



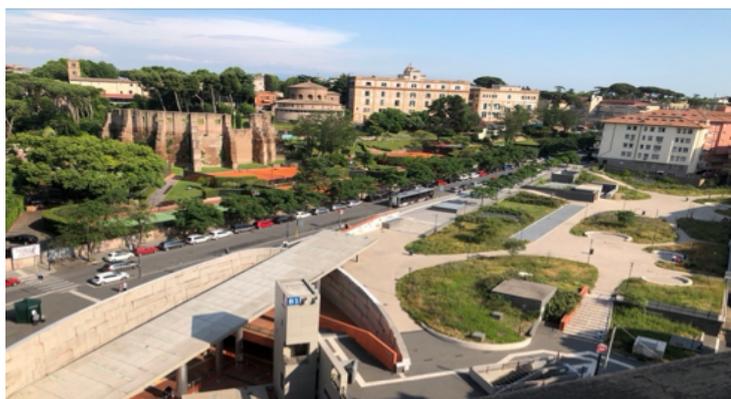
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Master di II livello

*Leadership e Management in Educazione*  
*Dirigenza scolastica e Governo della Scuola*

*Titolo della tesi*

***LEADERSHIP DISTRIBUITA***  
***COME STRUMENTO PER L'EDUCAZIONE***  
***ALLA CITTADINANZA ATTIVA***  
***NEL QUADRO DELL'AGENDA 2030:***  
***UNA RETE, UN PROGETTO***



Nome del relatore

Dir. Tecnico Giovanna Barzanò

Nome della candidata

Prof.ssa Roberta Cauchi

A.A. 2019/2020

*Titolo della tesi*  
**LEADERSHIP DISTRIBUITA COME STRUMENTO**  
**PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ATTIVA**  
**NEL QUADRO DELL'AGENDA 2030: UNA RETE, UN PROGETTO.**

***Ringraziamenti***

***Introduzione***

**1. Leadership distribuita**

- 1.1 Leadership distribuita nel contesto attuale della funzione dirigenziale.
- 1.2 Le competenze del dirigente e la cittadinanza attiva oggi.
- 1.3 Reti di scuole: opportunità per realizzare la leadership distribuita e condividere progetti locali.
- 1.4 Un esempio: Rete Dialogues.
- 1.5 La mia esperienza con Rete Dialogues.
- 1.6 L'approccio Trialogico all'apprendimento come strategia per realizzare la leadership distribuita nella scuola, nelle reti e tra gli studenti.

**2. Realizzare un progetto didattico locale sullo spazio urbano dall'interno di una rete**

- 2.1 Il progetto "Dialoghi in Piazza".
- 2.2 Un'osservazione di dettaglio: progettare insieme un Video.
- 2.3 Osservazioni sul progetto realizzato in DAD a seguito dell'emergenza Covid-19.

**3. Osservazioni conclusive**

***Bibliografia***

## ***Ringraziamenti***

*Vorrei ringraziare innanzitutto il professore Giovanni Moretti, direttore del Master in “Leadership e management in educazione e Governo della Scuola”, per avermi dato la possibilità di una formazione post lauream migliorativa del mio attuale profilo professionale. Il Master ha ampliato le conoscenze e l’interesse per la leadership distribuita; è stato un’occasione di confronto con altri colleghi provenienti da contesti nazionali diversi; ha attivato nella mia esperienza una metodologia di ricerca nuova offrendomi un aggiornamento di qualità molto utile per la mia pratica professionale. Ho trovato un ambiente di apprendimento accogliente e fertile; in particolare voglio ringraziare le tutor Bianca Briceag e Arianna Giuliani, pronte a sostenere dubbi e a risolvere ogni perplessità.*

*Un sentito grazie va alla Dott.ssa Giovanna Barzanò che, con la sua costante guida, ha cambiato il mio sguardo sull’esperienza didattica, alla ricerca del senso autentico e nascosto delle narrazioni, dando valore all’osservazione, alla riflessione e al coinvolgimento motivazionale nella pratica esperienziale.*

*Ringrazio la dirigente Prof.ssa M. Andreina Le Foche per avermi sostenuta nell’intraprendere la strada di una formazione continua, mantenendo negli anni un costante interessamento per le attività della Rete.*

*Un ringraziamento speciale spetta alla collega Claudia Regazzini, compagna di lavoro nel progetto “Dialoghi in piazza”, perché senza di lei i progetti sviluppati all’interno della Rete Dialogues non sarebbero stati la stessa cosa, per i continui scambi, gli appassionanti lavori e le esperienze condivise.*

*A conclusione un grazie alla Rete Dialogues, ai colleghi sparsi in tutta Italia, con i quali sono nate collaborazioni e relazioni “dialoganti”, generate da un forte senso di appartenenza .*

*Leadership distribuita come strumento per l'educazione alla cittadinanza attiva nel quadro dell'agenda 2030: una rete, un progetto.*

***Introduzione***

L'obiettivo di questo elaborato è di trattare uno degli argomenti più diffusi negli ultimi anni in campo educativo, ovvero il tema della leadership distribuita, riportandolo nella prospettiva della formazione alla cittadinanza globale, con una particolare attenzione al Trialogical Learning Approach (TLA). Si tratta di un approccio che comporta un teatro d'azione didattica dove agiscono tre attori: il docente, lo studente e l'oggetto. In altre parole, secondo questo approccio, il lavorare su un "oggetto concreto" che sarà condiviso con destinatari esterni alla classe o alla scuola – ad esempio una pubblicazione, un film, una modifica da realizzare in un ambiente comune, rende l'apprendimento più vivo ed efficace. Quando si lavora ad un progetto che riguarda un oggetto da condividere, la leadership si diffonde, perché le azioni stesse lo richiedono. L'idea di base che si discute è come sia necessario partire dalla definizione di una leadership improntata alla condivisione, al dialogo, alla creazione di un ambiente dinamico e produttivo per divenire promotori di un cambiamento in linea con gli sviluppi repentini della nostra società.

L'elaborato si struttura in diverse parti ma il focus riguarda un progetto denominato "Dialoghi in Piazza", attivato dalla Rete Dialogues, una rete nazionale di 30 scuole, che ha coinvolto 200 studenti e 20 docenti di Roma, appartenenti ad ordini di scuola diversi.

Nella prima parte si introduce il tema della leadership distribuita: un processo che permette non solo ad un leader, ma ai componenti di un gruppo, docenti e studenti, di poter contribuire al raggiungimento di obiettivi condivisi, partecipando attivamente, in maniera creativa e diventando così cittadini attivi e responsabili.

Dedicare una parte all'individuazione delle caratteristiche del dirigente nella gestione dei processi organizzativi, nella direzione di un'educazione alla

cittadinanza globale è risultato utile ai fini di una riflessione sulla prospettiva futura per delineare l'ambiente in cui si svolge l'esperienza di gestione della leadership di fronte ai cambiamenti che si stanno compiendo in seguito alla pandemia.

Gli argomenti esposti nella prima parte sono stati, in seguito, applicati all'esperienza progettuale in azione. Il cammino percorso insieme agli studenti, ai docenti di Rete Dialogues e a tutti coloro che, in un modo o nell'altro, hanno contribuito a ri-progettare un'area urbana (Enti pubblici, Istituzioni, Associazioni del territorio, Museo Macro, Fondazione Pistoletto), ha permesso di sviluppare competenze formative ed educative in contesti diversi dall'aula scolastica. La piazza interessata -Piazza Annibaliano- si trova a Roma nel quartiere Trieste-Salario ed è un'area di veloce passaggio, con una fermata della metropolitana, alcuni spazi di verde, un parcheggio sotterraneo mai utilizzato e diversi angoli degradati. Il luogo è suggestivo poiché nelle vicinanze è presente un complesso monumentale di grande prestigio che affaccia proprio sulla piazza.

Nell'ultima parte si sviluppano alcune osservazioni conclusive, in cui si ribadisce l'importanza della leadership distribuita tra gli studenti e si osserva come questa sia stata efficacemente supportata dall'applicazione dell'approccio dialogico alle diverse fasi che hanno caratterizzato il progetto "Dialoghi in Piazza" per un periodo composto di tre anni.

Si osserva come da quanto accaduto nel contesto descritto si possano trarre riflessioni su azioni di miglioramento, comportamenti e strategie utili per ogni leader educativo.

Parole chiave: *Leadership distribuita, Dialogical Learning Approach, Educazione alla Cittadinanza globale, costruzione di conoscenza, coinvolgimento emotivo, partecipazione.*

## **1. Leadership distribuita**

### **1.1 Leadership distribuita nel contesto attuale della funzione dirigenziale**

La funzione del dirigente scolastico, con l'attribuzione dell'autonomia degli Istituti, è notevolmente cambiata. Basterebbe una rilettura dei principali documenti normativi (legge 59/97; D.Lgs.165/2001) per constatare come la funzione del Dirigente scolastico da un ruolo prettamente burocratico e amministrativo si sia trasformata in una professionalità rinnovata, con ampia autonomia e responsabilità. Ne deriva che nel contesto attuale, una vera e propria sfida, oltre che una responsabilità del dirigente, è di adeguare il modello organizzativo scolastico alla visione della scuola come "sistema complesso". Il paradigma della complessità non è conciliabile con paradigmi rigidi, diventa necessario appropriarsi di competenze metodologiche afferenti alle organizzazioni complesse nell'utilizzo di strumenti adeguati, come l'apprendimento organizzativo, ad esempio, con un approccio volto alla ricerca e alla sperimentazione (Summa, 2018), sempre permeato da una leadership diffusa. Early e Weindling (2004), sostengono che la leadership di chi sta al vertice dell'organizzazione consiste nel distribuire le responsabilità nel mettere gli altri nella condizione di dare il meglio di se stessi mantenendo al centro l'apprendimento. Il dirigente è chiamato a rispondere alle richieste di cambiamento, alle sfide globali e locali che la nostra società, in continua trasformazione pone.

Nell'ultimo decennio il ruolo del Capo d'Istituto è diventato estremamente più complesso, sovraccarico e confuso (Fullan, 2001). Questa considerazione di Fullan rende l'idea di come il dirigente scolastico sia, ormai, investito di responsabilità e compiti sempre più onerosi in uno scenario ricco di contrasti. Il leader scolastico, nell'adempimento dei propri compiti amministrativi e organizzativi, opera in un ambito in cui si esprimono delle scelte educative, in riferimento a sistemi valoriali, etici e culturali legati al contesto territoriale di appartenenza. La leadership diviene un "processo sociale e condiviso che risponde alle esigenze del contesto mobilitando partecipazione e riflessione critica" (Barzanò, 2008) con un'attenzione costante alla lettura dei bisogni

formativi. Nel decreto Legislativo 165/2001 all'art. 25 viene specificato come il Dirigente delle Istituzioni scolastiche abbia una forte attribuzione di responsabilità per quanto riguarda la gestione unitaria dell'istituzione, la gestione delle risorse finanziarie e strumentali, il coordinamento e la valorizzazione delle risorse umane, la gestione del personale, la qualità dei processi formativi, la collaborazione delle risorse territoriali per l'esercizio della libertà d'insegnamento nell'ottica della ricerca e dell'innovazione didattica.

Il dirigente scolastico assume così un ruolo importante nella gestione dei processi organizzativi non trovandosi in un contesto "a legami rigidi", con regole inserite in una struttura verticistica ma trattandosi di un contesto "a legami deboli", dove l'elevato livello di autonomia rende difficile la relazione tra i componenti, si ha bisogno di far crescere la struttura organizzativa e la collaborazione interna. Il dirigente scolastico allora, deve compiere azioni mirate per attivare il "sensemaking" cioè elaborare un comune agire all'interno della ambiente/scuola (Weick,1995); deve compiere delle scelte gestionali, rispondenti a criteri di efficacia ed efficienza, e deve coordinare la scuola con il territorio, scegliendo metodi e tempi dell'insegnamento (Cavalli e Fischer, 2012). Il suo compito è di controllare, gestire, programmare un'organizzazione complessa, mantenendo da un lato un legame con l'amministrazione centrale e dall'altro stabilendo una collaborazione con il territorio, le famiglie e con il personale della Scuola di appartenenza. Per il dirigente scolastico le competenze legate al management (pianificazione, organizzazione, controllo) si devono integrare con le funzioni legate alla sua leadership. Il dirigente, infatti, guida la scuola elaborando una "vision" che rappresenta il risultato di un confronto con tutte le componenti della Scuola (Consiglio d'istituto, Collegio dei Docenti, singoli docenti) e che pone al centro l'alunno/ studente. In tale situazione emerge l'esigenza di una leadership educativa distribuita, capace di produrre cambiamento, di costruire gruppi di lavoro, di soddisfare bisogni che emergono dal contesto, di infondere energia.

Una conduzione efficace deriva dalla più ampia partecipazione delle sue componenti ed è volta al continuo miglioramento. Il dirigente scolastico deve essere capace di attivare impegno, motivazione, gratificazione, cercando sempre

di immaginare azioni future (Summa, 2004).

## **1.2 Le competenze del dirigente e la cittadinanza attiva oggi**

La leadership educativa, nella vastità e complessità delle definizioni tuttora emergenti, colloca il dirigente scolastico “in una trama complessa di rapporti e relazioni, la cui cifra connotativa sembra essere quella del superamento dell'autoreferenzialità” (Paletta, 2011). Si tratta di rivedere la costruzione di competenze di leadership come un processo che coinvolge diversi attori sociali, in una dimensione collettiva del proprio ruolo. Avere una funzione di guida all'interno di un gruppo di persone che hanno già una leadership va nella direzione di continue sollecitazioni e responsabilità distribuite. Il DS deve passare da una leadership di posizione ad una leadership di relazione.

La ricerca testimonia, con anni di evidenze empiriche, come la leadership distribuita all'interno della scuola possa funzionare da connettore tra la gestione manageriale del dirigente e l'insegnamento, consentendo di tradurre una visione di sviluppo, in pratiche professionali, condivise all'interno delle classi.

La *leadership*, laddove è distribuita tra più soggetti e non è concentrata su un'unica persona, può migliorare il clima scolastico e portare vantaggi in termini di rendimento degli studenti (Leithwood, 2009).

In tale scenario le richieste di *accountability* cioè del “rendere conto” degli esiti, dei risultati, dei processi attivati coinvolge, oltre al dirigente scolastico, tutti gli attori dell'educazione, definendo così una rete di processi (Barzanò, 2008). Il dirigente, chiamato a gestire una realtà così complessa ha la responsabilità intellettuale, morale e politica della conoscenza che si organizza, si produce e si traduce nella pratica didattica e organizzativa dell'istituzione che rappresenta (MacBeath, 2007).

Bisogna così ridefinire le competenze nel lavoro del dirigente scolastico e del personale docente. Alla scuola viene, infatti, chiesto di svolgere non solo il ruolo principale di trasmissione dei saperi, ma anche di andare oltre le discipline, promuovendo competenze interdisciplinari che, per loro natura, hanno la caratteristica di orientare lo studente alle competenze applicative; una

finalizzazione degli apprendimenti che comprende non solo risultati scolastici nelle discipline di base, ma un risultato più articolato che concerne soft skills, competenze emotive e psicocognitive.

Nel quadro delle competenze da sviluppare negli studenti si trovano riferimenti che hanno a che fare con intelligenza emotiva, empatia, resilienza e competenze comunicative-relazionali. A queste si aggiungono le competenze trasversali rivolte ad una dimensione di responsabilità sociale, di impatto, che i comportamenti provocano sulla società, sull'economia e sull'ambiente stesso. Pensiamo, ad esempio, alla richiesta di integrare il curricolo scolastico con i 17 obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite.

La scuola di oggi richiede una cittadinanza attiva dell'insegnante all'interno della scuola e un'apertura verso l'esterno che sia il territorio, o una rete di scuole.

La scuola deve far propria una nozione di apprendimento continuo e complesso che mette in relazione nozioni per creare nuove idee, processo tipico del deep learning. Vengono forniti agli studenti elementi per una conoscenza che va oltre i canoni dello studio verso una rielaborazione dei contenuti, un'appropriazione delle informazioni al livello profondo.

Per affrontare queste nuove sfide occorre considerare l'apprendimento come continuo, di qualità e motivante, con l'idea di generare idee nuove e più complesse per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze. La sollecitazione allo sviluppo di competenze di cittadinanza è accompagnato da un'attenzione verso il pensiero critico, la capacità di discernimento, un'apertura al confronto, alla collaborazione e all'accettazione di diversi punti di vista.

Il presente progetto vuole evidenziare tratti distintivi della leadership distribuita in cui ogni attore è capace di contribuire ad un processo di crescita e di miglioramento utilizzando spazi di apprendimento alternativi (museo d'arte moderna e una piazza). La leadership distribuita all'interno della propria scuola riflette un'intenzionalità verso la partecipazione, il dialogo, la responsabilità diffusa. Il dirigente scolastico è così il principale attivatore di una policy condivisa con tutte le componenti scolastiche e deve affrontare le sfide rappresentate da apprendimento, innovazione e cittadinanza democratica. In un

mondo che cambia servono nuove skills per i futuri cittadini che vanno nella direzione dell'intelligenza emotiva, della capacità di risoluzione dei problemi, della capacità di leggere ed analizzare dati, della competenza digitale.

### **1.3 Reti di scuole: opportunità per realizzare la leadership distribuita e per realizzare e condividere progetti locali**

Il dibattito sulle reti di scuole appare come una discussione aperta che collega *governance* locale con *governance* mondiale e fa parte di un processo che investe l'intera società.

Normativamente il punto di riferimento è il Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1999 n. 59, poi ripreso dalla L. 107/2015.

In particolare il tema in questione è affrontato nell'art. 7 di questo Regolamento al comma 1 dove si ribadisce l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche nel "promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento della proprie finalità istituzionali". In tal modo alla scuola è data una grande possibilità cioè quella di ripensare l'assetto organizzativo, ampliando il punto di vista e inserendo una diversa compagine di attori con interessi comuni pur nella loro specificità.

In concreto, però, le reti di scuole non sono supportate da specifici finanziamenti come indicato dalla legge 107/2015 "*Gli ambiti territoriali e le reti sono definiti assicurando il rispetto dell'organico dell'autonomia .....senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica*". Di fatto questo comporta un investimento di risorse sulle Reti stesse che operano a costo zero.

Nonostante questi problemi il tema delle reti di scuole rimane di grande rilevanza, collocandosi tra le forme di *networking* esterno di competenza degli istituti di ogni ordine e grado. In una società complessa come la nostra, le attività di *networking* sono alla base dello sviluppo di forme collaborative e di confronto paritario, finalizzate alla creazione di legami condivisi con una progettualità comune.

Nelle reti i “soggetti” sono caratterizzati da equi potenzialità e il fine diventa, infatti, il “Bene comune” e le scuole sono chiamate ad *“agire in rete e nella piena condivisione d’intenti e obiettivi, in evidente opposizione alle logiche concorrenziali degli anni Ottanta”*(Cornacchia e Gobbat, 2012).

Superata la logica piramidale del modello gerarchico di government che ha caratterizzato per anni la struttura organizzativa scolastica, con l’organizzazione di Reti di ambito o di scopo, i componenti intrattengono tra loro relazioni in “parallelo”, in nome di una collaborazione e cooperazione costruita sulla governance dal basso. Nel comma 2 del sopraindicato articolo, infatti, si specificano i fini e gli scopi delle reti di scuole: “L’accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l’autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali”. Nella situazione attuale spesso i carichi di lavoro di ogni singola scuola potrebbero trovare una soluzione nella redistribuzione di incarichi all’interno della rete anche con il ricorso alla gestione comune di funzioni e attività amministrative: *“lo sviluppo delle reti è stato incoraggiato dall’Amministrazione che spesso ha riconosciuto loro il privilegio di accedere con maggiore facilità a finanziamenti e riconoscimenti vari”* (Moretti, 2009). Questa fase di collaborazione in rete tra scuole allo scopo di progettare percorsi didattici o per ottenere finanziamenti esterni sembra essere superata e il modello di scuole in rete si svincola sempre di più dalla necessità di unirsi per ottenere facilmente finanziamenti da Enti esterni.

Le attività di rete e di networking esterno nella scuola hanno, come primo titolare, il Dirigente scolastico che rappresenta l’Istituzione, firma i protocolli e gli accordi. L’esercizio della leadership *distribuita* appare come un percorso utile e indispensabile da seguire per un effettivo sviluppo di una cultura di rete. Il leader della scuola dell’autonomia deve bilanciare un radicamento nel contesto di appartenenza e, nello stesso tempo, un’apertura al territorio, alle scuole delle reti di ambito, e/o a quelle delle reti di scopo in un’ottica europea e di internazionalizzazione. Per rendere operativa questa strategia il dirigente dovrebbe avvalersi della collaborazione di figure di docenti “esperti”, di

collaboratori, di personale di segreteria, di uno staff in definitiva che operi nella più ampia direzione e condivisione.

La leadership diffusa incrementa lo sviluppo di una cultura di rete permettendo:

- ampliamento delle relazioni che la scuola instaura con l'esterno;
- maggior coinvolgimento nelle attività preparatorie della documentazione e degli accordi;
- opportunità di raggiungere i propri obiettivi istituzionali
- possibilità di fornire risposte alla rete stessa per problemi più complessi.

I docenti coinvolti dal DS in attività di networking esterno, per primi i collaboratori dello staff, si impegnano in molteplici attività:

- conoscenza del territorio, delle opportunità presenti nei diversi settori;
- comunicazione con colleghi di altre istituzioni scolastiche per collaborazioni in rete su tematiche che rispondono alle finalità espresse nel Piano dell'offerta formativa;
- conoscenza di bandi, avvisi e policy europee e internazionali;
- conoscenza delle piattaforme di fundraising per il reperimento di risorse utili;
- comunicazione e partecipazione alle attività di formazione in rete.

#### **1.4 Un esempio: Rete Dialogues**

Un esempio di Rete che unisce Scuole di diversa provenienza territoriale è ***Rete Dialogues*** “una rete nazionale formatasi nel 2011 con il supporto del Miur, Direzione generale per gli ordinamenti e il servizio nazionale di valutazione” (Barzanò, 2017). La Rete Dialogues realizza una didattica incentrata sul dialogo interculturale e interreligioso, sui temi dell'Agenda 2030, coinvolge docenti di ordini di scuola provenienti da diverse regioni italiane dal Piemonte alla Sicilia, passando per Lombardia, Veneto, Toscana, Lazio e Puglia, in sinergia con un progetto internazionale chiamato “*Generation Global*” attivo in venti paesi del mondo.

Rete Dialogues è una comunità di apprendimento professionale “intergenerazionale”, composta da scuole che sperimentano percorsi didattici e formativi che hanno come obiettivo l’educazione alla sostenibilità e al dialogo interculturale nella prospettiva degli obiettivi indicati nell’Agenda 2030 e delle competenze di cittadinanza globale.

Rete Dialogues è un esempio concreto di sinergia, di confronto e di crescita attraverso la condivisione e il lavoro progettuale e formativo comune.

L’esperienza di Rete Dialogues è ricca di attività svolte nella direzione dell’utilizzo degli strumenti digitali per costruire una cultura del dialogo. Nel mondo multiculturale in cui viviamo, questa rete di scuole nazionali ha allargato i propri confini, permettendo alle scuole partecipanti di mettere in comunicazione studenti appartenenti a culture diverse attraverso attività di video conferenze e “teamblogging” che hanno coinvolto 2.000 studenti e oltre 200 insegnanti; la realizzazione di dialoghi digitali e la costruzione di vere e proprie comunità on line hanno favorito la collaborazione in una dimensione non solo collegata al territorio di appartenenza. Tutto questo molto tempo prima rispetto all’attuale richiesta dell’implementazione della tecnologia avvenuta in questi ultimi tempi. Per quanto riguarda la formazione dei docenti le proposte di Rete Dialogues sono molto articolate: percorsi di ricerca-azione con approfondimenti curati da esperti, seminari organizzati dalle reti regionali, training tecnici. Attualmente i corsi di formazione riguardano tematiche come la sostenibilità e la cittadinanza globale. Di recente anche la Rete ha sentito la necessità di documentare e testimoniare il periodo di emergenza che stiamo vivendo con la produzione di un corto in collaborazione con il regista Rachid Benhadj che ha utilizzato i fotogrammi prodotti dagli studenti sul vissuto esperienziale del lockdown. Una scuola isolata, priva di collegamenti e di reti di collaborazione, non è più immaginabile né avrebbe ragione di esistere e la Rete offre la possibilità a tutte le scuole di entrare in contatto con realtà diverse con un comune senso di appartenenza. Lavorare in rete è un’opportunità per le scuole, nell’educazione dei giovani in riferimento al territorio e alla società nella quale ogni individuo vive e cresce. Le reti di scuole sviluppano canali di comunicazione orizzontali e rappresentano un grande cambiamento per la

costruzione di una società attiva e collaborativa. L'apertura verso l'esterno e le possibilità di confronto che una cultura di rete promuove dipendono in gran parte dalla volontà del Dirigente scolastico di aderire alle reti, e dalla sua personale capacità di relazionarsi con soggetti esterni all'istituzione di appartenenza. Nel mio contesto lavorativo i diversi dirigenti scolastici che si sono susseguiti in questi anni, hanno favorito l'attività in rete con altre scuole e in particolare Rete Dialogues dando a noi docenti una grande opportunità di crescita professionale. Hanno agito, infatti, nella direzione di favorire una cultura di rete attivando atteggiamenti e comportamenti volti all'integrazione, alla collaborazione e cooperazione al fine di promuovere progetti educativi comuni. I Dirigenti scolastici, attraverso la sottoscrizione di specifici accordi di Rete, hanno avviato molteplici attività, rispettando l'ottimizzazione delle risorse e raggiungendo così risultati migliori rispetto a quelli che si sarebbero perseguiti in una dimensione solamente locale.

### **1.5 La mia esperienza con Rete Dialogues**

Fare il progetto locale all'interno della Rete garantisce una trasversalità in grado di sollecitare alla ridefinizione della progettazione valorizzandone la motivazione e lo scambio.

La mia professione di docente di lettere di una Scuola secondaria di Primo grado richiede una continua attività di formazione. Ma è davvero difficile trovare dei percorsi di qualità in quest'ambito così intriso solo di conoscenze teoriche e poco direzionato verso la pratica dell'agire professionale. Nelle attività della Rete Dialogues invece ho conosciuto una dimensione formativa completamente diversa mirante alla realizzazione di azioni compiute da docenti motivati e pronti al confronto. Nella scuola dove attualmente lavoro, capofila della Rete Dialogues, ho partecipato a molti corsi di formazione sulla cittadinanza prendendo parte a diverse iniziative: videoconferenze, corsi di formazione sul dialogo interculturale, seminari residenziali con esperti, progetti nazionali, percorsi di ricerca-azione su tematiche di cittadinanza, preparazione di

pubblicazioni, specchi di dialogo, incontri di formazione su documentazione e organizzazione. Ho trovato persone, colleghi e dirigenti che mi hanno sempre coinvolto, sollecitato e motivato nella dimensione professionale. La Comunità di rete Dialogues mi ha aiutato nella costruzione di un orizzonte di riferimento comune, mi ha permesso di conoscere colleghi provenienti da realtà territoriali diverse con uno scambio continuo e importante di riflessioni, considerazioni ed esperienze. Le attività di ricerca le trovo molto fruttuose per il mio sviluppo professionale. Ho imparato molto dall'incontro con esperti nei seminari e nei corsi di formazione cui ho preso parte. Il confronto con i colleghi è stato continuo, ricco di spunti motivazionali e riflessioni comuni. I progetti editoriali, le pubblicazioni fatte in collaborazione hanno arricchito il Curricolo d'Istituto, operando su un piano pratico di applicabilità dei contenuti. Ne è un esempio quella del libro con Fernando Reimers, docente dell'Università di Harvard, *“Cittadinanza Globale e Sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale”* (Reimers et al., 2018), un percorso di formazione alla cittadinanza globale e interculturale in linea con le competenze del XXI secolo e con gli Obiettivi per uno sviluppo sostenibile all'interno dell'Agenda 2030. La prospettiva pratica di lezioni di cittadinanza e la riproposta concreta all'interno delle classi ha avuto, in termini di impatto sulla didattica e sui risultati, una positiva realizzazione; le attività hanno migliorato gli apprendimenti e la riproducibilità delle stesse ha permesso un'adattabilità in ogni contesto.

### **1.6 L'approccio Trialogico all'apprendimento come strategia per realizzare la leadership distribuita nella scuola, nelle reti e tra gli studenti.**

L'approccio trialogico dell'apprendimento (TLA-Triological Learning Approach) è utilizzato in diverse attività della Rete perché ritenuto efficace per i processi di apprendimento che si riescono ad attivare, per la costruzione di prodotti di conoscenza di vario tipo, nel quadro di una cornice collaborativa volta alla condivisione e al continuo miglioramento. E' riferibile alle teorie di Paavola, Hakkarainen (2005) ed ha trovato riscontro soprattutto nel Nord Europa, in particolare in Finlandia, riportando risultati rilevanti in termini di effetti sia sulla didattica sia sulla professionalizzazione dei docenti (Ilomäki,

2015; Ilomäki, Paavola, Lakkala & Kantosalo, 2016). In Italia è molto seguito da un gruppo di studiosi dell'Università di Bari e "La Sapienza" di Roma. Questo approccio si basa sull'apprendere tramite il fare e il collaborare; implica la produzione di artefatti di conoscenza condivisi e utili per la comunità (Cesareni et al. 2018). Si differenzia sia dalla visione "monologica" dell'apprendimento che si basa sui processi di conoscenza individuale e concettuale, sia dall'approccio "dialogico" con focus su processi di partecipazione alle pratiche di uno specifico contesto e distribuzione della conoscenza. Il TLA integra con un terzo elemento i due approcci, instaurando una triangolazione tra individui, gruppi e oggetti. Gli artefatti hanno una funzione di mediazione che permette la costruzione di conoscenza, dove gli obiettivi sono raggiunti in maniera collaborativa. Il fare e collaborare richiama le teorie del learning by doing di John Dewey, filosofo e pedagogista statunitense. L'unico modo per apprendere è imparare rimanendo attivi e intenzionali, legati cioè ad interessi reali. L'aspetto esperienziale assume centralità nell'apprendimento come fattore importante e motivazionale verso la conoscenza; se allora nell'educazione scolastica si parla di carattere sociale il riferimento al trialogico riguarda la relazione collaborativa che si istaura in un gruppo di lavoro intorno alla produzione di un oggetto di conoscenza. L'approccio è fondato su sei principi:

1. Individuare un oggetto da progettare e costruire
2. Promuovere l'ibridazione di pratiche e artefatti in situazioni collaborative
3. Promuovere processi a lungo termine relativo all'uso e allo sviluppo dell'oggetto
4. Enfatizzare la creatività attraverso la trasformazione e la riflessione
5. Supportare l'organizzazione di rappresentazioni individuali e collettive
6. Fornire strumenti flessibili per lo sviluppo di artefatti e pratiche

Nella situazione didattica il docente che utilizza l'approccio trialogico modifica il suo insegnamento, riduce i suoi interventi di spiegazione, non accentra l'attenzione ma guida gli studenti nell'individuazione dell'oggetto da realizzare; "una modalità tradizionale di insegnamento si trasforma gradualmente in una più costruttivista, in cui dar spazio alla discussione tra pari e alle attività pratiche,

stimolando gli studenti a lavorare in gruppetti e a prendere poi la parola come portavoce del gruppo” (Sansone et al. 2016). Anche dalla parte dello studente si possono attivare processi di cambiamento rispetto allo svolgimento di pratiche didattiche quotidiane: la collaborazione, l’uso di nuove tecnologie, nuove modalità di studio, valorizzazione di prodotti individuali e collettivi. Il TLA è un approccio con grandi potenzialità e i sei principi guida rappresentano potenti leve di innovazione e cambiamento, “oltre che modalità concrete e precise attraverso cui strutturare attività didattiche all’interno di molteplici discipline e livelli diversi di formazione” (Sansone, 2016).

## **2 Realizzare un progetto didattico locale sullo spazio urbano dall’interno di una Rete.**

### **2.1 Il progetto “Dialoghi in Piazza”**

Il progetto “Dialoghi in Piazza”, attivato dalla “Rete Dialogues”, nell’ambito dei percorsi didattici innovativi nella prospettiva della cittadinanza globale, è stato svolto in tre annualità dal mese di novembre del 2017 al mese di giugno 2020; ha visto il coinvolgimento di più di duecento tra bambini e studenti della scuola primaria e secondaria di I/II grado, guidati da 20 docenti e riguarda gli interventi migliorativi di una piazza come descivo in seguito.

Realizzarlo all’interno di una Rete ha significato avere sempre presente i colleghi di tutta Italia come possibili interlocutori con i quali confrontarmi in vista di percorsi di miglioramento. All’interno della scuola e della classe il progetto costituisce, per molti aspetti, una “palestra” di leadership distribuita in quanto la sua realizzazione porta a valorizzare ogni componente in direzione della cooperazione e della conoscenza che sono necessarie a creare un oggetto da condividere.

La condivisione della responsabilità tra tutti gli attori sociali partecipanti allarga il concetto di leadership, in una prospettiva più ampia non più solo rivolta al dirigente, che ne rimane l’attivatore, ma a tutti i componenti della scuola. Simili processi riguardano il rapporto docenti-alunni.

Nella *prima* annualità gli studenti sono stati coinvolti attivamente nella conoscenza di tutti gli aspetti pratici, funzionali ma anche immaginari, legati alla progettazione e riqualificazione di uno spazio urbano ben stabilito cioè una piazza. La piazza scelta -Piazza Annibaliano- rappresenta per i ragazzi un luogo ben conosciuto, perché via di passaggio quotidiano nei tragitti legati al raggiungimento dell'Istituto scolastico di appartenenza.

Durante questo primo periodo gli alunni progettano e realizzano attività di ricognizione e creazione, volte ad analizzare i problemi e a ipotizzare soluzioni di miglioramento; ogni classe prepara dei video sul proprio lavoro, reperibili sul sito di Rete Dialogues al link [i-video-del-progetto-la-piazza-glopaar/](#).

In questa fase gli studenti hanno potuto sperimentare una costruzione collettiva nell'ideazione di una piazza ideale riqualificata e migliorata. Nei progetti realizzati il ruolo del docente è stato quello di guidare le azioni collaborative, nel promuovere processi e realizzare "prodotti". Tale metodologia si richiama all'approccio dialogico per strutturare attività attorno alla costruzione di oggetti e artefatti da condividere. Si promuovono processi a lungo termine per l'avanzamento delle conoscenze, suscitando individuali o collettive "agency".

Nel frattempo la necessità di rendere concreto quello che rappresenta fino a quel momento un'ipotesi astratta porta alla ricerca di possibili coinvolgimenti con enti e istituzioni del territorio. Nasce così un protocollo d'intesa tra "Rete Dialogues", l'Istituto Comprensivo "Luigi Settembrini", il Liceo "Niccolò Machiavelli" e il III Municipio di Roma. La leadership educativa, esercitata comunemente all'interno della scuola, si apre a contesti diversi, avvia collaborazioni con realtà territoriali, il museo, le associazioni, il Municipio, l'Accademia delle Arti e Nuove Tecnologie.

Il progetto, durante la *seconda* annualità, ha visto ampliare il proprio raggio d'azione attraverso la sperimentazione con il Museo Macro e la collaborazione con il "cantiere del Terzo Paradiso" della fondazione Pistoletto. Il progetto "MacroAsilo" si proponeva di ospitare esperti e cittadini che vogliono condurre attività o incontri di riflessione connessi all'arte. "Dialoghi in piazza" trova ospitalità in una sede museale e si realizza così un suo importante sviluppo: presso la sede del museo vengono svolti diversi incontri-laboratorio di tutti gli

allievi delle classi partecipanti con scultori, sociologi, musicisti, architetti, registi, in ognuno dei quali si declina una tematica relativa alla piazza e si "esegue" un compito grafico di progettazione su una grande lavagna a parete. Assumendo una prospettiva di "sistema formativo integrato" la progettazione scolastica è uscita dal confine della distinzione rigida tra evento didattico e evento culturale, valorizzando le risorse del contesto presenti nel territorio. Il Museo si è dimostrato come ambiente di apprendimento e non solo come luogo da visitare perché ospitante mostre artistiche e gli incontri con esperti sono state occasioni di crescita culturale che hanno destato interesse, partecipazione e motivazione negli alunni.

Durante la *terza* annualità il progetto ha trovato una successiva fase d'integrazione attraverso la collaborazione con esperti video-maker che hanno saputo trasformare i contributi delle singole classi partecipanti, in un unico prodotto: un **video conclusivo**, testimonianza del lavoro collettivo, poiché creato dagli studenti integralmente, sia nella parte delle riprese, sia nel "narrato". Ed è proprio quest'ultima fase conclusiva che sarà oggetto della mia attenta osservazione in situazione.

In questa tabella ho applicato i sei principi del TLA al progetto "Dialoghi in piazza":

PRINCIPIO	REALIZZAZIONE
1. Individuare un oggetto da progettare e costruire	➤ <i>Le attività sono state organizzate attorno ad un progetto di riqualificazione di uno spazio urbano. Il progetto della piazza costituisce un insieme di oggetti da condividere il corrispettivo oggettivo della relazione educativa (docente-alunno).</i>
2. Promuovere l'ibridazione di pratiche e artefatti in situazioni collaborative	➤ <i>Docenti, studenti, Enti pubblici, Esperti, Artisti, Associazioni hanno partecipato all'ideazione di interventi migliorativi al fine di contribuire alla sua fruizione quale spazio urbano di socializzazione e condivisione.</i>
3. Promuovere processi a lungo termine relativo all'uso e allo sviluppo dell'oggetto	➤ <i>Attivazione di apprendimenti profondi e livelli di ragionamento che superano il limite disciplinare. Gli studenti sono stati guidati in un percorso di</i>

	<i>costruzione di conoscenze e di esperienze.</i>
4. Enfatizzare la creatività attraverso la trasformazione e la riflessione	➤ <i>Da una situazione reale, dalla ricerca di informazioni più dettagliate (misurazioni e utilizzo degli spazi) gli studenti hanno fatto emergere impensate soluzioni alternative e sostenibili. Si è così favorito un lavoro collettivo con metodi interattivi e partecipativi.</i>
5. Supportare l'organizzazione di rappresentazioni individuali e collettive	➤ <i>La cornice didattica ha inserito l'esperienza in più dimensioni: educativa, relazionale, museale. Si sono svolti incontri con docenti di altre scuole; condivisione con alunni dello stesso ordine o di ordini diversi di studio; costruzione di gruppi di lavoro con l'aiuto di esperti e artisti.</i>
6. Fornire strumenti flessibili per lo sviluppo di artefatti e pratiche	➤ <i>Gli studenti hanno lavorato sulla creazione di contenuti digitali, sperimentando le potenzialità della tecnologia. E' stato realizzato un video finale a cui hanno contribuito gli alunni di tutti i segmenti coinvolti. Grazie all'aiuto di esperti videomaker è stato costruito uno storyboard ed un narrato ricavato utilizzando le parole chiave tratte dai testi degli alunni.</i>

**Tabella 1: I sei principi del dialogo nel progetto “Dialoghi in piazza”**



**Studenti della scuola media “L.Settembrini” di Roma**

E' interessante anche osservare come il progetto abbia portato gli studenti a diretto contatto con alcuni Obiettivi di Sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030.

Riporto qui una tabella che è stata il frutto di un'appassionata discussione con gli studenti.

OBIETTIVI SVILUPPO SOSTENIBILE AGENDA 2030	PROGETTO "DIALOGHI IN PIAZZA"
<i>Obiettivo 4.7</i> Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile.	Una piazza più sostenibile fa parte di un mondo più sostenibile
<i>Obiettivo 11.7</i> Entro il 2030 fornire l'accesso universale a spazi sicuri, inclusivi e accessibili, verdi e pubblici, in particolare, per le donne e i bambini, gli anziani e le persone con disabilità.	Una piazza in grado di accogliere in uno spazio sicuro, verde e accessibile più persone possibili.
<i>Obiettivo 16.7</i> Assicurare un reattivo, inclusivo, partecipativo e rappresentativo processo decisionale a tutti i livelli.	Lavorare per migliorare la piazza significa lavorare per migliorare insieme la società.

**Tabella n.2: Gli obiettivi sostenibili e il progetto "Dialoghi in Piazza"**

## 2.2 Un'osservazione di dettaglio: progettare insieme un Video

Voglio soffermarmi ora su alcune osservazioni di dettaglio, utili a comprendere lo spirito del progetto e il suo collegamento con il tema della leadership distribuita. Il progetto nasce con un obiettivo centrale: orientare e promuovere una coscienza civica, sensibilizzando gli alunni al rispetto del bene comune e sperimentando l'impatto delle loro azioni come "cittadini globali".

Inizialmente avevo abbracciato l'idea di condurre gli alunni in un'esperienza concreta e reale di riqualificazione di un luogo a loro familiare. La grande scoperta è stata quella di riuscire ad esplorare diverse dimensioni:

- sviluppo della capacità progettuale,
- lavoro di ricerca,

- realizzazione di prototipi,
- produzioni di materiali didattici,
- utilizzazione dei saperi disciplinari come comprensione del mondo reale,
- implementazione degli scambi comunicativi e del senso di cittadinanza attiva.

La reazione degli studenti di fronte ad una concreta possibilità esperienziale di miglioramento di un bene comune, come la piazza, ha suscitato confronti costruttivi tra pari e tra alunni ed esperti; ha generato costruzioni teoriche di soluzioni “ideali” originali, talvolta realisticamente riproducibili.

Purtroppo nel bel mezzo del lavoro è intervenuta la pandemia.

Non potendo continuare il lavoro direttamente sul territorio si è deciso di convogliare le intenzioni in un prodotto diverso, un video finale con la partecipazione di tutti i componenti. La fase sotto osservazione riguarda la produzione del video “Dialoghi in Piazza” dopo l’avvento della pandemia che ha bloccato ogni iniziativa e ogni attività in presenza. Le nuove attività progettuali, inserite nella Didattica a Distanza, sono state improntate sulla riflessione, sul senso di consapevolezza raggiunto e sulla capacità di adattare il proprio vissuto in una dimensione “altra”, distante logisticamente ma vicina nell’appartenenza ad una progettualità comune. Il primo passo in questa direzione è stata la collaborazione con l’Accademia delle Arti e delle Nuove Tecnologie di Roma, un istituto di Alta Formazione autorizzato dal Ministero dell’Istruzione di Roma. Da questa collaborazione è nato un video professionale nella versione in italiano e in inglese. Il video conclusivo, da produzione “artigianale” che segue l’applicazione di modelli proposti dall’insegnante, si è trasformato in prodotto di qualità originale, fruibile, “competitivo”, pronto per un’ampia diffusione. Il nostro progetto migliorava in qualità e visibilità.

Per quanto attiene alle risorse, i video maker hanno potuto attingere dai numerosi video creati dalle scuole partecipanti l’anno precedente. Si tratta di produzioni realizzate dagli alunni in una prima parte di osservazione e progettazione della piazza, dall’analisi strutturale, alle misurazioni “dirette”, oltre a riprese di angoli nascosti, di punti critici di abbandono e degrado. Le foto scattate, i disegni, i power point, le narrazioni, hanno mostrato diversi aspetti

della piazza, punti di osservazione differenti, riflessioni sul degrado ma anche ipotesi di riqualificazione, progetti nuovi da realizzare. Dall'osservazione in classe e sul posto gli alunni si sono dimostrati sempre molto motivati a operare in sinergia, in funzione di un obiettivo più ambizioso quale la possibilità di migliorare uno spazio comune ed esserne i protagonisti.

L'arrivo dell'emergenza Covid-19 ha creato un *incidente critico* generatore di soluzioni nuove. Le proposte elaborate hanno messo in atto nuovi scenari di lavoro necessari a raccogliere i materiali per realizzare il video ....ovvero il prodotto collettivo che doveva riassumere quanto fatto e dare il senso della continuazione del progetto:

- unità narrative per rilevare aspetti emozionali e riflessioni in itinere;
- rilevazione di obiettivi sostenibili da integrare con il progetto di riqualificazione;
- costruzione di “avatar” per dare un volto ai partecipanti, costretti a seguire da casa ogni fase evolutiva del progetto;
- schede di esecuzione di “voice over”; registrazioni delle stesse da parte dei partecipanti.
- realizzazione del video in lingua inglese.

Immediatamente le proposte sono state accolte con grande entusiasmo senza nascondere anche la fatica che il necessario lavoro di preparazione aveva portato con sé. La soddisfazione di aver raggiunto però il “cuore” degli alunni e la motivazione trasmessa, hanno cancellato ogni dubbio iniziale, rinforzando l'impegno di tutti noi. Si era innescato un processo comunicativo di grande ricchezza, portatore di soluzioni condivise, generatore di scambi che, in quel particolare momento in cui la distanza fisica era obbligatoria, assumeva un valore aggiunto. Come docente, in questa situazione così particolare, ho vissuto esperienze mai provate prima, dalla necessità di mantenere uno scambio comunicativo tempestivo e costante alla ricoperta di un ruolo importante per limitare quel senso di solitudine che una Didattica a distanza porta sempre con sé. Lo scambio di esperienze e punti di vista tra docenti di ordini di scuola diversi ha permesso un confronto vivo nella costruzione di percorsi formativi intergenerazionali vicini alle esperienze degli alunni di fasce d'età differenti. La

co-progettazione ha fatto emergere la possibilità di trasferire e connettere saperi e risorse permeabili.

Gli studenti in maniera concitata ed entusiasta hanno cercato continuamente una relazione mantenuta con scambio di mail, registrazioni, video, disegni, riflessioni narrate intense e ricche di suggestioni. L'utilizzo frequente della tecnologia, l'immediata necessità di adeguarsi a modalità di apprendimento e metodologie nuove hanno rimesso in discussione metodi di trasmissione tradizionali delle conoscenze, inducendo riflessioni e domande

La fase di confronto tra noi docenti e con il gruppo di coordinamento è stata proficua, libera e fruttuosa, nell'intento di valorizzare il contributo di ciascuno, in me docente era sempre viva l'idea di condividere il risultato con i docenti della rete. La rete Dialogues genera di per sé un senso di appartenenza raro, linfa vitale per noi docenti troppo presi dalla risoluzione di problemi contingenti. La ricchezza del materiale raccolto potrebbe bastare da solo per scoprire l'intensità emotiva del momento. Rete Dialogues ha creato una comunità di apprendimento capace di accogliere ogni componente, di condividere esperienze formative e di arricchire il nostro lavoro. Sentirsi parte di un progetto comune, vivere in un ambiente di ricerca e sentire una leadership diffusa permette ad ognuno di noi di far emergere osservazioni profonde e "dense".

### **2.3 Osservazioni sul progetto realizzato in DAD a seguito dell'emergenza-Covid 19.**

In una situazione come quella generata dall'emergenza covid-19 e l'avvio della Didattica a Distanza, l'unica possibilità di proseguire nel cammino consisteva nella capacità di modificare gli obiettivi iniziali per raggiungerne di nuovi.

Da sempre la piazza rappresenta nelle città e ancor più nei quartieri un luogo di aggregazione, di interazione, di socializzazione e di ritrovo. La sfida che i docenti partecipanti hanno voluto affrontare in questo progetto è stata quella di considerare la Piazza come un Bene comune di cui prendersi cura, attraverso opere di miglioramento, un luogo da rispettare e da preservare dal degrado, uno spazio da "ricostruire" secondo bisogni ed esigenze comuni. Agli alunni è stata

data la possibilità di integrare le loro conoscenze, sperimentando incontri con esperti, artisti, registi, autori. Hanno “rivissuto” le esperienze dell’anno precedente per comunicarle agli altri partecipanti. Il luogo museale è divenuto spazio “aperto, inclusivo, collaborativo, partecipato e condiviso” dove sperimentare la vera progettazione. Infine hanno raccolto le loro riflessioni, hanno costruito insieme un “oggetto” culturale sintesi di tutto il percorso da condividere con tutti.

Ecco in sintesi i passaggi compiuti:

- Creazione di unità narrative. *Processo di riflessione su emozioni e ricordi.*  
Attraverso questo scambio comunicativo “Sogno” e “Realtà” diventano due facce della stessa medaglia. Emerge una riflessione profonda dalle esperienze vissute e introiettate.
- Scheda collegamento con Obiettivi sostenibili Agenda 2030. La rilevazione e il collegamento con gli obiettivi sostenibili hanno portato in sé il difficile compito di integrare la visione del “locale” con uno sguardo generale alla globalità. Difficile passaggio di consapevolezza per gli alunni ma respiro più ampio all’intero progetto che in tal modo si spingeva oltre la piazza vicina.
- Presentazione del progetto Piazza. *Il progetto diventa “comune”.* Si sono condivisi con gli studenti due grafici importanti. Un’ info grafica che riguardava la realizzazione del “sogno” e l’altra degli Stakeholder partecipanti al progetto.
- Costruzione di “**avatar**”. Ad ogni alunno è stato richiesto un ritratto di sé in formato ¼ di A4 cioè un foglio piegato in 4. Dare un volto, seppur disegnato, inserirlo nel video ha rappresentato partecipazione e coralità. Ogni alunno si è così rivisto come reale autore, coinvolto in una progettazione collettiva.
- Scrittura del “Copione”. Dal ricchissimo materiale inviato si sono scelte delle frasi rappresentative di un percorso durato tre anni; successiva scrittura del Copione.
- Creazione di una scheda didattica per la registrazione “**Voice over**”.

Ottenuto il testo finale è stato letto dagli allievi per costruire un voice over collettivo con diverse voci seguendo le indicazioni operative fornite da esperti dell'Accademia. Scambio di informazioni e compilazione della scheda. Diffusione delle procedure agli alunni. Raccolta delle registrazioni.

- Condivisione del prodotto finale. Visione del video in occasione della fine dell'anno, riconoscersi in esso.

Ogni partecipante ha concluso il progetto con un alto grado di soddisfazione, sentendosi arricchito da questa esperienza. La risposta degli alunni ha sorpreso tutti per il livello di coinvolgimento raggiunto, ben al di là di ogni possibile previsione, frutto di riflessioni ed emozioni condivise e vissute in corso d'opera. Lavorare con oggetti reali e condivisi davvero fornisce alla scuola opportunità di inclusione.

Docenti ed alunni hanno attuato processi di “cambiamento” nelle loro specificità rispondendo a richieste derivanti da una situazione emergenziale difficile. La Rete Dialogues ha supportato e condiviso ogni passaggio rendendo così visibile la coralità che sta alla base di questo progetto.

### **3. Osservazioni conclusive**

La scuola dovrebbe rispecchiare in ogni suo tratto un sistema di valori ispirati ai principi di democrazia, solidarietà e interesse verso il Bene comune.

Le esperienze professionali di cui ho parlato mi hanno permesso di comprendere come, in contesti complessi, la leadership distribuita ha ricadute positive sull'organizzazione, sulla didattica, sull'ambiente di lavoro, sulla gestione delle risorse.

Le diverse esperienze mi hanno motivato a sviluppare il tema della leadership distribuita e l'impatto dell'approccio dialogico nella conduzione di progetti utili per gli studenti e per l'intera collettività. Per tale motivo il progetto qui analizzato rappresenta un esempio di apprendimento inclusivo, finalizzato allo sviluppo delle competenze, attuato con una metodologia funzionale

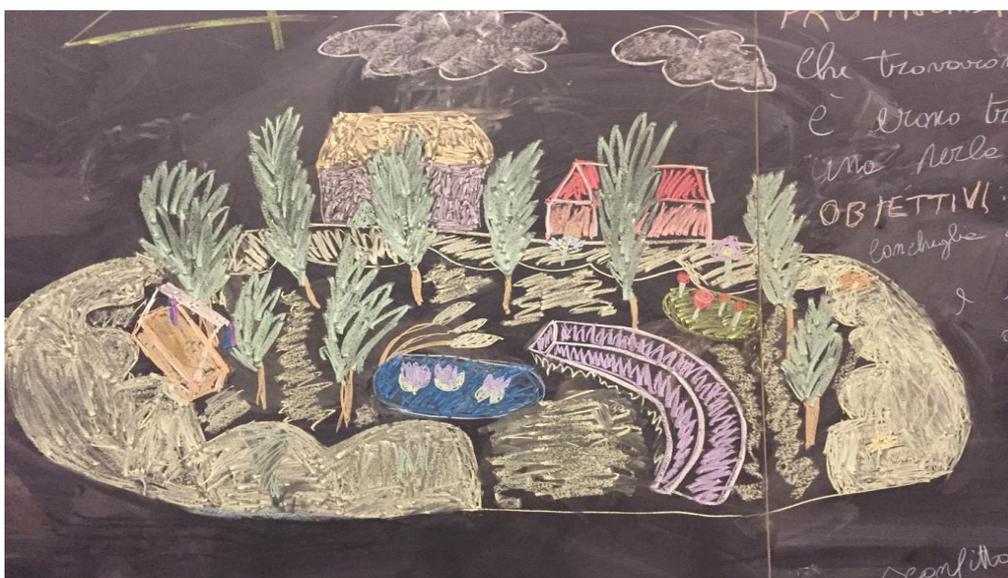
all'apprendimento, alla presa in carico della leadership degli studenti, dal punto di vista della condivisione e della cittadinanza attiva. Questo contesto mi ha permesso di superare la logica dell'insegnamento tradizionale nella convinzione che solo con l'esperienza concreta, che favorisce il lavoro condiviso facendo interagire l'alunno con i compagni e con i docenti, si può insegnare a diventare cittadini ispirati ai principi di solidarietà e responsabilità.

Analizzando le singole attività nelle loro implicazioni metodologiche ed educative ho cercato di evidenziare il nesso tra la leadership distribuita e la formazione alla cittadinanza globale. L'approccio dialogico ha migliorato la modalità di insegnamento, favorendo la discussione aperta tra pari, favorendo la discussione aperta tra pari, l'alternarsi di lavori individuali e di gruppo, la costruzione di un piano progettuale di miglioramento, la creazione di nuove conoscenze. Il cambiamento della modalità di lavoro implica una implementazione della progettualità e una capacità di adeguarsi trovando soluzioni di volta in volta nuove e imparando dagli incidenti critici che possono sorgere. La grande scoperta è stata quella che, anche in una situazione di didattica a distanza scaturita dall'emergenza Covid-19, si sono raggiunti gli obiettivi prefissati, l'interesse per il Bene Comune e un forte senso di appartenenza al progetto stesso hanno scavalcato le difficoltà, permettendo il raggiungimento di obiettivi nuovi e più ambiziosi. L'utilizzo della tecnologia specie nell'ultima fase di lavoro ha permesso lo sviluppo di nuove competenze in azione.

Posso dire di aver vissuto e praticato la leadership distribuita sotto diversi profili. Nel mio percorso progettuale l'azione del Dirigente scolastico ha riguardato lo sviluppo di azioni orientate alla responsabilità educativa, alla convivenza civile, alla possibilità di rafforzare il senso di appartenenza ad una comunità scolastica. L'identificazione degli obiettivi e la ricerca di trovare modalità per aumentare il senso di appartenenza nella gestione delle risorse interne hanno agevolato la leadership distribuita. La Rete Dialogues mi ha supportato in ogni fase, con un attento e preciso scambio di riflessioni, di condivisione e di scoperte. Una comunità così costruita rafforza la motivazione di ogni docente che si riconosce

nelle modalità di lavoro, negli scambi comunicativi, nell'apprendimento continuo ricco di emozioni e nuovi incontri. La vita della classe, le esperienze vissute insieme agli studenti hanno permesso di situare le azioni in un contesto preciso, incarnando i valori che si vogliono insegnare e traducendoli in comportamenti, riflessioni, azioni concrete. La cittadinanza è diventata attiva, è entrata a far parte delle abitudini quotidiane, il punto di vista si è trasformato ed ha permesso di “costruire un sogno”, ha portato alla convinzione che vale sempre la pena di “impegnarsi, studiare e migliorare”, che per “sognare in grande è importante partire da un punto piccolo” e soprattutto “lavorare insieme” (frasi degli alunni).

Non posso prescindere dalla riflessione legata al periodo di emergenza che stiamo vivendo. Durante il lockdown, privati della libertà di uscire, di incontrarci di portare avanti una linea educativa e relazionale, il coinvolgimento nella costruzione di un sogno come quello del progetto “Dialoghi in Piazza” che ho descritto non può che essere la risposta più gradita. Siamo riusciti a combattere il senso di solitudine, di isolamento, di smarrimento recuperando una dimensione di senso e di significato. Attraverso la Rete abbiamo risposto al desiderio di stare insieme, di adattamento ai cambiamenti implementando la capacità di futurazione, unica possibilità per progettare e orientare i giovani d'oggi.



## **Bibliografia**

Barzanò G. (2004), L'idealizzazione del progetto e della rete tra appartenenza e padronanza, pp. 197-208 in *Comprendere l'innovazione e il cambiamento nella scuola: riflessioni su una ricerca valutativa*/ a cura di G. Barzanò, E. Ferrari, V. Ginesi, L. Stagi, Anicia, Roma.

Barzanò G. (2008), *Leadership per l'educazione, riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Roma.

Barzanò G., Grimaldi E., Romano T. (2009), *Il valore della rete per imparare* pp. 147-171 in *Imparare e insegnare* a cura di G. Barzanò, Bruno Mondadori.

Barzanò G., Le Foche M.A., Regazzini C. (2019) *Fare rete. Didattica della sostenibilità e dell'interculturalità* in *Verso il 2030, formare al futuro*, Pearson, Milano.

Barzanò G., Cortiana P., Jamison I., Lissoni M. & Raffio L. (2017). *New means and new meanings for multicultural education in a global Italian context*.

Bubb S., Earley P. (2009), *L'idea di "sviluppo professionale" e il miglioramento delle competenze dei docenti* pp. 106-123, in *Imparare e insegnare* a cura di Barzanò G., Bruno Mondadori.

Bush T. (2010), *Theories of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles, 4 ed.

Cavalli A., Fischer L. (a cura di) (2012), *Dirigere le scuole oggi*, Il Mulino, Bologna.

Cesareni D. Ligorio M.B., Sansone N. (2018), *Fare e Collaborare. L'approccio triadico nella didattica*, Franco Angeli, Milano.

Cerini, G. (2010), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*. Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).

Commissione Europea, (a cura di), (2018), *European ideas for better learning, the governance of school education systems*, ET 2020 Working Group Schools.

Dewey J. (1916) *Democrazia ed educazione*

Domenici G., Moretti G., (a cura di)(2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*,

Armando, Roma.

Domenici G., (a cura di) (1999), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli.

Early, P., Weindling, D. (2004), *Understanding School Leadership*, Paul Chapman, London

Earley P, *Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo e centrati sull'apprendimento* pp. 95-117 in Domenici G., Moretti G., (a cura di) (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica*.

Iloimäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). *Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research? Education and Information Technologies 21*

Lagrasta G. (2010), *Leadership educativa: complessità e organizzazione scolastica*, in Cerini, G., *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management* (p.180-182). Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli.

Leithwood K., Mascal B. e Strauss T. (2009), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge, New York.

McBeath, J. (2007). *Leadership as a subversive activity* in Journal of Educational Administration

Moretti G. (2009), *Reti di scuole, reti di conoscenze, reti interistituzionali*, pp. 186-210, in *Imparare e insegnare*, a cura di Barzanò G., Mondadori, Milano.

Moretti G. (1999), *Scuola e territorio, relazioni, integrazioni e gestione*, pp. 56-60 in *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, a cura di Domenici G., Tecnodid, Napoli.

Moretti G. (2014), *Il supporto alla «leadership» diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 1 (9), pp. 347-368.

Moretti G. (2014), *Gli strumenti organizzativi dell'autonomia: il punto di vista degli insegnanti sui documenti*. Italian Journal of Educational Research, pp. 112-129.

Paavola S., Hakkarainen K. (2014) *Knowledge Creation in Education*. Springer, Singapore, pp. 53-73

Paletta A. (2007), *Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*, Invalsi.

Quinn R. E., Spreitzer G. M. (2005). *La via all'empowerment*, in Quaglino G.P. (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* Raffaello Cortina, Milano.

Reimers M., Barzanò G., Fisichella L., Lissoni M., (a cura di), 2018, *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile, 60 lezioni per un curriculum verticale*, Pearson, Milano.

Sansone, N. (2016). *Reactions on Pedagogical Cases and TLA. KNORK Final Conference*, University Sapienza of Rome, January 12th 2016.

Sansone, N., Cesareni, D., & Ligorio M.B., (2016). *Il Trialogical Learning Approach per rinnovare la didattica*. TD Tecnologie Didattiche, 24, 2, pp. 82-91.

Serio N. (a cura di) (2011). *Il dirigente scolastico, fra tradizione innovazione e management*, Armando, Roma.

Summa I. (2004) *Leadership scolastica* in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della Scuola*, Tecnodid, Napoli.

Tino C., Fedeli M. (2014), “*Una Leadership educativa a sostegno della crescita professionale dei docenti e dello sviluppo organizzativo*” in *Formazione & Insegnamento XII – 4 – 2014*.

Weick K. E. (1995), *Sensemaking in organizations*, Thousand Oaks, CA