



Il presente volume è il risultato del lavoro congiunto dei due autori; in ogni caso a Matteo Cornacchia vanno attribuiti l'introduzione e i capitoli 2 e 3; a Emanuela Gobbat vanno invece attribuiti i capitoli 1 e 4.

impaginazione Verena Papagno



ISBN 978-88-8303-444-2

EUT - Edizioni Università di Trieste  
Via E. Weiss, 21 - 34128 Trieste  
<http://eut.units.it>

La formazione  
dello school  
management  
inglese.  
Un contributo  
per il sistema  
scolastico italiano

Matteo Cornacchia  
Emanuela Gobbat



# Sommario

9	Introduzione	55	3.3 Uno sguardo alle ricerche sulla <i>distributed leadership</i>
13	CAPITOLO I AL VERTICE DELL'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA: PRESIDI O MANAGER?	59	3.4 La <i>distributed leadership</i> nella ricerca del NCSL
13	1.1 Ambiguità semantiche	63	3.5 La formazione dei <i>middle leaders</i>
15	1.2 Alcuni cenni storici	67	3.6 Coraggio e ibridazione
20	1.3 L' <i>Education Reform Act</i> del 1988	69	CAPITOLO IV RETI DI SCUOLE, COMUNITÀ ED <i>EXTENDED SCHOOLS</i>
23	1.4 Verso quale leadership?	69	4.1 L'ambiente della scuola
27	CAPITOLO II LA FORMAZIONE DELLO <i>SCHOOL MANAGEMENT</i>	71	4.2 Dal singolare la plurale: i fini dell'azione comunitaria
27	2.1 Quale formazione per la dirigenza scolastica	74	4.3 Migliorare le scuole, migliorare la comunità
29	2.2 Dagli anni Sessanta al Duemila	77	4.4 Fra passato e presente: dalle prime riforme al <i>Children Act</i>
32	2.3 Il <i>National College for School Leadership</i>	82	4.5 <i>Community schools</i> ed <i>extended schools</i>
39	2.4 Le attività del NCSL	85	4.6 Una nuova forma di leadership
40	2.5 Punti di forza e punti di debolezza del NCSL	88	4.7 Le modalità del lavoro di rete
47	CAPITOLO III LA LEADERSHIP "DISTRIBUITA"	90	4.8 <i>Networks, clusters</i> e federazioni
47	3.1 I collaboratori del dirigente scolastico: evoluzione e natura dei ruoli	93	Bibliografia
50	3.2 <i>Middle leaders</i> o <i>middle managers</i> ?		



## PRINCIPALI ACRONIMI UTILIZZATI NEL TESTO

CEDC	Community Education Development Centre
COSMOS	Committee on the Organization, Staffing and Management of Schools
DES	Department of Education and Science
ERA	Education Reform Act
HEADLAMP	Headteachers' Leadership Programme
HEIs	Higher Education Institutes
HMR	Human Resource Management
LEAs	Local Education Authorities
LftM	Leading from the Middle
LMS	Local Management of Schools
LPSH	Leadership Programme for Serving Headteachers
MLDP	Middle Leadership Development Programme
NDC	National Development Centre for School Management Training
SGB	School Governing Body
SMTs	Senior Management Teams
SMTF	School Management Task Force
NCSL	National College for School Leadership
NFER	National Foundation for Education Research
NLE	National Leaders of Education
NPQH	National Professional Qualification for Headship
OFSTED	Office for Standards in Education
SIPs	School Improvement Partners
TTA	Teacher Training Agency (poi divenuta TDA, Training and Development Agency for Schools)



# Introduzione

Nel panorama delle scienze dell'educazione la pedagogia comparata (altrimenti detta educazione comparata) studia i sistemi educativi e di istruzione appartenenti a differenti nazioni o contesti allo scopo di evidenziarne peculiarità e aspetti comuni e offrire così utili indicazioni alla progettazione educativa.

Il ricorso al confronto con ciò che fanno altri è divenuto ormai una consuetudine in diversi ambiti dell'agire umano, dai sistemi giuridici (si pensi alla tradizione del diritto comparato) a quelli sociali e di welfare in genere. Il “doppio turno elettorale” alla francese piuttosto che il sistema sanitario americano – tanto per fare due esempi concreti – vengono sistematicamente chiamati in causa quando nell'orizzonte del nostro paese si prefigurano ipotesi di riforma della legge elettorale o della sanità nazionale e si sente l'esigenza di accreditare (o screditare) soluzioni che altrove si sono dimostrate efficaci (o disastrose).

In questa prospettiva non fanno eccezione i sistemi scolastici e anche se gli studi comparativi in chiave educativa hanno una lunga e assodata tradizione, è soprattutto oggi che il nostro sistema di istruzione e formazione, attraversando una fase piuttosto cruciale (le ragioni le vedremo più avanti), avverte la necessità di un confronto di più ampio respiro. Un confronto – chiariamo subito – che non è soltanto il pallino di qualche isolato studioso attratto dai *college* inglesi piuttosto che dallo spiccato regionalismo tedesco, ma è ormai imposto da una dimensione europea della formazione che da Maastricht in poi sta segnando la rotta alle politiche scolastiche degli stati membri dell'Unione.

Ora, come evidenziato da Malizia nel Dizionario di scienze dell'educazione<sup>1</sup>, la pedagogia comparata comprende solitamente tre ambiti: le idee pedagogiche, i contenuti e metodi, i sistemi di formazione. I primi due sono chiaramente l'oggetto di studio della pedagogia e della didattica; il terzo, invece, avendo più a che fare con l'articolazione del curricolo e con gli aspetti organizzativi delle scuole, ha appassionato meno i pedagogisti (fatte salve alcune eccezioni), che hanno delegato ad altri il compito di occuparsi di questo importante aspetto del sistema scolastico ritenendolo erroneamente separato dal processo educativo propriamente detto.

Altrove questa separazione non solo non esiste, ma la componente organizzativa è considerata parte integrante della formazione iniziale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici; da noi, al contrario, tali percorsi continuano a essere travagliati – pensiamo alla vicenda delle SSISS, (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria) all'imminente avvio del Tirocinio Formativo Attivo e al nuovo assetto del corso di laurea in Scienze della formazione primaria – o addirittura inesistenti (ci riferiamo ovviamente ai capi d'istituto, la cui preparazione deriva esclusivamente dalla precedente esperienza professionale di insegnamento<sup>2</sup>).

Ecco dunque che l'opportunità di volgere lo sguardo ad altri contesti, in questo caso quello inglese, si offre come spunto di riflessione, approfittando peraltro di una situazione di stallo del nostro Paese che può tuttavia trasformarsi in una preziosa occasione per immaginare la scuola, gli insegnanti e i dirigenti del futuro (Bellatalla, 2011).

La scelta dell'Inghilterra come termine di confronto si giustifica da una parte per una prassi di ricerca già consolidata anche nell'ambito della ricerca educativa comparata con altri paesi, specie dell'Unione Europea, i quali, pur nella loro specificità storica e culturale, risultano accomunati da scelte e percorsi di politica scolastica condivisi<sup>3</sup>; dall'altra – ed è questa la ragione più significativa – è ormai unanimemente riconosciuto che i paesi anglosassoni, in particolare proprio l'Inghilterra, sono il punto di riferimento per gli studi organizzativi dei sistemi scolastici e vantano in questo campo una tradizione accademica di rilievo, continuamente arricchita e aggiornata.

Per altro verso è invece noto come alle nostre latitudini tali approcci siano meno diffusi e, molto spesso, condotti da studiosi di formazione non pedagogica. Già altrove è stato sottolineato questo aspetto, indagando epistemologicamente il controverso rapporto fra studi organizzativi e pedagogia e riconoscendo le dif-

---

1 J. M. Prellezo, C. Nanni, G. Malizia (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino, 1997.

2 Fanno eccezione alcuni master universitari di secondo livello attivati recentemente in alcuni atenei in concomitanza del concorso nazionale per dirigenti scolastici.

3 Oltre ai principali documenti e rapporti internazionali dell'OCSE che tracciano le linee guida per la creazione di un sistema europeo della formazione, si confrontino Semeraro (1999) e Santagiustina (2002).

ficoltà di un approccio interdisciplinare<sup>4</sup>. Ma abbiamo altresì evidenziato come la renitenza a inquadrare la scuola come organizzazione sia anche connaturata all'evoluzione storica del nostro sistema scolastico, rimasto troppo a lungo ingessato – per dirla con Ribolzi (1997) – da un assetto piramidale e verticistico.

Ciò che oltremania viene invece identificato come “management scolastico” è un campo di studio e applicazione ormai articolato, ricco di contributi che spaziano dall'efficacia della leadership alla valutazione dei risultati della scuola, e certamente giustificato anche da politiche scolastiche e da una cultura della formazione profondamente diverse dalle nostre. Il che non significa necessariamente dover scovare modelli da emulare a ogni costo, ma, più sensatamente, cogliere con spirito critico indicazioni e piste di lavoro per il presente e per il futuro, nel rispetto delle finalità che il metodo comparativo presuppone.

I risultati di apprendimento degli alunni di una scuola possono essere influenzati da moltissime variabili: il *background* sociale, la preparazione degli insegnanti, il coinvolgimento delle famiglie, la scelta di metodi e contenuti, ecc. Fra queste variabili ci sono anche lo stile di leadership del dirigente scolastico e le strategie organizzative e di gestione delle risorse che egli mette in atto. È questa ferma convinzione che in Inghilterra ha ispirato, e continua a ispirare, la ricerca educativa nel campo del management scolastico: l'idea che esista una sorta di correlazione lineare fra efficacia della leadership ed efficacia formativa è alla base di buona parte della produzione scientifica inglese sull'argomento e in questo volume si cerca di darne conto in maniera sistematizzata con lo scrupolo, però, di individuare elementi di raffronto con il caso italiano.

Il primo capitolo si apre con alcune puntualizzazioni terminologiche e con una ricostruzione storica del ruolo dei cosiddetti *headteacher*, ovvero di coloro che sono a capo di organizzazioni scolastiche e risultano responsabili, anche formalmente, dei risultati conseguiti. Particolare rilievo, in tal senso, viene dato all'*Education Reform Act*, l'epocale riforma del sistema di istruzione inglese approvata dal governo Thatcher nel 1988 che ha dato avvio ad una fase di vera e propria concorrenza fra le scuole del regno, puntando così i riflettori sulle capacità manageriali dei presidi e sui criteri che consentono di classificare le scuole sulla base della loro efficacia.

Il secondo capitolo tenta di mettere a fuoco la questione della formazione dei dirigenti scolastici. La realtà inglese, da questo punto di vista, si presenta particolarmente ricca sul piano quantitativo, con una serie di iniziative promosse sul territorio da diversi soggetti a conferma di un fermento e di un'attenzione tutta particolare per il ruolo dei presidi, diversamente da quanto accaduto nel nostro Paese. Questa eterogeneità di proposte, tuttavia, priva di qualsiasi forma di coordinamento, ha contribuito a rendere poco chiara la descrizione del profilo professionale del capo di istituto, anche rispetto alle competenze attese e che proprio la formazione avrebbe dovuto consolidare e promuovere. A parziale correzione

---

4 Cfr. Cornacchia M., *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, Milano 2010.

di questo difetto è intervenuto l'accreditamento "ufficiale" del *National College for School Leadership*, l'istituzione fortemente voluta dal Governo Blair e oggi deputata alla formazione iniziale e continua dei dirigenti scolastici.

Il dibattito sul management scolastico non riguarda solamente i presidi. Negli ultimi anni, anche in considerazione della maggiore complessità organizzativa, la gestione delle scuole ha richiesto forme di leadership condivisa e allargata. A questo argomento è dedicato il terzo capitolo, che si concentra sulla cosiddetta "leadership distribuita" e sui soggetti cui tale distribuzione è destinata: si tratta di insegnanti che ricoprono incarichi non soltanto didattici e che svolgono una funzione di raccordo fra il vertice e la base del sistema e che per tale ragione vengono identificati come *middle leaders* o *middle managers*. La loro formazione è parte integrante della questione manageriale e prefigura un profilo professionale del docente decisamente evoluto rispetto al recente passato.

Il quarto capitolo, infine, sposta l'attenzione da ciò che accade all'interno delle scuole verso le relazioni esterne. Di recente l'azione dei governi inglesi, in particolare per iniziativa di Tony Blair, si è caratterizzata per la prioritaria attenzione al sistema di *welfare* e per la conseguente funzione strategica assegnata all'istruzione nel prevenire situazioni di esclusione e disagio sociale (ne sono testimonianza il programma *Every Child Matters* del 2003 e la successiva *Children Act* del 2004). L'individuazione della comunità territoriale quale nucleo fondamentale per la promozione di politiche orientate al benessere e alla cultura dell'inclusione, ha sollecitato le scuole ad agire in rete e nella piena condivisione di intenti e obiettivi, in evidente opposizione alle logiche concorrenziali degli anni Ottanta. La questione del management e della leadership si presenta allora ben più complessa ed estesa (non a caso si parla di *extended schools*) e ha come riferimento principale non più – o non soltanto – i risultati di apprendimento degli allievi di una singola scuola, ma la realizzazione di un disegno sociale assai più ampio e significativo per il bene comune.

# Capitolo I

## Al vertice dell'organizzazione scolastica: presidi o manager?

### 1.1 AMBIGUITÀ SEMANTICHE

Nelle più comuni definizioni del concetto di organizzazione la parola “gerarchia” o il riferimento a un più generico “sistema di capi” non si trovano quasi mai. Si parla piuttosto di “insiemi di persone”, “gruppi”, “collettività” o “azioni collettive”, quasi a voler restituire un’immagine dell’azione organizzativa molto *naïf*, in cui i partecipanti collaborano fra loro senza problemi di sorta per raggiungere obiettivi comuni. Nella realtà sappiamo che le cose non stanno proprio in questo modo e che la gerarchia, per quanto evochi sentimenti di conflitto e rifiuto, sia in realtà un fondamentale meccanismo di integrazione dei compiti all’interno delle organizzazioni. Le ragioni per cui tale concetto sia solitamente accompagnato da una connotazione negativa toccano i nostri stessi vissuti e le tante occasioni in cui abbiamo dovuto obbedire a qualcuno, nostro malgrado.

Ma nelle organizzazioni la gerarchia, oltre a essere una caratteristica fondamentale dei sistemi complessi (Scott, 1994), si fonda sull’esistenza di un “differenziale” di potere, cioè sulla possibilità che qualcuno induca determinati comportamenti in altri attori che non hanno questa facoltà (Ferrante e Zan, 1998). E il potere, che nella celebre definizione di Dahl<sup>1</sup> è considerato come la capacità di

---

<sup>1</sup> R. A. Dahl, *The Concept of Power*, in “Behavioral Sciences”, n. 2, 1957. Citato in Ferrante e Zan (1998).

A di far fare qualcosa a B che B non avrebbe fatto senza l'intervento di A, è altra caratteristica imprescindibile dell'agire organizzativo: possono cambiare le declinazioni con cui il potere viene esercitato (carismatico, autoritario, coercitivo, ecc.), ma che esso sia sempre presente nei rapporti che regolano i comportamenti all'interno dell'organizzazione è fuori discussione.

La scuola, da questo punto di vista, non fa eccezione: prendendo in considerazione la singola realtà scolastica, dotata di autonomia e con personalità giuridica propria, la gerarchia si incarna evidentemente nel ruolo del dirigente, non a caso chiamato anche "capo d'istituto" e definito da Romei (2005) lo "starter" dell'attività scolastica. Per farsi un'idea della funzione strategica ricoperta da questa figura è sufficiente dare un'occhiata alla vasta produzione scientifica della letteratura di settore, comprese le riviste dedicate e l'attività svolta dalle associazioni di categoria. Un interesse, quello per la dirigenza scolastica, divenuto ancor più rilevante nel momento in cui sono entrati in vigore la cosiddetta legge sull'autonomia scolastica (L. 59/97) e il successivo Decreto Legge n. 59 del 1998 (poi aggiornato dal Decreto Legislativo n. 165 del 2001) che ha modificato lo status giuridico dei "vecchi" presidi e direttori didattici. Al di là della netta distinzione fra i compiti del dirigente scolastico e quelli assegnati al Direttore dei servizi generali e amministrativi (altra figura chiaramente inquadrabile in una scala di gerarchia), nell'ordinamento scolastico italiano non esistono ufficialmente altre figure di vertice, e le espressioni normalmente utilizzate per inquadrare questo ruolo (da quella ufficiale di Dirigente Scolastico, a quella più desueta di Preside o quella più informale di "capo d'istituto") risultano a tutti gli effetti dei sinonimi e solo di recente si stanno introducendo riferimenti alla leadership o al management per connotare aspetti particolari della loro attività.

Differente, invece, è il caso dell'Inghilterra, dove anche da una sommaria analisi della letteratura ci si trova immediatamente di fronte a delle ambiguità semantiche: i termini *headteacher*, *administrator*, *manager* e *leader* normalmente utilizzati per indicare colui che sta a capo dell'organizzazione scolastica, non sono assolutamente interscambiabili come si potrebbe pensare a seguito di un'approssimativa traduzione. Anzi: questi vocaboli sono specificamente connotati, il loro significato esprime concetti precisi e il loro utilizzo, come vedremo più avanti, è riferito anche a specifiche fasi evolutive dell'organizzazione scolastica stessa.

Se, per esempio, consideriamo il termine *headteacher*, l'insegnamento si configura come una componente fondamentale del ruolo del capo d'istituto, sia perché direttamente esercitato, sia perché il *focus* dell'incarico è centrato proprio sull'attività didattica, che è prioritaria rispetto a qualsiasi altro fattore. Va tuttavia precisato che proprio per questo motivo il vocabolo in questione risulta oggi meno utilizzato, non tanto per la tendenza a volerlo sostituire con espressioni più "alla moda", ma perché esso non riflette in concreto la realtà attuale: è infatti praticamente impossibile che il dirigente di una scuola abbia il tempo per ricoprire anche incarichi di insegnamento, dovendo dedicare la maggior parte del suo tempo ad aspetti organizzativi e gestionali; va poi considerato che in alcune

scuole inglesi c'è la tendenza ad assegnare incarichi di natura gestionale e organizzativa anche a professionisti che provengono da esperienze svolte in organizzazioni non scolastiche e che dunque non si configurano come *teachers* e non hanno mai avuto a che fare con l'insegnamento.

Piuttosto chiara è anche la distinzione semantica fra leader e manager e le rispettive azioni: la leadership è un processo di influenza che porta a conseguire scopi desiderati; ciò implica la capacità di rendere trasparenti ad altre persone i valori, personali e professionali, che determinano la propria visione della scuola e coinvolgere i vari attori implicati nella realizzazione di tale visione. Diversamente, il management coincide con l'attuazione delle politiche scolastiche e con la conduzione dell'attività scolastica quotidiana entro standard di efficacia ed efficienza (Earley e Weindling, 2004). Per dirla in altri termini, possiamo dunque considerare il leader come colui che incarna i valori della scuola, che ha in mente un progetto (*vision*) che si raffigura come lo stile distintivo della scuola stessa (*mission*); il manager, invece, si occupa principalmente degli aspetti di ordine organizzativo e amministrativo, i cui dettagli vengono poi demandati all'*administrator* (una figura che potrebbe corrispondere al nostro Direttore dei servizi generali e amministrativi).

Questi tratti ben distinti, quasi da sembrare appartenenti a persone diverse, si dovrebbero in realtà combinare fra loro nel ruolo di *powerful principal* (Shuttleworth, 2003), ovvero di una persona che si presenta chiaramente come un capo potente, forte e influente.

Sebbene anche altri autori sottolineino l'importanza e la necessità che la persona a capo di un'organizzazione scolastica sia al contempo leader, manager e *administrator*, non si può fare a meno di notare come in realtà nell'esperienza britannica l'attività del capo d'istituto sia stata inizialmente descritta come *educational administration*, per poi passare a un *educational management* e infine, soprattutto negli ultimi anni, evolvere in una *educational leadership* (Bush, 2010). Questi mutamenti semantici attraverso il tempo, frutto a volte di "mode" o contaminazioni da altri settori delle teorie organizzative, segnalano invece un cambiamento nella concettualizzazione della *headship*, ovvero l'essere a capo di un'istituzione scolastica. Esattamente come avvenuto in Italia, anche la vicenda del management inglese si è sviluppata attorno a riforme e, in particolare, all'evoluzione che nel tempo hanno avuto le figure professionali implicate nell'attività scolastica. Fra queste, quella del dirigente ha evidentemente un peso specifico notevole e merita dunque di essere considerata anche attraverso qualche riferimento storico.

## 1.2 ALCUNI CENNI STORICI

Nel sistema scolastico inglese la tradizione di ciò che per il momento chiameremo semplicemente *headship* può essere fatta risalire alle *public schools* (le scuole indipendenti di istruzione secondaria che godevano generalmente di un certo

prestigio) del XIX secolo; piuttosto note, ad esempio, sono le vicende della Rugby School e della Uppingham School, fra le più antiche istituzioni scolastiche d'oltremania, rispettivamente dirette da Thomas Arnold (1795-1842) e Edward Thring (1853-1887), ancora oggi ricordati nella storia della scuola inglese come gli artefici di importanti innovazioni in campo curricolare e organizzativo successivamente estese ad altre scuole pubbliche della nazione. Quel modello di *headship*, ormai diffuso a livello statale, si caratterizzava per la quasi totale autonomia del capo d'istituto, che avocava a sé l'intera responsabilità del processo educativo e con un livello straordinariamente elevato di identificazione personale del singolo dirigente con la propria scuola (per rimanere sugli esempi dati, si potrebbero tranquillamente far coincidere le vicende della Rugby e della Uppingham con quelle di Arnold e Thring).

Per quanto oggi le cose siano profondamente cambiate, è bene sottolineare fin d'ora che nella cultura scolastica inglese – e più in generale nell'opinione pubblica britannica – è sempre rimasta l'idea di fondo che l'efficacia della scuola (e tutto ciò che comporta questo concetto in termini di qualità, prestigio, riconoscimento sociale, ecc.) sia principalmente ascrivibile alla personalità di chi la dirige, che diviene a tutti gli effetti il primo responsabile dei risultati<sup>2</sup>.

Nel 1944, con l'emanazione dell'*Education Act*, si diede avvio all'organizzazione di un vero sistema nazionale di istruzione, mediato da forme di amministrazione locale e fondato sul principio di uguali opportunità di accesso alla formazione per tutti gli studenti. Il *Department of Education and Science* (DES)<sup>3</sup>, grosso modo l'equivalente del nostro Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, stabiliva gli orientamenti generali, poi li demandava territorialmente a delle *Local Education Authorities* (LEAs) per la loro concreta applicazione, attraverso il lavoro degli *headteachers* e dei loro staff nelle singole scuole. Più precisamente la competenza nazionale riguardava la distribuzione delle risorse, l'organizzazione e il passaggio degli alunni da un grado d'istruzione all'altro, ma non aveva nulla a che fare con il curriculum in senso stretto e con la sua valutazione. Questi ultimi aspetti investivano direttamente gli insegnanti e le singole realtà scolastiche, dotate fin da allora di grande autonomia relativamente al "cosa" e al "come" insegnare.

Come normalmente avviene nella ricerca storiografica, anche l'evoluzione del sistema scolastico inglese non è isolata dal flusso principale delle idee politiche del tempo (a loro volta influenzate dal clima internazionale), capaci di condizio-

---

<sup>2</sup> Su questo specifico punto si evidenzia già un'importante differenza con il caso italiano, dal momento che il principio di responsabilità, per i nostri dirigenti scolastici, è stato introdotto molto più tardi, con la già citata legge sull'autonomia.

<sup>3</sup> Così come avviene in Italia per i ministeri, anche in Inghilterra la denominazione dei "dipartimenti" governativi può essere soggetta a cambiamenti a seconda delle deleghe e competenze assegnate. Per comodità in questa sede manterremo sempre la dicitura più comune, ovvero *Department of Education and Science*.

nare non soltanto le scelte in materia di istruzione, ma anche la sanità, l'economia, la pubblica amministrazione<sup>4</sup>.

Sulla base di questo criterio di lettura delle riforme in chiave "globale", si possono individuare almeno quattro fasi di sviluppo del sistema di istruzione inglese (Bell, 2007).

I primi cambiamenti significativi per il management e la leadership delle scuole si ebbero all'inizio degli anni Sessanta quando, in un clima caratterizzato dal tema dominante dell'uguaglianza delle opportunità, il mandato della scuola si tradusse nell'innalzamento dell'obbligo e nel perseguimento di politiche di partecipazione e inclusione sociale. A rappresentare queste istanze fu soprattutto l'avvio delle *comprehensive schools*, scuole secondarie aperte a tutti e senza alcuna forma di selezione in ingresso. La fase in questione, di ispirazione sociale e democratica, si segnala per gli ingenti investimenti stanziati a favore dell'istruzione, per la grande autonomia affidata agli insegnanti nell'esercizio della loro professione ma, al contempo, per un numero ancora insufficiente di docenti per soddisfare il fabbisogno delle scuole.

Gli anni Settanta, condizionati dalla crisi petrolifera del 1973 e dalla conseguente recessione economico finanziaria, vengono invece ricordati come un periodo piuttosto buio per il sistema scolastico inglese. Contrariamente a quanto avvenuto nella fase precedente, la disponibilità di fondi per l'istruzione si fece molto più ridotta e anche il riconoscimento del mandato sociale della scuola fece posto a critiche sempre più aspre che le imputavano l'incapacità di preparare gli studenti alle nuove sfide di un mercato del lavoro che conosceva in quegli anni le prime sostanziali trasformazioni di natura tecnologica. Fu proprio in questo clima che si intensificò il dibattito sulla natura e sullo scopo dell'istruzione che coinvolse inevitabilmente lo *school management* nell'ottica del controllo dei risultati e della razionalizzazione delle risorse, economiche e umane. Nel 1976 l'allora primo ministro Leonard James Callaghan si fece promotore di un'iniziativa, denominata *Great Debate* (Grande Dibattito), che, attraverso una serie di conferenze tematiche in diverse regioni della nazione, avrebbe dovuto consentire di fare il punto della situazione sullo stato della scuola. Quel ciclo di incontri, paragonabile ai nostri "Stati Generali" della Scuola, ebbe come risultato la pubblicazione di un *Green Paper* intitolato *Education in schools: a consultative document* (1977) in cui si affermava chiaramente come troppo poca attenzione fosse stata data alle abilità di base nel curriculum scolastico e si indicava l'istruzione quale fondamentale strategia per il rilancio dell'economia britannica.

---

<sup>4</sup> Ancora una volta il richiamo alla "nostra" legge sull'autonomia è inevitabile. Quel provvedimento, coerente ad quadro internazionale contraddistinto dal processo di europeizzazione, non ha avuto effetti solamente sulla scuola, ma anche sulla sanità, gli enti locali e la pubblica amministrazione in genere. La norma di riferimento infatti (L. 59/97), erroneamente identificata come "legge sull'autonomia scolastica", è in realtà riferita all'interno comparto pubblico e dedica alla scuola un solo articolo (il 21) dal quale ricavare, secondo il principio della "legge delega", le linee guida per i successivi interventi in materia.

Con questa azione lo Stato si fece carico di un maggiore controllo sulle scelte curriculari anche attraverso un ruolo più incisivo delle LEAs. Sempre in quegli anni, sulla scia del fermento ispirato dal *Great Debate*, si iniziò a interrogarsi sui criteri che consentono di stabilire la qualità di una scuola, riconoscendo nel management e nella leadership due fattori strategici: l'importanza della *head's leadership*, in particolare, sarebbe diventata il tema principale dei successivi 20 anni. Per migliorare la qualità complessiva dei risultati raggiunti dagli studenti, cominciò a farsi strada la convinzione di dover intervenire, prima ancora che sulla didattica, sul management scolastico, facendo il possibile per coordinare e integrare l'attività dei singoli insegnanti, fino a quel momento abituati ad agire indipendentemente l'uno dall'altro. Non si trattava di negare il principio dell'autonomia, ma era altrettanto evidente che quel principio fosse progressivamente sfuggito al controllo delle autorità scolastiche e necessitasse di forme di governo e controllo più rigide. I dirigenti, investiti di questo compito, iniziarono così a individuare gli obiettivi della scuola, a esaminare e organizzare il lavoro nel loro istituto, a stabilire standard di insegnamento e apprendimento per poter valutare poi l'effettivo raggiungimento degli scopi. Non è un caso che proprio fra gli anni Settanta e Ottanta maturò nella scuola inglese l'opportunità di affiancare alla dirigenza dei *Governing Bodies*, ovvero degli organi collegiali, anche con funzioni di controllo, aperti alla partecipazione dei genitori e funzionali al management scolastico.

A partire dai cambiamenti appena descritti prese corpo l'*Education Reform Act* del 1988, una riforma epocale per il sistema scolastico inglese cui dedicheremo più avanti un apposito paragrafo. Con questo provvedimento si entra concretamente nella terza fase di evoluzione del sistema di istruzione, definita da Bell (2007) la fase di "mercato": dal punto di vista politico siamo negli ultimi anni del governo conservatore guidato da Margaret Thatcher e in un periodo fortemente condizionato da leggi di mercato che hanno influenzato anche le politiche scolastiche del tempo. In base a tali leggi, e nel nome della qualità, si fece sempre più accesa la competizione fra scuole, improntata sull'oculatazza nella gestione delle risorse, sul rendimento degli insegnanti e sui risultati effettivamente conseguiti dagli alunni. Come primo effetto si acuì il divario fra scuole in favore soprattutto di istituti già ben avviati e con una certa tradizione; in secondo luogo il settore scolastico privato trasse grande beneficio dalla situazione potendo contare sulla piena libertà di scelta delle famiglie, disposte a sborsare anche ingenti rette per assicurare ai propri figli un'istruzione di qualità (solitamente garantita da rigidi criteri di selezione in entrata degli alunni)<sup>5</sup>. Come si può facilmente intuire, la fase di mercato ha comportato uno spostamento nella leadership delle scuole dai valori educativi alla gestione delle risorse: le regole della concorrenza giustificano l'esacerbazione di disparità già esistenti e riducono la responsabilità ad un

---

<sup>5</sup> Negli anni Ottanta iniziarono ad avere una certa diffusione e un certo credito le *league tables*, ovvero delle vere e proprie classifiche di scuole compilate sulla base di discussi criteri di efficacia ed efficienza.

fatto individuale – spesso del dirigente – e non più collettivo, come richiederebbe un sistema pubblico. Gli effetti del decentramento e della *deregulation* continuarono tuttavia a contrastare con l’atteggiamento centralista e interventista del governo conservatore, intenzionato comunque a non rinunciare al proprio ruolo di garante e principale soggetto decisore.

L’ultima fase che prendiamo in considerazione coincide sostanzialmente con il mandato governativo di Tony Blair (1997-2007), noto per aver messo al centro dell’agenda politica la lotta all’esclusione sociale, da condurre anche attraverso adeguati investimenti nel campo dell’istruzione e dell’apprendimento permanente. In questa logica nel 1998 furono lanciate su scala nazionale due iniziative finalizzate all’innalzamento delle competenze alfabetiche e matematiche degli alunni delle scuole primarie: la *National Literacy Strategy* e la *National Numeracy Strategy*. Queste due esperienze, al di là dei contenuti, segnano un’importante svolta, perché per la prima volta il governo inglese ha indicato ai propri insegnanti cosa insegnare, come farlo e quanto tempo dedicare ai singoli compiti. Non solo: oltre a quanto esplicitamente riferito al curriculum, l’intervento governativo si è esteso anche ad altre attività extracurricolari e al di fuori dell’orario scolastico, che hanno coinvolto gli insegnanti ben al di là delle loro mansioni didattiche tradizionali (per esempio dopo scuola, centri di sostegno, attività organizzate al sabato o in estate, servizi di alfabetizzazione alla comunità). Contestualmente venne introdotto il principio della valutazione (*Threshold Assessment*), in base al quale gli stessi insegnanti avrebbero dovuto dimostrare – in parte attraverso l’esame dei risultati, in parte attraverso un portfolio, in parte attraverso il giudizio di un valutatore esterno – di risultare idonei alla professione e progredire così nei livelli successivi della scala retributiva<sup>6</sup>. Alle LEAs fu riassegnato un ruolo importante: collaborare direttamente con le istituzioni scolastiche per stilare un piano di sviluppo (*Educational Development Plan*) finalizzato a innalzare i livelli di apprendimento e gli standard di risultato.

Nell’attuazione di questa complessa strategia il governo puntò molto sulla figura dei dirigenti scolastici, definendo la *headship* delle scuole come un fattore “cruciale” nella crociata governativa<sup>7</sup> in favore del miglioramento scolastico (Bell, 2007). I capi d’istituto risultavano investiti della piena responsabilità del successo (o dell’insuccesso) dell’azione scolastica e per supportare questo loro delicato compito il governo istituì il *National College for School Leadership* (NCSL), l’istituto

---

6 Come è facile immaginare, l’introduzione di rigidi criteri di valutazione provocò reazioni contrastanti fra gli insegnanti e le associazioni sindacali. Non è questa la sede per approfondire l’argomento, tuttavia per una lettura delle varie posizioni in campo può essere utile consultare B. Barker, *The Pendulum Swings: Transforming School Reform*, Trentham Books, Oakhill, 2010.

7 L’espressione “crociata” si deve allo stesso Responsabile del Dipartimento dell’Educazione che la utilizzò nell’introduzione di un Rapporto governativo intitolato *White Paper Excellence in Schools* (1977): «To overcome economic and social disadvantage and to make opportunity a reality [...] To compete in the global economy [...] We must overcome the spiral of disadvantage [...] I ask you to join us in making the crusade for higher standards a reality in every classroom and every household in the country». Il documento è citato da Bell (2007).

nazionale che ancora oggi, attraverso un'offerta formativa mirata, si occupa specificamente della formazione e dell'aggiornamento dei dirigenti scolastici.

### 1.3 L'EDUCATION REFORM ACT DEL 1988

Autonomia e responsabilità sono i tratti distintivi del ruolo del dirigente scolastico nel corso degli ultimi cinquant'anni di storia della scuola inglese e anche in virtù di questa caratteristica il sistema di istruzione e formazione britannico viene comunemente considerato fra i meno "centralizzati". Ciò non significa, tuttavia, minimizzare il ruolo del governo e della politica in questo campo. Anzi, tutt'altro. Ne è conferma la già menzionata *Education Reform Act* (ERA) del 1988, tuttora la principale riforma in ambito educativo e scolastico in Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord e punto di riferimento per le innovazioni nel settore del management scolastico.

L'ERA si segnalò immediatamente per il tentativo di ridurre l'autorità delle LEAs in favore dell'autonomia delle singole scuole attraverso l'attivazione del *Local Management of Schools* (LMS), un nuovo soggetto che assegnava i finanziamenti e le risorse direttamente agli enti amministrativi e al personale scolastico. Non va dimenticato che il provvedimento è stato adottato in una fase definita "di mercato" e dunque favorevole anche a logiche di concorrenza fra istituzioni scolastiche: si giustifica pertanto il principio dell'*open enrolment* (iscrizione libera) che eliminava artificiosi vincoli sul numero degli iscritti e consentiva alle famiglie di scegliere la scuola per i figli senza alcuna restrizione. Il numero di iscrizioni diventava così un parametro fondamentale per ottenere finanziamenti e incentivava gli istituti ad adottare strategie di "marketing educativo" per trovare nuovi "clienti" e fidelizzare quelli già acquisiti. Anche in questo caso, però, non bisogna ritenere assente l'azione del governo a livello centrale. Con l'ERA viene infatti istituito il *National Curriculum*, un vero e proprio programma nazionale che specifica in modo dettagliato contenuti disciplinari e modalità di valutazione degli studenti a conclusione di ciascun ciclo. I risultati determinati dalle prove del *National Curriculum* erano poi soggetti alla pubblicazione a mo' di classifica nelle famigerate *league tables*. Se le prestazioni degli studenti venivano monitorate in questo modo, per le scuole si dispose un programma nazionale di valutazione che assicurasse il controllo di tutte le scuole ogni quattro anni secondo criteri stabiliti dall'*Office Standards in Education* (OFSTED): ad essere prese in considerazione erano sia la qualità degli insegnamenti disciplinari, sia le attività gestionali della scuola. Anche il risultato di questa valutazione d'istituto veniva reso pubblico attraverso comunicazioni alle famiglie e ai media, con la concessione al dirigente e al suo staff di un breve periodo di tempo (di norma 40 giorni) per obiettare sulle inefficienze riscontrate dall'OFSTED.

Nel 1997, a nemmeno dieci anni dall'introduzione della riforma, l'avvento al governo del premier laburista Tony Blair diede luogo ad una nuova fase del sistema di istruzione e formazione inglese anche se, nonostante i rilevanti cambia-

menti nel quadro internazionale e la volontà di rottura con la politica conservatrice del decennio precedente, l'impianto generale dell'ERA rimase sostanzialmente immutato. Certo, venne riequilibrato il rapporto fra le istituzioni scolastiche e le LEAs (a favore di queste ultime), ma la centralizzazione delle azioni più strategiche e la regia governativa, specie in materia di curriculum e valutazione, furono confermati in toto. Da una parte molti osservatori inglesi non hanno mancato di evidenziare una contraddizione in questo atteggiamento, proprio perché il governo Blair aveva l'ambizione di presentarsi agli elettori – e non solo – con chiare intenzioni di discontinuità rispetto al passato. Dall'altra, tuttavia, tanto le ragioni che hanno ispirato l'ERA, quanto le critiche che l'hanno poi contestata, sembrano muovere dagli stessi presupposti e convinzioni di base che accomunano posizioni di diverso colore e fede politica. Questa, ad esempio, è l'interessante conclusione cui giunge Barker (2010), secondo il quale le proposte di riforma della scuola in Inghilterra negli ultimi venti anni si sono fondate sempre su asserzioni che, alla resa dei fatti, hanno dato prova di essere illusorie. Proviamo dunque a seguire il ragionamento di Barker:

- *Scuole efficaci ed efficienti contribuiscono a superare gli svantaggi sociali e migliorano le opportunità di ciascun individuo.* Secondo questo principio, le pressioni del mercato con regole ben definite e una leadership significativa incoraggerebbero le scuole a migliorarsi e a offrire un servizio formativo di maggior qualità; dal punto di vista del decisore politico, invece, le conoscenze e le abilità così acquisite dagli studenti sarebbero il viatico migliore per superare forme di svantaggio economico e incentivare opportunità di cambiamento e mobilità sociale. Nella realtà, tuttavia, il rendimento scolastico degli studenti non è soltanto frutto dell'azione didattica, ma dipende dal grado di partecipazione di alunni e famiglie, nonché dalle risorse materiali e culturali che questi hanno a disposizione. Si tratta dunque di un processo assai più complesso della mera logica di "domanda e offerta" e, come tale, non è sempre valutabile attraverso test ed esami altamente standardizzati che non tengono conto degli aspetti qualitativi dell'apprendimento. A corroborare queste critica intervengono i dati statistici che dimostrano come la disuguaglianza sociale, lungi dall'essere contenuta, sia invece cresciuta in maniera costante negli ultimi 20 anni, senza ottenere particolare beneficio dalle politiche scolastiche. In altri termini, a fronte dell'indiscutibile miglioramento delle performance degli studenti, non si è registrato in Inghilterra un significativo aumento delle opportunità di impiego né di mobilità sociale. Sebbene l'inclusione sociale sia stata la parola d'ordine che ha contraddistinto i mandati di Tony Blair e Gordon Brown, gli indicatori continuano a riferire la prevedibilità del futuro dei bambini che rimane di fatto condizionato dalla situazione familiare di partenza, dall'occupazione e dal livello di istruzione dei genitori. Anche la distribuzione della ricchezza e, per contro, la concentrazione della povertà

- in determinate aree, descrivono una realtà capovolta in cui i ragazzi più svantaggiati tendono a trasmettere la loro condizione alla scuola piuttosto che ricevere da essa le opportunità e gli strumenti per un effettivo riscatto.
- *Le leggi del mercato e la concorrenza migliorano l'efficienza della scuola e i risultati.* Dicevamo delle regole di mercato applicate ai sistemi di istruzione e abbiamo riferito come la strada della privatizzazione dei servizi pubblici, dalla scuola alla sanità, sia stata intrapresa dal governo Thatcher. La possibilità affidata alle famiglie di poter scegliere fra scuole "buone" e scuole "meno buone" era sostenuta dalla convinzione che la competizione fosse in ogni caso, anche fra istituzioni scolastiche, un incentivo a migliorare lo *status quo*. Ma in concreto, secondo Barker, non esisterebbe alcuna prova in grado di dimostrare che le leggi di mercato abbiano prodotto un miglioramento della qualità di insegnamento. Si è piuttosto innescata una concorrenza ineguale che ha aumentato, e non ridotto, le conseguenze della povertà e ha distolto l'attenzione degli addetti ai lavori dal reale e complesso problema di assicurare a tutti un'offerta formativa equa.
  - *I controlli e le indicazioni nazionali assicurano alti standard di qualità e di risultati.* Altra convinzione che ha ispirato l'ERA, la necessità del controllo ha trovato applicazione nel *National Curriculum*, imposto dal governo centrale e, come detto, accompagnato da un rigido sistema di valutazione che nelle intenzioni del legislatore avrebbe dovuto condurre a risultati migliori. Agli insegnanti viene detto esattamente cosa insegnare e come farlo, riducendo di molto la loro libertà di azione, con l'obiettivo di garantire un'istruzione omogenea, uguale per tutti. Ma se una visione così centralizzata avesse effettivamente sortito gli effetti sperati, non ci sarebbe stata la necessità, nel 2007, di rimettere mano alle disposizioni sul curriculum<sup>8</sup> con l'apertura di nuovi spazi alla libera iniziativa dei docenti, localizzati peraltro in quelle scuole che hanno già dimostrato di ottenere risultati positivi.
  - *Leader di successo trasformano le scuole e cambiano il sistema.* Questo punto della riflessione è quello più direttamente implicato nelle questioni di management della scuola, ma anche il più controverso del ragionamento di Barker. Fin dall'elezione di Blair, nel 1997, l'argomento della leadership scolastica è stato ampiamente utilizzato come caposaldo del programma politico sull'istruzione: ci si aspettava che i dirigenti fossero i principali protagonisti del cambiamento e che attraverso la loro azione si potessero davvero migliorare le condizioni e i risultati della scuola. Un così convinto investimento sul ruolo dirigenziale, testimoniato anche dall'avvio del *National College for School Leadership* nel 2002 e sul quale torneremo più avanti, avrebbe dovuto fungere da cinghia di trasmissione per l'intero sistema: un leader, infatti, è colui che sa motivare e incoraggiare i colleghi, sa tracciare

---

<sup>8</sup> Barker precisa che il *National Curriculum*, dal momento della sua diffusione, è stato sottoposto a diverse revisioni e integrazioni, l'ultima delle quali, appunto, è quella del 2007.

la rotta attraverso l'esempio, sa soprattutto estendere la propria leadership agli altri e promuovere così lo sviluppo professionale dell'intera comunità. Ma un'immagine così attraente della leadership scolastica è in realtà destinata a rimanere pura illusione dal momento che, secondo Barker, non vi sarebbero prove concrete in grado di correlare lo stile di leadership con le effettive performance degli studenti, evidentemente considerate l'indicatore principale (se non assoluto) dell'efficacia dell'azione scolastica.

- *Le buone pratiche nel campo dell'insegnamento e dell'organizzazione possono essere trasferite da una realtà all'altra in modo che ogni scuola possa ottenere risultati di livello.* Il clima culturale che ha sospinto l'ERA, fortemente improntato sulla valutazione dei risultati, presupponeva la necessità di far seguire alla fase valutativa il trasferimento delle conoscenze acquisite; azioni di questo genere, peraltro, avrebbero incontrato il favore degli insegnanti, sempre alla ricerca di strumenti didattici operativi da utilizzare in classe. Sul punto, tuttavia, il dibattito pedagogico inglese, ma non soltanto, esprime posizioni scettiche circa il passaggio delle buone pratiche, tanto nella didattica quanto nei modelli organizzativi. Secondo alcuni, fra i quali ovviamente lo stesso Barker, non vi sarebbe modo di dimostrare che modelli di insegnamento che hanno funzionato bene in una scuola possano avere successo altrove. L'impiego di veri e propri *format*, specie in assenza di spirito critico e capacità di adattamento, comporta invece il rischio di appiattimento e di riduzione dell'azione didattica a mero tecnicismo, con l'esclusione di altre caratteristiche essenziali della funzione docente, per così dire più "creative", quali la capacità di leggere le situazioni e di individuare strategie opportune al momento e alla circostanza.

#### 1.4 VERSO QUALE LEADERSHIP?

La ricostruzione proposta, per quanto sommaria, sembra delineare alcune tendenze piuttosto nette nella scuola inglese che vogliamo qui riassumere.

Anzitutto, da quanto fin qui emerso, si è potuto constatare come la vicenda dell'autonomia delle scuole abbia vissuto fasi alterne: a momenti di grande indipendenza degli istituti scolastici e di investimento sulle responsabilità delle periferie (specie nelle figure dei dirigenti), sono susseguiti repentini ripensamenti in direzione opposta, ovvero verso la centralità del sistema, con l'adozione di direttive tanto stringenti quanto di discontinuità rispetto ad assetti precedenti.

In secondo luogo è evidente come la figura dei capi d'istituto sia chiaramente evoluta da funzioni educative a funzioni sempre più manageriali, assecondando di fatto una concezione che vede anche il sistema di istruzione soggetto a valutazioni di efficienza ed efficacia, attraverso parametri standardizzati che misurano performance (di insegnanti e studenti) e con particolare attenzione alla gestione economico finanziaria delle strutture. I dirigenti assumono i panni di manager

professionisti, impegnati soprattutto a reperire, amministrare e rendicontare risorse materiali e umane, e da loro ci si aspettano atteggiamenti da leader motivazionali, capaci cioè di coinvolgere e valorizzare i colleghi insegnanti e di fungere da punto di riferimento per l'intera comunità.

Lo stile di leadership che contraddistingue la dirigenza scolastica è pertanto divenuto un argomento estremamente dibattuto nella letteratura di settore e negli ultimi anni hanno preso corpo posizioni e orientamenti che tracciano in maniera significativa alcuni profili, fra i quali spiccano quello della *system leadership* e quello della *sustainable leadership*.

Il primo si focalizza per l'appunto sul concetto di sistema e parte dal presupposto che le scuole, come del resto molte altre organizzazioni, sono sistemi complessi che assumono una fisionomia ben più articolata della semplice somma delle parti. L'approccio sistemico, in questo caso, si estende ben al di là dei confini dell'istituzione scolastica, e coinvolge la più ampia rete di soggetti, pubblici e privati, che contribuiscono a determinare in uno specifico territorio il "sistema educativo": sono dunque incluse altre scuole, agenzie educative, associazionismo, famiglie, ma anche le autorità locali che devono tradurre nel dettaglio decisioni politiche assunte a livello nazionale. La componente cruciale di questo modello consiste nell'alternanza fra dipendenza, interdipendenza e indipendenza che inevitabilmente si viene a creare in una visione di corresponsabilità dell'azione educativa.

Vista questa premessa, la *system leadership* non sarebbe una questione di opportunità professionale o di scelta personale, ma una condizione necessaria (Collarbone e West Burnham, 2008), dettata cioè dall'imprescindibile collegamento fra scuola e territorio nell'ottica di un servizio ampio e integrato. Nello specifico, questo stile di leadership, implicherebbe:

- l'assunzione di una prospettiva di miglioramento della scuola;
- la capacità di coinvolgere lo staff anche per estendere il servizio della scuola oltre i tradizionali compiti ed orari;
- la disponibilità a collaborare con altre scuole in funzione di un supporto reciproco che prenda le distanze da sterili forme di competizione;
- l'attitudine a lavorare con più soggetti, a cominciare da agenzie educative con cui fornire servizi aggiuntivi utilizzando al meglio gli spazi e le risorse della scuola;
- la capacità di coordinare il proprio lavoro con le autorità scolastiche locali (segnatamente le LEAs).

Presentato in questi termini, l'elenco soprastante non si segnala per chissà quale innovazione del ruolo, ma sembra tracciare piuttosto un "normale" profilo del dirigente scolastico inglese, sensibile al coordinamento dei diversi piani che lo vedono implicato: quello interno, riferito alla propria scuola, quello esterno, riferito al contesto territoriale, quello istituzionale, riferito all'autorità scolastica

locale. In realtà, come sottolineano gli stessi Collarbone e West Burnham, ciò che maggiormente conta nell'approccio sistemico è l'atteggiamento di fondo, orientato all'apertura e alla collaborazione, nella convinzione che un buon servizio educativo sia il prodotto di molteplici contributi.

Decisamente più articolata è la visione della *sustainable leadership*, ispirata all'idea di sostenibilità, già utilizzata in altri ambiti (sostenibilità ambientale, sostenibilità finanziaria, ecc.) e che, come noto, presuppone l'assunzione di scelte che valgono per il "qui ed ora" ma soprattutto per il futuro. La *sustainable leadership*, pertanto, ha l'ambizione di far progredire le scuole dalla loro attuale situazione verso condizioni future desiderate, perché migliori: per fare ciò è necessario che i cambiamenti intrapresi non siano transitori, ma radicati nell'organizzazione stessa e divengano un *habitus*, una modalità di lavoro consolidata (Davies, 2007). Il leader, in questo caso, è colui il quale riesce a gestire le esigenze della quotidianità ma, al contempo, contribuisce a far passare fra i colleghi una visione della scuola proiettata a lungo termine. Alla base di questo approccio vi è la convinzione che negli ultimi anni la scuola inglese si sarebbe concentrata troppo sulla struttura curricolare, sugli esami e sulle performance, troppo spesso assunti come dati fermi e non come semplici indicatori di progresso. Il vero apprendimento, invece, è un processo assai più complesso, che non scaturisce dalla sola azione didattica e che pertanto non può essere misurato con prove standardizzate, ma decanta nel lungo periodo (volendo utilizzare uno slogan, si potrebbe dire *outcomes, not just outputs*)<sup>9</sup>. Le valutazioni a breve termine rimangono ovviamente necessarie, ma in una visione olistica dell'educazione la loro funzione consiste nell'orientare il cammino dello studente e non a classificarlo rispetto a standard di apprendimento. La caratteristica fondamentale della *sustainable leadership* diviene allora la responsabilità, che si esplica in duplice direzione: da una parte i dirigenti scolastici hanno il compito di predisporre, assieme ai loro collaboratori, percorsi educativi che formino i cittadini del domani; dall'altra, questo importante obiettivo non investe soltanto la propria scuola, ma diviene un fine morale, condiviso con altri attori del sistema di istruzione, cui deve essere garantito necessario supporto in caso di bisogno.

---

<sup>9</sup> Il riferimento ad *output* e *outcomes* è stato ripreso anche in Italia da Romei, il quale, interrogandosi sul "prodotto" della scuola, ha considerato gli *output* come il risultato del processo di combinazione e trasformazione delle risorse che sono entrate nel sistema sotto forma di *input* e che sono state restituite all'esterno sotto altra forma, con un valore aggiunto che è stato attribuito dal processo stesso; l'*outcome*, invece, è l'esito indotto nei destinatari dall'acquisizione e dall'utilizzo dell'*output* (cfr. Romei, 2005).



# Capitolo II

## La formazione dello *school management*

### 2.1 QUALE FORMAZIONE PER LA DIRIGENZA SCOLASTICA

Uno degli argomenti più dibattuti nel management scolastico inglese, come del resto in quello italiano, riguarda la continuità professionale fra insegnanti e dirigenti scolastici. In pratica ci si chiede se la funzione di capo d'istituto sia un'ideale evoluzione della funzione docente oppure se i due ruoli debbano essere considerati distinti e separati. La figura di *headteacher*, come detto, presuppone un legame piuttosto stretto con l'insegnamento; si è anche precisato, tuttavia, che questo termine è ormai piuttosto desueto e lascia posto a una concezione della *headship* scolastica a vocazione manageriale prima che pedagogica.

La questione rimanda inevitabilmente alla formazione dei capi d'istituto, perché una cosa è preparare degli esperti di pedagogia o didattica, altra cosa è associarvi anche competenze di tipo gestionale e organizzativo, divenute ormai imprescindibili visto l'attuale assetto delle istituzioni scolastiche. È ovvio, pertanto, cominciare a ridefinire il ruolo della dirigenza a partire già dalla preparazione, che, secondo Bush (2010), deve tenere conto di almeno quattro fattori:

- deve riconoscere l'evoluzione della funzione dirigenziale, derivante dalle aumentate richieste di responsabilità e dal complessivo processo di decentramento delle competenze verso le singole scuole;

- deve considerare la maggiore complessità delle organizzazioni scolastiche che, come altri contesti, risentono dei cambiamenti tecnologici e demografici, interpretano una nuova domanda sociale e sono ugualmente sottoposti alle pressioni della globalizzazione;
- deve ritenere la preparazione dei dirigenti scolastici un obbligo morale, perché ad essi vengono assegnate responsabilità specifiche che li differenziano tanto dagli insegnanti quanto da altri manager pubblici;
- deve valorizzare il senso stesso della formazione e dell'aggiornamento, perché la leadership efficace non è dote innata, ma si interpreta solamente con un'adeguata e scrupolosa preparazione.

È piuttosto difficile dimostrare empiricamente l'esistenza di una correlazione fra leadership efficace e risultati degli studenti (ricordiamo, ad esempio, le obiezioni di Barker presentate nel capitolo precedente). Ciò non toglie, tuttavia, che la *leadership* delle scuole rimanga un fattore strategico per il miglioramento complessivo del sistema di istruzione e che pertanto vadano tenute nel debito conto due importanti finalità: evitare che la funzione di capo d'istituto sia affidata a persone inadeguate e, al contempo, predisporre percorsi formativi mirati, dotati di precisa intenzionalità e dunque appositamente pensati per la leadership e il management delle scuole, dei college e delle istituzioni educative in genere. Lo *school management*, pertanto, si configura come uno specifico campo di saperi e competenze, la cui padronanza non può essere affidata all'adattamento di altri ruoli o, peggio, all'improvvisazione.

Per tali ragioni, di pari passo all'evoluzione della professionalità dei presidi, l'attenzione della politica scolastica inglese si è concentrata anche sulla formazione dei dirigenti che, come vedremo a breve, è attualmente affidata ad un apposita struttura, fortemente voluta da Tony Blair in persona e considerata un modello di riferimento, pur con una serie di riserve che non mancheremo di esplicitare. Ciò che più interessa in questa sede, tuttavia, è analizzare, anche nel loro svolgimento storico, le caratteristiche della formazione degli *school leaders*, avendo presente due elementi di fondo: uno di contenuto, l'altro di metodo. Il primo elemento riguarda i saperi, ovvero il curriculum pensato per la formazione iniziale dei capi d'istituto, perché da esso è già possibile farsi un'idea circa le caratteristiche e gli orientamenti con cui viene interpretata la funzione dirigenziale. Il secondo, invece, riguarda la pratica formativa in senso stretto, perché anche il modo in cui viene organizzata la formazione conta, e non poco, ai fini dell'obiettivo complessivo. Tanto per fare un esempio, collocare la formazione dei dirigenti scolastici all'interno delle università piuttosto che affidarla ad agenzie esterne, magari sotto l'egida governativa, fa una bella differenza; così come differente è il grado di approfondimento che si può ottenere da un corso accademico di primo livello piuttosto che da un master post laurea. Senza dimenticare che la formazione dei presidi si inquadra a tutti gli effetti nel segmento dell'educazione degli adulti e, come tale, richiede opportuni adeguamenti nei sistemi di insegnamento e apprendimento che non sono così

scontati (ci riferiamo, ad esempio, al fondamentale raccordo con l'esperienza, alla didattica *on the job*, all'utilizzo di tecniche non esclusivamente trasmissive, all'impiego della riflessività nel corso dell'azione, e così via).

## 2.2 DAGLI ANNI SESSANTA AL DUEMILA

L'esigenza di creare un programma sistemico per la formazione degli *headteachers* (all'epoca si potevamo tranquillamente chiamare in questo modo) nasce nei primi anni Sessanta. Il primo passo significativo si concretizzò nel 1967, quando il DES istituì il *Committee on the Organization, Staffing and Management of Schools* (COSMOS). Si trattava di un gruppo di lavoro ministeriale che si prefiggeva di organizzare brevi corsi di aggiornamento nonché raccogliere o predisporre materiali di supporto all'azione del *senior school staff*<sup>1</sup> o per implementare le sue abilità (Huber, 2004).

Nel corso degli anni Settanta l'offerta formativa inerente lo *school management* aumentò in modo considerevole; a proporre i corsi, di varia natura e durata, intervennero diversi soggetti, dallo stesso DES a livello nazionale, agli *Higher Education Institutes* (HEIs) a livello regionale, fino alle LEAs a livello locale. Si trattò per lo più di esperienze disomogenee, prive di un unico coordinamento e sostanzialmente legate alla libera iniziativa dei proponenti: i temi proposti spaziavano dall'organizzazione dell'orario scolastico ai criteri di selezione dello staff e sebbene si rivelassero sufficienti alle esigenze degli *headteachers* dell'epoca, evidenziavano la totale assenza di fondamenti concettuali e teorici in grado di inquadrare il management delle scuole come disciplina specifica. I primi studiosi dell'argomento convennero dunque sulla necessità di organizzare un'iniziativa a livello nazionale che mettesse un po' d'ordine nel vasto panorama delle proposte e contribuisse a fissare alcuni riferimenti epistemologici.

La prima iniziativa in tal senso fu realizzata nel 1979, quando all'Università di Birmingham venne commissionato un apposito studio per fare il punto della situazione. Al di là della mappatura delle tante esperienze locali e regionali, il report conclusivo della ricerca invitava espressamente il governo inglese ad attivare un'agenzia esecutiva, dotata quindi di pieni poteri decisionali e indipendente dal Dipartimento dell'Istruzione, con finalità di promozione dello *school management and training*. Questa stessa agenzia avrebbe inoltre dovuto aggregare un pool di esperti per unificare e sostenere le iniziative già note, condurre ricerche indipendenti e stabilire relazioni con organizzazioni analoghe fuori dall'Inghilterra.

A questo primo passo fece poi seguito la circolare del DES n.3 del 1983, che designava l'*educational management training* come una delle quattro aree di formazione per gli insegnanti giudicate prioritarie (le altre quattro erano la mate-

---

<sup>1</sup> Nell'accezione data da Huber, l'espressione sta ad indicare colui che all'interno di una scuola occupa un ruolo di responsabilità organizzativa e può essere considerata a tutti gli effetti un sinonimo di "preside".

matica, la pedagogia speciale e la formazione professionale): con questo provvedimento si diede l'avvio a corsi di formazione della durata di tre mesi per gli *headteachers* e corsi base, della durata minima di 20 giornate studio, per *deputy-headteachers*<sup>2</sup>, erogati da una ventina di istituzioni riconosciute dal DES. La novità più significativa introdotta dalla circolare riguarda l'estensione dei corsi di management scolastico agli insegnanti e non soltanto ai capi d'istituto. In pratica si riconosceva la necessità di allargare le competenze organizzative e gestionali ad uno staff di docenti, con compiti di supporto e affiancamento all'azione del dirigente. Se inizialmente l'attenzione per la formazione si era giustamente concentrata sulla figura del preside, con la circolare del 1983 si ammette implicitamente l'opportunità di dare anche agli insegnanti un profilo manageriale, in modo da garantire alle scuole una leadership partecipata e distribuita, evidente segnale dell'aumentata complessità delle organizzazioni scolastiche.

Sempre in quegli anni il DES si fece promotore della nascita del *National Development Centre for School Management Training* (NDC), istituito presso la *School of Education* dell'Università di Bristol con compiti di formazione e ricerca nel campo del management scolastico e diffusione di buone pratiche. In quella circostanza vi furono diversi tentativi di coordinamento con le analoghe attività condotte dalle LEAs, sia pure con alcuni distinguo nell'approccio e nel contenuto. Queste iniziative risultarono però poco incisive e sul finire del decennio anche il NDC venne sciolto e sostituito, nel 1989, dalla *School Management Task Force* (SMTF), voluta direttamente dal governo per monitorare i progressi e la preparazione degli *headteachers* e degli insegnanti con funzioni organizzative e manageriali all'interno delle scuole. La nuova struttura adottò fin da subito un approccio alla formazione *on the job*, ritenendo lo *school management* una pratica o competenza da acquisire nello svolgimento delle funzioni dirigenziali piuttosto che attraverso corsi specifici pensati e realizzati lontano dalla scuola. Altra importante iniziativa della SMTF fu il tentativo di creare una rete di conoscenze fra le LEAs e far circolare così risorse, esperienze e buone prassi fra tutti gli attori interessati.

Apparentemente scollegata ai temi fin qui trattati fu l'attivazione, nel 1994, della *Teacher Training Agency* (TTA), un'agenzia nazionale per la formazione degli insegnanti i cui obiettivi erano il miglioramento della qualità complessiva della didattica, l'innalzamento degli standard di produttività degli insegnanti, la promozione dell'insegnamento come professione anche attraverso il potenziamento della formazione e delle attività di tirocinio. In realtà la TTA, nello stabilire le priorità formative e di aggiornamento professionale dei docenti, indicò proprio la leadership e il *managing schools* al punto da lanciare, nel settembre del 1995, l'*Headteacher's Leadership and Management Programme* (HEADLAMP), un programma di formazione nazionale finanziato dal governo e appositamente pensato per i nuovi dirigenti scolastici nei primi due anni di attività. È interessante notare come il programma, oltre alle LEAs e agli HEIs, incluse fra i fornitori dei servi-

---

<sup>2</sup> Vice presidi o insegnanti con funzioni vicarie.

zi formativi anche associazioni professionali, consulenti manageriali e associazioni private, ovvero *provider* solitamente impegnati in ambiti diversi da quello scolastico ed educativo. A questo primo programma fece seguito una seconda iniziativa, denominata *Leadership Programme for Serving Headteachers* (LPSH), destinata ai capi d'istituto già in servizio e caratterizzata, anche in questo caso, dalle numerose opportunità di confronto fra colleghi e con manager di altri settori, compresi quello industriale e commerciale<sup>3</sup>.

Dopo le suddette proposte, destinate ai dirigenti scolastici già in servizio, la TTA si dedicò alla formazione degli insegnanti che già avevano avuto qualche esperienza di staff e che aspiravano a ricoprire una posizione organizzativa nella scuola, confermando in questo modo la tendenza a considerare il management scolastico come “pratica” esclusivamente riservata ai capi d'istituto. Nell'autunno del 1997, pertanto, partì il primo ciclo del *National Professional Qualification for Headship* (NPQH), un programma appositamente ideato per gli aspiranti *headteachers* sulla base di cinque principi di fondo:

- la concezione dell'abilitazione alla professione centrata sul miglioramento della scuola e in grado di attingere alle migliori pratiche di leadership e management maturate in campi non esclusivamente educativi;
- l'adozione di *National Standards for Headteachers* (NSfH) in grado di definire requisiti, competenze e conoscenze professionali necessarie per ricoprire il ruolo di dirigente scolastico;
- la non sostituibilità del processo di selezione e reclutamento della dirigenza scolastica con la sola abilitazione, intesa dunque come condizione necessaria ma non sufficiente per ricoprire incarichi dirigenziali nella scuola;
- il rigore dell'intero programma, per assicurare l'abilitazione solamente a candidati davvero preparati, pur nel rispetto e nella valorizzazione di eventuali esperienze pregresse nel campo del management delle scuole;
- la costituzione di un punto di partenza per dotare il sistema di istruzione e formazione di una nuova generazione di dirigenti scolastici.

Il NPQH definiva inoltre le competenze “attese”, tracciando di fatto un profilo del futuro dirigente scolastico come colui che è in grado di:

---

<sup>3</sup> Sul confronto fra presidi e manager di altre organizzazioni segnaliamo un'interessante analogia con il caso italiano. A seguito della cosiddetta legge sull'autonomia (L. 59/97, art. 21), il D.Lgs n. 59/98, che ha introdotto nel nostro ordinamento la qualifica dirigenziale per i capi d'istituto, regolamentò la formazione dei presidi nel delicato passaggio dal “vecchio” al nuovo ruolo. In tal senso furono organizzati su mandato ministeriale numerosi corsi da 300 ore, la cui progettazione e realizzazione fu affidata a università, agenzie specializzate, enti pubblici e privati anche fra loro associati o consorziati. Il risultato di quell'esperienza fu molto controverso ed eterogeneo: per quanto la regia fosse unica, le varie proposte risultarono sensibilmente differenziate, con alcune “derive” aziendalistiche che si concretizzarono in veri e propri stage aziendali o visite guidate presso grandi poli produttivi ad alto impatto tecnologico.

- attuare una direzione strategica mirata allo sviluppo della scuola;
- considerare prioritaria l'attenzione all'insegnamento e all'apprendimento;
- guidare e gestire lo staff;
- operare secondo il principio della responsabilità.

Gli aspetti che paiono più interessanti riguardano il secondo e il terzo punto dell'elenco. Anzitutto, il richiamo alla priorità dell'insegnamento e dell'apprendimento può essere interpretato come il tentativo di ribadire le specificità del management scolastico rispetto ad altri contesti. Anche in Inghilterra, insomma, si sarebbe sentita la necessità di prendere le distanze da una concezione di "trasferibilità" del management, a prescindere dalle caratteristiche e soprattutto dalla *mission* dell'organizzazione in cui ci si trova. Se da una parte è vero che le scuole hanno ormai un profilo di elevata complessità organizzativa, che include richiami alla qualità totale, alla gestione delle risorse umane e addirittura al marketing (Bush, 1996), è altrettanto vero che le letterature d'oltremarica e d'oltre oceano non hanno mai lesinato inviti alla cautela, come nel caso di Baldrige che già nel 1978 scriveva: «Le tradizionali teorie di management non possono essere applicate alle istituzioni scolastiche senza valutare attentamente se funzioneranno bene in quel particolare ambiente. Dobbiamo pertanto fare molta attenzione agli sforzi di gestire o di migliorare l'educazione mediante tecniche di "management moderno" prese in prestito, ad esempio, dal mondo degli affari. Questi prestiti, possono senza dubbio essere utili, ma devono essere utilizzati con molta attenzione»<sup>4</sup>. In secondo luogo, il profilo tracciato fa esplicito riferimento alla presenza di uno staff e all'esigenza di guidarlo. La concezione di leadership sottesa a questa logica è quella di un'azione "distribuita" e "partecipata" che, come si vedrà in seguito, coinvolge più soggetti e che non tocca soltanto i capi d'istituto, ma è estesa al personale docente con diversi livelli di responsabilità.

### 2.3 IL NATIONAL COLLEGE FOR SCHOOL LEADERSHIP

In tema di formazione della dirigenza scolastica, l'iniziativa più importante e significativa degli ultimi anni in Inghilterra è certamente rappresentata dall'istituzione del *National College for School Leadership* (NCSL) presso l'Università di Nottingham. Fortemente voluto dal governo inglese con un investimento iniziale di 28 milioni di sterline, questo nuovo centro ha iniziato a svolgere ufficialmente la propria attività nel 2002, assumendo fin da subito il compito di coordinare e sviluppare i programmi per la preparazione degli *headteachers* in tutta la nazione in maniera coordinata e uniforme.

Alla base dell'ambizioso progetto vi era la convinzione che un efficace management degli istituti avesse un'influenza positiva sulla qualità delle perfor-

<sup>4</sup> J. V. Baldrige et al., *Policy-making and effective leadership*, cit. in T. Bush (1996).

mance scolastiche degli studenti: il miglioramento del sistema di istruzione, secondo tale logica, passa attraverso la formazione di chi per primo deve assumersi la responsabilità dei risultati complessivi della scuola, ovvero il dirigente. Esattamente come può accadere per una grande azienda da rilanciare o per una grande amministrazione pubblica da riassetare, la soluzione ai mali della scuola viene individuata nella leadership e nella preparazione dei manager che la devono esercitare.

Fin dal principio, dunque, il NCSL si è proposto come centro di ricerca e sviluppo specializzato nel campo della *school leadership* e ben presto è divenuto un punto di riferimento e una risorsa non soltanto per le scuole, ma per tutti i sistemi educativi interessati a risolvere i loro problemi di management e organizzazione del servizio. In quanto istituzione accademica, inoltre, il NCSL ha caratterizzato la propria *mission* per la promozione dell'eccellenza nella ricerca e nello studio delle teorie organizzative applicate alla scuola e per la qualità del contributo offerto al dibattito nazionale e internazionale sui temi della *school leadership*.

Il primo passo compiuto dalla nuova istituzione è stato la creazione di un pool di esperti nazionali e internazionali al quale è stato affidato il compito di stilare un profilo chiaro e condiviso della figura del capo d'istituto: una sorta di modello verso cui tendere e in funzione del quale predisporre i successivi programmi di formazione e aggiornamento. Per riuscire in tale scopo – solo apparentemente scontato e banale – gli esperti hanno inizialmente vagliato le varie posizioni e le indicazioni presenti nella letteratura scientifica e hanno poi predisposto un *framework* (denominato *The Leadership Development Framework*) articolato in dieci affermazioni da intendersi sia come dichiarazioni, sia come proposte, in base alle quali la leadership della scuola dovrebbe:

- assumere un preciso significato, essere mirata ad uno scopo e orientata da valori;
- tenere conto del contesto distintivo e complessivo della scuola;
- promuovere una concezione attiva dell'apprendimento;
- essere focalizzata sull'insegnamento;
- essere una funzione distribuita in tutta la comunità scolastica;
- costruire competenze attraverso lo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento;
- essere orientata al futuro ed esercitata in modo strategico;
- essere aperta all'impiego di metodologie sperimentali e innovative;
- essere supportata dal contesto politico e adeguatamente sostenuta per poter essere efficace;
- essere sostenuta da un *National College* che si occupi esplicitamente di leadership in contesti educativi e scolastici.

Il “decalogo” che descrive il profilo professionale dei dirigenti scolastici inglesi si offre a una serie di considerazioni che, sempre nella prospettiva della com-

parazione con il caso italiano, meritano un breve approfondimento. Proveremo dunque a ripercorrere in rassegna i punti del *framework* con alcune note critiche.

- Il richiamo ai valori che dovrebbero orientare la leadership può essere interpretato, almeno inizialmente, come un “atto dovuto” ma sostanzialmente privo di contenuti, anche perché quali siano i valori cui deve ispirarsi una leadership efficace non è dato sapere. Va tuttavia rilevato che il richiamo a una dimensione valoriale non è per nulla scontato specie in un contesto culturale e scientifico, come quello inglese, che possiamo definire molto “pragmatico” e non particolarmente incline a riflessioni sulla filosofia dell’educazione, almeno quando sullo sfondo si discute di organizzazione della scuola. Anche in Italia la questione è stata al centro di numerose riflessioni, a dimostrazione della sua delicatezza. Romei, ad esempio, ha più volte polemizzato con la “pedagogia accademica” per la tendenza a separare nei processi formativi l’ambito degli affetti, dei carismi personali e dei valori educativi (di esclusiva competenza pedagogica) da quello delle regole e delle sovrastrutture, semplicisticamente bollate come “burocrazia” (e dunque buone per la teoria dell’organizzazione). Che questa dicotomia sia stata spesso radicalizzata lo ha ammesso anche un illustre pedagogista come Cesare Scurati che, sulle pagine di “Dirigenti Scuola” e proprio in linea con Romei, scriveva: «Le scuole restano certamente comunità morali, ma non ci si può dimenticare che esse sono comunque organizzazioni di servizio pubbliche a carattere professionale; il ruolo fondamentale dei valori non viene ridotto, ma è altrettanto evidente che essi devono tradursi in regole comportamentali sufficientemente precise da assicurare un coordinamento effettivo dei processi (ritenuti) critici; la trascendenza professionale e personale in gioco si concretizza nell’assunzione collettiva, organizzata, del compito unitario di rielaborare contenuti, modalità, strutture»<sup>5</sup>. Lo stesso Romei, in una delle sue ultime pubblicazioni<sup>6</sup> prima della prematura scomparsa, è tornato sull’argomento, anche se in direzione apparentemente opposta. A proposito del profilo professionale degli insegnanti, che dovrebbe associare alle competenze didattiche ed educative anche capacità organizzative, Romei ritiene che molto spesso la letteratura di settore abbia centrato la questione su aspetti valoriali espressi in termini altisonanti, vaghi ed equivoci, ovvero condivisibili in linea di principio, ma inadatti poi a tradursi in comportamenti concreti, operativi e verificabili: «Serve a poco [...] impegnarsi nella compilazione di un “codice deontologico” centrato sui valori; serve piuttosto un profilo professionale che, partendo da valori assunti in modo esplicito, li traduca in prescrizioni di comporta-

<sup>5</sup> C. Scurati, *Leadership, sentimenti e ragioni*, in “Dirigenti Scuola”, n. 1, 1999, pp. 4-7.

<sup>6</sup> P. Romei, *Fare l’insegnante nella scuola dell’autonomia*, Carocci, Roma 2005.

mento che gli interessati si impegnano a osservare»<sup>7</sup>. Riteniamo di non forzare troppo il pensiero dell'autore nell'estendere questa considerazione dalla funzione docente alla funzione dirigente.

- Dire che la scuola va considerata nei suoi tratti distintivi, significa ribadire che essa rimane a tutti gli effetti un'organizzazione, ma con caratteristiche proprie (nelle finalità e nella struttura) che la rendono particolare rispetto ad altre forme di azione collettiva. Tale sottolineatura è molto importante, perché invita la ricerca del NCSL – ma non solo – a proseguire lo studio degli istituti scolastici in quanto fenomeni organizzativi a tutti gli effetti. Precursore di questi studi fu Karl Weick il quale, nell'illustrare la sua celebre teoria dei “legami deboli” (*loose coupled*) scelse proprio i contesti scolastici come modelli esemplificativi, puntando per la prima volta i riflettori su una realtà poco indagata fino a quel momento. Più in generale, la letteratura anglosassone si è dimostrata fin da subito piuttosto concorde nel legittimare tale approccio: la dimensione organizzativa della scuola non viene più messa in discussione ed è ormai considerata un assunto di base. Le cose, come più volte ricordato, sono andate diversamente in Italia, dove la necessità di ribadire la pertinenza della dimensione organizzativa della scuola è quasi una costante. Oltre al già menzionato Romei, altri autori hanno riconosciuto questa difficoltà tutta italiana: Drago (1996), Benadusi e Serpieri (2000), Alessandrini (2000), tanto per citarne alcuni. Più di tutti, in questa sede ci piace ricordare Duilio Gasparini, vero e proprio pioniere del settore, che in una pubblicazione del 1977<sup>8</sup> poneva già la questione in termini espliciti, sia pure contestualizzati a quegli anni: «È opinione corrente che il sistema scolastico attuale – e non solo quello italiano – non evidenzia in modo sufficientemente significativo il fatto che i propri obiettivi comportino problemi di organizzazione [...]. Le analisi del sistema che il “discorso organizzativo” promuove, dunque, e la struttura organizzativa corretta e coerente agli obiettivi alla quale esso tende, sono il tessuto in cui si innesta da una lato l'opera dei politici, dall'altro quella dei pedagogisti, affinché il contributo di questi ultimi sia conseguente e congruente all'opera dei primi. Lo sviluppo di una struttura organizzativa nel sistema educativo non viene proposto, allora, soltanto al fine di soddisfare criteri di efficientismo, ma anche, e soprattutto, per sottolineare, in definitiva, l'esigenza di una visione moderna, attuale, del sistema educativo, inevitabilmente inserito nella realtà del mondo d'oggi»<sup>9</sup>.
- Fra le tante strategie proposte per migliorare l'efficienza del sistema scolastico, quella che punta l'attenzione sulle modalità di apprendimento degli studenti risulta particolarmente popolare, al punto da trovare posto anche

---

7 P. Romei, *ivi*, p. 98.

8 D. Gasparini, *Struttura ed organizzazione del sistema educativo complesso*, Milella, Lecce 1977.

9 D. Gasparini, *ivi*, pp. 78-79.

nel *framework* in discussione. Premesso che non è mai facile stabilire attraverso quali parametri si possano e debbano valutare i risultati di una scuola, la letteratura anglosassone insiste molto sulle competenze in uscita e, più in dettaglio, sul delicato passaggio fra istruzione e mondo del lavoro. In altri termini, il fatto che molti giovani diplomati o laureati all'inizio della loro carriera professionale si dimostrino sostanzialmente impreparati alle richieste del mercato del lavoro sarebbe indicativo della debolezza del sistema di istruzione e formazione, ancora dominato da una concezione prevalente, se non unica, che vede l'apprendimento come ricezione passiva di contenuti e informazioni. Molti autori hanno invece dimostrato attraverso le loro ricerche che l'apprendimento è una pratica sociale e che in molti contesti non esplicitamente educativi si possono mettere in atto forme di apprendimento estremamente significative, basate sulla partecipazione dei soggetti a comunità di pratiche più o meno formalizzate<sup>10</sup>. L'invito, insomma, è di investire anche il management scolastico nella promozione di metodologie didattiche alternative ai modelli più consolidati, a partire da concezioni dell'apprendimento che considerano i discenti attori consapevoli e attivi del processo formativo.

- Strettamente collegata al punto precedente è poi la questione dell'insegnamento. Al di là di ogni interpretazione, le scuole rimangono luoghi dove si insegna, nel senso etimologico del termine (lasciare segni). L'attività del NCSL, giustamente focalizzata sulla leadership e sul management degli istituti, non può tralasciare il fatto che l'azione più caratteristica delle organizzazioni scolastiche – potremmo dire la loro *mission* – è proprio quella che rende possibili i processi di insegnamento e, per effetto, quelli di apprendimento. Le concezioni poco sopra richiamate, che contrappongono forme di apprendimento partecipativo e attivo a modalità più tradizionalmente “trasmissive”, non escludono il fatto che a scuola si insegnino e che vi siano dei professionisti a ciò dedicati. Anzi, quanto più questi ultimi saranno motivati, formati e consapevoli del loro ruolo, tanto più sarà possibile proporre soluzioni didattiche alternative e rendere il percorso scolastico molto più significativo sul piano delle esperienze, delle sperimentazioni, delle possibilità.
- Secondo gli esperti del NCSL, la leadership non dovrebbe essere esercitata da un “uomo solo al comando”, ma dovrebbe essere una funzione distribuita. Il passaggio in questione è particolarmente importante, per almeno due ordini di motivi. Anzitutto, fra le tante declinazioni possibili, dice già molto rispetto al modo in cui concepire la leadership delle scuole (va da sé, ad esempio, che stili autoritari o carismatici non si addicono a questa par-

---

<sup>10</sup> A tale proposito può essere utile consultare Zucchermaglio (2004), che nel capitolo intitolato “Dalla scuola al supermarket” riporta gli studi di Eckert, Gardner e Resnick sulla crisi dell'apprendimento scolastico “tradizionale” e sull'efficacia delle forme di apprendimento basate sulla partecipazione e sulle pratiche sociali.

ticolare forma organizzativa); in secondo luogo, la “distribuzione” dell’incarico comporta anche un allargamento dei destinatari dell’azione dello stesso NCSL e, più in generale, del management scolastico in quanto teoria e pratica. In altri termini, ciò che inizialmente poteva essere letto come un discorso esclusivo per dirigenti scolastici e per la loro formazione, diviene invece ambito di approfondimento anche per gli insegnanti ai quali, oltre alle competenze pedagogiche e didattiche funzionali alla progettazione della relazione educativa e dei processi di insegnamento-apprendimento, si chiedono competenze organizzative per supportare il capo d’istituto nell’azione di gestione della scuola.

- Fra le righe, in maniera nemmeno tanto velata, il decalogo del NCSL offre non soltanto un primo riferimento allo stile di leadership più indicato per le scuole (quello “distributivo”), ma anche un richiamo molto chiaro al modello di organizzazione sotteso a tale visione. Nel promuovere modalità di apprendimento “attivo” e nel fare in modo che l’obiettivo sia raggiunto attraverso una piena partecipazione, il *framework* fa riferimento alla “comunità di apprendimento”: immagine, quest’ultima, che evoca una concezione della formazione che si estende ben al di là della sola esperienza didattica in classe e in cui attività formale e attività informale si fondono di continuo. Le implicazioni, per la leadership ed il management della scuola, dovrebbero essere evidenti, a dimostrazione della necessaria coerenza fra modello educativo e modello formativo.
- La necessità umana di “organizzare” deriva dall’auspicio di contenere, per quanto possibile, imprevisti ed effetti collaterali delle nostre azioni. Non è ambizione di previsione o, peggio, predizione del futuro ma, molto più sommessamente, è solo il tentativo, certo ragionato, di ridurre la complessità e vagliare opzioni di convenienza. La cosa risulta ancor più evidente quando l’oggetto dell’organizzarsi è l’educazione, ovvero un processo che per definizione è aperto all’incertezza e al possibile. Ma, proprio per questo, ancor più legato alla necessità di non essere lasciato al caso e dunque orientato da un’azione progettuale e organizzata. Il richiamo al futuro, poi, è importante per altri due aspetti. Anzitutto, nel caso della scuola, e molto più che per altre organizzazioni, l’orientamento al futuro dovrebbe essere un *habitus* mentale – non soltanto della leadership – dal momento che il lavoro delle istituzioni scolastiche è necessariamente proiettato all’avvenire per la semplice ragione che i destinatari dell’azione formativa sono le generazioni di domani. In secondo luogo, condizionati da un punto di vista tutto “italiano”, possiamo caricare questo punto del *framework* anche di un significato più politico: chi gestisce le scuole e le altre istituzioni educative può esercitare il proprio compito nel lungo periodo solamente a condizione che gli strumenti e le regole a sua disposizione siano chiare e adeguatamente concepite allo scopo. Proprio per la sua funzione strategica il sistema di istruzione non può essere soggetto a riforme di

parte, assunte sulla base di esigenze contingenti o che agiscono, spesso con colpevole ritardo, con intenzioni riparatorie. Nella proiezione al futuro connaturata alla *mission* della scuola, anche le politiche scolastiche devono fare la loro parte.

- La leadership descritta dal decalogo del NCLS non può certamente essere considerata di tipo “esecutivo”. L'autonomia di chi dirige e del suo staff è piena, anche nella ricerca di soluzioni innovative, riferite tanto alla didattica in senso stretto, quanto agli aspetti più propriamente organizzativi. È un principio, quest'ultimo, ben presente anche nell'ordinamento scolastico italiano laddove si dice che l'autonomia, oltre a riguardare gli aspetti amministrativi, finanziari e didattici, concerne la ricerca, la sperimentazione e lo sviluppo. Anche da noi le scuole sono dunque chiamate a riflettere criticamente sulle pratiche maturate e agendo come vere e proprie comunità di apprendimento devono poter trarre indicazioni dalle proprie e dalle altrui esperienze (Barbieri, 1999). Va da sé che questo processo di apprendimento collettivo, che sarebbe più opportuno definire “organizzativo”, può realizzarsi solamente in presenza di una leadership a ciò votata e che per prima si dimostra aperta alla possibilità di sperimentare e di ricercare soluzioni e strategie di governo dei processi innovative ed efficaci.
- Il richiamo alle responsabilità della politica è molto significativo. La leadership, infatti, può essere davvero efficace nella misura in cui anche il Legislatore fa la sua parte nel mettere i capi d'istituto nelle condizioni di operare al meglio. Da questo punto di vista, tuttavia, il *framework* non manca di sottolineare la criticità della questione e anche se nulla viene esplicitamente detto non è difficile intuire un monito polemico nei confronti dei governanti: visioni della pubblica istruzione, a volte molto differenti, hanno spesso prodotto riforme contrastanti e già in precedenza abbiamo avuto modo di ricordare come gli ultimi anni siano stati caratterizzati da un'alternanza di posizioni, a discapito della coerenza e della sostenibilità. In Italia, dopo anni di sostanziale immobilismo, il sistema scolastico è stato oggetto di numerosi interventi riformatori, a volte concreti, altre volte rimasti semplici proposte; trascurando colpevolmente il bene comune e il valore sociale dell'istruzione, gli ultimi governi hanno fatto della scuola un terreno di scontro politico esercitato a colpi di riforma, contribuendo così a rendere ancor più complesso il lavoro di insegnanti e dirigenti scolastici, privati di punti di riferimento saldi e largamente condivisi.
- L'ultimo punto del *framework* ribadisce in maniera esplicita il ruolo del NCSL che, come più volte ribadito, è stato fortemente voluto dal governo inglese come istituzione di riferimento sui temi della leadership e del management delle istituzioni scolastiche. Diversamente dal nostro contesto, in cui molto si deve ancora fare nella direzione di un'adeguata formazione per i dirigenti scolastici, il problema oltremarino, come si è potuto constatare, non riguarda tanto la ricchezza dell'offerta, quanto piuttosto la razio-

nalizzazione delle proposte e il loro coordinamento. La funzione “accentratrice” del NCSL, da questo punto di vista, ha contribuito a dare ordine e a rendere omogenei i percorsi su tutto il territorio nazionale.

## 2.4 LE ATTIVITÀ DEL NCSL

Ora, nel voler analizzare più in dettaglio l’offerta formativa del NCSL, emerge chiaramente una rappresentazione della leadership di tipo processuale, che riconosce cioè l’evoluzione del ruolo del capo d’istituto e delle relative competenze. Fra le varie proposte, pertanto, si possono distinguere livelli diversi a seconda che i destinatari siano insegnanti che ricoprono posizioni vicariali, presidi di prima nomina o dirigenti già in carica da diverso tempo (Brundrett, Burton e Smith, 2003; Earley e Weindling, 2004).

Un primo livello di formazione comprende corsi rivolti ai cosiddetti *emergent leaders*, ovvero quei docenti con incarichi di responsabilità organizzativa all’interno dell’istituzione scolastica e che vengono altrimenti detti *middle leaders* oppure *middle managers*; si tratta dunque di insegnanti che cominciano ad esprimere un orientamento verso il ruolo dirigenziale e che, a tale scopo, intendono avviare un percorso formativo specifico nella prospettiva di cambiare il loro status professionale nella scuola.

Diverso, invece, il caso degli *established leaders* che sono anch’essi insegnanti, solitamente componenti dello staff del dirigente che continuano a collaborare attivamente all’interno delle rispettive scuole ma che, a differenza del caso precedente, non intendono intraprendere la carriera di *school leader*; ciò nonostante questi professionisti esprimono la necessità di avere una formazione adeguata che li aiuti a svolgere al meglio i loro incarichi di vice presidenza, coordinamento di dipartimenti, ecc.

Quando un insegnante esprime molto più di un orientamento e manifesta la chiara intenzione di diventare capo d’istituto, allora può avere accesso al *National Professional Qualification for Headship* (NPQH), un programma più specifico e dettagliato e che può essere considerato il principale canale di formazione iniziale per dirigenti scolastici. Molto simile per contenuti e struttura è anche l’*Early Headship Provision* (EHP), destinato ai presidi di prima nomina.

Vengono invece definiti *advanced leaders* i dirigenti che rivestono la posizione di *school leader* già da diverso tempo (di solito da più di tre anni) e che nella maturazione del loro ruolo sentono la necessità di supporti formativi legati alla pratica, al confronto con esperienze di altri colleghi o suggerimenti operativi per innovare le modalità di gestione della scuola. Tale filone, che si configura come attività di aggiornamento professionale a tutti gli effetti, è stato inizialmente rappresentato dal *Leadership Programme for Serving Heads* (LPSH), poi dal programma denominato *Head for the Future* (dal 2007 al 2009) ed infine articolato in una serie di proposte mirate e inquadrate sotto l’etichetta di *Academy Leaders*.

Particolarmente interessante, infine, è la menzione ad un'ultima categoria: si tratta dei cosiddetti *consultant leaders*, ovvero dirigenti ormai esperti che nel loro percorso professionale si trovano in un momento in cui sentono la possibilità di condividere l'esperienza acquisita con i colleghi più giovani e di mettere a disposizione il patrimonio di conoscenze e competenze maturate nel corso degli anni. Essi divengono dunque dei formatori a pieno titolo, vengono coinvolti nei corsi di preparazione ma anche nelle attività di ispezione e supervisione dei nuovi capi d'istituto e garantiscono idealmente quel passaggio di consegne, a volte anche generazionale, il cui significato è di inestimabile valore, sia sul piano dei contenuti, sia sul piano metodologico. Anche per svolgere questo genere di compito, tuttavia, il NCSL ritiene sia necessaria una preparazione *ad hoc*, per cui esiste un programma appositamente dedicato a questi presidi-consulenti e chiamato *Development Programme for Consultant Leadership* (DPCL).

Nell'articolazione dell'offerta, dunque, il NCSL abbraccia idealmente più destinatari, riconosce la processualità che caratterizza lo sviluppo professionale del dirigente e dei suoi collaboratori e sostiene la progettazione formativa attraverso il continuo supporto della ricerca accademica. A quanto appena detto si affiancano poi iniziative più mirate, indicate come *Strategic Programmes*, che trattano questioni specifiche della leadership e del management o che riguardano la gestione di particolari tipologie di scuola; i *Team Programmes* mirano invece a potenziare il lavoro di gruppo quale fattore strategico per migliorare l'efficacia complessiva della leadership negli istituti.

## 2.5 PUNTI DI FORZA E PUNTI DI DEBOLEZZA DEL NCSL

Dopo aver sinteticamente presentato l'offerta del NCSL, non rimane che tentare di esprimere qualche valutazione sull'impatto che questa istituzione ha avuto nel sistema scolastico inglese e, segnatamente, nella formazione degli *educational leaders*. Per farlo ci avvarremo, ancora una volta, delle considerazioni raccolte ed espresse da Tony Bush (2008), il quale ha organizzato la sua riflessione in "punti di forza" e "punti di debolezza".

È innegabile che il primo merito del College coincida proprio con il suo carattere nazionale: l'aver saputo organizzare in modo coerente e completo le tante proposte di formazione rivolte alla dirigenza scolastica, concentrandole in un'unica istituzione, è stato un passaggio estremamente significativo sul piano della definizione di un profilo professionale condiviso. Poi, l'oggetto principale attorno al quale ruota l'attività del NCSL, ovvero la *school leadership*, è stato sapientemente "scomposto" in differenti programmi e adattato ai diversi stadi di carriera dei presidi. Secondo Bush questa peculiarità del College consente di offrire risposte ancor più adeguate alle esigenze che emergono lungo un percorso professionale medio dal momento che i problemi che un dirigente si trova ad affrontare cambiano con il maturare dell'esperienza, così come cambia l'efficacia delle soluzioni individuate.

Un altro punto di forza individuato nell'attività del College consiste nel taglio eminentemente operativo con cui sono concepiti i vari programmi. L'obiettivo trasversale a tutte le proposte, che giustifica la stessa attivazione di una simile istituzione, è il miglioramento della leadership: un miglioramento che dovrebbe essere dunque valutabile e in grado di produrre benefici per la scuola. Lo sforzo messo in campo dal governo laburista si comprende solamente in funzione di risultati visibili e concreti: al "saper essere" è preferito un più pragmatico "saper fare" e trovano giustificazione, in tal senso, non soltanto i tentativi di affinare le buone pratiche, ma la partecipazione attiva e competente dei *consultant leaders* nelle vesti di mentori, tutor, facilitatori o supervisori, a garanzia che il taglio formativo non perda mai di vista la concretezza e la possibilità di incidere sull'operato professionale.

Anche se questa attenzione per la pratica è molto forte, il NCSL rimane di fatto un'istituzione universitaria e pertanto presenta, quale altro pregio, una naturale propensione per lo studio, la ricerca e la documentazione. Secondo Bush il College è riuscito nell'impresa di coniugare teoria e pratica come poche altre volte è accaduto nel panorama accademico inglese, anche grazie a modalità di ricerca-azione, costruzione di reti di insegnanti in tutto il Paese per lo scambio e la condivisione delle esperienze e l'installazione di risorse informative on line o forum di discussione. Non va poi trascurato il considerevole numero di pubblicazioni specificamente incentrate sul tema della leadership che il NCSL ha promosso (direttamente o indirettamente), contribuendo ad alimentare un dibattito culturale e scientifico che non è fine a se stesso, ma funzionale al miglioramento dei risultati scolastici.

Infine, fra gli aspetti positivi evidenziati da Bush, ci sono anche alcune cifre che evidenziano quanti professionisti, fra insegnanti e dirigenti, hanno beneficiato delle attività del NCSL. Già nel 2005 ben 20.000 presidi sui 24.000 totali avevano ottenuto l'abilitazione attraverso il NPQH (che ricordiamo essere il principale programma di formazione iniziale per la dirigenza scolastica) ed il 47% di questi ha partecipato a qualche altra iniziativa promossa dal NCSL. Nel complesso, l'85% dei corsisti (fra capi d'istituto in attività e futuri capi d'istituto) riconosceva l'efficacia del NCSL nel promuovere lo sviluppo della leadership scolastica.

È lo stesso College che, ciclicamente, rende noti questi numeri. Lo fa attraverso il proprio sito internet ufficiale, dal quale sembra che in Inghilterra non vi sia effettivo dirigente scolastico o aspirante tale che prima o poi non incontri le attività del NCSL o che non utilizzi i suoi servizi (materiali o forum on-line) per potenziare la propria conoscenza e migliorare la propria efficacia professionale e, di riflesso, quella dell'istituzione scolastica in cui lavora. Da quando questo centro ha iniziato la propria attività, ha accolto ben 135.000 richieste di partecipazione ai vari corsi e nell'aprile del 2009 risultava che il 93% delle scuole primarie e il 99% delle scuole secondarie avevano usufruito dei servizi del NCSL con ricadute immediatamente positive nella gestione, ma anche nei risultati finali degli alunni. Nel giro di un paio d'anni, la percentuale di insegnanti orientanti a intraprendere la carriera di capi d'istituto è salita dal 32% del 2007 e dal 35% del 2008 al 41%

del 2009, segno evidente della definizione di un percorso formativo ormai chiaro e omogeneo e divenuto pertanto più “appetibile”. Annualmente il NCSL promuove anche un’indagine ufficiale che rileva le opinioni degli *school leaders*; nel 2010 è emerso che per l’87% degli intervistati il College avrebbe una reale funzione di supporto e aiuto alla leadership individuale; per l’86%, poi, il NCSL ha avuto un effetto positivo sullo sviluppo delle loro abilità e competenze nel campo della leadership e del management; il 93%, invece, riconosce il sostegno importante che questa istituzione offre ai futuri nuovi presidi; per l’82%, infine, il College mette i capi d’istituto migliori nelle condizioni di poter divenire un valido aiuto per colleghi più giovani o meno esperti<sup>11</sup>.

L’ampio riconoscimento per i risultati conseguiti dal NCSL e l’apprezzamento espresso per l’iniziativa del governo inglese non hanno però evitato che su questa operazione si levassero anche voci critiche, puntualmente raccolte dallo stesso Bush (2008), ma anche da Brundrett e Crawford (2008) e che, come avremo modo di vedere, rappresentano spesso l’altra faccia della medaglia dei punti di forza elencati in precedenza.

Ad esempio, proprio la definizione di percorsi formativi uniformi, riferiti alle varie fasi del percorso professionale di un dirigente e dunque l’acquisizione di un modello strutturato di *leadership development* ha indotto più di qualche osservatore a temere per un inesorabile processo di “burocratizzazione” della leadership stessa. Anche i riferimenti piuttosto rigidi e prescrittivi a standard nazionali (ricordiamo i *National Standards for Headteachers*), che avrebbero il compito di stabilire una volta per tutte requisiti e competenze del capo d’istituto, deporrebbero a favore della critica. La “rigidità” del sistema, voluta e celebrata in nome dell’uniformità, avrebbe però il difetto congenito di ingabbiare anche il pensiero critico del singolo, la creatività, e di far debordare quella stessa uniformità in conformità di idee e comportamenti omologati.

Una seconda critica, se vogliamo ancor più incisiva, riguarda poi i contenuti dei programmi del NCSL, le cui richieste e aspettative sono considerate modeste. L’attenzione riposta sulle competenze “operative” del dirigente rischia di mettere in secondo piano la conoscenza teorica che pure dovrebbe guidare l’azione di chi ricopre incarichi di responsabilità e deve agire in modo consapevole. Il programma più discusso risulta essere proprio il NPQH, ovvero il corso abilitante

---

11 Tutte le cifre riportate sono fornite direttamente dal NCSL. Anche Bush non si fa particolari scrupoli a citare direttamente numeri e statistiche diffuse dal sito ufficiale del College ([www.nationalcollege.org.uk](http://www.nationalcollege.org.uk)) che, a tale scopo, dedica un’apposita sezione che viene periodicamente aggiornata o modificata (al momento in cui scriviamo, ad esempio, il portale web è in fase di *restyling*). Il dubbio circa l’attendibilità di queste rilevazioni rimane, anche perché a volte sono presentate in maniera tale da sembrare “auto celebrative”; molte meno informazioni, ad esempio, sono fornite in merito alle modalità di valutazione o ai soggetti valutatori. Precisiamo tuttavia che il senso del nostro ragionamento non è confutare o meno la veridicità di quanto dichiarato dalle fonti ufficiali del NCSL, né assumere per “oro colato” quanto sopra riportato. In questa sede ci limitiamo a sottolineare come questo centro abbia avuto un innegabile impatto sulla formazione dei dirigenti scolastici, riconosciuto da tutti a prescindere dai singoli valori percentuali.

per l'accesso al primo incarico di preside, divenuto obbligatorio nel 2004<sup>12</sup>. Tale percorso, per temi offerti e organizzazione, sarebbe al di sotto del livello intellettuale e culturale richiesto per il profilo professionale in questione: il modello di leadership sotteso, normativo e standardizzato, lascerebbe poco spazio a iniziative di approfondimento personalizzato e privilegierebbe un sistema di abilità piuttosto che di competenze. A conti fatti, visto anche l'esito scontato con cui molti corsisti ottengono l'abilitazione, il corso risulta fin troppo "facile" e ben lontano da altri canali di formazione superiore come i master di *school leadership*.

Proprio quest'ultimo aspetto rappresenta un altro punto di debolezza del NCSL che, se da una parte è concepito come una struttura di coordinamento nazionale, dall'altra tende necessariamente a monopolizzare la formazione e la ricerca nel campo della leadership e del management scolastico a scapito di altre proposte e opportunità di preparazione, compresi i master universitari, attivate dalle facoltà di Scienze dell'Educazione. Al pluralismo, che certo includeva tutti i difetti di un'offerta sovraffollata e poco organizzata, si è preferito uniformare il percorso che da accesso alla *headship* e, come ulteriore conseguenza, si è disincentivata la frequenza di percorsi universitari, molto più lunghi e faticosi, genericamente bollati come troppo teorici e poco attenti alle pratiche.

Anche i numerosi richiami alla ricerca e alla documentazione, validati dal profilo accademico del NCSL, non convincono del tutto gli osservatori più critici, i quali sostengono che in realtà l'attività del College, ben lontana da programmi di ricerca scientifica di taglio universitario, sia chiaramente piegata su una formazione eminentemente pratico-operativa, di ordine strettamente professionale e centrata sulla condivisione delle esperienze fra capi d'istituto di diversa anzianità. Proprio l'impiego di professionisti esperti, cui sono affidati incarichi di consulenza e supervisione, sarebbe alla base della riproposizione di modelli consolidati e limiterebbe le opportunità di sperimentazione e innovazione che consentono invece l'evoluzione della professione.

Infine, l'ultima critica esplicitamente mossa al NCSL è di ordine politico. Fin dalla sua attivazione il College ha sempre goduto di ingenti finanziamenti governativi e di un trattamento di tutto "riguardo". Non va dimenticato che il progetto è nato per la volontà di istituire un'agenzia governativa, che rispondesse direttamente alle richieste del Ministro elaborate dai funzionari del Dipartimento dell'Educazione. Tuttora le nomine per gli incarichi dirigenziali del NCSL dipendono dallo stesso Segretario di Stato, così come gli stanziamenti di risorse. Ora, questo vincolo così stretto con il governo, ha il difetto di pregiudicare l'autonomia e l'indipendenza del College, condizioni essenziali per un'istituzione che ha nella sua *mission* anche compiti di ricerca. Molte delle critiche mosse al NCSL hanno colto nel segno se è vero, come sottolinea Bush (2008), che subito dopo la fase di avvio il College ha apportato alcune correzioni in cor-

---

12 In realtà, dopo una prima fase transitoria, la qualifica è divenuta effettivamente obbligatoria a partire dall'aprile 2009.

so d'opera principalmente orientate a limare quelle derive di omologazione e standardizzazione messe in evidenza prima. Rientrano in questa logica i tentativi di prendere in maggiore considerazione i bisogni personali e professionali dei corsisti, l'attenzione riposta all'analisi dei diversi contesti scolastici e delle loro specificità e il rinnovamento di alcuni percorsi, primo fra tutti quello abilitante, considerato non propriamente adeguato alle effettive necessità di preparazione dei dirigenti scolastici.

Il primo intervento concreto ha riguardato il supporto tecnologico: sulla base del presupposto che uno dei sentimenti più diffusi fra i capi d'istituto è quello della solitudine<sup>13</sup>, il College ha potenziato sul proprio sito web quegli strumenti di condivisione – forum di discussione, seminari *on line*, blog – che dovrebbero consentire una maggiore circolazione delle idee e far emergere le criticità della pratica professionale. Inoltre è stata rinforzata anche la presenza sul territorio: oltre alla sede originaria di Nottingham, che rimane il polo centrale, sono stati istituiti altri quattro centri regionali del NCSL a Ruddington, Londra, Wolverhampton e Bolton.

Altri interventi, come detto, hanno poi riguardato in concreto l'offerta formativa, che ha modificato proposte precedenti o le ha semplicemente integrate.

A seguito di un'esplicita richiesta del Ministro, le iniziative del College sono state estese anche ai direttori (o aspiranti tali) dei servizi per l'infanzia, come testimoniano la sezione *Early Years* del portale web e le attività finalizzate allo sviluppo di scuole integrate con servizi per l'infanzia (*Children's Service*). Dal 15 settembre 2009 questo allargamento di orizzonti trova riscontro nella stessa denominazione del College, divenuto *National College for Leadership of Schools and Children's Service*.

L'aggiornamento professionale e la formazione degli *school leaders* rimangono comunque i principali oggetti dell'attività didattica e di ricerca. Ai programmi "tradizionali" se ne sono aggiunti altri, come il *Tomorrow's Heads* e *l'Head Start*. Il primo è un corso preparatorio rivolto a coloro che intendono intraprendere il percorso abilitante (il NPQH) entro quattro anni; si tratta di un programma gratuito e costruito sulle necessità specifiche dei partecipanti, e che tiene dunque in considerazione la loro preparazione iniziale, la situazione lavorativa, le esperienze professionali e competenze già acquisite. Il secondo, invece, è stato progettato per il post-abilitazione, e dunque per coloro che si trovano da poco al primo incarico come presidi. A differenza di analoghe attività per neo incaricati (ricordiamo ad esempio l'EHP), *l'Head Start* si configura soprattutto come azione di accompagnamento, supporto e di *networking* fra capi d'istituto che si trovano a condividere i medesimi passaggi o criticità.

L'attenzione del NCSL per le cosiddette figure di sistema (insegnanti con compiti di supporto alla dirigenza) è confermata dal *Middle Leaders Development*

---

<sup>13</sup> La presunta "solitudine" dei dirigenti scolastici è un tema che periodicamente riaffiora anche nella letteratura italiana di settore. A titolo di esempio valga il modo in cui Ribolzi (1999), parlando provocatoriamente di "uomo solo al comando", ha tratteggiato la figura professionale del capo d'istituto subito dopo l'applicazione dell'autonomia scolastica.

*Programme* (MLDP), organizzato in moduli specifici a seconda degli incarichi assunti dai docenti: responsabili del personale, capi dipartimento, vicepresidi, ecc.

Il NPQH rimane invece il percorso più discusso ma, allo stesso tempo, il più importante e qualificante dell'intero pacchetto formativo erogato dal NCSL<sup>14</sup>. Tuttora obbligatorio per avere accesso alla carriera di dirigente scolastico e automaticamente abilitante alla professione, il corso, la cui durata varia dai quattro ai dodici mesi, è stato rinnovato in modo da tenere in maggiore considerazione le caratteristiche di partenza dei partecipanti e da rendere dunque possibili programmi personalizzati. Il principio di fondo che ha ispirato l'istituzione di questo centro non è però mutato: l'investimento governativo a sostegno della formazione degli *school leaders* rimane di fatto finalizzato al miglioramento dei risultati scolastici degli studenti e viene pertanto confermata la visione secondo cui il management della scuola e gli standard di apprendimento degli alunni sarebbero fra loro correlati.

---

<sup>14</sup> L'importanza strategica del NPQH è stata ribadita anche dal *White Paper* del 2010 redatto dal Dipartimento dell'Educazione e intitolato *The importance of teaching*. Il documento è scaricabile dal sito ufficiale del *Department for Education* ([www.education.gov.uk](http://www.education.gov.uk)).



# Capitolo III

## La leadership “distribuita”

### 3.1 I COLLABORATORI DEL DIRIGENTE SCOLASTICO: EVOLUZIONE E NATURA DEI RUOLI

Fino a questo momento la nostra attenzione è stata rivolta quasi totalmente alla figura del dirigente scolastico e alla sua preparazione. Sul suo ruolo strategico nei processi di gestione e organizzazione della scuola non dovrebbero esserci molti dubbi e, vista la sua importanza, questa figura viene giustamente presentata e descritta con i tratti che distinguono il “capo”, compresa quell’ombra di solitudine che accompagna tutti coloro cui competono decisioni, spesso anche scomode o impopolari. Sarebbe tuttavia assai riduttivo circoscrivere il discorso sul management scolastico attorno al solo preside che, come detto, non è “uomo solo al comando”, tanto più in un momento in cui – in Inghilterra come in Italia – la complessità organizzativa delle istituzioni scolastiche è aumentata in modo consistente.

Nel nostro paese la questione degli “staff” di dirigenza, che comprende tanto la loro composizione quanto il loro riconoscimento operativo e giuridico, si è aperta soprattutto dopo il 1997 in coincidenza dell’entrata in vigore delle disposizioni sull’autonomia scolastica (che comprendono, fra le altre cose, l’attribuzione della qualifica dirigenziale ai capi d’istituto e le norme sul dimensionamento ottimale delle scuole). All’argomento abbiamo già dedicato una pubblicazione<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> C. Berto, M. Cornacchia (2005), *Lo staff del dirigente*, Carocci, Roma

qualche anno addietro e ad essa rimandiamo per eventuali approfondimenti, anche di natura normativa. Qui preme solamente sottolineare come le variabili che possono influenzare l'efficacia dell'azione manageriale sono più d'una: fra esse c'è sicuramente lo stile di leadership del dirigente, il quale, anche sulla base della fiducia nei confronti del suo collegio docenti e del personale tecnico amministrativo, può essere più o meno aperto alla delega; tale delega, d'altro canto, deve anche poter essere accolta e accettata, senza timori di responsabilità o aggravio di lavoro. Anche gli insegnanti, insomma, giocano il loro ruolo ed è difficile pensare che un capo d'istituto, per quanto capace e lungimirante, possa puntare a risultati significativi rinunciando in partenza a qualsiasi forma di aiuto e collaborazione.

In Italia la vicenda degli "staff" è la conferma di come a volte fra la prassi quotidiana e le disposizioni normative vi sia una notevole distanza. Nelle nostre scuole, ormai da diverso tempo, esistono esperienze di gestione partecipata e condivisa degli istituti che vanno ben al di là di quanto strettamente previsto dalla legge o dal contratto collettivo nazionale di lavoro<sup>2</sup>. A volerla intendere da un altro punto di vista, si potrebbe dire che il legislatore ha lasciato piena libertà d'azione – forse dovremmo dire "autonomia" – ai dirigenti, i quali possono scegliere lo stile di leadership più confacente alla situazione con ampi margini di discrezionalità. Accade così che lo staff di dirigenza venga interpretato a seconda delle inclinazioni del capo d'istituto o dei docenti a sua disposizione e possa essere designato secondo logiche di rappresentanza (degli ordini di scuola, dei plessi, delle aree disciplinari), per funzioni (vicari, funzioni strumentali, responsabili di sede, ecc.) o in base alle effettive competenze degli insegnanti che compongono il collegio docenti (dunque con la piena valorizzazione delle risorse umane presenti nella scuola).

Sul versante inglese la storia degli "staff" di dirigenza riflette l'attenzione che in quel paese si è posta sul management e sull'organizzazione degli istituti. Nella tradizione scolastica d'oltremania, accanto alla figura di *headmaster* e di *headteacher*, è sempre esistito un *deputy head*, ovvero colui che sostituisce il preside in caso di necessità. Il ruolo del *deputy* è stato ufficialmente istituito già nel 1956 dal Burnham Committee<sup>3</sup> e pensato per tutte le scuole che presentavano determinati requisiti in termini di popolazione scolastica.

La prima necessità di integrare l'azione di management con altre figure si è verificata negli anni Settanta, quando, sulla scia delle pressioni sociali del tempo, le scuole secondarie fecero registrare un boom di iscrizioni e la conseguente ur-

---

<sup>2</sup> Vale la pena di ricordare che tanto il D.Lgs 59/1998, quanto il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro prevedono per il dirigente la possibilità di avvalersi di collaboratori da lui individuati e che solitamente coincidono con la figura dei vicari. Diverso il discorso per le "funzioni strumentali", spesso incluse negli staff di dirigenza ma in realtà concepite come figure strumentali, appunto, alla didattica.

<sup>3</sup> Si tratta del comitato incaricato di redigere la scala salariale degli insegnanti, che viene periodicamente rivista e aggiornata. Prende il nome dal Presidente che l'ha istituito, ovvero Lord Burnham (1862-1933).

genza di accorparsi in grandi poli comprensivi con almeno due vice. In quella circostanza emersero per la prima volta i *senior management teams*, dei gruppi di insegnanti con una certa anzianità di servizio ai quali, oltre al tradizionale incarico di docenza, venivano delegati compiti di natura gestionale. Il loro riconoscimento formale fu pressoché immediato perché nello stesso periodo il legislatore istituì le figure aggiuntive del *senior master/mistress* e di *senior teacher*. All'inizio degli anni Ottanta l'organizzazione interna della maggior parte delle scuole inglesi prevedeva già l'impiego di questi team e nel 1987 il termine *deputy head* finì per includere in via definitiva tutte le funzioni collaborative o di vicariato nelle scuole.

Nel 1992 ci fu un primo giro di vite. La riduzione del budget destinato alle politiche scolastiche obbligò lo *School Teacher's Review Body*<sup>4</sup> a suggerire alcuni possibili tagli alle spese salariali, individuando proprio nella figura del *deputy* una soluzione di risparmio praticabile in determinate circostanze. L'indicazione, oltre a comportare un'immediata riduzione nel numero di insegnanti incaricati, chiarisce in modo inequivocabile come forme di *management* allargato e partecipato fossero ancora una prassi ritenuta non essenziale, o alla quale poter comunque rinunciare per ragioni di bilancio.

Le cose sono cambiate a partire dai primi anni del Duemila, quando la nozione di *leadership teams* o *leadership group* è divenuta di uso più comune, specialmente nelle scuole secondarie. A farne parte sono ancora una volta i docenti più esperti, esattamente come accadeva per i primi *senior management teams*. L'espressione *leadership group*, in particolare, ha trovato riscontro ufficiale nel settembre del 2000, quando il DES, introducendo anche la nuova categoria di *assistant head teacher*, ha regolamentato le funzioni di supporto alla dirigenza e ha adeguato le tabelle stipendiali in base agli incarichi ricoperti<sup>5</sup>.

Proprio per la sua natura mutevole, inizialmente rappresentata da un singolo *headteacher* e dal suo vice e gradualmente sviluppatasi in forme di management condiviso fra più membri appartenenti ad un team, la *school leadership* ha iniziato ad interessare anche la ricerca accademica specie nei vari dipartimenti di Scienze dell'Educazione (*Faculty of Education*, *Department of Education* oppure *Institute of Education*, a seconda delle sedi universitarie). Particolarmente attivo su questo versante è stato il gruppo di ricerca dell'*Institute of Education* dell'Università di Londra, coordinato dal prof. Peter Earley, che nell'arco di 20 anni, dal 1981 al 2002, ha indagato a lungo gli stili di leadership, le caratteristiche del management scolastico più efficace e le composizioni degli staff di dirigenza (Earley e Weindling, 2004). Senza addentrarci nel merito di questi studi, evidenziamo come molte delle loro

---

4 È un ente indipendente istituito nel 1991 e che provvede a riferire al Primo Ministro e al Segretario di Stato circa le condizioni lavorative e salariali degli insegnanti.

5 La questione degli incentivi, non solo di natura economica, è un punto nevralgico del discorso. Se in Inghilterra il problema è stato in qualche misura affrontato, in Italia è tutto rimesso alla contrattazione d'istituto e agli esigui fondi per le attività aggiuntive. Il più delle volte il riconoscimento per il lavoro svolto dai collaboratori del preside è puramente simbolico e comunque non adeguato all'investimento, in termini di tempo ed energie, che certi incarichi comportano.

conclusioni abbiano sottolineato l'importanza di un approccio di squadra al management, escludendo dalle strategie vincenti approcci individualistici o autoritari. La via di una partecipazione ampia e diffusa si è rafforzata soprattutto dopo l'entrata in vigore dell'*Education Act* del 1988, le cui disposizioni hanno reso più complessa la gestione e l'organizzazione degli istituti. Il numero e la portata delle innovazioni contenute in quel provvedimento erano tali da screditare in via categorica qualsiasi ipotesi di direzione accentratrice e promuovere piuttosto i principi della delega, della distribuzione degli incarichi, della condivisione oculata dei problemi e delle responsabilità. Il protagonista principale di questi cambiamenti è stato ovviamente l'*headteacher*, la cui funzione si è progressivamente avvicinata a quella di un amministratore delegato che coordina il lavoro di altri leader o manager cui sono affidate specifiche mansioni legate soprattutto all'azione didattica.

Anche il ruolo del "secondo in comando" ne è uscito profondamente rafforzato, se non nella forma, certo nella sostanza. Con il capo d'istituto sempre più spesso ingolfato da altre priorità, relazioni esterne, contabilità e bilancio *in primis*, il vicario ha assunto maggiore responsabilità e autonomia decisionale specie nella gestione della quotidianità, laddove la presenza costante dell'effettivo *school leader* non è più possibile. Più in generale, le scuole inglesi si sono attivate istituendo gruppi di lavoro o staff più o meno allargati che, al di là della loro specifica composizione, hanno posto la questione del management scolastico e della leadership non più come funzione di un solo individuo, ma come esercizio condiviso e distribuito fra più persone.

Le analogie con quanto sarebbe accaduto in Italia una decina d'anni dopo sono piuttosto evidenti. Anche da noi, infatti, è stato un provvedimento amministrativo a mutare il profilo organizzativo delle scuole, a spostare la figura del preside dal coordinamento didattico alla gestione complessa di tutte le attività e a rendere necessario il coinvolgimento di alcuni insegnanti nel management dell'istituto.

### 3.2 MIDDLE LEADERS O MIDDLE MANAGERS?

Anche in Inghilterra il coinvolgimento di gruppi di insegnanti al fianco del dirigente per garantire una più efficace azione di management ha progressivamente interessato la letteratura di settore e ha subito messo in evidenza un problema lessicale: *subject leaders, department and faculty heads, year heads, pastoral heads, curriculum co-ordinators, key stage managers, special educational needs co-ordinators, heads of ICT, literacy and numeracy co-ordinators, professional development co-ordinators* sono soltanto alcuni esempi delle tante espressioni che nel tempo sono state utilizzate, abbandonate, riprese o sostituite per indicare tutti quegli incarichi non strettamente legati alla didattica in classe, ma che rivestono una posizione organizzativa nelle scuole inglesi (Bell, 2007; Harris, 2009).

Alcuni di questi termini hanno un corrispondente italiano, se non dal punto di vista linguistico, sicuramente in relazione alla tipologia dell'incarico: anche

da noi, vista la relativa libertà con cui è consentito determinare le “funzioni strumentali”, parte del personale docente può essere collocato a presidio di alcune aree “sensibili”, quali la formazione continua e sviluppo professionale, il potenziamento tecnologico e multimediale, l’orientamento scolastico, la progettualità didattica, ecc; altre figure, invece, sono più difficili da inquadrare e definire, dal momento che non hanno alcuna corrispondenza con il nostro ordinamento: è il caso, ad esempio, dei *pastoral heads*, che in alcune realtà inglesi hanno il compito di occuparsi del benessere personale e sociale degli alunni, della loro salute fisica ed emotiva, dell’educazione morale in genere.

Al di là delle sfumature – in alcuni casi dovremmo parlare di vere e proprie “licenze” –, le espressioni più comuni e corrette per definire i membri dello staff di dirigenza sono *middle managers* e *middle leaders*. Apparentemente si potrebbe pensare a due sinonimi, ma in realtà, come avremo modo di chiarire a breve, dietro a questa sottile distinzione si celano prospettive molto diverse. Facciamo per un attimo un passo indietro e torniamo alla questione della leadership e del management affrontata in precedenza: come chiarisce Bush (2010) la prima è indipendente dalla posizione di autorità assunta da un individuo, mentre non si può dire altrettanto del secondo. La leadership, pertanto, può essere esercitata da chiunque a prescindere dalla posizione organizzativa, perché essa è basata su carismi e abilità personali (che certo possono essere rafforzate) piuttosto che sull’autorità formalmente riconosciuta<sup>6</sup>. Pur consapevole di ciò, Earley (2004) preferisce mettere l’accento sull’aspetto manageriale: secondo lui, infatti, tutti gli insegnanti possono essere considerati manager nel senso che sono direttamente responsabili del management degli studenti, del loro processo di apprendimento e delle risorse per realizzarlo. Questa considerazione si avvicina molto a quanto sostenuto qualche anno prima da Romei, in Italia, il quale così commentava lo sfogo di una insegnante, intervenuta ad un suo seminario, che si lamentava del troppo tempo dedicato all’organizzazione (la mensa, la biblioteca, la ricreazione, le compresenze, ecc.) a scapito del compito principale, ovvero l’educare: «Singolare – dice Romei – non tanto la protesta relativa al sovraccarico di incombenze, quanto piuttosto la distinzione netta [...] tra il mondo dell’organizzazione, che si occupa di cose materiali, e il mondo dell’educazione, che evidentemente ne può fare a meno. Come se fosse possibile, a scuola, educare senza organizzarsi e senza organizzare la gestione dei processi di insegnamento e di apprendimento. In realtà ogni insegnante nel suo lavoro fa esperienza continua di organizzazione: come tutti, di fronte a una specifica ipotesi di azione. Quando si accinge a prepa-

---

<sup>6</sup> In queste considerazioni non è difficile scorgere un principio di base di una delle più note teorie organizzative: ci riferiamo alla “Scuola delle Relazioni Umane” di Elton Mayo e all’esistenza di una struttura informale nelle organizzazioni che consente l’emersione delle caratteristiche soggettive dei partecipanti e spiega comportamenti non coerenti alla struttura formale. Dalla Scuola delle Relazioni Umane si sono sviluppati numerosi studi dedicati proprio alla leadership che in molti casi hanno ignorato gli effetti della carica formalmente ricoperta sull’influenza personale di un individuo. Per eventuali approfondimenti rimandiamo a Scott (1994).

rare una lezione, argomenti, tempi, problemi, obiettivi, strumenti, sensazioni, aspettative gli si presentano intrecciati in un groviglio nebuloso. Poi nella sua mente, dopo un “dunque, vediamo un po’”, comincia a disegnare una trama, un percorso in cui colloca in una sequenza logico-temporale azioni, risorse, obiettivi, risultati attesi: si organizza»<sup>7</sup>. Il sapersi organizzare, dunque, prerogativa di ogni azione manageriale, dovrebbe essere un’attitudine congenita alla professione docente anche se, come riconosce lo stesso Earley, il management in ambito scolastico presuppone che solamente alcuni insegnanti si assumano la responsabilità del lavoro di altri colleghi: il fine è quello di realizzare scopi e obiettivi organizzativi attraverso la collaborazione di più persone ed è probabile che l’azione si concretizzi in più attività, che comprendono la capacità di “pianificare”, “organizzare”, “gestire le risorse”, “controllare”, “monitorare”, “valutare”. Tutto ciò, ammette ancora Earley, presuppone anche una certa inclinazione alla leadership. Il NCSL, come si è visto nel capitolo precedente, utilizza prevalentemente l’espressione *middle leaders* a sottolineare l’intenzionalità che caratterizza questo ruolo; l’idea di manager, al contrario, suggerirebbe un atteggiamento più esecutivo, proprio di chi attua e governa decisioni e strategie adottate da altri. Anche questa interpretazione, tuttavia, non convince del tutto alcuni osservatori dal momento che le decisioni riguardanti il curriculum degli studenti tendono a essere sempre più accentrate: in pratica l’autonomia delle scuole, che proprio in Inghilterra e in generale nel mondo anglosassone ha avuto la sua miglior concretizzazione, starebbe vivendo una fase di “contenimento”, con buona pace del dirigente e dei suoi collaboratori, *middle managers* o *middle leaders* che siano (Earley e Weindling 2004).

Dal punto di vista strettamente normativo, invece, il termine ufficiale è *subject leaders*: le disposizioni che fanno riferimento a queste funzioni intermedie o di supporto alla dirigenza non mancano però di sottolineare lo stretto legame con il sapere disciplinare e dunque con l’attività di insegnamento. Gli standard nazionali proposti dalla *Teacher Training Agency* (TTA)<sup>8</sup>, la già ricordata agenzia preposta alla formazione degli insegnanti, sono stati rivisti nel 2007 e dotati di valore giuridico (la formulazione precedente era del 1998) e hanno definito il profilo del *subject leader* come colui che offre management e leadership professionali in una specifica materia al fine di assicurare un insegnamento di qualità, uso efficace delle risorse e migliori risultati negli standard di apprendimento degli alunni. Non è azzardato considerare queste figure molto simili alle “nostre” funzioni strumentali, che risultano principalmente legate al miglioramento dell’offerta didattica e formativa degli istituti ma che, il più delle volte, compongono gli staff di dirigenza con mansioni gestionali e, appunto, organizzative.

Nell’ordinamento scolastico inglese si presume che i *subject leaders* operino all’interno di un contesto ampio (non circoscritto ad una classe), siano capaci di

---

7 P. Romei, *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1999, p. 15.

8 Attualmente l’agenzia si chiama *Training and Development Agency for Schools* (TDA).

individuare i bisogni specifici di apprendimento del proprio insegnamento pur tenendo in considerazione le necessità complessive della scuola. Non mancano riferimenti precisi alle abilità e qualità che questi docenti dovrebbero avere: capacità di risolvere problemi e renderli intellegibili, prendere decisioni, comprendere il punto di vista altrui, motivare le persone a lavorare per obiettivi comuni e a organizzarsi in modo efficace. Ancor più nel dettaglio, Earley e Weindling (2004) hanno provato a descrivere gli ambiti fondamentali di azione dei *subject leaders*, dai quali risulta confermato in modo piuttosto evidente lo stretto legame esistente fra queste figure e l'azione didattica:

- direzione strategica e sviluppo della materia di insegnamento: rappresenta quella attitudine ad “organizzarsi” richiamata da Romei e che coinvolge ogni insegnante nel momento in cui programma obiettivi e metodologie didattiche per la propria materia adeguandoli agli obiettivi e alle politiche della scuola;
- insegnamento e apprendimento: il nesso con i compiti più “tradizionali” è evidente anche in questo secondo punto, ove si afferma che, una volta programmato, l'insegnamento della materia va seguito, sostenuto e monitorato per renderlo il più efficace possibile; deve essere presa in considerazione la qualità complessiva dell'azione anche attraverso una corretta analisi dei risultati di apprendimento degli studenti dai quali ricavare spunti per migliorare ancora;
- direzione e gestione dello staff: per il ruolo che hanno, i *subject leaders* sono un punto di riferimento per l'intero corpo docente della scuola, assicurando agli altri insegnanti sostegno, informazione, accompagnamento, facendo in pratica da tramite fra l'azione più strettamente manageriale della scuola e l'attività didattica;
- distribuzione efficace ed efficiente dello staff e delle risorse: anche in questo caso lo staff coincide in realtà con il personale docente della scuola ed il controllo sull'impiego delle risorse, che devono prima essere individuate e opportunamente distribuite, è comunque legato all'attività di insegnamento, dal momento che si riferisce alle materie e alle esigenze che emergono dall'azione didattica.

In questa disamina, che – ricordiamo – interpreta la normativa vigente in Inghilterra, interviene anche Bell (2007), secondo il quale la finalità ultima che giustifica l'adozione di *subject leaders* è il miglioramento dell'apprendimento degli allievi. Il loro compito, pertanto, si configura più come un supporto alla didattica che al management, dal momento che sono gli obiettivi del progresso e del cambiamento dei risultati scolastici a giustificare il coordinamento dei colleghi, la gestione delle risorse e la valutazione delle varie performance. Le attività più coerenti a questo tipo di funzione, da considerare reciprocamente collegate fra loro, risultano essere:

- orientamento: ci si riferisce alla capacità di vagliare i punti di forza e i punti di debolezza relativi alla propria area di responsabilità per orientare meglio decisioni future;
- elicitazione: implica la considerazione del punto di vista dei colleghi, dai quali ricavare spunti, considerazioni, suggerimenti o anche richieste utili a modificare eventuali comportamenti degli stessi *subject leaders*;
- intervento: significa, in realtà, intervenire su se stessi, tramite l'acquisizione di nuove competenze, il perfezionamento di strategie, tattiche, approcci;
- revisione: si intende la lettura *ex post* dei processi, attraverso la verifica di ciò che è stato raggiunto e l'eventuale esplicitazione di ciò che necessita ancora di maggiore attenzione;
- applicazione: è il momento che racchiude le attività precedenti e che presuppone la capacità di re-interpretare il proprio incarico utilizzando quanto si è appreso e aggiornando le proprie competenze.

Al di là delle interpretazioni e delle sfumature terminologiche, la vera questione dei collaboratori si gioca, per l'ennesima volta, sull'organizzazione e su ciò che Ferrante e Zan chiamano processi di "differenziazione e integrazione"<sup>9</sup>: l'efficacia dei *middle leaders* – ci accontentiamo di chiamarli semplicemente così – dipende certamente dalle loro capacità individuali, ma anche dalle modalità con cui vengono divisi i compiti nella scuola (la differenziazione) e i meccanismi che poi consentono di dare coerenza e uniformità a ciò che è stato inizialmente scomposto (l'integrazione). Sono l'attenzione e la cura per tali processi che rendono possibile la creazione di una struttura manageriale adeguata – forse dovremmo dire "ideale" – che renda i *middle leaders empowered* e, allo stesso tempo, capaci di *empower* gli altri colleghi<sup>10</sup> (Bell, 2007).

---

9 Nella letteratura sulle teorie organizzative esistono numerose definizioni di organizzazione, opportunamente concepite per mettere in evidenza singoli aspetti dell'organizzarsi (le finalità, la struttura, i partecipanti, gli scopi, ecc.). Ferrante e Zan considerano il fenomeno organizzativo un'azione collettiva e reiterata basata su processi di differenziazione e integrazione tendenzialmente stabili e intenzionali. Già in un'altra pubblicazione abbiamo spiegato come tale definizione può rivelarsi particolarmente adatta a spiegare il funzionamento delle organizzazioni scolastiche, perché è soprattutto nella combinazione dei processi di differenziazione e integrazione che si delineano stili di leadership e strategia di management.

10 Come viene sottolineato anche in altre scienze sociali, la traduzione di *empowerment* non è così immediata, dal momento che non esiste un corrispettivo in italiano che racchiuda in un unico vocabolo i significati di potenziamento, condivisione, delega e trasferimento del potere, apertura a nuove possibili soluzioni, responsabilità, aumento di capacità e sviluppo di potenzialità che sono invece impliciti nell'espressione inglese.

Con lo sviluppo delle funzioni intermedie nel management scolastico e la sempre maggior diffusione dei *middle leaders* negli istituti, anche la letteratura inglese di settore, in particolare nell'ultimo decennio, ha iniziato ad occuparsi delle modalità con cui gli insegnanti vengono coinvolti e investiti di compiti di tipo organizzativo e gestionale.

Gli studi riferiti a questo argomento vengono solitamente ricondotti al più ampio campo tematico della cosiddetta *distributed leadership* e possono essere distinti in due tipologie principali: le ricerche che perseguono scopi descrittivi e analitici e che dunque presentano le modalità con cui la leadership viene attualmente distribuita nelle scuole e le ricerche di tipo normativo che, invece, tentano di delineare le modalità con cui la leadership dovrebbe essere concepita e distribuita in una scuola per ottenere il massimo degli effetti positivi.

Il concetto di “distribuzione” può essere facilmente assimilato all’idea di delega: in pratica si presuppone che incarichi assegnati per competenza al dirigente scolastico possano essere distribuiti, in maniera più o meno formale, fra più persone. Le variabili in gioco, dunque, sono sostanzialmente tre: le prime due riguardano l’intenzionalità dei singoli attori coinvolti a utilizzare l’istituto della delega; da una parte il capo d’istituto deve avere l’intenzione di “privarsi” di parte del potere che gli deriva dal ruolo per assegnarlo ad altri, dall’altra gli insegnanti devono accettare il rapporto di collaborazione e le deleghe distribuite dalla dirigenza. La terza variabile, invece, riguarda l’oggetto specifico della delega e, anche in questo caso, la letteratura inglese tende a evidenziare in particolare due categorie di incarico: la prima riguarda mansioni di tipo amministrativo, concernenti ad esempio la gestione del budget o del personale, la seconda si riferisce al curriculum e ha dunque a che fare con il miglioramento complessivo dell’azione didattica in classe, la programmazione e i risultati degli studenti. È evidente che quest’ultima casistica si riveli, a conti fatti, la più diffusa e quella maggiormente presa in esame dagli studi di settore: i collaboratori del preside rimangono di fatto insegnanti che continuano a svolgere la funzione docente e dunque risulta più produttivo pensare ad un loro coinvolgimento soprattutto nell’azione di raccordo fra la leadership e la didattica. Le domande cui gli studiosi tentano di dare risposta, a questo punto, riguardano la correlazione fra *distributed leadership* e cambiamento del sistema scuola e le implicazioni per gli *school leaders* nell’ottica dello sviluppo della leadership.

Fra i tanti contributi sul tema che possono essere presi in considerazione, ci pare che l’apporto di Harris (2009) presenti caratteristiche di originalità e approfondimento critico tali da dedicare a questa autrice un approfondimento doveroso, avvalorato fra l’altro dalla mole di ricerche da lei condotte su questo specifico argomento. La sua prima avvertenza riguarda la stessa definizione di *distributed leadership*, un concetto ancora controverso e che tuttora presta il fianco a critiche e perplessità: non mancano insomma prese di distanza che considerano la

*distributed leadership* nulla più che un'etichetta accattivante o un'espressione di facciata per motivare gli insegnanti a lavorare di più; alle sue spalle ci sarebbe in realtà una forma di "old managerialism" in foggia moderna che nulla ha a che vedere con la partecipazione ampia e democratica alla gestione delle scuole (Harris, 2009). Ebbene, nonostante simili critiche tendano a far apparire il concetto come una "moda" passeggera che si applica alla concezione attuale di leadership, Harris dimostra come la genesi della *distributed leadership* possa essere fatta risalire alla metà degli anni Sessanta per merito di Gibb, un professore australiano di psicologia che per primo teorizzò il concetto in ambito organizzativo<sup>11</sup>.

Un'altra interpretazione piuttosto diffusa si basa sulla netta contrapposizione fra attività formale e informale: la *distributed leadership* apparterrebbe alla sfera dell'informale e sarebbe per questo contrapposta, in maniera quasi dicotomica, alla leadership gerarchica o, per utilizzare l'espressione inglese, di tipo "top-down". Tale visione, secondo Harris, sarebbe ugualmente riduttiva e semplicistica dal momento che il ricorso alla "distribuzione" investe spazi sia formali che informali (e, dunque, non esclusivamente i secondi), si sposta su più dimensioni organizzative, verticali e orizzontali, e ammette che vi siano finalità differenti non soltanto fra il capo d'istituto e gli insegnanti, ma anche fra gli stessi docenti che accettano deleghe e lo fanno per ragioni che non sono necessariamente coincidenti.

Ciò che sicuramente è cambiato nel corso del tempo è il focus, progressivamente concentratosi sui meccanismi di influenza implicati dal processo di "distribuzione". Su tale questione Gronn (2009) evidenzia come tali meccanismi possano configurarsi lungo tre dimensioni, a seconda del grado di formalizzazione:

- una forma di collaborazione spontanea, che si concretizza quando gruppi di persone con differenti capacità e conoscenze, provenienti da diversi livelli dell'organizzazione, si mettono insieme per il tempo necessario a raggiungere un determinato obiettivo per poi rientrare alle funzioni di provenienza<sup>12</sup>;
- relazioni di lavoro "intuitive", che nascono quando due o più partecipanti si ritrovano accidentalmente a lavorare assieme e, constatando i benefici di questa collaborazione – reciproci e per l'organizzazione – decidono di rinforzare il legame professionale;
- pratiche istituzionalizzate, che si concretizzano quando la scomposizione del potere in gruppi, comitati o commissioni è stabilita a tavolino ed è il frutto di una precisa progettazione.

---

<sup>11</sup> Nell'opinione di Leithwood, Mascall e Strauss (2009) l'origine della *distributed leadership* sarebbe ancora più antica e coinciderebbe già con i primi sforzi umani di organizzarsi.

<sup>12</sup> Questa prima modalità di influenza ricorda molto ciò che i teorici della struttura organizzativa definiscono modello "a progetto". In pratica alla struttura formalmente concordata, di tipo gerarchico funzionale, si sovrappone una struttura più snella, detta appunto "a progetto", finalizzata al raggiungimento di obiettivi ben definiti e che presuppone il "distacco" di parte del personale, proveniente da diversi comparti organizzativi, per il tempo necessario alla realizzazione del progetto. Per eventuali approfondimenti può essere utile consultare Romei (2000).

Ciò che sembra appassionare maggiormente gli studiosi, in linea con quanto detto finora, è la ricaduta operativa che la *distributed leadership* ha sui principali protagonisti dell'organizzazione scolastica, ovvero insegnanti e studenti. In altri termini potremmo porre la domanda in questo modo: fino a che punto la scelta consapevole e intenzionale di una leadership distribuita e allargata incide sui risultati scolastici? È ancora una volta Harris (2009) a tentare di rispondere al quesito attraverso studi e ricerche – da lei condotte, ma non solo – che dimostrerebbero una relazione positiva fra la *distributed leadership* e i risultati di apprendimento degli alunni, oltre ad un impatto ugualmente positivo sull'efficacia dell'azione didattica e sui livelli di motivazione dei docenti. Secondo questi studi, quando la leadership viene in qualche misura “mediata” da un insegnante, l'impatto sul rendimento scolastico degli studenti è più significativo di quanto non accada attraverso una leadership esercitata direttamente dal capo d'istituto; è come dire che la *distributed leadership* si dimostra più efficace della *school leadership*. Nel momento in cui le fonti di leadership vengono distribuite attraverso tutta la comunità scolastica, le probabilità di migliorare i risultati scolastici degli studenti aumentano sensibilmente; si potrebbe quasi dire che quanto maggiore è il coinvolgimento, tanto migliori sono i benefici per la scuola. La qualità del risultato, poi, non si riferisce esclusivamente alla valutazione degli apprendimenti, ma riguarda, più in generale, il clima scolastico, le relazioni fra insegnanti e alunni, la motivazione degli uni e degli altri, il senso di appartenenza e partecipazione.

Ora, posti in questi termini, gli esiti delle ricerche cui abbiamo fatto riferimento sembrerebbero sponsorizzare in modo piuttosto evidente il ricorso alla *distributed leadership* quasi fosse il modello ideale in grado di risolvere i problemi della scuola. Senza entrare nel merito delle metodologie utilizzate per ottenere simili evidenze, la stessa Harris avverte che gli studi fin qui condotti non sono che l'inizio di un percorso, di per sé lungo e complesso e che richiede un progressivo affinamento delle indagini. L'errore da non commettere sarebbe l'affrettare conclusioni o, peggio, ricette e ricorrere precipitosamente alla via legislativa per formalizzare e istituzionalizzare pratiche ancora poco consolidate e utili, semmai, a tracciare una rotta.

Ciò che merita di essere approfondito riguarda, ancora una volta, i meccanismi di influenza, sia tra le persone sia rispetto al cambiamento organizzativo nel suo complesso. La *distributed leadership*, infatti, è fondamentalmente uno strumento che, come tale, può essere impiegato bene o male: le variabili in gioco – gli individui coinvolti, le caratteristiche della scuola, le ragioni per cui si ricorre a questa soluzione, le modalità con cui il potere viene distribuito – sono molte e prestano il fianco a disegni di ricerca anche molto diversi fra loro. In estrema sintesi si potrebbe dire che l'esigenza attuale degli studiosi consiste nel comprendere come la *distributed leadership* riesca a influenzare i risultati dell'organizzazione scolastica piuttosto che cercare ulteriori conferme sul fatto che lo faccia davvero.

Più in generale l'impegno di trasformare e migliorare i sistemi educativi, comune a diversi paesi, ha avuto l'effetto di intensificare il dibattito sui modelli

organizzativi alla ricerca di soluzioni alternative rispetto a quelle finora impiegate sia per quanto riguarda le dinamiche di differenziazione e di integrazione, sia per quanto riguarda gli approcci alla leadership. Le scuole, come del resto molte altre organizzazioni, si evolvono perché sono soggette a domande sociali che cambiano nel tempo e che, a loro volta, risentono di influenze economiche e politiche. È pertanto del tutto naturale che i cambiamenti attesi in questo momento storico, condizionati dal paradigma della “società della conoscenza”, dal fenomeno della globalizzazione e da politiche comunitarie sempre più vincolanti, richiedano un adeguamento delle finalità e delle modalità per raggiungerle, ivi compresi i modelli di management e di leadership. La logica gerarchica sopra richiamata, improntata sulla relazione *top-down*, ha svolto egregiamente la sua funzione nel momento in cui le caratteristiche dei sistemi scolastici, per struttura e *mission*, erano sensibilmente diverse da quelle attuali. Nello scenario contemporaneo, tuttavia, dove le parole d’ordine sono diventate efficienza, efficacia e qualità dei risultati, la *distributed leadership* si configura come una soluzione se non obbligata, quantomeno auspicabile. A condizione, però, che se ne rispettino alcuni tratti essenziali.

Il primo riguarda la capacità professionale del dirigente di assumere la regia del management e di sostenere continuamente il processo di “distribuzione”. Per quanto tale modalità evochi la componente informale dell’organizzazione – l’abbiamo ricordato poco sopra – sarebbe oltremodo scorretto ritenere che l’efficacia della *distributed leadership* possa realizzarsi senza una direzione consapevole e intenzionale che espliciti formalmente deleghe e divisione dei compiti. Anzi, al contrario si potrebbe sostenere che il grado di allargamento del potere è direttamente proporzionale alla capacità di governo del sistema da parte del leader.

Un secondo tratto concerne funzioni e relazioni. La distribuzione del potere non dovrebbe avvenire sulla base delle posizioni occupate nell’organizzazione, così come non dovrebbe produrre una relazione *leader-followers* in cui c’è un singolo che guida e altri che seguono, in maniera, per così dire, “feudale”. Il principale criterio di delega, invece, dovrebbe considerare l’effettiva competenza degli attori, in modo da disegnare un modello organizzativo fluido che ammette l’esistenza di leader diversi a seconda delle circostanze e dei momenti: le relazioni professionali che ne scaturiscono, pertanto, non sono basate sul potere o sull’autorità formale gerarchicamente sancita, ma sul riconoscimento di profili differenti e competenze frutto di storie e passioni individuali (ma al servizio dell’organizzazione).

Il terzo e ultimo tratto sul quale ci soffermiamo ha a che fare con il livello di estensione del potere: non tutte le forme di *distributed leadership* sono intrinsecamente buone e non è detto che la moltiplicazione dei leader sia necessariamente un segnale di una distribuzione efficace. Vista la complessità attuale delle scuole l’esercizio della leadership da parte del solo preside non è sufficiente. Ma anche l’eccesso opposto, che vede la scomposizione della funzione dirigenziale in piccoli segmenti o spazi di intervento che vengono occupati da altri, avrebbe come unico effetto la deresponsabilizzazione del capo d’istituto in un tipo di organiz-

zazione dove al contrario l'esercizio della responsabilità è invece un tratto costitutivo del mandato educativo che le scuole hanno.

### 3.4 LA *DISTRIBUTED LEADERSHIP* NELLA RICERCA DEL NCSL

Il dibattito attorno alla *distributed leadership* nella scuola ha appassionato anche gli studiosi del NCSL che, in quanto istituzione accademica, ha sempre mantenuto una marcata inclinazione per la ricerca scientifica. Fra il 2003 e il 2004 il College ha finanziato uno studio condotto da alcuni docenti<sup>13</sup> dell'Università di Cambridge con la finalità di indagare proprio il concetto di *leadership distribution* partendo da un dato oggettivo, ovvero la presenza di circa 220.000 *middle leaders* nelle scuole inglesi<sup>14</sup>. Vista la consistenza di questi numeri il dubbio dei ricercatori – più che legittimo – era che la *leadership* non fosse esattamente distribuita (*distributed*), ma corresse piuttosto il rischio di diventare dispersa (*dispersed*), esattamente come evidenziato in conclusione del paragrafo precedente. Sulla base di questa considerazione iniziale, e con l'intento di teorizzare quanto operativamente si verifica nelle scuole attraverso il pieno coinvolgimento del personale scolastico, la ricerca è stata impostata per tentare di dare risposta ad alcuni quesiti che sono stati tradotti in sotto-obiettivi:

- comprendere il reale significato di *distributed leadership*, ovvero quello attribuitovi dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti che compongono, formalmente o informalmente, gli staff di dirigenza;
- determinare le figure che risultano implicate dalla definizione di *distributed leadership* e quale posizione occupano;
- individuare i processi attraverso i quali si concretizza la “distribuzione”;
- far emergere i principali problemi che incontrano i capi d'istituto nel momento in cui tentano di distribuire la leadership o quando cercano di creare le condizioni per farlo;
- presentare e descrivere le diverse forme attraverso cui la distribuzione della leadership si realizza (se è concordata, delegata, presupposta, negoziata o adottata dopo un cambiamento radicale, ecc.);

---

<sup>13</sup> John MacBeath, George Oduro e Joanne Waterhouse; i dati della ricerca sono consultabili anche in Leithwood, Mascall e Strauss (2009).

<sup>14</sup> I rilievi sono del NCSL. I dati registrati a gennaio 2008 indicano la presenza di 441.200 insegnanti statali a tempo pieno. Di questi, 176.900 ricoprono tipologie di incarico che possono farli identificare come *subject leaders* mentre altri 149.500 sono membri dello staff di supporto del dirigente scolastico. In base a tale distinzione i *subject leaders* si configurano come figure legate prevalentemente all'insegnamento, mentre gli altri *middle leaders* sono impiegati soprattutto in attività gestionali e organizzative.

- comprendere come le persone che ricoprono posizioni formali nell'organizzazione scolastica affrontano la molteplicità dei ruoli di leadership che il processo di distribuzione presuppone.

Dal punto di vista metodologico, i ricercatori hanno coinvolto nell'indagine 11 scuole (quattro istituti equivalenti alla nostra secondaria di secondo grado, due corrispondenti alla nostra secondaria di primo grado, tre scuole primarie e due scuole dell'infanzia), tutte facenti parte di tre LEAs inglesi e dislocate sia in aree urbane, sia in aree rurali. La scelta non è stata casuale, ma è avvenuta in base alle indicazioni delle stesse LEAs che hanno segnalato realtà in cui già si sperimentavano forme di *distributed leadership* o che erano intenzionate a farlo; al loro interno, poi, sono stati interpellati tutti gli *headteachers* e i membri dei loro staff, coinvolti in una prima fase attraverso questionari, interviste e osservazione diretta dei capi d'istituto e, in una seconda fase, tramite l'organizzazione di laboratori (cui hanno partecipato cinque rappresentanti per ciascuna scuola, compreso il dirigente) concepiti per analizzare, discutere e rendere significative le informazioni emerse.

Senza entrare nel merito dei vari passaggi che hanno caratterizzato la ricerca - di per sé piuttosto complessa - le conclusioni dell'indagine hanno fatto emergere sei modalità di declinazione della distribuzione e relative concezioni della leadership. L'elenco che ne deriva ha un valore puramente descrittivo e non riflette giudizi di valore sulle pratiche: al contrario esso evidenzia come le diverse manifestazioni della leadership siano piuttosto il frutto di situazioni contingenti e fasi di sviluppo della scuola e, come tali, modificabili in ogni momento.

La *formal distribution* (distribuzione formale) ammette forme di delega e distribuzione, ma solamente attraverso le reti formalmente previste dalla struttura normativa dell'organizzazione, riconosciuta per la sua articolazione prevalentemente gerarchica. È una situazione tipica - ma non esclusiva - di dirigenti di prima nomina o appena insediati in una nuova scuola i quali, in assenza di conoscenze approfondite del personale e delle dinamiche interne all'istituto, preferiscono attenersi a quanto formalmente previsto dalla normativa o, comunque, dalla situazione ereditata. In questa logica la distribuzione coincide sostanzialmente con una ripartizione formale delle responsabilità e tutto sommato anche il senso di possesso che ne deriva (ciò che gli inglesi chiamano *ownership*) è legato ai limiti previsti dal ruolo assunto. Altra parola chiave nel lessico delle teorie distributive è *empowerment*, un concetto in questa declinazione si presenta ugualmente circoscritto a un incarico designato, prevalentemente sulla base di valutazioni di ambito disciplinare. L'indubbio vantaggio dell'approccio formale consiste nell'elevato grado di sicurezza garantito dall'assegnazione trasparente di ruoli e deleghe, intellegibile sia all'interno dell'organizzazione sia al suo esterno, con evidente beneficio anche per genitori e *stakeholders* ai quali risulta relativamente chiaro il "chi fa cosa".

La *pragmatic distribution* (distribuzione pragmatica) è il frutto di decisioni contingenti, il più delle volte condizionate da eventi esterni che impongono re-

pentini cambiamenti di rotta. Richieste del governo, dell'autorità locale o del distretto, oppure avvenimenti specifici o pressioni dei genitori possono indurre il capo d'istituto a suddividere i carichi di lavoro e le responsabilità *ad hoc*, non certo nella prospettiva di costruire competenze o consolidare pratiche a lunga decorrenza, ma con lo scopo di trovare soluzioni a breve termine e garantire così risposte puntuali alle circostanze del momento. Più che a una logica progettuale, il ricorso alla via pragmatica è dettato dunque da necessità che rispondono a dinamiche di causa-effetto che, per loro natura, presuppongono una certa rapidità nelle decisioni.

La *strategic distribution* (distribuzione strategica) si caratterizza invece per il suo essere orientata all'obiettivo. La visione ad essa sottesa non è circoscritta a un problema specifico, al "qui e ora", ma è proiettata nel lungo periodo, è ambiziosa e coincide solitamente con il miglioramento dei risultati della scuola. Per potersi concretizzare questa forma di distribuzione deve cogliere il potenziale *in nuce* delle persone non soltanto per ciò che riguarda i possibili apporti individuali ma, soprattutto, avendo cura di prevedere gli effetti positivi dell'azione sistemica di un gruppo. Si tratta di una concezione non molto distante da quanto teorizzato da Gronn (2009), secondo il quale il processo di distribuzione può essere *additive* oppure *holistic*: il primo coincide con la divisione dei ruoli di leadership che vengono distribuiti, mentre il secondo supera la prospettiva delle somma delle parti e guarda alle dinamiche distributive nella prospettiva della coerenza e della fluidità.

La *incremental distribution* (distribuzione che incrementa) pone l'accento sullo sviluppo professionale dei partecipanti a partire dal presupposto che il miglioramento dell'organizzazione passa attraverso il miglioramento delle competenze degli attori che ne fanno parte. Sullo sfondo si possono intravedere le teorie di apprendimento organizzativo o la nozione di "partecipazione periferica legittima" (*legitimate peripheral participation*) di Lave e Wenger<sup>15</sup>, in base alla quale i nuovi membri di una comunità vengono sempre più legittimati a dare il loro contributo passando da posizioni inizialmente periferiche a posizioni sempre più centrali e strategiche. Anche gli insegnanti che accettano deleghe e responsabilità da parte del preside fanno esperienze di management ed esercizio della leadership via via più complesse, sviluppano competenze di coordinamento specifiche e acquisiscono sicurezze in maniera direttamente proporzionale alla fiducia che viene riposta in loro. In questa sua declinazione, dunque, la distribuzione della leadership privilegia la crescita delle persone e le relazioni interpersonali e ha il merito di puntare sulla componente umana e professionale dell'organizzazione scolastica.

---

15 Per Lave e Wenger (2006) la partecipazione periferica legittima è la principale caratteristica definitoria dell'apprendimento inteso come attività situata. Con questa espressione i due autori intendono richiamare l'attenzione sul fatto che le persone apprendono nel momento in cui partecipano a una comunità di praticanti (*practitioners*) e che la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede ai nuovi membri di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità.

La *opportunistic distribution* (distribuzione opportunistica) può evocare un significato negativo e in parte, un suo eventuale cattivo impiego, può effettivamente produrre dinamiche indesiderate. Essa, di norma, si verifica nel momento in cui la leadership, più che distribuita, viene dispersa sulla base delle tante disponibilità presenti in una scuola: quando gli insegnanti allargano intenzionalmente il loro ruolo fino ad interessarsi di questioni non strettamente didattiche, c'è la possibilità, o forse il rischio, che le deleghe e la condivisione delle responsabilità assumano i connotati di una elargizione di potere su pressioni "dal basso" piuttosto che di un processo pianificato e orientato all'obiettivo. Ma nelle valutazioni dei ricercatori la distribuzione opportunistica ha anche un versante positivo, potremmo dire in chiave di opportunità più che di opportunismo; questo accade quando nella scuola vi è piena disponibilità di tutti, studenti compresi, a impegnarsi per il bene della collettività, ma anche per sperimentare le proprie attitudini alla leadership e al management. Il contesto scolastico si trasforma così in una sorta di laboratorio sulla base del principio che il lavoro di un insegnante ammette implicitamente l'esercizio di qualche forma di leadership e valutazioni "opportunistiche" dei singoli possono diventare "opportunità" per l'intero istituto.

Ora, quando quest'ultimo meccanismo di distribuzione non avviene per delega esplicita, ma è integrato nella cultura organizzativa della scuola, allora si è in presenza di una *cultural distribution* (distribuzione culturale). Con essa si introduce il concetto di "simbiosi", utilizzato per descrivere una forma di relazione reciproca fra chi delega e chi riceve nella quale esiste un implicito dare e prendere nel pieno rispetto delle parti. Ciò che conta davvero è l'oggetto della distribuzione, non tanto i ruoli, ed è lecito che nelle dinamiche di gestione del potere vi siano al contempo concessioni e richieste, aperture e chiusure, disponibilità e rigidità. La prospettiva culturale ha il pregio di inquadrare quella parte di struttura sociale di natura comportamentale che si basa su consuetudini, valori e assunti ormai radicati nella quotidianità della scuola e che, come tali, non vengono messi più in discussione ma rappresentano il modo consueto di pensare, programmare e agire senza dover essere necessariamente esplicitati o "visibili"<sup>16</sup>.

Nella ricerca del NCSL le sei categorie di distribuzione, presentate qui separatamente per ovvie ragioni espositive, non si escludono a vicenda ma, al contrario, possono coesistere: come emerso soprattutto dai dati qualitativi dell'in-

---

16 In questa spiegazione della distribuzione di natura culturale abbiamo fatto riferimento ad una definizione "classica" di cultura organizzativa, considerata come «l'insieme coerente degli assunti di base che una dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi e perciò tali da essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi» (Schein, 1986; cit. in Ferrante e Zan, 1998). Non dissimile è la posizione di Smircich (1985), secondo il quale la cultura organizzativa è «un insieme altamente stabile di assunti dati per certi, di credenze condivise, di significati e valori, che costituiscono una sorta di sfondo all'azione» (cit. in Scott, 1994). In entrambi i casi lo sviluppo delle soluzioni che con il tempo divengono assunti è un processo in cui il ruolo della leadership è essenziale, perché funge da guida e orientamento nel difficile percorso di selezione e consolidamento delle pratiche "vincenti", che diverranno, per l'appunto, cultura.

dagine, è improbabile che la leadership di un preside coincida esattamente con una delle categorie sopra esposte, ma è più verosimile che siano le circostanze a determinare lo stile più opportuno e a orientare le scelte con cui le responsabilità vengono allargate e condivise.

### 3.5 LA FORMAZIONE DEI MIDDLE LEADERS

La ricchezza di ruoli e funzioni che abbiamo appena constatato e che in alcune circostanze rivela l'esistenza di prassi non formali ormai consolidate nel management delle scuole, apre un altro problema, strettamente collegato a quello del riconoscimento: la formazione delle figure di staff.

Nel 2002 il DES, consapevole dell'importanza strategica della *distributed leadership*, ha promosso una ricerca, poi ripresa nel 2005, finalizzata a rilevare la preparazione professionale dei *middle leaders* anche in ottica comparativa rispetto alle competenze possedute dagli insegnanti prima di assumere incarichi di staff. Gli esiti della ricerca, inoltre, sulla base delle testimonianze dirette dei docenti, avrebbero dovuto individuare delle tematiche sensibili da riprendere attraverso specifiche attività formative (Bubb e Earley, 2007). Ne è scaturita una serie di punti che sul piano dei contenuti e su quello organizzativo ha rappresentato una prima traccia di lavoro che ha evidenziato le seguenti priorità:

- enfatizzare la collaborazione;
- coinvolgere i *senior manager* e ottenere il loro sostegno;
- garantire opportunità di formazione flessibili e intervallate;
- ottenere l'appoggio di un ente esterno;
- sviluppare e programmare percorsi e attività legati ai vari contesti;
- proseguire la ricerca e la riflessione sulle tematiche del management e della leadership;
- valutare i dati delle ricerche e le esperienze

A raccogliere la sfida della formazione, ancora una volta, è stato il NCSL che, a partire dalle valutazioni del DES si è mosso in due direzioni. La prima ha visto la pubblicazione di una guida<sup>17</sup> pratica destinata proprio ai *middle leaders* e dedicata alle possibili strategie di miglioramento degli apprendimenti nelle scuole secondarie. Per quanto la guida non fosse basata sui risultati di indagini sull'argomento ma fosse il risultato di valutazioni emerse da alcuni seminari per *senior* e *middle leaders* organizzati dal College, essa conferma anche per le funzioni in-

---

17 La guida è intitolata *Heart of the Matter: a practical guide to what middle leaders can do to improve learning in secondary schools* ed è edita dal NCSL. Per contenuti e impostazione, questa pubblicazione si mostra coerente all'orientamento che si stava verificando a livello normativo e che considerava l'utilizzo dei *middle leaders* funzionale al potenziamento dell'area didattico-disciplinare piuttosto che a quella organizzativo-manageriale.

termedie lo spostamento dalla gestione di risorse alla direzione di persone. Fra i propositi della guida vi è senz'altro il tentativo di evidenziare la relazione esistente fra *middle leadership* efficace e miglioramento scolastico, anche attraverso il riconoscimento e la segnalazione di buone pratiche, utili anche a incanalare il potenziale dei *middle leaders* al servizio dell'istituto e a sviluppare la loro capacità a lavorare in team; da ultimo si riconosce il fondamentale apporto dei *senior leaders* nelle dinamiche di costruzione dello staff e di orientamento all'obiettivo.

La seconda azione intrapresa dal NCSL, ancor più concreta, è coincisa con l'attivazione nel 2003 di un programma apposito, intitolato *Leading from the Middle*, destinato a docenti con incarichi di collaborazione e staff di dirigenza e finalizzato a sviluppare in loro competenze e capacità di leadership. Anche in questo caso gli obiettivi specifici del programma hanno investito la sfera della fiducia in sé stessi e della motivazione, il consolidamento delle abilità necessarie per coordinare persone e progetti, il riconoscimento e il rinforzo del legame fra leadership e apprendimento scolastico. Ma al di là dei contenuti, un aspetto interessante di questa iniziativa è rappresentato dall'accortezza metodologica di rivolgere il corso non tanto a singoli individui, quanto piuttosto a piccoli gruppi, normalmente affiancati da un *senior leader*, con i quali veniva concordato un patto formativo che includeva, oltre all'apprendimento frontale e *on line*, situazioni più partecipative come simulazioni o attività di progettazione. Anche da queste poche considerazioni sembra evidente, nella filosofia del programma, l'attenzione riservata a ciò che in altri contesti si chiamerebbe *team building*, ovvero l'importanza che viene assegnata alla coesione e all'affiatamento fra le persone prima ancora delle loro capacità individuali.

Il programma originario del 2003 è stato rivisto più volte nel corso degli anni, cercando di adeguare i suoi contenuti alle richieste formative che mano a mano provenivano dalle realtà scolastiche, ma anche prestando attenzione al dibattito scientifico sulla *distributed leadership* che abbiamo tentato di sintetizzare nei paragrafi precedenti. Un cambiamento significativo si è verificato nel 2008 quando i responsabili del NCSL hanno tentato di creare un sistema autosufficiente, capace cioè di consegnare agli *school leaders* uno strumento che consentisse a loro stessi di far crescere la futura generazione di capi d'istituto e staff di dirigenza. Il tentativo muoveva dalla consuetudine, già presente in altri programmi formativi del College, di coinvolgere in modo sempre più diretto i presidi, specialmente quelli più esperti e capaci; inoltre, nel sottolineare ancora una volta lo stretto legame fra leadership e processi di insegnamento-apprendimento, fra le finalità del programma si è fatta strada l'ambizione di formare un numero sempre maggiore di leader eccellenti per il futuro, in grado di vedere oltre l'ordinaria amministrazione della scuola e di puntare invece, come fosse un *habitus* mentale, al progresso e miglioramento continui (Bubb e Earley, 2007).

Da questa idea iniziale, nel gennaio del 2009 si è concretizzata l'ultima innovazione in ordine di tempo che ha dato origine, fra le altre cose, all'attivazione del *Middle Leadership Development Programme* (MLDP), tuttora il programma "ufficia-

le” del NCSL che si prefigge di formare i collaboratori dei dirigenti scolastici. Organizzato in periodi didattici della durata di circa dieci mesi, questo percorso ha la caratteristica di rivolgersi a gruppi di scuole (*school clusters*), ciascuno dei quali include un istituto di riferimento (detto *lead school*) che si distingue per pratiche di leadership e management di eccellenza<sup>18</sup>. L’approccio formativo punta molto sulla condivisione delle esperienze fra le scuole e sull’individuazione delle buone pratiche; il NCSL mette a disposizione di ciascun *cluster* dei “facilitatori” per il coordinamento complessivo dell’attività formativa.

Allo stato attuale non esistono dati certi in grado di riferire circa i benefici del programma; è comunque interessante sottolineare la complessa architettura del *setting* formativo che coinvolge contemporaneamente i *middle leaders* partecipanti, la figura dei facilitatori, quella del *learning colleague*, tutto all’interno di *clusters* di scuole dove si distinguono delle *lead schools*.

Per quanto il MLDP rimanga di fatto il programma più noto e strutturato, non mancano sul territorio nazionale dell’Inghilterra altre opportunità di formazione e aggiornamento destinate agli staff di dirigenza, sia per gli insegnanti intenzionati a intraprendere la strada della presidenza, sia per quelli convinti di svolgere diligentemente il loro ruolo di collaboratori senza ulteriori ambizioni di carriera. Fra i promotori si distinguono istituzioni universitarie diverse dal NCSL, le LEAs, enti di formazione pubblici e privati, oltre a iniziative più isolate ma non meno significative promosse dalle singole scuole o reti di scuole. Davanti alla ricchezza di offerte formative e alla loro qualità, il confronto con la realtà italiana appare ancor più stridente per quanto non manchino, anche da noi, riconoscizioni sui bisogni formativi e proposte sulle possibili misure da intraprendere. Qualche anno fa, in una pubblicazione con Berto<sup>19</sup>, tentammo di fare il punto della situazione sul caso italiano sottolineando come le caratteristiche peculiari dello staff, organo ormai in uso nella stragrande maggioranza delle scuole autonome pur in assenza di alcuna indicazione normativa, inducano a pensare alla sua formazione in termini specifici e mirati. Le linee là indicate non sono poi così dissimili da quelle emerse dall’esperienza inglese (capacità di ascolto, gestione dei conflitti, assunzione di responsabilità, capacità di assumere un profilo di leadership, ecc.), fatta eccezione per una distanza che ci pare ancora molto lontana dall’essere colmata: nella letteratura e nella pratica d’oltremontana il management e la leadership sono temi che si giustificano nella misura in cui contribuiscono a migliorare i risultati della scuola, ovvero i risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti. Il rapporto fra questi due elementi (leadership e risultati scolastici) ha le caratteristiche di una correlazione lineare, ancor più evidente dal momento in cui in NCSL ha iniziato la propria attività formativa e di ricerca. Per le

---

18 La valutazione delle scuole eccellenti compete all’Office for Standards in Education (OFSTED); al momento in cui si scrive risultano presenti sul territorio nazionale 178 *clusters* con una media di dodici scuole per ciascun gruppo (il minimo consentito è tre).

19 C. Berto, M. Cornacchia (2005), *Lo staff del dirigente*, Carocci, Roma.

figure di staff (*middle leaders, subject leaders, middle managers, ecc.*) ciò ha significato una collocazione ben precisa all'interno dell'organizzazione scolastica che, nella metafora meccanicistica, li vede nella posizione di cinghia di trasmissione fra il management e il patrimonio di conoscenze, competenze e abilità in uscita con cui gli studenti concludono il loro percorso scolastico (patrimonio che deve rispettare precisi standard nazionali). Per tale ragione il loro esercizio della leadership, più volte richiamato nelle pagine precedenti, si concretizza prevalentemente nella gestione delle risorse (gli altri insegnanti) ed è mirato ad intervenire sull'attività didattica, nei suoi risvolti disciplinari, metodologici, valutativi. Le cose stanno diversamente alle nostre latitudini, dove il legame fra il management scolastico e i risultati di apprendimento rimane ancora sullo sfondo, in secondo piano. L'impiego degli insegnanti come membri di uno staff è prevalentemente finalizzato a sciogliere i tanti nodi burocratici che ancora imbrigliano la scuola italiana e la loro funzione può essere descritta come prevalentemente "alleviante", nel senso che solleva il dirigente dalle tante incombenze organizzative cui è sottoposto. Fra queste incombenze, però, non è compresa (o è compresa in misura marginale) la gestione diretta del personale che rimane, di fatto, una prerogativa del capo d'istituto sulla base di due motivazioni principali: la prima consiste nel mancato riconoscimento formale delle figure di staff, che indebolisce sul nascere la loro autorevolezza agli occhi dei colleghi specie nelle realtà più grandi, dove le relazioni interpersonali sono obbligatoriamente sacrificate. La seconda ragione riguarda ciò che Romei definisce il "mal di scuola", ovvero l'eccessivo individualismo con cui gli insegnanti italiani interpretano il loro ruolo e che fa leva su una lettura quantomeno discutibile della libertà di insegnamento sancita dall'articolo 33 della Costituzione<sup>20</sup>. La nostra classe docente, sostiene Romei (1999), ha sempre manifestato una certa ritrosia a forme di intromissione della sfera didattico-disciplinare, da qualsiasi parte giungessero; si spiegano in questo modo gli atteggiamenti di critica e perplessità con cui sono stati spesso accolti programmi di valutazione nazionale. Ma l'incapacità a collaborare – che sta alla base dell'individualismo – è una incapacità addestrata: «L'individualismo può essere interpretato come una reazione di difesa, che consiste principalmente nella costruzione di barriere per prevenire e respingere eventuali attacchi, sotto forma di tentativi di intrusione nel campo delle certezze personali che [gli insegnanti]

---

<sup>20</sup> Romei considera la libertà di insegnamento un "macigno culturale", una sorta di mito che a volte ha ostacolato in modo decisivo la progettazione di un'offerta formativa che non fosse solo il risultato di scelte individuali, ma una elaborazione progettuale collettiva. «Questo mito – scrive il sociologo bolognese – non va assolutamente distrutto né ridimensionato, ma rielaborato; argomentandone l'improponibilità quando diventa schermo a comportamenti professionali del tutto discutibili anche sul piano etico. Va cioè detto, e ribadito una volta per tutte, che la libertà d'insegnamento non è un regalo fatto agli insegnanti, ma un bene da mettere a frutto non solo individualmente ma ponendolo anche al servizio di progetti formativi collettivi, che consentano agli studenti di fruire di occasioni di apprendimento significativamente integrate e organiche. E agli insegnanti di continuare a crescere professionalmente. Ma per questo occorre essere disponibili a lavorare anche in modo più coordinato, quindi soggetto a regole organizzative» (Romei, 1999, p. 37).

hanno dovuto faticosamente costruirsi da soli, a partire dal momento in cui sono entrati a far parte del sistema scolastico, in cui nessuno li ha accolti, né ha fornito loro modelli, criteri, strumenti frutto di esperienze collettive organizzativamente capitalizzate e istituzionalmente convalidate»<sup>21</sup>.

### 3.6 CORAGGIO E IBRIDAZIONE

Il dibattito sulla *distributed leadership*, del quale abbiamo presentato solo una sintesi, è da considerarsi tutt'altro che esaurito e la tendenza a governare le scuole in maniera sempre più partecipata e condivisa – in Inghilterra come in Italia – intensifica ulteriormente la trama di opinioni e punti di vista sul tema. Fino a questo momento l'attenzione si è concentrata prevalentemente sulla relazione fra stile di leadership e risultati di apprendimento degli allievi, anche sulla scia delle pressioni ministeriali che vedono in questo nesso la chiave per il miglioramento delle istituzioni scolastiche. Non mancano tuttavia considerazioni che allargano la prospettiva, nella convinzione che siano necessarie ulteriori ricerche e approfondimenti non soltanto per chiarire il concetto di *distributed leadership* in quanto tale, ma per inquadrare il management delle scuole in tutte le sue implicazioni.

Già qualche anno fa Davies (2005), nel riportare alcune riflessioni di Southworth<sup>22</sup> sosteneva la necessità di allontanarsi dalla visione della leadership associata ad un unico individuo e considerarla, piuttosto, come uno sforzo collettivo. Le indagini successive, come abbiamo visto, hanno poi dimostrato che nelle scuole agiscono in effetti più leaders e che il potere viene distribuito fra loro facendo ricorso a modalità diverse. Di fondo, però, rimane il fatto che ad essere distribuita non è la leadership in quanto tale, ma una sorta di leadership “dedicata”, detta *centred-learning leadership*, ovvero centrata sull'apprendimento e finalizzata al suo potenziamento. L'obiettivo, pertanto, è di aumentare la densità della leadership negli istituti attraverso tanti *learning-centred leaders* e fare in modo che ciascun attore organizzativo (studenti o altri insegnanti) possa avere facilmente accesso a leader facilitatori e ottenere dalla loro esperienza professionale e competenza quei benefici che sono alla base del miglioramento complessivo dei processi di insegnamento e apprendimento. Davies e Southworth riconoscono come nelle forme di leadership distribuita i *senior leader* possano diventare un ostacolo, specie in quelle situazioni in cui la delega delle responsabilità contrasta con il timore di vedere ridimensionato il proprio ruolo o non riconosciuta la loro autorevolezza istituzionale; in altri casi, a condizionare il processo di distribuzione, è il timore di abdicare alle responsabilità o di svelare la propria incapacità. In realtà, chiariscono i due autori, il coinvolgimento di altre persone e l'affidamento di

---

<sup>21</sup> P. Romei, *op. cit.*, 1999, p. 120.

<sup>22</sup> Geoff Southworth, professore universitario e collaboratore del NCSL, è stato autore di numerose pubblicazioni sui temi dell'*educational leadership*.

specifiche mansioni non è un'ammissione di debolezza, ma al contrario un atto di coraggio e lungimiranza, perché se da una parte può alleggerire il dirigente di alcuni doveri formali, dall'altra lo carica dell'onere di potenziare la leadership di altre persone e di farle crescere nella direzione di una *vision* che va comunicata, condivisa e sostenuta in ogni occasione.

La fatica dell'attesa, della pazienza e della costruzione lenta di uno stile (e non la mera applicazione di una teoria) sono concetti ben espressi da Gronn (2009) e da ciò che egli definisce *hybridization* (letteralmente: ibridazione)<sup>23</sup>. L'assunto di partenza riguarda le caratteristiche adattive della leadership, che non va considerata come un'acquisizione statica e immutabile, che in tutte le circostanze sortisce gli stessi effetti e condizionamenti. Al contrario il radicamento di un determinato stile di leadership all'interno di un'organizzazione è spesso il frutto di passaggi, compromessi e situazioni che nel tempo producono "ibridazioni" non del tutto prevedibili, ma che restituiscono un profilo di fallibile umanità ai pur inevitabili tentativi di governo della complessità organizzativa.

---

<sup>23</sup> Gronn ricorda come il concetto di *hybridization* sia comparso per la prima volta negli studi sul management scolastico nel 2006, all'interno di un numero monografico della rivista *Leadership Quarterly* interamente dedicato alla leadership nelle organizzazioni basate sul team.

# Capitolo IV

## Reti di scuole, comunità ed *extended schools*

### 4.1 L'AMBIENTE DELLA SCUOLA

L'attenzione dedicata alla leadership e al management della scuola si è concentrata prevalentemente sulla gestione del singolo istituto. Il dirigente, facendo ricorso in maniera più o meno sistematica alla collaborazione di uno staff di insegnanti, ha la responsabilità di raggiungere determinati standard di efficienza ed efficacia dell'istituto che è chiamato a governare. Scelte, decisioni, strategie e programmazioni sono in funzione di questo obiettivo che, almeno nel caso inglese, si traduce poi, in modo piuttosto concreto, nella qualità degli apprendimenti degli studenti.

Le teorie organizzative che vengono richiamate dalla letteratura sul management scolastico, dunque, servono a interpretare ciascuna scuola come un'organizzazione a sé che, pur nella sua complessità, tenta di razionalizzare processi di differenziazione e integrazione in un'azione collettiva intenzionale e sufficientemente stabile. Ma proprio perché il ricorso alle teorie organizzative è ormai sistematico e non casuale, studiosi e ricercatori si sono da tempo imbattuti in quella parte di produzione scientifica che guarda alle organizzazioni non soltanto dal punto di vista delle dinamiche interne, ma anche per i rapporti che esse intrattengono con l'esterno. Un "esterno", il più delle volte definito genericamente "ambiente", che è popolato da altri soggetti e, soprattutto, da altre organizzazioni. «Se definiamo sistema una entità distinta da uno sfondo – ci spiegano Ferrante e Zan – l'ambiente di quel sistema è quella parte di sfondo con cui esso interagisce, ossia con cui pone in essere dei rapporti di scambio. Per un'impresa, per un sindacato, per un ospedale, per una squadra di calcio lo sfondo è sempre costituito dalla società, ma gli ambienti con cui queste organizzazioni interagiscono sono differenti: l'ambiente per l'impresa è costituito principalmente dalla proprietà e dagli azionisti, dai fornitori, dai clienti, dalla concorrenza, dai soggetti pubblici che disciplinano il suo settore di attività,

dai sindacati e dalle associazioni dei consumatori; l'ambiente di un sindacato dalle altre associazioni, dai partiti politici, da alcune autorità pubbliche, dagli iscritti, dalle imprese; l'ambiente di un ospedale da autorità pubbliche, da università, da centri di ricerca, da malati, da associazioni professionali e così via. Con ognuno di questi soggetti l'organizzazione attua rapporti di scambio assumendo e cedendo risorse e può sopravvivere soltanto finché continua a farlo»<sup>1</sup>. Se volessimo proseguire nell'esempio, posto che anche per la scuola lo sfondo è rappresentato dalla società, potremmo dire che il suo ambiente è formato dalle famiglie, dalle dislocazioni territoriali del ministero di riferimento (gli uffici scolastici provinciali e regionali in Italia, le LEAs in Inghilterra), dagli enti locali (soprattutto comuni e province), dalle altre scuole e agenzie educative. Ora, il rapporto fra organizzazione e ambiente è espresso nei termini di uno scambio, esattamente come proposto dalla metafora organicistica di Morgan (1995) o dalla celebre rappresentazione grafica del "diamante" di Leavitt<sup>2</sup>, nella quale il perimetro organizzativo è indicato da un tratteggio, a significare proprio la permeabilità fra interno ed esterno. L'oggetto di questo scambio può essere genericamente individuato nelle "risorse" e la sua finalità consiste evidentemente in un vantaggio reciproco fra le parti che realizzano lo scambio.

Le scuole, dunque, esattamente come tutte le altre organizzazioni, hanno un ambiente di riferimento e tanto la natura di scambi e relazioni, quanto la designazione di chi poi deve presidiarli e gestirli, sono questioni che meritano opportuna attenzione. A pensarci bene sono molte le situazioni in cui un'organizzazione dedica alle relazioni esterne buona parte delle proprie risorse: in ambito commerciale, ad esempio, la ricerca dei clienti è un fattore strategico per il conseguimento degli scopi, ma anche gli accordi con i fornitori o l'osservazione di ciò che fa la concorrenza hanno la loro importanza.

Gli istituti scolastici anche se non vendono un bene tangibile (sul "prodotto" della scuola Romei propone un'interpretazione interessante, già richiamata nel primo capitolo) e anche se hanno dei clienti *sui generis* (infatti molti continuano a preferire l'espressione "utenti") devono ugualmente preoccuparsi di curare i rapporti con l'esterno e se in Inghilterra la questione è da tempo consolidata, nella prassi come nella ricerca, da noi ha assunto un rilievo particolare soprattutto dopo l'autonomia, che anche da questo punto di vista assume i connotati di uno spartiacque fra un'interpretazione organizzativa e l'altra. Con una precisazione doverosa. Anche prima del 1997 le scuole erano ovviamente inserite in un ambiente con il quale dovevano intrattenere rapporti; ciò che è cambiato sono la natura e la frequenza di questi rapporti, che in precedenza erano spesso mediati dal

---

<sup>1</sup> M. Ferrante, S. Zan, *Il fenomeno organizzativo*, Carocci, Roma 1998, p. 185.

<sup>2</sup> Il modello "a diamante" di Leavitt è stato teorizzato negli anni Sessanta con l'ambizione di trovare una rappresentazione grafica in grado di descrivere tutti i fenomeni organizzativi. Per Leavitt ogni organizzazione presuppone la relazione di quattro fattori interni (partecipanti, scopi, tecnologie e struttura sociale) e intrattiene scambi di risorse con un ambiente esterno. Per approfondimenti può essere utile consultare Scott (1994).

centralismo che caratterizzava il sistema di istruzione e formazione e conteneva entro certi limiti l'iniziativa dei presidi e dei loro collaboratori.

Oggi il principio di responsabilità che guida il mandato del dirigente lo mette nelle condizioni di dover decidere come e quando muoversi, quali interlocutori consultare e, pur nel rispetto di determinati vincoli, proietta la sua azione ben al di là dei confini della scuola: la scelta di molti istituti di intraprendere un percorso di certificazione della qualità, le attività sempre più consuete di *fund raising* o la partecipazione a progetti comunitari con partnership internazionali sono la dimostrazione di quanto stiamo dicendo.

Ora, fra tutte le relazioni che gli istituti scolastici possono avere con la rete di organizzazioni esterne, riteniamo opportuno soffermarci sui rapporti con le altre scuole, che possono essere di tipo concorrenziale oppure, in altre circostanze, possono invece condurre a vere e proprie collaborazioni, sinergie, alleanze. È il caso delle cosiddette *community schools* o *extended schools* inglesi, degli *school networks* e delle “reti di scuole” menzionate proprio nella nostra legge sull'autonomia scolastica e sui regolamenti applicativi che l'hanno seguita. Perché le scuole scelgano di avviare progetti comuni lo vedremo a breve: ciò che qui interessa sottolineare, in linea con le tematiche affrontate finora, è che tali scelte sono frutto di valutazioni strategiche della leadership, hanno dunque a che fare con il management della scuola e riflettono poi le loro implicazioni direttamente nella gestione del personale.

#### 4.2 DAL SINGOLARE LA PLURALE: I FINI DELL'AZIONE COMUNITARIA

In Inghilterra queste realtà di aggregazioni di scuole sono solo apparentemente nuove. Se da una parte è vero che le politiche scolastiche d'oltremarica hanno spinto molto nella direzione delle *extended schools* soprattutto nell'ultimo decennio, dall'altra – come vedremo meglio a breve – il ricorso a strategie aggregative fra istituti scolastici ha radici ben più lontane, in tempi e contesti in cui si erano già colte l'essenza e l'importanza di simili modelli che nelle condizioni attuali hanno però saputo esprimere in maniera significativa tutte le loro potenzialità, per gli stessi istituti e per la rete dei cosiddetti *stakeholders*.

Per capire meglio le ragioni che spingono le scuole a cercare reciproche collaborazioni può essere utile riprendere in mano gli studi organizzativi e, in particolare, un punto di vista teorico che si è occupato proprio dei rapporti fra l'organizzazione e l'ambiente esterno: il Neoistituzionalismo. Secondo due autorevoli rappresentanti di questa prospettiva, Powell e Di Maggio, le organizzazioni che condividono un determinato ambiente<sup>3</sup> tendono sempre più ad assomigliarsi,

---

<sup>3</sup> Per maggior precisione è bene sottolineare che Powell e Di Maggio non utilizzano esattamente il termine “ambiente”, ma parlano invece di “campo organizzativo”, inteso come un'area riconosciuta di vita istituzionale che svolge un'interrotta azione di normazione e controllo sull'attività delle organizzazioni e degli enti che sono presenti nel campo stesso. I due autori

a condividere in maniera più o meno consapevole le stesse scelte e a diventare progressivamente “isomorfe”. Per i due autori l’isomorfismo che caratterizza ormai molte realtà organizzative, nel pubblico come nel privato, andrebbe categorizzato in almeno due varianti: un isomorfismo generato dalla competizione, e un isomorfismo di tipo istituzionale. Il primo si verifica quando le relazioni fra organizzazione sono dominate da una logica di tipo concorrenziale, per cui i soggetti più deboli sono destinati a scomparire mentre quelli che sopravvivono tendono ad assumere forme simili, perché si sono rivelate vincenti o comunque funzionali al fabbisogno e al reperimento delle risorse (Bonazzi, 2008). Da questo punto di vista sarebbe sufficiente dare un’occhiata alle strategie di mercato di grandi gruppi aziendali, come ad esempio le compagnie di telefonia mobile, le banche o le compagnie assicurative, per verificare come l’isomorfismo “da competizione” produca effetti di straordinaria somiglianza, dalle strutture sociali interne alle politiche commerciali. Il secondo tipo, invece, non ha nulla a che fare con regole di mercato o esasperata ricerca di risorse, ma è un isomorfismo che deriva dalla preoccupazione di ottenere legittimazione sociale e appoggio politico.

Ora, tornando al nostro discorso, se da una parte è vero che in alcune circostanze anche le scuole hanno iniziato a fare i conti con leggi di mercato di tipo concorrenziale, dando vita ad un isomorfismo da competizione, dall’altra, nella maggior parte dei casi, le istituzioni scolastiche continuano a ricercare il consenso sociale e a ritenerlo essenziale per la legittimazione della loro azione all’interno di una comunità. E proprio questa attenzione per la comunità, secondo West-Burnham (2002), traccia la rotta per il futuro del sistema di educazione e formazione e sposta gli effetti dell’*educational leadership* da obiettivi di miglioramento riferiti alla singola scuola, a finalità ancor più estese, che puntano direttamente alla “rigenerazione della comunità”. Per giustificare l’importanza che assumeranno i rapporti fra gli istituti scolastici e i rispettivi territori di appartenenza, West-Burnham chiama in causa addirittura l’articolo 26, comma 2, della Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo, approvata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre del 1948, e che dispone quanto segue: «L’istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l’amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l’opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace». Questo richiamo, che in apparenza può sembrare eccessivo, specie se messo in relazione con il tema delle *extended schools* e dei rapporti con l’ambiente circostante, svela in realtà un ragionamento esplicitamente orientato ai fini educativi del sistema scolastico e alla sua *mission* più autentica: potenziare lo sviluppo personale, sociale, culturale, etico e spirituale di ogni individuo; pre-

---

formulano queste considerazioni in un testo del 1991, intitolato *The New Institutionalism in organizational analysis* (Chicago University Press, Chicago); in bibliografia è riportato il volume nella traduzione italiana. Un’altra fonte utile ad approfondire la prospettiva del Neoinstituzionalismo è la *Storia del pensiero organizzativo* di Giuseppe Bonazzi (Franco Angeli, Milano 2008).

parare le persone a ricoprire un ruolo attivo nelle loro comunità di appartenenza e nel rispetto di una visione democratica della cittadinanza; consentire a tutti di apportare il proprio contributo allo sviluppo economico della società; massimizzare le potenzialità di ciascuno attraverso il successo accademico; contribuire alla creazione di una società fondata sull'accettazione reciproca e la tolleranza. Se questi importanti obiettivi sono condivisi e riconosciuti come i capisaldi di ogni azione educativa, allora, secondo West-Burnham, è essenziale che le scuole vengano richiamate a tali responsabilità e le includano nuovamente fra le loro priorità. Al contrario negli ultimi anni gli istituti scolastici hanno burocratizzato il processo educativo, lo hanno ingabbiato in schemi temporali e contenutistici e hanno ceduto al modello dominante basato sulla misurazione delle performance e dei risultati di apprendimento. Il successo organizzativo delle scuole ha iniziato ad essere valutato anche attraverso parametri "inusuali" per agenzie di tipo educativo, come la produttività o il bilancio, e uno degli effetti incontrollati di questo stato di cose è consistito nel progressivo isolamento istituzionale degli istituti scolastici dalla realtà sociale, con l'indebolimento dei legami fra scuole e comunità proprio nel momento in cui a livello politico si sottolineavano l'importanza e il significato di tali reciproche relazioni. Ciò che West-Burnham considera un paradosso, appare ai nostri occhi ancor più contrastante, perché è proprio nel mondo anglosassone che le teorie sul management scolastico e la leadership educativa si sono caratterizzate per l'accento posto sulla misurabilità dell'efficienza scolastica a partire dai risultati conseguiti dagli alunni.

Il miglioramento complessivo delle performance degli studenti sembra essere un punto fermo del dibattito d'oltremarica, anche quando il discorso piega su aspetti di natura più squisitamente pedagogica, che hanno a che fare con la piena valorizzazione delle potenzialità della persona. Non si spiegherebbero altrimenti le considerazioni dello stesso West-Burnham, ma anche di Collarbone (2008) oppure di Middlewood e Parker (2009), secondo i quali la ricerca da parte delle scuole di un rapporto sempre più collaborativo con la comunità di appartenenza sarebbe ovviamente auspicabile, pur nell'impossibilità di dimostrare empiricamente gli effettivi benefici che gli studenti otterrebbero da tale rapporto in termini di risultati complessivi. La questione a tema, almeno sullo sfondo, riguarda ancora una volta uno degli interrogativi che più hanno appassionato i pedagogisti nel corso del tempo, ovvero la rilevanza che un certo condizionamento sociale può avere nel percorso educativo di un individuo. Nonostante i numerosi studi finalizzati a rilevare l'efficacia delle scuole, l'80% dei risultati degli studenti sarebbe in realtà da attribuire al loro background piuttosto che all'effettivo impatto del percorso scolastico sui loro apprendimenti (Collarbone e West-Burnham, 2008). Al di là della veridicità di statistiche e percentuali, rimane il fatto che nella convinzione di molti l'ambiente circostante avrebbe ancora molta influenza nel determinare i successi o gli insuccessi scolastici degli studenti, ben più di quanto possano effettivamente fare gli istituti che, specie in una stagione in cui l'ingerenza governativa ha rimarcato una certa centralizzazione del sistema di istru-

zione, hanno in comune lo stesso curriculum, le stesse modalità di valutazione, le stesse procedure di controllo e ispezione.

È certamente vero che le differenze fra le scuole ci sono, e possono essere ricondotte alla capacità di attrarre finanziamenti, alla possibilità di scegliere insegnanti più qualificati, alla disponibilità di risorse offerte dal contesto: ma tutte queste circostanze rimangono di fatto “variabili” che, da sole, non sembrano in grado di rimediare al “difetto” del condizionamento sociale e ai conseguenti problemi di privazione, povertà ed esclusione. Al contrario, il concetto di “capitale sociale”, inteso come qualità di vita nella comunità in termini di opportunità di miglioramento delle proprie condizioni sociali e del proprio benessere, sembra essere il principale obiettivo su cui lavorare e rispetto al quale anche l’istruzione deve dare un contributo.

È principalmente sulla base di queste considerazioni che il discorso sul management delle scuole e sulla leadership dei presidi si sta progressivamente spostando da questioni “interne” a una dimensione di comunità: avere scuole efficientissime, con bilanci sani e con brillanti risultati espressi dalle performance degli studenti potrebbe servire a poco se poi tali traguardi non si traducono concretamente in possibilità di riscatto sociale e contenimento della disaffiliazione.

### 4.3 MIGLIORARE LE SCUOLE, MIGLIORARE LA COMUNITÀ

Sono dunque due i punti fermi da cui ripartire: nel perseguire il complesso obiettivo di rispondere alle necessità di educazione di una società, il miglioramento delle scuole è una condizione necessaria, ma non sufficiente; d’altro canto, le attuali condizioni di svantaggio culturale e privazione sociale che ancora affliggono una larga parte dell’utenza scolastica (e non solo di quella), non possono essere né una giustificazione, né una spiegazione per gli scarsi risultati conseguiti dal sistema di istruzione e formazione.

Occorre dunque ripartire dalla scuola, riconoscendole l’ingrato compito di interpretare un mandato che è praticamente certa di non poter rispettare appieno, proprio perché le attese avanzate nei suoi confronti non collimano con le reali possibilità di azione e intervento. Questa contraddizione, che pone le scuole in una posizione assai scomoda, sembra essere molto chiara anche da noi, in particolare quando vengono definiti gli obiettivi dell’istruzione pubblica e vengono poi espressi in termini altisonanti e carichi di enfasi. Espressioni del tipo “promuovere l’apprendimento in tutta l’arco della vita” o “assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali”<sup>4</sup> sono principi difficilmente

---

<sup>4</sup> Ci si riferisce a titolo esemplificativo e non esclusivo alla Legge 53 del 2003, ovvero alla cosiddetta Riforma Moratti, che all’articolo 2, nel definire i principi e i criteri direttivi del sistema educativo di istruzione e formazione, oltre a sostenere l’apprendimento lungo l’intero arco di vita e le pari opportunità nel raggiungimento di elevati livelli culturali, pone l’obiettivo di «sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche,

contestabili sul piano ideale, ma difficilmente traducibili sul piano operativo in termini di obiettivi concreti alla portata della scuola e degli insegnanti. «È probabile che la difficoltà a introdurre nel mondo scolastico strumenti di verifica e valutazione dei risultati – commenta Romei – dipenda proprio dal fatto che le attese generalizzate – anche dall'interno! – siano di livello sovraumano, e quindi, per non rilevare l'inevitabile fallimento rispetto a quelle aspettative si rinunci *tout court* a controllare. E d'altra parte, altrettanto sovraumana (o disumana) è la concezione diffusa nell'opinione pubblica non solo incolta dell'insegnante: una persona dotata di straordinarie doti di dedizione, impegno, abnegazione di sé a favore degli studenti. Caratteristiche, queste, inconciliabili con i tratti di una vita "normale", fatta di appartenenze plurime, di affetti privati, di alternanze fra momenti positivi e negativi sul piano fisico, psichico, relazionale. E gli insegnanti che vogliono condurre una vita come tutti gli altri sono portati a viverlo come una colpa; ed è questo dissidio che può spiegare tanti atteggiamenti di chiusura nei confronti degli studenti, e il disagio provato nell'attività scolastica quotidiana»<sup>5</sup>. La riflessione di Romei, forse accentuata nei toni, ha però il pregio di mettere bene in evidenza come il disagio della scuola e dei suoi operatori derivi tanto dalla difficoltà di non riuscire a far fronte alle aspettative sociali, quanto dal giudizio quasi sempre critico e privo di attenuanti che la società stessa esprime nei confronti dell'istruzione pubblica. Un disagio che sembra essere comune alla situazione italiana come a quella inglese.

Povertà, esclusione sociale ed emarginazione sono problemi che ben difficilmente possono essere risolti facendo esclusivo ricorso all'istruzione. Ma è certamente vero che questi stessi problemi potrebbero essere maggiormente contenuti se solo scuole e comunità iniziassero a lavorare sinergicamente: le prime dovrebbero iniziare a guardare alla seconda come una possibile soluzione ai problemi educativi e di apprendimento che si verificano nelle aule e non soltanto come la causa di quei problemi. La comunità, per altro verso, dovrebbe progressivamente cambiare il proprio atteggiamento culturale nei confronti dell'istruzione pubblica ed evitare di avanzare nei suoi confronti richieste che oggettivamente non possono essere soddisfatte, perché richiedono la corresponsabilità di più attori.

Appare comunque evidente nella letteratura inglese il tentativo di allargare la prospettiva e di guardare alle istituzioni scolastiche non più o non soltanto dal punto di vista dei processi interni, ma anche per il ruolo sociale che indiscutibilmente esse hanno nella comunità. Anche i numerosi studi sul management scolastico e la leadership delle scuole che abbiamo chiamato in causa finora hanno posto la questione dell'efficacia e della qualità delle scuole in funzione dei risultati di apprendimento degli alunni, fino al punto di chiedersi quale stile di leadership possa essere considerato più efficace per incidere significativamente su quei

---

coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea».

<sup>5</sup> P. Romei, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2005, p. 98.

risultati. Ora le cose sembrano prendere una direzione diversa, potremmo dire di “sistema”, e complici forse l’attenzione posta dal governo Blair al sistema di welfare o il periodo di crisi congiunturale che stiamo attraversando, il problema principale non sembra tanto essere quello di fissare standard nazionali, ma di assicurare che le scuole giochino un ruolo determinante nella vita delle rispettive comunità di appartenenza e contribuiscano ad innalzarne il capitale sociale. Con l’avvertenza che tale concetto non considera la ricchezza acquisita solamente in termini economici, ma sottende piuttosto la nozione di *asset building*, ovvero la costruzione di un “bene comune” che si può realizzare quando:

- tutti i membri della comunità si assumono la responsabilità di costruire un patrimonio per i bambini e gli adolescenti;
- la comunità pensa e agisce in modo intergenerazionale;
- la comunità costruisce il consenso sulla base di valori e principi che cerca di concertare e progressivamente modellare;
- le famiglie sono sostenute, educate e preparate a considerare la costruzione del bene comune come la priorità di tutti;
- l’impegno di tutta la comunità per la costruzione del bene comune è costante, a lungo termine e non momentaneo.

A propria volta la scuola deve saper leggere e interpretare questi principi e, per ciò che le compete, tradurli in precisi impegni a sostegno del progetto comunitario. Per Gelsthorpe (2002) un possibile *framework* di riferimento per le istituzioni scolastiche, sulla base dei punti di vista espressi dai vari *stakeholders*, potrebbe essere scandito dai seguenti punti:

- considerare l’accesso a un’istruzione di alta qualità come un diritto di tutti;
- concepire l’istruzione come un processo che dura per tutta la vita e che la migliora;
- ritenere il coinvolgimento della comunità un arricchimento, anche per il curriculum e, nel contempo, considerare a loro volta l’insegnamento e l’apprendimento una ricchezza per la comunità;
- rendere l’istruzione un mezzo per realizzare il fine della cittadinanza attiva, in cui tutti si sentano membri responsabili, informati, fiduciosi e altruisti della società;
- sostenere strutture e processi democratici che permettano agli individui e alle comunità di identificare autonomamente e consapevolmente i propri bisogni;
- favorire *partnership* collaborative fra servizi, agenzie e istituzioni per rispondere ai bisogni e alle aspirazioni delle persone;
- garantire e sviluppare la qualità del servizio scolastico attraverso la progettazione, la distribuzione, la valutazione e la revisione del curriculum, con pieno coinvolgimento di tutti gli attori partecipanti;

- migliorare la qualità della vita delle persone attraverso il riconoscimento e lo sviluppo dei valori individuali e del bene comune.

L'elenco di Gelsthorpe sembra essere ugualmente "impegnativo" per la scuola e ad esso si potrebbe avanzare la stessa critica, richiamata sopra, di esprimere obiettivi fin troppo ideali e di difficile (o impossibile) realizzazione. La novità, tuttavia, consiste nel richiamo esplicito e costante alla relazione con la comunità che, in linea con quanto stiamo dicendo, diventa l'unico effettivo metro di valutazione per stabilire l'efficacia dell'attività scolastica. Il miglioramento della scuola passa attraverso il coinvolgimento sempre maggiore della comunità, e il progresso della comunità passa attraverso il miglioramento della scuola: questa, in sintesi, potrebbe essere la questione di fondo sulla quale si sta spostando il dibattito inglese, anche con risvolti importanti riferiti al management e alla leadership delle istituzioni scolastiche. Come già ricordato, l'argomento è tutt'altro che nuovo: West-Burnham, ad esempio, ricorda come già Dewey nel 1915 avesse una posizione molto chiara sul rapporto fra scuola e comunità, non dissimile a quanto viene auspicato oggi: «Il ruolo della comunità nel rendere le scuole vitali è tanto importante quanto il ruolo della scuola stessa. Perché in una comunità in cui le scuole sono considerate come istituzioni isolate, come una convenzione necessaria, la scuola rimarrà per lo più così, nonostante i più esperti metodi di insegnamento. Ma una comunità che richiede qualcosa di visibile dalle sue scuole, che riconosce la parte che loro hanno nel benessere del tutto, [...] avrà scuole sociali, e qualunque siano le sue risorse, avrà scuole che sviluppano lo spirito e gli interessi della comunità»<sup>6</sup>. Nella concezione di Dewey la scuola non è solamente inserita nella comunità, ma ne è parte integrante, con la possibilità di modificarla e di esserne modificata, esattamente come accade a tutte le organizzazioni che hanno scambi significativi con l'ambiente. Se ciò va giustamente considerato un principio ormai consolidato delle teorie organizzative, non deve sfuggire il fatto che l'attuale binomio scuola-comunità sembra essersi arricchito di nuove istanze: le politiche in favore del sapere non si limitano ad occuparsi dell'istruzione formale, ma guardano allo sviluppo della persona in ottica globale, conscie del fatto che molte altre componenti (anzitutto il sistema di welfare, ma anche gli alloggi, i contributi allo studio, le infrastrutture, i trasporti, ecc.) contribuiscono a promuovere il valore della formazione e della conoscenza quali fattori essenziali di una moderna concezione di benessere.

#### 4.4 FRA PASSATO E PRESENTE: DALLE PRIME RIFORME AL CHILDREN ACT

L'investimento nell'istruzione pubblica anche come strategia per contenere o ridurre i tassi di povertà, emarginazione ed esclusione sociale non è questione rife-

---

6 J. West-Burnham, *Education, Leadership and the Community*, in J. West-Burnham, T. Gelsthorpe, *Education Leadership and the Community*, Pearson Education, London 2002, p. 7. Traduzione nostra.

ribile solamente alla stretta attualità, ma in Inghilterra, come del resto nel nostro Paese, è un tema da sempre connaturato alla riflessione sui fini della scuola e sul suo ruolo nella società. È anzi in funzione dell'evoluzione storica del problema che si può comprendere meglio il senso di quanto sta avvenendo oggi, sia sul piano delle politiche scolastiche, sia sul piano del discorso pedagogico.

Se in Italia la storia della scuola viene convenzionalmente fatta iniziare con la legge Casati del 1861<sup>7</sup>, oltremontana il primo provvedimento significativo a livello nazionale fu l'*Education Act* del 1870, un atto che includeva già fra le proprie finalità l'estensione del diritto ad avere un'istruzione di base a tutti, compresi i più poveri. Proprio l'obbligo scolastico e il suo progressivo innalzamento è stato inizialmente indicato come il principale strumento per contrastare l'analfabetismo e, conseguentemente, per abbassare la soglia di povertà della popolazione, nella convinzione che vi fosse una stretta correlazione fra scarsa scolarizzazione e miseria. Vanno in questo senso le misure adottate successivamente: l'*Education Act* del 1944 portò l'obbligo scolastico a 15 anni, con garanzia di accesso gratuito all'istruzione anche per i primi anni delle scuole superiori, mentre nel 1972 questo importante traguardo fu ulteriormente innalzato a 16 anni. Attualmente il governo inglese sta lavorando per portare l'obbligo scolastico a 17 anni entro il 2013, avvicinandosi così al vero obiettivo, condiviso da tutti gli ultimi governi a prescindere dall'orientamento politico, di garantire l'istruzione pubblica obbligatoria a tutti i cittadini fino ai 18 anni di età entro il 2015. A sostegno di questo ambizioso disegno vengono adottate due principali motivazioni: contrastare l'elevata percentuale di dispersione scolastica, che sembra accentuarsi proprio nella fascia di età successiva ai 16 anni, e promuovere una cultura di educazione continua e permanente (*learning to learn for life*), in linea con le indicazioni condivise a livello internazionale (OCSE e UNESCO).

Nel corso del Novecento le scuole pubbliche<sup>8</sup> inglesi sono state organizzate per incontrare le esigenze delle comunità territoriali: ogni istituzione si presentava "unica", nel senso che assumeva al proprio interno, nel progetto educativo, le tradizioni e la storia locali. Lo stesso curriculum poteva essere ritoccato sulla base del contesto socio-economico, in modo da valorizzare discipline e competenze che avrebbero potuto favorire future possibilità di impiego e inserimento nel mercato del lavoro.

Con il passare del tempo questo stretto legame si è progressivamente allentato, prima nelle zone urbane e poi in quelle più rurali<sup>9</sup>: già negli anni Settanta, fat-

---

7 Il Regio Decreto legislativo n. 3725, firmato dal Ministro Gabrio Casati, è in realtà datato 13 novembre 1859; inizialmente il provvedimento fu adottato per il solo Regno di Sardegna, poi, con l'unificazione d'Italia del 1861, venne esteso a tutto il territorio nazionale.

8 A fianco al sistema pubblico, l'offerta era poi completata dalle scuole private, di norma slegate dai contesti territoriali e scelte prevalentemente dalle famiglie più abbienti.

9 Alcuni autori non mancano di sottolineare come nelle aree non metropolitane il connubio fra scuola e comunità è rimasto saldo molto più a lungo. Middlewood e Parker (2009), ad esempio, ricordano la figura di Henry Morris (1889 - 1962), Segretario dell'Istruzione nella contea

ta qualche eccezione legata per lo più al collettivismo come espressione ideologica, l'allontanamento fra scuole e comunità era ormai un dato di fatto, accentuato dalla piega "efficientista" assunta dalle scuole, sempre più preoccupate di dare importanza ai risultati e alle performance degli studenti, sulla scia di logiche concorrenziali e di mercato e, per tale ragione, percepite a lungo andare come luoghi chiusi, deputati a "fornire insegnamento" e nulla più.

Fra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta, le espressioni più diffuse della collaborazione fra scuole e territorio erano rappresentate dai cosiddetti *joint-use model* o *co-ordinated model* (Piper, 2003): si trattava in pratica di accordi fra gli istituti e le amministrazioni locali in base ai quali i cittadini potevano liberamente usufruire di alcuni servizi della scuola, come ad esempio le palestre, la biblioteca, le attrezzature sportive oppure aule o sale multifunzionali date in concessione a gruppi e associazioni locali. Questo tipo di iniziative – peraltro molto diffuse – possono al massimo testimoniare l'esistenza di un buon rapporto di vicinato fra scuole e comunità, legato a necessità contingenti (sopperire alla carenza di spazi o salvaguardare la spesa pubblica), ma non sono certo l'espressione della reciproca volontà di lavorare assieme su scopi e progetti comuni, così come non svelano alcuna visione di corresponsabilità educativa.

È a partire dagli anni Novanta che le cose iniziano ad assumere una prospettiva diversa. Pedagogisti e politici da una parte, amministratori e dirigenti scolastici dall'altra iniziarono a rendersi conto di quanto fosse poco conveniente per tutti l'isolamento in cui ormai si erano ritirate le scuole rispetto alla società civile. In quel periodo, secondo Middlewood e Parker (2009), vi fu un vero e proprio risveglio delle coscienze, motivato da una combinazione di ragioni che i due autori riassumono nelle seguenti argomentazioni:

- nel dibattito pedagogico e politico si rese palese che l'istruzione scolastica, da sola, non poteva essere considerata una soluzione per i tanti mali che affliggono la società; la sua efficacia, valutata sulla base all'effettiva possibilità di migliorare la società, avrebbe potuto realizzarsi solamente in un rapporto di reciproca dipendenza e complementarità con altri fattori;
- nel periodo in esame, diversi studi scientifici sull'educazione indagarono le tante variabili che possono influenzare i processi di apprendimento degli individui; in base alle ricerche condotte sul campo di dimostrò che la scuola è in grado di incidere su poche di queste variabili (quelle prevalentemente legate agli stili cognitivi, alle tecnologie dell'istruzione e alle metodologie) e

---

del Cambridgeshire, il quale, resosi conto delle condizioni di disagio in cui versavano diverse scuole al di fuori del territorio urbano di Cambridge, e preoccupato di garantire un servizio adeguato ai propri utenti, diede avvio ad un progetto denominato *Cambridgeshire Village College* che prevedeva il coinvolgimento attivo dell'intera comunità sia come fornitrice sia come fruitrice delle esperienze di insegnamento e apprendimento. L'obiettivo dichiarato – e decisamente provocatorio – non era poi molto diverso da quanto si cerca di realizzare oggi, ovvero l'innalzamento dell'obbligo scolastico ai novant'anni, nella convinzione che l'istruzione formale, assieme a quella non formale, sono processi che durano per tutta la vita.

- di essere totalmente estranea a molte di esse, soprattutto di natura sociale (genitorialità inadeguata, disoccupazione, povertà, indigenza, ecc.);
- i dati demografici e sociologici diffusi in quegli anni evidenziavano una correlazione lineare fra insuccesso scolastico e fenomeni di esclusione sociale (ancora una volta casi di povertà ed emarginazione, ma anche rischio di criminalità); lo stesso accesso a molte professioni, anche non particolarmente qualificate, veniva precluso a chi era privo dei titoli necessari. In tal senso, le perplessità sull'operato della scuola erano esplicite, quasi fosse responsabilità dell'istruzione pubblica il crescente disagio sociale, alimentato dall'azione scolastica quando invece avrebbe dovuto essere da essa contenuto o diminuito;
  - le trasformazioni sociali conseguenti al processo di globalizzazione, la più evidente delle quali consiste probabilmente nella presenza sul territorio di più etnie e culture, hanno avuto l'effetto di aumentare le pressioni sociali su tutta la pubblica amministrazione dello Stato, compresa ovviamente l'istruzione, caricata di nuove responsabilità e richieste;
  - lo sforzo legislativo per favorire dinamiche di piena integrazione, con riferimento ai soggetti diversamente abili, ma anche a differenze di genere, razza, religione, orientamento sessuale, politico, ecc., si è dimostrato insufficiente alla luce dei tanti casi di discriminazione ancora attuali negli anni Novanta (e oltre). Andava dunque aumentando la consapevolezza che l'ambizioso obiettivo di realizzare una società armoniosa e inclusiva non potesse essere demandato ad un mero esercizio normativo, ma richiedesse un investimento di più alto profilo, di tipo culturale;
  - come per il punto precedente, anche gli ingenti investimenti finanziari a sostegno del sistema di *welfare* si rivelarono inadeguati, non tanto per la consistenza economica dei fondi effettivamente erogati, quanto piuttosto per la provvisorietà degli interventi, decisamente poco calati in un'azione di sistema e, ancora una volta, non accompagnati dal necessario supporto culturale;
  - da ultimo, a influenzare le coscienze dei decisori politici (e non solo), in quegli anni si verificarono diversi casi di cronaca riferiti a disservizi della pubblica amministrazione o al fallimento della comunicazione fra servizi, a dimostrazione della loro eccessiva compartimentazione e scarsa integrazione. Uno dei casi che ebbe vasta risonanza nell'opinione pubblica inglese, quello della piccola Victoria Climbié, è riportato nel paragrafo successivo.

Molte delle considerazioni appena ricordate indussero il governo inglese a intervenire in modo mirato e organico con una serie di nuovi provvedimenti in tema di istruzione e politiche sociali dando di fatto avvio al processo di riavvicinamento fra scuole e comunità, di cui le *extended schools* sono l'espressione più evidente.

Come ampiamente ricordato nel primo capitolo, fu principalmente la *premiership* di Tony Blair a inserire fra le priorità dell'agenda politica la lotta all'esclusione. Sul finire del 1998, il governo laburista diede avvio ad un intenso program-

ma di riforme caratterizzato però da un principio che si discostava da analoghe iniziative del passato: ad animare gli intenti governativi vi era la convinzione di dover coinvolgere anzitutto gli attori interessati, dagli stessi funzionari della pubblica amministrazione a livello centrale fino ai rappresentanti politici locali, investiti della responsabilità di realizzare sul territorio quanto prescritto dalle norme. Di fondo si riconosceva la necessità di puntare molto sul coordinamento fra servizi, onde evitare la frammentarietà riscontrata in situazioni precedenti, con notevole dispendio di risorse economiche.

Il punto di partenza di questa nuova politica sociale fu la costituzione di un'unità di lavoro di esperti, denominata *Social Exclusion Unit*, inizialmente incardinata presso lo stesso ufficio di gabinetto del Primo Ministro, che individuò ben diciotto settori di intervento (*Policy Action Teams, PATs*) ritenuti strategici per il benessere delle persone e, dunque, da potenziare. Per ciascun PATs venne realizzato un *report* che conteneva un'analisi preliminare delle situazioni di partenza e una serie di indicazioni operative che avrebbero dovuto orientare l'azione del Legislatore e degli operatori<sup>10</sup>. Naturalmente anche l'istruzione pubblica venne inclusa fra i diciotto PATs e il rapporto ad essa dedicato (l'undicesimo, intitolato *Schools Plus*) forniva importanti raccomandazioni che andavano esattamente nella direzione di una maggiore collaborazione fra scuola e comunità.

L'atto successivo fu la redazione nel 2003 di un libro verde, il *Government's Green Paper*, che ispirò altri due documenti di grande significato per le istituzioni scolastiche e i contesti territoriali di appartenenza: l'*Every Child Matters* del 2003 e il *Children Act* del 2004.

La prima iniziativa fu assunta dal governo inglese sull'onda emotiva di un fatto di cronaca anticipato nel paragrafo precedente, quello della piccola Victoria Climbié, una bambina di 8 anni di origine ivoriana, morta in seguito ai maltrattamenti subiti dai suoi tutori. Le indagini che seguirono evidenziarono la corresponsabilità della polizia locale, degli apparati socio-sanitari e dei servizi all'infanzia che, pur essendo informati da tempo sulla situazione familiare della minore, non riuscirono a coordinarsi e ad evitare il drammatico epilogo della vicenda<sup>11</sup>. Il titolo stesso dato al documento (letteralmente: "ogni bambino è importante"), assunse quasi la funzione di un monito, un accorato impegno a non ripe-

---

10 In questa sede preme sottolineare come il lavoro di rete e coordinamento auspicato dal governo Blair si concretizzò già nell'organizzazione dei singoli PATs. Ciascuno di essi, infatti, risultava composto da un numero variabile di membri esperti (di norma dai 20 ai 40) e faceva capo ad un ministro "competente" e ad un funzionario di alto profilo che ne coordinava i lavori. Ad essi si aggiungeva poi un referente della *Social Exclusion Unit* a fare da raccordo fra il PAT e la direzione centrale. L'approccio adottato per la stesura dei report si distinse per l'attenta analisi sul campo (*evidence based*), condotta attraverso frequenti visite nei quartieri più degradati delle aree urbane o nelle zone rurali più disagiate, anche attraverso un'ampia consultazione con i professionisti locali e i residenti.

11 Il clamore suscitato dal misfatto presso l'opinione pubblica fu acuito dall'aggravante razziale: i protagonisti coinvolti, infatti, erano tutti di colore e a detta di molti questo particolare influi non poco sull'inerzia dei servizi.

tere simili errori e a considerare tutti i bambini, non soltanto quelli in situazioni di disagio, un inestimabile valore per la società, da preservare con tutta la dedizione possibile. *L'Every Child Matters* si configurò pertanto come un programma composito di intenti finalizzato al rafforzamento di cinque obiettivi principali, tutti riferiti ai bambini e agli adolescenti:

- la promozione di un congruo stato di salute e benessere (fisico, mentale, emotivo e sessuale);
- la garanzia di adeguati standard di sicurezza (da intendersi come assenza o contenimento dei fenomeni di bullismo, discriminazione, violenza, abbandono);
- la possibilità di conseguire risultati scolastici e formativi in un clima di serenità, senza stress e con il pieno sostegno delle famiglie;
- la garanzia per ciascuno a ricoprire un ruolo attivo nel contribuire allo sviluppo della comunità;
- il diritto a vivere in condizioni socio-economiche accettabili (attraverso redditi che consentano di abitare in case dignitose, di accedere alla formazione continua, di usufruire del sistema di trasporti pubblici, ecc.).

Se *L'Every Child Matters* ebbe la funzione di tracciare finalità e linee guida, il successivo *Children Act* fu concepito per fornire la struttura normativa e gli strumenti più adeguati per raggiungere lo scopo: particolare attenzione fu dedicata proprio all'infanzia, attraverso l'istituzione di *Children's Centres*, la nomina di *Children's Commissioner* e diverse altre proposte per l'integrazione delle varie strutture territoriali, compresa la designazione di un direttore cui affidare il coordinamento dei servizi all'infanzia a livello locale. È soprattutto all'interno di tali disposizioni che inizia imporsi il concetto di *extended schools*.

#### 4.5 COMMUNITY SCHOOLS ED EXTENDED SCHOOLS

Nella lingua inglese il concetto che meglio descrive il rapporto esistente fra una scuola e la sua comunità di riferimento è *community school* che, di norma, si applica proprio a quelle istituzioni scolastiche che vanno incontro ai bisogni di istruzione degli studenti attraverso l'utilizzo di risorse disponibili in una comunità (anche in termini di insegnamento e apprendimento) e che al contempo cerca di restituire alla comunità stessa occasioni di formazione, anche di natura informale, da destinare non soltanto agli studenti tradizionali.

Nel 1997, Phil Street, allora direttore del *Community Education Development Centre* (CEDC)<sup>12</sup>, si fece promotore di un'iniziativa attraverso la quale le scuole avrebbe-

---

<sup>12</sup> Il *Community Education Development Centre* è un'importante organizzazione non profit internazionale. Ora la denominazione ufficiale è *Education Development Centre* (EDC).

ro dovuto condurre un'analisi autovalutativa per verificare il loro grado di adesione ai principi operativi che ispirano il concetto di *community school*<sup>13</sup>. Al di là degli esiti dell'indagine, ciò che preme rilevare in questa sede è l'orientamento delle domande poste dal CEDC che, da alcuni punti di vista, rappresenterebbe un primo segnale del passaggio culturale dal concetto di *community school* a quello di *extended school*. I due termini, infatti, non sarebbero esattamente sinonimi, come si potrebbe pensare in un primo momento: ciò che caratterizza una *extended school*, infatti, non è soltanto un ampliamento dei servizi o degli orari che la scuola offre al resto della comunità, ma il ruolo più attivo che viene riconosciuto a quest'ultima nel perseguire gli scopi e aderire ai valori della scuola, in un approccio che si potrebbe definire *multi-agency* poiché implica la collaborazione di tutte le altre agenzie che sul territorio si occupano di bambini, adolescenti e famiglie (Grainger, 2002).

Anche Middlewood e Parker (2009) concordano sulla differenza di significato fra le due espressioni, attribuendola alle diverse finalità che implicitamente sarebbero sottese ai concetti di *community school* ed *extended school*: mentre nel primo caso la collaborazione fra scuola e comunità dovrebbe condurre al miglioramento dell'offerta formativa e, più in generale, dell'istruzione, nel secondo il fine ultimo dell'integrazione fra servizi sarebbe l'inclusione sociale e la trasformazione della società nel suo complesso. In questa direzione, chi è a capo di un'istituzione scolastica nell'ottica dell'*extended school* dovrebbe avere assolutamente chiaro il senso del proprio lavoro: migliorare la comunità in cui si vive facendo la propria parte, che consiste nel prestare attenzione quotidiana alle necessità di apprendimento di bambini e adolescenti e, attraverso l'insegnamento, affidare loro il ruolo di protagonisti consapevoli e responsabili nell'affascinante compito di costruire un futuro migliore.

Questo ambizioso fine, dai risvolti pedagogici e sociali di grande portata, per essere realizzato e non rimanere un mero enunciato di principio, deve potersi tradurre in azioni concrete, a cominciare proprio dal management delle scuole: solamente con una leadership davvero distribuita – proseguono Middlewood e Parker – in grado di dare voce agli studenti e alla comunità, si può dare corso al progetto di una *extended school*. Ne risulteranno condizionati tutti gli aspetti della quotidianità scolastica, come la gestione del personale, l'organizzazione dei trimestri e dei gruppi di apprendimento, la composizione del curriculum, le scelte nella comunicazione e l'uso delle tecnologie; compito della dirigenza, pertanto, sarà quello di governare questi processi con la dovuta flessibilità, partendo però dal presupposto che le priorità e le scelte dei servizi da potenziare devono essere identificati all'interno della comunità, di concerto con gli altri attori sociali che la popolano e senza dover attendere indicazioni da parte di esperti esterni che, per quanto competenti, potrebbero non avere a fuoco caratteristiche e specificità

---

13 Alcune delle domande rivolte alle scuole riguardavano la loro capacità di integrarsi con le attività educative, ricreative, sociali e culturali della comunità, l'offerta di opportunità di formazione permanente, il grado di coinvolgimento della comunità nella definizione del curriculum e nella gestione delle attività scolastiche.

del contesto. L'ottica, in altri termini, è quella della programmazione, in modo da realizzare interventi sempre più precoci e preventivi piuttosto che disperdere risorse in azioni tardive e solo parzialmente correttive.

Nel momento in cui queste istanze hanno cominciato a trovare sempre maggior consenso, anche il Dipartimento dell'Educazione ha inserito le *extended schools* fra le priorità della propria azione politica: la loro attuazione, come detto, era già prevista nel *Children Act* del 2004 sulla scia delle indicazioni contenute nell'*Every Child Matters*, ma anche le normative seguenti hanno dato maggior concretezza al progetto. Le prime scadenze erano state fissate per il 2010, anno entro il quale le scuole avrebbero dovuto attrezzarsi per ampliare i propri servizi alla comunità. In particolare alle scuole primarie fu assegnato il compito di garantire un'assistenza di qualità ai bambini, aumentando di fatto il servizio di custodia (dalle otto di mattina alle diciotto, per cinque giorni la settimana, per 48 settimane l'anno e comunque in accordo con le esigenze della comunità) e rendendolo molto più ricco di attività (come ad esempio sostegno allo studio, corsi di musica e teatro non curricolari, *breakfast club*<sup>14</sup>). Le scuole secondarie, a loro volta, sono state investite di simili responsabilità, ovviamente adeguate alla loro offerta formativa: rientrano in questa logica il sostegno allo studio e l'organizzazione di attività di approfondimento che si caratterizzano per un taglio meno formale rispetto alle lezioni frontali e che si propongono di incuriosire e appassionare gli alunni. A tutto ciò, poi, si aggiungono servizi di sostegno alla genitorialità, che valgono per le scuole di ogni ordine e grado e hanno la funzione informare, consigliare o sostenere le scelte familiari, specie nei casi di maggior disagio; molto significative, in questo senso, sono le iniziative organizzate da alcuni istituti scolastici in cui genitori e figli seguono assieme lezioni di recupero e vengono aiutati a trovare le migliori strategie di apprendimento. Sul fronte dell'integrazione, invece, le scuole sono attese all'ampliamento della loro offerta, sia in termini di tempi che di spazi: il senso di questa operazione, come anticipato, non è tanto quello di offrire alla comunità il libero accesso a impianti sportivi, laboratori o aule di informatica, ma di affiancarsi ad altri servizi del territorio, in un disegno comune, per mettere in campo azioni di prevenzione della marginalità, lotta all'esclusione, valorizzazione del capitale umano.

Le reazioni degli insegnanti e del personale scolastico a questo genere di novità non sono state positive, almeno inizialmente: a preoccupare erano soprat-

---

14 Molto diffusi nel nord Europa, i *breakfast club* sono un servizio che consente agli alunni di consumare la prima colazione a scuola, prima dell'inizio delle attività. Questa opportunità ha molteplici risvolti: anzitutto consente di garantire il pasto a chi è in condizioni di indigenza o proviene da situazioni di disagio familiare (e, come noto, in Inghilterra o nei paesi scandinavi la prima colazione è spesso il pasto principale della giornata); in secondo luogo è un modo per tenere sotto controllo l'alimentazione dei bambini e dei giovani e prevenire così rischi di obesità infantile; in ultima istanza, poi, consentono di ampliare il servizio di custodia e accogliere a scuola gli studenti già nella prima mattina, venendo incontro ad eventuali esigenze di lavoro delle famiglie. Con la stessa filosofia si stanno progressivamente ampliando anche i servizi di *supper club*, relativi cioè alla cena.

tutto i nuovi orari di apertura degli edifici scolastici ma, soprattutto, il carico di lavoro e responsabilità che sarebbe derivato dalle nuove incombenze. In molti casi, tuttavia, si è trattato di timide puntualizzazioni o rivendicazioni sindacali espresse più in termini di principio che non nei fatti, e questo perché, in realtà, diverse istituzioni scolastiche si erano già da tempo impegnate per estendere il loro orario di apertura al pubblico e ampliare l'offerta formativa con attività di sostegno extra-curricolari<sup>15</sup>.

Dal punto di vista economico, l'attuazione delle *extended schools* si è rivelata un virtuoso esempio di collaborazione fra centro e periferia, ma anche fra pubblico e privato: ai finanziamenti erogati dal governo per sostenere il progetto, si è aggiunta l'indispensabile disponibilità di tanti insegnanti e professionisti che hanno garantito la loro adesione volontaria e gratuita alle iniziative messe in campo a livello locale. Anche il mondo istituzionale ha recepito l'importanza della posta in palio, e negli ultimi anni si è dato corso a importanti cambiamenti, solo apparentemente di "etichetta", che celano invece la chiara intenzione di non frammentare gli interventi a favore di bambini, giovani e famiglie: già detto del NCSL, che dal 2009 ha assunto ufficialmente la denominazione di *National College for Leadership of Schools and Children's Services*, nel 2007 anche il Dipartimento dell'Educazione ha modificato la propria denominazione in *Department for Children, Schools and Families*.

#### 4.6 UNA NUOVA FORMA DI LEADERSHIP

La lunga e doverosa parentesi dedicata alle *extended schools* e agli obiettivi sociali che, con esse, si intendono perseguire, è servita a chiarire quali sono i principali cambiamenti che dall'*Every Child Matters* in poi hanno investito le scuole. Da qui ripartiamo, dunque, cercando ora di comprendere gli effetti che le nuove disposizioni hanno avuto sul management degli istituti e sulla loro leadership. Delle implicazioni per gli insegnanti si è già detto qualcosa, sia pur brevemente; ma è evidente che le ricadute maggiori derivanti dalla visione integrata dei servizi resi alla comunità non possono che riguardare i presidi. Sul punto, ad esempio, Piper (2002) sembra non avere alcun dubbio: «Il cambiamento più problematico riguarderà il ruolo dei dirigenti scolastici. Non dovranno essere solo concentrati sull'insegnamento e sull'apprendimento all'interno della scuola; la direzione futura della leadership sarà verso una vasta serie di *partnership* con numerose agenzie che contribuiranno tutte al benessere del gruppo di allievi, che si muoveranno all'interno della comunità mentre la scuola cerca di rispondere ai bisogni

---

15 Middlewood e Parker riportano i dati di una ricerca condotta nel 2007 dalla quale risulterebbe che il 72% delle scuole sul territorio nazionale stava già offrendo una qualche forma di *extended schooling*, prova del fatto che le linee guida dell'*Every Child Matters* e le istanze sociali avevano già fatto breccia nella progettazione educativa, ben prima che il Dipartimento fornisse gli strumenti normativi del caso.

delle famiglie e della comunità con l'obiettivo specifico di incoraggiare e favorire lo sviluppo di competenze. I dirigenti scolastici, in futuro, saranno i *manager* di una gamma di funzioni complementari e di *partnership* mentre le scuole costruiranno attorno a loro comunità di apprendimento»<sup>16</sup>.

Il punto di vista di Piper offre la misura dell'aggravio di responsabilità che toccherà ai capi d'istituto, reso ancor più evidente se confrontato con il modello di governo che è andato per la maggiore fino ad oggi e che riservava ai rapporti con la comunità uno spazio piuttosto limitato (Collarbone, 2008). Fatte salve alcune necessità (quali ad esempio le relazioni di tipo istituzionale o attività di *fund raising*) la leadership era principalmente concentrata sulla scuola in quanto organizzazione autonoma, così come la maggior parte del tempo e delle energie del preside erano riversate sugli obiettivi di efficienza ed efficacia più volte descritti nei capitoli precedenti. Utilizzando un'espressione inglese si potrebbe dire che la *school leadership* si è a lungo incentrata sul *boding*, cioè sulla costruzione dell'identità interna della scuola e della sua funzione istituzionale; i risvolti di tipo sociale rimarcati dall'*Every Child Matters* non erano direttamente implicati nelle finalità dell'insegnamento e non era così esplicita la connessione fra i sistemi di istruzione pubblica e *welfare*.

Ciò che è venuta maturando, negli ultimi anni, è la consapevolezza che adeguati investimenti nel campo della formazione scolastica possono poi tramutarsi in oggettivo risparmio sul piano della spesa sociale, un po' come avviene in campo sanitario quando vengono promosse iniziative di educazione alimentare o incentivi all'attività sportiva che, agendo come fattori di prevenzione per diverse patologie, possono di fatto far diminuire i costi sanitari. Per soddisfare questo tipo di mandato, le scuole devono necessariamente aprirsi al territorio e cercare con le altre agenzie della comunità il dialogo e la concertazione per realizzare progetti educativi comuni e di sistema: i compiti tradizionali non risultano modificati, ma vengono caricati di un significato nuovo in cui ogni traguardo di apprendimento è anche un'opportunità in più per ridurre i rischi di esclusione sociale.

Tutto ciò, per i dirigenti, ha delle implicazioni ben precise: che la loro rete di relazioni e contatti con l'esterno risulti molto più estesa e articolata è pressoché scontato. Oltre alle tante agenzie, servizi e istituzioni con cui stabilire contatti, vanno considerati i rapporti con le famiglie, per aumentare il loro coinvolgimento nell'attività scolastica, e con le altre scuole del territorio. Il tempo dedicato alle "pubbliche relazioni" è però sottratto a qualcos'altro, e l'impegno comunitario ha spesso la conseguenza di produrre un allontanamento dalla dimensione tradizionale della *headship*: si era già detto come l'evoluzione professionale dei capi di istituto avesse in qualche modo ridimensionato il loro ruolo di "guida pedagogica" della scuola in ragione di esigenze manageriali; ora, con le *extended schools*, il rischio è di accentuare ulteriormente questa sorta di distacco, configurando per i

---

16 J. Piper, *Extended Schools: The Dream of the Future?*, in J. West-Burnham, T. Gelsthorpe, *Educational Leadership and the Community*, Pearson Education, London 2002, p. 197.

presidi una funzione quasi politica, almeno all'interno della comunità. Non a caso una parte della letteratura di settore ha da poco suggerito il concetto di "imprenditorialità sociale", una caratteristica che sposterebbe il baricentro dell'azione dirigenziale verso obiettivi di sviluppo e trasformazione del sistema sociale nel suo complesso. In questa articolata prospettiva, però, il rovescio della medaglia è rappresentato dalla formazione di chi governa le scuole: negli ultimi anni, specie con il progetto del NCSL, si è fatto molto in questo campo, ma i più recenti sviluppi del profilo professionale del dirigente scolastico sembrano richiedere già ora un aggiornamento o un'integrazione del contratto di lavoro, dei *National Standards for Headteachers* e, soprattutto, dei percorsi di preparazione al ruolo. Collarbone (2008) confessa tutto il suo disorientamento per quanto sta accadendo in Inghilterra nel settore del management scolastico: il dibattito teorico pare essersi nuovamente spostato sui confini della leadership, con opinioni a favore dell'impegno prioritario all'interno delle scuole e voci a sostegno dell'apertura. Al momento si potrebbe descrivere la fase attuale come "interlocutoria", o in via di definizione, e si lascia che a dirimere la questione siano le coscienze personali dei dirigenti piuttosto che le disposizioni normative o contrattuali. *L'educational leadership* rimane indubbiamente al centro dell'attenzione, e se per qualcuno la sua efficacia si valuta sui risultati conseguiti dagli allievi, per altri il riferimento ultimo consiste nel raggiungimento della giustizia sociale all'interno delle comunità.

Pur con la dovuta cautela, ci pare di poter evidenziare alcune analogie con la situazione italiana, dove pure il confronto sui profili professionali, ma in ultima battuta anche sulle finalità della scuola, ha risentito delle novità introdotte dal Legislatore. Anche da noi l'attribuzione della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto sembra averne ridimensionato, almeno nel nome, la funzione pedagogica, provocando quasi una frattura fra la dimensione gestionale e quella educativa: «si insiste da parte di alcuni – scrive Petrolino – nel polemizzare contro una presunta mutazione del ruolo del dirigente della scuola in senso *manageriale*. Con questo termine si vuol indicare che egli tenderebbe ad assumere valori di riferimento propri del mondo aziendale [...] rispetto a quelli tradizionali del mondo educativo, soprattutto nelle sue più recenti interpretazioni solidaristiche ed egualitarie. A questo modello di gestione, peraltro più supposto che reale, si vuole contrapporre quello del *leader educativo*, cioè di un dirigente che rivolge la propria attenzione soprattutto sulla dimensione pedagogico-didattica, rifiutando di assumere come priorità quelle legate alle responsabilità giuridico-amministrative e gestionali [...]. Questa polemica non ha in realtà molta ragione di esistere: il ruolo del dirigente è intrinsecamente multiforme proprio perché intimamente collegato alla scuola dell'autonomia, che non si lascia ridurre a una sola dimensione. Se autonomia significa collegamento con il territorio, ricerca e messa a punto di una quota significativa dei propri fini educativi, libertà nell'allocatione delle risorse per renderle utili al perseguimento degli obiettivi di formazione; e se a ogni libertà fa riscontro una corrispondente assunzione di responsabilità, la funzione del dirigente non può che coprire tutti questi ruoli, in primo luogo

per garantirli e renderli possibili. Metterla in alternativa e in contrapposizione con altri rappresenta un cattivo servizio, resa prima di tutto alla scuola e alla sua capacità di perseguire con successo la sua missione sociale e civile»<sup>17</sup>.

Non molto diversa è la posizione di Romei (2005), anch'egli convinto che l'autonomia, pur essendo una riforma di tipo amministrativo, abbia in realtà liberato le nostre scuole dalla zavorra di un sistema centralizzato e le abbia maggiormente disposte al servizio per la comunità: «le singole scuole rappresentano le istanze di specificità dei propri contesti locali di riferimento, pur nella necessità e opportunità di ribadire la propria appartenenza all'istituzione complessiva e comprensiva a livello sistemico più ampio [...]. Autonomia significa che le singole scuole diventano attori politici locali, la cui decisionalità si concretizza in scelte di politica scolastica locale. Come tali entrano nel gioco (reticolare) di interrelazioni con altri attori politici, di natura istituzionale diversa, concorrendo così alla formazione delle decisioni capaci di orientare lo sviluppo del territorio di comune pertinenza»<sup>18</sup>. È per tale ragione che Romei preferisce parlare di “pacchetti formativi” piuttosto che di servizio scolastico tradizionalmente inteso: da una parte, infatti, si riconosce che i servizi di una scuola hanno ormai un carattere composito e molte decisioni delle famiglie vengono assunte in relazione anche a fattori apparentemente accessori (trasporti, mensa, attività pomeridiane e di sostegno allo studio, ecc.); in secondo luogo, l'idea di “pacchetto” suggerisce la compartecipazione di più attori e rende più immediato il senso di appartenenza ad una comunità.

#### 4.7 LE MODALITÀ DEL LAVORO DI RETE

In occasione di una conferenza organizzata dal NCSL nel 2006, West-Burnham ebbe modo di sostenere che a seguito degli impegni fissati dall'*Every Child Matters* è ormai impensabile che una scuola, da sola, possa adempiere al mandato educativo e sociale e attendere alle esigenze della comunità. Di riflesso, anche per il dirigente scolastico si prefigura una interpretazione della leadership che è distribuita, a questo punto, non soltanto all'interno della propria istituzione scolastica, ma anche all'esterno, dove altri istituti e agenzie formano un network ben più articolato.

L'idea che le scuole collaborino fra loro, sulla base di obiettivi dettati dall'appartenenza alla medesima comunità, è molto affascinante e certamente di rottura dopo anni di politiche centrate sulla competitività e leggi di mercato che hanno indubbiamente favorito scuole di una certa tradizione e sicuramente lontane dai contesti di disagio ed esclusione sociale cui tanto si sono dedicati gli ultimi interventi ministeriali.

Anche in questo caso, come già per i rapporti fra scuola e comunità, si tratta di una prospettiva non del tutto nuova, che già in passato ha proposto qualche

---

17 G. Rembado, A. Petrolino (a cura di), *La guida del dirigente*, Carocci, Roma 2007, p. 28.

18 P. Romei, *op. cit.*, 2005, p. 17.

interessante sperimentazione. Un esempio interessante è quello delle cosiddette *Beacon Schools* (Scuole Faro), scuole primarie e secondarie di Galles e Inghilterra che ricevevano questo “investitura” dal governo, nonché finanziamenti aggiuntivi, quando venivano ritenute esempi da emulare e testimonianza di buone prassi. La designazione delle *Beacon Schools* prevedeva inoltre che queste scuole allacciassero rapporti di collaborazione con realtà scolastiche più disagiate affinché anche queste ultime potessero migliorare le loro performance in una sorta di “effetto trascinamento”. Il programma, attivo dal 1998 al 2005, è stato poi sostituito dal *Leading Edge Partnership*, un insieme di interventi rivolti agli studenti provenienti dalle aree svantaggiate del paese e da realizzarsi sempre attraverso la sinergia fra scuole con un elevato tasso di successo formativo e scuole meno efficaci appartenenti al medesimo territorio. Per la sua piena attuazione, il progetto necessita di un modello di *extended leadership*, ovvero la possibilità che un dirigente scolastico si faccia carico, a vari livelli, della responsabilità e della leadership di un'altra scuola che esige un'azione di accompagnamento. Questo genere di rapporti vengono classificati con diverse espressioni, quali ad esempio *consultancy*, *mentoring*, *coaching* oppure *facilitation*: si tratta di termini non sempre facilmente traducibili nella nostra lingua ma che, in generale, esprimono il significato della relazione di aiuto e sostegno che un soggetto dotato di particolari capacità e competenze offre a chi è più in difficoltà.

Merita senz'altro un approfondimento la considerazione di Collarbone (2008), secondo il quale questo genere di collaborazioni fra scuole non sarebbero tutte uguali e confrontabili, ma variano a seconda del grado di formalità; sulla base di questa intuizione egli propone la seguente classificazione:

- *friends e neighbours*: i due termini sono facilmente traducibili con “amici” e “vicini” e indicano inequivocabilmente un rapporto fra soggetti accomunati da un sentimento di amicizia o dal fatto di lavorare nello stesso territorio; è un tipo di collaborazione piuttosto informale e non necessariamente strutturata, che potremmo definire appunto di “buon vicinato” e che si fonda sullo scambio reciproco di consigli, opinioni, informazioni; per Collarbone si tratta essenzialmente di una forma di disponibilità professionalità, ritenuta molto importante perché gratuita, franca e slegata da interessi specifici o vincoli imposti dall'esterno;
- *mentoring schemes*: è una relazione che si verifica quando uno *school leader* agisce da mentore nei confronti di un collega più giovane o appena insediato; è un tipo di collaborazione che è prevista dalle LEAs e raccomandata anche da diverse associazioni professionali di categoria; quando il rapporto diviene meno generico e si concentra maggiormente su aspetti specifici della dirigenza si può tranquillamente parlare di *coaching*;
- *consultant leaders*: questa figura, come si è già visto, è prevista dal NCSL che, dopo aver individuato i candidati ideali, riserva agli aspiranti *consultant leaders* uno specifico programma formativo; coloro che vengono investiti

- di questa responsabilità sono certamente qualificati per aiutare i colleghi, ma la preparazione specifica ricevuta e la consapevolezza del ruolo li mettono nelle condizioni di essere più efficaci anche nel loro incarico principale;
- *school improvement partner* (SIPs): è un tipo di ruolo introdotto nel 2004 e rappresenta già un livello di formalizzazione piuttosto importante nelle collaborazioni fra scuole; i SIPs agiscono per conto delle LEAs e possono essere considerati i principali snodi di collegamento fra le strategie locali e le direttive nazionali; concretamente la loro funzione è di garantire il coordinamento fra le istituzioni scolastiche a livello territoriale nel perseguire gli obiettivi di miglioramento complessivo delle prestazioni;
  - *executive head*: è una categoria che descrive la situazione molto particolare in cui un dirigente assume la responsabilità diretta (esecutiva, appunto) della leadership di un'altra scuola mentre, al tempo stesso, mantiene l'incarico nel proprio istituto; il ricorso a questa soluzione viene stabilito dalla LEA di riferimento e si verifica quando una scuola si dimostra incapace di svolgere adeguatamente la propria funzione e non emergono iniziative interne per progredire. Più che di una forma di collaborazione vera e propria, l'impiego di un *executive head* si configura come un atto sanzionatorio o una sorta di commissariamento;
  - *National Leaders of Education* (NLE): sono dirigenti di comprovata esperienza e professionalità cui spetta il compito di fornire un'ulteriore leadership alle scuole che vivono una situazione delicata o problematica; il loro intervento è stabilito a livello centrale ed infatti fra i loro doveri vi è anche quello di presentare ai ministri competenti una relazione della situazione trovata e del lavoro effettuato. In quest'ultimo caso, dunque, la relazione di aiuto non si instaura fra due istituti, ma è allacciata direttamente con l'amministrazione centrale.

#### 4.8 NETWORKS, CLUSTERS E FEDERAZIONI

Il progressivo passaggio da una logica di competizione alla cultura dell'integrazione fra servizi pone un problema organizzativo e di coordinamento dei ruoli e delle funzioni e, di conseguenza, allarga il raggio d'azione della leadership. In Inghilterra le modalità più diffuse per formalizzare un rapporto di collaborazione fra scuole consistono nei network, nei clusters e nelle federazioni fra istituti.

Il termine *network*, ormai di uso comune anche nella lingua italiana, identifica un gruppo di organizzazioni che lavorano assieme per risolvere problemi o questioni di interesse reciproco e che risulterebbero troppo complessi da raggiungere se affrontati singolarmente. Nel caso delle istituzioni scolastiche gli obiettivi della cooperazione sono solitamente individuati nel miglioramento delle performance degli studenti e giustificano soluzioni organizzative più articolate che una singola scuola, da sola, non potrebbe mettere in atto. Si tratta

comunque di forme collaborative non molto strutturate, frutto di accordi presi dalle rispettive dirigenze e legati soprattutto a situazioni contingenti piuttosto che a una programmazione di sistema. Tuttavia, quando i network assumono una fisionomia più consolidata e duratura, evolvono in *clusters*.

Il raffronto con il caso italiano dovrebbe essere piuttosto evidente: anche da noi, infatti, si parla di “reti di scuole”, un concetto introdotto nel nostro ordinamento dalla legge sull'autonomia scolastica il cui regolamento<sup>19</sup>, al capo dedicato all'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, prevede proprio la costituzione di “reti, consorzi o convenzioni”. Da noi, il ricorso al network deve essere approvato dal consiglio di circolo o di istituto e può essere motivato da ragioni didattiche, di sperimentazione o contabili. Quest'ultimo aspetto è forse il più consueto: vista la carenza di risorse destinata al fondo di istituto, sono sempre più frequenti strategie di condivisione della spesa per realizzare iniziative (ad esempio legati alla formazione in servizio dei docenti) che altrimenti non sarebbero alla portata. Accordi di rete, poi, possono anche comportare lo scambio fra docenti, purché ciò avvenga all'interno di specifici progetti. Di diversa natura, invece, sono le *convenzioni* e i *consorzi*: le prime possono essere stipulate dalle singole scuole o da reti di scuole con le università (statali e private), enti, associazioni o agenzie sulla base di obiettivi comuni che si intendono raggiungere. Ben più impegnativa, invece, è la via dei consorzi, almeno sul piano giuridico: tale forma – che fa capo al diritto societario – prevede infatti l'esistenza di organi consortili di gestione e controllo e, soprattutto, la creazione di un nuovo soggetto giuridico cui vengono delegate responsabilità amministrative, almeno per le materie oggetto dell'accordo.

Tornando al contesto inglese, molto spesso le collaborazioni fra più scuole vengono identificate come *federation* (federazione); in realtà questo particolare istituto giuridico può essere associato solamente a quanto disposto dall'*Education Act* del 2002, che lo prevede esplicitamente e lo configura come una forma di *governance* congiunta fra più scuole; la volontà di federarsi può essere esplicitata attraverso accordi scritti volti ad elevare gli standard o a promuovere politiche di inclusione sociale e dal punto di vista organizzativo prevede la creazione di un singolo *governing body* (organo scolastico), con conseguenti effetti strutturali sulla leadership ed il management dei singoli istituti.

Ora, indipendentemente dalle forme assunte, le collaborazioni fra scuole possono essere motivate da diverse ragioni: posto che lo scopo primario dell'azione scolastica rimane il miglioramento dell'apprendimento degli studenti nell'ottica comunitaria dell'inclusione sociale, i motivi che spingono due o più istituti a stringere alleanze sono solitamente molto concreti e variano dalla necessità di ottenere finanziamenti alla possibilità di gestire maggiori risorse, materiali e umane. Sullo sfondo rimane il principio secondo cui la forza del gruppo può far conseguire traguardi che altrimenti, il singolo, non potrebbe mai raggiungere.

---

<sup>19</sup> DPR 8 marzo 1999, n. 275

Ed è proprio questo principio che ha spinto il NCSL a interrogarsi sull'efficacia dei network e sugli effettivi benefici che le scuole traggono da simili collaborazioni; dal 2002 al 2006 uno specifico programma del College, il *Networked Learning Communities*, ha monitorato alcuni gruppi di scuole in rete anzitutto per valutare le modalità con cui la leadership viene condivisa, ma anche per comprendere come gli istituti possano apprendere gli uni dagli altri e nel reciproco interesse. Dalle ricerche condotte è emerso un dato piuttosto chiaro, ovvero l'indubbio giovamento che il network ha portato soprattutto a quelle realtà scolastiche maggiormente condizionate da problemi di natura sociale (svantaggio culturale, bullismo, povertà). L'elemento più positivo di queste esperienze è individuato nell'azione di sostegno collettivo che consente, soprattutto a chi si trova in una posizione di svantaggio, di affrontare sfide altrimenti troppo ambiziose e impegnative. A segnalare questo aspetto sono stati soprattutto gli insegnanti, probabilmente i più titolati a cogliere gli aspetti positivi derivanti dalla collaborazione, sia per la scuola nel suo complesso, sia per il loro stesso sviluppo professionale, grazie all'accesso a competenze altrui che il lavoro di rete comporta.

La comune opinione circa la positività dei network fra scuole ha suggerito ad Hadfield (2009) di prendere in esame queste forme collaborative, osservandole però dal punto di vista degli *school leaders*, chiedendosi in particolare per quali ragioni un dirigente scolastico dovrebbe cercare alleanze con altri istituti. A suo giudizio una prima motivazione risiede nella possibilità di riaffermare, attraverso i network, forme di collegialità estesa che sono state erose; i sistemi educativi, infatti, sono solo apparentemente competitivi, così come l'autonomia delle scuole è spesso più un proclama che una condizione effettiva; lo dimostrerebbe il fatto che le strutture organizzative, i curricula e le linee pedagogiche, nella maggior parte dei casi, sono fissate dall'esterno, se non imposte, riducendo lo spazio di azione delle singole realtà scolastiche a pochissime iniziative, fra cui, appunto, l'adesione ai network. Una seconda motivazione, in linea con quanto appena detto, riguarda la funzione politica che gli accordi di rete potrebbero avere nel resistere a pressioni esterne, ritenute ormai troppo condizionanti e non competenti; la forza del gruppo, al contrario, potrebbe dar vita a campagne professionali che, secondo Hadfield, devono al più presto intervenire nel dibattito sulle finalità del sistema scolastico per riaffermare il significato di "istruzione utile" e riorganizzare il panorama educativo. Anzi, proprio la disaffezione per un curriculum imposto a livello nazionale e mai completamente digerito dagli addetti ai lavori sarebbe alla base dell'aumento dei *voluntary school networks*, ovvero gruppi di scuole sorti spontaneamente per tentare di rispondere dal basso, ma con adeguata competenza professionale, ai veri bisogni di educazione e istruzione manifestati dalla società civile.

# Bibliografia

Alessandrini G. (2000), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Guerini e Associati, Milano.

Arthur J., Bailey R. (2000), *Schools and the Community. The Communitarian Agenda in Education*, Falmer press, London.

Barbieri E. (1999), *La scuola dell'autonomia*, Giunti, Firenze.

Barker B. (2010), *The Pendulum Swings: Transforming School Reform*, Trentham Books, Oakhill.

Beare H. (2001), *Creating the Future School*, Routledge Falmer, London.

Bell L. (2007), *Perspectives on Educational Management and Leadership*, Continuum, London.

Bellatalla L. (2011), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Anicia, Roma.

Benadusi L., Serpieri R. (2000), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma.

Bertagna G. (2008), *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia.

Bertagna G. (a cura di) (2010), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia.

Berto C., Cornacchia M. (2005), *Lo staff del dirigente*, Carocci, Roma.

Blandford S. (2006), *Middle Leadership in Schools*, Pearson Education, London.

Bonazzi G. (2008), *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano.

Bottery M. (2004), *The Challenges of Educational Leadership*, Paul Chapman, London.

Brundrett M., Burton N., Smith R. (2003), *Leadership in Education*, Sage, London.

- Brundrett M., Crawford M. (2008), *Developing School Leaders: an International Perspective*, Routledge, London.
- Bubb S., Earley P. (2007), *Leading and Managing Continuing Professional Development*, Paul Chapman Publishing, London.
- Bush T. (1996), *Manuale di Management Scolastico*, Erickson, Trento.
- Bush T., Glover D. (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, NCLS Edition, Nottingham.
- Bush T. (2008), *Leadership and Management Development in Education*, Sage, London.
- Bush T. (2010), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Sage, London.
- Busher H. (2006), *Understanding Educational Leadership*, Open University Press, London.
- Capaldo N., Rondanini L. (2002), *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento.
- Cerini G. (a cura di) (2010), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, Rimini.
- Coleman M., Earley P. (2005), *Leadership and Management in Education*, Oxford University Press, Oxford.
- Coleman M., Glover D. (2010), *Educational Leadership and Management: Developing Insights and Skills*, Open University Press, London.
- Collarbone P., West Burnham J. (2008), *Understanding System Leadership*, Millennium, London.
- Cornacchia M. (2010), *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, Milano.
- Davies B. (2005), *The Essential of Schools Leadership*, Sage, London.
- Davies B. (2007), *Developing Sustainable Leadership*, Paul Chapman Publishing, London.
- Davies B., Ellison L., Bowring-Carr C. (2005), *School Leadership in the 21<sup>st</sup> Century*, Routledge Falmer, London.
- Day C., Leithwood K. (2007), *Successful Principal Leadership in Time of Change: An International Perspective*, Springer, Dordrecht.
- Drago R. (1996), *La domanda di management nel sistema scolastico italiano*, in Bush T., *Manuale di management scolastico*, Erickson, Trento.
- Earley P., Weindling D. (2004), *Understanding School Leadership*, Sage, London
- Everard K. B., Morris G., Wilson I. (2004), *Effective School Management*, Paul Chapman Publishing, London.
- Ferrante M., Zan S., (1998), *Il fenomeno organizzativo*, Carocci, Roma.
- Fitzgerald T., Gunter H. (2009), *Educational Administration and History: The State of the Field*, Routledge, London.

- Gasparini D. (1977), *Struttura ed organizzazione del sistema educativo complesso*, Milella, Lecce.
- Gelsthorpe T., West-Burnham J. (ed.) (2002), *Educational Leadership and the Community*, Pearson Education, London.
- Gelsthorpe T. (2002), *Engaging Communities and Schools*, in Gelsthorpe T., West-Burnham J., *Educational Leadership and the Community*, Pearson Education, London.
- Gold R. (1999), *The Education Act Explained*, The Stationery Office, London.
- Grainger J. (2002), *Schools and the Community*, in Gelsthorpe T., West-Burnham J., *Educational Leadership and the Community*, Pearson Education, London.
- Gronn P. (2009), *The Making of Educational Leadership*, Continuum, London.
- Hadfield M., Chapman C. (2009), *Leading School-based Networks*, Routledge, Abingdon.
- Hargreaves D. H., Hopkins D. (2005), *The Empowered School*, Continuum, London.
- Harris A. (2009), *Distributed Leadership: Different Perspectives*, Springer, Dordrecht.
- Harris A., Bennet N. (2005), *Schools Effectiveness and School Improvement*, Continuum, London.
- Hopkins D. (2001), *School Improvement for Real*, Routledge Falmer, London.
- Hoyle E., Wallace M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Sage, London.
- Huber S. G. (2004), *Preparing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century: an International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, Taylor and Francis Group, London.
- Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.
- Leithwood K. A., Mascall B., Strauss T. (2009), *Distributed Leadership according to the Evidence*, Routledge, London.
- Margiotta U. (2000), *Valutazione di processo e di risultato nell'analisi delle competenze dei dirigenti scolastici*, in Susi F. (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma.
- MacBeath J. (1999), *Schools Must Speak for Themselves*, Routledge, London.
- MacBeath J., Dempster N. (2009), *Connecting Leadership and Learning*, Routledge, Abingdon.
- Mercer J., Barker B., Bird R. (2010), *Human Resource Management in Education*, Routledge, Abingdon.
- Middlewood D., Parker R. (2009), *Leading and Managing Extended Schools*, Sage, London.
- Morgan G. (1989), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano
- Morley L., Rassool N. (1999), *School Effectiveness – Fracturing the Discourse*, Falmer Press, London.

- Paletta A. (2011), *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e management scolastico*, il Mulino, Bologna.
- Piper J. (2002), *Extended Schools: The Dream of the Future?*, in Gelsthorpe T., West-Burnham J., *Educational Leadership and the Community*, Pearson Education, London.
- Powell W. W., Di Maggio P., *Il Neoistituzionalismo nell'analisi organizzativa*, Edizioni di Comunità, Torino.
- Rembado G., Petrolino A. (a cura di) (2006), *La guida del dirigente*, Carocci, Roma.
- Ribolzi L. (1997), *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia.
- Ribolzi L. (a cura di) (1999), *Il Dirigente Scolastico*, Giunti, Firenze.
- Rogers G., Badham L. (1992), *Evaluation in Schools*, Routledge, London.
- Romei P. (1999), *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Romei P. (2000), *L'organizzazione come trama*, Cedam, Padova.
- Romei P. (2005), *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma.
- Santagiustina A. (2002), *La dimensione europea della formazione*, Edizioni Simone, Napoli.
- Scott R. (1994), *Le organizzazioni*, il Mulino, Bologna.
- Scurati C. (2000), *La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni*, in Susi F. (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma.
- Semeraro R. (1999), *La progettazione didattica*, Giunti, Firenze.
- Shuttleworth D. E. (2003), *School Management in Transition*, Routledge Falmer, London.
- Susi F. (a cura di) (2000), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma.
- Taylor C. (2009), *A Good School for Every Child*, Routledge, London.
- Thrupp M. (2005), *School Improvement – An Unofficial Approach*, Continuum, London.
- Thrupp M., Willmott R. (2003), *Education Management in Managerialist Times*, Open University Press, Philadelphia.
- Townsend T. (1994), *Effective Schooling for the Community*, Routledge, London.
- West-Burnham J. (2002), *Education, Leadership and the Community*, in Gelsthorpe T., West-Burnham J., *Educational Leadership and the Community*, Pearson Education, London.
- West-Burnham J. (ed) (2009), *Rethink Educational Leadership: from Improvement to Transformation*, Continuum, London.
- Xodo C. (a cura di) (2010), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano.
- Zucchermaglio C. (2004), *Vygotskij in azienda*, Carocci, Roma.