



Stefania Rossi

PhD Student, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna; Dirigente Scolastica, stefania.rossi24@unibo.it

Oltre la frammentazione e la vulnerabilità: la governance educativa come riequilibratore sistemico dei contesti. Il ruolo del dirigente scolastico

Beyond fragmentation and vulnerability: educational governance as a systemic rebalancer of contexts. the role of the school principal

Call

In the face of social disintegration and the apparent “unawareness” of younger generations—as exemplified by the Crans-Montana tragedy and recent incidents of youth aggression and violence—this paper proposes a shift in perspective: from a “culture of blame” to a culture of responsibility within educational and social contexts, interrogating their awareness and practices. Through a mixed-methods investigation conducted on a national sample of 584 school principals, this study examines perspectives and practices within learning environments aimed at safeguarding the right to educability and self-determination from a universal, equity-driven perspective. The findings reveal a significant gap between the legal-institutional mandate and the pedagogical vision, as well as between value statements and actual practices. The data highlight how the fragmentation of contexts and the lack of unity in leadership postures underscore the urgent need for an educational governance capable of functioning as a metacognitive coordination of the educating community—connecting macro, meso, and micro levels. Furthermore, such governance must transform school collegial bodies into authentic spaces for research, participation, and life-project design. Evaluated through the paradigm of Special Pedagogy, this perspective guides a re-generation of educational roles capable of interpreting vulnerability and disintegration as systemic effects, thereby enabling every student to consciously construct both their own life project educating community.

Keywords: educational governance, equity, conscientization and life project, school principal

Di fronte alla disgregazione sociale e all'apparente “inconsapevolezza” delle nuove generazioni — esemplificata dalla tragedia di Crans-Montana e da recentissimi fatti di aggressione e violenza giovanile — il presente contributo propone un cambio di prospettiva: dalla “cultura della colpa” alla cultura della responsabilità dei contesti educativi e sociali, interrogandone consapevolezza e prassi. Attraverso un'indagine *mixed-methods* su un campione nazionale di 584 Dirigenti Scolastici, lo studio indaga opinioni e prassi nei contesti per l'apprendimento, finalizzate alla salvaguardia del diritto all'educabilità e all'autodeterminazione in chiave universale e volte all'equità, rilevando uno scarto significativo tra mandato giuridico-istituzionale e visione pedagogica, nonché tra dichiarazioni valoriali e pratiche effettivamente agite. I dati evidenziano come la frammentazione dei contesti e l'assenza di unitarietà nelle posture dirigenziali rendano urgente una governance educativa capace di funzionare come regia metacognitiva della comunità educante — connettendo macro, meso e micro livelli — e di trasformare gli organi collegiali in spazi autentici di ricerca, partecipazione e progettualità di vita. Tale prospettiva, riletta attraverso il paradigma della Pedagogia Speciale, orienta la rigenerazione dei ruoli educativi capace di interpretare vulnerabilità e disgregazione come effetti sistemici e abilita ogni studente alla costruzione consapevole del proprio progetto di vita insieme alla comunità educante.

Parole chiave: governance educativa, equità, coscientizzazione e progetto di vita, dirigente scolastico

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Rossi, S. (2026). Oltre la frammentazione e la vulnerabilità: la governance educativa come riequilibratore sistemico dei contesti. Il ruolo del dirigente scolastico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 144-152. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-14>

Corresponding Author: Stefania Rossi | stefania.rossi24@unibo.it

Received: 31/03/2026 | **Accepted:** 03/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-14



1. Dalla cultura della colpa alla prospettiva feconda della Pedagogia Speciale

L'Italian Journal Special Education for Inclusion 1/2026 invita la comunità scientifica a interrogarsi sulla vulnerabilità delle masse e sulla fragilità dell'io nella società contemporanea, assumendo come scenario esemplificativo la tragedia di Crans-Montana. Ciò che emerge da essa, così come da recentissimi fatti di aggressione a docenti e studenti, comporta l'impegno di una rilettura non lineare e reticolare, che richiami un criterio sistemico diveniente e coscientizzante. L'approccio a cui tende simile sguardo non ha il prioritario fine di spiegare un comportamento giovanile apparentemente inconsapevole del pericolo o dei danni irreversibili procurati ad altre persone o beni, stigmatizzando la specifica persona e la sua colpa, quanto l'urgenza epistemologica di interrogare le responsabilità e le dinamiche dei contesti adulti ed educativi.

Per interpretare simile frammentazione, la prospettiva più feconda non è quella che restringe la propria indagine all'analisi dei limiti individuali o gruppalari, ma è quella che analizza il funzionamento dei contesti (Morin, 2005).

La Pedagogia Speciale, intesa come *epistemologia polisemica e lente interdisciplinare*, offre la chiave per indagare la complessità e le caratterizzazioni sistemiche di una globalizzazione educativa in crisi, che degenerano nella vulnerabilità disgregante dell'agire adulto (d'Alonzo, 2019; Canevaro, 2023; Turli, 2022); contemporaneamente si configura come scienza autonoma che fornisce gli strumenti culturali per disinnescare la stretta pervasiva dell'abilismo e dell'efficientismo economicistico, diffondendo la cultura e le prassi mutate dall'equità, dall'inclusività e dalla giustizia sociale (Caldin, 2020-22; Gaspari, 2023; Bocci, 2024; Theoharis, 2007; ONU, 2015). Ecco allora, che la riflessione acquisisce gli strumenti interpretativi per considerare i fatti emblematici sopra richiamati nonché le distorsioni escludenti e giudicanti della quotidianità, come effetti sistemici prodotti dall'intreccio complesso tra fattori personali, ambientali, socio-culturali e organizzativi e considera l'agire educativo come l'espressione di una relazione situata tra persone, ambienti e valori.

In questa visione, l'equità, l'inclusione e la giustizia sociale non sono un settore, un adempimento, un sotto-sistema operativo, ma il principio regolativo dell'intero funzionamento educativo, un orizzonte che interroga costantemente il rapporto tra intenzionalità e prassi e genera tensione coscientizzante nella comunità educante (Freire, 1970; Karakose, 2023; Rossi, Dainese e Pileri, 2026).

Ne deriva che la vulnerabilità non può essere elusivamente intesa come "fragilità del soggetto", ma come effetto sistemico della mancata coerenza tra valori dichiarati e condizioni reali dei contesti.

Tali fenomeni sono sintomi di una frattura educativa strutturale, prodotta dal venir meno di contesti capaci di generare equità, partecipazione e autodeterminazione, quindi piena realizzazione personale rispecchiata nel benessere della dimensione collettiva e comunitaria (Deci & Ryan, 2000; Theoharis, 2007; Dainese, 2019; Dainese & Pileri, 2024; Rossi, 2025; Ferrero, 2023).

Come evidenziato nell'orizzonte della Pedagogia Speciale, la vulnerabilità è l'esito di sistemi disabilitanti (Canevaro, 2006/2022), è dunque necessario spostare lo sguardo dai comportamenti osservati alla qualità della governance che struttura i contesti di apprendimento.

Per recuperare una lettura complessa dei fenomeni richiamati, risulta indispensabile aderire alla visione dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health*, (ICF) e del suo approccio bio-psico-sociale (WHO, 2001; 2020). Tale modello, assunto non come strumento clinico ma come *criterio per leggere il funzionamento globale individuale e specifico contestuale e comunitario*, offre ulteriori orientamenti per ricondurre l'azione educativa al suo fondamento culturale: ogni persona, con le proprie caratteristiche e diversità, funziona *nell'interazione* con gli altri con e nei contesti. Ne deriva una prospettiva radicale: la responsabilità dei professionisti non consiste nel prestare attenzione prioritariamente a "cosa manca alla persona" ma a "cosa funziona e come" e a quanto tale funzionamento sia disabilitato o abilitato dai contesti. L'azione educativa deve quindi intervenire nella riconfigurazione culturale e prassica dei contesti, rendendoli accessibili a tutti e a ciascuno, quindi equi e, nella loro universalità, capaci di sostenere processi di crescita, scelta, responsabilità e coscienza, agency e progettualità di vita di tutti e di ciascuno. La Pedagogia Speciale e l'ICF diventano la grammatica che consente di leggere la vulnerabilità come disallinea-



mento tra funzionamento e condizioni del contesto, ponendo l'attenzione sulla responsabilità degli adulti e dei sistemi (Ghedin, 2009; 2014; Dainese, 2019; 2023).

Da questa angolatura, la vulnerabilità delle masse e la fragilità dell'io diventano fenomeni generati dall'assenza di regie educazionali consapevoli, da derive burocratiche che disancorano l'azione dai fini, dalla frammentazione culturale e dall'erosione delle agenzie educative.

In tale scenario, la scuola e i professionisti che la abitano esprimono funzioni e ruoli che hanno un'incidenza fondamentale sulle derive sopra evidenziate, ma anche sul benessere e sul successo scolastico degli studenti, riverberandosi nei macrocontesti sociali e territoriali (Lucisano, 2018; Moretti, 2022; Paletta, 2020).

Nello specifico, il ruolo del Dirigente Scolastico che aderisce al paradigma della Pedagogia Speciale risulta ancora poco esplorato ed emerge come snodo epistemologico cruciale: non mero gestore amministrativo, ma "regista metacognitivo" del sistema di funzionamento dei contesti di apprendimento, quindi di crescita e umanizzazione (Tilstone, Florian & Rose, 1998; Eylar & Giles, 1999; Ianes & Cramerotti, 2016; Rossi, Dainese & Pileri, 2026).

Infatti, se la vulnerabilità prende forma nei sistemi che non garantiscono equità, partecipazione e autodeterminazione, allora la governance scolastica rappresenta una delle leve fondamentali per il riequilibrio delle condizioni educative (Nacci & Santoro, 2018; Turli, 2022; Moretti, 2022; Rossi & Dainese, 2025).

Come mostra la letteratura nazionale e internazionale sulla leadership (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003; Leithwood et al., 2020; Bufalino, 2020; Paletta, 2020; Bobbio, 2025) e sulla governance scolastica (Costa, 2017; Franzoni, 2012; Mayntz, 1999) e come emerge anche dalle prime risultanze della presente indagine condotta sul territorio nazionale, la postura del DS imprime una "forma ed un oriente capacitanti" all'intero contesto comunitario: può favorire processi di partecipazione autentica, promuovere pratiche inclusive, rendere gli organi collegiali luoghi di ricerca contestualizzata, oppure — al contrario — irrigidire la scuola in procedure frammentate, allontanando l'azione dai fini educativi e perseguendo obiettivi a breve termine secondo il criterio ormai dilagante della *fast pedagogy*, divenuto sottesamente criterio di valutazione di performance (Ianes & Demo, 2022; Rossi & Dainese, 2025).

Questa trattazione assume pertanto due presupposti chiave:

1. La vulnerabilità non è semplicemente e drammaticamente un'emergenza individuale, ma una manifestazione dei sistemi sociali ed educativi quando privi di regia pedagogica e quando disancorano le azioni dai fini.
2. La governance educativa del DS (e di tutti coloro che abitano la scuola) rappresenta, oggi, una leva significativa per ricostruire contesti che abilitino agency, consapevolezza, riflessività, responsabilità e partecipazione per ciascun componente della comunità educante, a partire dagli studenti.

Alla luce di tali assunti, il presente lavoro esplora come i dirigenti scolastici italiani interpretino, orientino, curino o talvolta abdichino a questa funzione educativa o la ostacolino, mettendo in dialogo la cornice teorica della pedagogia speciale e l'apporto del paradigma bio-psico-sociale dell'ICF con i dati di una ricerca nazionale (N=584 DS).

L'obiettivo è duplice:

- ricostruire lo scarto tra intenzioni educative e prassi effettive che sostengono l'equità e la partecipazione nei contesti di apprendimento,
- proporre un modello di governance educativa (integrazione situata e distribuita di management e leadership educativa) (Rossi, Dainese & Pileri, 2026), che incida nella globalità dei sistemi e che sia in grado di interpretare le urgenze sociali appena richiamate: vulnerabilità, disgregazione, perdita di orizzonte, anestesia del presente, mancanza di infuturazione.



2. Fenomenologia della frammentazione e governance educativa: un'indagine sui dirigenti scolastici italiani

La ricerca, di natura esplicativo sequenziale, adotta un impianto *mixed-methods* (Trincherò e Robasto, 2019; Creswell & Plano Clark, 2011) con l'obiettivo di indagare il ruolo del Dirigente Scolastico (DS) nei contesti di apprendimento in chiave inclusiva ed equa, al fine di controllare l'ipotesi che, senza un oriente educativo del DS, tali orizzonti si disperdano nella frammentazione del sistema scuola, lasciando spazio a diverse forme di vulnerabilità.

Il campione non probabilistico (N=584), reperito su base volontaria oltre la soglia attesa del power test iniziale, garantisce rappresentatività nazionale e per gradi scolastici.

La prima fase dell'indagine, caratterizzata da un'ampia impronta esplorativa, si è avvalsa di un esteso questionario (73 domande di varia natura) sottoposto online (MS Form) ai DS italiani tramite mail istituzionale.

I riferimenti teorici richiamati hanno sostanziato la costruzione dello strumento (in particolare batterie e scale), mentre la validazione di forma e aspetto è stata effettuata con l'ausilio di un nutrito gruppo di controllo, che ha effettuato pre e post-test in tre fasi distinte ed integrate: sono stati osservati i criteri di accuratezza di costruzione, controllo e validazione indicati da Corbetta (2014); inoltre, si ha avuto cura delle procedure di conformità normativo-giuridica.

Lo strumento si compone di tre sezioni tematiche che hanno consentito di raccogliere dati su opinioni (motivazioni, competenze, visione di scuola), prassi inclusive, posture istituzionali e barriere, offrendo una prudente descrizione di una governance dirigenziale in oscillazione tra atto monadico e funzionamento sistemico diffuso.

Dalle analisi statistiche effettuate sul questionario emerge un panorama caratterizzato da un'elevata variabilità culturale e prassica e da una costante tensione tra mandato istituzionale e interpretazione pedagogica. La dispersione dei posizionamenti — confermata sia dagli indici di variabilità sia dalle risposte aperte — rappresenta un segnale strutturale della frammentazione dei contesti.

<i>Caratteristica del Campione (N=584)</i>	<i>Dato Percentuale / Valore</i>	<i>Caratteristica del Campione (N=584)</i>	<i>Dato Percentuale / Valore</i>
Fascia d'età prevalente (51-60 anni)	51,00%	Laurea Vecchio Ordinamento	85,00%
Genere Femminile	70,40%	di cui ad indirizzo Umanistico	35,40%
Anzianità dirigenziale media	~ 9 anni	di cui ad indirizzo Pedagogico	15,60%
Operanti nella Secondaria di II grado	51,30%	Dottorato di ricerca	7,90%
Specializzazione sul Sostegno	15,40%	Nessuna formazione post-laurea	19,00%

Tabella 1 – Dati anagrafici e profilo professionale

Come evidenziato nella Tabella 1, il profilo demografico mostra un background a prevalenza non pedagogica, elemento che si riflette nelle risposte: i DS con formazione giuridica o umanistica o scientifica tendono a posture più normative e direttive, mentre chi possiede un background educativo mostra maggiore attenzione ai processi sistemici e partecipativi.

L'equilibrio instabile tra visione pedagogica e adempimento normativo emerge nelle risposte: se il 60% dei DS dichiara come spinta motivazionale la costruzione di una società più equa, le competenze ritenute prioritarie convergono sull'area organizzativo-gestionale (87%) e relazionale (89%).

Di contro, la leadership educativa (21%), la dimensione deontologica (3%) e la ricerca educativa (2,9%) appaiono del tutto marginali.

Questa discrasia si riflette nei bisogni formativi, orientati su competenze giuridiche (55%) e di meso-sistema (54%), a scapito di una formazione pedagogica che il 50% del campione dichiara di non aver



curato nell'ultimo decennio per dare priorità ad aspetti gestionali. Ne consegue il rischio reale di derive burocratiche e procedurali che sacrificano consapevolezza, intenzionalità educativa e cura dei contesti nella loro quotidianità (disattenzione verso derive espulsive releganti e invisibilità).

L'analisi evidenzia ulteriori discrasie tra il dichiarato e l'agito:

- la collaborazione e l'ICF: sebbene la maggioranza riconosca l'impatto della cooperazione tra docenti (52,7%) e della co-docenza (67,3%), il coinvolgimento di famiglie e territorio scende al 10,8%. Parallelamente, l'80% sostiene l'importanza del modello ICF nella progettazione, ma i DS denunciano una scarsa competenza tra gli insegnanti: per il 54% del campione i docenti di sostegno che conoscono adeguatamente l'ICF sono pari o inferiori al 50%, dato che precipita per i docenti su posto comune (conoscenza adeguata inferiore al 25% per il 40,4% dei DS).
- la visione e la partecipazione: a fronte di un 68% di DS che dichiara una visione scolastica "realmente inclusiva", solo il 43% ritiene che gli ambienti di apprendimento siano costruiti a partire da essa, e appena il 32% dichiara che tale visione sia condivisa dal personale. La riflessione pedagogica collegiale rimane un obiettivo di pochi (solo il 12% dei Collegi se ne occupa stabilmente), così come la costruzione di relazioni di fiducia (28%).
- La voce degli studenti: la partecipazione attiva degli studenti è marginale. Solo il 9% dei DS organizza momenti strutturati di ascolto durante le visite ai plessi. La presenza attiva di studenti con certificazione (L.104/92 e L.170/10) nei GLO, nei PDP o all'interno del GLI oscilla tristemente tra i 32 e i 60 rispondenti su 584.

La scarsa diffusione della cultura ICF segnalata dai DS sui docenti richiede una riflessione sulle condizioni che la ostacolano e su quelle che, al contrario, potrebbero potenziarla. Tra i fattori ostacolanti emergono la prevalenza di una formazione iniziale e in servizio non specializzata sulla pedagogia speciale, la mancanza di strutture stabili di riflessione collegiale e la tendenza a una lettura medicalizzante delle differenze. Le occasioni di sviluppo professionale in chiave inclusiva e bio-psico-sociale restano episodiche e scarsamente sistemiche. Parallelamente, i dirigenti scolastici vivono una situazione analoga: la formazione obbligatoria prevista per i DS raramente contempla approfondimenti pedagogici strutturati e il percorso abilitante all'accesso al ruolo dirigenziale non garantisce competenze in questo ambito. Le esperienze che hanno mostrato maggiore efficacia trasformativa sono quelle fondate sull'analisi delle pratiche situate, sulla riflessività collegiale e sulla costruzione di reti professionali intenzionali (Dainese e Pileri, 2024; Pileri, 2024): è in questa direzione che occorre orientare le politiche di sviluppo professionale per dirigenti e docenti

La seconda fase dell'indagine, rappresentata dalla componente qualitativa, è stata realizzata con l'aiuto di interviste semistrutturate, al fine di raccogliere ulteriori informazioni sulle maggiori aree critiche emerse dal questionario (Creswell & Plano Clark, 2011): il campione proviene dalle disponibilità di alcuni dirigenti manifestate al termine della compilazione del questionario. Le caratteristiche dei rispondenti confermano la tipologia anagrafico-professionale illustrata nella Tabella n. 1.

Visto il prevalente intento interpretativo, si è opportunamente optato per una *Reflexive Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2019). Al momento, l'analisi tematica ha evidenziato i nuclei principali relativi alle fragilità riscontrate nell'indagine quantitativa, delineando barriere sistemiche ed opportunità trasformative

La Tabella 2 restituisce una sintesi dei principali nuclei tematici emersi dalla componente qualitativa: per ciascun nucleo sono indicate le categorie individuate e le relative aree di criticità e potenzialità.



<i>Nucleo tematico</i>	<i>Categorie</i>	<i>Aree critiche / potenzialità</i>
<i>Barriere</i>	Relazionali (resistenze, deleghe); partecipative (invisibilità); organizzative (turnover, rigidità); culturali (medicalizzazione, logiche performative); ambientali (risorse scarse, vincoli)	Fragilità strutturale del sistema e del ruolo professionale; disconnessione tra fini educativi e pratiche agite; emersione di fragilità e vulnerabilità scolastica e sociale; spazio di tensione tra mandato istituzionale e realtà vissuta; spazio di espressione delle disuguaglianze sistemiche
<i>Fattori mancanti</i>	Equità, partecipazione autentica, co-educazione; riflessività collegiale; ascolto degli studenti; consapevolezza e intenzionalità co-educativa	Urgenza di una governance orientata pedagogicamente; spazi di ricerca collegiale e di rete intraterritoriale; espansione sistemica della cultura dell'equità e della giustizia sociale
<i>Formazione</i>	Sistema formativo pre e in service; nuove configurazioni formative per DS e docenti; strutture permanenti di cooperazione e laboratori professionali	Inefficacia ed inadeguatezza del sistema formativo pre e in service; Potenziale trasformativo di nuove strutture di formazione laboratoriale, contestualizzata e riflessiva (cfr. Dainese e Pileri, 2024);
<i>Trasformazione sistemica</i>	Governance (come regia metacognitiva diffusa); reti interne ed esterne (per sostenere la collegialità e la co-educazione); GLI (come hub di ricerca pedagogica) e organi collegiali (come spazi di co-progettazione e riflessività professionale); studenti proattivi (autodeterminazione, futuribilità e progetto di vita)	Potenziale rigenerativo della scuola come laboratorio permanente; partecipazione autentica come leva di cambiamento; corresponsabilità inter-istituzionale

Tabella 2 – Nuclei tematici emersi dalla componente qualitativa (*Reflexive Thematic Analysis, Braun & Clarke, 2019*)

A proposito delle barriere rilevate i dirigenti dichiarano:

- “Il GLI si riunisce solo per aggiornare il PI, spesso percepito come documento formale, poco conosciuto e applicato” – DS5-f-ic-581;
- “Manca tempo per dialogare e progettare veramente e il GLO diventa un elenco di fatto e non ancora fatto” – DS12-f-ss-340;
- “L’inclusione è percepita come aggravio di lavoro e gli insegnanti di disciplina a volte cercano di non occuparsene” – DS14-f-ss-156.
- “Si dice tanto degli studenti, che devono partecipare, ma poi, alla fine, non è possibile farli decidere. Non hanno la maturità che serve” – DS10-m-ic-58.

In sintesi, prendendo gli attuali dati con la dovuta cautela, le analisi farebbero presupporre che la scuola favorisca solo parzialmente co-educazione, corresponsabilità e reale partecipazione. Il sistema diviene fragile quando non matura una consapevolezza che si traduce in coscientizzazione delle persone che lo abitano.

Dalla lettura congiunta dei dati (sui quali ci si riservano ulteriori approfondimenti) e dei contributi teorici emergono dunque tre assunti: la vulnerabilità appartiene ai contesti ed è su di essi che una comunità educante si deve impegnare ad intervenire; la frammentazione amplifica la fragilità del sistema-scuola e delle persone; occorre una rinnovata e ri-formata governance dirigenziale, che assuma un chiaro orientamento educativo e che superi la deriva ambivalente tra management gestionale e leadership educativa, integrando consapevolmente e intenzionalmente la natura polifunzionale dell’uno e dell’altra.



3. Dall'adempimento alla futuribilità: la governance educativa per l'equità nei contesti

Gli esiti, al momento provvisori, dello studio restituiscono uno scenario di frammentazione che si configurerebbe come la traccia di una vulnerabilità intrinseca ai sistemi educativi. A tale proposito, i contributi della ricerca empirica sull'inclusione in Italia confermano le tendenze emerse anche dalla presente indagine (Ianes, 2015; Dell'Anna, Bellacicco & Ianes, 2023).

Come evidenziato in precedenza, l'attuale ipercomplessità sociale e culturale richiede di superare la "cultura della colpa" e l'"anestesia del presente" per interrogare la responsabilità dei contesti.

Lo scarto ricorrente tra le dichiarazioni valoriali dei Dirigenti Scolastici e le pratiche agite o osservate dimostra che la fragilità non è un tratto riguardante solo il singolo individuo, ma l'esito di contesti le cui priorità profonde sembrano non del tutto allineate ai fini educativi.

Le barriere organizzative, culturali e relazionali emerse dall'indagine si configurano, infatti, come "fattori ambientali" pervasivi che ostacolano l'accessibilità, la partecipazione reale e la co-educazione. Laddove il linguaggio dell'ICF viene ignorato o ridotto a griglia compilativa, esso perde la propria forza generativa di ulteriori funzionamenti; al contrario, se assunto con la Pedagogia Speciale come mediatore di interdipendenze costruttive e proattive, abilita processi di reale consapevolezza che potranno generare coscientizzazione ed emancipazione per tutti.

I dati mostrano un Dirigente Scolastico non onnipotente, bensì fortemente esposto e sollecitato dalle pressioni procedurali e bisognoso di ricollocarsi nella governance connaturata al proprio ruolo professionale, di dirigenza amministrativa atipica, definita "speciale" proprio perché rientrante nella sfera educativa (Falanga, 2024; pp. 489-490).

La governance educativa (necessaria alla coabitazione trasformativa in scenari ipercomplessi), non si identifica con le varietà di leadership o con l'azione performante del singolo DS che si differenzia dagli appartenenti alla stessa categoria: il concetto di governance educativa, assunto in questo contributo come costrutto-chiave, si distingue da quello di leadership educativa — pur intrecciandosi con esso — per la sua natura sistemica, strutturale e distribuita.

Mentre la leadership descrive prevalentemente l'orientamento e l'influenza esercitati da una o più figure con ruoli emergenti sui processi educativi e sul personale (Leithwood et al., 2020; Bush, 2019), la governance educativa si configura come processo integrato intenzionale, che connette pratiche manageriali e posture di leadership stratificate e multimodali (Kotter, 1990; Weick, 1976), agendo simultaneamente sui livelli macro, meso e micro della comunità educante. È una regia metacognitiva diffusa, capace di orientare strutture, relazioni e pratiche verso equità, partecipazione e autodeterminazione secondo il linguaggio polisemico della Pedagogia Speciale.

Per una rigenerata dirigenza occorrono, dunque, nuove strutture trasformative, che connettano costantemente ricerca, formazione, esperienza e rete comunitaria professionale e territoriale.

La governance educativa del dirigente scolastico ha necessità di configurarsi come una regia metacognitiva diffusa, ponte che capacita la generazione di co-educazione e testimonia posture riflessive professionalizzanti e comunitarie, avendo cura dei contesti ordinari e del benessere apprenditivo e relazionale (Striano, 2002; Ghedin, 2021; Schön, 2024; Bobbio, 2025).

Tale governance ha le potenzialità per generare consapevolezza e responsabilità e connettere i livelli macro, meso e micro del contesto attraverso un'azione coordinata e intenzionale di rivisitazione e rinnovamento degli assetti organizzativi e progettuali. Snodo strategico di questa trasformazione sono le persone e, attraverso di esse, gli organi collegiali che dal meso contesto (GLI) diramano la loro regia culturale e prassica nei micro contesti e nella quotidianità.

Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) è chiamato a superare la dimensione di organo burocratico, per configurarsi come un vero e proprio *hub* collegiale di ricerca pedagogica e trasformativa calata nei contesti ordinari. Il GLI, al cui interno interagiscono tutte le componenti contestuali e territoriali, assume così una duplice postura: luogo dell'interpretazione riflessiva la cui lente epistemologica prioritaria è rappresentata dalla Pedagogia Speciale e dal modello bio-psico-sociale dell'ICF e motore di riequilibrio sociale



compartecipato, capace di orientare la trasformazione delle pratiche frammentate in progettualità collettiva carica di senso, diffusa e compartecipata.

La scuola cessa così di essere un mero generatore di fragilità per farsi laboratorio permanente di opportunità e diviene luogo di ricerca, per riaffermare rigenerati ruoli educativi in grado di mediare costruttivamente tra le emergenze e il quotidiano ordinario e di attivare progettualità compartecipate dagli studenti stessi, capaci di infuturarsi, facendosi spazio nelle complesse dinamiche sociali e culturali del nostro tempo (Rossi, Dainese & Pileri, 2026).

Quando un sistema si fragilizza, la sua maggiore vulnerabilità si manifesta nella distanza rilevata tra la partecipazione formale e quella autentica, cioè dell'impossibilità o della limitazione di poter scegliere ed agire. Se gli studenti e le famiglie rimangono marginali nei processi decisionali (come i dati sulle visite ai plessi e sulla scarsa presenza nei GLI e nei GLO drammaticamente indicano), si indebolisce l'intero impianto della consapevolezza e della corresponsabilità, si interrompono le connessioni che nel quotidiano capacitano verso ben-essere apprenditivo e relazionale individuale e comunitario (Ghedin, 2021).

La partecipazione non è un accessorio, ma l'indice stesso del sano funzionamento dei contesti e la leva essenziale per la costruzione di quel Progetto di Vita che la Pedagogia Speciale pone al centro del proprio paradigma nell'incompiuto percorso verso l'equità.

Tale progetto non si edifica nell'esclusiva compilazione formale dei documenti (fondamentali se co-costruiti come oriente in divenire e costantemente rivitalizzati), bensì nella quotidianità di contesti abilitanti, che riconoscono lo studente come soggetto dell'azione pensante, in grado di capability di affiliazione (Ghedin, 2021) e non come destinatario passivo di interventi compensativi: ecco allora che la progettualità si concretizza nei PI, PEI, PDP e diviene ponte capacitante quotidiano, continuamente rigenerata attraverso una collegialità corresponsabile e consapevole.

Solo una governance educativa situata e partecipata può sottrarre la scuola alla mera reazione adattiva per proiettarla verso la *futuribilità*, offrendo alle nuove generazioni non un presente sterilizzato, ma la capacità di co-costruire orizzonti di senso carichi di consapevolezza e speranza.

Riferimenti bibliografici

- Bellacicco, R., Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'Inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Erickson.
- Bocci, F. (2024). *Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In d'Alonzo, L., Bocci, F. & Pinnelli, F., *Didattica speciale per l'inclusione*. Scholè-Morcelliana
- Bobbio, A. (2025). Copioni organizzativi e leadership educativa. *Pedagogia più Didattica*, 11, 2, 35-48
- Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-assesment as process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854–867.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research. Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bufalino, G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Armando.
- Bush, T. (2019). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). SAGE Publications.
- Caldin, R. (ed.) (2020-22), *Pedagogia speciale e didattica speciale /Voll. 1. e 2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Erickson.
- Canevaro, A. (2006-2022). *Le logiche del confine e del pensiero. Una pedagogia dell'Inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Erickson.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Costa, M. (2017). La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 165–178.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE
- Dainese, R., a cura di (2019). *La Rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Franco Angeli.
- Dainese, R. & Pileri, A. (2024). La formazione per il sostegno educativo al nido. Elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 32-39.



- d'Alonzo, L. (ed.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Scholè-Morcelliana.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Eyler, J. & Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* CA, Jossey-Bass.
- Falanga, M. (2024). *Nuovo diritto scolastico*. Scholè-Morcelliana.
- Franzoni, F. (2012). *Governance scolastica e comunità di apprendimento*. Franco Angeli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Franco Angeli.
- Ghedin, E. (2021) (ed.). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Guerini Associati.
- Ghedin, E. (2014). ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva. In F.G. Paloma (Ed.), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita* (pp. 189-207). Erickson.
- Hallinger, F. (2003). Leading educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 3, 330-351.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (eds.). (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Erickson.
- Ianes, D. & H. Demo (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutta*. Erickson.
- Karakose, T., et al. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: Structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003–2022. *Frontiers in Education*, 8.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. The Free Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Lucisano, P., Stanzione, I., & Artini, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *RicercaAzione*, 10(2), 79–100.
- Mayntz, R. (1999). La teoria della governance: Sfide e prospettive. *Rivista Italiana di Scienza Politica*, 29(1), 3–22.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Moretti, G. (2022). *La leadership educativa situata: Conoscere il contesto e cooperare*. Anicia.
- Morin, E. (2005). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*. Edup.
- Nuzzaci, A.M. & Santoro, L. (2018). *Il dirigente inclusivo. Profilo, funzioni e responsabilità del DS come leader educativo*. Stamen.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola* (Vol. 1). Bononia University Press.
- Pileri, A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività: Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. FrancoAngeli.
- Rossi, S. (2025). *Suggerimenti e spaesamenti dell'Educare. Le persone di scuola, la comunità educante e la formazione*, in Serio N. (a cura di), *Scritture e confronti. Incontri itineranti nelle scuole*. Armando.
- Rossi, S. & Dainese, R. (2025). Dirigente Scolastico e sistema nazionale di valutazione: un equilibrio tra mandato istituzionale e dimensione comunitaria. *Dirigenti Scuola*, 44, 31-48.
- Rossi, S., Dainese, R. & Pileri, A. (2026). Il paradigma inclusivo nel quadro funzionale del dirigente scolastico tra mandato istituzionale e comunità educante. *Pedagogia più Didattica*, 12, 1, April 2026, 81-93.
- Schön, D.A. (2024). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Striano, M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 2 (April 2007), 221-258.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (Eds.). (1998). *Promoting inclusive practice*. Routledge.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I Mixed Method nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Turli, C. (2022). *Management e leadership educativa nella scuola. La globalizzazione educativa in crisi*. Anicia.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled System. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.