

Valori, fini e mezzi. Per un ripensamento della leadership educativa

Reconsidering values, ends and means in educational leadership

Giambattista Bufalino

Università degli Studi di Catania | gbufalino@unict.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

Il panorama attuale degli studi sulla leadership educativa appare popolato da una varietà di prospettive caratterizzate da processi di standardizzazione e omologazione delle capacità professionali e da logiche legate al funzionalismo economico e aziendalistico. Quale ruolo assume la riflessione pedagogica in questa *moderna* visione della leadership? Una prospettiva umanizzante consente un percorso interpretativo *dentro* i fini e i mezzi dell'esercizio della leadership per approdare a una riflessione fondativa sul senso dell'*educere* e del *cum-ducere* e ad una ri-fondazione di questo articolato mondo tematico.

Educational leadership studies appear to be characterized by a range of perspectives characterized by professional skill standardization and homologation processes, as well as economic and functionalism approaches. So, in this modern leadership vision, what role does pedagogical reflection play? In order to re-found this complex thematic world, a humanizing perspective on the educational relationship allows for interpretative reflection on the ends and means of leadership, as well as on the meanings of *educere* and *cum-ducere*.

KEYWORDS

Leadership educativa | Fini | Mezzi | Valori | Relazione educativa
Educational leadership | Aims | Means | Value | Educational relationship

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Bufalino, G. (2023). Valori, fini e mezzi. Per un ripensamento della leadership educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 226-230. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-43>.

Corresponding Author: Giambattista Bufalino | gbufalino@unict.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-43

1. Leadership educativa: una prospettiva pedagogica

L'intricata polisemia semantica a cui rimanda il tema 'leadership' in educazione ha di recente stimolato un vivo dibattito negli ambienti accademici e professionali (Preite, 2022; Paletta, Greco & Santolaya, 2022; Mulè, De Luca & Notti, 2020; Domenici & Moretti, 2011).

Con più diretto riferimento ai contesti scolastici, la leadership educativa è diventata in maniera estesa una delle preoccupazioni centrali delle politiche educative e scolastiche di tutto il mondo, nonché 'variabile' significativa posta in relazione, in maniera diretta o indiretta, con la qualità dell'istruzione scolastica e dei processi formativi. La leadership, considerata una delle leve della trasformazione voluta dalle riforme neoliberali (Serpieri, 2012), è divenuta una garanzia di successo per affrontare le molteplici sfide della contemporaneità e per indirizzare produttivamente le azioni di miglioramento all'interno delle istituzioni scolastiche e formative (Ben-cardino, 2022).

All'interno del variegato e controverso terreno d'indagine sulla leadership educativa si estende una convergenza di modelli, di concatenazioni epistemiche e di linee e direttrici di ricerca primariamente riconducibili al terreno di studi dell'*Educational Leadership, Management and Administration (ELMA)*, inteso come un campo transnazionale della ricerca educativa contemporanea, facilmente identificabile da uno specifico vocabolario, da studiosi, attori istituzionali, scuole di pensiero, modelli e prassi educative ricorrenti (Spanò & Taglietti, 2018). In tale direzione, la ricerca sulla leadership è stata 'confinata' a definizioni operative e semplificate e alla prescrizione riduzionistica di variabili replicabili che hanno reso particolarmente preminente la dimensione tecnica, operativa e misurabile della gestione e del *management* scolastico. In un frequente *refrain* si sono sviluppati modelli, funzioni standardizzate e 'normalizzate', *standard* e 'framework di competenze' al fine di garantire efficienza ed efficacia nella gestione delle istituzioni educative e scolastiche (Bush, 2022).

La specificità dei contesti educativi, delle situazioni e delle relazioni educative, la cultura sociale e la sua influenza sulle teorie e sulle prassi educative sembrano dunque essere eterni assenti da molti dibattiti attuali, finalisticamente programmati, e piegati da un diffuso presentismo. Lo studio sulla leadership educativa si è dunque indirizzato alla ricerca di cosa 'funzioni' in contesti, spazi e culture, attraverso la ricerca di teorie, modelli, pratiche o tratti spesso presentati in modo decontestualizzato, araldicamente imbastiti da pretese di universalità (Bufalino, 2020; Courtney et al., 2021; Evans, 2022).

Alla stessa stregua dell'essere sedotti da forme ingenuie di relativismo, la tendenza a ricercare quadri unici di significato e di interpretazione sul terreno dei processi formativi risulta problematico per il restringimento del campo del dialogo e del dibattito. Una prospettiva pedagogica critica e problematizzante può segnare profondamente il destino della leadership educativa, aprendo spazi di riflessione e di ripensamento sul rapporto tra educazione, soggettività e 'conduzione' delle relazioni educative. Si tratta di uno sforzo che parte dal riconoscimento della natura storica e culturale dei processi educativi e formativi, dall'esigenza di guardare alle condizioni materiali e sociali nelle quali si sviluppano e prendono forma sia la pratica che la riflessione sull'educazione; un impegno critico che consente di assumere un approccio alternativo all'orientamento normativo e regolativo di una tradizionalmente intesa pedagogia – la pedagogia del dover essere – per riguardarla piuttosto come 'sapere' in continua ricerca e definizione dei propri confini, del proprio statuto e dei propri compiti. Lungi dall'essere neutrale, ogni parola è sempre 'interessata', richiama *atmosfera semantiche* (Wittgenstein, 1967) che rimandano a vissuti e storie, nasconde dinamiche implicite e invisibili, non sempre 'spiegabili' o 'rappresentabili' in modo razionale (Bonetta, 2018). Ciò significa rintracciare alcune categorie interpretative fondamentali che intendono rilanciare un'indagine metateorica nel campo della leadership educativa in grado di pensare il suo 'oggetto' non "solo nelle sue dimensioni ostensibili, bensì in quelle più implicite, nascoste, problematiche e sfuggenti" (Mariani, 2008, p. 12). In tale direzione, le connotazioni costitutive della leadership vanno individuate nelle processualità e nelle prassi che emergono tra i diversi attori sociali attraverso intrecci comunicativi e relazionali e nei nessi emergenti tra le soggettività implicate e i contesti nei quali operano.

Se la leadership viene costruita ed è intessuta all'interno di uno spazio sociale, non può essere unicamente riconducibile all'iniziativa o alle azioni di un leader formalmente legittimato nel suo ruolo (si pensi al dirigente scolastico). L'esistenza stessa della leadership viene assicurata dalla complessa rete e dalle mutevoli configurazioni relazionali possibili che si sviluppano o emergono in un determinato contesto, socialmente e storicamente determinato. Pertanto, la funzione della leadership, prima ancora di rappresentare un elemento costitutivo della



dinamica psicologica, si presenta, nella nostra cultura, come un elemento distintivo e una modalità dell'essere che si sviluppa all'interno di ogni specifica relazione educativa: ovvero viene concepita, nella maggior parte dei casi, come potere di influenzamento e come capacità di intraprendere azioni o comportamenti che siano insieme tecnicamente (dis) funzionali. La leadership educativa, in particolare, si configura, dunque, quale processo di influenza e come progetto di costruzione di uomo, di cultura e società, in funzione di finalità più o meno implicite (Scurati, 2002). Difatti, un discorso pedagogico sulla leadership educativa consente di ancorare e 'fissare' la categoria 'leadership' alle radici dell'*educere* e del *cumducere*; una specificazione che permette di affrancare la ricerca sulla leadership dal tema esclusivo della dirigenza scolastica o da chi esercita posizioni formali di potere – livello tematico a cui solitamente viene riferita – per poter problematizzare alcune categorie fondanti che aiutano a riflettere sulla natura dell'agire umano e valorizzare la complessità del pensare/agire pedagogico, sempre più carico di tensioni, frammentazioni e di nodi policentrici (Bufalino, 2021).

2. Leadership e influenza

Nel vocabolario Treccani, il termine leadership viene definito dall'unione di due termini: leader, ovvero guida, capo e *-ship*, terminazione che esprime una condizione, una professione, un *officium*. Il termine, come noto, deriva dal verbo inglese *to lead* che significa, appunto, guidare, condurre. Già nella stessa etimologia del termine appare evidente come la nozione di leadership, per concretizzarsi, abbia bisogno di un complemento che, in questo caso, è quello del *follower*, la cui traduzione corrisponde, non senza problematicità, al termine 'seguace'. In realtà il seguace – *sequax* in latino, derivato di *sequi*, 'seguire prontamente' – potrebbe influenzare, guidare e condurre lo stesso leader e diventare leader stesso. Il concetto di leadership appare dunque asimmetrico, o pensiamo possa esserlo, perché porta con sé, in modo quasi intrinseco, le orme del contesto etimologico nel quale sorge, che è quello di una relazione disuguale di potere, nella quale il leader esercita un'influenza sul *follower*.

Il concetto di leadership appare intrinsecamente connesso a quello di educazione. La leadership diviene una caratteristica antropologica, esistenziale, della stessa natura in cui l'educazione si manifesta come relazione essenzialmente asimmetrica e verticale. L'antinomia libertà/autorità è divenuta elemento intrinseco, consustanziale alla relazione educativa. La relazione educativa racchiude in sé una dinamica relazione di influenza e, quindi, di leadership, all'interno della quale si sono storicamente collocate le varie figure educative: il maestro, l'adulto, l'educatore. Nel momento educativo, la libertà, l'autonomia, l'eteronomia sono simultaneamente e antinomicamente presenti. Parimenti, nei processi di leadership, accentramento e decentramento, centro e periferia, democrazia e autorità sono contemporaneamente e antinomicamente in atto. In effetti, le definizioni più accreditate in letteratura riflettono l'assunzione che la leadership, in generale, coinvolga un processo di influenza, e che questa venga esercitata da una persona (o da un gruppo) verso altre persone (o gruppi di persone). Tuttavia, occorre rammentare come il rapporto educativo possa di fatto diventare fattore di assoggettamento e di mantenimento di uno stato di minorità, anziché fattore di emancipazione.

Legare il processo di leadership alla natura della relazione educativa consente di considerare il suo precipuo elemento di direzione e di guida (*ducere*). Tale curvatura può orientare la relazione educativa in senso dirigista, coercitivo e autoritario ma, in una prospettiva umanizzante e autenticamente pedagogica, tale relazione riscopre la sua natura autentica di accompagnamento e di guida ben espressa dalla particella *cum* (*cumducere*). Si tratta di un percorso rispettoso dell'unicità dell'Altro, una modalità, postura e disponibilità a prendersi cura (Mortari, 2015) nonché una coltivazione di tenerezza, senso di dedizione e motivo di speranza. L'uomo, quindi, ha sì in sé le chiavi della propria educabilità ma necessita anche di uno sguardo *Altro* (Curci, 2002) affinché la sua maturazione possa acquisire valore etico e civico. Tale affermazione non significa che occorre rinunciare all'individualità e alla spontaneità del soggetto, quanto riaffermare un'idea di educazione, intesa come promozione delle capacità personali necessarie per vivere la pienezza umana, in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età della vita.



3. Leadership, fini, mezzi e valori

Il legare i processi di leadership ai fini (Dewey, 1951) consente di valorizzare la dimensione sociale e politica dell'educazione, che diviene elemento di promozione dei processi di trasformazione sociale, ma anche delle coscienze e dei modelli umani di relazione. In tale direzione, il pensiero di Freire può risuonare illuminante per chiarire meglio i termini della questione. Riferendo al ruolo dei docenti, Freire sostiene che le pratiche educative richiedono una 'definizione' di cosa si vuole difendere e supportare; l'educatore è dunque chiamato a scegliere, a decidere, ad assumersi la responsabilità, a non rimanere neutrale e distaccato o ad essere a favore di tutti e di tutto (Freire, 2002).

La leadership per sua natura stessa non può essere neutrale! La neutralità forma il nostro senso di 'realtà' ma, in realtà, è una pura illusione (Agostinone-Wilson, 2005). Scegliere, indicare, agire non sono attività neutre, ma risentono di idee, credenze personali e valori più o meno dichiarati o impliciti che fondano le regole dell'agire e del pensare e che influenzano decisioni e percorsi da intraprendere. I leader dovrebbero pertanto impegnarsi, assumere responsabilità e non esimersi dal far i conti con le grandi questioni sociali, economiche, politiche e culturali che caratterizzano la società odierna.

Questa dimensione fa riferimento alla natura intenzionale della leadership che valorizza la sua componente soggettiva e artistica (Sergiovanni, 1992). Se una concezione di leadership come 'scienza' sembrerebbe più semplice da assecondare, presentare e quindi valutare, ad esempio, attraverso procedure, linee guida e schede di valutazione, l'arte della leadership fa perno sui principi etici che riconducono il discorso educativo a un dominio personale, sociale e politico e all'intricato rapporto tra finalità e mezzi. La componente artistica e generativa della leadership invita a non limitarsi ai fini e ai mezzi esistenti, ma sollecita a ideare nuovi mezzi, differenti dall'uso perfezionato dei fini già a disposizione, in maniera tale da raggiungere mete e finalità qualitativamente differenti (Dewey, 1951).

La leadership educativa non può, dunque, non comprendere una dimensione antropologica e nella fattispecie valoriale che influenza le credenze esplicite e implicite, le rappresentazioni interne, l'universo di significati riferito all'educazione e le principali prassi. Tale dimensione non può, o meglio non dovrebbe, rimuovere la fertilità della realtà umana, dinamizzata nella sua dimensione invisibile, fondata sulla cura e sull'intelligenza emotiva e psichica. La leadership educativa diviene un processo in cui si scoprono quali valori siano degni di essere tenuti in conto e perseguiti come finalità.

Tralasciando intenzionalmente un'analisi semantica dei termini valori, etica o morale, qui il termine valore viene adoperato in maniera più ampia e comprende forme e significati diversi, multipli e specializzati. È possibile ricondurre il significato di valore a ciò che potrebbe essere 'pedagogicamente desiderabile' e che influenza processi decisionali, le scelte quotidiane, le prassi e le azioni educative messe in atto dai leader educativi. In tale direzione, nella messa a fuoco della leadership educativa, 'oggetto' della ricerca, complessità, multi-planarità, intreccio diventano chiavi di lettura, che non limitano – riduttivisticamente – l'analisi (e quindi i soggetti) ad una dimensione, ma aprono sguardi, non ingenui o approssimativi ma corroborati dall'ingaggio e dalla ricerca teorica ed empirica. Tutto ciò appare necessario in quanto la cosiddetta 'leadership', invocata da più parti come ottimale soluzione alle problematiche educative, esige costante problematizzazione e destrutturazione. Il compito della riflessione pedagogica diviene dunque quello di sottoporre al vaglio critico e problematico l'essenza stessa della leadership educativa, il suo linguaggio, l'identità del suo discorso e le articolazioni strategiche al fine di ripensare il modo in cui la leadership può essere concettualizzata e ripensata (Gunter, 2016).

Bibliografia

- Agostinone-Wilson, F. (2005). Fair and balanced to death: Confronting the cult of neutrality in the teacher education classroom. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(1), 1-17.
- Bencardino, C. (2022). *Quale leadership per la scuola dell'autonomia?* Armando.
- Bonetta, G. (2018). *L'invisibile educativo: pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Armando.
- Bufalino, G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Armando.



- Bufalino, G. (2021). Volti e senso della leadership educativa. In P. Calidoni, D. Felini & A. Bobbio, A. (Eds.), *Cesare Scurati: Sguardi sull'educazione* (pp. 82-92). FrancoAngeli.
- Bush, T. (2022). Reviewing fifty years of EMAL scholarship: Longitudinal perspectives on the journal and the field of educational leadership and management. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 187-191.
- Courtney, S. J., Gunter, H. M., Niesche, R., & Trujillo, T. (Eds.) (2021). *Understanding educational leadership: Critical perspectives and approaches*. Bloomsbury Publishing.
- Curci, S. (2002). *La pedagogia del volto. Educare dopo Lévinas*. EMI.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Domenici, G. & Moretti, G. (Ed.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Armando.
- Evans, L. (2022). Is leadership a myth? A 'new wave' critical leadership-focused research agenda for recontouring the landscape of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 413-435.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Gunter, H. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Mulè P., De Luca C., & Notti A. M. (Eds.). (2020). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Armando.
- Paletta A., Greco S., & Santolaya E.M., (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale [Special Issue]. *IulResearch*, 3(2).
- Preite, F. D. (Ed.). (2022). *Dirigere le scuole al tempo della pandemia: Esperienze e riflessioni*. FrancoAngeli.
- Scurati, C. (Ed.) (2002), *Guidare la nuova scuola*. La Scuola.
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral Leadership*. Jossey-Bass.
- Serpieri, R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti ed autonomia nella scuola italiana*. Franco Angeli.
- Spanò, E., & Taglietti, D. (2018). I più recenti approcci critici alla leadership educativa. Una rassegna della collana Critical Studies in ELMA. *Scuola democratica*, 9(1), 181-198.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. Einaudi.

