

Leadership educativa per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: riflessioni ed evidenze dalla ricerca

Educational leadership for academic development: reflections and evidence from research

Anna Serbati

Associate Professor of Teaching and Special Education, Department of Psychology and Cognitive Science, University of Trento, anna.serbati@unitn.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Serbati, A. (2025). Educational leadership for academic development: reflections and evidence from research. *Pedagogia oggi*, 23(1), 165-171. <https://doi.org/10.7346/PO-012025-20>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012025-20>

ABSTRACT

Institutional cultures can either support or hinder teaching quality and innovation. Often, teaching innovations can remain isolated efforts amidst a broader resistance to change, thus preventing the promotion and development of innovative teaching practices. This article addresses the issue of the importance of leadership that focuses on the creation of a culture of quality and its development. The centrality of the coordinating figures (head of departments, teaching delegates, programme coordinators, etc.) underlines the growing need to develop educational leadership skills to promote effective actions involving teachers in higher education contexts.

The paper draws on research that considers the intersection of leadership studies and faculty development studies, arguing for a conceptualisation of the 'educational leadership' construct in academia (Bolander Laksov, 2021) and providing perspectives on leadership strategies that enable the development of cultures of excellence for educational quality.

Becoming an educational leader implies a change and an awareness that requires new tools and perspectives. In particular, the current separation of administrative tasks, formal power and informal leadership represents an ongoing challenge (Goldman & Wesner, 2012) that will be addressed in this paper, indicating some possible answers.

Le culture istituzionali possono sostenere o ostacolare la qualità e l'innovazione dell'insegnamento. Spesso, le innovazioni didattiche possono rimanere sforzi isolati in mezzo a una più ampia resistenza al cambiamento, impedendo così la promozione e lo sviluppo di pratiche didattiche innovative. Il presente articolo affronta il tema dell'importanza di una leadership visionaria e lungimirante, attenta alla creazione di una cultura della qualità e della sua formazione nell'istruzione superiore. La centralità di figure di leadership (direttori, delegati alla didattica, coordinatori di corsi di studio, ecc.) sottolinea la crescente necessità di sviluppare competenze di leadership educativa per promuovere azioni efficaci che coinvolgano i docenti nello sviluppo di qualità e innovazione didattica. Il lavoro si basa su evidenze di ricerca che considerano l'intersezione degli studi sulla leadership e di quelli sul *faculty development*, argomentando una concettualizzazione del concetto di "educational leadership" in ambito accademico (Bolander Laksov, 2021) e fornendo prospettive di riflessione sulle strategie di leadership che permettono lo sviluppo di culture di eccellenza per la qualità didattica.

Diventare leader educativo implica un cambiamento e una presa di coscienza che richiede nuovi strumenti e prospettive. In particolare, l'effettiva separazione tra compiti amministrativi, potere formale e leadership informale rappresenta una sfida attuale (Goldman, Wesner, 2012) che si problematizzerà nel presente lavoro, indicandone alcune possibili risposte.

Keywords: Educational leadership; Faculty development; Higher education

Parole chiave: leadership educativa, faculty development, istruzione superiore

Received: April 13, 2025

Accepted: June 6, 2025

Published: June 30, 2025

Corresponding Author:
Anna Serbati, anna.serbati@unitn.it

Introduzione¹

Negli ultimi anni, il concetto di *educational leadership* (o leadership educativa) ha assunto un ruolo sempre più centrale nel dibattito accademico internazionale (Sugrue *et alii*, 2017). In un contesto in cui l’istituzione accademica è soggetta a continue trasformazioni, la leadership educativa emerge come un elemento chiave per promuovere la qualità dell’insegnamento, supportare il cambiamento organizzativo e favorire l’innovazione didattica (Steinert, 2011; Bolander Laksov, Tomson, 2017).

Tradizionalmente, il *faculty development* (FD) si è concentrato sul miglioramento delle competenze didattiche individuali dei docenti universitari (Serbati, Lotti, in press). Tuttavia, ricerche recenti hanno evidenziato l’importanza di un approccio più olistico e sistematico, che consideri la complessità delle istituzioni accademiche e il loro funzionamento organizzativo (Hubbard, Atkins, 1995; Sutherland, 2018). In quest’ottica, la leadership educativa non riguarda solo la gestione amministrativa e organizzativa di contesti didattici, ma rappresenta una spinta rilevante per creare una cultura accademica orientata al miglioramento continuo e alla collaborazione tra docenti e studenti (Bolander Laksov, 2021). Essere un leader educativo implica, infatti, un cambiamento di prospettiva e l’acquisizione di nuove competenze, che vanno oltre la semplice esperienza individuale per abbracciare una dimensione collettiva e istituzionale (Kotter, 2008). Infatti, negli ultimi vent’anni la concezione di leadership si è modificata passando da una visione centrata sul leader, individualista, gerarchica, incentrata su caratteristiche universali e che enfatizza il potere sugli altri a una visione in cui la leadership è centrata sul processo, collettiva, legata al contesto, non gerarchica e incentrata sui reciproci processi di potere e influenza (Kezar, 2023).

Questo cambiamento si è riflesso anche nel settore dell’*higher education*, dove l’evoluzione delle dinamiche di leadership è stata accelerata da trasformazioni strutturali significative (Black, 2015). Nel contesto attuale, i leader accademici dovrebbero essere in grado di creare ambienti di apprendimento che portino avanti prospettive rilevanti: possono infatti farsi promotori di valori come la consapevolezza culturale, l’accettazione di molteplici intelligenze e modi di conoscere ma anche diverse modalità di risolvere strategicamente i problemi.

Un buon leader accademico può incentivare un senso di identità collettiva, può essere anche un abile facilitatore che stimola la collaborazione interdisciplinare, promuove la responsabilità condivisa, incentiva il cambiamento culturale e alimenta l’interesse per il bene comune (Amey, 2006).

Vista l’importanza di questi obiettivi e il grande potenziale di questa funzione, gli studi sulla leadership educativa si stanno sviluppando, in particolare a livello internazionale, dove esistono percorsi strutturati di formazione alla leadership accademica (McKimm, Millard, Held, 2008; Grunefeld *et alii*, 2017, 2022; Lawrence, Morón-García, Senior, 2022). Il rischio, infatti, di docenti che assumono ruoli di leadership senza una formazione in questo campo è che non sappiano fronteggiare le molteplici situazioni che si trovano a gestire. Inoltre, la mancanza di iniziative istituzionali continuative può comportare il rischio che, a ogni cambio di governance, le competenze acquisite dai leader precedenti si disperdano, rallentando le innovazioni e limitando l’efficacia delle azioni intraprese (Gigliotti, Ruben, 2017).

Questo articolo si propone di esplorare il concetto di *educational leadership* nell’ambito accademico, analizzandone le caratteristiche, le sfide e le opportunità. Attraverso l’analisi della letteratura e delle esperienze internazionali, l’obiettivo è quello di fornire spunti di riflessione e proposte per rafforzare la leadership educativa nelle università italiane, affinché possa diventare un motore di trasformazione efficace e sostenibile.

1. *Educational leadership: alcuni modelli in letteratura*

Nel suo libro, Kezar (2023) mette a confronto la leadership tradizionale con quella denominata “rivoluzionaria” e la contestualizza nel panorama dell’*higher education*. L’autrice evidenzia le profonde differenze tra questi due approcci. La leadership tradizionale si fonda su quattro assunti principali: è concepita come

¹ Si ringrazia la dott.ssa Elena Bernini per il prezioso contributo alla concettualizzazione del costrutto di “educational leadership”.

una funzione individuale esercitata da chi occupa posizioni di autorità, si basa su competenze e tratti universali e prevedibili, è strettamente legata al controllo e al potere gerarchico, si basa su una presunta neutralità, trascurando l'importanza dei valori e delle implicazioni etiche nelle pratiche di leadership o governance. Di converso, la leadership rivoluzionaria proposta da Kezar (2023) si basa su cinque assunti chiave, strettamente interconnessi.

Innanzitutto, la leadership è vista come un processo dinamico e relazionale, non come una qualità posseduta da singoli individui in ruoli di comando. Inoltre, la dimensione contestuale e culturale assume un ruolo centrale, poiché la leadership non è più considerata un fenomeno universale e oggettivo, ma piuttosto una costruzione influenzata dalle specificità storiche e sociali. A differenza del modello gerarchico tradizionale, la leadership rivoluzionaria è un processo collaborativo e collettivo, che si sviluppa attraverso il lavoro congiunto di individui all'interno e oltre i confini organizzativi e nazionali. Il potere, in questo approccio, non si basa sulla coercizione o sul controllo, ma su influenza reciproca e condivisione delle responsabilità. Infine, l'obiettivo principale della leadership rivoluzionaria è di promuovere apprendimento, *empowerment* e cambiamento all'interno delle istituzioni e delle comunità.

Questa trasformazione concettuale implica un ripensamento radicale dei programmi di formazione alla leadership, che, secondo Kezar (2023), dovrebbero includere esperienze riflessive e attività collaborative per sviluppare la consapevolezza della complessità del contesto e della natura fluida della leadership. Elementi fondamentali di questo nuovo approccio includono la promozione dell'apprendimento individuale e organizzativo, la capacità di gestire la complessità e il caos, la valorizzazione della leadership in gruppo e collaborativa e una sensibilità specifica verso il contesto culturale e sociale.

Altri aspetti essenziali riguardano l'integrazione di principi etici e spirituali, il riconoscimento del ruolo delle emozioni nel processo decisionale e l'attenzione all'*empowerment* e al cambiamento sociale. Infine, Kezar (2023) sottolinea l'importanza di considerare la leadership in un contesto globale, affrontando le sfide della globalizzazione e delle interconnessioni tra diverse realtà culturali. Attraverso questa prospettiva rivoluzionaria, la leadership viene ridefinita come un fenomeno dinamico, collettivo e contestuale, in grado di adattarsi ai cambiamenti e di promuovere trasformazioni significative nelle organizzazioni e nella società.

Un ulteriore modello di *educational leadership* è proposto da Bolander e Tomson (2017) rispetto al contesto dell'istruzione superiore. Questo modello presenta forti elementi di continuità con la prospettiva rivoluzionaria delineata da Kezar (2023). Entrambi i modelli superano l'idea di una leadership gerarchica e individualistica, enfatizzando invece il carattere collaborativo, contestuale e trasformativo della leadership educativa. Uno degli aspetti centrali in Bolander Laksov e Tomson (2017) è la collaborazione tra studenti e docenti, un elemento che si allinea con la concezione di leadership come processo collettivo e interdipendente sostenuta da Kezar (2023). Qui la leadership non è vista come l'azione di un singolo leader, ma come una costruzione condivisa che crea ambienti di apprendimento inclusivi e dinamici. Questa visione è coerente con l'idea di Kezar (2023) secondo cui il potere e l'influenza nella leadership non devono basarsi sul controllo, ma sulla partecipazione attiva e sull'*empowerment* dei diversi attori coinvolti. Un secondo elemento chiave è la comunicazione di una visione chiara e di obiettivi educativi ben definiti, che orientano l'innovazione e creano coesione all'interno della comunità accademica. Anche questo aspetto trova corrispondenza nel modello di Kezar (2023), che sottolinea come la leadership debba essere finalizzata al cambiamento e all'apprendimento, guidando i membri dell'organizzazione attraverso una direzione condivisa. Il terzo punto, la gestione del cambiamento, è un concetto trasversale a entrambi i modelli. Bolander Laksov e Tomson (2016) evidenziano l'importanza di introdurre pratiche didattiche innovative e di migliorare continuamente le strutture e i processi accademici. Analogamente, Kezar (2023) sottolinea che la leadership rivoluzionaria richiede adattabilità, attenzione al contesto e capacità di affrontare la complessità e il caos. In entrambi i casi, il leader educativo non si limita ad amministrare, ma diventa un attore del cambiamento, capace di leggere le dinamiche istituzionali e di superare le resistenze organizzative.

Infine, l'idea della co-creazione di una cultura pedagogica si ricollega direttamente all'accento posto da Kezar (2023) sulla necessità di integrare apprendimento, etica, emozioni e cambiamento sociale. La valorizzazione della didattica e della ricerca come elementi complementari riflette la concezione di leadership come fenomeno non neutrale, ma radicato in valori condivisi e in una visione trasformativa dell'università.

Un ulteriore elemento interessante nell'ambito dei modelli di *educational leadership* ha a che fare con l'approccio olistico. Nel suo articolo *Leadership of teaching for student learning in higher education: what is*

needed? Kathleen M. Quinlan (2014) propone un modello integrato di leadership educativa che ha in effetti l'obiettivo di promuovere l'apprendimento e lo sviluppo olistico degli studenti in università. Questo modello si fonda su tre componenti principali: lo sviluppo organizzativo, la leadership trasformativa e le competenze in ambito di insegnamento e apprendimento. Più nel dettaglio, Quinlan, in continuità con i modelli precedenti, sottolinea l'importanza di creare un ambiente istituzionale che supporti attivamente l'apprendimento degli studenti.

Pertanto, diventa fondamentale che le strutture e i processi organizzativi si rendano partecipi della promozione della cultura orientata all'apprendimento.

Il secondo punto del modello di Quinlan, relativo alla leadership trasformativa, ha delle chiare connessioni con i costrutti di Kezar (2023). In questo senso, la leadership è vista come una relazione tra leader e membri della comunità accademica, con i leader che devono ispirare e motivare, promuovendo una visione condivisa che valorizzi sia lo sviluppo personale che professionale di docenti e studenti. I leader educativi devono possedere una solida comprensione delle pratiche didattiche e dei processi di apprendimento, fondamentali per portare avanti il miglioramento continuo e una didattica di qualità. In ultimo, è importante che i leader educativi siano supportati da adeguate competenze nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento. Queste competenze sono delle competenze chiave per guidare e supportare i docenti per favorire il miglioramento continuo nelle metodologie didattiche.

È interessante osservare come Bolander Laksov esplicitamente si rifaccia al modello di Quinlan, riconoscendo il suo valore nell'offrire un approccio olistico alla leadership della didattica. Nel suo articolo *Sustainable educational development: dealing with the returner problem*, Bolander Laksov (2024) parte dal modello di Quinlan rafforzando l'idea di una leadership che non si limita alla gestione accademica, ma che ha come obiettivo primario l'apprendimento degli studenti, sviluppato attraverso un'azione di leadership che integra aspetti emotivi, cognitivi e sociali.

In conclusione, i modelli di leadership esaminati di Kezar (2023), Bolander Laksov (2024) e Quinlan (2014) offrono una visione innovativa e trasformativa della leadership educativa, in contrasto con i tradizionali approcci gerarchici. Questi modelli pongono l'accento su una leadership dinamica e collettiva, in cui l'apprendimento, la collaborazione, il cambiamento e l'*empowerment* sono al centro del processo. La leadership non è più vista come una prerogativa esclusiva di un singolo individuo in una posizione di potere, ma come un processo condiviso che coinvolge attivamente tutti i membri della comunità accademica. Inoltre, l'importanza di un contesto culturale e sociale specifico, l'integrazione di principi etici e la sensibilità al cambiamento sociale emergono come aspetti fondamentali per promuovere una leadership educativa capace di affrontare le sfide della globalizzazione e di favorire trasformazioni significative nelle istituzioni. Infine, la prospettiva olistica proposta da Quinlan (2014) e ripresa da Bolander Laksov (2024) arricchisce ulteriormente questo approccio, enfatizzando la necessità di un equilibrio tra sviluppo organizzativo, competenze didattiche e una leadership trasformativa orientata al miglioramento continuo.

In sintesi, la leadership educativa si configura come un processo complesso e interdipendente, capace di adattarsi e rispondere alle sfide dell'università e della società.

2. Sfide per l'*educational leadership*: riflessioni pedagogiche su come accompagnare il cambiamento nella didattica universitaria

Uno degli aspetti più critici della leadership educativa è la capacità di superare le resistenze organizzative. Sundberg *et alii* (2017), ad esempio, hanno studiato ruoli di leadership rispetto a programmi di didattica in ambito sanitario. Nei loro studi si evidenzia come molti docenti si sentissero impotenti di fronte ai colleghi nel cercare di migliorare la qualità della didattica. Questo suggerisce che, in contesti accademici, la leadership educativa spesso incontri ostacoli non solo dati da vincoli strutturali, ma anche dalla cultura organizzativa e dalle caratteristiche del contesto accademico, che tende a privilegiare il ruolo di ricercatore rispetto a quello di leader. Un altro aspetto chiave è la gestione del cambiamento. McRoy e Gibbs (2009) sostengono che i processi di trasformazione dipendono in larga misura dal potere di chi controlla le risorse, il che può limitare l'influenza di altri accademici. Inoltre, (2007) ha introdotto il concetto di *room to manoeuvre* (spazio di manovra), evidenziando come i leader educativi abbiano una certa libertà d'azione, ma

spesso con obiettivi poco chiari e senza un mandato esplicito. Affrontare queste sfide richiede competenze specifiche, tra cui la capacità di comprendere la cultura organizzativa e le dinamiche storiche delle istituzioni accademiche.

Solo in questo modo i leader educativi possono sviluppare strategie efficaci per promuovere il cambiamento e garantire che le loro iniziative abbiano un impatto duraturo. Riprendendo quanto proposto in Benini *et alii* (in press), è importante ricordare che le università, come tutte le organizzazioni, non sono macchine, ma sistemi viventi che evolvono grazie alle capacità generative e al pensiero sistemico che emergono al loro interno (Senge, 1995). In questo senso, la leadership educativa non si limita a una gestione del cambiamento, ma gioca un ruolo cruciale nella creazione di una visione significativa e lungimirante, alimentata da processi dinamici di apprendimento continuo.

Questo implica la necessità di adottare pratiche specifiche, per favorire l'emergere di nuovi paradigmi che possano orientare la trasformazione dell'organizzazione. Come proposto in Serbati *et alii* (2024), si evidenzia come la risposta alle pressioni economiche, culturali, politiche e sociali che le università affrontano richiede non solo azioni concrete, ma una riflessione profonda sui valori, le relazioni e le azioni quotidiane delle persone che ne fanno parte. Il cambiamento risiede infatti nella capacità di costruire direzioni condivise su cui investire, rendendo la leadership un elemento fondamentale per il successo di questo processo. Nel sistema di governance universitaria, i ruoli di leadership occupano una posizione piuttosto unica, con molteplici compiti da svolgere. Come riportato da Goldman e Wesner (2012), una sfida piuttosto attuale è quella dell'effettiva separazione tra compiti amministrativi, potere formale e leadership informale. Infatti, i docenti con ruoli di leadership non sono semplicemente figure di coordinamento, ma attori emergenti all'interno di un sistema collegiale e polimorfo, con responsabilità che vanno oltre la mera didattica o ricerca.

Questi leader devono sapersi destreggiare tra molteplici ruoli – da neoricercatori a direttori – ed è questa posizione particolare che li rende figure centrali per la trasformazione dell'organizzazione e nel promuovere azioni efficaci che coinvolgano gli accademici (Perla, Vinci, 2021). Ma la leadership educativa non può essere ridotta a una funzione di gestione del cambiamento, come peraltro evidenziato in letteratura: essa implica una visione che sfida lo status quo, promuovendo direzioni di crescita capaci di stimolare cambiamenti reali. Le capacità di sviluppare una visione stimolante, sostenuta da evidenze solide, e di coinvolgere colleghi e studenti in un processo emozionale e relazionale sono componenti fondamentali della leadership efficace, come affermato da Kotter (2008) e Goleman, Boyatzis, McKee (2013). In questo senso, emerge in modo chiaro la necessità di supportare i leader accademici con delle iniziative di formazione strutturate che possano aiutarli a gestire la complessità del loro ruolo. Anche azioni volte a sostenere la professionalità docente potrebbero rivelarsi efficaci, azioni come il *coaching* o il *mentoring* (Felisatti *et alii*, 2022; Perla, Vinci, Scarinci, 2023) potrebbero contribuire a facilitare la comprensione delle dinamiche e la gestione delle relazioni all'interno dell'organizzazione a un livello sia formale che informale, migliorando l'efficacia delle iniziative di cambiamento e promuovendo un ambiente di lavoro più collaborativo (Coggi, 2019; Bruschi, 2021).

3. Conclusioni e prospettive

In Italia, il tema della leadership educativa in ambito universitario è ancora poco esplorato e manca un approccio strutturato per la sua formazione e valorizzazione. È quindi fondamentale promuovere studi e iniziative che permettano di colmare questa lacuna, favorendo un cambiamento culturale e istituzionale più ampio. Se in altri paesi si investe in programmi istituzionali per formare i leader, in Italia la formazione della leadership è spesso un processo che avviene in maniera individuale e da autodidatti, passa per esperienze individuali di riflessione ed esperienza pratica. I docenti che assumono ruoli di leadership si trovano quindi, a navigare in un sistema che non sempre offre supporto strutturato o orientamenti pratici. Pertanto, risulta difficile che il processo di cambiamento acquisisca continuità e sia strutturale, dal momento che a ogni ciclo possono ripresentarsi incertezze e sfide simili.

In questo senso, le organizzazioni universitarie sono chiamate ad assumersi la responsabilità di formare i propri leader attraverso programmi strutturati, che comprendano non solo competenze tecniche, ma anche valori, relazioni e capacità di generare innovazione. Gigliotti e Ruben (2017) sottolineano che la

leadership educativa deve essere un processo diffuso, che includa azioni formali, collaborative e trasformative, ma anche azioni di sviluppo personale, supportate da interventi come *mentoring* e *coaching*. Tali iniziative devono essere promosse dall'organizzazione stessa, per favorire lo sviluppo professionale e personale dei leader e stimolare un ambiente che incoraggi il cambiamento culturale. La leadership educativa potrebbe orientarsi nella direzione tracciata da Elia *et alii* (2023), integrandosi a una nuova identità dell'istituzione universitaria. Nuova identità universitaria che oltre a focalizzarsi sull'acquisizione di saperi e competenze professionali, si impegna anche a promuovere il benessere personale, comunitario e sociale. Negli ultimi anni, le università sono state chiamate a svolgere un ruolo fondamentale in questo processo, che va ben oltre il successo formativo o il miglioramento della relazione docente-studente e che sia in grado di soddisfare i nuovi bisogni, le varie aspettative e le esigenze di riconoscimento attuali. La leadership educativa, per andare in questa direzione, deve essere in grado di integrare questi aspetti e affrontare la sfida di un'università che risponde con efficacia e sensibilità alle necessità dei suoi membri e della società nel suo complesso. La leadership, quindi, è importante sia concepita come un processo collettivo e trasformativo, che non solo si radica nella condivisione di idee e conoscenze, ma che si alimenta di un impegno costante verso l'evoluzione dell'intera organizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Amey M.J. (2006). Leadership in higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38, 6: 55-58, DOI: 10.3200/CHNG.38.6.55-58.
- Benini E. *et alii* (in press). Leadership per la promozione della didattica universitaria: approcci e riflessioni dall'esperienza di formazione dei delegati dipartimentali alla didattica dell'Università di Trento. In *Faculty Development Proceedings*, Genova University Press.
- Black S. A. (2015). Qualities of effective leadership in higher education. *Open Journal of Leadership*, 4(02), 54.
- Bolander Laksov K., Tomson T. (2016). Becoming an educational leader – exploring leadership in medical education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 506-516. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1114152>
- Bolander Laksov K. (2023). In partnership with heads of department for sustainable educational development. *International Journal for Academic Development*, 26(2), 136-147. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.2016414>
- Bolander Laksov K. (2024). Sustainable educational development: dealing with the returner problem. In Die Hochschullehre, Transformationen. *Forschende und strategische Perspektiven auf eine postdigitale Hochschullehre* (pp. 192–201). <https://doi.org/10.3278/HSL2417W>
- Bruschi B. (2021). Iridi Start: un progetto di formazione per i docenti neoassunti. In *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 271-278). Genova University Press.
- Coggi C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Davies J., Hides M. T., Casey S. (2001). Leadership in Higher Education. *Total Quality Management*, 12, 1025-1030. <http://dx.doi.org/10.1080/09544120120096197>
- Deem R. (1998). “New managerialism” and higher education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8, 47-70. <http://dx.doi.org/10.1080/0962021980020014>
- Elia G. *et alii* (2023). Editorial. *Pedagogia oggi*, 22(1): 9-18. DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-012024-01>
- Felisatti E. *et alii* (2022). Mentoring as a supporting strategy for faculty development: a training and research experience. *Formazione & Insegnamento*, 20(3): 392-412. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_28
- Gigliotti R. A., Ruben B. D. (2017). Preparing higher education leaders: A conceptual, strategic, and operational approach. *Journal of Leadership Education*, 16(1): 96-114.
- Goldman E. F. *et alii* (2012). Implementing the leadership development plans of faculty education fellows: A structured approach. *Academic Medicine*, 87(9): 1177-1184.
- Goleman D., Boyatzis R., McKee A. (2013). *Primal leadership, with a new preface by the authors: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Grunefeld H. *et alii* (2017). Faculty development for educational leadership. Strengthening teaching and learning in research universities. In B. Stensaker, G. Bilbow, L. Breslow, R. van der Vaart (eds.), *Strategies and initiatives for institutional change* (pp. 73-101). London: Palgrave Macmillan Cham.

- Grunefeld H. *et alii* (2022). Development of educational leaders' adaptive expertise in a professional development programme. *International Journal for Academic Development*, 27(1): 58-70.
- Hubbard G. T., Atkins S.S. (1995). The professor as a person: The role of faculty well-being in faculty development. *Innovative Higher Education*, 20(2): 117–128. <https://doi.org/10.1007/BF01189643>
- Kezar A. J. (Ed.). (2023). *Rethinking leadership in a complex, multicultural, and global environment: New concepts and models for higher education*. New York: Taylor & Francis.
- Kotter J. P. (2008). *A sense of urgency*. Boston: Harvard Business Press.
- Lawrence J., Morón-García S., Senior R. (2022). *Supporting course and programme leaders in higher education*. Abingdon: Routledge.
- McKimm J., Millard L., Held S. (2008). Leadership, education and partnership: Project LEAP—Developing regional educational leadership capacity in higher education and health services through collaborative leadership and partnership working. *International Journal of Leadership in Public Services*, 4(4): 24-38.
- McRoy I., Gibbs P. (2009). Leading change in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5): 687-704.
- Perla L., Vinci V. (Eds.). (2021). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: Franco Angeli.
- Perla L., Vinci V., Scarinci A. (2023). Il modello didattico-organizzativo del TLC Uniba: la formazione dei faculty developers. In *Faculty Development. La via italiana* (pp. 331-348). Genova University Press.
- Quinlan K. M. (2014). Leadership of teaching for student learning in higher education: what is needed? *Higher Education Research & Development*, 33(1): 32–45. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864609>
- Senge P. M. (1996). Leading learning organizations. *Training & development*, 50(12): 36-37. *Business*.
- Serbati A. *et alii* (2024). Educational leadership for academic development: practices and reflections at University of Trento. *Inted Proceedings*, 2212-2217.
- Serbati A., Lotti A. (in press), *Faculty development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Steinert Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less travelled. *Academic Medicine*, 86(4): 409-411.
- Stensaker B. (2007). The relationship between branding and organisational change. *Higher Education management and policy*, 19(1): 1-17.
- Sundberg K. *et alii* (2017). Power and resistance: leading change in medical education. *Studies in higher education*, 42(3): 445-462.
- Sutherland K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4): 261-273.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>