

## Leadership e e-leadership nella scuola. Tra progettazione e competenze digitali

### Educational leadership and e-leadership. Between projects and digital skills

Laura Menichetti<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [laura.menichetti@unifi.it](mailto:laura.menichetti@unifi.it)

#### Abstract

---

Nella scuola da alcuni anni si parla di leadership e più recentemente di e-leadership, concetti inizialmente mutuati da altri contesti, ma che nel tempo hanno assunto significati peculiari in ambito educativo anche declinandosi secondo una pluralità di orientamenti. Il presente contributo, attingendo agli studi più significativi, intende fare il punto sulle diverse forme di leadership e di leadership educativa, nonché sulle competenze necessarie per attivare una buona e-leadership, proponendo alcuni esempi di metodi e strumenti che possono rendere più agevole l'esercizio di tali competenze.

Parole chiave: leadership; e-leadership; scuola; progettazione; competenze digitali

#### Abstract

---

For some years now, leadership and, more recently, e-leadership are topics on which researchers and policy makers have focused on. These concepts had initially been borrowed from other contexts, but over time they have taken on specific meanings in the educational field, also by producing several orientations. This paper, based on more significant models, aims at carrying out an in-depth analysis of the different forms of leadership and educational leadership, together with the skills that are needed to activate a good e-leadership. It proposes some examples of methods and tools that can facilitate the exercise of these skills.

Keywords: leadership; e-leadership; education; project; e-skills

## 1. La leadership nella scuola dell'autonomia

A partire dalla metà degli anni Settanta, le riforme dell'ordinamento scolastico italiano hanno indirizzato una evoluzione della scuola da un modello gerarchico-centralista ad un modello reticolare di istituzioni autonome<sup>1</sup>, trovando nella L. n. 59/1997 e nel Regolamento DPR 275/99 le norme fondanti dell'attuale sistema.

Tre gli obiettivi principali che si possono ravvisare all'origine di questo percorso (Cocozza, 2012): i) rendere il sistema educativo più efficace ed efficiente, anche in rapporto agli stakeholder locali (attraverso la collocazione del capo di istituto nel ruolo dirigenziale e il riconoscimento all'istituto delle autonomie didattica, organizzativa, gestionale, di ricerca e sviluppo); ii) contrastare la cultura atomistica e autoreferenziale diffusa nella scuola (attraverso la promozione del lavoro in team e dell'interdisciplinarietà, la valorizzazione delle best practices, il superamento della classe come unità organizzativa di base); iii) diffondere la cultura di monitoraggio, valutazione e controllo sollecitata dalla Commissione Europea e indicata a livello italiano già nel Libro Verde della Pubblica Istruzione (Butera, 1999) (attraverso l'autovalutazione come processo interno sistematico, il benchmarking per il confronto con altre scuole, la gestione strategica del cambiamento anche con tecniche di business process reengineering).

L'autonomia scolastica di un istituto si estrinseca nel suo Piano dell'Offerta Formativa<sup>2</sup>, che deve essere redatto come esito di un'interazione con tutti i soggetti interessati, incluse le istituzioni locali, ed è reso pubblico attraverso il sito istituzionale dell'istituto stesso. Tutt'oggi però la scuola è in cammino per il conseguimento degli obiettivi perseguiti per via normativa, che sono ben lungi dal costituire un traguardo acquisito, nonostante la costituzione di appositi enti a supporto – Indire e Invalsi – e l'inserimento ricorrente della voce *autonomia scolastica* tra le priorità degli Atti di indirizzo annuali del Ministero<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Senza pretesa di tracciare un quadro esaustivo delle norme che hanno preceduto l'attuale regolamentazione e ne hanno costituito lo sfondo, merita ricordare, dopo i Decreti Delegati del 1973 e 1974, da un lato l'avvio del processo di decentramento L. n. 142/90 "Ordinamento delle autonomie locali"

([http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1990-06-12&atto.codiceRedazionale=090G0189&elenco30giorni=false](http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1990-06-12&atto.codiceRedazionale=090G0189&elenco30giorni=false)), e dall'altro la disciplina del processo di semplificazione con la L. n. 421/92 "Delega al Governo per la razionalizzazione e la revisione delle discipline in materia di sanità, di pubblico impiego, di previdenza e di finanza territoriale" ([http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1992-10-31&atto.codiceRedazionale=092G0463&elenco30giorni=false](http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1992-10-31&atto.codiceRedazionale=092G0463&elenco30giorni=false)) e con il D. Lgs. n. 29/93 "Razionalizzazione della organizzazione delle Amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego" ([http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1993-02-06&atto.codiceRedazionale=093G0067&elenco30giorni=false](http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1993-02-06&atto.codiceRedazionale=093G0067&elenco30giorni=false)).

<sup>2</sup> Il POF nasce in esito all'art. 3 del DPR n. 275/99. Con la L. n. 107/2015 il POF è stato sostituito dal PTOF, piano triennale rinnovabile annualmente, "il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche [che] esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia".

<sup>3</sup> Ad esempio anche nell'Atto di indirizzo concernente l'individuazione delle priorità politiche del MIUR per l'anno 2017 ([http://www.istruzione.it/allegati/2016/Atto\\_di\\_Indirizzo\\_2017\\_n.46.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Atto_di_Indirizzo_2017_n.46.pdf)) si indicano come obiettivi "Sostenere il processo di consolidamento dell'autonomia scolastica e del sistema nazionale di valutazione, ottimizzare l'utilizzazione dell'organico dell'autonomia. Dare stabilità e certezza di governance agli istituti scolastici".

L'attuazione degli obiettivi dell'autonomia fin da subito era stata affidata in larga misura al dirigente scolastico<sup>4</sup>. Egli secondo il D. Lgs. n. 59/98<sup>5</sup> "assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali".

Su tali premesse si è innestata la normativa degli anni successivi, laddove un ulteriore potenziamento delle funzioni del dirigente è stato sancito dalla L. n. 107/2015 (Buona Scuola), che si propone di "dare piena attuazione all'autonomia scolastica". Anche se la normativa è stata sensibilmente mitigata rispetto alla bozza iniziale, il dirigente può farsi artefice delle scelte strategiche dell'istituto perché dà gli indirizzi per la formulazione del PTOF (comma 14) e entra nel merito dell'attuazione del PTOF con incarichi (commi 79-83) e valorizzazione del merito dei docenti (commi 127-129).

Appare evidente che il ruolo delle persone che lavorano nella scuola (in particolare quello del dirigente, ma non solo) è sensibilmente mutato per effetto dell'autonomia: nuove attività di guida e orientamento affiancano quelle tradizionali di gestione e amministrazione, coinvolgendo, nella determinazione del profilo professionale, competenze di leadership oltre che competenze di management (Cerini, 2010; Costa, 1999; Domenici & Moretti, 2011) e aprendo la strada a numerosi studi di settore.

## **2. Le leadership. Quattro approcci fondamentali**

"Leadership è la capacità di realizzare un obiettivo attraverso la direzione di risorse umane. Colui che guida con successo i collaboratori per conseguire scopi specifici è un leader. Un grande leader è colui che può farlo giorno dopo giorno, anno dopo anno, in un'ampia varietà di situazioni" (Prentice, 1961): molti studi in ambito aziendale hanno preso l'avvio da questa definizione, tanto che l'Harvard Business Review nel 2004 decise di riproporre l'articolo da cui essa è tratta e oggi, a poco meno di 60 anni di distanza dalla prima pubblicazione, essa risulta ancora largamente citata. La definizione però non risponde all'annosa domanda "leader si nasce o si diventa?"; propende per una trasferibilità della leadership attraverso contesti diversi, ma non spiega come essa sia legata alle diverse situazioni, non dice come possa/debba essere attivata e agita.

Molti sono i modelli di leadership teorizzati e studiati e anche gli studi sperimentali per verificarne la consistenza e l'efficacia non sempre convergono; semmai si è diffusa la consapevolezza che organizzazioni e contesti diversi, o momenti diversi nella vita di una stessa organizzazione, possano richiedere leadership diverse. Sulla base di alcune caratteristiche di fondo, però, la maggior parte delle teorie sembra riconducibile a quattro approcci fondamentali, riconosciuti nel mondo della ricerca e delle pratiche.

---

<sup>4</sup> La figura professionale del dirigente pubblico trae le sue radici, anche per la scuola, dal D. Lgs. n. 29/93.

<sup>5</sup> Confermato dal D. Lgs. 165/2001 "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche", <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/05/09/001G0219/sg>.

Storicamente le prime teorie che si affermarono propendevano per un'associazione tra leadership e tratti di personalità del leader: presero le mosse dagli studi di Galton (1869) sulla eugenetica e si svilupparono nella prima metà del Novecento, soprattutto in ambito militare. Stogdill (1948, 1974) in due successive rassegne esaminò circa 300 studi individuando come tratti innati e fondamentali di un leader l'intelligenza, l'intuizione, la responsabilità di fronte al compito, l'iniziativa, la determinazione, la fiducia in se stessi, la capacità di gestire lo stress, l'originalità nel problem solving e vari altri. Metanalisi e rassegne successive (Kirkpatrick & Locke, 1991; Lord, De Vader, & Alliger, 1986) ampliarono a tal punto la lista da attestare di fatto una eccessiva variabilità dei fattori e una significativa difficoltà semantica nel discriminarli, tanto che oggi l'associazione tra leadership e una serie ben delimitata di caratteristiche personali è ritenuta assai bassa. Non si è leader per nascita, non vi sono predisposizioni.

In parallelo si andò affermando la teoria degli stili di leadership, di natura comportamentale: il focus è ancora sulla figura del leader ma non per le sue (statiche) caratteristiche personali, bensì per i comportamenti che di volta in volta assume. Essi possono essere osservati e anche appresi. Lo studio fondante di questo approccio fu quello di Lewin, Lippitt e White (1939), che individuarono nei comportamenti dei leader tre varianti principali: autocratica quando il leader decide in maniera del tutto autonoma non rendendo partecipi i collaboratori, democratica quando discute ogni decisione con il gruppo, permissiva quando lascia che il gruppo agisca senza quasi intervenire. È possibile annoverare tra gli approcci di questo stesso tipo anche il modello di Likert (1967), la leadership paternalistica di cultura cinese (Farh & Cheng, 2000), o la teoria Z di matrice giapponese (Ouchi, 1981): i vari modelli differiscono per lo più per la tassonomia dei comportamenti considerati. Hofstede (1980; Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010), applicando numerose survey e analizzandone i dati<sup>6</sup>, è arrivato a individuare sei dimensioni culturali discriminanti e altrettanti indici sulla base dei quali descrivere i diversi Paesi e le rispettive forme di leadership predominanti o ritenute maggiormente auspicabili.

Con l'evolversi degli studi e l'applicazione di essi nelle organizzazioni, la leadership si viene definendo come un fenomeno complesso basato su interazioni, non riducibile solo alla figura del leader, ma esercitata nella zona di intersezione tra leader, situazione, gruppo (Hollander, 1985; Gillen, 1995) (Figura 1).

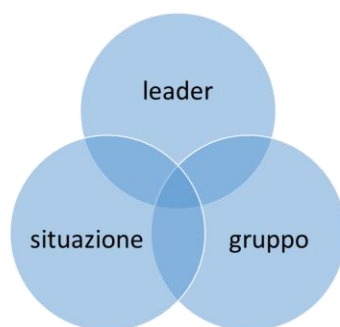


Figura 1. Zone in cui la leadership si esplica.

Già nel 1964 Blake e Mouton avevano rivisto la teoria degli stili di leadership mettendoli in relazione con indicazioni applicative: non esiste un comportamento migliore di un altro

---

<sup>6</sup> Una delle survey più famose interessò circa 100000 dipendenti della stessa multinazionale (IBM), quindi persone con una cultura lavorativa analoga, ma residenti in Paesi diversi.

a priori, ma esistono comportamenti più adeguati a seconda degli obiettivi. Nella griglia della leadership (Figura 2) lo stile *middle of the road* (talvolta tradotto con “metodico”) all’inizio appare il migliore, perché più bilanciato, ponendo il focus in parte sul risultato e in parte sulla relazione con le persone. In realtà esso non massimizza gli esiti né rispetto al core business dell’organizzazione, né rispetto al clima lavorativo interno e al rapporto tra le persone; lo stile da perseguire è quello *team leader*, che si raggiunge quando obiettivi di risultato dell’organizzazione e obiettivi delle singole persone sono allineati e tutto il gruppo agisce motivato verso il risultato.

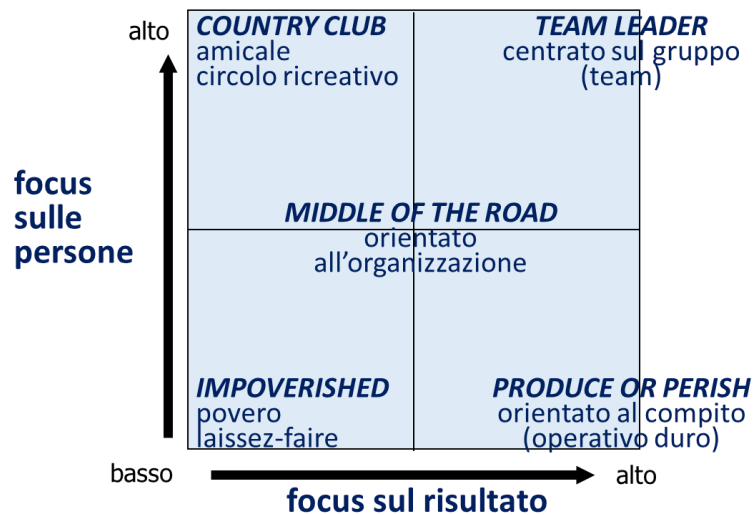


Figura 2. Griglia della leadership (adattato da Blake & Mouton, 1964), esprime lo stile di leadership adeguato in funzione dell’attenzione da rivolgere al risultato e dell’attenzione da rivolgere alle persone, entrambe assunte come variabili indipendenti.

Il terzo approccio, detto situazionale, mette al centro dell’attenzione la situazione specifica in cui il leader si trova ad operare, lo scenario di riferimento (periodi di crisi, ambiente socio-economico, etc.) e le competenze del leader nel dominio specifico. Del gruppo considera la storia, il livello di maturità, il grado di coesione, la cultura. A partire dagli anni Settanta si diffondono quindi diverse *teorie della contingenza*, che si distinguono tra loro per i parametri usati per determinare la leadership efficace. Ad esempio, si assume come fattore determinante la relazione instaurata tra leader e gruppo valutata attraverso il rapporto con il collaboratore meno preferito (Fiedler, 1967); oppure la qualità delle decisioni assunte alla luce dell’accettazione da parte del gruppo (Vroom & Yetton, 1973); etc.

Uno dei modelli situazionali più utilizzati è quello di Hersey e Blanchard (1982): essi si concentrano sulla maturità dei collaboratori, intesa come capacità di essere responsabilizzati sullo svolgimento di un certo compito, e la mettono in relazione con la guida che il leader può dare loro sia in relazione al compito in sé sia come supporto emotivo. Ne risulta un coinvolgimento leader/collaboratori come descritto in Figura 3: se la maturità del collaboratore è bassa (tipicamente neoassunti, oppure all’introduzione di un compito nuovo per il quale le persone possono essere considerate dei novizi), il leader assumerà uno stile direttivo (telling), offrendo poco sostegno (non occorre sollecitare la relazione) ma molta guida (alto orientamento al compito), l’importante è fornire indicazioni e controllare il rendimento. All’opposto, nel caso di collaboratori maturi (con expertise molto alta), il leader assumerà il ruolo di un facilitatore, delegando molto senza avere

necessità di coinvolgersi direttamente. Per i casi intermedi, entrambi necessari di molto sostegno, cioè di molta disponibilità al dialogo si rimanda alla Figura 3.

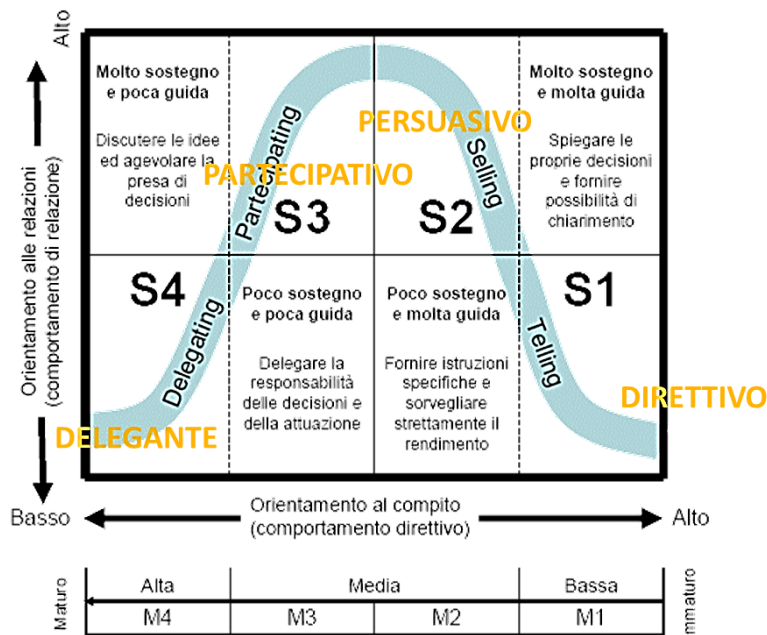


Figura 3. Situational Leadership Theory, adattata da Hersey e Blanchard (1982).

STILE DI LEADERSHIP	COME SI COMPORTA IL LEADER	QUANDO QUESTO STILE E' ADATTO
Visionario	Ispira. Ha una vision che condivide con i collaboratori: tutti possono contribuire al <i>sogno</i> . Crea un clima molto positivo.	Quando l'organizzazione si accinge ad un cambiamento radicale, che richiede il coinvolgimento di tutti i collaboratori.
Formatore	Ascolta. Mette in relazione esplicita obiettivi aziendali e bisogni del collaboratore. È orientato a rafforzare ulteriormente prestazioni già positive.	Con i collaboratori motivati, da cui ci si aspettano ulteriori miglioramenti nel lungo termine.
Affiliativo	Promuove l'armonia, cura il morale, risolve i conflitti. Crea un team coeso.	Per superare periodi di alto carico di lavoro, per rafforzare i legami nel team.
Democratico	Valorizza ogni collaboratore, crea un ambiente partecipativo, cerca approvazione e appoggio nelle decisioni.	Serve a bilanciare la produttività e il clima.
Regolatore	È un precursore, fortemente orientato al successo, impaziente, poco empatico, mette ansia, ma è molto orientato al raggiungimento degli obiettivi.	Per periodi molto brevi. Molto indicato per affrontare situazioni chiave, contesti che evolvono rapidamente, nuovi mercati.
Comandante	Impone, minaccia, verifica, controlla. Non promuove un buon clima, influisce negativamente sull'umore dei collaboratori, ma risolve. Rischia di allontanare i talenti.	Per periodi molto brevi. In momenti di crisi, quando ci sono problemi gravi di atteggiamento o comportamento da parte di persone del gruppo, in casi di crisi finanziaria, in emergenza.

Figura 4. Stili e loro effetto, adattato da Goleman, Boyatzis, & McKee (2013).

Anche la recente teoria di Goleman (2012; Goleman, Boyatzis e McKee, 2013) prende le mosse dagli stessi principi e come discriminante per la scelta dello stile rimanda alla capacità del leader di gestire le proprie emozioni e di entrare in risonanza con quelle del gruppo (Figura 4).

I tre approcci fin qui esaminati sono completamente razionali ed espressi da modelli lineari senza retroazione: il leader sceglie i suoi comportamenti per massimizzare l'efficacia della sua guida e le azioni del gruppo sembrano discendere in maniera consequenziale da tali comportamenti, senza altra relazione in gioco. Con particolare enfasi a partire dagli anni Ottanta si sono affermate teorie che non sostituiscono le precedenti ma contribuiscono ad affinarle: la leadership non si identifica con il comportamento del leader ma va vista come un processo in cui il gruppo gioca un ruolo fondamentale e non sempre la relazione è governata da razionalità. Da un lato si deve tenere conto del fatto che il leader non è tale fintanto che non è socialmente riconosciuto dal gruppo<sup>7</sup>, dall'altro prendono rilievo aspetti motivazionali, fattori di tipo emotivo, credenze e valori.

La teoria carismatica (House, 1976), ad esempio, valorizza il carisma del leader non come sua qualità personale immutabile, ma per il riconoscimento che egli ottiene da un certo gruppo, per le motivazioni ideologiche che sa trasfondere a supporto di un certo obiettivo (Gandhi è il prototipo), per l'elevato grado di aspettative che il gruppo recepisce. Schein (1990), addirittura, vede come qualità del leader quella di saper interpretare e gestire la cultura organizzativa dell'azienda, perché da essa derivano le scelte strategiche e in larga misura anche i comportamenti dei singoli.

All'interno dello stesso approccio si vengono formando anche due teorie che possono sembrare contrastanti tra loro: quella transazionale e quella trasformazionale. La prima (Burns, 1978) si basa sulla convinzione che gli obiettivi possano guidare il comportamento se procurano ricompense (intese come un qualunque soddisfacimento di aspirazioni e tutt'altro che collocate solo in ambito economico), quindi il leader interviene in maniera assolutamente reattiva per eccezioni ma solitamente lascia che il gruppo agisca, fatto salvo negoziare ricompense per rinforzare comportamenti in linea con gli obiettivi. La seconda, trasformazionale (Burns 2007; Bass, 1985; Bass, & Riggio, 2006), si basa su un rapporto di fiducia e stima tale da trasformare il modo di sentire del gruppo; il leader non solo non si adegua alla situazione ma è un visionario e riesce a far condividere la sua vision dai collaboratori, le sue caratteristiche personali influiscono su questo tipo di leadership (Joyce & Judge, 2004) ma fa crescere anche la consapevolezza dei propri collaboratori cosicché la leadership non coinvolge un'unica eccezionale persona accolta dal gruppo con atteggiamento fideistico, bensì trova collocazione a diversi livelli organizzativi. È una leadership che può essere formata e Bass e Avolio (1989) predispongono un questionario di efficacia organizzativa che serve come strumento per riflettere sulle differenze di risposta tra il leader e il gruppo.

---

<sup>7</sup> Il capo, viceversa, ha un potere che deriva da una nomina, a decorrere da una data stabilita, con attribuzioni predefinite. Il manager invece presiede al mantenimento della cultura aziendale; anche se si possono identificare diverse strategie di management, in generale egli si occupa di pianificare, organizzare, gestire, coordinare, controllare (Fayol, 1949). Fino a pochi anni fa si tendeva a distinguere molto capo da manager da leader, oggi le organizzazioni complesse, pur riconoscendo le significative differenze concettuali, auspicano un avvicinamento tra i ruoli (Mintzberg, 2014).

### 3. La leadership educativa

L'interesse della ricerca per la leadership nell'ambito della scuola è recente, sollecitato – in Italia e in altri Paesi – dalle riforme sull'autonomia (Ceriani, 1996; Scurati & Cariani, 1994; OECD, 2001). Le norme in questo ambito non hanno sancito e disciplinato una trasformazione culturale già avvenuta (o in fieri ma avanzata), ma l'hanno anticipata: gli studi sulla leadership ad esempio erano fiorenti in altri contesti ma non nella scuola, cosicché le leggi hanno avuto semmai una funzione di indirizzo, per accelerare il concretizzarsi di certe aspettative. Tutt'oggi, nonostante l'enfasi sul ruolo chiave del leader efficace e sui ritorni che egli determina sull'apprendimento (Waters, Marzano, & McNulty, 2003), il dibattito circa la definizione di leadership educativa e le modalità di attuazione appare ancora aperto (Kruger & Scheerens, 2012) e numerosi studi sono tuttora in corso (Earley, 2013)<sup>8</sup>.

Occorre peraltro considerare che la scuola – e non solo quella italiana – è un sistema complesso “a legame debole”<sup>9</sup> (Scheerens, 2011; Scurati & Cariani, 1994; Weick, 1976), in cui è centrale il ruolo dei docenti, professionisti con formazione e cultura simile tra loro, titolari di ampia libertà decisionale nel proprio dominio di azione (libertà di insegnamento), costituenti unità funzionali separate, non tradizionalmente abituati ad un alto livello di coordinamento (Crispiani, 2010; Fisher, 2012; Fisher, Fisher & Masuelli, 2002; Franceschini, 2003; Moretti, 2011). Vale in prevalenza il modello ad hoc del modello ad hoc del modello ad hoc del modello ad hoc: “ciascun professionista, invece di dedicare una grande attenzione al coordinamento del suo lavoro con quello dei suoi colleghi, si concentra sul perfezionamento delle sue capacità” (Mintzberg, 1983, p. 297). Il sistema che ne deriva sembra molto flessibile rispetto ai bisogni dell'utenza e motivante per chi lo deve gestire, sempre alla ricerca di una soluzione ad hoc, ritagliata secondo le esigenze e le risorse di ciascuno, in grado di valorizzare la creatività; per contro questa modalità lascia ampio spazio anche a strategie individuali di passivo adattamento e induce difficoltà in una gestione coordinata e di tipo sistemico dei processi.

Negli anni Ottanta nelle scuole prevaleva una visione contraria al professionalismo organizzativo: la *rilassatezza strutturale*, il sistema intrinsecamente connotato da gradi di autonomia e originalità, le differenze e le specificità locali erano ritenuti da valorizzare; non era accettabile una gestione efficientista come in azienda, ma era auspicata una direzione duttile in grado di affrontare i problemi e di mettere in luce i valori dell'istituzione via via che se ne fosse presentata l'occasione (Scurati, 2000).

Alla fine degli anni Ottanta e durante i Novanta diversi autori, attraverso innumerevoli survey, indagarono i modelli di conduzione predominanti nelle scuole (Scurati, 2000). Bush (1986; 1995), ad esempio, ne individua cinque: i) formale, in cui il capo di istituto riceve la sua autorità dalla posizione che ricopre e la esercita attraverso la valutazione; ii) democratico, in cui il ruolo centrale è affidato agli staff, che condividono i valori di base

---

<sup>8</sup> Ad esempio in UK, tra il 2002 e il 2012, quattro studi sono stati finanziati dal National College for Leadership School e dal Dipartimento per l'istruzione (Earley, Evans, Collarbone, Gold & Halpin, 2002; Stevens, Brown, Knibbs & Smith, 2005; PricewaterhouseCoopers, 2007; Earley et al., 2012).

<sup>9</sup> Loosely coupled, espressione mutuata dalla chimica per alcune interazioni tra molecole, o tra molecole e ioni, circa 100 volte più deboli dei legami covalenti, quasi dell'ordine di grandezza dell'energia cinetica, per cui a temperatura ambiente si formano e si sciolgono in continuazione. Degna di nota la metafora di Weick (1976) su che cosa significhi loosely coupled nella scuola.



con il dirigente e prendono decisioni tramite processi di raggiungimento del consenso in forma democratica; iii) politico, in cui le decisioni sono prese per negoziazione e il dirigente trae il suo prestigio e la sua autorità dagli scambi premiali che riesce ad attuare; iv) soggettivo, in cui il dirigente impone le proprie interpretazioni e instaura un rapporto individuale con ciascun componente dell'organizzazione; v) dell'ambiguità, che pone l'accento sull'incertezza del contesto, prende atto del livello di frammentarietà dell'organizzazione, e vede il dirigente nel ruolo di facilitatore delle discussioni nell'ambito di processi decisionali complessi (Scurati, 2000). In generale sono modelli più orientati al management che alla leadership (OECD, 1996; 1998).

Circa dieci anni dopo, Leithwood e Duke (1999) svilupparono un'indagine analoga che dette conto di un'evoluzione verso nascenti forme di leadership: i) leadership istruzionale, laddove il focus dell'azione dirigenziale è la didattica con una supervisione diretta dei docenti e la creazione di un buon clima di cooperazione; ii) leadership trasformazionale, laddove un leader carismatico e visionario attraverso strategie di empowering<sup>10</sup> trasforma il modo di pensare e di sentire dei collaboratori guidandoli verso obiettivi di innovazione; iii) leadership morale, laddove il coordinamento è rivolto all'affermazione di valori etici (nella formazione, nella relazione con gli stakeholder, etc.) e alla risoluzione dei conflitti che tale affermazione solleva; iv) leadership partecipativa, che valorizza processi decisionali del gruppo, mentre il dirigente si colloca nel ruolo di facilitatore e creare opportunità di una partecipazione ampia e informata; v) leadership manageriale, che dà per scontato il comportamento razionale del gruppo e quindi valorizza comportamenti del leader orientati alla realizzazione di funzioni gestionali; vi) leadership contingente, che considera ogni contesto nella sua unicità e quindi valorizza competenze di problem solving e pluralità di stili da adottare in rapporto alla situazione specifica.

Gli studi sulla leadership appropriata hanno attinto in misura significativa a quelli già sviluppati in contesti diversi (illustrati nel paragrafo precedente) e in effetti molte definizioni o indicazioni di efficacia si dimostrano valide in tutte le organizzazioni (Adair, 2015); diversi autori, però, hanno da sempre segnalato l'esigenza di tenere conto delle specificità della scuola (Bush, 2008; Bush & Coleman, 2000; Sergiovanni, 1996; Susi, 2000), primo tra tutti l'aspetto valoriale legato alla formazione; "il tratto educativo appartiene alla nuova professionalità dirigenziale, e non può essere marginalizzato o banalizzato, riducendolo a mera competenza aggiuntiva che può garantire al capo un volto più umano e amichevole" (Moretti, 2011, p. 35). All'inizio degli anni Duemila le due prospettive (da un lato quella aziendalista, dall'altro quella rilassata/ a legame debole /adhocratica) dettero luogo ad una contrapposizione tra stereotipi (Cocozza, 2000; Sergiovanni, 2001). In generale, e soprattutto in Italia, il dirigente ha finora integrato le sue capacità di docente principalmente con funzioni di manager (piuttosto che di leader), assorbito da incombenze organizzative che hanno lasciato poco spazio alla progettualità e all'innovazione (European Commission, Eacea, Eurydice, 2013).

Il Consiglio dell'Unione Europea (2014) sottolinea che "la leadership scolastica [...] richiede impegno professionale, capacità di motivare ed ispirare, nonché competenze per una sana gestione e capacità pedagogiche e comunicative. I buoni dirigenti scolastici sviluppano una visione strategica per i loro istituti [...]. Essi inoltre ricoprono un ruolo importante nel creare collegamenti efficaci tra diversi livelli di educazione e formazione, famiglie, mondo del lavoro e comunità locale, con l'obiettivo comune di aumentare il livello

---

<sup>10</sup> Concetto sviluppatosi negli anni '60 nella psicologia di comunità (Perkins & Zimmerman, 1995).

di istruzione raggiunto dai discenti”. I dirigenti quindi devono possedere le competenze che consentano loro di governare (non solo gestire) il processo di innovazione della scuola.

In Italia la formazione di leadership è esplicitamente richiamata nel *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*<sup>11</sup>, in cui si dice che occorre “promuovere forme di leadership educativa favorendo il lavoro collaborativo tra gli insegnanti, la formazione di staff, il presidio dell’autonomia di ricerca e innovazione, i rapporti con la dirigenza scolastica”. Vista la struttura del sistema-scuola è riduttivo in effetti parlare di leadership educativa solo a proposito del dirigente scolastico (Scurati, 2002), ma occorre tenere conto delle funzioni che lo affiancano e lo supportano più o meno formalmente, delle dinamiche relazionali e organizzative che nella scuola si dispiegano. Reciprocamente il dirigente deve saper delegare e promuovere la crescita culturale e la responsabilità professionale dei suoi collaboratori (Capaldo & Rondanini, 2011).

Le leadership educative efficaci, in effetti, oggi appaiono quelle di tipo distribuito o diffuso (Moretti, 2011; OECD, 2014; Serpieri, 2012; 2014; Spillane, 2006; Woods, 2005), laddove i processi decisionali si basano sul consenso, la diffusione delle informazioni è di tipo circolare, le competenze prevalgono sui ruoli; leadership sostenibili (Heargraves & Fink, 2006), in grado se necessario di intervenire per gestire i conflitti e soprattutto di valorizzare le opportunità per tutto il contesto di azione e di influenza, anche nel medio-lungo termine. In questo caso il leader educativo svolge azione di coordinamento di gruppi di lavoro attuando una visione sistemica, in parte facilitata dalla sua provenienza dallo stesso ambiente in cui dovrà esplicare la propria attività (Earley, 2011), in parte da sviluppare per la evidente carenza di expertise in ambito manageriale e di governance (Di Liberto, Schivardi, Siveri & Sulis, 2013, per conto della Fondazione Agnelli). Gli obiettivi sono raggiunti attraverso progetti che valorizzano le competenze di tutti i collaboratori, creando apprendimento organizzativo e accrescendo la motivazione di coloro che lavorano nella scuola (Barzanò, 2008; Castoldi, 2006). Come effetto di ciò la scuola risulta una comunità in cui i rapporti di autorità diventano più flebili (Barzanò, 2008), le funzioni apicali, oggi sovraccaricate di lavoro, sono alleggerite dalle incombenze, il potere decisionale spetta a quegli attori che stabiliscono legami attraverso reti coese (Bush, 2013). In questa situazione è fondamentale che gli aspetti organizzativi siano ben definiti, le procedure documentate, l’esercizio del controllo (attraverso autovalutazione, benchmarking, audit interno) sia effettivo e, come indica anche la norma sui sistemi di gestione per la qualità (UNI EN ISO 9001:2015), si applichi un approccio basato sui rischi, che prevede una visione strategica del rischio a partire dal dirigente scolastico, condivisa con il direttore amministrativo, i docenti, e tutti coloro che sono coinvolti nella scuola, al fine di evitare derive difficilmente recuperabili.

Su questa impostazione di tipo generale si innestano tematiche specifiche di contesti e momenti diversi della vita scolastica; Barzanò (2008), ad esempio, traccia alcune piste di lavoro per i prossimi anni:

- il confronto con la globalizzazione. Il leader educativo deve formare la sua sensibilità culturale (Dimmock & Walker, 2005) per svolgere un ruolo di mediazione tra globale e locale (Bottery, 2004);
- l’attenzione all’ecologia sociale e alla responsabilità verso la società. La scuola deve perseguire una seria accountability (Blackmore, 2004) e il leader deve costruire e interpretare un modello di conduzione ispirato a valori etici;

---

<sup>11</sup> [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf).

- il processo di apprendimento continuo. Il significato di apprendimento è molto cambiato nel tempo e la scuola deve valutare le implicazioni del suo agire per il futuro (Eraut, 2000), sentendosi coinvolta ben oltre gli apprendimenti conseguiti dagli allievi negli anni trascorsi sui banchi (Begley, 2004).

#### 4. La leadership educativa nel cambiamento

La sfida della leadership educativa oggi è rappresentata dalla gestione del cambiamento: quello istituzionalmente previsto per lo sviluppo di competenze in linea con le raccomandazioni per il lifelong e lifewide learning, in cui le metodologie siano informate da evidenze di efficacia, in cui le tecnologie supportino apprendimenti migliori in linea con il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)<sup>12</sup>, in cui si realizzi l'inclusività per tutti i soggetti con bisogni educativi speciali, in breve una scuola dinamica, pronta ad affrontare le sfide che costantemente un contesto mutevole, la consapevolezza di nuovi bisogni e la ricchezza di opportunità le propongono.

Il cambiamento tipicamente si realizza attraverso progetti, che le scuole indicano nel PTOF seguendo un percorso metodologico che parte dall'individuazione di obiettivi coerenti con i bisogni dei destinatari, prosegue con l'individuazione di procedure di verifica dei risultati, la pianificazione delle attività necessarie al raggiungimento degli obiettivi, la gestione delle risorse, il controllo dei risultati e della sostenibilità, e si conclude con la valutazione dell'impatto.

La leadership serve quindi a governare il cambiamento nelle sue varie dimensioni (culturale, organizzativa, tecnologica) e finalità (performance, clima) (Cocozza, 2000), occorre saper sviluppare nella propria organizzazione una visione che favorisca l'innovazione (leadership trasformazionale), saper gestire le variabili sociali ed organizzative che possono favorire o ostacolare il Change Management (Quaglino, 2007), saper strutturare e gestire i progetti che realizzano le innovazioni.

L'innovazione peraltro genera resistenze di varia natura (Jansen, 2000): i) paura di inadeguatezza a svolgere i nuovi compiti, di non saper usare i nuovi strumenti, di doversi esporre senza aver acquisito piena padronanza; ii) paura di deprivazione per la possibilità di perdita di prestigio o di potere, di dover cambiare il proprio status, di doversi riqualificare in un nuovo ruolo; iii) resistenze culturali, legate alla non-condizione dei valori che ispirano il cambiamento, etc.

Le strategie per il superamento di tali resistenze sono state studiate da decine di anni (Coch & French, 1948; Lewin, 1951), oggi in generale vi è ragionevole accordo sul fatto che la leadership trasformazionale sia quella più efficace e Kotter (1996), quale metodo per attuarla, propone otto passi ampiamente collaudati in organizzazioni pubbliche e private: i) sviluppare un senso di urgenza; ii) costruire il team che guiderà il cambiamento; iii) creare una visione chiara; iv) comunicare la visione; v) rimuovere gli ostacoli; vi) creare piccoli successi nell'immediato; vii) non mollare la presa; viii) fare attecchire il cambiamento. È ragionevole pensare che queste azioni possano valere anche per la scuola, anche se non si hanno sufficienti studi in proposito, ma emergono evidenti difficoltà di applicazione e distanze culturali: ad esempio il punto viii nella scuola è spesso trascurato perché si tende ad attribuire maggiore valore alla creatività piuttosto che all'innovazione stabilizzata: le

---

<sup>12</sup> [http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf).

sperimentazioni spesso hanno carattere di occasionalità e minore interesse è posto nella capitalizzazione, nella trasferibilità, nella valutazione dell’impatto, nella assimilazione del cambiamento all’interno della cultura di coloro che nella scuola lavorano (OECD, 2013). La leadership per il cambiamento richiede quindi una formazione che deve passare attraverso corsi, ma soprattutto attraverso esperienze, sotto la guida di attenti mentori.

## 5. Competenze di e-leadership

La ricerca si occupa di e-leadership da decine d’anni (Avolio, Kahai & Dodge, 2001), ma solo recentemente questo argomento ha assunto rilevanza per la scuola. Anche le normative relative alla governance degli istituti scolastici hanno evidenziato ben prima del 2000 l’importanza dell’ICT per lo sviluppo interno dei vari enti della Pubblica Amministrazione e per il loro collegamento in reti; le tecnologie sono da sempre considerate strumento fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi (Cocozza, 2000), ma l’applicazione di questi concetti ha tardato ad essere realizzata. D’altra parte trasformare sentieri in autostrade grazie alla potenza elaborativa dei computer serve parzialmente: la vera sfida consiste nel *vedere* come i processi possano essere ripensati semplificandoli, rendendoli più robusti, eliminando duplicazioni: questo il senso della conoscenza e della cultura relative al mondo digitale (AGID, 2014b; 2016; 2017; Hammer & Stanton, 1999).

Secondo l’Agenzia per l’Italia digitale “le competenze di e-leadership sono le capacità di utilizzare al meglio le tecnologie digitali all’interno di qualsiasi tipo di organizzazione e di introdurre innovazione digitale nello specifico settore di mercato in cui si opera. [...] Si tratta di competenze necessarie sia nel settore privato che nel settore pubblico, entrambi in profonda trasformazione. L’e-leader è in grado di sfruttare le tecnologie digitali per definire e concretizzare progetti di innovazione digitale”<sup>13</sup>. Le competenze di e-leadership diventano quindi una combinazione di competenze per la leadership organizzativa, competenze manageriali, conoscenze del dominio specifico di azione del leader, competenze digitali, soft skills (Figura 5).



Figura 5. Le aree della e-leadership (Marras, 2016, Forum Pubblica Amministrazione).

<sup>13</sup> <http://www.agid.gov.it/agenda-digitale/competenze-digitali/competenze-leadership>.

Si tratta di competenze che possono essere apprese (Bass, 1990, in particolare per la leadership transazionale; Law & Glover, 2000, con un testo che integra la teoria con scenari). La stessa AGID nel 2014 (2014a) ha pubblicato alcune note circa la strategia di appropriazione delle competenze di e-leadership (Figura 6). Il percorso si innesta sulle competenze digitali di cittadinanza, passa attraverso l'esercizio di soft skills di natura prevalentemente relazionale /gestionale /sociale, per giungere alle competenze di leadership organizzativa che implicano tutte le fasi legate alla progettualità, dall'individuazione dei bisogni e delle opportunità insite nel cambiamento fino alla trasferibilità dei risultati e alla disseminazione; infine prevede l'applicazione di competenze manageriali per pianificazione /gestione /controllo. Per il dirigente scolastico in alcuni casi si tratta di dare sistematizzazione a competenze già possedute, altri ambiti invece sono più lontani dalla sua formazione; la Figura 6, ad esempio, è pensata per la generalità delle organizzazioni e in alto indica la necessaria contestualizzazione nel settore di appartenenza, ma nel caso specifico della scuola tale settore rappresenta anche quello di provenienza del dirigente, di cui egli già condivide appieno la cultura.

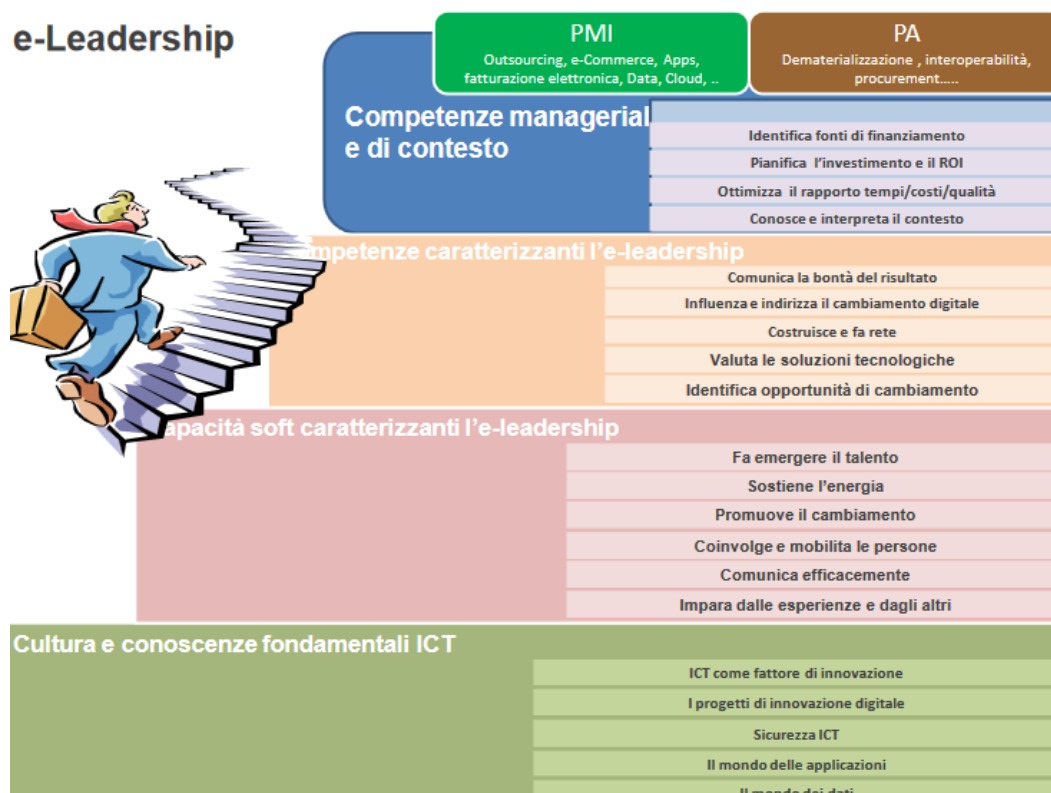


Figura 6. I gradini da percorrere per l'acquisizione delle competenze di e-leadership (AGID, 2014a).

In generale occorre contrastare la parcellizzazione delle competenze e l'autoreferenzialità, attraverso una cultura della trasparenza, della rendicontabilità, del confronto tra pari e dell'intersoggettività della valutazione. La formazione può essere accompagnata quindi dalla familiarizzazione con strumenti che servono per riflettere, identificare i processi chiave, ottimizzarli, documentare, condividere, attuare quella "cultura progettuale" che ha mosso il PTOF, con una pianificazione di attività che non solo debbano essere valide in sé, ma che rispondano ad obiettivi comuni per tutto l'istituto scolastico, entro una logica di

miglioramento. A titolo di esempio possono esservi inclusi tecnologie per il contesto (Bonaiuti, 2017), modelli di competenza digitale per la scuola (Menichetti, 2017), organizzatori grafici a supporto della progettazione (Figura 7 e Figura 8).

La Figura 7, per esempio, è dedicata allo studio degli stakeholder: con il primo grafo si fa una mappa delle relazioni che intercorrono tra loro, per tenere conto di come possano reciprocamente influenzarsi, la tabella serve per documentare le aspettative di ciascuno, i quattro quadranti consentono di disporre gli stakeholder secondo criteri di rilevanza per il progetto. Se da questa analisi emergesse che le aspettative degli stakeholder non sono in linea con le evidenze di efficacia degli apprendimenti, che il progetto non soddisfa gli stakeholder con alto interesse, che gli obiettivi di chi ha alto potere non sono allineati con gli altri, etc. sarebbe opportuno rivedere il progetto.

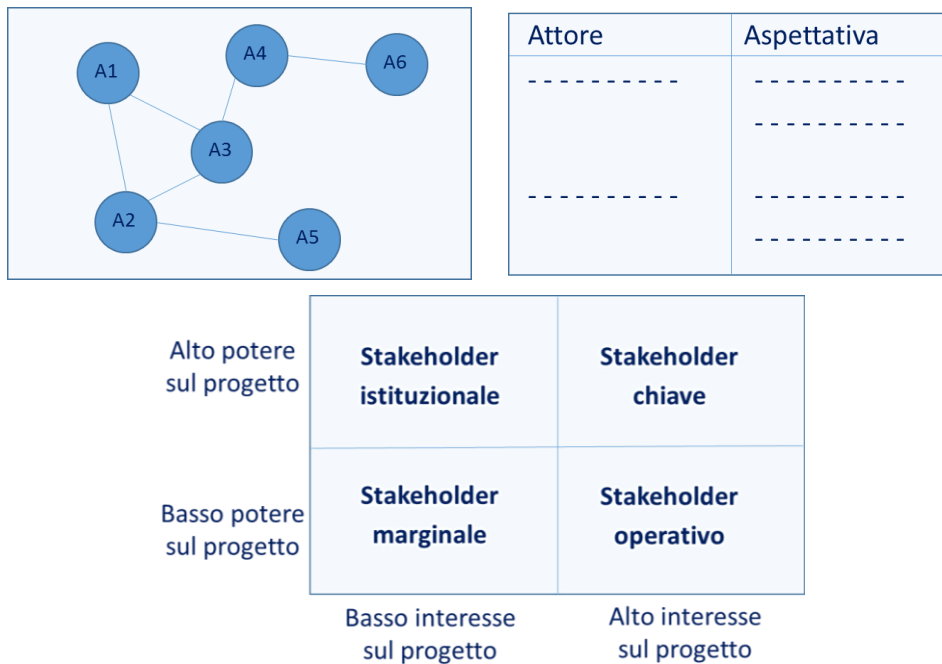


Figura 7. Mappa degli stakeholder.



Figura 8. Matrice SWOT.

Analogamente vale come esempio a supporto della progettazione lo schema di Figura 8, adeguato per svolgere un'analisi SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), strumento di pianificazione strategica da utilizzare per decidere (sulla base della finitezza delle risorse) quali progetti attivare. La prima riga serve per prendere in considerazione l'organizzazione, in questo caso la scuola, e in rapporto al progetto individuare punti di forza e di debolezza; la seconda riga serve per considerare il contesto esterno e in rapporto al progetto individuare opportunità e minacce

Talvolta nella scuola si dà avvio ai progetti sulla base delle risorse disponibili, delle mode, del desiderio di originalità, mentre esistono molti strumenti che possono supportare soprattutto nelle aree della leadership organizzativa e delle competenze digitali, solitamente da usare in gruppo, per riflettere sulla opportunità di procedere con il progetto ipotizzato. Inoltre, se fino ad oggi la maggior parte dei tool legati alla progettazione aveva valore maieutico per far emergere nuove idee, oggi l'indirizzo è quello di cercare strumenti e metodologie che aiutino a selezionare e a razionalizzare, a trovare significati per un destinatario, legando il progetto o il prodotto a obiettivi specifici che rispondano a reali bisogni: occorre innovare il processo di innovazione (Verganti, 2017).

## 6. Conclusioni

Nonostante le molte definizioni di leadership educativa, esiste una convergenza su alcuni punti fondamentali attestati da evidenze, tra questi la correlazione tra gli esiti dell'apprendimento e una buona governance della scuola, l'efficacia della leadership trasformazionale e dei modelli distribuiti o diffusi, la necessità di un approccio risk based guidato da un leader educativo che sappia coordinare gruppi di collaboratori secondo una visione sistemica della scuola. Questa connotazione di leadership risulta in linea con teorie e modelli diffusi in altre organizzazioni complesse, anche se esistono specificità e piste di lavoro tipiche della scuola, legate in larga parte agli aspetti didattico e pedagogico (meno agli ambiti organizzativo e relazionale).

La sfida per la scuola è oggi la gestione del cambiamento: Machiavelli insegna che “debbasi considerare come non è cosa più difficile a trattare, né più dubia a riuscire, né più pericolosa a maneggiare, che farsi capo ad introdurre nuovi ordini. Perché lo introduttore ha per nimici tutti quelli che delli ordini vecchi fanno bene, et ha tepidi defensori tutti quelli che delli ordini nuovi farebbono bene” (1532/1961, cap.VI, p. 19). In letteratura esistono studi e raccomandazioni a proposito di change management e di leadership per il cambiamento, che possono costituire ipotesi da verificare anche nella scuola, tenendo conto delle peculiarità in termini valoriali in quanto dedicata alla formazione di persone e strutturali come organizzazione “a legami deboli”.

La e-leadership chiede al dirigente e ai suoi collaboratori un investimento per la formazione di competenze ulteriori: essa prevede una visione nella scelta delle metodologie e tecnologie a supporto delle competenze di settore e delle competenze trasversali tipiche del leader, talvolta una reingegnerizzazione dei processi. In ciascuna delle dimensioni che secondo l'Agenzia per l'Italia Digitale compongono la e-leadership è possibile applicare tool mutuati da altri contesti per supportare la progettualità in ambito educativo e quindi il cambiamento; per gli anni a venire si apre un percorso di ricerca teso a valutare l'efficacia, l'investimento e la sostenibilità dei percorsi di leadership e degli strumenti a supporto.

## Bibliografia

- Adair, J. (2015). *Sviluppare le proprie capacità di leadership*. Milano: Franco Angeli.
- AGID. Agenzia per l'Italia digitale (2014a). *Riflessioni sulla e-leadership*. [http://www.agid.gov.it/sites/default/files/documentazione/note\\_in\\_tema\\_di\\_e-leadership.pdf](http://www.agid.gov.it/sites/default/files/documentazione/note_in_tema_di_e-leadership.pdf) (ver. 15.06.17).
- AGID. Agenzia per l'Italia digitale (2014b). *Programma nazionale per la cultura, la formazione e le competenze digitali. Linee guida. Indicazioni strategiche e operative*. [http://www.ot11ot2.it/sites/default/files/linee\\_guida\\_e\\_protocolli/e-leadership\\_1\\_principi\\_e\\_strategie\\_v4.pdf](http://www.ot11ot2.it/sites/default/files/linee_guida_e_protocolli/e-leadership_1_principi_e_strategie_v4.pdf) (ver. 15.06.17).
- AGID. Agenzia per l'Italia digitale (2016). *Area di lavoro comune. Competenze e strumenti per l'e-leadership. Competenze per l'e-leadership: principi e strategie per la mappatura e la valorizzazione*. [http://www.ot11ot2.it/sites/default/files/linee\\_guida\\_e\\_protocolli/e-leadership\\_1\\_principi\\_e\\_strategie\\_v4.pdf](http://www.ot11ot2.it/sites/default/files/linee_guida_e_protocolli/e-leadership_1_principi_e_strategie_v4.pdf) (ver. 15.06.17).
- AGID. Agenzia per l'Italia digitale (2017). *Osservatorio delle competenze digitali. Scenari, gap, nuovi profili professionali e percorsi formativi*. [http://www.agid.gov.it/sites/default/files/osservatorio\\_competenze\\_digitali\\_2017.pdf](http://www.agid.gov.it/sites/default/files/osservatorio_competenze_digitali_2017.pdf) (ver. 15.06.17).
- Avolio, B., Kahai, S., & Dodge G. (2001). E-leadership: implications for theory, research, and practice. *Leadership Quarterly*, 11(4), 615–668.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York, NY: Free Press.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31, [http://strandtheory.org/images/From\\_transactional\\_to\\_transformational\\_-\\_Bass.pdf](http://strandtheory.org/images/From_transactional_to_transformational_-_Bass.pdf) (ver. 15.07.2017).
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1989). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire profile*. New York, NY: Free Press.
- Bass, B.M., & Riggio, R.E. (2006). *Transformational leadership*. Hove: Psychology Press.
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston, TX: Gulf Publishing Co.
- Blackmore, J. (2004). Leading as emotional management work in high risk times: the counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership & Management*, 24(4), 439–459.
- Bonaiuti, G. (2017). Tecnologie nel contesto di apprendimento. In che modo possono agevolarlo. In G. Bonaiuti, A. Calvani, L. Menichetti, & G. Vivianet, *Criteri per una scelta basata su evidenze* (pp. 179-202). Roma: Carocci.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership. Values in a globalized age*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, J. MG. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper Row.



- Burns, J. MG. (2007). *Transforming leadership*. New York, NY: Grove.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper and Row.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management, 2<sup>nd</sup> edition*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: the model of choice in the 21<sup>th</sup> century. *Educational management administration & leadership*, 41(5), 543–544.
- Bush, T., & Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Butera, F. (ed.) (1999). *Libro verde della Pubblica Istruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Capaldo, N., & Rondanini, L. (2011). *Manuale per dirigenti scolastici: gestire e organizzare la scuola*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2006). Alla ricerca della qualità. *Innovazione Educativa*, 3(7), 19–22.
- Ceriani, A. (ed.) (1996). *Processi di innovazione e miglioramento della scuola*. Milano: Unicopli.
- Cerini, G. (ed.) (2010). *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*. Sant’Arcangelo di Romagna: Maggioli.
- Coch, L., & French Jr, J.R. (1948). Overcoming resistance to change. *Human relations*, 1(4), 512–532.
- Cocozza, A. (2000). Da capo d’istituto a leader educativo nella scuola dell’autonomia. In F. Susi (ed.), *Il leader educativo. Le logiche dell’autonomia e l’apporto del dirigente scolastico* (pp. 9-56). Roma: Armando.
- Cocozza, A. (2012). *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio dell’Unione Europea, (2014). *Conclusioni del Consiglio relative ad una leadership efficace nel campo dell’istruzione*, 2014/C 30/02. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201\(01\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201(01)&from=IT) (ver. 15.07.2017).
- Costa, M. (1999). *Dirigere la scuola dell’autonomia*. Torino: Isedi.
- Crispiani, P. (2010). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando.
- Decreto Legislativo 6 marzo 1998, n. 59. *Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell’articolo 21, comma 16, della legge 15 marzo 1997, n. 59*, <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98059dl.htm> (ver. 15.07.2017).
- Di Liberto, A., Schivardi, F., Siveri, M., & Sulis (2013). *Le competenze manageriali dei dirigenti scolastici italiani*. Working paper, 48. Torino: Fondazione Agnelli. Programma Education FGA.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2005). *Educational leadership: culture and diversity*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Domenici, G., & Moretti, G. (eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Earley, P. (2011). Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo e centrati sull'apprendimento. In G. Domenici, & G. Moretti (eds.). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi* (pp. 95-120). Roma: Armando.
- Earley, P. (2013). *Exploring the school leadership landscape: changing demands, changing realities*. London-New York: Bloomsbury.
- Earley, P., Evans, J., Collarbone, P., Gold, A., & Halpin, D. (2002). *Establishing the current state of school leadership in England, Department of Education and Skills, Research Report RR336*. London: HMSO.
- Earley, P., Higham, R., Allen, R., Allen, T., Howson, J., Nelson, ... Sims, D. (2012). *Review of the School Leadership Landscape*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113–136.
- European Commission, EACEA, & Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fayol, H. (1949). *Industrial and general management*. London: Pitman.
- Farh, J. L., & Cheng, B.S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. In J.T. Li, A.S. Tsui, & E. Weldon (eds.), *Management and Organizations in the Chinese Context* (pp. 84-127). Basingstoke: MacMillan Press.
- Fisher, L. (ed.) (2012). *Dirigere le scuole oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Fisher, L. Fisher, M.G., & Masuelli, M. (2002). *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*. Bologna: Il Mulino.
- Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Franceschini, G. (2003). *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogo?* Milano: Guerini.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Gillen, T. (1995). *Positive influencing skills*. London: Institute of Personnel and Development.
- Goleman, D. (2012). *Leadership emotiva. Una nuova intelligenza per guidarci oltre la crisi*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership, With a New Preface by the Authors: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Hammer, M., & Stanton, S. (1999). How process enterprises really work. *Harvard business review*, 77, 108–120.

- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- House, R. J. (1976). *Theory of charismatic leadership*. Working Paper Series 76-06. Toronto: University of Toronto.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills - London: SAGE Publications.
- Hofstede, G., Hofstede G.J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. 3<sup>rd</sup> Edition. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hollander, E. P. (1985). Leadership and power. *The handbook of social psychology*, 2, 485–537.
- Indire. <http://www.indire.it> (ver. 15.07.2017).
- Invalsi. <http://www.invalsi.it> (ver. 15.07.2017).
- Jansen, K. J. (2000). The emerging dynamics of change: Resistance, readiness, and momentum. *People and Strategy*, 23(2), 53.
- Joyce, E., & Judge, T. A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910.
- Kirkpatrick, S.A., & Locke, E.A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *The Executive*, 5(2), 48–60.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Kruger, M., & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership, Chpt 1. In J. Scheerens (ed.) *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-analysis of Empirical Studies* (pp. 1-30). London: Springer.
- Law S., Glover D. (2000). *Educational leadership and learning: practice, policy and research*. London: Open University Press.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.  
<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/legge59.htm> (ver. 15.07.2017).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.  
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 15.07.2017).
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy, & K. Louis (eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 45-72). Washington DC: American Educational Research Association.
- Lewin, K. (1951). Frontiers in group dynamics. Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1), 5–41.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269–299.

- Likert, R.L. (1967). *New Patterns of Management*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lord, R. G., De Vader, C. L., & Alliger, G. M. (1986). A Meta-Analysis of the Relation between Personality Traits and Leadership Perceptions: Procedures. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 402-410.
- Machiavelli, N. (1961). *Il principe*, Edizione di riferimento a cura di Luigi Firpo. Torino: Einaudi. (ed. originale 1532).  
[http://www.letteraturaitaliana.net/pdf/Volume\\_4/t324.pdf](http://www.letteraturaitaliana.net/pdf/Volume_4/t324.pdf) (ver. 15.07.2017).
- Marras, S. (2016). *Data management. E-leadership, come sviluppare la cultura del dato per il governo delle PA*. <http://www.forumpa.it/pa-digitale/e-leadership-come-sviluppare-la-cultura-del-dato-per-il-governo-delle-pa> (ver. 15.07.2017).
- Menichetti, L. (2017). Tecnologie come oggetto di apprendimento. Come sviluppare competenze digitali. In G. Bonaiuti, A. Calvani, L. Menichetti, & G. Vivanet, *Criteri per una scelta basata su evidenze* (pp. 125-178). Roma: Carocci.
- Mintzberg, H. (1983). Structures in fives. *Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (2014). *Il lavoro manageriale in pratica. Quello che i manager fanno e quello che possono fare meglio*. Milano: Franco Angeli.
- Moretti, G. (2011). Dirigenza scolastica e competenze di leadership. In G. Domenici, & G. Moretti (eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi* (pp. 31-68). Roma: Armando.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). *Il potere decisionale nei sistemi educativi di 14 paesi dell'OCSE. Una ricerca*. Roma: Armando.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (1998). *Education at a glance 1998: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Public Sector Leadership for the 21st Century*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en> (ver. 15.07.2017).
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How American management can meet the Japanese challenge*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Perkins, D.D., & Zimmerman, M.A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American journal of community psychology*, *23*(5), 569-579.
- Prentice, W.C.H. (1961). Understanding leadership. *Harvard Business Review*, *39*(5), 143-151.
- PricewaterhouseCoopers (2007). *Independent Study into School Leadership, Department of Education and Skills, Research Report RR818A*. London: HMSO.
- Quaglino, G.P. (2007). *Leadership e cambiamento*. Milano: Franco Angeli.

- Quaglino, G.P., & Ghislieri, C. (2004). *Avere leadership*. Milano: Cortina.
- Regolamento DPR 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.*  
<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm> (ver. 15.07.2017).
- Scheerens, J. (2011). Il controllo nei sistemi scolastici caratterizzati da una gerarchia a legami deboli. In J. Scheerens, S. Mosca, & R. Bolletta (eds.), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa* (pp. 3-24). Milano: Bruno Mondadori.
- Schein E. (1990). *Cultura d'azienda e leadership*. Milano: Guerini.
- Scurati, C. (2000). La leadership educativa nella scuola. In F. Susi (ed.), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico* (pp. 155-182). Roma: Armando.
- Scurati, C. (ed.) (2002). *Professionalità formativa per dirigere*. Brescia: La scuola.
- Scurati, C., & Cariani, A. (1994). *La dirigenza scolastica*. Brescia: La scuola.
- Sergiovanni, T.J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge.
- Serpieri, R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia della scuola italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Serpieri, R. (2014). *Leadership democratica o management distribuito? La costruzione del dirigente scolastico in Italia*. Atti del Convegno Nazionale Dirigenti Scolastici, Bologna, 25-26 febbraio 2014. <http://m.flcgil.it/files/pdf/20140228/convegno-nazionale-dirigenti-scolastici-bologna-25-26-febbraio-2014-relazione-e-slide-serpieri.pdf> (ver. 15.07.2017).
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stevens, J., Brown, J., Knibbs, S., & Smith, J. (2005). *Follow up Research in to the State of School Leadership in England*. London: DfES.
- Stodgill, R.M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *The journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Stodgill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York, NY: Free press.
- Susi, F. (ed.) (2000). *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*. Roma: Armando.
- Verganti, R. (2017). *Overcrowded: Designing Meaningful Products in a World Awash with Ideas*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vroom, V.H., & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

- Waters, T., Marzano R.J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled system. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Woods, P.A. (2005). *Democratic leadership in Education*. London: Paul Chapman.