

Indice

Introduzione di <i>Peter Earley, Toby Greany, Giovanni Moretti, Giovanna Barzanò</i>	9
---	---

PARTE PRIMA NUOVI *LEADER* PER NUOVI TERRITORI

<i>Capitolo primo</i> Gli scenari futuri della <i>leadership</i> di <i>Peter Earley e Toby Greany</i>	19
<i>Capitolo secondo</i> La <i>leadership</i> educativa tra sfide globali e risposte sitate adeguate al contesto di <i>Giovanni Moretti</i>	31
<i>Capitolo terzo</i> <i>Leadership</i> e dialoghi progettuali della scuola con il territorio di <i>Giovanna Barzanò</i>	57
<i>Capitolo quarto</i> La <i>leadership</i> e le complessità della transizione digitale nel contesto scolastico di <i>Arianna Morini</i>	81

PARTE SECONDA
LEADERSHIP EDUCATIVA: UN PANORAMA IN EVOLUZIONE

<i>Capitolo quinto</i> Diversi modi di intendere la <i>leadership</i> e coordinare l'apprendimento di <i>Peter Earley</i>	103
<i>Capitolo sesto</i> Coordinare lo sviluppo del <i>curriculum</i> di <i>Toby Greany</i>	119
<i>Capitolo settimo</i> Indicare le direzioni giuste: <i>vision</i>, valori e cultura della scuola di <i>Max Coates</i>	133
<i>Capitolo ottavo</i> <i>Leadership</i>, apprendimento professionale e crescita dello <i>staff</i> di <i>Vivienne Porritt, Karen Spence-Thomas e Carol Taylor</i>	147
<i>Capitolo nono</i> <i>Leadership</i> e inclusione educativa di <i>Rob Webster</i>	161
<i>Capitolo decimo</i> <i>Accountability</i> e progressi nei sistemi scolastici di "auto-miglioramento" di <i>Peter Matthews e Melanie Ehren</i>	177
<i>Capitolo undicesimo</i> <i>Leadership</i>, tecnologia e apprendimento di <i>Mark Quinn</i>	193
<i>Capitolo dodicesimo</i> <i>Leadership</i> e benessere a scuola di <i>Domini Bingham e Sara Bubb</i>	207

<i>Capitolo tredicesimo</i> La leadership e i progressi degli studenti svantaggiati di <i>Mark Quinn e Karen Spence-Thomas</i>	223
---	-----

PARTE TERZA
NUOVE PROSPETTIVE DI *LEADERSHIP*

<i>Capitolo quattordicesimo</i> La leadership per l'innovazione e la pratica educativa supportata da evidenze di ricerca di <i>Chris Brown, Louise Stoll e David Godfrey</i>	241
---	-----

<i>Capitolo quindicesimo</i> Diversità: nuovi leader e nuove leadership di <i>Karen Edge, Sergio Galdames e Juliet Horton</i>	253
--	-----

<i>Capitolo sedicesimo</i> La leadership tossica di <i>Ian Craig</i>	267
---	-----

<i>Capitolo diciassettesimo</i> Riformulare la leadership etica per rispondere alle sfide della civiltà di <i>Rupert Higham</i>	279
--	-----

<i>Capitolo diciottesimo</i> La leadership imperfetta di <i>Steve Munby</i>	293
--	-----

Bibliografia <i>Parte prima e Parte seconda del volume</i>	307
---	-----

Autori	361
--------	-----

Introduzione

Il volume approfondisce le implicazioni per la *leadership educativa* in un ecosistema formativo globale che cambia rapidamente e si caratterizza per le sfide educative e le situazioni di incertezza che deve affrontare.

Nella prima parte “*Nuovi leader per nuovi territori*” sono prese in esame alcune questioni ritenute più rilevanti sia in ambito internazionale sia nazionale: la necessità di immaginare gli scenari futuri della *leadership* (Peter Earley & Toby Greany); l’importanza di potenziare l’esercizio della *leadership* situata, in modo da favorire processi decisionali partecipati e multiattore, adeguati al contesto di riferimento (Giovanni Moretti); l’opportunità di valorizzare il dialogo con gli attori sociali nel territorio (Giovanna Barzanò); la questione di come affrontare in modo efficace la complessità della transizione digitale nel contesto scolastico (Arianna Morini).

Nella seconda e terza parte del libro sono riproposti alcuni capitoli presenti nel volume *School Leadership and Education System Reform* a cura di Toby Greany e Peter Earley, che hanno raccolto i contributi di accademici, decisori politici e professionisti dell’educazione, tutti coinvolti a diverso titolo nelle attività del *Center for Educational Leadership* dell’UCL (*University College London*), uno degli istituti universitari più qualificati al mondo.

I nove saggi raccolti nella seconda parte “*Leadership educativa: un panorama in evoluzione*” appaiono illuminanti, perché nel descrivere l’evoluzione del sistema di istruzione inglese ne rivelano molti aspetti assai vicini a quello italiano. Sono trattate diverse questioni: il curriculum e il suo adattamento alle esigenze del territorio, l’autonomia delle scuole e quella professionale degli insegnanti, le eccessive – e spesso disfunzionali – pressioni esterne che agiscono sui dirigenti scolastici, i modi di considerare il “rendere conto” dei risultati (Peter Matthews & Melanie Ehren), le ispezioni e gli esiti degli esami, la presenza o meno di organizzazioni intermedie di supporto alle scuole autonome. In particolare, Peter Earley riflette sui differenti modi di intendere la *leadership* per l’apprendimento, Toby Greany argomenta su come coordinare lo sviluppo del *curriculum* e Max

Coates prende in considerazione *vision*, valori e cultura della scuola. Sono inoltre prese in esame le implicazioni tra *leadership* e apprendimento professionale e crescita dello *staff* (Vivienne Porritt, Karen Spence-Thomas & Carol Taylor), inclusione educativa (Rob Webster), tecnologia e apprendimento (Mark Quinn), benessere a scuola (Domini Bingham & Sara Bubb), progressi degli studenti svantaggiati (Mark Quinn & Karen Spence-Thomas).

La terza parte “*Nuove prospettive di leadership*” presenta cinque contributi che convergono nel delineare i nuovi profili dei *leader* di oggi e i modi sostenibili di esercitare la *leadership*. Si riflette sui temi della innovazione basata sulle evidenze scientifiche (Chris Brown, Louise Stoll & David Godfrey), sulla diversità (Karen Edge, Sergio Galdames & Juliet Horton), sull’etica (Rupert Higham), su limiti e imperfezioni della *leadership* (Steve Munby). Nel complesso emerge una idea di *leadership* partecipata, collaborativa e democratica, intesa come antidoto per evitare derive disfunzionali o forme di “*leadership* tossica” (Ian Craig) incapaci di ascoltare e dedicare attenzione al benessere delle persone e delle organizzazioni.

Per il lettore italiano l’attenzione all’Inghilterra è di particolare interesse perché sono molti gli aspetti cruciali della politica educativa italiana che hanno un impatto sulla *leadership* educativa che trovano nel contesto inglese una declinazione peculiare con similitudini a volte inattese. Chi si aspetta per esempio che in Inghilterra siano tante le sfide che pongono le contraddizioni della normativa e i suoi a volte repentini cambiamenti? Esempi illuminanti si trovano in particolare nella trattazione delle tematiche dello sviluppo professionale, dello svantaggio nell’apprendimento, dell’inserimento delle tecnologie, delle reti scolastiche. Un caso estremo, in cui si colgono solo alcune analogie rispetto alle tendenze in atto nel contesto italiano, riguarda la *Quasi-Market Reform* e il *New Public Management* (NPM) – sviluppatasi a partire dagli ultimi anni 80 – che pongono enfasi su una forte autonomia e su processi di “*high stakes accountability*”, ovvero su un “render conto ad alta posta in gioco” che ha implicazioni premianti o punitive a seconda del successo/insuccesso rispetto agli obiettivi previsti. Il termine *accountability* ha grande rilievo nella politica scolastica dell’Inghilterra e nel dibattito pedagogico. In tutto il volume lo abbiamo mantenuto in inglese per indicare l’insieme di strumenti, procedure e modalità che rendono le scuole direttamente responsabili dei loro risultati e possono avere conseguenze di carattere finanziario (chi non ha buoni risultati può avere una detrazione di fondi), reputazionale (gli esiti sono pubblici) e naturalmente psicologico (autostima, “morale”). Come già si osservava alcuni decenni fa, siamo in presenza di “un *megatrend* globale” (Bush, 1999).

Da tempo si sostiene – e l'emergenza sanitaria ne ha fornito ulteriore riscontro – che le scuole, come altre organizzazioni, operano in contesti *volatili, incerti, complessi e ambigui* (VUCA) e che sia i *leader*, sia le organizzazioni, devono diventare più adattivi – capaci di cambiamento e innovazione continui –, nonché efficaci ed efficienti (Greany, 2018a; Uhl-Bien & Arena, 2018). In questo senso, le domande che sono alla base del libro appaiono particolarmente pertinenti:

- come possono i dirigenti scolastici dare forma a organizzazioni che offrano alta qualità ed un'educazione completa ed equa nel contesto di rapidi cambiamenti?
- in che modo sistemi scolastici più ampi – le reti e le collaborazioni – possono supportare e incoraggiare tutte le scuole ad avere successo?
- quali sono le sfide e le opportunità coinvolte?
- cosa possiamo imparare dalle evidenze di ricerca ad oggi disponibili?

I saggi raccolti nel volume non pretendono di offrire risposte dirette a queste domande. Gli autori dei contributi, infatti, adottano prospettive diverse e il quadro generale che emerge delinea quanto sia complessa e sfaccettata la *leadership* contemporanea. Questa complessità deriva probabilmente da due sfide interconnesse che si ripropongono in modi diversi in questo libro, sfide che qui inquadriamo con i termini “paradosso” e “ricerca”.

Il paradosso

Il *paradosso* consiste in realtà in un insieme di contraddizioni che sono al centro della politica educativa in molti sistemi scolastici. I responsabili politici in questi sistemi vogliono cose che, se non intrinsecamente in contrasto, sono comunque in tensione tra loro: libertà e controllo; *standard* nazionali ben definiti e un *curriculum* ampio ed equilibrato; scelta e diversità ed equità; attività più intense per gli alunni più abili e nello stesso tempo riduzione del divario nell'acquisizione degli apprendimenti degli alunni; competizione e collaborazione. Queste contraddizioni derivano in parte dalla rapidità e dalla portata del cambiamento introdotto dalle politiche in molti sistemi scolastici negli ultimi decenni (Mullis, Martin & Loveless, 2016). La globalizzazione ha accresciuto l'importanza dell'istruzione come mezzo per aumentare il capitale umano e favorire la mobilità sociale, mentre l'espansione delle valutazioni e degli organismi internazionali di *benchmarking* (ad es. PISA e OCSE) ha incoraggiato lo sviluppo di ciò che Sahlberg (2011b) chiama *Global Education Reform Movement* o GERM. In tali situazioni, il ruolo del DS può essere quello di valutare le nuove politiche,

considerando quali scegliere e far funzionare (soprattutto se sono previste risorse economiche!) e quali respingere o adottare in modo superficiale. Oltre all'aumento della velocità e della quantità di cambiamento complessivo, la struttura di molti sistemi scolastici è cambiata negli ultimi decenni in linea con i precetti del *New Public Management* (NPM) (Hood, 1991). L'NPM cerca di applicare le discipline del settore privato al settore pubblico, in particolare attraverso due approcci fondamentali. In primo luogo, le prestazioni organizzative devono essere misurabili e trasparenti, con quadri chiari di gestione delle prestazioni per incentivare il miglioramento; in secondo luogo, i *leader* in prima linea devono avere autonomia operativa per raggiungere gli obiettivi che sono stati fissati.

In accordo con questo approccio, i responsabili politici di tutto il mondo hanno devoluto poteri decisionali e risorse alle scuole, in linea con lo *School Based Management*, rafforzando allo stesso tempo i modi in cui le scuole sono ritenute responsabili attraverso l'*accountability* (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011). È importante sottolineare, tuttavia, che tali approcci non sono appropriati in tutti i contesti, poiché l'autonomia scolastica può avere un impatto negativo nei sistemi in cui i livelli di capacità professionale sono meno sviluppati (Hanushek *et al.*, 2012; Di Liberto *et al.*, 2014).

Parallelamente alla concessione alle scuole di una maggiore autonomia operativa, anche i sistemi scolastici sono diventati più centralizzati, mentre il ruolo degli enti locali e dei distretti, o "livello intermedio", è stato ridotto e rimodellato (Greany, 2020a). Ad esempio, ora sono i governi nazionali o statali/provinciali, piuttosto che le autorità locali, a definire il *curriculum* e a gestire eventuali *test* standardizzati per gli studenti. In pratica, molti sistemi scolastici, compreso quello inglese, hanno combinato l'autonomia scolastica e l'*accountability* centrale con politiche parallele sulle scelte affidate ai genitori e sul finanziamento stabilito in relazione al numero di studenti. Queste riforme di quasi-mercato fanno ugualmente parte della dottrina del NPM, basata sull'idea che la concorrenza tra le scuole – per studenti e risorse – può guidare il miglioramento e l'innovazione. Tuttavia, numerosi studi (ad es. Glatter *et al.*, 1997; Waslander *et al.*, 2010) indicano che in tali circostanze competitive, si sviluppano gerarchie locali delle scuole: dalla scuola più desiderata a quella meno popolare. Le scuole ai diversi estremi di queste gerarchie tendono a rispondere in modo diverso alle pressioni competitive, ma la tendenza dominante è cercare di attrarre gli studenti più "desiderabili", che sono in genere quelli provenienti da famiglie meno svantaggiate. Chiaramente, questo tipo di risposta presenta una serie di problemi: il più significativo è il rischio di una maggiore disuguaglianza, perché l'iscrizione degli

alunni alle scuole diventa sempre più stratificata per classe sociale e *status* socio-economico (Gorard, 2013; Jerrim, Greany & Perera, 2018). Una seconda questione riguarda il fatto che la concorrenza tra le scuole può rendere più difficile a livello di sistema lo sviluppo di soluzioni per sfide condivise, come reclutare e formare un numero sufficiente di insegnanti di alta qualità (Sutton Trust, 2011).

Questi problemi aiutano a spiegare le contraddizioni e le tensioni sopra delineate, che sono al centro del paradosso della politica. La centralizzazione ha messo un potere maggiore nelle mani di politici e dirigenti pubblici nazionali, ma l'elaborazione centralizzata delle politiche può avere risultati incerti e inadatti alla gamma di contesti in cui le scuole devono lavorare. Può anche essere che sia guidata da priorità politiche e ideologiche di un certo tipo, mentre i responsabili a livello amministrativo centrale non abbiano le competenze, le conoscenze e la credibilità necessarie a progettare le politiche in collaborazione con gli operatori che agiscono sul campo.

I responsabili politici rimangono ampiamente impegnati nell'autonomia scolastica, nell'*accountability* centralizzata e nel quasi-mercato – ci sono prove a sostegno di tale impegno – ma riconoscono anche gli aspetti negativi e le conseguenze non intenzionali prodotte dalle loro politiche, come l'aumento della disuguaglianza, i comportamenti quasi da gioco d'azzardo che si verificano nella concorrenza tra le scuole. Quindi, cercano di mitigare questi risultati modificando le politiche o incoraggiando i professionisti in prima linea a risolvere da soli le tensioni.

La ricerca

Queste considerazioni ci portano alla seconda sfida, *la ricerca*. Le politiche di autonomia scolastica hanno posto enorme potere nelle mani dei dirigenti scolastici e hanno prodotto notevoli pressioni sulle loro spalle. Si trovano al centro dei sistemi di forte autonomia e forte *accountability* e devono risolvere i paradossi politici sopra descritti.

I dirigenti scolastici devono quindi affrontare una serie di compiti contraddittori: esercitare la propria autonomia per rispondere in modo innovativo ai bisogni dei genitori e di altri portatori di interessi, soddisfacendo allo stesso tempo obiettivi e requisiti prescritti a livello centrale; migliorare di anno in anno i risultati della scuola nei *test* di lingua e matematica, pur mantenendo un *curriculum* ampio ed equilibrato; colmare i divari e al tempo stesso incentivare i più brillanti e i mi-

glieri; collaborare con i colleghi di altri istituti in iniziative per sviluppare le competenze e capacità degli insegnanti, mentre devono anche competere per garantire che la loro scuola si posizioni nei livelli più alti della gerarchia locale.

Un importante filone di ricerca è quindi volto a capire come i *leader* possano esercitare la loro azione in sistemi centrati sull'autonomia e l'*accountability*, in modi che riconoscano e risolvano, o almeno mitighino, le tensioni che devono affrontare. Chiaramente, non si tratta semplicemente di accettare il gioco della performatività e di raggiungere obiettivi prescritti dall'esterno a scapito dell'apprendimento degli studenti e del benessere del personale. Ci sono però *leader* che adottano questo approccio, che Craig descrive efficacemente nel suo capitolo sulla "*leadership tossica*".

Certo, è tutt'altro che chiaro che cosa sia l'opposto della "*leadership tossica*". Alcuni capitoli di questo volume, in particolare quelli della Parte 2, esplorano diversi aspetti di quella che potremmo chiamare una "*leadership di successo*". Uno dei motivi per cui può essere difficile distinguere i "*leader tossici*" da quelli "di successo" è che, almeno in superficie, entrambi vogliono garantire i più alti *standard* possibili di miglioramento e risultati elevati per tutti gli studenti. Ma mentre il "*leader tossico*" cerca probabilmente di perseguire questi obiettivi perché teme le conseguenze del fallimento o perché vuole quel credito personale, quella stimolazione dell'ego, che viene con il successo, al contrario il "*leader di successo*" sta lavorando all'interno di una struttura etica e intellettuale che fonda le sue azioni su uno scopo morale più profondo.

I "*leader di successo*" si concentrano sull'aiutare ogni studente, indipendentemente dal suo *background*, a sentirsi parte della scuola e a raggiungere il suo pieno potenziale. Sono trasformativi e centrati sull'apprendimento nel loro approccio: sono in grado di mettere a punto una visione convincente e una cultura inclusiva caratterizzata da fiducia, professionalità e valori condivisi. Sono impegnati in una continua riflessione sugli aspetti centrali del loro lavoro: la natura del *curriculum*, i processi di insegnamento e apprendimento, lo sviluppo della scuola e del personale e la garanzia della giustizia sociale in un mondo in rapida evoluzione.

Sono impegnati nel miglioramento continuo e sono rigorosi nell'attingere alle evidenze per identificare i punti di forza e le aree di sviluppo della scuola. Sono "bravi" nelle relazioni con le persone, credono nel potenziale di sviluppo e cre-

scita di ogni studente o membro del personale, sono attenti alla distribuzione di *leadership* e a favorire occasioni di apprendimento professionale di alta qualità. Tutto questo però non li rende ingenui: sanno fornire sfide oltre che supporto. Sono estremamente sensibili al contesto della loro scuola e al contesto più ampio in cui questa opera: adattano la loro *leadership* riflettendo sulle sue caratteristiche, ma al tempo stesso agiscono anche per cambiarla, ad esempio lavorando in modo produttivo con i genitori e con le altre scuole. Rimangono ottimisti, resilienti, curiosi e collaborativi, ma sono anche pragmatici: preparati a sfidare la politica ove necessario e a sovvertirla laddove ciò fornisce una prospettiva più convincente.

Naturalmente, questa descrizione delle abilità e degli attributi dei “*leader di successo*” rischia di farli sembrare dei supereroi, un’idea che però è stata costantemente screditata. Come sostiene Steve Munby nel capitolo 18, tutti i *leader* sono incompleti e imperfetti, quindi ciò che fa la differenza è il modo in cui la *leadership* è distribuita attraverso i *team*. Un ulteriore rischio è che vediamo la *leadership* “di successo” come intrinseca o finita: qualcosa che esiste o non esiste. Ciò che è sempre più chiaro è che la *leadership* è dinamica: può essere modellata e accresciuta – o ridotta – dal contesto più ampio. I *leader* imparano rapidamente dai loro modelli di ruolo, così come dai colleghi, se collaborare o competere e hanno reazioni diverse se il contesto più ampio in cui operano è abilitante o punitivo. Nei sistemi dove la fiducia è alta, dove le scuole collaborano e condividono le loro competenze e capacità in modo che si diffonda una pratica efficace, dove lo sviluppo della *leadership* e lo sviluppo delle capacità hanno la priorità e dove i *leader* hanno voce in capitolo nella definizione delle politiche per raggiungere obiettivi condivisi, allora l’esercizio della *leadership* potrà aumentare. Inoltre, è vero anche il contrario, dove dirigenti scolastici, insegnanti e scuole sono criticati e c’è un pregiudizio negativo sul livello delle loro prestazioni, dove rischiano il licenziamento se i risultati in un dato anno sono scarsi, dove possono vedere che il modo per andare avanti in un ambiente politicizzato è quello di farsi gioco del sistema, allora l’esercizio della *leadership* sarà sminuito.

In sintesi, il *focus* di questo libro è sulla natura della politica e della *governance* educative contemporanee, in particolare nei sistemi scolastici con autonomia e *accountability*, e sui modi in cui la *leadership* educativa in ambito scolastico può essere concepita e messa in atto per affrontare le tensioni e i problemi che possono sorgere.

Il volume si rivolge a chi intende dare il proprio contributo per costruire sistemi scolastici inclusivi, ovvero caratterizzati da una *leadership* partecipata, collaborativa e democratica. In particolare intende offrire strumenti di pensiero e orientamenti all'azione a insegnanti, dirigenti scolastici, coordinatori dei servizi educativi, educatori, genitori, decisori politici e ricercatori.

Peter Earley, Toby Greany, Giovanni Moretti, Giovanna Barzanò