

Carola Z. Gavazzi e Benedetta Toni (a cura di)

LEADING LEARNING

L'IMPATTO DELLE MOBILITÀ INTERNAZIONALI
SULLA LEADERSHIP EDUCATIVA
E L'AGENCY DI DOCENTI E DIRIGENTI



AREA 11

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

LEADING LEARNING

AREA II

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

COMITATO SCIENTIFICO

Coordinatore:

Dario Ianes (Libera Università di Bolzano)

Antonio Calvani (Università di Firenze)

Cesare Cornoldi (Università di Padova)

Cristina De Vecchi (University of Northampton – UK)

Stefano Vicari (Rep. Neuropsichiatria infantile Bambino Gesù di Roma)

PROGETTAZIONE/EDITING

PUNTOFERMO

IMPAGINAZIONE

PUNTOFERMO | ANDREA MANTICA

COPERTINA

PUNTOFERMO | ANDREA MANTICA

DIREZIONE ARTISTICA

GIORDANO PACENZA

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA

© MARJE

© 2025 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

www.erickson.it

info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-4608-0

Questo e-book è distribuito sotto Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).



Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.

Carola Z. Gavazzi e Benedetta Toni (a cura di)

LEADING LEARNING

L'IMPATTO DELLE MOBILITÀ
INTERNAZIONALI SULLA
LEADERSHIP EDUCATIVA E
L'AGENCY DI DOCENTI E DIRIGENTI



LE CURATRICI

Carola Z. Gavazzi

Attualmente direttrice della Scuola per l'Europa di Parma, è dirigente scolastica dal 2014 e, nel quinquennio 2019-2024, è stata dirigente scolastica presso il Consolato Generale di Zurigo. Già docente di Lingua e Letteratura Inglese in istituti secondari, dal 2005, è tutor del Piano Nazionale di formazione linguistica-metodologica per docenti della scuola primaria e a partire dal 2009 si è accreditata formatrice nel progetto «Poseidon». Ha collaborato con Enti territoriali e con l'Università «Insubria» di Como e Varese come relatrice nei master per formatori interculturali. Tra le sue specializzazioni: Master in Bisogni Educativi Speciali, Master in Leadership educativa in contesti multiculturali, certificazione DITALS, FILIS e didattica dell'italiano Lingua2. Tra gli incarichi ricoperti: osservatrice USR nei cicli TFA, membro nucleo valutazione dirigenti scolastici, formatrice per docenti neo-immessi, coordinatrice e referente di numerosi progetti Erasmus+ e Valutatore Erasmus+ di progetti di internazionalizzazione. È inoltre vincitrice di due borse di specializzazione del Consiglio d'Europa «Pestalozzi» e autrice di numerosi manuali di didattica per la lingua inglese e l'internazionalizzazione. Ha coordinato il progetto bilaterale con la scuola europea accreditata di Innsbruck.

Benedetta Toni

Attualmente direttrice aggiunta presso la Scuola per l'Europa di Parma, ruolo che ricopre da dieci anni, è, da oltre vent'anni, professoressa a contratto presso l'Università di Bologna. È stata ricercatrice presso l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia Romagna per sei anni, referente regionale del Lifelong Learning Programme e coordinatrice scientifica del progetto pluriennale di formazione europea dei futuri docenti di scuola primaria «Scambio Italo Britannico» in partnership fra l'Università di Bologna, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, le Università di Bedford e Canterbury, la Training and Development Agency for Schools (TDA) di Londra. È stata inoltre coordinatrice scientifica del progetto regionale «Lingue e Culture» e referente di progetti regionali sull'internazionalizzazione. Tra le specializzazioni conseguite: Master of Education in Educational Leadership presso l'Università di Limerick, Certificate in Early Education Leadership (CEEL) presso l'Università di Harvard, certificazioni CECLIL e CEDILS presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Nel sistema scolastico delle scuole Europee si è formata sulla leadership educativa a Lussemburgo, Monaco, Alicante e, in qualità di direttrice aggiunta, ha partecipato alle conferenze internazionali di Manosque e L'Aia. Ha partecipato a progetti Leonardo, Comenius ed Erasmus+ coordinando i progetti «STAR Screening, Testing, Activities and Research» e «Leading Learning». È autrice di numerose pubblicazioni che riguardano la didattica e la leadership educativa in ambito internazionale.

LE AUTRICI

Zohra Bennamane

Attualmente docente della scuola primaria nella sezione francofona della Scuola per l'Europa di Parma e assistente alla direzione dei cicli materno e primario, è componente del Consiglio Educativo e componente dello staff di Middle Management sui progetti europei. Ha svolto per diversi anni l'incarico di coordinatrice della sezione francofona della scuola primaria e si è occupata di educazione al benessere e del progetto «KIVA». Ha partecipato a diversi progetti Erasmus+ coordinando i progetti «Raccogliere dalle giovani menti per costruire il domani» e «Leading Learning».

Cecilia Comani

Attualmente docente della scuola primaria nella sezione italiana della Scuola per l'Europa di Parma e assistente alla direzione dei cicli materno e primario, è referente dei progetti sull'educazione ambientale nella scuola primaria e ha svolto per diversi anni l'incarico di coordinatrice della sezione italiana della scuola primaria. Ha partecipato allo scambio all'estero di docenti e dirigenti con la scuola europea di Innsbruck e al progetto Erasmus+ «Leading Learning».

Roberta Fantinato

Dirigente scolastica con un profilo accademico e professionale di respiro europeo, si è laureata in Lettere Moderne presso l'Università Cattolica di Milano e ha conseguito tre master di secondo livello in Dirigenza Scolastica, Valutazione dei sistemi di istruzione e Management dell'innovazione digitale al Politecnico di Milano. Ha diretto diversi istituti di primo e secondo ciclo, tra cui la Scuola per l'Europa di Parma. Oggi guida il Liceo Linguistico ed Economico Sociale «Giulietta Masina» di Rimini, ponendo al centro inclusione, plurilinguismo e innovazione digitale. Membro del gruppo di lavoro per la realizzazione del primo Teachers' Forum delle Scuole Europee (Parma, 2024), ha rappresentato l'Italia in contesti internazionali, tra cui la Closing Conference of the European Year of Youth al Parlamento europeo come *keynote speaker* (Bruxelles, 2022). Formatrice per dirigenti e docenti, promuove una leadership educativa aperta, capace di coniugare visione strategica, etica professionale e cooperazione transnazionale. Il suo percorso testimonia una costante tensione verso un modello di scuola inclusiva, innovativa e fondata sui valori europei e sul dialogo tra culture e saperi condivisi.

Yvonne Rebecca Ingler-Detken

Ha conseguito il PhD in scienze sociali presso l'Università di Duisburg-Essen ed è attualmente docente di scuola secondaria di tedesco, geografia e storia presso la Scuola per l'Europa di Parma e assistente alla direzione del ciclo secondario. Referente del progetto «Parlamento Europeo dei giovani» e componente dello staff di Middle Management sui progetti europei, svolge, da diversi anni, l'incarico di coordinatrice del dipartimento di tedesco. Ha partecipato allo scambio all'estero di docenti e dirigenti con la scuola europea di Innsbruck e al progetto Erasmus+ «Leading Learning».



Co-funded by
the European Union



Il presente volume riguarda la ricerca sull'impatto del progetto Erasmus+ «Leading Learning» 2023-1-IT02-KA122-SCH-000141005, CUP J91I23000220006.

Il volume è stato realizzato grazie al cofinanziamento del progetto.

A cura di Carola Z. Gavazzi e Benedetta Toni.

Coordinamento del progetto: Zohra Bennamane e Benedetta Toni.

Gli autori dei diversi capitoli sono: *Introduzione* (Carola Z. Gavazzi), Capitolo 1 *Il progetto di formazione Erasmus+ «Leading Learning»* (Zohra Bennamane e Benedetta Toni), Capitolo 2 *Metodologia* (Benedetta Toni), Capitolo 3 *Risultati* (Benedetta Toni), Capitolo 4 *Narrazioni dei leader e dei docenti* (Benedetta Toni, Roberta Fantinato, Yvonne Rebecca Ingler-Detken, Cecilia Comani, Zohra Bennamane), Capitolo 5 *Discussione* (Benedetta Toni).

Hanno partecipato alle mobilità del progetto Erasmus+ «Leading Learning»: Roberta Fantinato (dirigente scolastica), Benedetta Toni (direttrice aggiunta con funzioni vicarie e coordinatrice del progetto), Zohra Bennamane (middle manager progetti europei e coordinatrice del progetto), Florence Romain (direttrice aggiunta del ciclo secondario), Kimberley Ward (consigliera di educazione), Mattias Van den Eede (middle manager orientamento), Yvonne Rebecca Ingler-Detken (middle manager progetti europei), Francesca Mondelli (middle manager orario didattico), Cecilia Comani (coordinatrice progetti di educazione ambientale nel ciclo primario), Michael Spagnoli (middle manager area star bene a scuola per il ciclo primario), Christel Henry (coordinatrice del dipartimento di francese L2-L4 del ciclo secondario), Gerry Colohan (middle manager orientamento), Mariagrazia Gatti (coordinatrice progetto Intermath nel ciclo primario), Elena Gismondi (coordinatrice ICT nel ciclo primario).

INDICE

Introduzione (<i>Carola Z. Gavazzi</i>)	9
CAPITOLO 1	12
Il progetto di formazione Erasmus+ «Leading Learning» (<i>Zohra Bennamane e Benedetta Toni</i>)	
Il contesto in cui nasce il progetto	12
Bisogni e sfide della Scuola per l'Europa di Parma	13
Gli obiettivi del progetto	14
I corsi di formazione	15
I learning outcomes previsti dal progetto	16
Il contributo delle attività pianificate al progetto	17
I criteri di selezione per le otto mobilità dei docenti	17
L'implementazione dei risultati nella pratica quotidiana	18
Il disegno della ricerca	19
CAPITOLO 2	20
Metodologia (<i>Benedetta Toni</i>)	
Introduzione	20
Strumenti narrativi	20
Progetto di ricerca e domande	21
Descrizione del contesto e partecipanti	22
Metodo di raccolta dei dati	23
Analisi dei dati	24

CAPITOLO 3	26
Risultati (<i>Benedetta Toni</i>)	
Introduzione	26
Tema centrale 1. Comprensione olistica della leadership	26
Tema centrale 2. Agency dei docenti	30
Tema centrale 2. Mobilità e competenze interculturali dei docenti	34
CAPITOLO 4	38
Narrazioni dei leader e dei docenti (<i>Benedetta Toni</i>)	
Introduzione	38
Report del corso <i>Inclusive Leadership</i> (<i>Benedetta Toni</i>)	38
Report del corso <i>Effective School Leadership</i> (<i>Roberta Fantinato</i>)	43
Report del corso <i>Discover the 7Cs: Learning for Life (and Work) in the 21st Century</i> (<i>Yvonne Rebecca Ingler-Detken</i>)	48
Report del corso <i>Environmental Stewardship: How to Reconnect With Nature</i> (<i>Cecilia Comani</i>)	57
Report del corso <i>Coaching: A Powerful Tool</i> (<i>Zohra Bennamane</i>)	62
CAPITOLO 5	71
Discussione (<i>Benedetta Toni</i>)	
Introduzione	71
Domanda di ricerca 1	71
Domanda di ricerca 2	74
Domanda di ricerca 3	76
Considerazioni finali	77
Bibliografia	78

INTRODUZIONE

Carola Z. Gavazzi

La scuola italiana e la scuola europea negli ultimi decenni hanno compiuto significativi progressi per allinearsi alle direttive nazionali e sovranazionali nell'ambito del consolidamento della leadership scolastica, con l'obiettivo di rafforzare pratiche educative condivise e trasformative in contesti plurilingui e multiculturali. Si tratta di un processo che mira a promuovere la massima coesione, pur partendo da sistemi scolastici diversi e profondamente radicati in contesti culturali eterogenei.

Nel contesto di un'organizzazione scolastica in continua evoluzione, l'approccio alla leadership deve essere considerato come un processo di cambiamento continuo, che non si limita a un solo individuo, ma è distribuito tra tutte le figure della comunità scolastica.

In questa prospettiva, la leadership trasformativa trova un solido riferimento nelle teorie di Thomas J. Sergiovanni (1992), il quale sottolinea l'importanza di una *leadership morale e comunitaria*, capace di fondare l'azione educativa su valori condivisi, reciprocità e senso di appartenenza.

Parallelamente, secondo Karl E. Weick (1976), la scuola può essere intesa come una «learning organization», un sistema che apprende attraverso l'interazione continua tra i suoi membri, la riflessione sulle pratiche e l'adattamento costante ai cambiamenti sociali e culturali.

Da questa prospettiva integrata, la leadership non è più un ruolo statico o gerarchico, ma un'azione collettiva e diffusa, orientata alla costruzione di significati condivisi e al miglioramento continuo dell'organizzazione educativa. Ciò permette alla scuola di sviluppare la flessibilità necessaria per affrontare le sfide del futuro, sostenendo la crescita professionale e personale di ciascun docente e studente.

Rivolto a dirigenti scolastici, ricercatori e docenti, questo volume si propone quale strumento operativo e riflessivo per sviluppare una didattica innovativa e partecipativa che tenga conto dei più aggiornati modelli di leadership. In particolare, desidera essere un mezzo per comprendere le necessità degli operatori scolastici nel contesto della società del terzo millennio, che interagisce continuamente con culture e sistemi valoriali diversi. Inoltre, mira a stimolare una riflessione sulle esigenze comunicative che caratterizzano un mondo sempre più globalizzato, all'interno del quale le pratiche educative devono essere guidate da una leadership che promuova la crescita collettiva.

Il primo capitolo è dedicato alla presentazione del progetto Erasmus+ «Leading Learning» della Scuola per l'Europa di Parma, un programma di formazione per dirigenti e docenti in diversi Stati membri dell'Unione Europea, finalizzato all'acquisizione, da parte dei partecipanti, di competenze sulla leadership educativa inclusiva e interculturale e su un'agency didattica innovativa e aperta alle sfide della globalizzazione del ventunesimo secolo. In sintesi si enucleano le domande della ricerca sull'impatto e la ricaduta della formazione all'estero sull'insegnamento e l'apprendimento nella Scuola per l'Europa di Parma.

Il secondo capitolo affronta la metodologia della ricerca, basata sull'analisi narrativa e sull'analisi tematica. Prosegue con la descrizione degli strumenti narrativi, un quadro generale del disegno di ricerca, la descrizione dei partecipanti e le procedure utilizzate per la raccolta e l'analisi dei dati.

Il terzo capitolo propone i risultati dell'analisi tematica facendo riferimento a tre temi centrali: «Comprensione olistica della leadership», «Agency dei docenti», «Mobilità e competenze interculturali dei docenti».

Il quarto capitolo documenta, a titolo di esempio e attraverso report di formazione, le esperienze di due componenti dello Staff di Management e di tre docenti, componenti dello Staff di Middle Management.

Il quinto capitolo entra nel merito dei risultati e propone a dirigenti e docenti un modello di leadership sostenibile e resiliente, basato sulla cooperazione, sul miglioramento continuo e sulla valorizzazione di culture e metodologie di coaching per lo staff e per gli studenti. Il testo prosegue con l'analisi delle competenze di agency curricolare dei docenti e quelle globali e interculturali acquisite con il progetto «Leading Learning».

La figura del docente ideale tende a uniformare, a livello europeo, gli aspetti che definiscono la sua professionalità: la formazione continua lungo tutto l'arco della carriera, la padronanza linguistica e metodologica, la competenza digitale e la capacità di fungere da punto di riferimento per gli apprendenti.

È dunque fondamentale che chi opera nel mondo della scuola rifletta criticamente sulle proprie capacità e sia consapevole delle competenze ancora da acquisire, in un contesto sempre più internazionale e interconnesso.

La leadership condivisa e trasformativa, intesa nei termini di Sergiovanni e Weick, deve promuovere quindi un clima di apprendimento continuo, dove ogni individuo si senta parte attiva del processo educativo e contribuisca alla crescita dell'intera organizzazione scolastica.

Lungi dall'essere un percorso concluso, questo volume mira piuttosto a stimolare una serie di riflessioni sul campo che possano condurre alla definizione di una didattica innovativa, flessibile, permeabile e sempre in fieri.

CAPITOLO 1

Il progetto di formazione Erasmus+ «Leading Learning»

Zohra Bennamane e Benedetta Toni¹

Il contesto in cui nasce il progetto

La Scuola per l'Europa di Parma vanta una progettazione europea pluriennale: è stata vincitrice di un Progetto Europeo Erasmus Plus KA1 sull'innovazione didattica: «Progetto di mobilità biennale per il personale docente e amministrativo (2016-2018) – Raccogliere dalle giovani menti per costruire il domani». Il progetto era volto al rafforzamento di un vero spazio europeo delle abilità, delle competenze e delle qualifiche per «fare l'Europa» in modo innovativo, creativo e inclusivo. La formazione di qualità ha arricchito il nostro sistema scolastico di pratiche inclusive, creative, tecnologiche incentrate sullo studente e finalizzate a rendere la nostra scuola una comunità aperta in cui l'innovazione è abbracciata e incoraggiata. La pianificazione delle dieci mobilità (sette docenti di tutti i cicli, il Dirigente Scolastico, il Segretario Capo e un Consigliere di Educazione) individuate in corsi strutturati programmati in varie parti d'Europa è stata funzionale a un iter formativo trasversale e progressivo, finalizzato anche a una gestione ottimale dell'Istituto.

Il secondo progetto Erasmus+ della Scuola per l'Europa è stato il progetto STAR «Screening Testing Activities and Research» KA2, che si è svolto dal 2017 al 2020 nei contesti multilingue e multiculturali delle Scuole Europee di Parma, Helsinki, Heraklion e della North Primary School and Nursery di Colchester, in Inghilterra. Il progetto ha riguardato una partnership strategica che ha beneficiato del supporto scientifico dell'Università di Parma per la ricerca

¹ Il presente capitolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, i paragrafi primo, secondo, sesto e settimo sono da attribuire a Zohra Bennamane, i paragrafi terzo, quarto, quinto, ottavo e nono a Benedetta Toni.

e formazione nelle aree della lingua per la comunicazione e della lingua per lo studio e di quello dell'Università di Modena e Reggio Emilia per la ricerca e la formazione sui disturbi specifici dell'apprendimento in ambito plurilingue. L'idea del progetto è nata dalla necessità di creare strumenti standardizzati per alunni bilingui con l'obiettivo di identificare in una fase precoce i casi sospetti di disturbi specifici dell'apprendimento e di definire procedure di intervento condivise per garantire il successo educativo di tutti gli alunni.

Sono state redatte biografie linguistiche e griglie per l'osservazione e la valutazione delle competenze linguistiche, sono stati realizzati e somministrati test diagnostici integrati standardizzati, sono state sviluppate metodologie e protocolli di rafforzamento e di intervento attraverso la sinergia di tutte le istituzioni preposte all'interno e all'esterno della scuola ed è stato formato il personale nelle aree di ricerca innovative del progetto.

L'Isendoorn College di Warnsveld in Olanda, l'Istituto d'Istruzione Superiore Mattei di Fiorenzuola e la Scuola per l'Europa di Parma in Italia hanno collaborato con successo a un altro progetto Erasmus+ KA2 focalizzato su uno scambio interculturale sui temi del cibo come cultura e come educazione alla sostenibilità. Gli alunni hanno acquisito competenze interculturali, trasversali, critiche, creative e informatiche.

Bisogni e sfide della Scuola per l'Europa di Parma

La mission delle Scuole europee è fornire un'istruzione multilingue e multiculturale dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria, a livello verticale e orizzontale. L'obiettivo principale della filosofia della Scuola europea è promuovere l'apprendimento delle lingue e l'educazione interculturale attraverso il rispetto delle lingue materne dei diversi cittadini europei, la promozione e lo sviluppo delle competenze chiave del curriculum e la comprensione interculturale.

«Come può la Scuola per l'Europa di Parma costruire la cultura per un'autentica cittadinanza europea?». Per rispondere a questa sfida essenziale la Scuola ha avviato un percorso di consultazione allargata a tutti gli stakeholder: studenti, docenti, genitori, componenti di tutti gli organi collegiali della scuola, rappresentanti dell'EFSA e delle imprese del territorio.

L'evento intitolato «World caffè» è stato organizzato con la consulenza di esperti di leadership distribuita e con la partecipazione della Direzione, dello staff di Middle Management e di coordinatori.

Le tematiche sulle quali si è svolta la discussione aperta sono state le seguenti: sostenibilità; vivere la scuola tra spazi interni e spazi esterni; prospettive di sviluppo del modello di Parma in altre realtà italiane; il rapporto tra

scuola e territorio; il clima di scuola; aperture disciplinari nel mondo a seguito del baccalaureato europeo; una didattica inclusiva per una cittadinanza attiva; ulteriori possibili sogni.

Dalla consultazione sono stati raccolti dati fondamentali per la costruzione del documento programmatico della Scuola per l'Europa di Parma «Multi annual Plan 2022-2024». Dall'analisi dei bisogni sono emersi diversi esempi concreti fra i quali: attività di educazione alla sostenibilità; suggerimenti per la valorizzazione degli spazi interni ed esterni della scuola anche per favorire un buon clima; proposte di prospettive di sviluppo della scuola e rapporti con il territorio; confronto e condivisione di buone pratiche; attività per acquisire competenze utili per affacciarsi al mondo dopo la scuola; occasioni di confronto nella scuola per realizzare una didattica inclusiva per una cittadinanza attiva.

Dopo la consultazione con tutti gli stakeholder si è concluso che, per rispondere adeguatamente alla sfida della costruzione della cultura per un'autentica cittadinanza europea, è necessario attivare iniziative formative e conseguentemente didattiche che promuovano l'educazione sostenibile, l'inclusione, la socializzazione, l'acquisizione e il confronto internazionale su metodologie, contenuti e competenze.

Gli obiettivi del progetto

Gli obiettivi del progetto erano tre e riguardavano temi di studio e di ricerca: leadership interculturale e inclusiva, modernizzazione dei profili di dirigenti e docenti e agency di dirigenti e docenti. Da questi temi sono scaturite le domande di ricerca del presente studio, relative all'impatto delle mobilità Erasmus+ sulle competenze dei diversi stakeholder.

Obiettivo 1: Sviluppare le competenze di leadership interculturale e inclusiva per l'apprendimento

In una società in continuo cambiamento, sempre più mobile, multiculturale e digitale, docenti e dirigenti devono acquisire una pluralità di competenze di gestione e di comunicazione nei confronti del mondo in divenire e dello sviluppo olistico degli studenti.

L'Educational Leadership si configura come una relazione tra le persone e come una capacità di empowerment per tutti gli stakeholder. L'educazione interculturale e inclusiva fornisce gli strumenti fondamentali per sviluppare competenze di leadership integrate nel contesto plurale: intelligenza emotiva, competenze etiche, sguardo democratico, rispetto delle differenze e senso di giustizia sociale.

Per seguire e valutare i progressi di questo obiettivo abbiamo fatto riferimento a framework presenti nella letteratura scientifica internazionale sulla valutazione della leadership educativa.

Obiettivo 2: Allineare i profili di docenti e dirigenti alle competenze del ventunesimo secolo

Il ventunesimo secolo richiede una modernizzazione dei profili degli educatori, dei docenti e dei dirigenti ai fini dell'attivazione di apprendimenti significativi, non solo della facilitazione degli stessi. Nell'era digitale l'apprendimento è connettivo, interdisciplinare, dinamico e contestuale. Di conseguenza è necessario ripensare la didattica, gli ambienti di apprendimento, gli strumenti e le metodologie per insegnare, apprendere e vivere nel mondo. Viene dunque modificata la cultura della scuola nelle sue infrastrutture educative, quali gli spazi, i curricula, i team degli insegnanti. La cultura organizzativa, didattica e valoriale diviene globale, innovativa, sostenibile e inclusiva.

Per seguire e valutare i progressi di questo obiettivo abbiamo fatto riferimento al Toolkit per la valutazione e autovalutazione della performance dei docenti nel sistema scolastico delle Scuole Europee. Il Toolkit si articola in tre categorie di standard pedagogici: insegnamento e apprendimento, responsabilità professionali accresciute e condotta e qualità professionali.

Obiettivo 3: Potenziare l'agency di docenti e dirigenti per affrontare nuovi paradigmi educativi

Lo sviluppo professionale di docenti e dirigenti è fondamentale anche e soprattutto in relazione ai nuovi paradigmi educativi definibili a seguito della pandemia da Covid 2019. Fra questi si evidenziano l'educazione all'ambiente e alla natura, l'educazione positiva a scuola e nel processo di apprendimento, l'educazione alla cooperazione attraverso culture di coaching.

Per seguire e valutare i progressi di questo obiettivo abbiamo fatto riferimento a dati qualitativi desunti da strumenti di indagine quali interviste, report narrativi, diari di bordo.

I corsi di formazione

Per la realizzazione degli obiettivi del progetto sono state previste 14 mobilità in diversi Paesi europei. I tre corsi di leadership riguardavano vari

aspetti strategici dell'educational leadership sia dal punto di vista teorico sia dal punto di vista pratico. In particolare nel primo corso dal titolo «Effective School Leadership» si sono approfondite tecniche e strategie che vedono il dirigente come studente all'interno della comunità di apprendimento di tutti gli stakeholder. Nel secondo corso dal titolo «Inclusive Leadership» la direttrice aggiunta dei cicli materno e primario ha avuto l'opportunità di acquisire competenze di inclusive leadership attraverso l'analisi e la discussione di studi di caso in diversi contesti. Nel terzo corso dal titolo «Coaching and Mentoring to support teachers» la direttrice aggiunta del ciclo secondario ha approfondito l'aspetto pedagogico dell'essere leader anche attraverso tecniche di mentoring e coaching. Nel corso «Coaching: A Powerful Tool» la docente referente Erasmus+ ha sperimentato teorie, modelli e tecniche di coaching. Nel Corso «Digital Citizenship and Media Literacy: Sharing the Responsibility» la consigliera di educazione ha studiato le potenzialità delle nuove tecnologie nella società e nella scuola. Nel corso «Empowering Diversity in multicultural classroom» il docente referente per l'orientamento della scuola si è appropriato di tecniche ed esperienze interculturali e inclusive.

Per le altre otto mobilità sono stati selezionati docenti di tutti i cicli. Il corso «Discover the 7Cs: Learning for Life (and Work) in the 21st Century» ha riguardato scenari di apprendimento basati sul competence-based approach. Il corso «Teaching for a Sustainable World: Climate Change and Global Citizenship» ha trattato temi inerenti all'educazione allo sviluppo sostenibile, nuova materia dei programmi delle Scuole Europee nel ciclo secondario. Il corso «Environmental Stewardship: How to Reconnect With Nature» ha riguardato l'educazione ambientale con uno sguardo trasversale. Il corso «Social and Emotional Learning (SEL) for Successful Schools» si è configurato come percorso strutturato e organico sulla scienza delle emozioni. Il corso «Inclusive differentiation for all» ha esplicitato le tecniche di differenziazione e le strategie di inclusione in linea con i documenti strategici. Il corso «Effective Pedagogies for 21st-Century Learning» si è focalizzato su innovazioni metodologiche proprie delle Scuole Europee. Il corso «Deep Democracy: How to Manage Conflicts Building a Strong Classroom Culture» è stato incentrato sulle possibili applicazioni in classe del metodo Lewis Method to Deep Democracy. Il corso «Cultivating the Entrepreneurial mindset in Education» ha proposto percorsi di acquisizione delle competenze di imprenditorialità.

I learning outcomes previsti dal progetto

La dirigente scolastica e le direttrici aggiunte hanno approfondito i principi cardine della *pedagogical leadership* acquisendo anche competenze di *sustainable*

e *resilient leadership*. I docenti del Team Erasmus e quelli selezionati per le diverse mobilità hanno sperimentato nuovi modelli pedagogici, didattici e metodologici basati sia sulle otto competenze chiave sia sulle *life competences*, necessarie per lo sviluppo di nuovi scenari di apprendimento nel sistema delle Scuole Europee.

Le sfide del digitale, dell'intercultura e dei cambiamenti climatici sono stati gli sfondi integratori di alcune mobilità orientate all'acquisizione di comportamenti responsabili, aperti all'innovazione, riflessivi e ricchi di iniziativa. L'inclusione, il Social and Emotional Learning, il Coaching e la Deep Democracy sono stati gli orizzonti dell'altro gruppo di mobilità finalizzati all'acquisizione di competenze inclusive, emotive, di ascolto e di partecipazione, fondamentali per la comunità di apprendimento.

Il contributo delle attività pianificate al progetto

Le attività inerenti alla leadership contribuiscono al primo obiettivo in quanto i corsi scelti servono per allargare gli orizzonti delle figure educative in termini di leadership per l'innovazione, ma anche, soprattutto, per l'apprendimento. L'inclusione e l'intercultura sono le sfide e le caratteristiche della nostra scuola alle quali si può rispondere solo con molteplici competenze gestionali e comunicative. Le diverse mobilità contribuiscono allo sviluppo del secondo e del terzo obiettivo sulla modernizzazione dei profili e sull'agency di docenti e dirigenti in quanto le competenze acquisite si riferiscono alle più recenti teorie sulla progettazione dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'apprendimento può essere organizzato epistemologicamente, fisicamente e socialmente, ma gli alunni con i loro stili, i loro linguaggi e le loro emozioni sono sempre diversi nell'*hic et nunc* e quindi gli educatori necessitano di una preparazione poliedrica e interdisciplinare.

Le competenze acquisite sono socio-emotive, cognitive, affettive e motivazionali. Lo sviluppo professionale e l'iter formativo sono basati sulle seguenti tematiche: pratiche attive di apprendimento, pratiche riflessive e autovalutative, opportunità di feedback e di reciproco supporto. In questo modo sono state potenziate le capacità di adattabilità e resilienza, l'autonomia e il senso di appartenenza.

I criteri di selezione per le otto mobilità dei docenti

Il personale docente beneficiario delle mobilità è stato individuato tramite candidatura. Il progetto è stato presentato in Consiglio generale dei docenti e i docenti di tutti i cicli potevano candidarsi se in possesso dei seguenti requisiti:

- aver presentato titoli ed esperienze coerenti con il progetto (a parità prevale il più giovane);
- aver maturato esperienze significative all'interno dell'Istituto in qualità coordinatore;
- titolarità nell'Istituto e impegno di permanenza per i prossimi due anni;
- titolarità di uno dei seguenti ambiti disciplinari: linguistico, umanistico, scientifico, tecnologico e/o economico;
- disponibilità a impegnarsi nello svolgimento di attività di formazione per i colleghi;
- disponibilità a impegnarsi a contribuire allo svolgimento, insieme al Team di progettazione, delle attività di divulgazione e disseminazione all'interno e all'esterno della scuola;
- propensione a lavorare in team per le attività funzionali alla realizzazione del progetto.

L'implementazione dei risultati nella pratica quotidiana

Si è lavorato a stretto contatto con tutti i membri della comunità scolastica per diffondere e integrare i risultati raggiunti durante le attività di mobilità. In particolare in merito al primo obiettivo relativo allo sviluppo delle competenze di leadership interculturale e inclusiva per l'apprendimento, grazie alle competenze di leadership acquisite, aggiorneremo, sia come Leadership Team sia come team di Middle Management, tutte le aree richieste dall'expertise previsto per dirigere e coordinare nelle Scuole Europee. Nello specifico abbiamo integrato nella gestione ordinaria dell'amministrazione e dell'offerta pedagogica le migliori pratiche di comunicazione, di relazione, di gestione dei conflitti, di inclusione. Abbiamo valorizzato anche le esperienze di innovazione e di pratica interculturale per il rafforzamento delle competenze professionali di una comunità di apprendimento dalla mentalità aperta e flessibile.

In merito al secondo obiettivo riguardante l'allineamento dei profili di docenti e dirigenti alle competenze del ventunesimo secolo, grazie alle competenze acquisite, abbiamo continuato il processo di inserimento sistematico delle competenze chiave nei processi di insegnamento e apprendimento della didattica ordinaria, in linea con i documenti programmatici delle Scuole Europee. La modernizzazione dei profili dei docenti e dei dirigenti ha consentito di identificare best practices riferite al come si insegna e al come si apprende facendo sempre riferimento al competence-based approach delle Scuole Eu-

ropee. Per quanto riguarda lo sviluppo professionale di dirigenti e docenti si osservano le ricadute didattiche delle esperienze di mobilità in merito al «deep learning», apprendimento di lunga durata e per tutta la vita.

Riguardo al terzo obiettivo sul potenziamento dell'agency di docenti e dirigenti per affrontare nuovi paradigmi educativi si è fatto tesoro degli apprendimenti appresi per arricchire i curricula tradizionali di pratiche significative sullo star bene a scuola, sull'educazione ecologica, sull'educazione alla cittadinanza e sul coaching. Inoltre stiamo lavorando sul comune curriculum di cittadinanza richiesto dalle Scuole Europee valorizzando le integrazioni/variazioni dei curricula europei sulle Scienze, sull'Etica e sulla Filosofia, sul progetto interdisciplinare per le ultime due classi del ciclo secondario, sulle ICT e sull'Educazione allo sviluppo sostenibile, per la prima volta intesa come materia di studio. Abbiamo elaborato learning scenarios che consentano di mettere in pratica questi nuovi paradigmi educativi e che possano essere diffusi anche attraverso seminari di incontro fra i diversi sistemi educativi, quello nazionale italiano e quello delle Scuole Europee.

Il disegno della ricerca

Le mobilità Erasmus+ sono state identificate come percorsi di eccellenza per promuovere lo sviluppo delle competenze professionali di dirigenti e docenti (Ivasciuc, Marinescu e Ispas, 2025; Martins, Tinoca e Alves, 2024; Mouraz, Doyle e Serra, 2023). L'internazionalizzazione è sicuramente una dimensione privilegiata volta alla formazione dei professionisti dell'educazione che, «a catena», incidono sulla cultura delle scuole e sull'innovazione dei curricula.

Questo argomento è stato poco studiato nella recente letteratura e questa ricerca qualitativa intende aggiungere a questo campo di conoscenza un punto di vista per sviluppare politiche future sull'educazione all'internazionalizzazione.

Gli obiettivi dello studio sono i seguenti:

- esplorare l'impatto delle mobilità Erasmus+ del progetto «Leading Learning» sulla comprensione olistica della leadership educativa nella Scuola per l'Europa di Parma;
- esplorare l'impatto delle mobilità Erasmus+ del progetto «Leading Learning» sull'agency dei docenti nella Scuola per l'Europa di Parma;
- esplorare l'impatto delle mobilità Erasmus+ del progetto «Leading Learning» sulle competenze interculturali dei docenti nella Scuola per l'Europa di Parma.

CAPITOLO 2

Metodologia

Benedetta Toni

Introduzione

Lo scopo di questo capitolo è presentare la metodologia della ricerca, che è stata progettata per aumentare la consapevolezza sulla leadership educativa, sull'agency e sulle competenze interculturali dei docenti. Questa sezione include la descrizione degli strumenti narrativi, un quadro generale del disegno di ricerca, la descrizione dei partecipanti e le procedure utilizzate per la raccolta e l'analisi dei dati.

Strumenti narrativi

Utilizzando un approccio qualitativo, questa ricerca ha esplorato le percezioni — in relazione ai temi di leadership educativa, agency, mobilità e competenze interculturali — di insegnanti, middle leader e direttori a seguito delle mobilità formative nell'ambito del progetto Erasmus+ «Leading Learning». I partecipanti sono stati invitati a partecipare a un colloquio individuale tramite intervista e hanno redatto diari di bordo e report dell'esperienza.

I diari di bordo sono strumenti formativi, riflessivi e trasformativi, ci consentono di tenere traccia del percorso educativo e di rivederlo alla luce degli accadimenti professionali. Le principali funzioni del diario sono quelle di fermarsi e osservare, tenere traccia, documentare, dare senso, progettare, preparare nuove azioni e condividere costruendo sapere insieme (Benelli e Broglia, 2024; 2025).

Si possono prendere note metodologiche: come si è progettato, note teoretiche: quali consapevolezze sono emerse e note critiche: problemi e alternative (Benelli e Broglia, 2025). Il diario di bordo o di formazione è uno strumento multimodale che può essere arricchito di linguaggi iconici che consentono di dare maggiore riscontro sia all'interiorizzazione che alle emozioni (Benelli e Broglia, 2025).

I report narrativi e le interviste che riportano storie professionali e di vita sono dati utili all'indagine narrativa, sono strumenti di conoscenza e consentono una nuova relazione tra ricercatore e partecipante: una co-costruzione del sapere (Huber et al., 2013). Esperienza, narrazione e vita sono inseparabili e i vissuti personali sono al centro della ricerca (Huber et al., 2013). Le narrazioni possono avvenire in forma multimodale: visive, scritte, digitali, emotive e ogni parola porta con sé emozioni e significati; i diari e le autobiografie aiutano a raccontarsi e a crescere (Demetrio, 2025). Ascoltare e raccontare crea connessioni autentiche e la narrazione è uno strumento di relazioni e di benessere (Demetrio, 2025).

La narrazione è uno strumento per comprendere e trasformare la pratica educativa, il ricercatore si pone in dialogo con il partecipante considerando tre dimensioni; tempo, socialità e luogo. La narrazione consente ai professionisti dell'educazione di essere co-costruttori del curriculum, il curriculum basato su storie reali nei diversi corsi di formazione e sui diversi paradigmi educativi (Huber et al., 2013).

Progetto di ricerca e domande

Questa ricerca ha esplorato le percezioni, in relazione alla leadership educativa di dirigenti e middle leader, all'agency e alle competenze interculturali dei docenti della Scuola per l'Europa di Parma, a seguito delle mobilità del progetto Erasmus+ «Leading Learning».

Ai partecipanti è stato chiesto di partecipare a interviste semi-strutturate che sono state condotte di persona. La partecipazione degli intervistati era del tutto confidenziale e in tutte le trascrizioni e nella documentazione venivano utilizzati pseudonimi.

Il ricercatore ha adottato un disegno esplorativo, collegando le esperienze, i punti di vista e le interpretazioni della realtà dei partecipanti (Terry et al., 2017). Sono state utilizzate le seguenti domande di ricerca.

1. Qual è l'impatto delle mobilità del progetto Erasmus+ «Leading Learning» sulla leadership educativa di dirigenti e middle manager della Scuola per l'Europa di Parma?

2. Qual è l'impatto delle mobilità del progetto Erasmus+ «Leading Learning» sull'agency curricolare dei docenti della Scuola per l'Europa di Parma?
3. Quali competenze interculturali e globali sono state acquisite dai docenti della Scuola per l'Europa di Parma a seguito delle mobilità del progetto Erasmus+ «Leading Learning»?

Descrizione del contesto e dei partecipanti

Il contesto, sede dello studio, è stata la Scuola per l'Europa di Parma. Sono stati reclutati per partecipare a questo studio quattordici partecipanti, la dirigente scolastica e le direttrici aggiunte, la consigliera di educazione, i docenti componenti lo staff di middle management. Erano tre uomini e undici donne. I partecipanti hanno partecipato alle mobilità del progetto sia come staff di progetto sia come docenti reclutati tramite avvisi pubblici di selezione.

L'esperienza pregressa dei partecipanti a iniziative Erasmus+ era diffusa, così come la partecipazione a iniziative di internazionalizzazione e formazione all'interno del sistema scolastico delle Scuole Europee. Per la selezione dei partecipanti si è operato come segue: le figure di direzione, middle-management sui progetti europei e sull'orientamento hanno partecipato ai corsi definiti in fase di candidatura, per le restanti otto mobilità si è operato attraverso due avvisi pubblici.

Il progetto è stato approvato attraverso le delibere del Consiglio Generale dei Docenti e del Consiglio di amministrazione. I criteri per la selezione del personale che avrebbe partecipato alle mobilità sono stati definiti dal Comitato Tecnico Scientifico della Scuola. Le candidature presentate sono state numerose e il processo di selezione con commissione nominata dalla dirigente è avvenuto con assoluta trasparenza. I partecipanti alle mobilità sono stati preparati dallo staff di progetto e sono stati assistiti nella definizione dei programmi di apprendimento, nel supporto di materiali e nella condivisione di contenuti utili alle diverse mobilità.

Il processo di selezione per le attività di mobilità è stato attentamente progettato per garantire trasparenza, equità e inclusione, assicurando la partecipazione dei candidati più idonei in linea con gli obiettivi del progetto e le esigenze dell'istituto. Per partecipare alla selezione, ogni candidato ha dovuto presentare una domanda motivata, dimostrando obiettivi chiari e coerenti con il percorso formativo offerto. Il personale docente interessato doveva soddisfare alcuni requisiti specifici, tra cui il possesso di un contratto biennale, un minimo di due anni di servizio presso la Scuola per l'Europa di Parma e una

formazione universitaria in ambito linguistico, umanistico, scientifico, tecnologico o economico.

Questi criteri sono stati definiti per garantire che i partecipanti avessero non solo le competenze necessarie, ma anche una prospettiva professionale adeguata alla natura e agli obiettivi del progetto di mobilità. La selezione si è basata su una valutazione approfondita dei titoli, delle esperienze pregresse e dei ruoli ricoperti dai candidati, con un'attenzione particolare ai docenti con incarichi di coordinamento.

Per assicurare un processo equo e meritocratico, è stato adottato un sistema di punteggio che ha valorizzato in modo oggettivo l'esperienza maturata all'interno della scuola. L'intero iter di selezione è stato gestito da una commissione appositamente designata, composta da figure competenti e imparziali. Tale commissione ha esaminato con attenzione le candidature, applicando criteri prestabiliti e documentati, garantendo così un processo di valutazione chiaro, trasparente e fondato su parametri oggettivi.

I docenti selezionati si sono impegnati a rispettare precise condizioni legate alla loro partecipazione alla mobilità. In particolare, hanno garantito la loro presenza durante il corso nelle date stabilite, l'organizzazione di momenti di formazione per i colleghi al loro rientro e la collaborazione con il team di progetto nelle attività di disseminazione sia all'interno che all'esterno della scuola. Prima della partenza e al rientro dalla mobilità, i partecipanti hanno preso parte a incontri di progetto finalizzati alla definizione del learning agreement, documento che stabilisce obiettivi e contenuti del percorso formativo. Inoltre, in accordo con la dirigente e le coordinatrici, hanno discusso e approvato eventuali modifiche organizzative relative al corso.

Al termine dell'esperienza, hanno redatto un report in cui hanno documentato i risultati ottenuti e il valore aggiunto della mobilità per la loro crescita professionale. Un aspetto chiave del processo è stata la condivisione delle conoscenze acquisite. I docenti hanno diffuso materiali e competenze, partecipando attivamente a incontri di formazione e confronto con i colleghi. Questo ha massimizzato l'impatto della mobilità, favorendo l'adozione di nuove metodologie didattiche e approcci innovativi.

Metodo di raccolta dei dati

Il ricercatore ha scelto di utilizzare interviste semi-strutturate e report relativi ai corsi di formazione delle diverse mobilità. La tipologia di intervista è stata duplice: un'intervista ai leader per l'apprendimento e un'intervista ai docenti.

Domande dell'intervista sulla leadership educativa

1. Quali competenze di leadership educativa hai acquisito nel corso di formazione del progetto Erasmus+ «Leading Learning»?
2. Quali stili di leadership educativa sono stati proposti nel corso di formazione del progetto Erasmus+ «Leading Learning» e in quale/quali ti riconosci maggiormente?
3. Quali sfide in merito alla leadership educativa sono state evidenziate durante il corso di formazione del progetto Erasmus+ «Leading Learning»?

Domande dell'intervista sull'agency dei docenti

1. In che modo ritieni che il corso di formazione del progetto Erasmus+ «Leading Learning» abbia avuto un impatto sulla tua agency intellettuale?
2. In che modo ritieni che il corso di formazione del progetto Erasmus+ «Leading Learning» abbia avuto un impatto sulla tua agency imprenditoriale?
3. In che modo ritieni che il corso di formazione del progetto Erasmus+ «Leading Learning» abbia avuto un impatto sulla tua agency curricolare?
4. Quali competenze interculturali e globali hai acquisito a seguito del corso di formazione del progetto Erasmus+ «Leading Learning»?

Il ricercatore ha scelto i temi dell'intervista facendo riferimento alla letteratura scientifica esistente sull'impatto dei progetti Erasmus+ KA1 sulla formazione continua di dirigenti e docenti (Ivasciuc, Marinescu e Ispas, 2025; Martins, Tinoca e Alves, 2024; Mouraz, Doyle e Serra, 2023).

Analisi dei dati

Gli approcci utilizzati per l'analisi dei dati sono stati quelli dell'analisi narrativa e dell'analisi tematica. L'analisi narrativa si suddivide in quattro filoni di indagine: *tematica*, relativa ai temi principali; *strutturale*, che riguarda la struttura dei racconti e delle storie; *dialogico-performativa*, che mette in luce l'interazione narratore-ascoltatore; *visiva*, che riguarda la narrazione attraverso linguaggi iconici (Riessman, 2001).

Le caratteristiche delle narrazioni vanno definite: storie di vita intera, storie brevi e limitate nel tempo e insieme di racconti lunghi che prevedono un dialogo costruttivo tra intervistatore e intervistato. Le narrazioni desunte dalle interviste sono state storie brevi e limitate nel tempo, così come i diari di bordo

e i report di ricerca. La postura del ricercatore nell'analisi narrativa è critica, dialogica e riflessiva: c'è la possibilità di una rilettura e di un riascolto dei dati per nuove interpretazioni e correzioni (Riessman, 2001).

Il ricercatore ha proceduto a un'analisi narrativa tematica della varietà dei testi narrativi (interviste, documenti, report, diari di bordo) cercando di mantenere la «centratura sui singoli casi» (Riessman, 2001; Pagani, 2020). Si è quindi proceduto a un'analisi tematica riflessiva utilizzando il metodo induttivo partendo dai dati per sviluppare i codici e catturare i significati espliciti connessi alla letteratura (Braun e Clarke, 2006; Pagani, 2020). L'analisi tematica è collegata all'approccio critico realista (Willig, 2013). La codifica è stata aperta e inclusiva e ha portato alla luce ciò che il ricercatore ha ritenuto rilevante anche in relazione alla letteratura scientifica; dopo i codici sono creati i temi, visti essi stessi come storie e come narrazioni dei dati (Braun e Clarke, 2006; Pagani, 2020).

Infine, si è proceduto a un'analisi dialogica e della performance, considerando le narrazioni desunte dalle interviste e dai report come storie situate e dirette a qualcuno. Si è cercato di analizzare i contesti attraverso i principi della interazione e della continuità osservando gli elementi dell'interazione, della continuità e della situazione. Le tecniche utilizzate sono state l'ampliamento, l'approfondimento e la ricostruzione per far emergere il testo di ricerca (Pagani, 2020).

CAPITOLO 3

Risultati

Benedetta Toni

Introduzione

Il capitolo seguente presenta i risultati della ricerca. Complessivamente, dall'analisi sono stati individuati tre temi centrali, nove temi e diciotto sottotemi, che saranno descritti in dettaglio e accompagnati dalle citazioni dalle trascrizioni delle narrazioni sotto forma di report, diari di bordo, interviste semi-strutturate e da mappe tematiche.

I tre temi centrali generati dall'analisi sono stati i seguenti: «Comprensione olistica della leadership»; «Agency dei docenti»; «Mobilità e competenze interculturali dei docenti».

Tema centrale 1. Comprensione olistica della leadership

I dati inerenti a questo tema riguardavano diversi argomenti che erano prevalentemente legati alla comprensione olistica da parte degli interessati del tema della leadership (figura 3.1). Questi includevano le competenze acquisite nell'ambito della leadership educativa come direttori (direttori e direttori agiunti) e come middle manager, gli stili di leadership proposti dai diversi corsi e nei quali ogni professionista si è maggiormente riconosciuto e le sfide che ogni leader per l'apprendimento reputa di dover incontrare in relazione alle tematiche proposte nel corso.



Fig. 3.1 Comprensione olistica della leadership.

Competenze

Questo tema è correlato a una porzione di dati che cattura le percezioni dei partecipanti sulle competenze di leadership acquisite durante i corsi. I fattori discussi sono stati principalmente associati alla leadership inclusiva, autentica, etica, democratica e partecipativa. I partecipanti hanno discusso dei vantaggi della leadership distribuita, dell'importanza del supporto all'interno del team di leadership e della collaborazione. Queste considerazioni si desumono dalle seguenti citazioni.

Ho rafforzato l'idea che si può essere un riferimento autorevole senza essere direttivo nel management... e ho sviluppato di più la capacità di utilizzare domande efficaci per rendere gli altri più autonomi nella riflessione e ho imparato delle strategie che incoraggiano le persone a trovare le proprie soluzioni... (Direttore 1)

Il corso si è basato su diverse possibili competenze e conoscenze riguardo alla leadership educativa, con un focus specifico sulla leadership inclusiva e autentica. (Direttore 2)

Durante il corso ho sviluppato una serie di competenze di leadership essenziali basate sulla riflessione, l'etica e la collaborazione. L'approccio filosofico mi ha incoraggiato a riflettere in modo critico sul mio ruolo di leader nell'ambito educativo. Ho rafforzato la mia leadership riflessiva ed etica, imparando a guidare gli altri con integrità, empatia e consapevolezza della vulnerabilità umana... (Middle Manager 1)

Il corso mi ha fatto riflettere molto, di nuovo, sulla leadership. E il tipo di leadership che è stato promosso è stato quello democratico e partecipativo. Il che significa che, certo, c'è un leader, ma il leader cerca di coinvolgere l'intero team nel processo decisionale... (Middle Manager 2)

Alcuni partecipanti hanno indicato delle tecniche apprese quali il metodo esperienziale e la metodologia del coaching. Questi sono espressi nei seguenti estratti.

Innanzitutto si è partiti da un metodo di lavoro. Il metodo era partire da esperienze, da attività esperienziali, per poi attraverso l'esperienza e le attività di gruppo... poter riflettere su diversi paradigmi di leadership e quindi ogni attività è stata prima svolta a livello esperienziale poi si è riflettuto. Si è lavorato metodologicamente parlando della metodologia del coaching e delle quattro tipologie di ascolto... (Direttore 2)

Il coaching è sicuramente un alleato molto prezioso della leadership... (Middle Manager 3)

Alcuni partecipanti hanno fatto riferimento alla leadership empatica, relazionale e interculturale verso tutti gli stakeholder della comunità con particolare attenzione a studenti e genitori. Le seguenti citazioni supportano questi punti di vista.

Ho acquisito una comprensione più profonda della leadership educativa, intesa non come esercizio di autorità, ma come capacità di ispirare, guidare e valorizzare la diversità. Più che altro ho imparato ad essere un leader nella scuola, che vuol dire creare le condizioni affinché ogni studente possa sentirsi parte dell'attività del processo di apprendimento, rispettando le differenze culturali, cognitive ed emotive... (Middle Manager 4)

Il corso mi ha insegnato che l'ascolto attivo è fondamentale. Quando un genitore mi parla, mi racconta dei problemi che ha, cerco di ascoltare e comprendere... devo assicurarmi di pensare al benessere della scuola, al benessere degli alunni e degli insegnanti... (Middle Manager 6)

Stili di leadership

Questo tema si riferisce a estratti — nella raccolta dei dati — nei quali i partecipanti hanno identificato diversi stili di leadership. La maggior parte degli stakeholder ha posto l'accento su stili di leadership che enfatizzano l'importanza delle relazioni fra leader e followers: collaborativo, relazionale, empatico, inclusivo. Si propongono in merito le seguenti considerazioni.

Abbiamo sviluppato soprattutto la leadership relazionale e io mi riconosco molto in questo stile dove si incoraggia l'empatia, ... in cui si costruisce attraverso il dialogo e la riflessione comune... (Direttore 1)

...Leadership di servizio cosiddetta servant leadership cioè la cura, l'empatia, la responsabilità verso gli altri e verso il pianeta. (Middle Manager 1)

Allora la leadership era basata sull'ascolto degli altri... quindi era saper ascoltare gli altri, mettersi nei panni degli altri e vedere quali sono i limiti che possiamo porci e porre agli altri... la leadership deve essere collaborativa... ci hanno insegnato delle tecniche per includere di più i colleghi nelle nostre scelte... (Middle Manager 5)

Il mio stile di leadership è cercare di capire le idee delle persone e cercare di capire le prospettive delle persone... sono aperto alle idee degli altri e cerco di valorizzare le prospettive altrui... (Middle Manager 6)

Alcuni partecipanti hanno parlato del potenziale di leadership e della leadership trasformativa. Si riportano le seguenti citazioni.

Si è lavorato molto sul potenziale di leadership più che sullo stile di leadership e sullo scoprire il nostro potenziale di leadership... più adeguato rispetto alle nostre competenze, alla nostra identità individuale. (Direttore 2)

Si è lavorato su una leadership centrata sulla persona, sul potenziale, sulla crescita diciamo dello staff e non solo sulla performance, potremmo chiamarla una leadership trasformativa, leadership ovviamente di empowerment. (Middle Manager 3)

E ho compreso l'importanza di bilanciare guida e libertà, struttura e flessibilità per permettere a ciascuno di esprimere il proprio potenziale. È quello che provo a fare anche in classe adesso. (Middle Manager 4)

Sfide

Questo tema è correlato alle risposte dei partecipanti contenute nei dati in cui gli interessati hanno evidenziato possibili sfide riguardo alla leadership educativa. Tra le sfide maggiormente significative si segnalano: la leadership distribuita, la flessibilità e leadership inclusiva, la leadership interculturale e trasformativa, la formazione sul coaching e la possibilità di integrare il coaching nella didattica quotidiana, la costruzione di un ambiente veramente inclusivo. Si vedano in merito le percezioni dei leader.

A livello di leadership una sfida è svolgere del lavoro costruttivo avendo dei docenti che hanno livelli di motivazione e delle competenze diverse e quindi è importante riuscire a individuare le competenze e la motivazione per affidare i compiti giusti a ciascuno. (Direttore 1)

Bisogna sempre tenere conto che in realtà il leader deve avere molta flessibilità per poter realizzare diverse attività contemporaneamente e risolvere diversi problemi, la leadership inclusiva è una sfida... (Direttore 2)

Integrare prospettive globali nei curricula nazionali richiede una pianificazione attenta e collaborazione. La resistenza al cambiamento all'interno delle istitu-

zioni rappresenta ancora un ostacolo significativo nella promozione di approcci innovativi all'insegnamento. (Middle Manager 1)

La sfida principale, secondo me, è garantire una formazione specifica per integrare il coaching in modo efficace nella didattica di tutti i giorni. (Middle Manager 3)

Sì, beh la sfida principale sicuramente riguarda la capacità di costruire un ambiente realmente inclusivo in cui la diversità non sia solo accettata ma diventi anche una risorsa per l'apprendimento comune, cioè gestire una classe multi-culturale come ne abbiamo tante in questa scuola, richiede empatia, ascolto e capacità di adattare strategie didattiche e comunicative a differenti bisogni educativi e dunque è un tipo di leadership che richiede una costante riflessione e autovalutazione, forse questa è la sfida più grande. (Middle Manager 4)

Tema centrale 2. Agency dei docenti

Intorno a questo tema sono state raccolte le opinioni dei partecipanti sull'agency intellettuale, imprenditoriale e curricolare. Il tema ruotava intorno a diversi sotto temi: agire educativo e spirito critico, agire imprenditoriale e creatività, agire curricolare e didattica (figura 3.2).

Agency intellettuale

Questo tema rappresentava le opinioni dei partecipanti sulle competenze acquisite in termini di spirito critico, riflessione sul proprio operato come docenti, sullo sviluppo di competenze critiche, di riflessione, di indagine e di ricerca anche da parte degli studenti.

Sì, allora il corso mi ha stimolata a riflettere sulle mie pratiche educative attraverso tutti gli strumenti che abbiamo studiato durante il corso, in particolare gli strumenti di osservazione usati nelle classi per la valutazione. Come docente ho riflettuto: mi sono posta delle domande. Quindi ho riflettuto sull'efficacia, si dice, delle mie lezioni, ma anche sul mio ruolo come guida nel processo di apprendimento... (Insegnante 1)

Ho imparato a mettere in discussione le assunzioni, a esplorare punti di vista molteplici e ad affrontare concetti astratti legati all'etica, all'umanesimo e alla sostenibilità. (Insegnante 2)

È cambiato il mio pensiero, il mio modo di vedere il rapporto tra scuola e territorio, nel senso che ho visto come l'impegno da parte delle scuole si integrasse con i progetti promossi dal comune di Nizza. (Insegnante 4)

Ho sperimentato l'uso delle domande aperte, riflessive per stimolare l'autoconsapevolezza e anche l'analisi critica... ho visto anche una bella trasformazione della valutazione, nel senso che la valutazione è diventata più un dialogo, un dialogo collaborativo per focalizzare anche meglio la capacità del problem solving. (Insegnante 5)



Fig. 3.2 Agency dei docenti.

Il corso mi ha spinto a riflettere sul ruolo della cultura nell'apprendimento e sui miei eventuali pregiudizi inconsapevoli... sono stato più capace di guidare gli studenti verso una lettura critica e multiprospettica dei fatti storici e sociali. (Insegnante 6)

Il corso in generale, in particolare le attività laboratoriali, mi hanno stimolato soprattutto ad analizzare le situazioni da più prospettive e pertanto mi hanno incentivato a stimolare il dibattito tra gli alunni e a promuovere la curiosità intellettuale anche al fine di guidarli verso ragionamenti più autonomi e critici. (Insegnante 9)

Il corso ha previsto molte attività che mi hanno messo nella posizione di studenti con bisogni educativi speciali... Quindi ho cercato di incorporare le difficoltà che gli studenti potrebbero incontrare nelle mie lezioni e nella mia programmazione. (Insegnante 10)

La deep democracy serve per dare spazio a opinioni minoritarie che, forse, nell'autovalutazione che ognuno fa di se stesso difficilmente uscirebbero, per un discorso di «autoprotezione» inconscia. Il corso mi ha dato spunti di lettura su questo tipo di dinamiche implicite e su come farle emergere per poterle analizzare con spirito critico sia da sola come docente, sia insieme al gruppo classe. (Insegnante 11)

Agency imprenditoriale

Questo tema raccoglie le opinioni dei partecipanti sulla creatività nell'insegnamento, nel progettare la didattica e gli spazi, sull'acquisizione di competenze

sociali ed emotive, sulla promozione di competenze argomentative, laboratoriali e creative degli studenti, sullo sviluppo dell'agency del docente nella proattività e nel confronto con i colleghi, sulla valorizzazione della diversità nel dialogo e nella discussione.

Mi ha sicuramente insegnato a diversificare di più le attività, partendo dalla motivazione e dalla competenza degli alunni. (Insegnante 1)

Allora, il corso mi ha ispirato a integrare la creatività nell'insegnamento con modi nuovi. L'idea di trasformare le sfide in opportunità mi ha spinto a progettare attività di apprendimento basate su progetti che collegano le problematiche reali, come il cambiamento climatico, alle domande e alle ricerche degli studenti. Inoltre, le discussioni sull'architettura delle classi e sugli ambienti di apprendimento hanno suscitato idee per spazi flessibili e immaginativi che favoriscono la collaborazione, la sperimentazione e il benessere emotivo. (Insegnante 2)

Sì, un punto di forza è l'ascolto autentico, il potenziamento dell'ascolto attivo. Per esempio c'è una tecnica che si chiama *echoing*, che praticamente è una parafrasi. Ho iniziato a metterla in pratica ed è molto efficace, crea una fiducia immediata con l'alunno e rafforza anche l'empatia... Cerco anche di rafforzare le competenze sociali e le competenze collaborative, con l'integrazione del *peer coaching*, ho instaurato anche in classe, da un po' di anni, dei tavoli missioni dove all'interno ogni alunno ha il suo ruolo, si sente valorizzato, è uno scambio di competenze che porta ovviamente a una riflessione condivisa e dunque collaborativa. (Insegnante 5)

Sì, veramente sì, perché abbiamo fatto tanti giochi teatrali, simulazione, attività collaborative in cui ho riscoperto l'importanza del corpo, dell'emozione e dell'esperienza diretta nell'apprendimento. E anche l'introduzione di strumenti innovativi, come l'intelligenza artificiale, o delle tecniche come il *Chalk Talk*, dove i ragazzi si muovono fisicamente nell'aula e scrivono delle risposte in silenzio, è stata molto utile. (Insegnante 6)

Ritorno sempre sulle attività laboratoriali perché sono state al centro del corso e credo che mi abbiano aiutato ad assumere un ruolo proattivo, a prendere delle decisioni rapide che nella didattica quotidiana si traducono in una maggiore predisposizione a sperimentare e a uscire dagli schemi, non solo nello trasmettere contenuti ma soprattutto nel facilitare il processo cognitivo degli alunni, quindi lasciare che essi stessi siano al centro e quindi tu come docente diventi più un facilitatore, inoltre anche il confronto con i colleghi ha rafforzato le mie sicurezze nell'esprimere le mie idee e valorizzare generalmente quelle degli altri. (Insegnante 9)

Penso che il corso mi abbia davvero ispirato o motivato a essere più proattivo a scuola e a condividere le mie idee con i miei colleghi. (Insegnante 10)

La *deep democracy* suggerisce di dare voce a tutte le voci, sfruttando le loro sfaccettature, intese come ricchezza e non come diversità. Come docente, il corso mi ha stimolato a cercare di utilizzare le differenze come base su cui costruire qualcosa di comune, anche con intraprendenza: il conflitto diventa quindi una risorsa da affrontare con creatività e non da evitare o da subire. (Insegnante 11)

Agency curricolare

Questo tema ha raccolto le percezioni dei partecipanti in merito alla raccolta di informazioni per migliorare il curriculum, adattandolo, arricchendolo di attività innovative, sull'educazione alla sostenibilità e alla costruzione e gestione delle emozioni.

La partecipazione da parte dei docenti alla co-costruzione del curriculum ha riguardato la proposta di attività creative che influiscano sul clima e sulla cultura della scuola, di pratiche digitali quali l'uso del podcast nelle scienze umane, di esperienze interculturali connesse al vissuto degli studenti, di attività interdisciplinari e di cooperative learning.

Sì, nel corso di Mentorship con gli alunni, per la gestione dei conflitti, per il metodo di studio ho migliorato l'agency curricolare. (Insegnante 1)

Sulla base di questa esperienza io intendo adattare il mio curriculum in diversi modi. Uno è integrare l'educazione alla cittadinanza globale includendo sostenibilità, empatia e riflessione etica nelle lezioni quotidiane. Un altro è promuovere l'apprendimento basato sull'indagine, incoraggiando la domanda, il dialogo e la riflessione come strumenti didattici... favorire lo sviluppo emotivo ed etico aiutando gli studenti a comprendere la vulnerabilità, la cooperazione e la responsabilità e riprogettare gli spazi di apprendimento creando un'atmosfera in classe che riflette fiducia, flessibilità e creatività. (Insegnante 2)

Ha avuto un impatto immediato perché molti esercizi che abbiamo fatto, li ho implementati subito nella mia classe e li ho anche condivisi con altri colleghi del mio team, nella mia lingua, ma anche con altri insegnanti di materie diverse, alcuni metodi erano molto creativi. Tra questi c'era l'attività molto complessa del podcast e abbiamo implementato la scrittura e la registrazione, e anche la pubblicazione del podcast nel nostro insegnamento quotidiano. (Insegnante 3)

Allora lì questa esperienza mi ha aiutato a capire e a proporre anche ai colleghi delle attività da svolgere all'aperto. (Insegnante 4)

Allora, per quanto riguarda il mio modo di insegnare storia e geografia, il corso ha fornito nuovi strumenti per connettere i contenuti disciplinari con l'esperienza personale e interculturale degli studenti. Penso che l'approccio dell'Universal Design for Learning mi abbia insegnato a proporre materiali e attività in forme diverse, ancora più di quello che facevo... questo sicuramente ha reso le mie lezioni più inclusive, coinvolgente e significative. (Insegnante 6)

Sì, penso che quest'anno ho migliorato la costruzione delle relazioni, fondamentalmente perché ho riflettuto molto sul mio corso SEL, corso di apprendimento socio-emotivo, e mi sono reso conto che, specialmente per tutti gli studenti, ma soprattutto per i più piccoli, iniziare la giornata con il circle time e assicurarsi che all'inizio dell'anno tutti conoscano i nomi degli altri e assicurarsi che comprendiamo le diverse persone, le diverse componenti della nostra classe, è molto importante. (Insegnante 8)

Ma più che altro, secondo me, ho avuto delle conferme, nel senso che mi ha stimolato a ripensare, a porre le competenze sempre di più al centro del curriculum e non solo i contenuti. Ho implementato delle attività di cooperative learning affinché gli studenti si sentano sempre di più al centro del processo di apprendimento e ho cercato di sviluppare un approccio più interdisciplinare che poi è anche molto caratteristico della mia scuola per un curriculum più stimolante. (Insegnante 9)

Ho imparato come rendere la valutazione più inclusiva. (Insegnante 10)

Tema centrale 3. Mobilità e competenze interculturali dei docenti

Questo tema riguarda una porzione di dati, che si riferiscono alle qualità acquisite in relazione alle competenze interculturali, alle esperienze interculturali in contesti diversi e alle strategie e metodologie di impatto interculturale a seguito delle mobilità (figura 3.3).

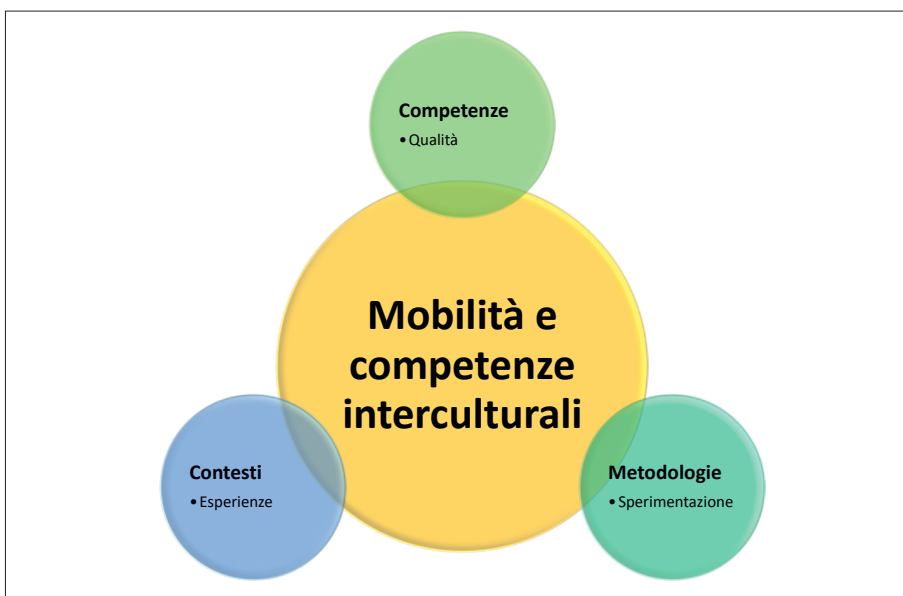


Fig. 3.3 Mobilità e competenze interculturali.

Si vedano in proposito le seguenti citazioni.

Sì, mi ha fatto riflettere sull'importanza di adattare le strategie di mentoring e di coaching ai vari contesti culturali differenti. Se siamo attenti a quella dimensione lavoriamo meglio. (Insegnante 1)

La composizione internazionale del gruppo con partecipanti provenienti dai Paesi Bassi, dalla Grecia e dall'Ungheria ha offerto un'esperienza di apprendi-

mento interculturale ricca e stimolante. Attraverso la collaborazione e il dialogo ho approfondito la mia comprensione interculturale, apprezzando i diversi sistemi educativi e i contesti culturali rappresentati. Il corso ha rafforzato il mio senso di cittadinanza europea, sottolineando valori condivisi come la democrazia, l'inclusività, la sostenibilità e la cooperazione oltre i confini nazionali. (Insegnante 2)

Prima di tutto, non eravamo in Italia, quindi siamo andati in una cultura diversa, dove anche gli insegnanti che ci insegnavano provenivano da altre due culture, incontrando insegnanti da altri Paesi europei e anche da altri sistemi scolastici. Sì, mi ha aperto ancora di più la mente e mi ha anche fatto capire che i valori che abbiamo a scuola sono molto simili. (Insegnante 3)

Allora, lì è stato interessante per me incontrare docenti di altre nazionalità, particolarmente del nord Europa, dove sicuramente hanno delle tradizioni più consolidate rispetto alla cura per l'ambiente e quindi è stata un'occasione di confronto e quindi di crescita anche di competenze, nel senso capire come una scuola si può organizzare intorno a una tematica di questo tipo e quindi quanta rilevanza possa avere in generale nella formazione della persona. In Paesi come la Svezia per esempio, ma anche la Lituania che erano presenti, c'è una considerazione molto spiccata, una sensibilità direi molto spiccata verso l'ambiente che è culturale, quindi diventa una priorità, come dire, pubblica. (Insegnante 4)

Ho arricchito le mie competenze interculturali e ho utilizzato il portfolio interculturale che è uno strumento che valorizza ovviamente l'identità e l'integrazione delle diverse origini culturali e linguistiche dei nostri alunni. (Insegnante 5)

Beh, innanzitutto lavorare con colleghi provenienti da Paesi diversi, sono stato obbligato a confrontarmi con approcci pedagogici molto diversi, anche rispetto alle nazionalità dei colleghi che abbiamo qua. Per esempio lì c'erano tanti colleghi finlandesi, danesi e hanno aiutato a riconsiderare il mio modo di guidare un gruppo classe, per esempio, e oggi mi sento più sicuro nel promuovere collaborazione e responsabilità condivisa in un clima di fiducia reciproca. (Insegnante 6)

Allora sì, eravamo in poche, tutte donne, però era molto interessante perché venivamo da Paesi molto diversi, è stato molto interessante perché c'era gente della mia età e gente molto più giovane quindi vedere come culturalmente hanno affrontato alcuni problemi in classe aiuta a vedere altri punti di vista. (Insegnante 7)

Sì, questa esperienza Erasmus è stata molto importante per me perché, fondamentalmente, penso, e l'ho imparato dai miei studi in generale, che conoscere molte persone è molto importante per migliorarsi. E ho mantenuto, contatti con gli altri compagni di corso. E ogni volta che c'è magari un argomento o qualcosa che sento di voler condividere con il mio gruppo di colleghi che frequentavano il corso con me, lo appunto e invio un messaggio e i miei colleghi da tutto il mondo, in un certo senso, mi danno le loro idee e mi danno il loro feedback. (Insegnante 8)

L'esigenza di comunicare in inglese, per me è stato bellissimo, ha migliorato la mia scioltezza, sicuramente la mia capacità di interagire in contesti internazionali, il confronto con i colleghi è stato molto arricchente sul piano professionale aiutandomi a riconoscere e a valorizzare anche degli approcci pedagogici diversi dai miei e poi mi sono sentita parte di una comunità internazionale e comunque con una comunità democratica con la quale c'è la condivisione di valori importanti pedagogici. (Insegnante 9)

Si, ho imparato molto su dove si concentra l'attenzione nei sistemi scolastici di altri Paesi europei. Nel mio corso c'erano insegnanti provenienti da Lituania e Croazia, e abbiamo confrontato gli orari scolastici, l'edificio della scuola, il tempo, il budget. E ho imparato che molte scuole stanno investendo molto per essere più inclusive in termini di attrezzature che acquistano per gli studenti. (Insegnante 10)

In una classe possono, inoltre, essere presenti ragazzi provenienti da contesti culturali differenti con cui dialogare in modo inclusivo, empatico e rispettoso. La deep democracy fornisce strumenti per gestire le diversità in modo consapevole e inclusivo, usando le diverse prospettive culturali come campo di «scontro» e poi di accordo, in cui ognuno accetta compromessi perché si avvicinano alla propria sensibilità, pur non rispecchiandola completamente. (Insegnante 11)

Si riporta di seguito lo schema riassuntivo (tabella 3.1) dei risultati con i temi centrali, i temi, i sottotemi e i codici di riferimento tratti dagli estratti dei materiali di indagine.

TABELLA 3.1
Temi centrali, temi, sottotemi e riferimenti

Temi centrali	Temi	Sottotemi	Riferimenti
Comprensione olistica della leadership	Competenze	Tratti/ Caratteristiche	Autorevolezza = L1 Supporto = L1 Leadership inclusiva e autentica = L2 Riflessione, etica e collaborazione = MM1 Leadership democratica e partecipativa = MM2
		Metodologie	Metodo esperienziale = L2 Quattro tipologie di ascolto = L2 Metodologia del coaching = L2 Metodologia del coaching = L1 Metodologia del coaching = MM3
		Relazioni	Capacità di valorizzare la diversità = MM4 Pensare al benessere di tutti = MM6
	Stili	Leadership	Leadership relazionale = L1 Leadership di servizio = MM1 Ascolto e collaborazione = MM5 Comprensione delle prospettive delle persone = MM6
		Empowerment	Far emergere il potenziale di leadership = L2 Leadership di empowerment = MM3 Leadership centrata sulla persona, sul potenziale, sulla crescita = MM3
		Relazioni	Valorizzare la persona = MM3 Permettere a ciascuno di esprimere il proprio potenziale = MM4
	Sfide	Qualità	Flessibilità = L2 Collaborazione = MM1 Leadership inclusiva=L2 Leadership distribuita = L1 Empatia e ascolto = MM4
		Strategie	Riflessione e autovalutazione = MM4 Pianificazione attenta = MM1 Capacità di adattare strategie didattiche e comunicative a differenti bisogni educativi = MM4
		Agency	Formazione per integrare il coaching nella didattica quotidiana = MM4 Creare un ambiente inclusivo = MM4

Agency dei docenti	Agency intellettuale	Conoscenze	Riflessione = I1; I6 Interrogarsi = I1 Mettere in discussione le proprie assunzioni = I2 Cambiare modo di vedere il rapporto tra scuola e territorio = I4 Analisi multiprospettica delle situazioni = I9
		Pratiche	Domande aperte = I5 Trasformazione della valutazione/dialogo collaborativo = I5 Lettura critica e multiprospettica dei fattori storici e sociali = I6 Incorporare le difficoltà degli studenti nelle lezioni e nella programmazione = I10 Deep democracy = I11
	Agency imprenditoriale	Idee	Spazi flessibili e innovativi = I2 Ascolto autentico e attivo = I5 Nuove tecniche e metodologie = I6 Comprensione delle prospettive delle persone = MM6
		Progettazione	Diversificazione attività = I1 Integrare la creatività nell'insegnamento = I1 Peer coaching = I5 Riflessione condivisa e collaborativa = I5 Ruolo proattivo con i colleghi e nella didattica = I9; I10 Deep democracy: diversità e conflitto sono risorse = I11
	Agency curricolare	Informazioni	Esercizi e metodi creativi = I3 Attività da svolgere all'aperto = I4 Nuovi strumenti = I6 Costruzione delle relazioni = I8 Competenze al centro del curriculum = I9
		Costruzione condivisa	Integrare l'educazione alla cittadinanza globale nei curricula = I2 Podcast e discipline umanistiche = I3 Connettere i curricula all'esperienza degli alunni = I6 Universal Design for Learning nella didattica quotidiana = I6 Cooperative Learning e Insegnamento interdisciplinare = I9 Rendere la valutazione più inclusiva = I10
Mobilità e competenze interculturali dei docenti	Competenze	Qualità	Senso di cittadinanza europea = I2 Mente aperta = I3 Confronto e crescita di competenze = I4
	Contesti	Esperienze	Esperienza di apprendimento interculturale = I2 Cultura diversa = I3 Nord Europa = I4 Svezia e Lituania = I4 Approcci pedagogici diversi = I6 Comunità internazionale = Da I1 a I11 Investimento su attrezzature inclusive = I10
	Metodologie	Sperimentazione	Adattare mentoring e coaching ai vari contesti culturali differenti = I1 Sensibilità verso educazione all'ambiente = I4 Portfolio interculturale = I5 Leadership interculturale = I6; I7 Confronto e interazione nella comunità internazionale = I8; I9 Gestire le diversità in modo consapevole e inclusivo = I11

CAPITOLO 4

Narrazioni dei leader e dei docenti

Benedetta Toni

Introduzione

Il capitolo seguente presenta alcuni report di dirigenti e docenti scritti come diari, descrizioni, analisi dell'esperienza e che sono stati utilizzati dal ricercatore come fonti di dati in relazione alle domande di ricerca e ai temi e sottotemi enucleati.

Report del corso *Inclusive Leadership* (Benedetta Toni)

La leadership inclusiva e autentica

La nostra scuola, nel corrente anno scolastico, ha presentato una candidatura per l'attivazione del progetto Leading Learning finalizzato alla formazione di dirigenti e docenti attraverso brevi mobilità all'estero e la frequenza di corsi strutturati, nell'ambito del programma Erasmus plus. La candidatura è stata approvata e avendo già esperienza in progetti europei abbiamo focalizzato la nostra attenzione su laboratori/seminari di formazione sulle life competences, sia per i dirigenti e i vicedirettori, sia per i docenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

Come direttrice aggiunta ho partecipato al primo seminario di formazione a Vienna presso l'associazione Alp activate leadership potential, dal 6 al 10 novembre 2023. Il titolo del seminario era Inclusive Leadership ed era rivolto principalmente a dirigenti e vicedirettori, ma anche a docenti delle scuole di ogni ordine e grado. Il focus del corso era l'acquisizione di una leadership inclusiva

e autentica, nella sua accezione più ampia. La leadership inclusiva e autentica si basa sul riconoscimento e sulla valorizzazione della diversità, sull'inclusione di tutti e sulla possibilità di innovazione e di cambiamento grazie al contributo delle persone. Dirigenti e docenti attraverso l'*Inclusive Leadership Approach* si aprono alla comunità con relazioni eque e orizzontali. Il coinvolgimento di tutti gli stakeholder avviene attraverso l'ascolto, il dialogo, la comunicazione, la condivisione e la collaborazione.

La metodologia dell'apprendimento esperienziale

Durante il corso sono state svolte diverse attività individuali e di gruppo ispirate alle teorie di Mindfulness e di apprendimento esperienziale. Il processo esperienza-riflessione-apprendimento teorizzato da John Dewey e ripreso da David Allen Kolb è stato alla base di diverse attività quali: giochi di conoscenza, percorsi e attività sulle intelligenze multiple di Gardner, riflessioni sulla leadership inclusiva, giochi con sfide metaforiche per una leadership resiliente, attività creative di costruzione di una scuola inclusiva, esperienze di coaching per la risoluzione di studi di caso nel dirigere una scuola. L'apprendimento inteso come processo esperienziale in gruppo, teorizzato da Lewin e ripreso da Kolb, è stato sicuramente efficace per l'elaborazione di concetti utili non solo all'individuo, ma all'intera comunità scolastica (Kolb, 1994). Nel percorso ci siamo riferiti a casi e attività di esperienza concreta, abbiamo avuto l'opportunità di riflettere sull'esperienza e di arrivare a conclusioni basate su idee concrete e condivise. Infine, ci siamo confrontati sul come applicare le nuove conclusioni nei nostri contesti lavorativi. Nelle attività svolte e nella ricerca del proprio stile di leadership, anche attraverso l'apporto degli altri, abbiamo valorizzato l'intelligenza emotiva collettiva.

La teoria delle intelligenze multiple per lo sviluppo della leadership

Per la comprensione del nostro potenziale di leadership è stato organizzato un workshop basato sulla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (Gardner, 1991). Il laboratorio è stato svolto in gruppi e ogni gruppo ha fatto esperienza delle diverse intelligenze: intelligenza linguistica, intelligenza logico-matematica, intelligenza musicale, intelligenza corporeo-cinestetica, intelligenza spaziale, intelligenza interpersonale, intelligenza intrapersonale. Il nostro gruppo, nella sperimentazione dell'intelligenza corporeo-cinestetica, ha svolto alcune attività con gli origami, l'abilità di giocoliere con palline, il

gioco Mikado; nella scoperta dell'intelligenza musicale abbiamo ascoltato una canzone e creato un ritmo di accompagnamento; riguardo all'intelligenza linguistica abbiamo creato poesie sulla leadership, storie a partire da figure o da dadi con immagini; in relazione all'intelligenza interpersonale qualcuno ha insegnato una canzone e un gioco ai diversi componenti del gruppo e abbiamo riflettuto e preso nota delle nostre emozioni e dei nostri sentimenti nello svolgere quel tipo di attività. Il workshop ha rafforzato l'identità individuale, l'identità di gruppo e il nostro potenziale di leadership. Abbiamo scoperto le intelligenze a noi maggiormente congeniali e affini; abbiamo identificato l'importanza di come alcuni tipi di intelligenze siano molto efficaci nella relazione con le altre persone e con l'ambiente; abbiamo compreso come i nostri punti di forza, le nostre qualità, le nostre competenze e i nostri talenti possano essere utilizzati per orientare la nostra leadership dell'apprendimento in contesti scolastici e educativi.

La metodologia del coaching e le quattro tipologie di ascolto

Durante il corso abbiamo fatto esperienza della risoluzione di un caso clinico attraverso la metodologia del coaching e la teoria U di Otto Scharmer, professore al MIT Sloan School of Management di Boston (Scharmer, 2018). Nello specifico, è stato esposto uno studio di caso sulla difficoltà di collaborazione tra docenti neoassunti e docenti assunti da più tempo e con maggiore esperienza in merito alla condivisione di programmazione, al confronto su lesson planning e classroom management etc. Il caso era specifico in una scuola, ma in realtà generalizzabile a tutte le scuole presenti. La teoria U di Scharmer riguarda la pratica dell'ascolto, intesa come abilità primaria per un leader. Il primo modo di ascoltare è definito come downloading ossia ascoltare per riconfermare ciò di cui si è già al corrente. Il secondo modo di ascoltare, che richiede invece una mente aperta senza riferimenti a priori, è definito factual listening. Si riferisce comunque all'analisi dei dati esposti e non si può ancora generare un vero cambiamento. Il terzo modo di ascoltare è definito empathic listening. In questo caso c'è una connessione emozionale con l'altro attraverso un cuore aperto e un sentimento di compassione. C'è la possibilità di mettersi nei panni dell'altro e di poter quindi, attraverso il coaching, dare soluzioni entrando in relazione, sentendo le emozioni altrui e specchiandosi nella situazione vissuta da altri. Il quarto modo di ascoltare è definito generative listening e consente, attraverso il dialogo, le qualità della volontà aperta e del coraggio, di dare soluzioni e di accrescere la conoscenza dell'interlocutore (Scharmer, 2018). L'esperienza specifica è stata significativa, tutti si sono immedesimati nelle difficoltà della

scuola iniziale e hanno proposto soluzioni di incontro, collaborazione e scambio di competenze fra docenti con esperienza e docenti neoassunti.

La visita a una scuola, sistemi educativi a confronto

Il corso prevedeva anche una visita a una scuola, la scuola Alberto Magnus di Vienna. L'istituto è una scuola comprensiva dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado e siamo stati accolti dalla direttrice della scuola primaria, Sabina Mugrauer. L'esperienza è stata molto coinvolgente e in linea con il tema della leadership inclusiva. La direttrice, molto accogliente, ha presentato l'organizzazione scolastica e ci ha fatto visitare l'edificio: ogni aula della scuola primaria ha un proprio spazio esterno all'aula per la ricreazione, sono presenti il teatro, la palestra, la biblioteca, il cortile, la mensa scolastica. Rispetto alla scuola europea e alla scuola italiana è molto interessante ad esempio l'attività di cucito curricolare, vi è inoltre spazio per la formazione digitale e per quella musicale e artistica.

Follow up: la leadership empatica, compassionevole e umana

Pensando al sistema educativo in cui opero, una scuola interculturale e plurilingue e dove la diversità è una ricchezza, ma allo stesso tempo si possono creare fraintendimenti, incomprensioni o pregiudizi, ritengo che gli stili di leadership che maggiormente permettano la possibilità di generare cambiamento, di creare benessere scolastico e inclusione siano quelli empatico, compassionevole e umano (Riley, 2022). Anche dopo l'esperienza della pandemia e del lockdown la scuola è diventata un luogo in cui riconoscersi e supportarsi con compassione, connessione e comunicazione. Le nuove metodologie di porsi in ascolto sono fondamentali per i leader dell'educazione e anche per gli studenti. La leadership riacquista così il suo valore educativo e morale e vi è una contestualizzazione della leadership nel luogo scolastico, dove si è avverte un senso di appartenenza e di comunità. Sono le teorie di Leadership of place e Leadership for School Belonging di Kathryn Riley, professoressa di Urban Education presso UCL di Londra. Il dirigente cura le relazioni e le connessioni fra le persone, promuove l'agency dei docenti e degli studenti, cura gli spazi fisici ed emozionali all'interno della scuola. La leadership inclusiva diviene quindi leadership di cura, che dà spazio alla dimensione umana, al senso di insieme, alla pace e all'armonia nell'individualità e nella relazione e consente crescita e cambiamento per tutti.

Un anno e mezzo dopo...

Il corso sulla leadership ha messo in luce l'apporto significativo di un repertorio di stili di leadership, fra i quali i diversi domini della leadership relazionale, simbolica e culturale che caratterizzano fra l'altro la leadership inclusiva e interculturale delle Scuole Europee.

Ho potuto beneficiare e confrontarmi sulle teorie e le pratiche di leadership affrontate: le teorie sulla leadership inclusiva/empatica/compassionevole attraverso le intelligenze multiple, la metodologia del coaching, l'ascolto empatico e generativo, il senso di appartenenza a un luogo, a una cultura e a una comunità; le teorie della leadership distribuita, trasformativa e innovativa: la scoperta del proprio potenziale di leadership attraverso le relazioni con sé stessi e con i diversi stakeholder, le diverse strategie di leadership per migliorare l'organizzazione e la comunicazione, la valorizzazione della propria autenticità e allo stesso tempo la coscienza dell'innovazione dei diversi stili di leadership; la leadership umana legata alle competenze di mentoring ma soprattutto di coaching: il supporto non direttivo, il dialogo educativo, costruttivo e l'interazione come nel setting di aiuto, la dimensione simbolica della presenza del leader, il supporto psicologico, il mentoring come strategia di motivazione e di empowerment per accompagnare il cambiamento e la costruzione di una cultura scolastica di supporto.

Ho messo in pratica le competenze acquisite attraverso un approccio sistemico: attivando incontri a più livelli con tutti gli stakeholder, promuovendo lo spirito europeo e interculturale della scuola, coinvolgendo gli studenti nei processi di partecipazione democratica e decisionali con i loro rappresentanti e nel consiglio educativo, valorizzando le professionalità e l'impegno di tutti, fornendo modelli positivi di ispirazione, creando culture collaborative.

Alcune attività specifiche relative all'area inclusione e benessere — nel ciclo primario le attività di educational support per alunni gifted e i protocolli di prevenzioni per alunni con gravi crisi comportamentali e nel ciclo secondario l'attività di prevenzione del bullismo — sono state approfondite, migliorate e ampliate. Per quanto riguarda le competenze di coaching e mentoring ogni attività viene sempre più affrontata attraverso la circolarità delle informazioni e il supporto di gruppi di lavoro e di attività di team. Vi sono incontri di supervisione dei cicli materno e primario e incontri di staff di middle management, nei quali si discute motivando i followers e si cerca applicare il principio della leadership distribuita.

Di inclusive leadership si è parlato anche alla formazione dei Direttori presso la Scuola europea di Alicante nel mese di marzo 2025, al seminario di formazione per Educational Support Coordinators a Bruxelles nel mese di marzo

2025 dove è stata presentata una relazione della Scuola per l'Europa di Parma sulla gestione degli alunni con gravi crisi comportamentali, alla formazione tenuta dalla scrivente presso la Scuola europea di Brindisi nel mese di maggio 2025, alla conferenza delle Scuole europee accreditate a L'Aia nel mese di settembre 2025. Questo dimostra che il viaggio verso la leadership inclusiva e autentica è un processo di *lifelong and wide learning* ed è ben ancorato nel sistema scolastico delle Scuole Europee.

Report del corso *Effective School Leadership* (Roberta Fantinato)

La settimana di corso Erasmus a Nizza, che si è svolta dal 18 al 24 febbraio 2024, è stata un'esperienza formativa unica, focalizzata sulla leadership scolastica efficace quale veicolo per valorizzare l'apprendimento continuo per le comunità scolastiche. L'opportunità di esplorare approcci innovativi alla leadership in un contesto internazionale ha notevolmente arricchito il mio percorso professionale oltre che le mie competenze linguistiche, visto che la lingua di lavoro era la lingua inglese.

La relazione segue una riflessione approfondita sulle attività, i temi di leadership esaminati, l'approccio collaborativo adottato e le metodologie innovative impiegate, con l'intento di delineare le prospettive e le strategie per la mia pratica professionale futura.

Approccio innovativo e cooperativo

La settimana si è distinta per l'adozione di modalità innovative e cooperative, tese a enfatizzare l'apprendimento attivo e il lavoro di squadra. Il gruppo di lavoro, composto da tre dirigenti italiani, una collaboratrice del dirigente italiana, un dirigente lettone e una docente del middle management del conservatorio di Budapest, ha incarnato la diversità di esperienze e prospettive. La sinergia tra i partecipanti ha stimolato un dialogo ricco e costruttivo, fondamentale per l'esplorazione di strategie di leadership efficaci e sostenibili.

In una fase iniziale del corso, i partecipanti sono stati invitati a conoscersi e farsi conoscere sia come persone sia come leader attraverso la tecnica del *Think pair share*. Fin dalle prime battute la docente assegnataci ha infatti sottolineato l'importanza dell'ascolto attivo e in generale delle *listening skills* per ogni leader che ambisca a guidare una comunità professionale che si evolve e apprende. Anche lo scambio di esperienze di leadership positive e negative ha permesso ai partecipanti di conoscersi in maniera più approfondita mentre si

rifletteva sul proprio stile di leadership e sulla relazione tra la propria modalità di conduzione della scuola e il clima di scuola. Infine l'individuazione di un proprio motto come leader ha permesso a ciascun partecipante di riflettere sul proprio operato e sulle modalità con cui vive ed esercita il proprio ruolo.

Questa prima sessione si è conclusa con la consapevolezza che l'autenticità personale risulta fondamentale per un dirigente scolastico efficace.

Metodologie innovative e stimolanti

La docente ha introdotto strategie innovative per condurre le riunioni che sto facendo lentamente mie nella routine lavorativa di dirigente scolastico.

In particolare — tra le diverse strategie proposte — ho apprezzato le seguenti.

- «*Stir the room*» quale strumento per favorire la comunicazione attiva ed empatica in riunioni e/o gruppi di lavoro.
- *Le Strength cards At my best* quale straordinario *icebreaker* per le riunioni.
- *Professional learning protocols* ossia conversazioni professionali tese a risolvere problemi o a realizzare determinati obiettivi. In particolare sono di notevole interesse i *probing protocols* per aiutare ad approfondire problematiche senza fornire sterili raccomandazioni o peggio ancora giudizi di merito, i *success analysis protocols* per celebrare successi e capire le ragioni di tali successi e i *fishbowl protocols* per scambi comunicativi autentici e interattivi. Il *Probing protocol* per un problem solving attivo in quanto basato su ascolto attivo e sulla parafrasi del detto quale strumento di mediazione e di incontro è poi stato da me più volte sperimentato in diverse realtà scolastiche.

Temi di Leadership esplorati

Ci si è interrogati a lungo sulla tipologia di leadership che promuova maggiormente l'apprendimento continuo dei docenti: come fare ad essere *leader of learners*? Abbiamo analizzato articoli di giornale e citazioni di leader internazionalmente conosciuti.

In primo luogo, abbiamo concordato sul fatto che sapere quale stile di leadership funziona meglio per sé stessi fa parte dell'essere un buon leader. Sviluppare uno stile caratteristico con la capacità di fare propri altri stili a seconda delle situazioni può quindi contribuire a migliorare l'efficacia della leadership. Per questo abbiamo cercato di comprendere i diversi stili ossia di

acquisire familiarità con il repertorio di stili di leadership che possono funzionare meglio in una determinata situazione con uno sguardo attento alle nuove competenze da sviluppare in questo momento storico caratterizzato dalla rivoluzione copernicana dell'intelligenza artificiale.

Abbiamo quindi iniziato a prendere coscienza del nostro stile di leadership dominante, che deve essere autentico e non costruito a tavolino: infatti le persone sentono l'odore di uno stile di leadership falso a un miglio di distanza. L'autenticità è quindi la regola per ogni leader. Dopo un lungo dibattito abbiamo convenuto che non esiste uno stile di leadership adatto a tutte le situazioni: occorre infatti sviluppare una sorta di agilità di leadership. Gli stili di leadership tradizionali sono ancora rilevanti nell'ambiente di lavoro odierno, ma potrebbero dover essere combinati con nuovi approcci in linea con la definizione di leadership del ventunesimo secolo.

Per quanto mi riguarda, io mi sono sempre ispirata a una leadership in parte distribuita e in parte trasformativa. Ovviamente non esistono soluzioni idonee per tutte le realtà scolastiche, ma risulta in ogni caso strategica una leadership che promuova un apprendimento significativo dell'organizzazione. Il leader può veramente essere un agente di cambiamento positivo all'interno della comunità scolastica. All'interno della discussione sul tema della leadership, abbiamo approfondito temi quali la visione strategica, la gestione delle risorse umane e materiali, e l'importanza di costruire una cultura scolastica basata sul rispetto, sul supporto reciproco e sull'apprendimento continuo. In particolare, abbiamo riflettuto sul fatto che — nel momento in cui i docenti apprendono — anche gli studenti apprendono e che quindi un piano di formazione efficace e condiviso rappresenta uno snodo strategico all'interno dell'organizzazione che apprende.

Come realizzare un piano di formazione efficace per una scuola

Nella parte finale del corso abbiamo lavorato sulle fasi di realizzazione di un piano di formazione efficace per i docenti delle scuole.

In particolare, siamo stati invitati a riflettere tramite un brain storming su quelli che sono i capisaldi di un piano di formazione ben costruito ossia:

- tipologia e caratteristiche della comunità che apprende;
- leader;
- risorse;
- dati su cui ci basiamo per la costruzione del piano (si tratta di un elemento molto importante perché il piano sia autenticamente *data based*);
- learning design;

- implementazione;
- *outcomes* (per gli *outcomes* degli educatori abbiamo ripreso il modello KASAB ossia *Knowledge, Attitudes, Skills, Aspirations e Behaviours*);
- impatto sulla comunità scolastica (si tratta di un altro elemento centrale nel momento in cui si progetta un piano di formazione efficace).

È opportuno attribuire a questo piano di formazione professionale un titolo che contenga le parole chiave del piano affinché risulti immediatamente chiaro a tutta la comunità in quale direzione si sta andando. Ognuno di noi ha quindi realizzato un piano di formazione per la propria realtà scolastica da implementare al rientro dal corso.

Risultati di apprendimento

L'esperienza a Nizza ha da un lato consolidato alcune mie convinzioni, ma dall'altro mi ha portato a esaminare e imboccare nuove piste e strategie di lavoro. In particolare, ho consolidato la mia idea del dirigente scolastico quale *changemaker* in quanto un dirigente che desideri continuamente apprendere e che al contempo voglia porsi al centro dell'apprendimento professionale dei suoi docenti ha ovviamente un impatto ben diverso sull'organizzazione scuola rispetto a un dirigente immerso solo in sterili questioni burocratiche. Chi siamo e come ci comportiamo gioca un ruolo fondamentale nell'organizzazione scolastica.

Inoltre mi sono sempre più convinta del fatto che la leadership scolastica debba essere visionaria, innovativa e collaborativa e che solo una leadership aperta al cambiamento e capace di guidare con efficacia il processo educativo possa essere efficace in un contesto sociale e geopolitico sempre più complesso e sfidante. Ho imparato poi che — nel momento in cui si progetta un piano di formazione per la comunità dei propri insegnanti — occorre sempre ideare obiettivi realistici e impattanti per lo sviluppo professionale del personale in coerenza con strategie di misurazione e valutazione degli *outcomes* di tale sviluppo professionale.

In conclusione, per una leadership che implementi l'apprendimento di tutti appare fondamentale seguire i suggerimenti contenuti nel NCLE's report del 2015 *Building Literacy Capacity: The Conditions for Effective Standards Implementation*, elencati di seguito.

- *Stabilire una visione per un'istruzione di alta qualità*: i leader coinvolgono il personale e i colleghi nel perfezionamento di questa visione in modo che si traduca in ciò che accade nel processo di insegnamento-apprendimento.

- *Condividere la leadership sulle questioni chiave che hanno un impatto sull'istruzione:* i dirigenti coinvolgono gli insegnanti nell'esame dei dati, determinano le priorità in seguito all'analisi dei dati e identificano l'apprendimento professionale di cui hanno più bisogno per raggiungere i risultati che desiderano per gli studenti.
- *Sfruttare l'esperienza dei loro migliori insegnanti:* i dirigenti riconoscono che le soluzioni ai problemi più impegnativi possono risiedere all'interno del loro staff, quindi cercano innanzitutto lì. Se sono necessarie altre competenze, coinvolgono il personale nel decidere dove cercare.
- *Rendere il tempo di collaborazione una priorità e rimuovere le barriere che lo impediscono:* i leader trovano il modo di creare orari che diano priorità al tempo di apprendimento collaborativo e forniscono supporto affinché gli insegnanti possano utilizzare il tempo di apprendimento in modo saggio per risolvere i problemi legati alle priorità di apprendimento degli studenti.

Last, but not least

Un buon leader deve fungere da modello ossia comportarsi come il principale discente e, in particolare, impegnarsi nell'apprendimento professionale con gli insegnanti. Inoltre appare strategico cercare opportunità di apprendimento con altri dirigenti esattamente come è avvenuto in occasione di questo corso.

Attività e immersione culturale

La partecipazione a visite culturali e l'incontro con professionisti dell'educazione europei hanno offerto preziose opportunità di apprendimento e di scambio culturale. Queste esperienze hanno arricchito la mia comprensione delle sfide e delle opportunità associate alla leadership educativa in diversi contesti culturali e sistemi scolastici.

Un anno e mezzo dopo...

Al rientro in Italia, ho avuto subito modo di sperimentare con successo prima alla Scuola per l'Europa di Parma e poi nel liceo italiano che ora dirigo quanto appreso durante la settimana formativa a Nizza, integrando alcune delle metodologie e strategie di leadership esplorate all'interno della quoti-

dianità scolastica. In particolare, ho introdotto nei gruppi di lavoro strumenti di facilitazione come i *probing protocols* e le *strength cards*, ho riformulato il piano di formazione dei docenti su base *data-informed*, e ho rilanciato spazi di collaborazione e confronto ispirati ai *professional learning communities*. Questi elementi hanno favorito un clima più partecipativo, riflessivo e orientato all'apprendimento continuo, confermando il valore dell'esperienza Erasmus non solo come arricchimento individuale, ma come leva strategica per l'innovazione dell'intera organizzazione scolastica.

Come scriveva Italo Calvino: «Prendere sul serio il mestiere di vivere vuol dire considerare ogni esperienza come parte di un percorso di apprendimento continuo». È in questo spirito che ho trasformato la formazione Erasmus in un'opportunità concreta di miglioramento per la mia comunità scolastica.

Report del corso *Discover the 7Cs: Learning for Life (and Work) in the 21st Century* (Yvonne Rebecca Ingler-Detken)

La struttura del corso di formazione

Il corso di formazione si è svolto a Praga dal 15 al 19 gennaio 2024 ed era strutturato in modo eccezionalmente chiaro, i due formatori si sono dimostrati estremamente disponibili, competenti e attenti alle domande e ai suggerimenti specifici dei partecipanti. I partecipanti provenivano da scuole secondarie (S1-S7) di vari Paesi europei: Croazia, Spagna, Estonia, Grecia, Repubblica Ceca, Polonia e Italia. L'idea del corso era basata sullo sviluppo attivo delle 7 C — pensiero critico, creatività, collaborazione, comunicazione, competenza informatica (competenza IT), comprensione interculturale e competenze professionali — al fine di poterle implementare direttamente in classe con i nostri studenti.

Sfide e cambiamenti nell'istruzione! Il primo giorno abbiamo esaminato la teoria delle 7 C per il ventunesimo secolo e abbiamo discusso di come l'istruzione sia cambiata nel tempo e delle sfide attuali e future che gli insegnanti devono affrontare, oltre ai compiti di cooperazione di gruppo.

Possiamo fare un podcast in classe? Il secondo giorno abbiamo imparato diversi metodi per migliorare le nostre capacità comunicative, la creatività, la collaborazione e le competenze informatiche. Ci sono stati presentati diversi tipi di podcast, abbiamo appreso gli aspetti tecnici della produzione di podcast e poi abbiamo collaborato con altri membri del gruppo per creare il nostro podcast utilizzando Spotify for Podcaster. Abbiamo sviluppato unità didattiche concrete per le nostre classi con le quali possiamo creare un podcast.

Come motivare gli alunni? Il terzo giorno è stato dedicato alla creatività e al pensiero critico. Abbiamo provato vari metodi come la sfida della torre, la scrittura creativa, il karaoke con PowerPoint, il brainstorming inverso, i 6 cappelli pensanti per la risoluzione dei problemi, il brainwriting e i giochi di improvvisazione per contrastare la mancanza di motivazione.

Siamo la nostra cultura? Il quarto giorno abbiamo lavorato intensamente sulla nostra identità individuale e culturale e abbiamo praticato la comprensione interculturale. Ci sono stati forniti vari materiali e abbiamo dato nuovamente sfogo alla nostra creatività. Particolare attenzione è stata dedicata alle carriere professionali, poiché lavorare e comunicare con successo in un team internazionale è possibile solo se si conoscono le caratteristiche culturali dei diversi Paesi.

Usare le tecnologie per diventare creativi! Il quinto giorno abbiamo provato attivamente come gli strumenti tecnologici possano essere utilizzati efficacemente in classe. Tra questi c'erano applicazioni come ChatGPT, MindMeister e giochi come GRIS, Neurodeck e Sizeable. Abbiamo discusso e messo in pratica come questi strumenti possano essere integrati in modo significativo in una serie di lezioni.

Introduzione: Le 7 C del ventunesimo secolo

Come educatori del ventunesimo secolo, ci troviamo ad affrontare molte sfide e ci chiediamo come possiamo preparare al meglio i nostri studenti a lavori futuri che ancora non esistono e a carriere che non sono state ancora inventate. Come possiamo insegnare loro le competenze necessarie per aiutarli a prosperare e a navigare nel mondo complesso e imprevedibile del 2030, del 2050 e oltre, come cittadini responsabili che conducono una vita appagante?

Nuovi lavori come social media manager, creatore di contenuti digitali e consulente di sicurezza informatica sono emersi solo a partire dal 2000 e la cultura del lavoro del ventunesimo secolo è in rapida evoluzione e diversa dal passato. Secondo una stima diffusa, il 65% dei bambini che oggi entrano nella scuola primaria finirà per svolgere lavori che attualmente non esistono. Dobbiamo preparare gli studenti alle esigenze della società contemporanea e dell'economia globale.

L'implementazione del concetto delle «7 C per il ventunesimo secolo» nel nostro insegnamento può promuovere lo sviluppo di competenze essenziali per i nostri studenti. Queste sette competenze sono: pensiero critico, creatività, collaborazione, comunicazione, informatica (alfabetizzazione ICT), comprensione interculturale e autonomia nella carriera e nell'apprendimento.

Le 7 C del ventunesimo secolo: un quadro di riferimento per l'istruzione moderna

Nella parte seguente verranno spiegati i concetti principali di ciascuna competenza.

Pensiero critico

Il pensiero critico è la capacità di analizzare e valutare informazioni o argomenti in modo disciplinato e riflessivo. Implica il ragionamento logico, l'identificazione dei pregiudizi e l'assunzione di decisioni informate. Nel ventunesimo secolo, in cui le informazioni sono abbondanti e spesso contrastanti, il pensiero critico è fondamentale. Gli studenti devono imparare a orientarsi in un panorama mediatico complesso, a distinguere le fonti credibili da quelle inaffidabili e ad applicare la logica alla risoluzione dei problemi. Secondo l'American Management Association, le capacità di pensiero critico sono fondamentali per un processo decisionale efficace e la risoluzione dei problemi in ambito professionale (American Management Association, 2012). Inoltre, il pensiero critico è uno strumento importante per combattere la disinformazione e promuovere la partecipazione democratica (Fisher, 2016).

Creatività

La creatività implica pensare fuori dagli schemi e generare soluzioni innovative. Non si limita alle arti, ma abbraccia tutti i campi, compresi la scienza, la tecnologia, l'ingegneria e la matematica (STEM). Il pensiero creativo incoraggia gli studenti a esplorare le possibilità, sperimentare nuove idee e vedere le sfide da molteplici prospettive. La creatività è essenziale per la crescita economica e il progresso sociale, poiché stimola l'innovazione e l'adattabilità (Partnership for 21st Century Skills, 2015) ed è importante per coltivare le capacità imprenditoriali e promuovere una cultura del miglioramento continuo e dell'innovazione (Craft, 2005).

Collaborazione

La collaborazione è la capacità di lavorare efficacemente con gli altri per raggiungere un obiettivo comune. Nel mondo interconnesso di oggi, il lavoro di squadra e la risoluzione cooperativa dei problemi sono fondamentali. Le competenze collaborative includono la comunicazione, la risoluzione dei conflitti e la capacità di sfruttare i punti di forza dei diversi membri del team. I datori di lavoro classificano costantemente il lavoro di squadra come una delle

competenze più importanti sul posto di lavoro, sottolineando la necessità che i sistemi educativi promuovano ambienti di apprendimento collaborativi (National Education Association, 2014). La ricerca ha dimostrato che l'apprendimento collaborativo può migliorare il coinvolgimento e i risultati degli studenti creando esperienze educative più dinamiche e interattive (Dillenbourg, 1999).

Comunicazione

Una comunicazione efficace comprende sia le capacità verbali che scritte, nonché la capacità di ascoltare attivamente e interpretare i segnali non verbali. Nell'era digitale, la comunicazione si estende anche a varie piattaforme online e multimediali. La capacità di trasmettere idee in modo chiaro e persuasivo è essenziale per il successo accademico, l'avanzamento professionale e le relazioni personali. Una ricerca condotta dalla National Association of Colleges and Employers evidenzia che i dipendenti con forti capacità comunicative sono molto richiesti in tutti i settori (National Association of Colleges and Employers, 2020).

Informatica (alfabetizzazione ICT)

L'informatica, o alfabetizzazione informatica e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), si riferisce alla capacità di utilizzare efficacemente gli strumenti e le tecnologie digitali. Ciò include competenze informatiche di base, comprensione delle applicazioni software e navigazione in Internet in modo sicuro ed etico. Poiché la tecnologia diventa sempre più parte integrante di tutti gli aspetti della vita, dall'istruzione all'occupazione alle interazioni sociali, l'alfabetizzazione ICT è indispensabile. L'International Society for Technology in Education (ISTE) delinea gli standard di alfabetizzazione ICT che mirano a preparare gli studenti al mondo digitale, sottolineando l'uso critico e creativo della tecnologia (ISTE, 2016). Anche le iniziative dell'Unione Europea sottolineano l'importanza dell'alfabetizzazione ICT per promuovere la cittadinanza digitale e garantire un accesso equo alle risorse digitali (Commissione Europea, 2018).

Comprensione interculturale

La comprensione interculturale favorisce l'empatia e la collaborazione in ambienti di lavoro sempre più diversificati e globalizzati. Tale comprensione implica il riconoscimento e il rispetto delle differenze culturali e una comunicazione efficace oltre i confini culturali. Secondo Cushner, McClelland e Safford,

promuovere la competenza interculturale migliora la capacità di adattamento e di lavoro di squadra degli studenti, essenziale per avere successo in un mondo dinamico e interconnesso (Cushner, McClelland e Safford, 2014).

Autonomia nella carriera e nell'apprendimento

L'autonomia nella carriera e nell'apprendimento enfatizza la capacità di gestire in modo indipendente la propria carriera e il proprio percorso di apprendimento continuo. Ciò include competenze quali l'autovalutazione, la definizione degli obiettivi e strategie di apprendimento proattive. La ricerca di Brown e Lent evidenzia che l'autosufficienza nella carriera e nell'apprendimento coltiva la resilienza e l'occupabilità permanente (Brown e Lent, 2016). Sviluppando queste competenze, gli studenti sono meglio preparati ad affrontare e avere successo in un mercato del lavoro in rapida evoluzione.

Conclusione

Le 7C potrebbero anche essere arricchite da altre 2 C: Carattere e Cittadinanza.

Carattere

L'educazione al carattere si concentra sullo sviluppo di valori etici e integrità personale. Tratti come la responsabilità, la perseveranza, l'empatia e la resilienza sono essenziali per il successo personale e professionale. L'importanza dell'educazione al carattere è supportata da ricerche che indicano che l'apprendimento socio-emotivo migliora i risultati accademici e prepara gli studenti alle complessità della vita adulta (Durlak et al., 2011). Gli studi sottolineano anche il ruolo dell'educazione al carattere nel promuovere la coesione sociale e mitigare problemi sociali come il bullismo e la discriminazione (Arthur, 2003).

Cittadinanza

L'educazione alla cittadinanza prepara gli studenti a diventare membri informati, responsabili e attivi delle loro comunità e del mondo. Ciò include la comprensione dei diritti e delle responsabilità civiche, l'impegno nel servizio alla comunità e la partecipazione ai processi democratici. L'educazione alla cittadinanza globale sottolinea anche la consapevolezza culturale e l'importanza

dello sviluppo sostenibile. Secondo l'UNESCO, promuovere il senso di cittadinanza globale è essenziale per affrontare sfide globali come il cambiamento climatico, la disuguaglianza e i conflitti (UNESCO, 2014).

Concentrandosi sul pensiero critico, la creatività, la collaborazione, la comunicazione, l'informatica, la comprensione interculturale, la carriera e l'autosufficienza, il carattere e la cittadinanza, gli insegnanti possono fornire agli studenti le abilità e le competenze necessarie per avere successo sia nella vita personale che in quella professionale.

L'attuazione di questo quadro richiede un approccio olistico all'istruzione.

Implementazione delle 7C per il ventunesimo secolo nell'insegnamento

Come possiamo integrare le 7C nel nostro insegnamento e apprendimento alla Scuola per l'Europa?

Queste 6 strategie e metodi didattici aiutano ad adattare l'insegnamento alle sfide del ventunesimo secolo.

1. Cambiare la mentalità dell'insegnamento (tabella 4.1)

TABELLA 4.1
Insegnamento tradizionale/insegnamento del ventunesimo secolo

Insegnamento tradizionale	Insegnamento del ventunesimo secolo
Diretto dall'insegnante	Centrato sullo studente
Istruzione diretta	Scambio interattivo
Conoscenze	Competenze
Contenuti	Processi
Competenze di base	Competenze applicate
Fatti e principi	Domande e problemi
Teoria	Pratica
Programma didattico	Progetti
A orari prestabiliti	Su richiesta
Unico per tutti	Personalizzato
Competitivo	Collaborativo
Aula	Comunità globale
Basato su test	Basato sul web
Test sommativi	Valutazioni formative
Apprendimento per la scuola	Apprendimento per la vita

L'implementazione delle 7C nell'istruzione parte dalla mentalità degli insegnanti. Possiamo integrare il nuovo equilibrio (adattato da Trilling e Fadel, 2009) nel nostro insegnamento odierno. Il cambiamento nella nostra mentalità ci motiva a cercare pedagogie che si concentrino sullo sviluppo del pensiero e delle competenze degli studenti, oltre che sui contenuti insegnati. Ciò non significa passare direttamente dall'insegnamento tradizionale a quello nuovo, ma questi due approcci possono fondersi gradualmente, motivando i nostri studenti e preparandoli meglio al loro futuro.

2. Invitare a porre domande, non a dare risposte

L'uso efficace delle domande è fondamentale per promuovere una cittadinanza responsabile, attiva, intraprendente e democratica nel ventunesimo secolo. Coltivare la capacità degli studenti di porre domande è fondamentale per immaginare quel futuro. L'aula è spesso descritta come la culla della democrazia e gli insegnanti sono tra i promotori più influenti del processo democratico.

Riflettete su come le vostre pratiche didattiche incoraggiano la capacità di porre domande e di ragionare. Quando ponete delle domande, vi aspettate di solito delle risposte «corrette» o mirate a stimolare la curiosità degli studenti e a spingerli a porre le loro domande?

Sebbene sia normale aspettarsi delle risposte quando poniamo delle domande, il nostro obiettivo dovrebbe essere quello di sviluppare le capacità di pensiero critico e la creatività degli studenti. La natura delle nostre domande dovrebbe variare a seconda che stiamo verificando la comprensione o incoraggiando un'indagine più approfondita. Cambiare il modo in cui ponete le domande può trasformare la vostra classe in uno spazio attivo di indagine, discussione e dibattito, che contribuiscono tutti a sviluppare le 7C degli studenti.

Suggerimento pratico: incoraggiate le domande aperte e facilitate le discussioni che consentono agli studenti di esplorare varie prospettive. Ad esempio, invece di chiedere «Qual è la capitale della Francia?», chiedete «In che modo il panorama culturale e politico della Francia sarebbe diverso se la sua capitale fosse Lione invece di Parigi?». Questo approccio favorisce il pensiero critico e la creatività.

3. Creare opportunità di connessione

Secondo il connettivismo, l'apprendimento nell'era digitale implica lo sviluppo di reti e connessioni, con la creazione di conoscenza attraverso queste connessioni, in particolare tramite le tecnologie digitali. Considerate le vostre

esperienze di apprendimento di qualcosa di nuovo attraverso i social media, le reti online, i blog o le banche dati informative. Nell'era dell'informazione odierna, nessuno può sapere tutto, quindi dobbiamo comunicare e collaborare per avere successo.

Per preparare gli studenti a questo mondo globalmente connesso, promuovete l'apprendimento collaborativo attraverso lavori di gruppo, discussioni e attività che consentano diversi punti di vista e prospettive nel processo decisionale e nella risoluzione dei problemi. Creando opportunità di connessione sia nella vita reale che online, aiutate gli studenti a sviluppare le loro capacità di collaborazione, comunicazione e alfabetizzazione informatica.

Suggerimento pratico: integra la tecnologia nei progetti di gruppo e incoraggia gli studenti a entrare in contatto con coetanei provenienti da contesti culturali diversi.

4. Impegnarsi nella risoluzione di problemi reali

Risolvere problemi reali è un'avventura di apprendimento che approfondisce la comprensione, affina le competenze, fornisce soddisfazione emotiva e stimola la creatività. I metodi di apprendimento che stimolano la risoluzione di problemi reali includono l'apprendimento basato sull'indagine, l'apprendimento basato sulla progettazione e l'apprendimento basato su progetti. Queste pedagogie presentano domande, problemi o sfide complesse del mondo reale rilevanti per la vita degli studenti.

Quando gli studenti si impegnano nella risoluzione di problemi del mondo reale, non solo apprendono le conoscenze, ma anche la loro applicazione. Ciò rende l'apprendimento pertinente, pratico e utile al di là della classe. L'implementazione di queste pedagogie incentrate sugli studenti prepara gli studenti a diventare risolutori di problemi in qualsiasi carriera.

Suggerimento pratico: sviluppare progetti che affrontino questioni del mondo reale, come la sostenibilità ambientale. Incoraggiare gli studenti a collaborare con organizzazioni o esperti locali per trovare soluzioni, rendendo così la loro esperienza di apprendimento più autentica e di maggiore impatto.

5. Promuovere la valutazione formativa e sostenibile

L'apprendimento permanente è una competenza essenziale per una vita appagante nel ventunesimo secolo. La valutazione formativa e la valutazione sostenibile sono strumenti efficaci per sviluppare la capacità degli studenti di apprendere in modo autonomo e di autoregolarsi. La valutazione formativa fornisce un feedback che guida gli studenti verso i loro obiettivi, mentre la

valutazione sostenibile aiuta gli studenti a soddisfare le future esigenze di apprendimento oltre il periodo di durata del corso.

Le valutazioni formative possono essere condotte da insegnanti, colleghi o dagli stessi studenti. La valutazione sostenibile spesso coinvolge gli studenti che utilizzano strumenti come le rubriche per valutare le loro prestazioni. Queste valutazioni aiutano gli studenti a sviluppare capacità di autovalutazione e la capacità di fissare e raggiungere obiettivi di apprendimento personali.

Suggerimento pratico: incorporare opportunità regolari di autovalutazione in cui gli studenti riflettono sui loro progressi di apprendimento e fissano obiettivi di miglioramento. Fornire rubriche chiare e guidarli nell'uso efficace di questi strumenti.

6. Abbracciare la diversità attraverso la comprensione interculturale

Nel mondo interconnesso di oggi, comprendere e apprezzare la diversità culturale è fondamentale. Promuovere la comprensione interculturale aiuta gli studenti a sviluppare empatia, adattabilità e consapevolezza globale. Ciò può essere ottenuto incorporando prospettive diverse nel programma di studi e incoraggiando gli studenti a esplorare e celebrare culture diverse, europee e non europee.

Suggerimento pratico: progettare attività che richiedano agli studenti di ricercare e presentare diverse pratiche culturali, tradizioni o storie. Facilitate le discussioni su questioni globali e incoraggiate gli studenti a condividere le proprie esperienze e prospettive culturali.

Conclusione

In sintesi, il corso di formazione si è rivelato molto utile per la mia pratica didattica, consentendomi di implementare direttamente numerosi metodi nelle mie classi. I PDF allegati al corso di formazione contengono esercizi e giochi utili che sono facilmente adattabili all'uso in classe. Ho incorporato la maggior parte di questi esercizi nelle mie lezioni di tedesco, geografia e storia e ho osservato risultati positivi.

Lo scambio di idee con educatori di vari Paesi è stato motivante e stimolante. Ha messo in evidenza le somiglianze e le differenze nei nostri approcci, ampliando notevolmente la mia prospettiva. Questa interazione internazionale è stata particolarmente preziosa, dato che alla Scuola per l'Europa interagisco quotidianamente con studenti, genitori e colleghi provenienti da diversi contesti culturali.

Un impatto diretto di questa formazione è stata l'idea di avviare un podcast della Scuola per l'Europa su Spotify. Nella bibliografia è presente un link a questo canale e ai diversi podcast creati dai miei studenti: la classe S5 Geografia DE su Geografia urbana (Parigi, Lagos, Rio de Janeiro e Los Angeles) e S6 Geografia DE sulla Globalizzazione, ispirati e sviluppati secondo i principi della formazione «Le 7C del ventunesimo secolo» tenutasi a Praga.

Report del corso *Environmental Stewardship: How to Reconnect with Nature* (Cecilia Comani)

Introduzione

Il seminario *Environmental Stewardship: How to Reconnect with Nature*, svoltosi a Nizza tra il 22 e il 27 aprile 2024, ha indagato il rapporto tra scuole, enti formativi del territorio e istituzioni cittadine, con l'obiettivo di presentare Nizza come una *Smart city* che persegue obiettivi di sostenibilità ambientale di medio e lungo periodo.

L'approccio di Nizza si integra con gli obiettivi di educazione alla sostenibilità promossi dalle scuole del territorio, ma più in generale dalla scuola francese statale, ponendosi come facilitatore verso l'acquisizione di una cultura sostenibile e di buone pratiche da parte delle nuove generazioni. In sinergia con il territorio e le istituzioni che ne fanno parte, l'educazione alla transizione ecologica diventa obiettivo di tutta la comunità, coinvolta direttamente o indirettamente in progetti di cura e rispetto dell'ambiente urbano, di recupero e di pratiche volte alla sostenibilità (riciclare, riparare, riusare, ridurre...).

I sistemi di trasporto intelligenti (velò-taxi, metropolitana leggera, no-leggio city bike, mezzi elettrici), la presenza di una fitta rete di piste ciclabili, la raccolta intelligente dei rifiuti, la presenza di impianti di compostaggio accessibili in ogni quartiere, l'illuminazione pubblica a risparmio energetico, la piantumazione di un numero crescente di alberi in città e in aree periurbane sono azioni che impattano positivamente sul benessere della comunità e fanno crescere la consapevolezza che l'impegno di tutti può fare la differenza, nella costruzione di una città a minor impatto ambientale.

Il ruolo della scuola è centrale in questo progetto ed è sostenuto da un'intenzionalità esplicita da parte del governo francese. Dal settembre del 2020, infatti il governo ha introdotto la figura dell'*éco-délégué* in tutte le classi di ogni scuola media e secondaria che a loro volta dialogano con le scuole di ordine inferiore.

L'interessante figura dell'eco-délégué nelle scuole francesi

L'eco-delegato è un alunno eletto dai suoi pari all'interno della classe, distinto dal rappresentante di classe, compito svolto da un altro alunno. È una figura coordinata da insegnanti e studenti più esperti e che ha una serie di compiti nel processo di transizione ecologica che la scuola è chiamata a compiere. L'eco-delegato partecipa e promuove progetti nell'arco di tutto l'anno scolastico e sensibilizza i suoi pari sui temi della transizione ecologica, propone progetti concreti per contrastare lo spreco a scuola e nel territorio, partecipa attivamente ai progetti nazionali con viaggi ed esperienze.

In Francia esistono 250.000 classi di scuole medie e superiori (collège e lycée). Questo significa che esiste una comunità di 250.000 studenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni che ogni anno è chiamata a dialogare e a intraprendere momenti di formazione, riflessioni, esperienze e azioni da condividere con i propri pari su questioni come biodiversità, energie alternative, lotta contro lo spreco alimentare, emergenza climatica e sostenibilità ambientale.

Gli studenti eletti dai compagni di classe nelle scuole sono parte di un sistema che prevede anche organi a livello nazionale e che organizzano incontri annuali per discutere e proporre progetti. Questi ragazzi sono ambasciatori di un pensiero critico, costruttivo e innovativo e contribuiscono alla generazione di una sana coscienza ambientalista.

In occasione della seconda giornata di seminario abbiamo incontrato due ragazze eco-delegate di una scuola media di Nizza, l'école «Henri Matisse», particolarmente attiva rispetto ad altre scuole nazionali, perché inserita in un contesto che valorizza e promuove una cultura eco-sostenibile. Il racconto della loro esperienza ha permesso di conoscere direttamente la realtà partecipe di questa scuola e ha dato la misura di quanto possa essere efficace la presenza di figure di questo tipo in ogni classe, in termini di progettualità e coinvolgimento. In particolare, le studentesse ci hanno raccontato un progetto promosso dalle scuole e dall'unione di comuni che fanno capo a Nizza, *Ici commence la mer*, che aveva l'obiettivo di sensibilizzare gli studenti sull'importanza dell'acqua marina, come risorsa primaria per la natura e di biodiversità, da tutelare da ogni forma di inquinamento.

Una volta all'anno, in occasione della giornata della terra, la scuola ospita le classi di una scuola primaria del quartiere e gli studenti organizzano giochi e attività solo su tematiche ambientali da proporre ai più piccoli. In questa giornata i grandi spiegano ai piccoli attraverso giochi e intrattenimento, come riciclare la plastica, il ciclo di vita delle piante e l'importanza degli insetti impollinatori o come cercare di ridurre lo spreco alimentare, ad esempio nelle mense.

A questo proposito è stato interessante notare che in questa scuola, nella mensa, si fa la raccolta differenziata del pane. Questo è devoluto a un'azienda

agricola del territorio che settimanalmente lo ritira per darlo in pasto ai propri asini. Inoltre, nella mensa si fa la raccolta dei rifiuti organici.

La motivazione degli eco-delegati come promotori di una cultura sostenibile è supportata dalla valutazione e dall'acquisto di crediti formativi in corso d'anno. Questo spinge i ragazzi a svolgere il loro compito con il massimo impegno. Ciò che è raccomandato dagli organi nazionali è di promuovere progetti integrati, multitematici che sviluppino ad esempio temi come l'ambiente e la solidarietà. Tra gli altri ecco alcuni argomenti su cui si fa progettazione da proporre nelle scuole:

- osservazione e preservazione della biodiversità;
- ri-vegetazione e riqualificazione del cortile della scuola;
- riduzione, raccolta e differenziazione dei rifiuti;
- riciclo, riuso ed eco-solidarietà;
- riduzione degli sprechi alimentari;
- riduzione dei consumi energetici.

Queste azioni a Nizza si realizzano in sinergia con le istituzioni del territorio, come ad esempio la Maison de l'Environnement.

La Maison de l'Environnement di Nizza

La Maison de l'Environnement di Nizza è un'istituzione pubblica e gratuita che promuove azioni e progetti per affrontare le sfide del cambiamento climatico e dello sviluppo sostenibile e rendere Nizza una città esemplare nel mediterraneo. Le azioni prevedono soprattutto progetti rivolti ai cittadini e in particolare ai giovani cittadini, nonché studenti di ogni ordine e grado.

Nella presentazione del sito l'idea che ne è alla base è espressa chiaramente e senza giri di parole: «La transizione ecologica è una questione comune a tutti, che riguarda la nostra vita quotidiana e necessita di comportamenti responsabili e indispensabili. È necessaria un'evoluzione verso un nuovo modello economico e sociale, un modello di sviluppo sostenibile per consumare, produrre, lavorare, vivere insieme».

La Maison è immersa in un parco cittadino con flora e fauna autoctone. È dotata di un orto didattico aperto a bambini a partire dai 2 anni di età o adulti con bisogni educativi speciali, attraverso laboratori rivolti a scuole e famiglie. L'orto permette di scoprire l'ecosistema di piante e insetti, cioè la biodiversità e di far vivere ai bambini esperienze immersive.

La Maison, ogni anno in primavera, propone un'azione originale ed efficace: distribuisce larve di coccinelle da mettere nel proprio orto. Le coccinelle

sono un insetto importante nell'orticoltura poiché si nutrono di afidi e insetti responsabili della distruzione degli ortaggi.

La Maison intrattiene rapporti con tutte le scuole del territorio, soprattutto materne e primarie, organizzando workshop e mostre.

Nei giorni del seminario è in corso una mostra sulle farfalle curata da un biologo docente universitario che ha raccolto, in dieci anni, più di 400 esemplari di farfalle a Nizza, di cui solo 30 diurne. Nella mostra si pone particolare attenzione al ruolo delle farfalle, sia come insetti impollinatori, sia come fonte di nutrimento per specie di uccelli migratori che arrivano a Nizza in primavera, come le rondini.

Nella mostra si evidenzia però la presenza di farfalle non autoctone, ma provenienti da Paesi del continente africano o dalla Cina. La loro presenza è vista come un effetto dei cambiamenti climatici in corso. La mostra è pensata per i bambini a completamento delle attività di visita al parco della Maison e di partecipazione ai laboratori di orticoltura.

La Maison è anche un centro di raccolta di rifiuti organici a cui afferiscono cinquecento famiglie del quartiere. Il compost realizzato è solo di alimenti di origine vegetale e controllato dagli esperti della Maison, ed è a uso e consumo dei cittadini iscritti al servizio e dell'orto didattico della Maison.

La Recyclerie des Moulins di Nizza

Les Moulins è un quartiere periferico di Nizza ad alto tasso di immigrazione, soggetto a un progetto di riqualificazione urbana, attraverso la costruzione di una rete di trasporti pubblici e edifici nuovi dotati di sistemi per il risparmio energetico. Tra le altre azioni per valorizzare il territorio, è nato il centro di riciclaggio, cioè un centro di raccolta e di distribuzione di oggetti di seconda mano. Il centro è gestito dal Comune e da un certo numero di volontari del quartiere, ma al suo interno ci sono anche alcune donne assunte per sei mesi, già in regime di disoccupazione e in cerca di lavoro o in reinserimento lavorativo. Intorno alla Recyclerie ci sono due orti didattici, anch'essi gestiti da volontari del quartiere e aperti ai bambini della scuola di quartiere, che quotidianamente vanno a visitarli.

La Recyclerie, inoltre, ha un centro di compostaggio a cui sono iscritti gli abitanti del quartiere e che svolge le stesse funzioni di quello della Maison e degli altri centri di compostaggio presenti in città. Dopo queste due visite si è reso evidente il lavoro di sinergia attuato da tutti gli stakeholder del territorio per promuovere il più possibile una cultura che vada verso la sostenibilità ambientale urbana e che abbatta i costi in termini di spreco, di energia e di benessere

dei cittadini. L'azione più evidente a chi arriva a Nizza oggi è il grande lavoro di riqualificazione dell'area fluviale che parte da Place Massena e va verso il nord della città.

Promenade du Paillon

La Promenade du Paillon è un vero polmone verde di 12 ettari in pieno centro a Nizza.

Quest'area è oggetto di riqualificazione da tempo e il progetto non è ancora concluso. È in fase di realizzazione il secondo piano, quello cioè di realizzare una foresta urbana.

Il progetto racchiude in sé prospettive paesaggistiche, culturali e di sostenibilità ambientale. Nizza, che nel marzo del 2019 ha lanciato un ambizioso piano di ripopolamento di piante sul territorio cittadino, da allora ha piantato 104.350 nuovi alberi (dato 29 gennaio 2024), e conta di piantarne uno per ogni abitante entro il 2026 cioè 280.000. A Nizza ogni abitante può contare 52 mq di superficie arborea e l'intera copertura a zona boschiva è pari al 33% dell'intera area urbana. L'aumento di piante migliorerà, nel tempo, la qualità di vita degli abitanti e sarà in grado di ridurre la produzione di CO₂ di 1,3 tonnellate, ogni anno.

Questo spazio di verde pubblico è ovviamente attrezzato per accogliere i bambini con grandi giochi in legno su un'area vastissima, dove possono sperimentare giochi di movimento o di arrampicata. Questo progetto si iscrive anch'esso in quello più ampio e lungimirante di realizzare una città che integri i bisogni dell'uomo con quelli di equilibrio ambientale.

Conclusioni

A fine corso ci è stato chiesto, in piccolo gruppo, di confrontarci su un progetto delineato a grandi linee, da proporre a scuola al nostro rientro. Le idee sono state tante, ma infine si è optato di lavorare sullo spreco alimentare.

Treasure or trash?

L'obiettivo è sensibilizzare gli studenti sul tema dello spreco alimentare in mensa e promuovere la sostenibilità attraverso il recupero dei semi di pomodoro non mangiati a mensa o dei frutti della merenda non consumati, per ripiantarli nelle cassette per la coltivazione di piante e ortaggi della scuola.

Il progetto immaginato offre agli studenti un'esperienza pratica e significativa per comprendere il problema dello spreco alimentare, è un'opportunità per riflettere sulle proprie abitudini alimentari, apre un dialogo con chi quotidianamente si occupa di preparare i pasti, aiuta a scoprire l'importanza della cura delle piante per ottenere ortaggi e frutti, incoraggia gli studenti a riflettere su come possono contribuire a ridurre lo spreco alimentare e adottare pratiche sostenibili come il recupero dei semi e la coltivazione di ortaggi.

Solo l'ultimo giorno mi sono resa conto di quale fosse l'obiettivo delle nostre docenti del corso. Inizialmente ho creduto di essere in un gruppo di ecoturisti e che stessi facendo la scoperta della città in quella chiave. Poi ho capito come un progetto di sostenibilità ambientale non possa prescindere dall'esistenza di un disegno più ampio voluto e gestito da un ente come una municipalità o una scuola. Se è vero che il contributo di tutti può fare la differenza, è altrettanto vero che l'iniziativa di un singolo individuo ha un impatto ambientale troppo basso. Quindi è essenziale costruire una rete di istituzioni che lavorino sinergicamente per un obiettivo comune, e Nizza ne è un esempio concreto. La scuola è un attore privilegiato, perché lavora per e con i futuri cittadini adulti; ma occorre anche la volontà dei comuni e degli Enti presenti sul territorio per sviluppare progetti realizzabili e concreti in tema di transizione ecologica.

Pensando alla nostra scuola e alla difficoltà di aprire un dialogo costruttivo con il Comune affinché finanzia un progetto di messa a dimora di piante e arbusti nelle aree cortilizie, e già sarebbe un obiettivo importante e concreto da raggiungere nella nostra realtà, credo che solo la sinergia tra organi della scuola, Direzione, docenti, studenti e famiglie potrebbe avere la possibilità di realizzare qualcosa. Pensiamo al beneficio che ne trarremmo tutti.

Con la *Promenade du Paillon* e la piantumazione degli alberi, il comune di Nizza ha previsto di abbattere di 5 °C la temperatura percepita in quell'area. I benefici in termini di risparmio energetico, di abbassamento dell'uso dei condizionatori in estate ne sono la diretta conseguenza. Le piante possono fare davvero tanto e la cosa più bella è che sono quasi a costo zero.

Report del corso *Coaching: A Powerful Tool* (Zohra Bennamane)

Viviamo in un mondo in costante evoluzione, caratterizzato da trasformazioni rapide e profonde che rendono l'educazione una leva cruciale per preparare le nuove generazioni ad affrontare le complessità del futuro. Gli insegnanti, al centro di questa missione, devono adattarsi continuamente per rispondere alle esigenze diversificate degli studenti, combinando il trasferimento di conoscenze con il sostegno allo sviluppo personale. In questo scenario, il coaching si

conferma uno strumento potente ed efficace, capace di supportare non solo gli studenti, ma anche docenti, dirigenti scolastici e famiglie.

Il seminario «Coaching: A Powerful Tool», tenutosi a Porto dal 24 al 29 novembre 2024 presso l'associazione *Learning Together – Sinerconsult*, si inserisce nel progetto Erasmus+ «Leading Learning». Questo progetto punta a modernizzare i profili degli attori educativi, promuovendo empowerment e agentività all'interno della comunità di apprendimento.

Durante il corso, sono stati esplorati i principi fondamentali del coaching, come l'osservazione, il feedback costruttivo, la formulazione di domande efficaci, l'ascolto attivo, la promozione della consapevolezza e la costruzione di relazioni autentiche. Un'attenzione particolare è stata dedicata all'applicazione di strumenti e strategie di coaching in ambito educativo, con un focus su soluzioni pratiche da integrare nell'attività quotidiana in classe.

Tra le tecniche avanzate trattate spiccano il modello GROW e le pratiche di libertà emotiva, che hanno offerto una panoramica approfondita dei principali framework operativi. Le attività formative, altamente interattive, hanno incluso laboratori, simulazioni di scenari reali, sessioni di role playing e momenti di riflessione collettiva, garantendo ai partecipanti un'esperienza coinvolgente e concreta.

Il coaching in ambito educativo

Il coaching, inizialmente sviluppato in ambito aziendale, ha progressivamente ampliato il proprio raggio d'azione, trovando applicazione in vari contesti, tra cui quello educativo. Negli ultimi dieci anni, questa metodologia ha acquisito un ruolo sempre più centrale nelle scuole di tutto il mondo, grazie alla sua versatilità e capacità di adattarsi alle diverse esigenze e situazioni.

Nel contesto scolastico, il coaching si configura come una pratica centrata sulla persona, finalizzata a valorizzare le potenzialità degli individui e a superare gli ostacoli sia interni che esterni. L'obiettivo principale non è solo migliorare il rendimento accademico, ma anche promuovere lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali degli studenti, creando un ambiente educativo che favorisca una crescita armoniosa e completa. Il coaching si distingue così per la sua capacità di supportare non solo gli aspetti cognitivi degli studenti, ma anche il loro benessere psicologico e sociale.

Il coaching in ambito educativo trova applicazione in quattro principali aree di intervento. Innanzitutto, supporta la leadership educativa, aiutando dirigenti scolastici e leader del settore a sviluppare competenze gestionali, rafforzare la visione strategica e migliorare le capacità di guida. In secondo luogo, promuove il

perfezionamento della pratica professionale degli insegnanti, fornendo strumenti per affinare le competenze didattiche e favorendo un approccio innovativo e centrato sullo studente. Un'altra area di intervento riguarda il sostegno diretto agli studenti, attraverso percorsi personalizzati che rafforzano l'autostima e li aiutano a superare le sfide scolastiche e personali. Infine, il coaching facilita il dialogo tra istituzioni educative e comunità, stimolando l'integrazione tra scuola, famiglie e territorio. Questo approccio favorisce la creazione di una rete di supporto che valorizza l'educazione come elemento integrante di un sistema più ampio.

Coaching e didattica: strategie di coaching in classe

L'applicazione delle strategie di coaching in classe ridefinisce il ruolo dell'insegnante, che non è più un semplice trasmettitore di conoscenze ma un facilitatore del processo di apprendimento. Questo approccio contribuisce a creare un ambiente stimolante e collaborativo, dove gli studenti possono sviluppare autonomia, competenze e consapevolezza. Di seguito sono illustrate alcune strategie pratiche di coaching applicabili in classe, approfondite durante il corso.

L'ascolto attivo e le tecniche di interrogazione: le abilità regine del coaching educativo

L'ascolto attivo è una competenza essenziale per costruire fiducia e raccogliere informazioni preziose sugli obiettivi degli studenti. Utilizzando strumenti come il contatto visivo, il linguaggio del corpo e domande chiarificatrici, gli insegnanti creano un dialogo aperto e significativo. Una tecnica efficace è l'«Echoing», che consiste nel ripetere o parafrasare le affermazioni degli studenti, migliorando comprensione e empatia. Le domande aperte, riflessive e di approfondimento aiutano invece a stimolare la riflessione critica e a esplorare punti di forza e aree di miglioramento.

Esempi di:

- domande aperte: «Quali sono i tuoi obiettivi principali?»
- domande di approfondimento: «Come hai affrontato quella sfida?»
- domande riflessive: «Come ti sei sentito dopo aver affrontato quella sfida?».

Applicare il Modello GROW (uno dei principali strumenti di coaching)

Il modello GROW è un metodo versatile per pianificare e realizzare obiettivi. Comprende quattro fasi:

1. *goals* (obiettivi) per definire la meta desiderata;
2. *reality* (realtà) per analizzare la situazione attuale;
3. *options* (opzioni) per esplorare alternative e strategie;
4. *will* (volontà) per impegnarsi in azioni concrete.

Questo modello è una guida strutturata per definire e raggiungere obiettivi che aiuta studenti e insegnanti a pianificare in modo strutturato e motivante.

Creare obiettivi SMART

Definire obiettivi Specifici, Misurabili, Raggiungibili, Rilevanti e Temporalizzati (SMART) consente agli studenti di monitorare i progressi e di migliorare la gestione del tempo. Un esempio di obiettivo SMART è: «Completare il progetto di gruppo entro venerdì, dedicando almeno 30 minuti al giorno». Questa strategia aumenta la motivazione e rende il percorso di apprendimento più personalizzato.

Adattare gli stili di apprendimento (VAK)

Il modello VAK identifica tre stili principali di apprendimento: visivo, uditivo e cinestetico. Adattare le lezioni a queste preferenze aiuta a rendere l'insegnamento più inclusivo, rispettando le diversità individuali. Gli studenti visivi apprendono meglio con grafici e schemi, quelli uditivi preferiscono spiegazioni orali, mentre i cinestetici beneficiano di attività pratiche.

Feedback costruttivo

Un feedback efficace è specifico, rispettoso e orientato al miglioramento. Ad esempio: «Hai svolto un ottimo lavoro nella ricerca delle fonti; potresti migliorare organizzando meglio i paragrafi». Questo momento deve essere uno scambio collaborativo, una riflessione condivisa dove lo studente valuta il proprio operato e identifica nuove opportunità di crescita.

Promuovere la consapevolezza emotiva

L'insegnante-coach incoraggia gli studenti a riconoscere e gestire le emozioni attraverso attività come la mindfulness e il team building. Discutere apertamente di successi e difficoltà aiuta a sviluppare empatia, resilienza e una maggiore consapevolezza di sé.

Facilitare il peer coaching

Attività di peer learning favoriscono il supporto reciproco tra studenti, migliorando competenze sociali e autonomia. Creare coppie o gruppi per confrontarsi, dare feedback e condividere idee contribuisce a costruire un ambiente collaborativo e inclusivo.

Uso di strumenti visivi e organizzativi

Strumenti come la Timeline e l'Analisi SWOT aiutano gli studenti a pianificare e riflettere.

Timeline: è uno strumento che invita gli studenti a riflettere su passato, presente e futuro per sviluppare consapevolezza e pianificazione. Questo strumento può essere definito un «Piano di Sviluppo degli Obiettivi».

Analisi SWOT: è un metodo che aiuta insegnanti e studenti a identificare punti di forza, debolezze, opportunità e rischi, utile anche per incontri con i genitori o la definizione di obiettivi personali. Questo strumento può essere utilizzato anche con gli studenti.

Integrazione con la didattica

- Incorporare attività di coaching durante le lezioni, come sessioni di brainstorming o simulazioni, per favorire la partecipazione attiva.
- Proporre attività pratiche dove gli studenti possano assumere ruoli diversi, sviluppando empatia, problem solving e capacità relazionali in contesti realistici.
- Trasformare momenti di insegnamento in dialoghi collaborativi, incoraggiando gli studenti a riflettere e a proporre soluzioni.
- Integrare momenti di feedback durante le attività, concentrandosi su ciò che gli studenti hanno fatto bene e su suggerimenti per migliorare.

Modello di coaching educativo

Le tecniche di coaching illustrate possono essere adattate facilmente a diverse fasce d'età e contesti scolastici. Per la scuola primaria, strategie come l'ascolto attivo con domande semplici, obiettivi SMART di breve termine e attività pratiche basate sugli stili di apprendimento (VAK) aiutano a sviluppare fiducia e consapevolezza.

Nella scuola secondaria, approcci più complessi come il modello GROW per pianificare obiettivi personali, il feedback costruttivo analitico e simulazioni

per il problem solving favoriscono autonomia e pensiero critico. Strumenti come la mindfulness e il peer coaching sono trasversali e possono essere adattati per stimolare empatia e resilienza in tutte le età.

Benefici dell'applicazione del coaching in classe

L'integrazione del coaching in ambito educativo, e in particolare nelle attività didattiche quotidiane, rappresenta un approccio innovativo che può trasformare significativamente sia l'apprendimento degli studenti che il loro sviluppo personale.

Uno dei principali vantaggi del coaching in classe è la promozione dell'autonomia e della responsabilità. Gli studenti sono incoraggiati a riflettere sulle proprie scelte, a prendere decisioni consapevoli e a gestire in modo efficace il proprio percorso di apprendimento. Strumenti come l'autovalutazione e la pianificazione degli obiettivi permettono loro di sviluppare indipendenza e un maggiore senso di responsabilità.

Un altro aspetto rilevante è il potenziamento delle *soft skills*, ovvero competenze trasversali fondamentali come la comunicazione efficace e la collaborazione. Attraverso tecniche di ascolto attivo e dialogo costruttivo, gli studenti imparano a esprimere le proprie idee in modo chiaro, a rispettare i punti di vista altrui e a creare relazioni interpersonali più forti. Allo stesso tempo, il coaching li aiuta a gestire meglio il carico di studio, ottimizzando il tempo e migliorando la propria organizzazione personale.

L'aumento della motivazione è un ulteriore beneficio significativo del coaching. Grazie a un supporto mirato e personalizzato, gli insegnanti possono stimolare l'interesse degli studenti e accrescere la loro determinazione nel raggiungere gli obiettivi. Il feedback continuo e costruttivo gioca un ruolo chiave nel rafforzare la fiducia degli studenti nelle proprie capacità, rendendoli più propensi a superare le difficoltà.

Sul piano emotivo, il coaching contribuisce a migliorare il benessere degli studenti, riducendo ansie e pressioni legate alle prestazioni scolastiche. Questo approccio li aiuta a sviluppare una mentalità resiliente, vedendo gli ostacoli come opportunità di crescita personale.

Dal punto di vista cognitivo, il coaching favorisce lo sviluppo di capacità analitiche, creative e di problem solving. Gli studenti vengono guidati nella riflessione sui propri progressi, imparando a identificare i loro punti di forza e le aree da migliorare, nonché a esplorare nuove idee e soluzioni innovative.

Un ulteriore beneficio è il rafforzamento della relazione tra studenti e insegnanti. Il coaching trasforma il rapporto tradizionale in un'interazione più collaborativa e meno gerarchica, creando un dialogo basato sul rispetto

reciproco. Il feedback diventa così uno strumento di crescita condivisa e di costruzione di un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo.

Infine, il coaching prepara gli studenti per il loro futuro, fornendo competenze fondamentali come la gestione delle relazioni, l'adattabilità ai cambiamenti e il problem solving, tutte qualità trasferibili e particolarmente apprezzate in ambito lavorativo e personale.

Pur richiedendo una formazione specifica per gli insegnanti, l'adozione del coaching in classe può portare a risultati straordinari. Non solo gli studenti migliorano nelle loro prestazioni scolastiche, ma diventano individui più autonomi, sicuri e capaci di affrontare con successo le sfide del domani.

Sinergia tra coaching e valori educativi europei

In sintonia con i valori europei, che promuovono una visione inclusiva e equa dell'istruzione, il coaching educativo può essere visto come uno strumento per ridurre le disuguaglianze educative, favorire l'integrazione sociale e aiutare gli individui a sviluppare competenze trasversali fondamentali per la vita e per il mondo del lavoro. Il metodo si concentra sulla valorizzazione delle risorse interne dell'individuo, ponendo attenzione alla persona nel suo insieme e alla costruzione di una società più inclusiva e orientata al benessere.

Competenze chiave e coaching

Le competenze chiave stabilite dall'Unione Europea, come il pensiero critico, la capacità di «imparare a imparare», la competenza digitale, le abilità sociali e civiche e la consapevolezza culturale, trovano nel coaching un potente alleato per il loro sviluppo.

Il coaching si distingue per il suo ruolo fondamentale nel rafforzare le competenze sociali e civiche, creando spazi di dialogo e collaborazione che promuovono il rispetto reciproco e la gestione costruttiva dei conflitti. Gli studenti, attraverso queste pratiche, imparano a lavorare insieme, a contribuire positivamente alla comunità e a sviluppare una consapevolezza di sé come cittadini attivi e responsabili.

Inoltre, il coaching favorisce la competenza «imparare a imparare», stimolando gli studenti a riflettere sui propri processi di apprendimento. Questo approccio promuove una crescita dell'autonomia e incoraggia una mentalità orientata al miglioramento continuo, che accompagnerà gli studenti nel loro percorso educativo e professionale.

La competenza digitale è un altro ambito in cui il coaching gioca un ruolo cruciale. Attraverso l'uso di strumenti e metodologie innovative, il coaching

favorisce un uso consapevole delle tecnologie, educando gli studenti a utilizzarle in modo critico e produttivo. Questo approccio risponde alle sfide di un mondo sempre più digitalizzato e interconnesso.

Il coaching educativo non si limita a preparare gli studenti al successo accademico o professionale, ma li aiuta a costruire una visione più ampia e consapevole di sé e del proprio ruolo all'interno della società.

Il Portfolio, strumento di autovalutazione e coaching

Il portfolio si configura come uno strumento fondamentale sia di autovalutazione che di coaching, con un duplice scopo nel supportare lo sviluppo personale e educativo degli studenti. Come strumento di autovalutazione, il portfolio permette agli studenti di riflettere sui propri progressi, successi e aree di miglioramento. Consente di monitorare in modo continuo e consapevole l'evoluzione delle proprie competenze, aiutando gli studenti a identificare le proprie forze e le aree su cui lavorare. Questo processo di autoanalisi favorisce l'autoconsapevolezza e la responsabilità, elementi chiave per un apprendimento efficace e duraturo.

Parallelamente, come strumento di coaching, il portfolio diventa un mezzo attivo per accompagnare lo studente nella pianificazione e nel raggiungimento degli obiettivi personali e scolastici. Il coaching attraverso il portfolio non si limita a registrare i risultati, ma stimola una riflessione profonda sul percorso di apprendimento, sull'approccio alle sfide e sulle strategie da adottare per superarle. In questo contesto, il portfolio aiuta lo studente a fissare obiettivi chiari, monitorare i progressi compiuti e rivedere le proprie strategie in modo continuo, sviluppando un approccio proattivo e orientato alla crescita.

Questo doppio ruolo del portfolio, come strumento di autovalutazione e coaching, si integra perfettamente con le competenze chiave promosse dall'Unione Europea, come la capacità di imparare autonomamente, la riflessione critica, la gestione del cambiamento e l'autodisciplina. In ambienti educativi diversificati, come le Scuole Europee, il portfolio diventa anche uno strumento di inclusività, poiché permette agli studenti di valorizzare la propria identità, condividere esperienze e tracciare un percorso che rispetta e integra le differenze culturali, linguistiche e personali.

Il coaching, alleato della diversità e della multiculturalità

Le Scuole Europee, con la loro straordinaria varietà linguistica e culturale, rappresentano un contesto ideale per l'adozione del coaching educativo. Questo approccio personalizzato promuove un ambiente inclusivo e favorisce

l'integrazione degli studenti provenienti da contesti diversi. Ogni studente, indipendentemente dalla propria origine o lingua madre, trova nel coaching un supporto concreto per sentirsi parte attiva della comunità scolastica.

Il coaching favorisce inoltre il dialogo interculturale, stimolando la condivisione di esperienze personali che aiutano gli studenti a comprendere e apprezzare la diversità. In questo contesto, la diversità non è solo accettata, ma trasformata in una risorsa preziosa, contribuendo alla creazione di legami significativi basati sul rispetto e sulla collaborazione.

Conclusione

In conclusione, il coaching educativo si afferma come un alleato strategico della didattica europea, potenziando l'approccio formativo e favorendo lo sviluppo di individui consapevoli, resilienti e pronti a contribuire attivamente a una società inclusiva e sostenibile. Grazie alla sua capacità di supportare l'autonomia, il pensiero critico e le competenze sociali, il coaching arricchisce l'esperienza educativa, creando un impatto positivo che va oltre la semplice preparazione accademica. Questa sinergia contribuisce a consolidare il ruolo delle Scuole Europee come veri e propri laboratori di cittadinanza globale, influenzando non solo la crescita degli studenti, ma anche il benessere e l'integrazione di tutta la comunità scolastica.

CAPITOLO 5

Discussione

Benedetta Toni

Introduzione

Questo capitolo presenta la discussione dei risultati in relazione alle domande di ricerca. Per ogni domanda verranno riassunti i risultati dell'analisi tematica e verranno esplicitati riferimenti e collegamenti con la recente letteratura sulla leadership educativa, l'agency dei docenti e le competenze globali e interculturali a seguito di implementazione di progetti europei e di internazionalizzazione.

Domanda di ricerca 1: Qual è l'impatto delle mobilità del progetto Erasmus+ «Leading Learning» sulla leadership educativa di dirigenti e middle manager della Scuola per l'Europa di Parma?

I dati relativi a questa domanda di ricerca erano limitati a un tema centrale «Comprensione olistica della leadership» e a tre temi: «competenze», «stili» e «sfide». I sottotitoli e i paragrafi seguenti riassumono i punti principali tratti dai dati in relazione alla prima domanda di questa ricerca.

Competenze

L'analisi suggerisce che gli stakeholder delle mobilità e dello studio concettualizzano le competenze acquisite in termini di leadership educativa considerando tre sottotemi: i tratti e le caratteristiche della personalità del leader, le

metodologie che consentono al leader di riflettere e di agire nel contesto in cui opera, le relazioni tra le persone che fanno parte della comunità di apprendimento.

Questi risultati condividono alcune considerazioni con la letteratura scientifica inerente alla leadership autentica, inclusiva e interculturale nel sistema scolastico delle Scuole Europee (Toni, 2022). Il percorso della leadership educativa è un percorso di apprendimento continuo, è una ricerca interiore del leader all'interno di un contesto e in relazione con gli attori del contesto stesso. In ambito interculturale la leadership è un percorso di autoconoscenza, sensibilità e di tecniche di azione all'interno di un contesto interculturale, ricco di valori, orientamenti e convinzioni (Walker e Shuangye, 2007). Nei contesti interculturali vi è un mix inestimabile di valori e ci si trova di fronte a ibridazioni culturali continue con cui il leader si confronta e il processo verso l'autenticità è interattivo e continuo: richiede competenze globali e sensibilità alle influenze interculturali per poter fungere da modello di inclusione della diversità (Walker e Shuangye, 2007).

Riguardo alle metodologie, sicuramente la metodologia del coaching si collega agli studi dell'impatto del coaching sulle esperienze di leadership e management (Wales, 2002; Gavin, 2018). Il coaching è fondamentale per una leadership inclusiva, in quanto come evidenziato dalla letteratura scientifica, attraverso questa pratica, si raggiungono benefici sulla direzione e gestione della scuola, sull'assertività, sulla comprensione della differenza, sulla gestione dello stress, sull'equilibrio tra lavoro e vita privata (Wales, 2002).

Il coaching è un modello di ricerca interno ed esterno che favorisce l'acquisizione da parte del leader di qualità interiori quali l'autoconsapevolezza e la fiducia. L'autoconsapevolezza consente la comprensione del proprio passato e le possibili influenze sul presente, l'apertura ai propri sentimenti e a quelli degli altri, la riflessione sulle situazioni prima di agire sul contesto e la capacità di fare scelte appropriate (Wales, 2002).

Il coaching fa parte di un approccio di sviluppo globale e integrale della leadership che influisce sull'organizzazione scolastica attraverso quattro stadi: il leader acquisisce centralità personale, costruisce relazioni interpersonali e resilienti, crea allineamento fra teams, gruppi o reti, consente un cambiamento a livello individuale e di sistema. Il coaching aiuta a sviluppare l'intelligenza emotiva e consente ai leader di avere aspettative più realistiche, ridurre lo stress e armonizzare le interazioni (Gavin, 2018).

Stili

I partecipanti al progetto hanno enucleato gli stili di leadership considerando tre sottotemi: le sfaccettature della leadership inclusiva, il concetto di

empowerment collegato ai concetti di persona e di potenziale di leadership e di nuovo le relazioni e le tecniche maieutiche dei leader per far emergere i talenti di ognuno nell'ottica di una leadership relazionale e di servizio.

Tutti questi principi si sposano poi con la letteratura inerente la leadership per l'apprendimento e la leadership sostenibile (Early, 2011; Hargreaves e Fink, 2004). La leadership scolastica può essere basata su diverse teorie fra le quali, dal nostro studio, emerge la leadership centrata sull'apprendimento: collega leadership, pedagogia e apprendimento degli adulti; si basa su collaborazione, apprendimento continuo, reti di leadership e sviluppo professionale.

Il leader ha un ruolo chiave nell'influenzare la cultura dell'apprendimento: crea le condizioni per l'apprendimento collettivo e apprende insieme agli altri concentrandosi sulle relazioni, incarnando l'amore per l'apprendimento, valorizzando la motivazione e la passione degli insegnanti affinché le possano trasmettere agli studenti, favorendo un clima etico e coinvolgendo tutti per la crescita professionale (Early, 2011).

La leadership sostenibile non è altro che un profondo apprendimento per tutti: dobbiamo conservare, promuovere e proteggere nell'educazione ciò che è arricchimento per tutti. La leadership educativa ha una mission morale ed è sostenibile se è valoriale, lunga e duratura nel tempo, è necessaria un'attenzione particolare nella successione dirigenziale. Richiede ampiezza e wide learning, deve essere distribuita per valorizzare il capitale umano di tutti e allargata verso un senso di responsabilità e giustizia sociale, deve cogliere e promuovere una diversità coesiva con pienezza di risorse umane e materiali e deve mirare alla conservazione della bontà e della saggezza del passato (Hargreaves e Fink, 2004).

Sfide

I partecipanti hanno parlato delle sfide e di potenziali ostacoli in relazione a tre sottotemi: le qualità della leadership empatica, inclusiva e distribuita; le strategie di non facile realizzazione quali la pianificazione attenta, l'adattamento ai differenti bisogni educativi, la riflessione e l'autovalutazione; l'agency del leader per promuovere iniziative di formazione sul coaching da integrare nella didattica quotidiana e sulla creazione di un ambiente educativo realmente inclusivo.

Queste riflessioni si collegano alla letteratura scientifica inerente gli elementi della leadership nelle scuole eccellenti (Sergiovanni, 1983), le dimensioni di intelligenza sociale nella leadership (Goleman, 2000), la leadership relazionale (Wallace, Acker-Hocevar e Sweatt, 2001).

Nelle scuole eccellenti la leadership si sviluppa attraverso cinque stadi: la leadership tecnica collegata alla visione della cultura organizzativa della scuola;

la leadership umana che concerne la supervisione delle relazioni umane e fa riferimento alle competenze interpersonali del leader; la leadership educativa che è posta in relazione all'efficacia dell'insegnamento, ai programmi, alla supervisione clinica; la leadership simbolica che è una leadership trasformativa e di proposta da un lato e di modello simbolico verso la comunità di apprendimento dall'altro; la leadership culturale che tiene in considerazione il clima e la cultura della scuola, è visionaria, ideologica, sociale e valoriale (Sergiovanni, 1984).

La leadership culturale è connessa alla leadership relazionale: si promuovono valori e ideali condivisi per sviluppare sistemi di apprendimento, si incoraggiano riflessione, interazione e la costruzione di relazioni positive, si coinvolgono insegnanti e genitori nelle decisioni, si influenza la cultura della scuola e proattivamente l'apprendimento educativo di tutti (Wallace, Acker-Hocevar e Sweatt, 2001).

Domanda di ricerca 2. Qual è l'impatto delle mobilità del progetto Erasmus+ «Leading Learning» sull'agency curricolare dei docenti della Scuola per l'Europa di Parma?

I dati relativi a questa domanda di ricerca riguardavano un tema centrale «Agency dei docenti» e tre sottotemi: «Agency intellettuale», «Agency imprenditoriale», «Agency curricolare». I paragrafi che seguono riassumono i punti principali tratti dai dati in relazione alla domanda due di questa ricerca.

Agency intellettuale

Nel complesso, le parti interessate hanno sottolineato l'importanza dello sviluppo dello spirito critico nella riflessione, nel mettere in discussione le proprie assunzioni, nelle diverse visioni di vedere le cose e le situazioni e nelle pratiche di sperimentazione dell'agency intellettuale: la costruzione di domande aperte, la trasformazione della valutazione in un dialogo collaborativo, lo sguardo critico e inclusivo nella pianificazione delle lezioni e lo sviluppo della deep democracy.

Agency imprenditoriale

I partecipanti al presente studio hanno considerato l'agency imprenditoriale nello sviluppo di idee e di tecniche: il ripensamento degli spazi e delle

architetture in termini di flessibilità e innovazione, l'esercitazione di un ascolto autentico e attivo, l'applicazione di nuove tecniche e metodologie, la comprensione delle diverse prospettive delle persone.

Inoltre, l'agency creativa si sviluppa in termini di progettazione: diversificazione delle attività, integrazione della creatività nell'insegnamento, peer coaching, riflessione condivisa e collaborazione, proattività verso i colleghi e gli studenti, deep democracy per la valorizzazione della diversità e la risoluzione dei conflitti.

Agency curricolare

Tutti gli stakeholder hanno rilevato diverse informazioni sull'agency curricolare: esercizi e metodi creativi, attività da svolgere all'aperto, nuovi strumenti, costruzione di relazioni, competenze al centro del curriculum.

Inoltre, l'agency curricolare si esplica nella co-costruzione del curriculum con diverse attività: integrare l'educazione alla cittadinanza globale nei curricoli, creare podcast culturali con gli studenti e per gli studenti, connettere i curricoli all'esperienza degli alunni, applicare l'Universal Design for Learning nella pratica quotidiana, valorizzare il cooperative learning e l'insegnamento interdisciplinare, rendere la valutazione più inclusiva.

Questi risultati si collegano da un lato agli studi scientifici che riguardano l'agency dei docenti a livello sistemico in relazione alla formazione continua (Urbani, 2023), dall'altro trovano evidenza negli studi sull'impatto delle mobilità Erasmus+ sull'agency curricolare e sulla co-costruzione del curriculum (Mouraz, Doyle e Serra, 2023).

L'agency è la capacità dei docenti di agire in modo consapevole, intenzionale e responsabile influenzando il proprio contesto lavorativo. La dimensione collaborativa dell'agency è fondamentale per conoscersi e migliorare insieme le proprie pratiche. Sia dal punto di vista intellettuale che da quello imprenditoriale si è parlato di deep democracy, facendo sottendere l'importanza della dimensione collaborativa dell'agency; si è poi discusso di innovazione e creatività aprendo una riflessione sulla dimensione trasformativa, pragmatica e prospettiva dell'agency dei docenti. L'agency dei docenti è epistemica in quanto riguarda la costruzione partecipata di nuove conoscenze (Urbani, 2023).

L'agency curricolare è la capacità di agire attivamente nella costruzione del curriculum: è iterativa, cioè richiama le esperienze passate e le conoscenze accumulate, è proiettiva in quanto riguarda la capacità di immaginare e di pianificare azioni future, è pratico valutativa perché concerne la capacità di

prendere decisioni concrete nel presente, valutando cosa è possibile fare in un determinato contesto.

Coniuga l'identità professionale dei docenti e la loro capacità di iniziativa per la co-costruzione del curriculum (Mouraz, Doyle e Serra, 2023). Anche in precedenti esperienze di mobilità internazionale, come nella nostra, vi è stato un impatto sul rinnovo della didattica, sulla collaborazione professionale, sulla possibilità di trasferire nuove idee, sull'apprendimento degli studenti, sull'identità professionale e le competenze dei docenti (Mouraz, Doyle e Serra, 2023).

Domanda di ricerca 3: Quali competenze interculturali e globali sono state acquisite dai docenti della Scuola per l'Europa di Parma a seguito delle mobilità del progetto Erasmus+ «Leading Learning»?

I dati relativi a questa domanda di ricerca riguardavano un tema centrale, «mobilità e competenze interculturali dei docenti», e tre temi: «competenze», «metodologie», «contesti». Di seguito i punti principali tratti dai dati in relazione alla domanda tre di questa ricerca.

Le mobilità Erasmus+ hanno sicuramente avuto un impatto sulle competenze globali e interculturali dei docenti: sviluppo di un senso di cittadinanza europea e di una mente aperta, scoperta di approcci pedagogici diversi in culture diverse e da formatori provenienti da diverse nazionalità, creazione di spazi e ambienti aperti alla diversità e all'inclusione, partecipazione a comunità internazionali pronte al confronto e al supporto, realizzazione di progetti per un'educazione trasversale sulla cura dell'ambiente, sperimentazione di metodologie per il supporto dei docenti e degli alunni quali mentoring e coaching applicate in contesti diversi, esperienza di gestione della diversità in modo consapevole, acquisizione e pratica di strumenti di autovalutazione e documentazione quali il portfolio interculturale.

Questi risultati sono coerenti con quelli di studi scientifici sull'impatto delle mobilità Erasmus+ sulla crescita di competenze dei docenti (Ivasciuc, Marinescu e Ispas, 2025; Martins, Tinoca e Alves, 2024) e di quelli sulle politiche europee e l'apprendimento significativo nella formazione degli insegnanti (Caena, 2016; Caena et al., 2021).

Le mobilità Erasmus+ hanno un impatto diretto sulla crescita professionale, pedagogica e personale degli educatori: la partecipazione a mobilità internazionali promuove pratiche di insegnamento riflessive e supporta approcci inclusivi centrati sugli studenti, valorizza la partnership e il confronto internazionale, incentiva l'impegno degli studenti con metodi attivi e prospettive globali, allarga

le competenze pedagogiche e sviluppa quelle interculturali favorendo la qualità educativa e l'inclusione (Ivasciuc, Marinescu e Ispas, 2025).

Le politiche europee sottolineano l'importanza di una formazione continua e collaborativa per docenti e dirigenti per lo sviluppo delle competenze del ventunesimo secolo: pensiero critico, creatività, collaborazione, problem solving e impegno sociale.

La leadership deve essere distribuita e promuovere una cultura collaborativa per incentivare uno scenario di re-schooling affinché le scuole possano diventare centri nevralgici di apprendimento e coesione sociale (Caena, 2016).

Considerazioni finali

Le implicazioni di questi risultati sono state discusse in relazione alla formazione continua di dirigenti e docenti e alla leadership sostenibile di scuole interculturali. Sempre di più nel ventunesimo secolo sono necessarie competenze di gestione e didattiche che si aprano a orizzonti trasversali e a nuovi paradigmi educativi per la promozione del benessere, per lo sviluppo dell'innovazione, per l'educazione all'etica verso le persone e l'ambiente, per il nutrimento culturale e interiore degli studenti, cittadini europei e del mondo.

Il bilancio dell'esperienza è estremamente positivo e l'auspicio è che nuovi progetti di internazionalizzazione per le scuole possano arricchire il bagaglio di esperienze e buone pratiche a disposizione della comunità educante e possano offrire ulteriori spunti e riflessioni per la ricerca scientifica.

BIBLIOGRAFIA

- American Management Association (2020), *AMA Critical Skills Survey: Workers Need Higher Level Skills to Succeed in the 21st Century*, <https://www.amanet.org/articles/ama-critical-skills-survey-workers-need-higher-level-skills-to-succeed-in-the-21st-century/> (consultato il 2/11/2025).
- Arthur J. (2003), *Education with character: The moral economy of schooling*, London, Routledge.
- Benelli C. e Broglia L. (2024), *Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell'agire educativo*, «Lifelong Lifewide Learning», vol. 22 n. 45, pp. 96-105.
- Benelli C. e Broglia L. (2025); *Scrivere il pensare. Sul valore formativo e trasformativo delle pratiche narrative*, «Graphos», vol. IV, n. 1, pp. 67-79.
- Braun V. e Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», vol. 3, n. 2, pp. 77-101.
- Brown S.D. e Lent R.W. (2013), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons.
- Caena F. (2016), *Visible learning vs education and training practices in Europe: Policy as discourse?*, «Formazione & Insegnamento», vol. 14, n. 2, p 55-62.
- Caena F. e Vuorikari R. (2021), *Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence*, «European Journal of Teacher Education», vol. 45, n. 4, pp. 456-475.
- Craft A. (2005), *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*, New York, NY, Routledge.
- Costa A. e Garmston R. (1994), *Cognitive coaching: A foundation for Renaissance schools*, Norwood, MA, Christopher-Gordon Publishers.
- Cushner K.H., McClelland A. e Safford P. (2019), *Human diversity in education: An intercultural approach*, New York, NY, McGraw Hill.
- Demetrio D. (2025), *Per un narrare educativo*, «Autobiografie», vol. 6, pp. 14-24.
- Dillenbourg P. (a cura di) (1999), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Bingley, Emerald.
- Dix P. (2017), *When the adults change, everything changes: Seismic shifts in school behaviour*, Carmarthen, Independent Thinking Press.
- Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D. e Schellinger K.B. (2011), *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*, «Child development», vol. 82, n. 1, pp. 405-32.
- Early P. (2011), *Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo e centrati sull'apprendimento*. In G. Domenici e G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Roma, Armando, pp. 95-120.
- Easton L.B. (2009), *Protocols for professional learning*. Alexandria, VA, ASCD.
- Fisher A. (2007), *Critical thinking: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fullan M. (2001), *Leading in a culture of change*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Gardner H. (1991), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Gavin C. (2018), *The impact of leadership development using coaching*, «Journal of Practical Consulting», vol. 6, n. 1, pp. 137-147.
- Goleman D. (2006), *The socially intelligent leader*, «Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.», vol. 64, n. 1, pp. 76-81.
- Hargreaves A. e Fink D. (2004), *The seven principles of sustainable leadership*, «Educational Leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.», vol. 61, n. 7, pp. 8-13.
- Huber J., Caine V., Huber M. e Steeves P. (2013), *Narrative inquiry as pedagogy in education*, «Review of Research in Education», vol. 37, n. 1, pp. 212-242.
- ISTE Standards: For Students (2016), <https://www.iste.org/standards/for-students> (consultato il 2/11/2025).
- Ivasciuc I.S., Marinescu N. e Ispas A. (2025), *Unlocking new horizons: Teacher mobility and competence growth via Erasmus Exchange Programs*, «Education Sciences», vol. 15, n. 6.

- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Lewin K., Lippitt R. e White R.K. (1939), *Patterns of aggressive behavior in experimentally created «social climates»*, «The Journal of Social Psychology», vol. 10, pp. 271-299.
- Lewis R.D. (1996), *When cultures collide: Managing successfully across cultures*, London, Nicholas Brealey Publishing.
- Martins P.C., Tinoca L. e Alves, M.G. (2024), *On the effects of Erasmus+ KA 1 mobilities for continuing professional development in teachers' biographies: A qualitative research approach with teachers in Portugal*, «International Journal of Educational Research Open», vol. 7.
- Meyer E. (2015), *The culture map: Decoding how people think, lead, and get things done across cultures*, New York, NY, PublicAffairs.
- Mouraz A., Doyle A. e Serra I. (2023), *The effects of international mobility on teachers' power of curriculum agency*, «The Curriculum Journal», vol. 35, n. 2, pp. 237-253.
- National Association of Colleges and Employers (2020), *Job Outlook 2020 Survey*, <https://in.nau.edu/wp-content/uploads/sites/204/2020-nace-job-outlook.pdf> (consultato il 2/11/2025).
- National Scientific Council on the Developing Child (2018), *Understanding motivation: Building the brain architecture that supports learning, health, and community participation*, Working Paper 14, Cambridge, MA, Center of Developing Child, Harvard University.
- Pagani V. (2020), *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Parma, Junior.
- Palmer P.J. (2017), *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Partnership for 21st Century Learning® Frameworks & Resources (2015), <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> (consultato il 2/11/2025).
- Riessman C.K. (2001), *Analysis of personal narratives*. In J.F. Gubrium e J.A. Holstein (a cura di), *Handbook of interview research: Context & method*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- Riley K. (2022), *Compassionate leadership for school belonging*, London, UCL Press.
- Robinson K. (2011), *Out of our minds: Learning to be creative*, Chichester, Capstone Publishing.
- Scharmer O. (2018), *Teoria U. I fondamentali. Principi e applicazioni*, Milano, Guerini Next.
- Sergiovanni T.J. (1984), *Leadership and excellence in schooling*, «Educational Leadership» vol. 41, n. 5, pp. 4-13.
- Sergiovanni T.J. (1992), *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*, San Francisco, CA, Jossey Bass.
- Terry G., Hayfield N., Clarke V. e Braun V. (2017), *Thematic analysis*. In C. Willig, W. Stainton Rogers (a cura di), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, pp. 17-37.
- Toni B. (2022), *Apprendimento interculturale e leadership educativa nel sistema scolastico delle Scuole Europee*, Trento, Erickson.
- Trilling B. e Fadel C. (2009), *21st Century skills: Learning for life in our times*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons.
- UNESCO (2014), *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (consultato il 2/11/2025).
- Urbani C. (2024), *Teacher agency and epistemic approaches: Research's outlooks on teacher education*, «Italian Journal of Educational Research», vol. 32, pp. 91-99.
- Usunier J. e Lee J.A. (2013), *Marketing across cultures*, London, Pearson.
- Wales S. (2002), *Why coaching?*, «Journal of Change Management», vol. 3, n. 3, pp. 275-282.
- Walker A. e Shuangye C. (2007), *Leader authenticity in intercultural school contexts*, «Educational Management Administration & Leadership», vol. 35, n. 2, pp. 185-204.
- Wallace S., Acker-Hocevar M. e Sweatt O. (2001), *Developing an open systems view for assessing educational leadership*, «Journal of School Leadership», vol. 11, n. 3.
- Weick K.E. (1976), *Educational organizations as loosely coupled systems*, «Administrative Science Quarterly», vol. 21, n. 1, pp. 1-19.
- Whitmore J. (2009), *Coaching for performance: GROWing human potential and purpose. The Principles and Practice of Coaching and Leadership*, London, Nicholas Brealey Publishing.
- Willig C. (2013), *Introducing qualitative research in psychology*, Maidenhead, Open University Press.



www.erickson.it