



La leadership scolastica nell'aspetto trasformativazionale con una visione olistica ed etica rispetto ad un approccio di tipo mindfulness

Educational leadership in the transformational aspect with a holistic and ethical vision compared to a mindfulness approach

Luisa Bonfiglio

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • luisa.bonfiglio@unicusano.i

Luigi Piceci

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • heraclelab@unicusano.it

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • francesco.peluso@unicusano.it

ABSTRACT

Educational Leadership in the school has had undergone many changes. In Italy with the Law n. 107 of 2015 was changed the figure of the manager because the school has become similar to a private Company, where the student is centric exactly like a customer. In this study it would like to investigate the aspect of mindfulness leadership in education, linking her to ethics and to a holistic approach to be, on the whole, a big way to the necessary transformational leadership that the new rules needs, which require effective and efficient management. of the school in all aspects, managerial and pedagogical.

La leadership nel mondo della scuola ha subito molti cambiamenti. L'Italia con la Legge n. 107 del 2015 ha cambiato la figura del manager, portandolo a dover considerare tutti gli aspetti della scuola divenuta azienda, con al centro lo studente che ne è a tutti gli effetti il cliente. In questo studio si è voluto indagare sull'aspetto della mindfulness nella leadership scolastica legandola all'etica e ad un approccio olistico per essere, nel complesso, una grande strada verso la necessaria leadership trasformativazionale imposta dalle nuove regole, che richiedono una gestione efficace ed efficiente della scuola sotto tutti gli aspetti, gestionali e pedagogici.

KEYWORDS

Leadership, transformational leadership, holistic leadership, mindfulness leadership, educational leadership, management, ethics.

Leadership, leadership trasformativazionale, leadership olistica, leadership mindfulness, leadership educativa, management, etica.

Introduzione¹

La scuola costituisce uno dei pilastri portanti per lo sviluppo di una comunità nella sua capacità di formare adeguatamente le generazioni e poter così definirsi come un indicatore del grado di civiltà di un Paese. La Costituzione italiana nei suoi principi traccia le linee nodali di una scuola che si debba assumere la responsabilità riguardo il compito di accompagnare lo studente nelle tappe fondamentali del suo percorso formativo e consentire così la piena costruzione della sua personalità individuale e sociale. Quindi, in quest'ottica si può affermare che tra scuola e società esiste un'azione sinergica che si integra a diversi livelli sociali ed economici.

Nell'ambito di queste integrazioni si deve pensare la scuola come un contesto complesso nel quale il fattore preponderante è quello relazionale tra attori diversi che ne costituiscono il significato. Un significato di contenuto relazionale che vede diverse comunicazioni intrecciarsi tra loro: dirigente scolastico/insegnanti e personale non docente, studenti/famiglie ed insegnanti, insegnanti/insegnanti, studenti/famiglie e personale non docente, nelle quali vanno ad integrarsi le relazioni con il territorio, i servizi ed i diversi consulenti esterni. Nella considerazione di questi aspetti le ultime riforme, tra le quali si inserisce la L. n. 107/2015 della "buona scuola", hanno introdotto la legge dell'autonomia scolastica, che, diminuendo il peso degli organi centrali, rinvia al singolo istituto scolastico la decisione e la gestione riguardo tutte le complesse questioni organizzative, didattiche e relazionali in via trasformativa.

All'interno di questa trasformazione si muovono obiettivi che debbano essere focali per una scuola che esprima il contesto educativo come capace di attuare non solo "insegnare ad apprendere" ma anche "insegnare ad essere", quali:

- conferire "sensi" alla varietà delle esperienze degli alunni;
- fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole ed aperta;
- considerare che ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali del "vivere sociale";
- dedicare particolare cura alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi, inclusivi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti;
- costruire l'ambiente come un luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi;
- proporre un'educazione che spinga gli studenti a fare scelte autonome quale risultato di un confronto continuo della loro progettualità con i valori che orientano la società in cui vivono (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007).

Tutto questo viene affidato alla gestione ed organizzazione di un dirigente scolastico o "capo d'istituto" il quale rappresenta uno dei più importanti fattori, se non il principale, nel determinare l'efficienza della scuola. Un buon dirigente scolastico deve essere sia capace di stabilire un efficace lavoro di grup-

1 Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Luisa Bonfiglio introduzione, paragrafi 1 ed 1.1; Luigi Piceci paragrafi 2, 2.1, 2.2., le conclusioni di Francesco Peluso Cassese.

po, sia riuscire ad ottenere il riconoscimento delle sue competenze nella funzione di leader in un'ottica organizzativa (gestione efficace delle risorse umane, materiali e finanziarie) ed in un'ottica educativa (attraverso l'implementazione delle politiche educative). Queste due competenze dirigenziali rappresentano le due funzioni della leadership nel suo compito funzionale e relazionale (Delors, 1997).

Utilizzare una lente di ingrandimento sulla leadership nella scuola e nella formazione dovrebbe essere un assunto determinante che parta da osservazioni scientifiche di ricerca sul campo, perché l'innovazione non rimanga esclusiva delle politiche.

L'obiettivo di questo nostro articolo è mettere in luce, attraverso un breve excursus teorico sull'evoluzione storico e concettuale, cosa si intende per leadership in tutte le sue manifestazioni e cosa rappresenta in relazione al management, riferendoci alla figura della dirigenza scolastica, per comprendere come essa possa determinare una leadership efficace che valorizzi i processi di miglioramento nelle scuole sposando le caratteristiche dell'essere una leadership educativa, innovativa, basata sulla pratica mindfulness e protratta al cambiamento.

1. Evoluzione del concetto di leadership per l'apprendimento con riferimento legislativo e concettuale delle competenze dirigenziali

Ci si avvale del principio di *"potenziale di leadership"* della scuola, all'interno di una prospettiva educational leadership, non considerando il fenomeno come esclusivamente relativo alla dirigenza ma in una prospettiva più ampia, come processo di condivisione della responsabilità che coinvolge insieme al dirigente tutti gli attori della comunità scolastica. Così, il tema della leadership, che ha assunto una rilevanza all'interno di un interesse di analisi per le organizzazioni, cattura da qualche anno l'attenzione delle prospettive internazionali e nazionali nei confronti dei modi in cui sono dirette e coordinate le scuole, volendole studiare realizzando percorsi didattici che possano creare nuove competenze di leadership (Northous, 2004), (Barzanò, 2008).

Il mondo della scuola ha subito una trasformazione a partire dagli anni settanta, che ha portato il settore pubblico dell'istruzione ad essere molto simile al settore privato nello stesso ambito. Tali cambiamenti hanno spostato l'organizzazione, all'interno della struttura pubblica, da un modello gerarchico piramidale con pochi livelli interni a un sistema autonomo.

Con il conferimento dell'autonomia funzionale agli istituti scolastici è profondamente cambiato il ruolo del dirigente scolastico, prima considerato capo d'istituto. Passaggio di attribuzione che si inserisce dentro un processo che esplica la modernizzazione della Pubblica Amministrazione iniziato sul piano normativo con la Legge n. 421/1992 ed il conseguente decreto legislativo n. 29/1993 riguardante la riforma dell'organizzazione della Pubblica Amministrazione. La successiva legge n. 59/1997, esplica le condizioni dei passaggi dall'accentramento al decentramento gestionale, dalla settorialità alla concertazione (Stellacci, 2006).

La Legge n. 59/1997 affermava l'autonomia delle singole scuole rappresentando un'innovazione risolutiva che evidenziava il ribaltamento degli aspetti centralistici di tutti i processi scolastici sempre regolati dall'alto. Da qui, invece, per il dirigente non si tratta più di esplicitare capacità burocratiche ma di vestire i panni di un leader educativo con competenze manageriali agendo nel significato di cosa si intende scuola attraverso la trasparenza, la creatività, la motivazione e la fiducia restituita dagli attori del contesto verso le sue competenze. Nel Regola-

mento DPR 275/99 si trovano le norme fondanti dell'attuale sistema sostenuto dal D.L. vo 165/01 e dalla Legge n.107/2015, nei quali percorsi ciò che emerge sono:

- rendere il sistema educativo più efficace ed efficiente, anche in rapporto agli stakeholder locali attraverso la collocazione del capo di istituto nel ruolo dirigenziale ed il riconoscimento all'istituto delle autonomie didattiche, organizzative, gestionali, di ricerca e di sviluppo;
- contrastare la cultura autoreferenziale diffusa nella scuola attraverso la promozione del lavoro in team e dell'interdisciplinarietà;
- costruire una comunità scolastica collaborativa tessendo rapporti con il contesto sociale e la rete di scuole.
- diffondere la cultura di monitoraggio, valutazione e controllo attraverso l'autovalutazione come processo interno sistematico, attraverso l'analisi comparativa di confronto con altre scuole, la gestione strategica del cambiamento anche con tecniche di "business process reengineering" (Butera, 1999; Cocozza, 2012).

Inoltre, si attribuisce al dirigente scolastico il ruolo di responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali, dei risultati del servizio, (art. 25 del D.L. vo 165/01) e della valorizzazione delle risorse umane attraverso compiti e competenze di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento. Si evince che, il dirigente scolastico debba occuparsi della gestione su diversi livelli, avendo degli scambi con una matrice complessa di seguaci (o in un'accezione più moderna di "followers").

Le competenze e i compiti, sopra descritti, sono annoverati dalla Legge n. 107/2015 la quale al Comma 1 dà piena attuazione all'Autonomia delle Istituzioni scolastiche. Le competenze e i compiti del dirigente scolastico, descritte sinteticamente nel comma 78 della suddetta legge, proseguono nel solco tracciato dalle norme sopra citate: *"il dirigente scolastico, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio, garantisce un'efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali, nonché gli elementi comuni del sistema scolastico pubblico, assicurandone il buon andamento. A tale scopo, svolge compiti di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento ed è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio secondo quanto previsto dall'articolo 25 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, nonché della valorizzazione delle risorse umane."*

Le novità più rilevanti sono che il Dirigente Scolastico debba presentare un Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) avendo la possibilità di delineare in maniera significativa l'identità dell'Istituzione scolastica cui si è preposti e ponendo anche dare nomine direttamente.

Risulta evidente che, l'autonomia per essere efficace deve essere basata sulla valutazione e sull'assunzione di responsabilità istituzionale e professionale da parte di tutti gli attori, evitando l'autoreferenzialità e la mancata assunzione di responsabilità che conduce a comportamenti burocrati ed opportunistici.

Qual è, in questo quadro di riferimento, la possibile leadership educativa immersa e centrata sull'apprendimento?

Autori quali Bush e Glover (2003) nel loro studio mettono in evidenza l'analisi delle diverse definizioni di leadership scolastica per poi passare ad una definizione che ne estrapoli l'operatività. Essi considerano prima di tutto che: *"la leadership è un processo di influenza che conduce al raggiungimento degli obiettivi desiderati. I leader di successo elaborano per le loro scuole una vision basata su*

valori personali e professionali. Formulando questa vision in modo che si adatti ad ogni situazione e stimoli gli insegnanti e gli altri attori della scuola a condividerla". Gli autori evidenziano una tipologia di leadership che si articola in diverse teorie generali: Leadership centrata sull'istruzione; Leadership trasformativa, distribuita o condivisa; Leadership morale; Leadership partecipativa; Leadership manageriale; Leadership post-moderna; Leadership interpersonale; Leadership contingente; Leadership sull'apprendimento.

Questo elenco di possibili teorie mette in risalto che, nonostante la ricerca educativa e l'osservazione giornaliera del lavoro dei dirigenti possa tener conto che la leadership sia una componente chiave per una "buona scuola", non si riesca ad avere una visione unica su quale forma di leadership possa contribuire al miglioramento delle scuole una più dell'altra (Sammons et al., 2011; Hallinger et al., 2012), per cui "più che ricercare uno stile ottimale di leadership dovremmo guardare alla leadership come al risultato dell'interazione situazionale rispetto alle caratteristiche dei followers e del contesto" (Hargreaves et al., 2014).

1.1. Leadership istruzionale versus leadership trasformativa e distributiva: quale migliore leadership per l'educazione

Negli anni '80 la ricerca nel campo della leadership per l'apprendimento aveva come interesse l'osservazione del dirigente scolastico come leader che assume responsabilità dirette in visione del curriculum e della gestione della didattica, per cui si ci riferiva alla leadership istruzionale (Bossert et al., 1982). Successivamente si iniziò a condurre l'osservazione collocando il dirigente scolastico in posizione dinamica nella sua caratteristica competenza di definire obiettivi organizzativi, pianificare, selezionare insegnanti competenti, monitorare le prestazioni, quindi su l'agire influenzando il contesto pedagogico direttamente ed indirettamente. È da qui che si profila l'inizio dell'analisi sistematica di modelli alternativi di leadership come la leadership trasformativa e la leadership distribuita (Marks, Printy, 2003; Spillane, 2006; Hallinger, Heck, 2010; Harris, 2013).

È importante specificare che mentre in riferimento al contesto internazionale vi sono molteplici evidenze empiriche riguardanti la leadership nel contesto scolastico, in Europa la ricerca è priva di robuste evidenze quantitative.

Nella leadership istruzionale si profila un ruolo dirigenziale che si "preoccupi di promuovere e sviluppare le proprie scuole come organizzazioni che apprendono o comunità professionali in apprendimento, allo scopo di stabilire gli obiettivi d'apprendimento della scuola per gli alunni" (Hopkins, 2001).

Questa visione trova la sua radice nell'affermazione in ambito educativo del concetto di leadership degli anni '80, nel quale si dava importanza al ruolo del dirigente scolastico come quella persona capace di assumere una competenza direttiva e centralizzata, consapevolmente orientata ad incidere direttamente sui processi di insegnamento ed apprendimento. Hallinger (2011), specifica che l'interesse verso l'approccio della leadership istruzionale è cresciuto dalla convinzione che questo tipo di leadership potesse offrire maggiore garanzia a contesti dove erano necessari risanamenti scolastici e dove bisognava promuovere un'attenzione alle popolazioni più svantaggiate e con rendimenti insufficienti.

Nel percorso di questi anni sono stati proposti diversi approcci che si muovevano sotto questa influenza ma uno più di tutti è stato determinante sia sul piano della letteratura sia sul piano della pratica, questo modello è quello denominato PIMRS: "Principal Instructional Management Rating Scale" (Hallinger, Murphy, 1985).

Dalla somministrazione di questo questionario alla dirigenza scolastica, si estrapolano comportamenti ed azioni del “leader didattico” riferendo l’interesse per quanto riguarda la definizione degli obiettivi della scuola; la gestione del curricolo e dei processi d’insegnamento ed apprendimento; la capacità di creare un clima scolastico positivo orientato al miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Gli autori, in una loro revisione della letteratura di tutti gli studi condotti sulla base del PIMRS pubblicata negli anni ‘90, evincono che: *“emerge una certa convergenza di risultati che supportano l’assunzione che il dirigente scolastico produce un effetto misurabile sull’efficacia della scuola ed i rendimenti scolastici degli studenti”* (Hallinger, Heck, 1996).

Altri studi di meta-analisi che si riferiscono alla leadership istruzionale, mettono in risalto che *“soltanto l’8% degli studi hanno individuato effetti positivi rispetto agli apprendimenti degli studenti, ... l’effetto medio è positivo ma molto piccolo”* in relazione a questa tipologia di leadership. Per cui bisogna considerare che le modalità indirette attraverso le quali il dirigente scolastico può influenzare gli apprendimenti non sono efficaci a tal punto da averne impatto positivo, quindi, modificando questa indiretta relazione si potrebbero avere sicuramente effetti più elevati che mettano in rilievo l’importanza del rapporto leadership ed apprendimenti (Scheerens et al., 2012). Riprendendo la vision degli autori Hallinger e Heck (1996) si può affermare che *“il rapporto tra leadership istruzionale ed apprendimento è mediato da diversi fattori quali: la scuola intesa nel suo clima e la classe intesa come efficacia degli insegnanti con la relativa soddisfazione al lavoro”*.

È la conoscenza degli effetti indiretti che ha dato la possibilità di studiare in maniera alternativa l’aspetto della leadership in campo educativo, portando l’interesse verso categorie concettuali derivanti dalla teoria generale dell’organizzazione traendone le definizioni di leadership transazionale, trasformativa e leadership distributiva.

Per cui, si considera leadership in termini di un processo che, lungo il corso del tempo, porta gli attori a ricoprire diversi ruoli legati da un insieme di condizionamenti contestuali, ambientali e culturali (Archer, 1997).

Nella leadership transazionale vi è insita la considerazione che gli obiettivi possano guidare il comportamento con le adeguate ricompense. Quindi il leader interviene in maniera reattiva lasciando che il gruppo possa agire ma tenendo presente sempre la negoziazione alle ricompense per rinforzare i comportamenti in linea con gli obiettivi.

Nella leadership trasformativa, invece, troviamo una visione che si lega al rapporto di fiducia e di stima tale da poter trasformare il modo di sentire di tutto il gruppo. Possiamo affermare che, la leadership trasformativa si verifica quando: *“una o più persone si impegnano con gli altri in modo tale che i leader ed i seguaci si innalzano reciprocamente verso più alti livelli di motivazione e di moralità”* (Burns, 1978; Burns, 2007), puntando al raggiungimento dell’autorealizzazione, della stima e della partecipazione andando oltre l’interesse personale spingendosi al bene comune delle organizzazioni a cui appartengono. Quindi, si esplica il ruolo del leader come “gestore di cultura” capace di attribuire significati ai comportamenti insiti di azioni che debbano essere motivanti all’accrescimento dell’organizzazione tutta, creando una visione di sviluppo che con il consenso interno collaborativo possa lavorare verso obiettivi comuni (Schein, 1992; Bass, Riggio, 2006).

Da questa estrapolazione che identifica due tipologie di leadership, vediamo come quella trasformativa si contraddistingue esprimendo un costrutto contrapposto a quello di leadership istruzionale (Leithwood et al., 1999; Hallinger, 2003; Shatzer et al., 2014). Inoltre, in letteratura, i ricercatori hanno impiegato lo stile tra-

sformativo e transattivo evidenziandone le contrapposizioni ma questa evidenza si è trasformata nella frattura tra leadership e management, dove per leadership si considerano le diverse teorie descrittive, mentre per management si associa la forma esclusiva di transattività come esercizio della leadership (Eagly, et al., 2003).

Nella concettualizzazione di leadership trasformativa troviamo come azione di cambiamento quello che mette in risalto una dirigenza che possa creare una visione di: sviluppo condiviso della scuola; costruire consenso interno riguardo gli obiettivi; fornire stimoli intellettuali agli insegnanti motivandoli ed apprezzandone le competenze ed il loro contributo; atteggiamenti di autocritica diretti al problem solving; rafforzamento della cultura della scuola. Vediamo come questa tipologia di leadership si contrappone oltre alla transattiva a quella istruzionale (Hallinger, 2003; Shatzer et al., 2014).

Hallinger (2003) specifica che l'approccio istruzionale è la forma di una gestione transattiva delle relazioni o di più è una forma che pone in rilievo il management scolastico secondo i principi di comando e controllo, di contro e più efficace troviamo la forma trasformativa che evidenzia la capacità del dirigente nel fornire incentivi motivazionali e basati sul raggiungimento degli obiettivi in una continua trasformazione in relazione ai significati dei diversi attori.

Si profila così il continuo mutamento riguardo il ruolo dirigenziale all'interno della scuola, che vede un leader competente nel contribuire alla creazione continua di una cultura collaborativa promuovendo lavori professionali di gruppo, basati sulla fiducia e competenze e che possano portare a riconoscere sia il valore della collegialità, sia l'emersione di una leadership distribuita o condivisa (Hallinger, Heck, 2010).

Parlando di leadership distribuita si fa riferimento alla complessa rete di relazioni all'interno della scuola, organizzati secondo il ruolo che ricoprono sia per competenza sia per autorevolezza. In questo senso la leadership trasformativa può intendersi come condivisa o distribuita perché si identificano i ruoli in termini di partecipazione così che non si avrà come riferimento esclusivo quello dirigenziale ma tutti parteciperanno alla qualità dell'organizzazione scuola (Louis, et al., 2010). L'evidenza suggerisce che la leadership distribuita offre un potenziale contributo per la trasformazione ed il cambiamento positivo dei sistemi scolastici (Harris, 2013), fermo restando che la sfida per la scuola oggi è il cambiamento in un'ottica progettuale, innovativa e basata sulla ricerca educativa.

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 i diversi livelli di educazione e formazione, famiglie, mondo del lavoro e comunità locale, con l'obiettivo comune di aumentare il livello d'istruzione raggiunto dai discenti governando e non solo gestendo il processo di innovazione della scuola”*.

2. Le nuove componenti della leadership moderna/attuale

Tutti questi cambiamenti ed evoluzioni descritti, hanno posto l'attenzione ad altri importantissimi aspetti nella leadership che sono: la mindfulness e la visione olistica.

In tutti i campi sono anni che si ricerca la formula che permetta di avere dei manager che, allontanandosi dai vecchi schemi, abbraccino nuove formule che diano risultati positivi.

In ambito scolastico in un primo tempo, l'esistenza del "cuscino" pubblico, non ha permesso ad alcuni concetti moderni ed innovativi di avere la giusta considerazione e grazie alle successive riforme Istituzionali si è aperto un profondo e complesso meccanismo di ammodernamento in atto a tutt'oggi.

La moderna visione della leadership non può prescindere dalla capacità di orientare le proprie scelte a partire da se stessi. Questo non va a scapito del "noi" rispetto al gruppo, ma deve comunque tenere conto del leader in quanto individuo fatto di emozioni, sensazioni e stati d'animo. Proprio per questo il moderno leader deve essere in grado di allineare corpo, mente e spirito, acquisire intelligenza emotiva, una fede incrollabile nella propria intuizione e produrre risultati nel contesto delle capacità organizzative (Krosigk, B. Von, 2007).

I leader emotivamente consapevoli hanno un insieme di processi interni fatti di pensieri, emozioni che diventano comportamenti e trasmettono autenticità e responsabilità nei processi in cui sono chiamati ad operare, dimostrando anche la capacità di essere flessibili.

Il leader, come tutti gli esseri umani, può essere in balia di emozioni non volute e spiacevoli. La sua abilità è, partendo da se stesso e in un atteggiamento presente al momento, raggiungere il controllo sulla sua vita emotiva cosa che è possibile solo se conosce i numerosi fattori che insieme suscitano tali emozioni. Cameron-Bandler ha ipotizzato che un primo passo è rendersi conto che le emozioni siano soltanto il risultato dei ricordi del passato e dell'essere troppo proiettato al futuro mancando il presente. Rallentare l'intensità e il ritmo di un'esperienza spiacevole può trasformare la rabbia in insoddisfazione e aumentare l'intensità e il ritmo di una piacevole può trasformare la soddisfazione in eccitazione (Cameron-Bandler & Lebeau, 1986). Risulta chiaro che, è fondamentale fare un lavoro su sé stessi nell'esercizio del governare e dirigere un gruppo.

Negli Stati Uniti l'American Association of Community Colleges (AACC) ha creato le linee guida per individuare quali debbano essere le competenze dei manager a livello Universitario. Tale studio ha generato un ampio processo di raccolta dei dati, parte del progetto AACC che è stato poi pubblicato nel 2005 (AACC 2005). Tali competenze (Eddy, 2012) sono:

- organizational strategy;
- resource management;
- communication;
- collaboration;
- community college advocacy;
- professionalism.

2.1. La visione olistica

Gli anni novanta hanno visto un'impennata del concetto di analisi "olistica" intesa come osservazione di un evento inquadrandolo nell'ambito del sistema di riferimento e non come evento singolo verticale ed assestante.

Nan Ottenritter (2012), ricorda che la preparazione di un manager scolastico è fondamentale e richiama una citazione di Eisenhower che diceva che nella preparazione alla battaglia trovava "inutile" avere un piano ma che la pianificazione fosse "fondamentale". Eisenhower non aveva modo di sapere che i mari sarebbero stati instabili nella notte del 5 giugno 1944, ma la sua pianificazione per il D-Day fu ripagata. Allo stesso modo, un leader di un college non ha modo di sapere quale sarà la prossima situazione da risolvere ed è per questo che per poterlo af-

frontare dovrà avere una buona conoscenza del territorio, una solida base nella gamma di competenze necessarie, buona capacità di problem solving, essere pienamente coinvolto nell'esperienza e avere la necessaria fiducia in se stesso.

La sperimentazione sulle metodologie di apprendimento olistico ed esperienziali (somatic experience) (Bennett, 2012) nasce dall'esigenza di avere un'integrazione che consenta alle persone di accedere e incorporare un "modo di essere", una presenza allineata e uno scopo che abbraccia tutti i contesti in modo che l'individuo e il leader non siano entità separate ma piuttosto un sé pienamente coeso. Ciò si è reso necessario dall'osservazione che l'imprevedibilità della vita organizzativa e dei programmi di sviluppo della leadership basati su un'elaborazione cognitiva e sulla riflessione critica non siano più sufficienti (Brendel et al., 2016). Tuttavia, queste metodologie devono ancora essere pienamente radicate nell'apprendimento degli adulti e nelle migliori pratiche di leadership, nella ricerca empirica, nei principi mente-corpo e nelle prestazioni di leadership. Per tale ragione i ricercatori (Brendel et al., 2016) presentano un modello in cui il leader impara ad approfondire la consapevolezza, includendo mente e corpo, creando un unico sistema (olistico) interdipendente che gli permetta di migliorare le relazioni in ambienti complessi. Tutto questo attraverso l'elaborazione di una metodologia costruttiva di apprendimento evolutivo, che integra le pratiche di consapevolezza ed esperienziali trasformando il comportamento del leader nella relazione con i followers da "istintivo" (come automatismo di risposta) a "scelto" (consapevole).

2.2. Mindfulness e la leadership

Si è detto che il leader deve iniziare a prendere le decisioni e ad operare partendo da sé. Questo "partire da sé" è un concetto universalmente conosciuto o sentito che ha le fondamenta nella pratica del buddismo a cui molti si sono poi ispirati. Per partire da sé occorre avere sicuramente un buon equilibrio ma soprattutto "consapevolezza".

Fino a poco tempo fa il termine più in voga era "autostima," la cui etimologia è "auto" e "stima" quasi a dire che una parte del proprio valore fosse delegata ad un riconoscimento all'esterno. Il termine "consapevolezza" indica che "io so", ovvero riporta una parte del valore della persona al riconoscimento della stessa. Da qui nasce poi tutto il filone conosciuto come "mindfulness".

Jon Kabat-Zinn (1985) è considerato il primo studioso che ha creato un protocollo scientifico di applicazione utilizzando la mindfulness. Avendo lui fatto degli studi scientifici (Laurea in biologia molecolare) e frequentato dei corsi di meditazione e yoga aveva intravisto i benefici di tali pratiche in ambito medico. Ci si dedicò fino a creare un vero protocollo di intervento chiamato "Stress Reduction and Relaxation Program" (Kabat-Zinn et al., 1988) e anche un percorso di apprendimento chiamato MBSR "Mindfulness-Based Stress Reduction" (Kabat-Zinn, 2005) basato proprio sull'adattamento dei principi del buddismo e dello zen alla terapia. Si può quindi dire che, Jon Kabat-Zinn, ha avuto il merito (e il coraggio, visti il periodo di cui si parla) di portare all'attenzione del mondo scientifico occidentale le pratiche e gli effetti della meditazione da sempre appannaggio dei popoli orientali, con una metodologia "laica", strutturata e scientifica, così che potesse essere oggetto di validazione empirica nel trattamento di diverse problematiche psicologiche.

Oggi in molti corsi di formazione manageriali sono utilizzate tecniche tradizionali adattate alla situazione contingente, in cui sembra venga data priorità al-

l'acquisizione quasi meccanica di nozioni. Se il risultato che si vuole ottenere è "aggiornare" nel soggetto il modo di vedere il mondo dal punto di vista anche del comportamento, il voler "installare" conoscenza è di sicuro fallimentare (Kuechler et al., 2018).

Leadership, etica, gestione strategica e comunicazione sono alcune delle materie per le quali il cambiamento della visione del mondo è imperativo e le pedagogie tradizionali "inculcanti" della conoscenza sono inadeguate. Il tipo di ristrutturazione cognitiva richiesto per la comprensione profonda di questi argomenti è definito apprendimento trasformativo (Baumgartner, 2001) e tale tipo di apprendimento è intimamente legato al concetto di "consapevolezza" e quindi alla mindfulness.

Baumgartner per spiegare cosa sia l'apprendimento trasformativo fa un esempio di Steve, un attore ventenne e promettente che mentre lavora alla sua carriera gli viene diagnosticata una malattia grave. Lo shock della notizia porta Steve a dover ricalibrare la sua "bussola di vita" e quindi a dover aggiornare conoscenze e direzione. L'apprendimento trasformativo "cambia" il modo in cui le persone si vedono e il loro mondo (Clark, 1993). Steve prima di sapere di aver una malattia grave aveva l'obiettivo di diventare un grande attore. Dopo la diagnosi, è diventato più importante aiutare gli altri. Poiché la sua visione del mondo è cambiata. L'autore dice "*Literally, trans-form-itive learning puts the form it-self at risk of change (and not just change but increased capacity)*" ovvero "Letteralmente, l'apprendimento trasformativo mette la forma stessa a rischio di cambiamento (e non solo di cambiamento ma di maggiore capacità)". Ciò non esclude che un individuo possa avere attive in contemporanea altre forme di apprendimento. Sempre nel nostro esempio, Steve ha dovuto aumentare le sue conoscenze rispetto alla malattia e confrontarsi con altri che fossero nella sua stessa situazione (apprendimento informativo Kegan, 2000) ed è sempre attivo il processo di apprendimento additivo che dura tutta la nostra vita. La novità è che il tutto debba essere "incluso" all'interno di noi stessi e quindi "consapevolizzato".

Kuechler (2018) nello studio sulla pratica del mindfulness nei corsi MBA, specifica che l'efficacia della pratica della consapevolezza aumenta i risultati e diminuisce la resistenza al "nuovo", intesa come resistenza a nuovi modi di fare e di vedere cose nuove.

Si è compreso che la mindfulness è un elemento innovativo ma anche necessario per il manager scolastico e deve tenere conto dei legami che ha questo concetto con l'apprendimento in genere ma ancora di più con quello trasformativo. Non si deve dimenticare che tale manager è comunque sottoposto ad una variabilità di eventi dove è richiesto il suo intervento, per cui è necessario anche spendere qualche riflessione sull'aspetto mindfulness, sul dominio verticale della gestione, dove il fattore che risulta essere importante rimane sempre la "flessibilità".

Molti autori si sono concentrati sugli effetti benefici della flessibilità nella leadership (Denison et al., 1995) quale capacità associata alla mindfulness. Baron et al. (2018) nello studio fatto proprio su questo argomento, utilizzarono due campioni composti rispettivamente da 100 manager e 62 studenti dell'MBA. I risultati ottenuti hanno dimostrato che, la consapevolezza è associata ad un punteggio positivo nella flessibilità del leader con le sue due dualità: auto-assertiva e direttiva in confronto a collaborativa e di supporto, e di strategia a lungo termine rispetto all'esecuzione a breve termine. Non reattività, non giudizio, agire con consapevolezza e descrizione, fattori tipici della consapevolezza si sono dimostrati correlati alla flessibilità. I risultati ottenuti da tale studio suggeriscono che, sviluppando la consapevolezza, i manager potrebbero essere maggiormente in grado di adattare il loro stile di leadership alle esigenze in diverse situazioni. Se

ne deduce che i leader efficaci devono possedere una grande flessibilità comportamentale in modo che si possano adattare facilmente alle molteplici esigenze delle persone e delle situazioni che li circondano.

Quando si parla di “consapevolezza” è intrinseco nel termine stesso parlare di qualcosa che è dentro la persona e quindi non si può prescindere dall’aspetto mentale. Nella leadership riveste grande importanza il feedback, ovvero, il riscontro che si ottiene dai followers rispetto alle proprie azioni. Danette Day e Jess Gregory (2017) esplorano questo ambito analizzando le connessioni tra la mentalità, l’ego e la consapevolezza che promuovono o inibiscono la capacità di un leader o di un educatore di usare il feedback per il proprio apprendimento. La consapevolezza, coltivare la capacità di prestare attenzione al “momento presente” in modo non giudicante, è un prerequisito fondamentale nell’uso del feedback per promuovere l’apprendimento professionale. La pratica della mindfulness applicata alla crescita professionale sembra poter aumentare le risposte dei followers trasformandole in azioni abili che si adattano alle risposte degli utenti (studenti e famiglie).

In ultimo, si deve fare un piccolo riferimento al rapporto tra mindfulness ed etica. Di etica se ne parla a tutti i livelli e non solo a carattere scientifico. Con il termine “etico” si intende quello che è giusto fare (oppure che è bene fare). Se un soggetto è in una situazione “top” di potere, come nel caso di un leader, dovrebbe tenere conto dell’etica nelle proprie azioni che hanno un effetto non solo sui followers ma anche su tutti i sistemi di riferimento degli stessi. Se si mette sotto pressione una persona, probabilmente questo agito avrà delle ripercussioni (per esempio) sul sistema famiglia dello stesso.

I comportamenti non etici sono all’ordine del giorno, basta leggere un giornale o ascoltare le notizie sembra che ci sia un dilagare di tali comportamenti. Uno studio ha accertato che oltre tre quarti degli studenti americani ha ammesso che ha praticato una qualche forma di disonestà accademica (McCabe e Trevin, 1997), per cui gli studiosi hanno indagato in tal senso ed in particolare Ruedy e Schweitzer (2010) la componente critica del processo decisionale etico: consapevolezza, auto-consapevolezza delle proprie esperienze presenti. Gli autori, nel loro studio, si riferiscono alla consapevolezza interna ed esterna dell’individuo e quindi rispettivamente ai propri pensieri e a ciò che sta accadendo nell’ambiente circostante. L’assenza di tale consapevolezza può portare (sempre secondo questi autori) a non riconoscere le sfide etiche o apprezzare i conflitti di interesse. È interessante notare che, gli individui più in alto nella mindfulness hanno riportato standard etici più elevati in un contesto negoziale, pur dando una chiara idea che più che voler apparire etici lo fossero. Questo ad indicare come se chi è più consapevole ed etico non si cura che questo traspaia all’esterno. Sono più nel fare che nell’apparire. I risultati dimostrano una connessione tra consapevolezza e decisione etica.

Le organizzazioni dovrebbero quindi promuovere la mindfulness per attivare un percorso virtuoso in relazione al processo decisionale etico e allo stesso tempo i manager dell’organizzazione stessa potrebbero incoraggiare i dipendenti a prendere alcuni momenti per portare attenzione sulla loro attuale esperienza ed osservando i loro processi mentali prima di prendere decisioni importanti.

Conclusioni

Risulta chiaro che il ruolo del leader nel mondo dell’educazione è oggi sempre più importante. Il manager deve essere in grado di poter operare nei due domini principali: quello della gestione delle risorse e quello pedagogico, lavorando co-

me un moderno funambolo nella convergenza di questi ambiti, che non sempre risultano su un binario perfettamente parallelo.

L'evidenza è che i dirigenti scolastici possono essere il motore per introdurre e far crescere il livello scolastico attuale e che non occorra chiedersi *“se i dirigenti fanno la “differenza”, ma in che modo, attraverso quali valori, qualità, pratiche contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci”* (Paletta, 2015).

Altro aspetto rilevante è individuare quale possa essere una leadership ottimale da utilizzare nell'ambito studiato, tenendo conto che se la legislazione ha di fatto richiesto un cambiamento a livello personale, al momento probabilmente è tutto troppo giovane per poterne trarre delle considerazioni o dei modelli da attuare.

Si ha la certezza che i manager scolastici sono chiamati a dare risposte sui risultati. Tale responsabilità rappresenta le fondamenta della *“accountability”*, nell'accezione generale che riguarda ogni meccanismo che rende le istituzioni responsabili nei confronti dei loro utenti (Mulgan, 2000) e che quindi si lega alla responsabilità del leader, alla sua capacità di risposta e (molto di moda oggi) alla trasparenza, ovvero alla possibilità di rendere conto e dimostrare il proprio operato.

Si ha altrettanto la certezza che al centro si deve mettere lo studente, che rappresenta il *“cliente”*, ovvero linfa vitale per la stessa esistenza dello specifico Istituto, verso il quale si deve avere la responsabilità dalla crescita in termini di *“conoscenza”* da cui deriva il concetto di *“improvement”* inteso come un processo di miglioramento dello studente nel suo percorso di studio. Fattori che impongono una riflessione nel considerare quale tipologia di manager sia quella migliore. Ovvero se sia meglio un tipo di leadership trade-off tipica di un manager concentrato sull'insegnamento, o se risulta essere più efficace ed efficiente una leadership bottom-up che sposa la nuova pedagogia (Paletta, 2015).

Il campo di riflessione è talmente vasto che, in questo lavoro, si è voluto dare spazio a due piccoli componenti che si possono catalogare come dei *“pre-requisiti”* ovvero la *mindfulness* e l'approccio olistico, requisiti che non possono essere disgiunti da un comportamento etico e che sono la base per evitare una leadership dannosa che in inglese assume il nome di *“Toxic leadership”*.

Quest'ultimo è sicuramente un concetto interessante e pochissimo indagato dai ricercatori. Yavas (2015) la indica come *“dark side leadership”* (il lato oscuro della leadership) e nel suo studio la definisce come composta da tutta una serie di comportamenti del leader che portano a risultati negativi. L'impatto di una leadership di questo tipo può avere effetti negativi sull'efficienza del personale ed essere una delle probabili cause della mobilità e dell'assenteismo del personale stesso e del conseguente fallimento dei due concetti già visti di *accountability* e *improvement*.

Si crede, al contrario, che una leadership basata sul *mindfulness* e con approccio olistico, possa essere la strada per una leadership trasformazionale e che permetta di cambiare un'eventuale *“Toxic leadership”* in una *“Healthy leadership”*, andando ad ampliare, aggiornandolo, quanto affermato da O'Neil (2001).

Nel suo articolo chiamato *“Leading to well-being”* (conducendo al benessere) l'autore individua che le componenti della *“Healthy leadership”* sono: 1-Conoscere se stessi, 2-Azione strategica, 3-Comunicazione, 4-Creatività, 5-Gestione del cambiamento, ai quali, con il presente studio, si è voluto aggiungere l'etica e la visione olistica.

Si crede che un approccio teorico fondato sull'esplorazione olistica dello sviluppo della leadership possa portare solo a dei benefici, in quanto, promuove l'emergere di teorie fondate e libere da impossibilità pratiche.

Il change management dal punto di vista della e-leadership non è stato indagato ma rappresenta sicuramente un argomento da approfondire in un prossimo studio.

Riferimenti bibliografici

- American Association of Community Colleges. (2005). *Competencies for Community College Leaders*. Washington, D.C.: American Association of Community Colleges.
- Archer, M.S. (1997). *La morfogenesi della società*. Milano: Franco Angeli.
- Baron, L.; Rouleau, V.; Grégoire, S.; Baron, C. Mindfulness and leadership flexibility. *Journal of Management*, 37, 2, 165-177.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Bass, B.M., Riggio, R.E. (2006). *Transformational leadership*. Hove: Psychology Press.
- Baumgartner, L. (2001). An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, 15-24.
- Bennett, C. (2012). *The role of the body in leading and learning: A case study of a somatic leadership development program*. Teachers College, Columbia University.
- Brendel, W.; Bennett, C. (2016). Learning to Embody Leadership Through Mindfulness and Somatics Practice. *Advances in Developing Human Resources*, 18, 3 409-425.
- Bossert, S.T., et al. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J.M. (2007). *Transforming leadership*. New York: Grove.
- Bush, T., Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.
- Butera, F. (1999). *Libro Verde della Pubblica Istruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Cameron-Bandler, L. & Lebeau, M. (1986). *The emotional hostage*. San Rafael: Future Pace.
- Clark, M. C. (1993). Transformational Learning. In S. B. Merriam (ed.), *An Update on Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 57.
- Cocozza, A. (2012). *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide Learning*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2014/ IC 30/02). *Conclusioni del Consiglio relative ad una leadership efficace nel campo dell'istruzione*.
- Day, D.; Gregory, J. (2017). Mindfulness as a Prerequisite to Effective Leadership; Exploring the Constructs that Foster Productive Use of Feedback for Professional Learning. *Interchange*, 48 4, 363-375.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Denison, D.R., Hooijberg, R. and Quinn, R.E. (1995). Paradox and performance: toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. *Organization Science*, 6, 5, 524-540.
- Eagly, A.H., et al. (2003). Transformational, Transactional and Laissez-Faire Leadership Style: A metaAnalysis Comparing Women and Men. *Psychological Bulletin*, 129(4):569-91.
- Eddy, P. (2012). A Holistic Perspective of Leadership Competencies. *New Directions for Community Colleges*, 159, 29-39. Wiley Online Library.
- Gazzetta Ufficiale. (2015). *LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 3, 329-352.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 1, 5-44.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P., Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspective. *School Effectiveness and School Improvement*,

- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86, (2), 217-247.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 2, 125-142.
- Hargreaves, A., Boyle, A., et al. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Team and Communities Raise Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management, Administration & Leadership*, 41 (5), 545-554.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Falmer.
- Kabat-Zinn J, Chapman-Waldrop A. (1988). Compliance with an outpatient stress reduction program: rates and predictors of program completion. *J Behav Med.*, Aug;11(4), 333-352.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living*. New York. Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). *The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain*. *Journal of Behavioral Medicine*.
- Kegan, R. (2000). What 'Form' Transforms? A Constructive-Developmental Perspective on Transformational Learning. In J. Mezirow and Associates (eds.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krosigk, B. Von. (2007). A holistic exploration of leadership development. *Giornale del Sudafrica di gestione aziendale*, 38, 2, 25-31.
- Kuechler, W. Stedham, Y. (2018). Management Education and Transformational Learning: The Integration of Mindfulness in an MBA Course. *Journal of Management Education*, 42, 1, 8-33.
- Leithwood, K., et al. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Louis, K.S., et al. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Marks, H.M., Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance. *Educational Administration Quarterly*, Agosto.
- McCabe, D. L.; Trevino, L. K. (1997). Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-396.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *Indicazioni per il Curricolo per la scuola di infanzia e per il primo ciclo di Istruzione*. Roma.
- Mulgan, R. (2000), *Accountability: An Ever-Expanding Concept?* *Public Administration* 78 (3), 555-573.
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and Practice*. Los Angeles: Sage.
- O'Neil, E. (2001). Leading to well-being. *Western Journal of Medicine*, 174, 1, 34-36.
- Ottenritter N. (2012). *Historic Overview of the AACR Competencies*. New Directions for Community Colleges 2012 (159): 7-17. [10.1002/cc.v2012.159](https://doi.org/10.1002/cc.v2012.159). Wiley Online Library.
- Paletta, A. (2015). Dirigenti scolastici leader nell'apprendimento: una ricerca nella provincia di Trento. *RicercaAzione*, 7, 1, 93-109.
- Parlamento.it, (1997). *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*.
- Ruedy, N.E.; Schweitzer, M.E. (2010). In the Moment: The Effect of Mindfulness on Ethical Decision Making. *Journal of Business Ethics*, 73-87.
- Sammons, P., et al. (2011). *Exploring the impact of school leadership on pupil outcome: Results from a study of academically improved and effective schools in England*. *International Journal of Educational Management*.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shatzer, R.H, et al. (2014). *Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement*. *Educational Management Administration Leadership*.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stellacci, L. (2006). *Riforma dell'amministrazione*. In Cerini, G., Spinosi, M. (2013). *Voci della scuola. Strumenti e cultura della valutazione*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- Yavas, A. (2015). *Sectoral differences in the perception of toxic leadership*. Conference: 5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business Management (ICLTIBM) Location: Istanbul, TURKEY.