo primario generale deciso dal Governo di evitare la chiusura della scuola ha trovato la sua legittimazione nel dettato costituzionale e nella necessità di bilanciare il diritto alla salute con il diritto all'istruzione e all'apprendimento. In questa prospettiva è stata istituita una nuova figura di sistema, il Referente Covid-19, da individuare in ambito sia scolastico sia sanitario.

Non sappiamo quanto e cosa sia stato appreso dagli studenti tramite la didattica a distanza (Dad). Valeria Fedeli, già Ministra della Pubblica Istruzione, ha affermato che «Non ci sono ancora dati ufficiali, ma la scuola a distanza significa fare sì lezione, ma non vuole dire che da quelle lezioni si è appreso» (Caruso, 2020, *Il Foglio quotidiano* n. 202, p. 4, 24 agosto). I primi esiti della ricerca nazionale svolta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) in collaborazione con numerose Associazioni degli Insegnanti "Sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19" (Lucisano, 2020a) sembrano confermare quanto dichiarato da Fedeli. Gli insegnanti, infatti, ritengono nel

complesso che la Didattica a distanza (Dad) abbia richiesto un notevole aumento dell'impegno professionale e del carico di lavoro degli insegnanti, senza tuttavia permettere di conseguire i risultati attesi in termini di apprendimento e di sviluppo delle competenze da parte degli studenti. A questo limite si deve aggiungere il verificarsi di un problema dovuto al fatto che una parte non trascurabile di studenti, soprattutto quella appartenente a famiglie monoparentali o a nuclei svantaggiati, non è stata raggiunta dalla Dad per la mancanza di dispositivi tecnologici, l'assenza o carenza di connessioni internet e, più in generale, per l'oggettiva impossibilità da parte di molti alunni fragili o in situazioni di difficoltà di seguire lo svolgimento delle lezioni a distanza. Nel complesso dunque possiamo affermare che i limiti della didattica svolta interamente a distanza sono stati ulteriormente palesati nella sua recente configurazione emergenziale (Roncaglia, 2020). La Dad si è dimostrata incapace di offrire pari opportunità a tutti gli studenti, è stata poco inclusiva e spesso ha moltiplicato le disuguaglianze precedenti.

2. La resilienza del Dirigente scolastico e delle figure di sistema

La ricerca nazionale svolta dalla SIRD ha tuttavia evidenziato il ruolo positivo svolto dal Dirigente scolastico e dal gruppo dei docenti titolari di compiti e di funzioni di *middle management* (Lucisano, 2020b). Tale esito, per nulla scontato considerate le criticità della situazione emergenziale, ha rappresentato un punto di forza nel governo della scuola. È infatti accaduto che, laddove la presenza pubblica dell'organizzazione scolastica e la sua identità educativa, hanno subito a causa della crisi sanitaria un'improvvisa caduta in termini di visibilità e fruibilità il Ds e i suoi più stretti collaboratori sono stati individuati come punti di riferimento indiscussi da insegnanti e famiglie. Il Dirigente scolastico e i componenti del cosiddetto *staff* della scuola (Bubb, Early, 2010; Previtali, 2012; Bubb, 2013), prima ancora che i referenti dei Consigli di classe, sono stati identificati dagli insegnanti come soggetti principali a cui rivolgersi per ricostruire in modo condiviso le pratiche professionali, per cercare di reinventare nuovi stili di coordinamento e per stabilire nuove modalità di contatto sia con gli studenti sia con le famiglie.

Nella prima fase pandemica si sono registrate numerose situazioni caratterizzate da evidenti e pericolose spinte centrifughe che, prescindendo da qualsiasi progettazione collegiale, hanno condotto all'individuazione di soluzioni individuali risultate talvolta approssimative sul piano organizzativo, poco efficaci su quello didattico e spesso poco rispettose della privacy della persona (nei casi di utilizzo di talune piattaforme, ad esempio, *Zoom*). Nonostante le difficoltà iniziali, l'azione sinergica dei Dirigenti scolastici e dei docenti titolari di ruoli e funzioni di sistema ha indubbiamente contribuito alla sostanziale ripartenza del "fare scuola", ovvero a rendere presente e visibile l'azione dell'istituzione scolastica, organizzazione complessa rappresentata dal Ds in modo unitario e capace di fronteggiare l'emergenza garantendo la continuità del servizio scolastico.

Quello sin qui sinteticamente delineata è la raffigurazione assai parziale di quanto è accaduto e potrà ancora accadere in merito alla situazione emergenziale connessa al Covid-19. Tuttavia oggi occorre affrontare una questione che non pare sia stata oggetto della giusta riflessione, né da parte del Comitato tecnico scientifico nominato dal Governo, né da parte del commissario di governo, il prof. Arcuri, referente per la fornitura alle scuole dei banchi monoposto, delle mascherine e dei dispositivi igienici necessari per fronteggiare l'emergenza.

Si tratta della necessità di ripensare in profondità i sistemi educativi e formativi e di assumere questo compito con una prospettiva strategica, sistemica e di lunga durata (Domenici, 2020; Fioramonti, 2020; Lucisano, 2020b). Sono in molti infatti a ritenere che nuove crisi ed emergenze siano sempre più probabili, ponendo conseguentemente sfide che necessitano di risposte consapevoli. Sono auspiccate rigenerate capacità di resilienza, di adattamento e di assunzione di comportamenti informati e responsabili, volti ad anticipare l'eventualità dell'imprevedibile, a prevenirne i rischi e ad attenuarne le conseguenze dannose per la persona, per la collettività e, in generale, per la specie umana (ad esempio: Vineis, Carra, Cingolani, 2020; Morin, 2020).

Il sistema educativo e l'ordinamento giuridico con le sue implicazioni in termini di legalità ed efficienza sono stati individuati come "fattori abilitanti" indispensabili sia per reagire alla grande crisi mondiale iniziata nel 2007-2008 sia per garantire lo sviluppo nel lungo

periodo. La reazione alla crisi pandemica conferma oggi la funzione abilitante della scuola considerato che «sono sempre più a rischio i compiti dove non è richiesto un intervento cognitivo umano» e che è sempre più necessaria «la capacità di mobilitare risorse personali - saperi, saper fare, atteggiamenti- e risorse informative esterne per rispondere in modo efficace a situazioni spesso inedite» (Giunta, Rossi, 2017, p. 160).

Nelle situazioni di emergenza la rilevanza riconosciuta all'opportunità di garantire il funzionamento delle scuole, valorizzandone l'autonomia, pur all'interno di un quadro generale di riferimento da rispettare (Bertagna, 2020), rappresenta una risorsa eccezionale sia per affrontare le emergenze sia per cercare di prevenirle.

Il presente saggio è costruito attorno a queste due linee di indirizzo e si focalizza su alcune questioni rese cruciali dalla situazione di emergenza: la necessità di sviluppare le infrastrutture digitali, la opportunità di prevedere forme multiple di partecipazione, l'emergere di nuovi diritti costituzionali e di nuove forme di cittadinanza che talvolta tendono a porsi in conflitto tra loro.

A fronte di tali questioni urgenti, si riflette sulla dinamica dell'esercizio delle *leadership* educativa diffusa (Gronn, 2002, Spillane, 2006; Domenici, Moretti, 2011; Earley, 2013; Harris 2014) con riferimento particolare a) alla scuola come ambiente sicuro, presidio di prossimità e di educazione alle emergenze; b) alla corresponsabilità educativa e alla *leadership* educativa dei genitori; c) alla necessità di predisporre un curriculum generativo di nuove e necessarie consapevolezze diffuse. Si tratta di questioni non del tutto nuove, ma la cui frequente riproposizione suggerisce che debbano essere affrontate attraverso un approccio sistemico e strategico. Ciò significa decidere di proseguire nel percorso di valorizzazione della autonomia scolastica e di riprendere a investire nel sistema di istruzione e formazione per sviluppare la resilienza e il capitale umano, entrambi elementi ritenuti indispensabili per affrontare situazioni incerte, imprevedibili e rischiose per il singolo e per la collettività.

3. L'autonomia scolastica come risorsa per affrontare le emergenze

L'emergenza Covid-19 pur avendo minato le fondamenta della organizzazione del servizio scolastico, è stata affrontata positivamente dal sistema di istruzione anche grazie agli spazi di azione resi possibili dall'esercizio del principio di autonomia scolastica garantito dalla Costituzione. Va detto che in attesa delle indicazioni ufficiali da parte della cosiddetta "*Task force* sulla scuola", ovvero del Comitato degli esperti istituito presso il Ministero dell'Istruzione con DM n. 203/2020, coordinato dal prof. Patrizio Bianchi, sono stati soprattutto i Dirigenti scolastici a rappresentare con autorevolezza ed efficacia l'unitarietà dell'istituzione scolastica. Lo hanno fatto malgrado le insidie derivanti dai ritardi delle direttive e dei vari protocolli, fatti circolare spesso in modo irrituale, tramite i *social*, e formalizzati mediante la tecnica del *blitz* con la quale "prima si decide e poi si informano gli interessati".

Insomma i Dirigenti scolastici, sebbene non siano stati coinvolti così come la situazione avrebbe richiesto, hanno tuttavia collaborato manifestando comportamenti proattivi e incisivi che hanno consentito di contenere i disagi e di mantenere la continuità del servizio scolastico con modalità didattiche integrate e a distanza, avvalendosi per quanto possibile degli spazi decisionali consentiti dall'autonomia scolastica. Ad esempio per la prima volta le scuole si sono avvalse in modo generalizzato del "comodato d'uso", mettendo a disposizione delle famiglie in difficoltà le proprie dotazioni tecnologiche ritenute indispensabili per consentire agli alunni di svolgere le attività didattiche a distanza. In precedenza la soluzione di affidare in comodato d'uso computer o *tablet* veniva esclusa a priori considerate le rigide procedure connesse all'inventario dei beni acquistati dalla scuola. Infatti, le responsabilità attribuibili al Dirigente scolastico o al Direttore dei servizi generali e amministrativi (Dsga) – che avrebbero dovuto rispondere in solido nei casi di perdita o di furto – per mancata vigilanza sullo stato di conservazione del bene hanno nel passato ostacolato l'utilizzo del comodato. La decisione di avvalersi di tale strumento giuridico, benché apparentemente marginale, è invece molto importante ed è assolutamente innovativa perché è stata presa da numerose scuole ancor prima di essere incoraggiata dalla Ammi-

nistrazione scolastica. La sua realizzazione è stata decisa spesso indipendentemente dalla successiva assegnazione alle scuole di fondi finalizzati all'acquisto di dotazioni tecnologiche con lo scopo di garantire il diritto di apprendimento degli alunni.

La stampa nazionale nel complesso ha dato ampiamente eco all'evolversi della situazione, ad esempio il 21 agosto 2020, *Il Foglio quotidiano* titola "La scuola Irreale. Il sovrapporsi dei pareri, i tavoli e i sindacati. L'occasione mancata di dare autonomia" (Crippa, n. 199, p. 1) e quello del 26 agosto 2020, intitolato "Elogio dei prossimi eroi della pandemia: i presidi" (Cerasa, n. 203, p. 1). Attraverso quest'ultimo articolo si chiedono pieni poteri per i presidi e si sollecita lo scioglimento di quel nodo giuridico che rischia di attribuire ai Dirigenti scolastici la responsabilità oggettiva o di funzione, e quindi la responsabilità penale o civile, nei casi in cui gli studenti o gli insegnanti si ammalinino nonostante la corretta applicazione delle procedure anti Covid-19.

Per altro verso il dibattito in corso sulla necessità o meno di avere i medici nelle sedi scolastiche, utilizzando i fondi messi a disposizione dal Meccanismo europeo di stabilità (MES) o dal *Recovery Fund* o *Next generation UE*, non dovrebbe essere ricondotto ad una visione nostalgica volta a ripristinare la tradizionale figura del medico scolastico, icona di un recente passato che ha caratterizzato sia il processo di scolarizzazione di massa, sia l'organizzazione delle scuole in Italia.

Ritornare a un passato nostalgico non è possibile poiché negli ultimi decenni sono cambiate sia le Unità sanitarie locali sia le scuole, ma anche perché la attuale fase emergenziale impone una ulteriore trasformazione profonda, tanto della organizzazione del Servizio sanitario nazionale quanto del Sistema nazionale di istruzione. Se nel passato è accaduto che al medico scolastico venissero spesso delegati alcuni compiti di *routine* o funzioni marginali, oggi le eventuali figure sanitarie dedicate, più che collocarsi fisicamente nelle sedi scolastiche, dovrebbero consistere in una ampia disponibilità di persone specializzate e appositamente preparate per svolgere compiti e funzioni di medicina di prossimità, da esercitarsi a stretto contatto con le istituzioni scolastiche e con le famiglie degli alunni. Ciò significa che iniziative costanti di prevenzione, d'informazione, di intervento e di cura dovrebbero prevedere forme nuove e originali di collaborazione tra sistema sanitario, scuola e famiglie.

Un problema da affrontare è quello di mettere i docenti nelle condizioni di conoscere le informazioni necessarie per svolgere il proprio compito in situazione di emergenza, evitando così che gli stessi ricorrano a fonti secondarie di informazione, non scientificamente fondate, filtrate dai *social* o prese a caso all'interno del flusso digitale informale in cui è immerso anche il personale scolastico. Così formulato il problema del come affrontare le emergenze indica nuovi compiti per il Ds, il quale dovrà svolgere in modo efficace il ruolo di comunicatore autorevole, in primo luogo nei confronti dello *staff*, al fine di rendere le figure intermedie consapevoli della complessità sistemica derivante dalla situazione emergenziale, che, per le sue caratteristiche, impone a tutti gli attori di ampliare il proprio sguardo e di assumere punti di vista inediti per affrontare le sfide future.

Nei casi di emergenza, infatti, ogni tipo di automatismo costituirebbe un ostacolo per la soluzione dei problemi riscontrati. L'esercizio della *leadership* educativa diffusa (LED) in situazioni di emergenziali non può assolutamente affidarsi a pratiche di buon senso e neppure all'impegno individuale. Piuttosto, richiede da una parte l'acquisizione rapida di conoscenze e competenze aggiuntive e, dall'altra, la dimostrazione di possedere capacità negoziali, di gestione dei conflitti e di accompagnamento di processi decisionali condivisi. Ad esempio la richiesta rivolta dai Dirigenti scolastici ai docenti, per motivi sanitari, relativa alla necessità di sgombrare le classi, togliendo da esse scaffali, armadi, cattedre e altro mobilio, richiede un attento esercizio della *leadership* educativa. Occorre infatti impegnarsi al fine di rendere tutti gli insegnanti consapevoli dei significati che sono alla base della decisione di "sgomberare le classi". Riflettere con gli insegnanti sulle implicazioni che tale operazione potrebbe avere sulla attività svolte con gli studenti, – ad esempio riguardo all'uso dei libri di testo, dei sussidi e dei quaderni –, non è da considerare una perdita di tempo, ma è una attività che colloca il *leader* educativo dentro i micro-processi destinati a cambiare la configurazione tradizionale degli spazi e dei tempi della scuola. L'eventuale interpretazione del proprio ruolo dirigenziale come quella di "un uomo solo al comando" di una organizzazione gerarchica rischierebbe di far apparire ai docenti e agli studenti la nuova soluzione organizzativa come l'esito di decisioni unilaterali, calate dall'alto e

vessorie nei confronti di coloro che nell'aula vivono i processi di insegnamento-apprendimento. Viceversa, esercitare la *leadership* educativa significa operare per coinvolgere le persone e per motivarle a partecipare in modo consapevole e attivo nei micro e macro processi di cambiamento, contribuendo quindi a promuovere anche la LED dei docenti (Spillane, 2006; Domenici, Moretti, 2011; Harris, 2014).

4. Infrastrutture digitali, partecipazione e nuovi diritti costituzionali di cittadinanza

Numerosi contributi hanno messo in evidenza tra i falsi miti pedagogici quello di considerare di per sé l'utilizzo delle nuove tecnologie come miglioramento della didattica (ad esempio: Calvani, Trincherò, 2019). Pur conoscendo i limiti della Dad, alcune scuole hanno iniziato a integrare gli interventi didattici in presenza con quelli svolti a distanza. L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha interrotto queste esperienze innovative e ha costretto tutte le scuole ad avvalersi della Dad, senza lasciare ad esse soluzioni alternative. Indubbiamente la pandemia ha colto di sorpresa la quasi totalità dei sistemi nazionali di educazione e di istruzione, ivi compreso quello dell'Italia, paese in cui la popolazione è caratterizzata da uno dei più bassi livelli accertati di alfabetizzazione digitale tra i Paesi OCSE (2019). L'Italia inoltre è il paese europeo con gli insegnanti e i presidi più anziani, che hanno una età media che supera rispettivamente i 49 anni e i 56 anni, a fronte di una età media OCSE di 44 anni per i docenti e 52 anni per i Dirigenti scolastici (OCSE, TALIS, 2019). È verosimile affermare che il convergere dei due fattori citati, ovvero i bassi livelli di alfabetizzazione e l'anzianità degli operatori scolastici, descrive una situazione in cui i margini di flessibilità nell'uso delle nuove tecnologie digitali e della comunicazione nel contesto scolastico italiano sono assai ridotti e richiedono un intervento di formazione e sviluppo professionale notevole.

La *Foundation of Worldwide Cooperation* è da tempo impegnata a sostenere su scala globale il riconoscimento del diritto all'uso di internet. Romano Prodi, presidente della fondazione, durante il periodo di emergenza sanitaria, ha denunciato le criticità connesse al

digital divide, fenomeno che ha reso impossibile ad una larga fascia di popolazione in età scolare di utilizzare internet per fruire dei servizi scolastici. Per tale ragione, Prodi ha inviato una lettera alle Nazioni Unite e al Parlamento europeo invitando tali istituzioni a assumere ogni decisione utile a garantire a tutti l'accesso a internet (ANSA, 2020). La mancanza di accesso alla rete, infatti, rappresenta oggi una evidente situazione di diseguaglianza che può generare ulteriori situazioni asimmetriche. La connessione, dunque, è da ritenersi un bene primario per l'esistenza umana, come l'acqua e il cibo, ed è anche un prerequisito indispensabile per esercitare i propri diritti di cittadinanza. Il diritto alla connessione, viene detto, merita di essere tutelato a prescindere dal tipo di appartenenza sociale delle persone e dalla loro area geografica di residenza. La risposta del presidente dell'Unione europea non si è fatta attendere. Nella parte conclusiva della sua lettera di risposta, David Sassoli ha affermato che l'accesso alla rete rappresenta un nuovo diritto umano e che «Il Parlamento europeo è pronto a questa sfida. Nell'agenda europea due appuntamenti sono già indicati: la discussione dopo l'estate sulla proposta della Commissione EU di un quadro legislativo sui servizi digitali (*Digital Service Act*) e il dibattito che si svilupperà in seno alla Conferenza sul futuro dell'Europa. Dobbiamo scrivere il nostro tempo Per questo serve indicare la strada verso una digitalizzazione a misura dell'umanità» (Sassoli, 2020).

Il diritto alla connessione veloce quindi deve essere garantito a tutti, non solo a chi risiede nelle aree metropolitane o in quelle più produttive del Paese. L'accesso universale a internet è un diritto fondamentale, da inserire in Costituzione (Rodotà, 2012), poiché il suo riconoscimento consente alle persone di poter esprimere il proprio punto di vista, di avvalersi di servizi sia pubblici sia privati, di accedere alle fonti informative e, soprattutto, di istruirsi e di curarsi. Non si tratta dunque di favorire una generica e aggiuntiva disponibilità tecnologica o di offrire un'opportunità di cui si potrebbe anche fare a meno. Il diritto alla connessione è fondamentale e il suo rispetto consentirebbe di trasformare la Dad in una modalità più inclusiva e meno emergenziale. Non a caso recenti ricerche sulla scrittura digitale evidenziano che tale pratica favorisce la partecipazione e l'incontro in internet e consente di sperimentare situazioni di piacevolezza e nuove forme di socialità e di emotività (Boscolo, 2014).

La scuola dovrebbe assumere il ruolo di snodo principale nell'ambito di una rete di infrastrutture volta a bilanciare il diritto alla connessione con la capacità di essere cittadini consapevoli, in grado di utilizzare le reti digitali esercitando il pensiero critico e la libertà di ricerca, evitando così di chiudersi in nicchie o bolle autoreferenziali (Pariser, 2012; Floridi, 2020). Gli spazi virtuali già oggi disponibili richiedono una nuova ecologia della informazione e della comunicazione che, se ben gestita, potrà aiutarci a potenziare i processi di insegnamento e di apprendimento, nonché ad affrontare le emergenze con più capacità di mobilitare le risorse collettive e di responsabilizzare le comunità territoriali. In questa direzione è opportuno rilanciare la scuola come ambiente in cui praticare la democrazia (Mulè, 2010; Spadafora, 2018; Mulè, De Luca, Notti, 2020) e, aggiungiamo noi, in cui è possibile promuovere la cittadinanza mediante l'esercizio diretto e indiretto della LED.

Per il Sistema scolastico e in particolare per i Ds, tutto ciò implica una maggiore considerazione degli ambienti di apprendimento, del ruolo svolto dalle tecnologie nei contesti di lavoro (Scheerens, 2018) e delle «infrastrutture educative», intese come allestimento integrato di ambienti, di dotazioni strumentali, di cultura organizzativa, di relazioni umane e di strategie di *leadership* e *management* di una o più realtà organizzative (Moretti, Giuliani, 2016). In questo senso è rilevante «Allestire gli ambienti di apprendimento e disegnare le infrastrutture educative prestando attenzione sia agli aspetti fisici e tecnologici sia alle disposizioni mentali di coloro che dovranno agire al loro interno, in particolare dei docenti, assumendo ruoli e svolgendo funzioni differenti» (Moretti, 2019, p. 463).

5. La dinamica dell'esercizio delle *leadership* educativa diffusa

In precedenti contributi abbiamo approfondito la questione dell'esercizio diretto della *leadership* educativa da parte del Ds e degli spazi che lo stesso può utilizzare per promuovere la *leadership* educativa dei docenti (Moretti, 2019, 2020). Alcuni di questi spazi di esercizio della LED, ritenuti particolarmente interessanti e innovativi, sono: a) il ripensamento dei cicli scolastici che accompagna l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione da 0 a 6

anni (D.lgs. n. 65/2017); b) l'attuazione di «Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento» introdotti dalla Legge di bilancio 2019 e, prima ancora, i Percorsi di Alternanza Scuola Lavoro (ASL) istituiti ai sensi della Legge 3/2003 e dalla Legge 107/2015; c) il sistema di autovalutazione delle istituzioni scolastiche autonome (art. 6, DPR 80/2013) che sulla base del Piano triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) prevede la predisposizione del Rapporto di autovalutazione (RAV) e la realizzazione del Piano di miglioramento (PdM) (Notti, 2014; Lucisano, Corsini, 2015; Perla, 2019); d) la possibilità di fare riferimento a curricula scolastici centrati sullo sviluppo di competenze (Baldacci, 2010; Pellerrey, 2019; Ajello, Torti, 2019); e) il lavoro cooperativo dei docenti e la predisposizione delle condizioni per supportare la capacità di quest'ultimi e degli studenti di imparare gli uni dagli altri (Perrenoud, 1999; Fullan, 2008; Ianes, Cramerotti, 2016; Scaratti, 2019).

L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha evidenziato che alcuni spazi di esercizio della *leadership* possono restringersi o anche interrompersi (ad esempio: i «Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento»). La pandemia al tempo stesso ha dimostrato che possono emergere alcuni nuovi spazi di esercizio della *leadership* educativa diffusa favorendo, in tal modo, inedite interlocuzioni e assunzioni di responsabilità. In questo contributo si intendono approfondire in particolare tre nuovi spazi di esercizio della LED nella scuola in emergenza, che riguardano rispettivamente: a) la scuola intesa come ambiente sicuro e quale presidio di prossimità e di educazione alle emergenze; b) la corresponsabilità educativa scuola famiglia e la promozione della *leadership* educativa dei genitori; c) la necessità di predisporre un curriculum scolastico che, oltre a sviluppare competenze, sia anche e soprattutto generativo di nuove consapevolezze.

Come vedremo si tratta di spazi in cui la *leadership* del Ds implica la promozione della LED degli insegnanti e la sua estensione agli studenti e ai genitori. Mai come oggi la sfida della scuola può essere identificata nel compito educativo urgente di esercitare e promuovere la LED in una prospettiva integrata e multiattore, favorendo la capacità critica e la resilienza di tutti i soggetti coinvolti nei processi di apprendimento-insegnamento.

5.1 La scuola come ambiente sicuro, presidio di prossimità e di educazione alle emergenze

Il costruito della scuola intesa come “ambiente sicuro” si va trasformando in modo assai veloce. Il suo significato, inizialmente circoscritto agli aspetti strutturali e alla stabilità degli edifici (prevenzione incendi e terremoti), nonché alla prevenzione degli atti vandalici (ad esempio, installazione di: recinzioni, allarmi antifurto, telecamere), si è esteso alle misure di protezione della comunità scolastica da possibili gesti terroristici e criminali (Kellner, 2015). Recentemente si è iniziato a parlare anche di scuola come “ambiente sicuro e a basso rischio sanitario”, in grado di contrastare più di altri luoghi il diffondersi di infezioni e contagi attraverso l'applicazione rigorosa e sistematica di protocolli, di Linee guida e di accorgimenti igienico-sanitari.

Si tratta di soluzioni tecniche e organizzative la cui efficacia implica una profonda modifica delle pratiche professionali, delle *routine* scolastiche e dei comportamenti di tutti gli attori della scuola, in particolare degli studenti. Il modo in cui è possibile vivere oggi la scuola era impensabile sino a poco tempo fa. Non è facile coniugare il vincolo del distanziamento fisico con la possibilità di ascoltare, di confrontarsi e di dialogare tra pari e con i docenti. Occorre acquisire nuovi comportamenti che richiedono capacità di controllo, resilienza e rispetto degli altri.

La scuola così come si vive oggi è un ambiente sicuro, ma ovviamente non può essere un luogo privo di rischi. Sappiamo infatti che non esistono spazi a rischio zero. Quello che può e dovrebbe fare la scuola – ed è in questo senso che possiamo parlare di nuovo spazio di esercizio della *leadership* educativa – è di educare alle emergenze e di promuovere il benessere e la salute personale. La scuola è un fondamentale servizio di prossimità nel senso che è un luogo sicuro, facilmente accessibile e che permette ai cittadini di fruire dei suoi servizi senza assumersi inutili rischi. Non a caso di recente sono state nuovamente sollevate critiche nei confronti della decisione presa in passato in merito alla chiusura di alcune scuole collocate in piccoli centri o in aree metropolitane risultate sottodimensionate rispetto al previsto numero minimo degli studenti iscritti.

La mancanza di presidi scolastici in alcuni territori crea una si-

tuazione di ulteriore difficoltà, tale da invitare i responsabili delle politiche scolastiche a rivedere alcune decisioni assunte con il principale obiettivo di risparmiare la spesa pubblica nel medio periodo.

Nel lungo periodo e in situazione di emergenza è apparso evidente che la scuola può essere individuata come uno dei pochi luoghi sicuri e di prossimità in grado di presidiare i territori e di consentire al Paese di ripartire, di riacquistare fiducia nel presente e di coltivare la speranza nel futuro. Chi scrive ritiene che in alcuni luoghi del Paese si possano gestire istituzioni scolastiche di grandi dimensioni, ben oltre i mille o millecinquecento alunni, ma ritiene fondamentale utilizzare in modo flessibile le soglie minime, per evitare di chiudere scuole collocate in luoghi che hanno la necessità della loro presenza e che le considerano spazi identitari, di incontro sociale e di scambio intergenerazionale.

Gli esiti della ricerca nazionale e internazionale sulle emergenze educative o sulla educazione in situazione di emergenza (Isidori, Vaccarelli, 2012; Burde, Kapit, Wahl, Guven, Skarpeteig, 2017; Williamson, 2020) evidenziano il potenziale protettivo dell'educazione sul piano fisico, psicosociale e cognitivo, riconoscendo il ruolo fondamentale svolto dai sistemi di istruzione e formazione. Le crisi e le emergenze riducono il senso di sicurezza personale e alimentano taluni fattori emotivi incontrollati suscettibili di condizionare la comunicazione interpersonale e la qualità del discorso pubblico (Ammaniti, 2020; Mazzucato, 2020). Inoltre, rendono più difficile l'esercizio del pensiero critico, la selezione delle fonti e la presa di decisioni accompagnate da un atteggiamento scientifico e da comportamenti consapevoli e responsabili (Domenici, 2018).

Gli esiti della ricerca sulle emergenze suggeriscono un impegno diretto dei sistemi scolastici e formativi in questo ambito (Vermesse, Derluyn, Masschelein, De Haene, 2017; Lerch, Buckner, 2018) e, allo stesso tempo, richiedono interventi intenzionali e progettuali da parte degli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico in direzione della educazione alle emergenze o in situazioni di emergenza. Aspetti importanti sono la promozione del *critical thinking*, l'adozione di un approccio didattico democratico basato sulla discussione e il dialogo costruttivo (Davies, Talbot, 2008) e la possibilità di far esprimere i ragazzi anche attraverso il gioco, lo sport e le attività creative (*Interagency Network for Education in Emergencies* - INEE, 2010).

In questo orizzonte altamente problematico e complesso l'educazione alle emergenze o in situazioni di emergenza, dovrebbe lavorare prioritariamente sull'uso della ragione, sull'esercizio del pensiero critico, sulla selezione delle fonti informative, sviluppando capacità di *problem solving*, creatività e pensiero divergente (Cinque, 2010; Bertolini, 2012; Antonietti, Molteni, 2014).

Evidenze nel campo delle scienze cognitive e dell'apprendimento rilevano nei bambini la progressiva e precoce formazione di schemi di comportamento flessibili e inclusivi, fortemente esplorativi, aperti nei confronti delle novità e attratti dalle incongruenze (Dehaene, 2019). Tali risultati consentono di avviare in età precoce l'educazione alle emergenze, valorizzando la vitalità esplorativa e curiosa dei bambini che manifesta attenzione per le diversità e le difformità, contribuendo in tal modo a promuovere la resilienza, attraverso dinamiche relazionali positive e strategie di *coping* supportive da attivare sia a scuola sia in famiglia (Cyrulnik, Malaguti, 2005; Krause, Sharples, 2020). La resilienza, infatti, si accompagna al potenziamento della capacità delle persone di tollerare le contraddizioni e di sviluppare la capacità di assumere decisioni in situazioni caratterizzate da notevole incertezza. Come sarà argomentato più in avanti, è opportuno potenziare i curricoli scolastici per aiutare gli alunni a coltivare a scuola il pensiero critico, la creatività e il pensiero divergente.

5.2 Corresponsabilità educativa e LED dei genitori

Un aspetto messo in evidenza nella fase di emergenza è il fatto di essere entrati nelle case degli alunni attraverso lo svolgimento della Dad. Gli schermi degli studenti sono diventati il simbolo di un confine, quello tra scuola e famiglia, che di colpo si è assottigliato, diventando sempre più permeabile e consentendo progressivamente a tutti gli attori dei processi di apprendimento-insegnamento di sperimentare modalità inedite di interazione. I docenti hanno potuto osservare lo spazio familiare degli studenti, talvolta con stupore e preoccupazione, riscoprendo, forse dopo averlo dimenticato, che non tutti gli alunni dispongono di adeguati spazi personali che possano favorire uno studio autonomo, efficace e sereno. Allo stesso modo, gli studenti sono entrati virtualmente nello spazio domestico degli

insegnanti, ne hanno talvolta conosciuto sia le famiglie e i conviventi o colto anche le umane debolezze e le solitudini manifestatesi attraverso le tracce visive e sonore della Dad.

I genitori da parte loro non sono rimasti estranei a questo processo accelerato di avvicinamento tra scuola e famiglia, ma hanno il più delle volte agevolato l'accesso della Dad dentro l'ambiente domestico, preoccupandosi di equipaggiare di telecamere e microfoni i dispositivi tecnologici posseduti per favorire l'utilizzo delle piattaforme proposte. I genitori hanno dovuto negoziare con i figli sia l'uso quotidiano degli spazi domestici, sia gli orari di impiego delle strumentazioni digitali e delle connessioni internet. Nelle famiglie in cui erano presenti più persone impegnate a svolgere il lavoro o lo studio da remoto, riuscire a concordare gli accessi ed a calendarizzare gli orari d'uso degli strumenti non è stata una impresa facile. I conflitti sono stati frequenti come anche le rinunce, e non sono mancati i molti ostacoli dovuti agli impegni di lavoro degli adulti e a quelli di studio dei più giovani. In ogni caso, studenti e genitori sono stati investiti da una richiesta epocale di cambiamento, alla quale hanno dovuto rispondere con una rapidità imprevista che ha richiesto a tutti una notevole capacità di resilienza e di adattamento personale.

A fare la differenza in positivo è stata soprattutto la capacità delle famiglie di agire non tanto come nucleo chiuso, ma esercitando in modo esteso la dimensione della genitorialità, riuscendo in tal modo a stabilire con la scuola un rinnovato patto di corresponsabilità educativa. Anche a seguito dell'assottigliarsi delle distanze reciproche, la scuola e la famiglia, hanno progressivamente compreso l'importanza della co-responsabilità avviando pratiche di scambio e di confronto di tipo formale e informale. È accaduto che anche i genitori solitamente distratti nei confronti della vita scolastica dei figli abbiano avuto la possibilità di conoscere direttamente, tramite la Dad, quanto sia difficile motivare allo studio i ragazzi, quanto sia importante stabilire e farli rispettare i tempi e i ritmi necessari per lo studio, quanto sia fondamentale avere adulti significativi, indipendenti dalle figure genitoriali, da prendere a riferimento nei percorsi di apprendimento, di sviluppo emotivo e di maturazione personale.

Le scuole più sensibili e i Dirigenti scolastici più accorti hanno compreso la necessità di accompagnare le nuove modalità comunicative aperte dalla Dad, da una parte evitando di colludere con le fa-

miglie e, dall'altra, cercando di accreditare i genitori come partner titolari delle attività di supervisione e di supporto degli alunni, soprattutto di quelli più piccoli, impegnati nei processi di apprendimento-insegnamento gestiti in forma mista o da remoto. Tali scuole hanno operato esplicitamente per promuovere la *leadership* educativa dei genitori, attraverso il sistematico riconoscimento del lavoro da essi svolto e fornendo loro informazioni mirate, suggerimenti specifici, oltre che ulteriori modalità di accesso al registro elettronico e ai compiti realizzati dai figli.

L'attenzione dedicata dalla scuola alla promozione della *leadership* educativa dei genitori andrebbe capitalizzata e coltivata anche nel periodo post-Covid-19 perché è riuscita a mobilitare una delle maggiori risorse utilizzate per fronteggiare l'emergenza. La *leadership* educativa dei genitori, inoltre, sarà altrettanto indispensabile per contrastare le eventuali conseguenze negative che specie gli studenti più fragili potranno avere nella fase post-emergenziale (ad esempio: regressione cognitiva ed emotiva o demotivazione allo studio). La LED dei genitori è dunque una risorsa fondamentale per contribuire a sviluppare le consapevolezze che possono aiutarci sia a contenere gli effetti delle emergenze attuali, sia a prevenire le conseguenze di quelle future.

La letteratura scientifica ha dedicato particolare attenzione all'educazione alla genitorialità, con una prospettiva spesso centrata sulla pedagogia della famiglia e sull'essere genitori, con riferimento ai percorsi di crescita e di autonomia nell'ambito del nucleo familiare o in relazione al problema di come affrontare le crisi e le fasi di transizione che possono caratterizzare la famiglia (ad esempio: Milani, 2001; Sità, 2005; Iori, 2006). In ambito scolastico l'educazione alla genitorialità è spesso consistita in una serie di interventi in cui la scuola si è proposta come agenzia educativa titolare di valori e di pratiche considerate di per sé valide e eticamente giuste. Ha cercato di educare i genitori dicendo loro "come si deve fare", ritenendo in tal modo di aiutare le famiglie a migliorare le loro idee su alcune delle questioni ritenute più rilevanti (ad esempio: situazioni di divorzio e separazione, bullismo, uso della televisione, del telefono o dei videogiochi, prevenzione dell'uso degli stupefacenti, educazione alimentare e prevenzione di patologie come la bulimia e l'anoressia). Nella prospettiva qui delineata la *promozione della* LED, nel confermare

la netta distinzione dei ruoli tra genitori e insegnanti, implica tuttavia la co-responsabilità educativa, che consiste nella richiesta di assumere in prima persona il rischio di educare, di effettuare delle scelte e di svolgere compiti aggiuntivi a quelli tradizionalmente ritenuti “genitoriali”. Si tratta infatti di funzioni che richiedono l’esercizio di una responsabilità allargata, non limitata ai singoli (i figli in particolare), ma che implica un impegno volto a conoscere, negoziare e condividere forme di trasmissione intergenerazionale delle conoscenze, modalità di sviluppo sociale delle competenze e spazi di maturazione comunitaria di nuove consapevolezze che possono avere una ricaduta immediata nei comportamenti di tutti i soggetti coinvolti: scuola, famiglia, persone, comunità locali e società globale. La promozione della LED per come è qui presentata, è in alcuni dei suoi aspetti, assai vicina alla cosiddetta “formazione alla genitorialità”, approccio partecipativo che considera il destino dell’intero pianeta sempre più subordinato alle capacità degli individui di assumere comportamenti responsabili nei riguardi del futuro e delle nuove generazioni (Iavarone, 2009) o che, diversamente, intende sviluppare una genitorialità riflessiva e creativa volta a «incrementare la consapevolezza rispetto all’importanza del loro ruolo “in quanto educatore” e della loro funzione di “leva” ai fini dello sviluppo – nelle nuove generazioni – delle fondamentali competenze di cittadinanza e di coesione sociale» (Margiotta, Zambianchi, 2014, p. 60). La promozione della LED dei genitori è in sintesi una forma di *empowerment* che può aiutare i genitori a riflettere sulle competenze necessarie per diventare educatori efficaci, imparando a modulare i linguaggi più adeguati per favorire l’apprendimento intergenerazionale in una prospettiva integrata e di rete, con finalità esplicite di potenziamento della resilienza personale e della coesione sociale. L’indagine SIRD sulla didattica a distanza ha evidenziato che la partecipazione dei genitori durante la pandemia è stata una realtà, da molti auspicata, da altri assai temuta. Nei fatti tale partecipazione è risultata spesso collusiva nei confronti dei figli e difensiva riguardo le persone fragili (Lucisano, 2020a). Nel complesso, possiamo affermare che la pratica efficace e rispettosa della Dad richiede una Dirigenza scolastica e un esercizio della *leadership* educativa che consolidino e promuovano i rapporti tra scuola, famiglie e territorio.

5.3 Necessità di predisporre un curriculum generativo di nuove consapevolezze

In Italia il passaggio dai programmi scolastici ai curricula è avvenuto in ritardo rispetto ad altri contesti nazionali, ed ha portato a compimento un processo avviato spontaneamente e in modo autonomo da molte scuole. Di notevole importanza è stato il contributo di riflessione e di ricerca sul campo offerto da numerosi insegnanti dimostratisi insofferenti nei confronti della programmazione scolastica ritenuta trasmissiva, centrata su contenuti troppo ampi e prescrittivi nella loro trattazione. La predisposizione delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) ha consentito alla scuola, sia di organizzare le attività didattiche in funzione del raggiungimento di traguardi di sviluppo di competenze nel breve e nel medio periodo, sia di operare in modo integrato per sviluppare le competenze di base e quelle di cittadinanza nel lungo periodo. L'espressione "curriculum verticale", più di altre, esprime bene la rilevanza insita nel passaggio da una scuola basata sui contenuti e sull'insegnamento a una scuola centrata sullo sviluppo di competenze e sull'apprendimento. Oggi tutto questo non è più sufficiente. Occorre che il curriculum reale sia generativo anche di quelle consapevolezze ritenute da tutti urgenti e che, tuttavia, sono ancora sottovalutate e poco si riflette sui modi più efficaci per farle maturare. Il riferimento è alla consapevolezza del processo di omizzazione, al fatto che la specie umana sia unica, così come è unico il luogo in cui ci troviamo a vivere, la Terra, che ha anch'essa una propria storia evolutiva e degli equilibri che vanno rispettati e salvaguardati. Abbiamo inoltre bisogno di essere consapevoli del fatto che la specie umana convive con altre specie animali e con una pluralità di manifestazioni di vita sia animale sia vegetale (Mortari, 2020). Papa Francesco con un gesto radicale ha affermato che l'uomo dovrebbe sentirsi fratello degli altri uomini e che dovrebbe avere compassione di tutto ciò che lo circonda: persone, animali, piante e anche pietre e rocce, presenze a cui non attribuiamo di solito significati e sensibilità (Francesco, 2020).

L'emergenza ambientale non è una questione facile da capire, così come non lo è l'emergenza climatica. Per questo è necessario un impegno collettivo cosicché autori ed editori mettano a disposizione

risorse narrative nuove, in grado di raccontare storie verosimili, informate di dati scientifici, ad alto impatto emotivo, che possano aiutare i giovani a capire i problemi e a cambiare le proprie abitudini (Foer, 2019). Anche la poesia più recente ci rammenta che forse “dovevamo fermarci e approfondire l'essenziale” (Gualtieri, 2020). Tutto ciò significa che dobbiamo trovare le domande giuste per collocare in un quadro unitario dimensioni che hanno a che fare sia con le competenze, la bellezza, la creatività, il pensiero critico, sia con la crescita, lo sviluppo, la gestione del ciclo dei rifiuti, la sostenibilità, l'attenzione all'impronta umana lasciata sulla Terra.

Franco Lorenzoni ritiene che si può “attraversare con intelligenza questa crisi senza rimuoverne le cause più profonde e lontane, elaborando nuovi curricoli” e, al riguardo, presenta tre differenti ma convergenti declinazioni dell'idea di curricolo. La prima, definita, *Curricoli della lungimiranza*, dovrebbe operare nuove connessioni tra l'arte, la scienza, la storia e le domande dell'oggi, imparando ad arricchire la lettura del presente con il necessario aiuto di tanta matematica e statistica. La seconda, detta *Curricoli dell'incertezza*, dovrebbe introdurre nella ricerca e nello studio il paradigma della complessità, così come auspicato dall'approccio ecologico e sistemico alla conoscenza. La terza declinazione, quella dei *Curricoli del ram-mendo*, è volta a “ricucire” le discriminazioni e le lacerazioni esistenti attraverso la promozione di una socialità allargata e positiva capace di rispettare i punti di vista altrui e di dare dignità alla presenza di ciascuno (Lorenzoni, 2020a, 2020b). Da un'altra prospettiva anche Mario Draghi, ampiamente ritenuto una delle figure più autorevoli dell'Italia di oggi, in un suo recente discorso pubblico ha affermato che «La protezione dell'ambiente, con la riconversione delle nostre industrie e dei nostri stili di vita, è considerata dal 75 per cento delle persone nei 16 maggiori paesi al primo posto nella risposta dei governi a quello che può essere considerato il più grande disastro sanitario dei nostri tempi» (2020).

A fronte delle voci autorevoli ricordate, ne consegue per la scuola la richiesta di esercitare la propria autonomia organizzativa, didattica e di ricerca, operando dal basso al fine di integrare ed espandere gli attuali curricoli ritenuti carenti e poco orientativi riguardo la maturazione delle consapevolezze e la comprensione profonda delle questioni urgenti sin qui evidenziate.

La collaborazione tra scuola e Università e l'utilizzo degli esiti più recenti della ricerca educativa, possono aiutare ad arricchire il curriculum scolastico agito nelle scuole, a livello di attività promosse in aula da parte dei singoli insegnanti, ma soprattutto nel modo di porsi del sistema scuola e dei suoi principali attori riguardo alle questioni da portare a consapevolezza. Questo significa per l'esercizio della *leadership* diffusa uno sforzo impegnativo, ma necessario, per posizionare la scuola e la comunità scolastica in riferimento a cosa pensano, a cosa fanno o chiedono di fare, in merito:

- alla organizzazione del trasporto scolastico con riguardo alla caratteristica dei mezzi utilizzati (se sono inquinanti o meno), ai tragitti scelti, e alla mobilità urbana richiesta sia agli studenti, sia alle famiglie e ai docenti, alla possibilità di predisporre piste ciclabili o ciclo pedonabili favorendo al massimo percorsi facilitati e sicuri da casa a scuola e viceversa;
- al consumo e al risparmio energetico operato nelle strutture scolastiche, con riguardo all'uso o meno di energie provenienti da fonti rinnovabili, al tipo di riscaldamento utilizzato nelle scuole, alla presenza o meno di adeguate e sostenibili tecniche di illuminazione, di areazione e di insonorizzazione degli spazi;
- alla presenza della mensa scolastica e al tipo di organizzazione del servizio di refezione, con riguardo alle forme di rifornimento del cibo, se preparato, o delle forme di approvvigionamento delle materie prime, se la cucina è quella tradizionale. All'utilizzo o meno di prodotti biologici, al tipo di stoviglie utilizzate, se sono usa e getta di plastica o sono riciclabili e compostabili. E nei casi sempre più rari di uso di stoviglie lavabili, riguardo ai componenti dei detersivi utilizzati;
- alle modalità attraverso le quali si gestisce il ciclo dei rifiuti scolastici e al modo in cui è gestita la procedura di finalizzazione sociale e umanitaria dei pasti giornalieri non consumati dagli alunni;
- alla possibilità di abitare in sicurezza lo spazio scolastico, inteso come luogo in cui sia possibile fare esperienza quotidiana di contatto con: alberi, piante, animali e fonti di acqua (stagni, piccoli ruscelli, vasche con pesci);
- alla possibilità di favorire una forma di intelligenza creativa,

orientata alla curiosità, aperta nei confronti delle novità e tollerante delle diversità, delle incongruenze e in generale resiliente di fronte all'imprevisto e alle emergenze.

I curricoli scolastici attuali non ci aiutano molto, tuttavia abbiamo la possibilità di esercitare l'autonomia organizzativa didattica e di ricerca operando nella direzione tracciata, che indica la necessità di costruire consapevolezza. Senza di esse le competenze di base e di cittadinanza rischierebbero di restare inerti e disarmate a fronte delle sfide che ci attendono, sia quali singoli cittadini sia come specie umana che condivide un unico destino con la Terra e con le altre specie viventi con cui è interconnessa. Se è vero che la scuola non può dedicarsi a tutto, chi altri se non la scuola può dedicarsi a questo arduo compito? E come potrà farlo la scuola se non promuovendo la responsabilità diretta e la *leadership* educativa di tutti gli attori coinvolti?

6. L'autonomia scolastica come risorsa per prevenire le emergenze, sviluppare la resilienza e il capitale umano

Nella prospettiva sin qui indicata abbiamo definito la scuola come un luogo sicuro, di prossimità, in grado di educare a fronteggiare le emergenze. La scuola dovrebbe essere uno spazio in cui, attraverso lo studio di curricoli rinnovati e integrati anche grazie all'autonomia organizzativa didattica e di ricerca, si possano maturare consapevolezza oltre che acquisire conoscenze e sviluppare competenze. In questa parte conclusiva del nostro argomentare possiamo finalmente introdurre la questione che propone la scuola e l'autonomia scolastica come risorse atte a prevenire le emergenze ed a sviluppare la resilienza e il capitale umano.

Molti scienziati ci dicono che avremo emergenze di vario tipo (Vineis, Carra, Cingolani, 2020) e che dobbiamo imparare a fronteggiarle e a convivere, ma ci dicono anche che molte di queste emergenze non sono esito del caso e che dipendono da molti fattori connessi a comportamenti umani, non più riproponibili per le gravi conseguenze che hanno provocato e potrebbero provocare (ad esempio: Rocchi, 2020). La promozione di un atteggiamento scientifico,

indispensabile per generare nuovi stili di comportamento rispettosi dell'ambiente e del vivente, è il compito principale che deve assumere la scuola. Svolgere tale compito significa anche intrattenere come sistema scuola un rapporto di rispetto e di interlocuzione diretto e indiretto con la comunità scientifica, ossia con chi, prima, durante e dopo l'emergenza, ha dimostrato di possedere le competenze migliori per aiutarci a formulare le domande giuste e per trovare le soluzioni più idonee a prevenire o affrontare i problemi. Contribuire a far superare la tradizionale diffidenza della opinione pubblica italiana nei confronti degli esperti è un obiettivo che la scuola può perseguire insieme al Sistema di istruzione superiore. Rilegittimare il valore delle competenze, cambiare i modi e le forme delle pratiche di apprendimento e di studio dentro la scuola e far maturare in consapevolezza lo stile di vita da assumere al di fuori dalla scuola non è un obiettivo facile da raggiungere, ma è una sfida che va raccolta mobilitando tutte le risorse materiali e umane disponibili (Longo, Murelli, 2020).

L'Europa ha risposto alla emergenza dotandosi di un fondo per la generazione futura (*Next Generation EU*) e ha lanciato un segnale forte che consiste nell'indicare la necessità di investire in ricerca, istruzione e sviluppo del capitale umano e della resilienza. Ogni Paese europeo dovrà inviare alla Commissione europea il proprio *Piano nazionale per la ripresa e la resilienza* (Pnrr) per indicare in che modo intende spendere le risorse assegnate ai singoli Stati membri. La Francia risponde alla emergenza sanitaria con "*France Relance*", progetto basato su tre priorità: transizione ecologica, coesione sociale e territoriale, competitività e innovazione delle imprese. Nel complesso si intendono rafforzare i settori innovativi e più competitivi, nonché rilocalizzare la produzione di alcuni settori ritenuti strategici. Ciò implica massima attenzione a investimento in cultura, istruzione e ricerca. E l'Italia? Il nostro Paese saprà affrontare la crisi per innovare se stesso e rendere i vari sistemi più innovativi e produttivi? Avrà la saggezza di investire sull'istruzione?

Un rischio da evitare è quello di affrontare la pandemia con un approccio "a mosaico" e tattico, dominato dalla frammentazione delle idee e dei progetti. Occorre una visione comune e ambiziosa nella quale il ruolo della ricerca, della formazione e, quindi, della scuola sia finalmente considerato strategico. Il Pnrr dovrebbe mobilitare investimenti sia pubblici sia privati e stabilire le condizioni per

sviluppare la resilienza e il capitale umano. Mario Draghi, a seguito della chiusura delle scuole e di altri luoghi di apprendimento, ha affermato che le diseguaglianze tra le persone si sono approfondite ed ha espresso il timore di una distruzione del capitale umano di proporzioni senza precedenti dagli anni del conflitto mondiale (2020).

Un aspetto da non sottovalutare è l'impatto che le infrastrutture digitali potranno avere nei rapporti tra comunità e territori, tra città e periferia, in cui la presenza di troppe autorità e più livelli di governo potrebbe risultare disfunzionale a fronte di territori di ampiezza limitata. L'integrazione digitale può favorire il disegno di nuovi scenari e l'avvio di processi di collaborazione e persino di fusione tra Regioni, individuando nuove unità amministrative di dimensione minima di un milione di abitanti. Uno scenario possibile e forse auspicabile per il governo della scuola nel prossimo futuro, reso già praticabile mediante la procedura indicata dall'art. 132, primo comma, della Costituzione.

La questione si collega al tema della autonomia differenziata, di realtà regionali e territoriali che viaggiano a velocità differenti, e che, per questo, hanno necessità di dotarsi di strumenti adeguati per mantenere o aumentare questa corsa verso obiettivi di sviluppo e di crescita. Si ripropone dunque in forma nuova il problema del Mezzogiorno e quello del ruolo svolto dalla scuola nelle Regioni del Sud Italia e delle Isole in particolare. Non si tratta di prevedere un quadro diversificato che assicuri interventi di perequazione a chi viaggia più lentamente, ma riguarda la necessità di garantire pari opportunità di sviluppo per tutti, dentro un sistema paese integrato che viaggia verso obiettivi condivisi in termini di sviluppo di competenze e di qualità dei servizi educativi. L'autonomia differenziata dovrebbe configurarsi come uno strumento funzionale al raggiungimento di obiettivi di perequazione e di pari opportunità e non, invece, come una soluzione per aumentare le disparità e persino le disuguaglianze o le ingiustizie preesistenti (basti pensare alle differenti garanzie di cura e di tutela sanitaria esigibili nelle diverse Regioni del Paese).

I Presidenti delle Regioni, da sempre contrari alle spinte centraliste, hanno rivendicato nel corso dell'emergenza la propria autonomia nei confronti degli interventi governativi, senza tuttavia dimostrare la necessaria autorevolezza ed efficacia. Considerando

che il capitale sociale e la capacità di resilienza si sviluppano e si mantengono nel tempo laddove le iniziative vengono progettate e svolte dentro un ecosistema favorevole e integrato, possiamo dire che nel corso della emergenza sanitaria il bilancio nei rapporti tra livello nazionale, regionale e locale di governo del territorio non è stato soddisfacente. In questo senso, lo sviluppo della cooperazione interistituzionale è strategica a livello di sistema e a livello delle singole organizzazioni, *in primis* le scuole, così come lo è lo sviluppo della LED estesa anche ai genitori degli alunni. Investire nel sistema di istruzione per sviluppare resilienza e capitale umano significa, inoltre, ripensare nel profondo la nuova stagione dei contratti del personale della scuola. Occorre fare in modo che la flessibilità, il lavoro a distanza e l'attribuzione di responsabilità specifiche, siano compresi nel processo negoziale, e che le infrastrutture digitali siano valorizzate a pieno titolo nella gestione delle comunicazioni, nello svolgimento degli incontri collegiali e nelle relazioni con le famiglie nella prospettiva di garantire a tutti una istruzione e formazione di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Ajello A. M., Torti D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 63-82.
- Ammaniti, M. (2020). *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*. Milano: Solferino.
- ANSA (2020). Internet: Prodi a Sassoli, connessione diritto fondamentale, 17 luglio, 2020. In https://www.ansa.it/innovazione_5g/notizie/tecnologia/2020/07/17/internet-prodi-a-sassoli-connessione-diritto-fondamentale_a82e11b4-96fc-45a5-ab8d-9ca43600d93f.html
- Antonietti A., Molteni S. (eds.) (2014). *Educare al pensiero creativo. Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*. Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bertagna G. (2020). *Reinventare la scuola: Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Studium.
- Bertolini C. (2012). Tendenze della ricerca sulla creatività in Italia. In A. Gariboldi, R. Cardarello (eds.), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti*

- educativi per l'infanzia* (pp. 65-81). Parma: Junior.
- Boscolo P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 11(1-2), 97-121.
- Bubb S. (2013). Developing from within: towards a new model of staff development. *Professional development today*, 15 (1-2), 13-19.
- Bubb S., Earley P. (2010). *Helping staff develop in schools*. London: Sage.
- Burde D., Kapit A., Wahl R. L., Guven O., Skarpeteig M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educ. Research*, 87(3), 619-658.
- Calvani A., Trinchero R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Caruso C. (2020). "Usiamo il Mes per portare medici nelle scuole". Parla Valeria Fedeli. *Il Foglio quotidiano*, 202, 24 agosto 2020, p. 4.
- Cerasa C. (2020). Elogio dei prossimi eroi della pandemia: i presidi. *Il Foglio quotidiano*, 203, del 26 agosto 2020, p. 1.
- Cinque M. (2010). La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative. *Italian Journal of Educational Research*, (5), 95-113.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (eds.) (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- Davies L., Talbot C. (2008). Learning in conflict and postconflict contexts. *Comparative Education Review*, 52(4), 509-517.
- Dehaene S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Domenici G., Moretti G. (eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Domenici G. (2018). Pensiero critico e futuro democratico/Critical Thinking and Democratic Future. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (17), 11-18.
- Domenici G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (21), 11-24.
- Draghi M. (2020). Meeting 2020, l'intervento integrale di Mario Draghi. In https://www.corriere.it/economia/finanza/20_agosto_18/meeting-2020-l-intervento-integrale-mario-draghi-592e01aa-e131-11ea-b799-96c89e260eb4.shtml (consultato il 30/10/2020).
- Earley P. (2013). *Exploring the school leadership landscape: Changing demands, changing realities*. A&C Black.
- Fioramonti L. (2020). Una visione di lungo periodo. *Left*, 35, 28 agosto 2020, pp. 12-13.

- Floridi L. (2020). *Il verde e il blu. Idee ingenue per migliorare la politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foer J. S. (2019). *Possiamo salvare il mondo, prima di cena. Perché il clima siamo noi*. Milano: Guanda.
- Crippa M. (2020). La scuola Irreale. Il sovrapporsi dei pareri, i tavoli e i sindacati. L'occasione mancata di dare autonomia. *Il Foglio quotidiano*, 199, 21 agosto 2020, 1.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Venezia: Marsilio.
- Fullan M. (2008). *The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley (tr. it. *Dirigere una scuola. I sei segreti della leadership trasformativa*, Anicia, Roma, 2012).
- Giunta A., Rossi S. (2017). *Che cosa sa fare l'Italia. La nostra economia dopo la grande crisi*. Roma-Bari: Laterza.
- Gronn P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gualtieri M. (2020). *Nove marzo duemilaventi*. In <https://www.doppiozero.com/materiali/nove-marzo-duemilaventi> (consultato il 30/10/2020).
- Harris A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Ianes D., Cramerotti S. (eds.) (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Iavarone M. L. (2009). La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 69-77.
- INEE - Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2010). Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. In: <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>.
- Iori V. (2006). *Separazioni e nuove famiglie: l'educazione dei figli*. Milano: Raffaello Cortina.
- Isidori M. V., Vaccarelli A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*. Roma: Armando.
- Jones T. (2020). Ci manca la scuola. *Internazionale*, 1356, 16-23.
- Kellner D. (2015). *Guys and guns amok: Domestic terrorism and school shootings from the Oklahoma City bombing to the Virginia Tech massacre*. Routledge.
- Krause K., Sharples E. (2020). Thriving in the face of severe adversity: Understanding and fostering resilience in children affected by war and displacement. In E. Fiddian-Qasmiyeh (Ed.), *Refuge in a Moving World: Tracing refugee and migrant journeys across disciplines* (pp. 306-322). London: UCL Press.

- Lerch J. C., Buckner E. (2018). From education for peace to education in conflict: Changes in UNESCO discourse, 1945–2015. *Globalisation, Societies and Education*, 16 (1), 27-48.
- Longo A. R., Murelli V. (2020). Come il coronavirus ha cambiato la scuola. *MIND, Mente & cervello*, 189, 26-37.
- Lorenzoni F. (2020a). Dentro le mura. Ripensare ai compiti dell'educare al tempo della crisi. *E Adesso? L'Italia del post-emergenza*, il Mulino 509, 474-488.
- Lorenzoni F. (2020b). Adesso la scuola ha bisogno di nuove priorità. *Internazionale*, 16 settembre 2020.
- Lucisano P., Corsini C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Italian Journal Of Educational Research*, (15), 97-110.
- Lucisano P. (2020a). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3-25.
- Lucisano P. (2020b). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*, (24), 9-12.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2014). Genitorialità: consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 55-70.
- Mazzucato C. (2020). Come lanterne nel buio. La facoltà di giudizio alla prova. 3. In G. Forti (ed.), *Le regole e la vita. Del buon uso di una crisi, tra letteratura e diritto* (pp. 39-54). Milano: Vita e Pensiero.
- Milani P. (ed.). (2001). *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: Le Monnier.
- Moretti G., Giuliani A. (2016). The function of the instructional tools on Students' Distributed *Leadership* development: an exploratory research in Italian academic context. *EDULEARN16 Proceedings*, 6187-6195
- Moretti G. (2019). Dirigenza, *leadership* educativa diffusa e qualità dell'inclusione. In P. Mulè, C. De Luca, A. M. Notti (eds.), *L'insegnante e il Dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 448-477). Roma: Armando.
- Moretti G. (2020). Sviluppo del processo di autonomia scolastica e promozione della *leadership* educativa. *Nuova Secondaria*, 1, 170-179.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Mulè P. (2010). *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza: problemi e prospettive pedagogiche*. Periferia.

- Mulè P., De Luca C., Notti A. M. (2020). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando editore.
- Notti A. M. (2014). *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- OCSE (2019). *OECD Skills Outlook 2019. Thriving in a Digital World. L'Italia a confronto con altri paesi*. In file:///C:/Users/User/Downloads/Skills-Outlook-Italy-IT.pdf
- Pariser E. (2011). *Il filtro. Quello che internet ci nasconde*. Milano: il Saggiatore.
- Pellerey M. (2019). Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 183-194.
- Perla L. (2019). *La valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento della scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Perrenoud P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF éditeur. (trad. it. *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002)
- Previtali D. (2012). Staff. Nuove articolazioni professionali. Lo staff e le figure intermedie. In G. Cerini, S. Spinosi (eds.), *Voci della scuola* (vol. 1, pp. 59-70). Napoli: Tecnodid.
- Rocchi F. (2020). Lasciare la scuola anzitempo. Le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica. *il Mulino*, 510, 655-661.
- Rodotà S. (2012). *Il diritto di avere diritti*. Roma-Bari: Laterza.
- Roncaglia G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*. Roma-Bari: Laterza.
- Sassoli D. (2020). Il Presidente. Parlamento europeo. *Lettera del Presidente del Parlamento europeo sul diritto ad un accesso universale a Internet*. Bruxelles, 24-07, 2020. In: <https://www.europarl.europa.eu/the-president/it/newsroom/per-una-digitalizzazione-a-misura-di-umanita>.
- Scaratti G. (2019). “Teste ben fatte” e “buon lavoro”. La scuola è anche cultura organizzativa. In *Verso il 2010. Formare al futuro* (pp. 141-150). Milano: Pearson Academy.
- Scheerens J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: esame critico della knowledge base*. Springer.
- Sità C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Spadafora G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Spillane J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: JoseyBass.
- UNESCO (2020). *Education post-COVID-19: Extraordinary session of the Global Education Meeting (2020 GEM)*. In <http://www.unesco.it/it/News/Detail/886>

- UNESCO, UNICEF and The World Bank (2020). *WHAT HAVE WE LEARNED? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19 OCTOBER 2020*. In https://www.unicef.it/Allegati/National_Education_Responses_to_COVID-19.pdf
- Versmesse I., Derluyn I., Masschelein J., De Haene L. (2017). After conflict comes education? Reflections on the representations of emergencies in Education in Emergencies. *Comparative Education*, 53(4), 538-557.
- Vincis P., Carra L., Cingolani R. (2020). *Prevenire. Manifesto per una tecnologia*. Torino: Einaudi.
- Williamson B. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media & Technology*, 45(2), 107.

