

Roberto Serpieri

Leadership distribuita.

Indice:

1. Verso una mappa del labirinto della leadership educativa.....	2
2. Dentro il labirinto: seguire il flusso della leadership.	3
2.1. Il discorso istituzionale-professionale.	4
2.2. Il discorso organizzativo-manageriale.....	6
2.3. Il discorso sociale-critico.	7
2.4. Il discorso postmoderno-postumanista.	8
2.5. Il flusso e le politiche della leadership.	10
3. "Pretese" di leadership: il caso italiano.....	10

1. Verso una mappa del labirinto della leadership educativa.

Discutere di leadership distribuita significa presentare al pubblico italiano una letteratura prevalentemente internazionale ed ormai molto ampia e diversificata, il che richiede criteri di orientamento. Orientarsi nella letteratura sulla leadership educativa corrisponde, infatti, ad una vera e propria avventura in un labirinto fatto di grovigli, duplicazioni, contraddizioni e arretramenti. In ciò, il mondo dell'istruzione non si distingue particolarmente da altri mondi – le aziende, i partiti, le religioni, ecc. – dove la pianta della leadership ha attecchito e si è accresciuta, ritrovando negli anni rinnovato rigore, proprio grazie alle contaminazioni disciplinari, di pratica, di valori e retoriche che accomunano trasversalmente tali mondi.

Tra i possibili fili di Arianna per orientarsi, qui si propone una mappa che trae spunto da alcuni recenti contributi (Gunter, Ribbins 2003; Ribbins, Gunter 2002) sulla conoscenza in tema di leadership educativa, e dalla lettura dei contesti di leadership offerta da Seddon (1994). I primi hanno elaborato «mappe» sempre più sofisticate per classificare la conoscenza sulla leadership così come viene prodotta, vissuta e istituzionalizzata. Utilizzano, a tal fine, due dimensioni: da un lato, identificano varie «province» di conoscenza, intese in modo lato come paradigmi, (da quello interpretativo a quello strumentale; da quello valutativo a quello descrittivo; ecc.). Dall'altro lato, considerano vari attori, organizzazioni, istituzioni, ecc., che prendono in carico tali «province» (gli stessi dirigenti scolastici e le loro associazioni professionali; il governo e i vari *stakeholders*; gli esperti-consulenti; le università e altre agenzie formative; ecc.).

Seddon propone, invece, di distinguere tre tipi di contesti per la comprensione del fenomeno della leadership:

a) in quelli «categorici» i leader vengono trattati – prevalentemente attraverso il ricorso a metodologie quantitative ispirate da una logica d'indagine positivista – riducendo la loro individualità, appunto, a categorie: ad es., gli innovatori o i conservatori; gli anziani e i giovani; i manageriali o i professionali; ecc.

b) Nei contesti «interpretativi», invece, le dinamiche interattive, le micropolitiche, ecc., costituiscono il focus dei fenomeni indagati, comportando, quindi, un de-centramento dal ruolo-figura del dirigente;

c) Nei contesti «relazionali»¹, la leadership, in larga misura depotenziata dei tratti volontaristici ed «eroici», è vista come l'esito *emergente* di relazioni tra attori, anche non-umani (come, ad es., le tecnologie), culture, istituzioni, ecc. Questi ultimi contesti, dunque, sono visti come assemblaggi reticolari, stratificati, contingenti ed idiosincratici.

¹ Qui il termine relazionale, che a prima vista potrebbe caratterizzare il secondo contesto, è invece dedicato all'esplorazione di sistemi sociali oltre la logica – per così dire – «psicosociale» dell'interazione tra attori.

La mappa che qui si presenta intende offrire, senza pretese esaustive, uno strumento per sistematizzare i filoni, gli approcci, i fenomeni indagati, per collocare in questo spazio concettuale le più recenti proposte che hanno focalizzato l'attenzione sui processi di *distribuzione* della leadership. Si tratta di proposte con diversi fondamenti, non sempre sintoniche, quindi, che spesso ruotano intorno all'idea di democratizzazione, o di de-gerarchizzazione, ovvero di "temperamento" della stessa leadership. La mappa è articolata intorno a due dimensioni analitiche: la prima riguarda la natura dei "discorsi" che sostengono l'interpretazione della fenomenologia della leadership educativa; la seconda attiene al focus privilegiato per la messa in campo di dispositivi di ricerca e di analisi (Tab. 1).

2. Dentro il labirinto: seguire il flusso della leadership.

Partire dai "discorsi"² sulla leadership implica riconoscere quali *regimi* di «verità» e «conoscenza» vengono attrezzati, quali dispositivi istituzionali sono messi in gioco, per la produzione e ri-produzione delle politiche educative (Ball 2005). Ciò avviene tanto nelle arene proprie della politica con la "P" maiuscola – intesa come relazioni di confronto tra parti-ti, interessi, ideologie, ecc. –; quanto nel campo inter-organizzativo, composto da burocrazie e agenzie, sindacati e associazioni, università e imprese, ecc., che insistono sul sistema di istruzione. Riprendendone il senso foucaultiano sugli effetti di disciplinamento e di potere che riversano sul sociale, Ball nota:

I discorsi delle politiche ... producono modelli di senso e di ovvietà attraverso cui la politica è concepita, discussa e attraverso cui se ne scrive [...] I discorsi riguardano ciò che può essere detto, pensato, ma anche chi può parlare, quando, dove e con quale autorità. I discorsi incorporano il significato e l'uso di proposizioni e parole. Così, sono costruite specifiche possibilità di pensiero. Le parole vengono ordinate e combinate in modi particolari e altre combinazioni vengono spiazzate o escluse (2005, pp. 44-48).

Individuare i discorsi in modo da muoversi nel labirinto della leadership, quindi, ha richiesto di specificare alcune qualità per distinguerli. Ci si è rivolti, in primo luogo, al "sistema o sottosistema sociale" tematizzato in ciascun discorso. Si è poi preso in considerazione il relativo attore "protagonista" per ognuno di tali sistemi sociali. Ed, infine, di ciascuno di tali attori si è distinta una specifica "logica di azione".

Il primo discorso vede la scuola come un'istituzione, costruita socialmente su fondamenta normative: orientamenti valoriali, credenze, sistemi di significato, consuetudini, ritenute "adeguate" innanzitutto dai più immediati protagonisti di questo lavoro: ovvero insegnanti e dirigenti scolastici. Proprio la definizione dei criteri di adeguatezza delegata, prevalentemente, ai professionisti dell'istruzione ne determina una logica di azione di tipo *normativo*.

² Non è qui possibile riprendere le analogie concettuali tra i discorsi e i paradigma, più incentrato sulle comunità epistemiche, o le retoriche, legato piuttosto agli artifici linguistici per l'accompagnamento delle politiche, o altri concetti affini quali quello di narrazioni o quello di province di conoscenza di cui si è già detto a proposito delle mappe di Gunter e Ribbins.

Il secondo discorso è quello di tipo organizzativo che assimila la scuola alle altre organizzazioni. Qui il protagonismo è quello del management che applica una logica d'azione classicamente *razional-strumentale*.

Nel terzo discorso, la scuola, vista come uno dei luoghi della riproduzione e del conflitto, viene inquadrata nel più ampio sistema sociale. L'attore critico ne rappresenta il protagonista, sostenuto da una logica d'azione *politica* volta verso orizzonti di democraticità ed equità.

Negli spazi fluidi, per certi versi indefinibili, della post-modernità circola, infine, il discorso che segna la fine delle grandi narrazioni e dell'idea di progresso. Qui non ci sono attori privilegiati ed, infatti, questo discorso si configura anche con un profilo post-umanista nelle versioni che si spingono a dichiarare la fine delle soggettività o che, più modestamente, riscoprono il valore degli oggetti («attori non-umani»). La logica d'azione – se ancora assume una sua pertinenza un simile concetto – si dissolve nella relatività dei punti di vista: la realtà viene rappresentata come un assemblaggio, un esito non scontato di costruzioni sociali, attingibili attraverso un'interpretazione altamente idiosincratica.

Questi discorsi possono essere poi incrociati con tre fuochi privilegiati di analisi: a) gli individui che interpretano il ruolo di leader e, qui, l'assonanza con i contesti «categorici» di Seddon è evidente; b) le relazioni in cui sono impegnati i vari protagonisti della leadership, rinviando, dunque, al tipo dei contesti «interpretativi»; c) la rete di interconnessioni ed «arrangiamenti» (Gronn, Ribbins 1996) tra istituzioni ed attori, umanità e materialità, tempi storici stratificati, richiamando il contesto «relazionale» di Seddon.

2.1. Il discorso istituzionale-professionale.

La gran parte degli approcci alla leadership educativa si sono indubbiamente concentrati sul versante professionale del ruolo di capo d'istituto. Si sono evidenziate talvolta alcune particolari dimensioni di analisi, ma molto più spesso veri e propri orientamenti normativi, rispetto all'esplicazione di tale ruolo. Tra gli approcci più rilevanti si possono citare: la leadership "morale", quella "istruzionale" e quella "trasformativa"; in tutte e tre il focus è incentrato sulla figura del leader. Gli approcci della *learning community*, alcune versioni della leadership "distribuita" e le recenti rivisitazioni di quella trasformativa, si concentrano, invece, sulla trama di relazioni. La leadership "sostenibile" rappresenta, infine, un esempio di attenzione alla più ampia rete istituzionale.

La **leadership morale** è sostenuta da autori (cfr., Hodgkinson 1991, Sergiovanni 1992) che insistono sulle qualità di guida nell'orientare i valori della professione insegnante verso le mete istituzionali della scuola; quest'ultima è intesa come corpo sociale, meglio ancora come comunità, che cura un bene pubblico per eccellenza, l'istruzione (Fullan 2003). Nella questione morale si scorge, inoltre, la possibilità di andare oltre la leadership fondata sui ruoli formali,

individuandone alcuni «sostituti» quali la collegialità, la valorizzazione del lavoro professionale, lo sviluppo di norme comunitarie (Sergiovanni 1992).

Nella **leadership istruzionale** si mantiene il focus sul ruolo del leader, ma c'è uno scivolamento verso la funzione di guida nella pratica dell'*expertise*: il leader è il super-esperto capace di indirizzare, supervisionare, valutare, la pratica professionale (Hallinger 2005). In taluni casi, questa visione si spinge sul versante strumentale del discorso manageriale, quando valuta l'impatto dell'azione del leader.

La **leadership trasformativa**, uno degli approcci più accreditati tra la seconda metà degli anni ottanta e la prima dei novanta, rappresenta forse il caso più rappresentativo del discorso professionale in chiave normativa. Riprendendo la dialettica transazione-trasformazione che ha segnato il dibattito sulla leadership nell'ambito delle organizzazioni aziendali, la leadership trasformativa si segnala per una ripresa dei temi weberiani del carisma e per un'esplicita adesione alle correnti di ingegneria culturale delle organizzazioni (Leithwood, Tomlinson, Genge 1996). Mentre il leader transazionale è quello che dirige attraverso lo scambio, ad es., quello tra impegno e remunerazione, quello trasformativo aspira ad aprire i giochi dello scambio, ispirando nuovi orizzonti, nuove sfide e nuove missioni. La normatività dell'approccio trasformativo è rappresentata dal *modellamento* degli stili professionali, degli orientamenti valoriali, dei contenuti e della identità culturale della scuola. Rivelazioni più recenti in chiave di leadership distribuita, spostano il fuoco dal ruolo del leader a quello della trama di interazioni della **leadership post-trasformativa** (Leithwood, Jantzi, Steinbach 1999). La pretesa normativa non viene per questo abbandonata e anzi, pure in questo caso, si rischia una contaminazione col discorso manageriale (Leithwood, Jantzi 2006).

Alcuni sviluppi del discorso professionale, come la **leadership for learning**, riprendono la visione proposta dalle comunità di pratica come luoghi di apprendimento, ma ne sottolineano la normatività insistendo sul concetto di sviluppo professionale (Earley, Weindling 2004). In questo caso, inoltre, si guarda alla leadership in termini di relazioni privilegiate con il *middle management* scolastico.

All'incrocio tra il discorso professionale e le trame di relazioni si ritrova anche quella versione della **leadership distribuita** (Harris 2004) che insiste sui processi di delega dal leader verso i componenti del *middle management* e, al limite, verso gli stessi insegnanti. La tensione normativa verso i processi di *empowerment*, comunque, non richiama né la deriva democratica che la leadership distribuita assume nel discorso critico, né tantomeno quella diluizione inintenzionale che la distingue nel discorso post-moderno (cfr., *infra*).

Una prospettiva molto recente, inscritta nell'alveo del discorso professionale, si spinge verso la presa in carico della complessità delle reti di istituzionali, ipotizzando una **leadership sostenibile** (Hargreaves, Fink 2006). In questo caso, l'impianto normativo viene mantenuto dall'assunzione funzionalista del modello, prevedendo l'indispensabilità di sette «principi»

(apprendimento, durata, distribuzione, giustizia, diversità, risorse, eredità) garanti della sostenibilità. Per di più, tali principi richiedono, a loro volta, cinque dispositivi di realizzabilità, ovvero «principi di azione» (attivismo, vigilanza, pazienza, trasparenza, progettazione). Questo modello esibisce un certo interesse per avere posto in luce, con un chiaro riferimento alla metafora ecologica, gli assetti istituzionali e le loro interconnessioni per cui si danno le condizioni della sostenibilità. Sono, tuttavia, presenti alcune antinomie come, ad es., quella riguardante proprio la distribuzione della leadership. In maniera alquanto azzardata si rintraccia, infatti, una linea di continuità tra la leadership trasformazionale e quella distribuita; come si è già detto e come si vedrà meglio in seguito, questa continuità potrebbe rintracciarsi però solo con alcune versioni della leadership distribuita. La prescrittività viene, inoltre, ribadita suggerendo i “gradi” – nel *continuum* che va dall’«autarchia» all’«anarchia» – più opportuni di distribuzione della leadership da parte di chi ne è titolare. In tal modo, si torna ad una ricentatura sul volontarismo e sullo stile del leader, in contraddizione con la presa in carico degli arrangiamenti istituzionali.

Ciò che accomuna gli approcci alla leadership del discorso professionale, in definitiva, è la chiara consapevolezza della caratterizzazione in termini istituzionali del *fare leadership* nella scuola e di qui la chiara enfasi normativa che, tuttavia, cerca di prendere sempre – o perlomeno negli autori più avvertiti – le distanze dalla strumentalità del discorso manageriale.

2.2. Il discorso organizzativo-manageriale.

Il mondo dell’istruzione è stato oggetto di una sempre più ampia diffusione di logiche strumentali: la diffusione delle politiche di quasi-mercattizzazione, di *accountability* testimoniano, infatti, la comparsa anche in questo mondo delle tecniche e delle retoriche del *new public management* e hanno aperto la strada alla **leadership manageriale** (Leithwood, Duke 1999; Levacic, Glover 1997). Il leader educativo è, innanzitutto, l’interprete dell’autonomia, secondo la tipica retorica della **self-managing school**. Ed in quanto tale deve innanzitutto dirigere e gestire le risorse professionali per permettere alla propria scuola di competere e di rendere conto ai diversi *stakeholders* (Caldwell, Spinkins 1992, 1998). Risulta indispensabile, in questo senso, misurare l’«impatto» della leadership, che viene spesso ridotta – secondo logiche positivistiche di misurabilità – all’azione del solo dirigente (Hallinger, Heck 2005). I movimenti della *School Effectiveness* e dello *School Improvement*³ rappresentano, probabilmente, i protagonisti più significativi del discorso manageriale, ispirando profondamente le politiche educative in Inghilterra. I più rilevanti programmi di formazione per dirigenti scolastici varati, ad. es., in quel paese sono stati esplicitamente accusati di importare il “managerialese” dal mondo aziendale a discapito delle qualità proprie della leadership, come la riflessività, l’introspezione, la cura dei climi emotivi, ecc. (Day et al 2000).

³ La letteratura in merito ai due filoni è ampissima; cfr., i riferimenti in Hallinger, Heck (2005), Harris (2004).

Ciò che sembra importante sottolineare è che la strumentalità dell'azione manageriale finisce per privilegiare una visione della leadership prevalentemente accentrata sulla figura individuale del leader. Perfino Mc Beath (2006) – un autore normalmente distante dal discorso manageriale – nel riprendere il tema della selezione dei **«talenti» di leadership**, finisce con lo sposare una visione molto individualista, in sintonia con le tecniche e le retoriche dell'*Human Resource Management*. Vengono sottovalutate, cioè, quelle che possono considerarsi come vere e proprie politiche di formazione della leadership.

Anche riletture molto recenti, come quella della **reimagining leadership**, non si distanziano dalla centratura sull'individuo (Caldwell 2006), neanche quando si tenta di re-immaginarli in termini di **system-leadership**. Nonostante, infatti, l'etichetta che potrebbe fare pensare a logiche extra-individuali, questo leader altro non è che una sorta di *super-leader*, sollecitato ad intraprendere logiche di miglioramento attinenti a reti di scuole piuttosto che ad una singola scuola (Hopkins 2006).

In definitiva, non c'è da stupirsi se nel discorso manageriale la centratura rimane sull'individuo, in coerenza con le logiche razionali del paradigma economicistico, né se negli accenni che si dedicano alla distribuzione della leadership si mantenga un profilo strettamente strumentale.

2.3. Il discorso sociale-critico.

Le **micropolitiche di leadership** (Ball 1987) rappresenta uno dei lavori pionieristici del punto di vista critico applicato alle organizzazioni scolastiche, viste come un luogo sociale di produzione e riproduzione di diseguglianze. Le dinamiche di potere e di influenza si leggevano, tuttavia, ancora in termini di qualità individuali, come lo "stile" adottato dal leader.

In seguito, quello delle micropolitiche si è rivelato come uno dei filoni più promettenti per inquadrare le politiche educative nell'ambito di un discorso volto a promuovere la prospettiva democratica ed emancipatoria. Blase e Anderson (1995) hanno, ad es., interpretato le micropolitiche di leadership utilizzando due dimensioni di analisi, la tensione transattiva o trasformativa e lo stile chiuso-aperto della leadership. In questa sede si può richiamare come, all'incrocio tra stile aperto e tensione trasformativa, abbiano individuato la **micropolitica «democratica»** e per l'*«empowerment sociale»*, e non solo professionale. Le dinamiche di relazione, fondate sulla con-divisione di potere tra leader e insegnanti, non rimangono così confinate nella pura affermazione e tutela della logica professionale. La loro finalità risulta, piuttosto, nel creare spazi di *dialogo critico* e di promozione di condizioni di giustizia ed equità per tutti gli studenti e per tutti gli insegnanti.

Anche Telford (1996) si distingue per un lavoro in cui la questione politica è quella centrale: qui la trasformazione è quella riguardante la «densità» del potere che va distribuito in modo condiviso. La **leadership collaborativa** che ne deriva si fonda sulla co-determinazione dei fini

e sulla capacità di lavorare insieme di leader ed insegnanti, per fare delle scuole «luoghi di apprendimento continuo per se stessi e per gli studenti» (p. 13).

Fin qui, comunque, il focus passa dall'individuo al tessuto di relazioni, mentre è con la **leadership democratica** di Woods (2005) che si ripensano i rapporti di gerarchia-influenza nelle scuole in termini di network istituzionali. In questo modello si coniugano, infatti, due dimensioni, quella dell'agire di leadership e quella delle «proprietà strutturali», attraverso la mediazione della «pratica». Da un lato, lo spazio di azione del leader, che si fa interprete delle esigenze di democratizzazione, viene riconosciuto in alcune competenze ritenute indispensabili. Dall'altro lato, si considerano le caratteristiche strutturali ed istituzionali che segnano i sistemi educativi in termini, ad es., di selezione *versus* eguaglianza. La leadership democratica rimane così nella tradizione che riconosce all'attore sociale la possibilità-necessità di un «impegno nella pratica», rinunciando, tuttavia, a pretese eroico-volontaristiche nei confronti del leader. Viene, infatti, ipotizzato uno «schema trialettico»⁴, in cui la pratica di leadership risulta come *emergenza* dall'interazione tra le proprietà strutturali e le qualità delle persone.

La concezione di leadership che ne deriva va oltre quella delle interpretazioni (pure presenti nel discorso professionale⁵) della distribuzione nei termini della delega a collaboratori, di cui si *mantiene la sostanziale strumentalità* ai fini dell'organizzazione. La leadership democratica, infatti, allarga i propri orizzonti oltre l'istituzione-organizzazione scuola e si rivolge al sociale, alle sue più ampie finalità di giustizia ed equità. La logica emancipatoria coinvolge tutti gli attori che entrano nel gioco dei network istituzionali e non solo quelli verso cui la leadership verrebbe distribuita. In tal senso, si può comprendere come quella democratica è una concezione di leadership congruente con l'idea di «orchestrazione» (Wallace 2003) dei tanti e non dei pochi, e di «microgenesi» del cambiamento, attraverso piccoli atti creativi.

2.4. Il discorso postmoderno-postumanista.

Il discorso postmoderno si pone agli antipodi sia delle politiche volte a managerializzare il mondo della scuola, che di quelle focalizzate sul ruolo della professione per rivitalizzarne la natura istituzionale; alcune significative differenze, inoltre, si riscontrano anche verso il discorso critico. La prospettiva normativo-strumentale viene capovolta in una logica relativista, in fondo dis-attenta anche verso la logica del politico, probabilmente rischiando di produrre un vero e proprio disorientamento nei *policy makers* e negli stessi dirigenti scolastici.

Non a caso, in talune versioni postumaniste più radicali la pretesa di soggettività viene a tal punto depotenziata da fare perdere di vista non una, ma *le logiche* dell'umano. Queste ultime vengono intrecciate da un lato, con le logiche del non-umano, degli artefatti materiali (ad es., le tecnologie), testuali (ad es., le riforme) e virtuali (ad es., i software per le valutazioni);

⁴ In Woods, contrariamente al «dualismo analitico» del rapporto attore-struttura (cfr., Willmott 2003), manca un'effettiva specificazione delle condizioni che possano permettere allo schema trialettico un effettivo confronto con la realtà empirica. Questi tre elementi, struttura, competenze e impegno pratico rimangono, quindi, slegati tra loro.

⁵ Come, ad es., si è visto per Hargreaves, Fink (2006) e come avviene anche per la Harris (2004).

dall'altro lato, vengono sommerse dalle logiche della complessità, dell'imprevedibilità, dell'ambiguità. La leadership, secondo questo discorso, non solo si distribuisce, ma appare anzi diluita – nient'altro che una **“retorica” della leadership**, come quelle di sviluppo professionale, di autonomia e di *accountability*, ecc. – sotto l'effetto delle politiche di managerializzazione, di governance, di “dispotismo” del locale e dell'utenza, la cosiddetta «parentocrazia» (Ball 2005).

Si comprende, pertanto, come sia praticamente impossibile ritrovare autori postmoderni che si focalizzino sul versante individuale della leadership. Alcuni autori (Gronn 2000, 2003; Spillane 2006), comunque, sono ancora disposti a riconoscere un ruolo per la **leadership distribuita**. Ma quest'ultima interviene solo attraverso la mediazione-distribuzione della leadership educativa delle-nelle relazioni che intercorrono tra i vari attori (compresi quelli appunto non umani come gli oggetti-prodotti o i simboli-regole⁶). La leadership distribuita è quella che si verifica nel contesto, in situazione. L'orientamento anti-normativo, inoltre, è testimoniato dal fatto che, intesa come *pratica*, la leadership distribuita la si ritrova sia in assetti organizzativi gerarchizzati, che in assetti “piatti” (Spillane 2006). Ed è sempre la focalizzazione sulla processualità della pratica che permette di superare non solo le versioni individualistiche ed eroiche, ma anche quelle delegate della leadership⁷. Si potrebbe osservare, comunque, che la caratteristica distribuita e “situata” della pratica di leadership mantiene ancora un focus privilegiato sulla trama di relazioni.

Nelle interpretazioni più radicali, infatti, è la stessa idea di leadership distribuita che viene fatta oggetto di aspre critiche, tanto che il termine “distribuita” viene accomunato con quello “trasformatore” tra le «etichette [*labels*] assassine» (Bottery 2004). Sono queste interpretazioni radicali che pongono al centro dell'attenzione il *network di arrangiamenti istituzionali* che costruiscono gli attori, attualizzando politiche (di selezione, formazione, valutazione, ecc.) che producono vere e proprie coorti-raggruppamenti di leader (Gronn, Ribbins 1999). I leader risentono, infatti, dei condizionamenti derivanti dalla complessità che caratterizza i network istituzionali ed i «contesti» di azione, tanto da far parlare di **leadership contestuale** (Bottery 2006). Condizionamenti che investono, peraltro, le politiche di fiducia, sia nei contesti micro (ad es., nella scuola), che in quelli meso (ad es., nella *governance* locale), nonché nei contesti macro (ad es., nei governi), con i quali si confronta, spesso impotente, l'azione di leadership (*ibidem*).

Non è quindi per pura consolazione che è stata di recente proposta una rivisitazione in chiave di **leadership ironica** del discorso sul professionalismo, sul managerialismo e sulla stessa leadership (Hoyle, Wallace 2005). Ironia che, a fronte delle cadute del paradigma razionale nei

⁶ Tanto Gronn che Spillane si riferiscono esplicitamente alla teoria del «sistema di attività» di derivazione vygotskyana (cfr., Engeström 1987). Tale teoria lascia intervenire nello studio delle pratiche lavorative una costellazione di elementi che interagiscono con l'attore umano, individuale e collettivo nella realizzazione del fine dell'attività pratica.

⁷ Spillane riconosce la sua recente presa di distanza, ad es., dall'assimilazione della leadership distribuita con quella trasformatore.

contesti ambigui e densi di conseguenze inattese delle politiche educative, rimanda ad un invito a pratiche-contesti di **leadership temperata**, tra le cui componenti riscoprire la natura istituzionale – appunto ambigua e complessa – della scuola (*ibidem*).

2.5. Il flusso e le politiche della leadership.

Riassumere questa mappa in una prospettiva unitaria è un'impresa sicuramente fuori della portata di questo contributo. È possibile, tuttavia, riprendere alcuni aspetti salienti tra cui quello della diversità dei punti di vista in gioco, considerando anche il nodo del rapporto tra teoria e pratica (Bush 2007). Immaginare, proporre, decidere ed implementare una politica educativa, in generale, e relativa alla dirigenza scolastica, in particolare, significa situarsi in uno dei possibili spazi aperti da ciascuno dei vari "discorsi", scegliendo un'alternativa tra altre o, magari, ibridandole. In secondo luogo, tali politiche difficilmente potranno prescindere dalla tendenza, per così dire trasversale ai vari discorsi, alla *distribuzione della leadership*, che sembra consolidarsi nell'ampio panorama conoscitivo. Significando, così, che la leadership non è solo questione del ruolo di dirigente scolastico, ma riguarda anche gli altri attori delle reti educative (ivi compresi quelli non-umani come gli spazi, le tecnologie, i dispositivi per la valutazione, ecc.), e che, in quanto tale, non risulta esauribile nemmeno nel chiuso delle mura di ciascuna singola scuola. In terzo luogo, una politica della leadership richiede, per essere adeguatamente interpretata ma anche praticata (per non dire valutata), una attenta considerazione della dimensione processuale e diacronica. La dimensione processuale riguarda il flusso di influenza politica e simbolica – anche emotiva ed estetica – (Serpieri 2002), che circola in un costrutto sociale: *la scuola come rete e nelle reti*. La leadership costituisce, cioè, luoghi di aggregazione/dominanza (arruolamenti, alleanze, ecc.) e di significazione/legittimazione (valori, retoriche, ecc.) in cui tutti gli attori (anche quelli non-umani) sono coinvolti, secondo il loro livello di competenza nell'esercizio dell'influenza politico-simbolica. Queste competenze si dispiegano in modo contingente, secondo logiche intenzionali nei limiti della consapevolezza propria degli attori, ma anche attraverso "emergenze", conseguenze impreviste, non per questo necessariamente indesiderate, prodotte dai condizionamenti istituzionali. La presa in carico della dimensione diacronica, poi, implica riconoscere che tale flusso circola seguendo i solchi scavati nel tempo dalle stratificazioni strutturali e culturali, ovvero dalle «pressioni istituzionali» (Romano, Serpieri 2006). Considerare l'evoluzione storica di tali pressioni permette, pertanto, di riconoscere i "vettori" (le associazioni, i sindacati, i partiti, le burocrazie, gli esperti, le accademie, i governi, ecc.) dei discorsi che, col passare del tempo, informano sia le teorie, che le pratiche, nonché le politiche di leadership.

3. "Pretese" di leadership: il caso italiano.

A fronte di quanto fin qui analizzato, si potrebbe osservare che il caso italiano si configura, probabilmente, come una situazione segnata da una sorta di *ingenuità* delle politiche della

leadership educativa. Intanto, il dibattito sulla leadership educativa è relativamente recente⁸, ma, soprattutto, risente della presenza esercitata da un altro discorso, quello contraddistinto dalla cultura giuridica dominante nel nostro paese (Ventura 1998). Questo discorso, largamente ispirato dal sistema di diritto amministrativo, è focalizzato sul sistema di governo, lo stato con il suo "braccio", la burocrazia, la cui logica d'azione è chiaramente regolativa. Il formalismo che ad essa si accompagna pretende di garantire il rispetto di standard legali di tutela dei diritti del cittadino, sia nella veste di fruitore che di erogatore di servizi. Ciò si è tradotto troppo spesso in un eccesso di regolazione e in una rigidità dell'azione pubblica, che ha confinato anche gli spazi di azione (per dirla con Ball 2005, «*room for manoeuvre*») concessi ai dirigenti scolastici. Questi ultimi, infatti, hanno dovuto fare i conti nel tempo con le pressioni istituzionali proprie di questo discorso fondato sul rispetto della regolazione giuridica (Scurati, 2005).

Tali pressioni, che in altra sede si sono definite come «burocratismo» sempre meno sono state controbilanciate dal "vecchio" professionalismo, anche per le nascenti pressioni dei discorsi organizzativo-manageriale e critico (Romano, Serpieri 2006). La figura del leader nelle scuole dell'autonomia, infatti, appare segnata da un sovraccarico, come si evince dal ricorrente "ritornello" dell'eccesso di responsabilità rispetto al potere conferito. Da un lato, quindi, divengono comprensibili alcune richieste di rafforzamento del ruolo, spesso nel senso tipico del discorso manageriale. Dall'altro lato, risultano altrettanto comprensibili le voci che richiedono piuttosto una rivitalizzazione del discorso professionale, in senso "distribuito" e democratico, riletto alla luce degli spunti provenienti dal discorso critico.

Le non molte ricerche condotte sulla leadership educativa in Italia confermano questo stato di transizione verso nuovi assetti non ancora chiaramente definiti. Lo stare *in mezzo al guado* della dirigenza scolastica emerge, ad es., attraverso ricerche qualitative che offrono squarci interpretativi degli scenari composti da confliggenti "discorsi" e pressioni istituzionali cui sono sottoposti i dirigenti in cerca di autonomia (Landri, Queirolo Palmas 2004; Ribolzi 2004; Romano, Serpieri 2006)⁹. Ma, non a caso, anche i dati provenienti da indagini quantitative (Fisher, Fisher, Masuelli, 2002) pongono in luce l'emergenza di una chiara "tendenza alla leadership trasformazionale cooperativa", pur in presenza di atteggiamenti tradizionalisti o, perlomeno, "attendisti" ancora largamente maggioritari.

In conclusione, mentre le aspettative nei confronti della funzione dei dirigenti scolastici vengono riecheggiate in più ambiti e attraverso varie retoriche, allo stesso tempo le politiche della leadership rimangono ancora "vecchie", improntate ad assetti centralistici piuttosto che autonomistici. Selezioni ancora massificate con centinaia, se non migliaia, di candidati a forme

⁸ Tra gli interventi che hanno introdotto il dibattito in Italia, cfr., Susi (2000) ed, in particolare, il saggio ivi contenuto di Cocozza; cfr., Serpieri (2002), tra le prime presentazioni al pubblico italiano della leadership distribuita.

⁹ Tra le non molte ricerche in Italia vanno segnalati i *Rapporti sulla scuola dell'autonomia 2002, 2003, 2004* dell'Osservatorio sulla scuola dell'autonomia della Luiss.

concorsuali la cui standardizzazione è appena riverniciata con percorsi di formazione assemblati sostanzialmente in modi tradizionali, magari con l'ausilio di qualche spruzzatina di *e-learning*. Scarsissima valenza, invece, viene attribuita alla pratica e alla contestualizzazione dello sviluppo professionale della competenza, se non per un qualche presupposto "diritto" delle forme di vicariato nei concorsi riservati. Non contribuiscono a migliorare il quadro le forme di valutazione, per quanto sperimentali, che si sono susseguite, sia per la approssimazione delle metodologie che per livelli di legittimazione complessivamente non credibili.

E, per di più, tutto ciò avviene in condizioni di lavoro non paragonabili a quelli dei paesi europei sia per i carichi (si pensi alla numerosità di docenti-studenti affidati ai dirigenti italiani rispetto, ad es., a quelli inglesi¹⁰ dove il discorso manageriale è sicuramente più spinto). Sia per le maggiori difficoltà nel poter contare su ruoli di collaborazione stabili e affidabili in termini di competenze, continuità e forme di incentivazione. Aspetto questo che non implica necessariamente il ripescaggio di logiche gerarchiche di *midde management*, ma piuttosto costellazioni di ruoli e di reti – anche, quindi, fuori delle mura della singola scuola – di supporto e di coordinamento tecnico-professionali. Tenendo in conto, peraltro, l'anzianità media alquanto elevata dell'attuale dirigenza scolastica, si comprende come qualsiasi discorso sulla leadership distribuita venga largamente inficiato alla base da rilevanti vincoli strutturali.

Ma, probabilmente, ancor più va sottolineato l'eccesso di pretesa delle politiche ingenuie nei confronti della leadership autonomistica a causa della perdurante natura degli arrangiamenti istituzionali. Questi ultimi, infatti, solo a fatica si ridefiniscono nelle pratiche, piuttosto che nelle norme, che dovrebbe vederli passare dal governo centralistico verso nuove forme di *governance* locali e territoriali (Serpieri 2007). Non a caso le forme reticolari e cooperative di leadership, quelle dense di capitale sociale e di fiducia (Cerini, Silla, Spinosi 2002), necessarie per affrontare le nuove logiche di *governance* risentono, invece, dei rinnovati condizionamenti che gli apparati burocratici ministeriali, centrali e periferici finiscono con l'imporre mediante politiche di leadership ancora tradizionali¹¹. Mentre, purtroppo, le nuove competenze degli enti regionali e territoriali, così come le culture territoriali locali, non sempre sono ancora in grado di porsi all'altezza delle sfide di una politica della leadership processuale e diffusa. Così come, probabilmente, l'offerta formativa e di supporti tecnici per la leadership educativa non vede ancora adeguatamente attrezzate le stesse università ed altre agenzie. Non riuscendo ancora sufficientemente a favorire, in una logica di partenariato pubblico-privato, una cultura di rete tra le stesse scuole e con altri attori per affrontare le nuove sfide del flusso, più o meno distribuito, della leadership.

¹⁰ In Italia, ad es., mediamente una scuola può valere circa due volte e mezza le dimensioni di una scuola inglese.

¹¹ Paradossali, in tal senso, sembrerebbero le riflessioni sull'«eclissi» della burocrazia (Benadusi, Landri 2002).

Tab. 1. Mappa della leadership: i Discorsi e il Focus.

Discorsi	Istituzionale- Professionale (Normativa)	Organizzativo- Manageriale (Strumentale)	Sociale- Critico (Politica)	Postmodernità- Postumanista (Relativista)
Focus				
Individuo	Morale (Fullan 2003; Hodgkinson 1991; Sergiovanni 1992) Istruzionale (Hallinger 2005) Trasformatzionale (Leithwood, Tomlinson, Genge 1996)	Managerial (Leithwood, Duke 1999; Levacic, Glover 1997) Talent (MacBeath 2006) Self-managing (Caldwell, Spinkins 1992, 1998) Re-imagining (Caldwell 2006) System-leader (Hopkins 2006)	Micropolitiche (Ball 1987)	
Contesto relazionale	Post-trasformatzionale (Leithwood, Jantzi, Steinbach 1999) Distribuita (Harris 2004) Leadership for learning (Earley, Weindling 2004)		Micropolitica democratica (Blase, Anderson 1995) Collaborativa (Telford 1996)	Distribuita (Gronn 2000, 2003; Spillane 2006)
Network istituzionale	Sostenibile (Heargraves, Fink 2006)		Democratica (Woods 05)	"Retorica" (Ball 2005) Ironica-Temperata (Hoyle, Wallace 2005) Contestuale (Bottery 2006) Ecologica (Bottery 2004)

Riferimenti bibliografici.

- Ball, S. J. (1987), *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*, London, Methuen.
- Ball, S. J. (2005), *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*, Routledge.
- Benadusi, L., Landri, P. (2002), "Verso la governance. L'eclissi della burocrazia scolastica e la costruzione del sistema dell'istruzione e della formazione", *Economia e Lavoro*, 1.
- Blase, J., Anderson, G.L. (1995), *The micropolitics of educational leadership*, London, Cassel.
- Bottery, M. (2004) *The Challenges of Educational Leadership*, London, Chapman.
- Bottery, M. (2006) "Context in the Study and Practice of Leadership in Education: a Historical Perspective", *Journal of Educational Administration and History*, 38 (2) : 169-183.
- Bush, T. (2007), "Editorial: Theory and Research in Educational Leadership and Management", *Educational Management Administration and Leadership*, 35 (1) : 5-8.
- Caldwell, B.J. (2006), *Re-imagining Educational Leadership*, ACER Press.
- Caldwell, B.J., Spinks, J.M. (1992), *Leading the Self-managing School*, Routledge.
- Caldwell, B.J., Spinks, J.M. (1998), *Beyond the Self-Managing School: adding value in schools of the third millennium*, Routledge.
- Cerini, G., Silla, M.P., Spinosi, M. (a cura di) (2002), *Enti locali e Scuola*, Napoli, Tecnodi.
- Cocoza, A. (2000), *Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia*, in Susi, F. (a cura di), *Il leader Educativo*, Roma, Armando.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J. (2000), *Leading Schools in Times of Change*, Buckingham, Open Un. Press.
- Earley, P. & Weidling, D. (2004), *Understanding School Leadership*, London, Chapman.
- Engeström, Y. (1987), *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Fisher, L., Fisher, M.G. & Masuelli, M. (2002), *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Bologna, Il Mulino
- Fullan, M. (2003), *The Moral Imperative of School Leadership*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Gronn, P. (2000), Distributed Properties: A New Architecture for Leadership, *Educational Management & Administration*, 28 (3): 317-38.
- Gronn, P. (2003), *The New Work of Educational Leaders*, London, Sage.
- Gronn, P., Ribbins, P. (1996), Leaders in Context: Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 32 (3): 452-473.
- Gunter, H.M. and Ribbins, P. (2003), The Field of Educational Leadership: Studying Maps and Mapping Studies, *British Journal of Educational Studies* 51(3): 254–81.

- Hallinger, P. (2005), Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away, *Leadership and Policy in Schools*, 4: 221–239.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2005), The Study of Educational Leadership and Management *Where Does the Field Stand Today?*, *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2) 229–244.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006), *Sustainable leadership*, San Francisco, Jossey Bass.
- Harris Alma Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1) 11–24.
- Hodgkinson, C. (1991), *Educational Leadership: The Moral Art*, Albany, SUNY Press.
- Hopkins, D. (2006), A Short Primer on System Leadership, paper presented at the conference *International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement*, Paris, OECD.
- Hoyle, E. & Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals & Managerialism*, London, Sage.
- Landri, P., Queirolo Palmas, L. (a cura di) (2004), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano.
- Leithwood, K., Duke, D. (1999), A Century's Quest to Understand School Leadership, in Murphy, J., Louis, K. (Eds), *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd edn, Washington DC, American Educational Research Association, pp. 45-72.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2006), Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 17, No. 2, June, pp. 201 – 227.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership fo Changing Times*, Buckingham, Open Un. Press.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., Genge, M. (1996), Trasformational School Leadership, in Leithwood, Chapman, Judith, Corson, Halinger, Hart (eds), *International handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Levacic, R., Glover, D. (1997), Value for Money as a School Improvement Strategy: Evidence from the New Inspection System in England, *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (2): 231-53.
- Macbeath, J. (2006), The talent enigma, *Int. J. Leadership In Education*, 9 (3): 183–204.
- Ribbins, P., & Gunter, H. (2002), Mapping Leadership Studies in Education, *Educational Management and Administration*, 30 (4), pp. 359-385.
- Ribolzi, L. (2004), Prove di autonomia nella scuola italiana, in Landri, P., Queirolo Palmas, L. (a cura di), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche nella scuola dell'autonomia*, Milano, Angeli.
- Romano, I., Serpieri, R. (2006), La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (S): 100-200.
- Scurati, C. (2005), Il dirigente scolastico: un professionista possibile, *Innovazione Educativa*, 7, pp. 63-67.
- Seddon, T. (1994), *Context and beyond: Reframing the theory and practice of education*, London, Falmer Press.

- Sergiovanni, T.J. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers
- Serpieri, R. (2002), *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Napoli, Liguori.
- Serpieri, R. (a cura di) (2007), *Regolazione, Apprendimento e Conoscenza per la governance scolastica: l'esperienza della Provincia di Napoli*, Angeli, Milano.
- Spillane, J. (2006), *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Susi, F. (a cura di) (2000), *Il leader Educativo*, Roma, Armando.
- Telford, H. (1996), *Transforming schools through collaborative leadership*, London, Falmer Press.
- Ventura, S. (1998), *La politica scolastica*, Bologna, Il Mulino.
- Wallace, M. (2003), Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change, *Educational Management and Administration*, 31 (1), pp. 9-29.
- Woods P.A. (2005), *Democratic Leadership in Education*, Sage Publications Inc.