

Leadership educativa in Europa latina: sviluppo e linee evolutive tra XX e XXI secolo

Editoriale

Gaetano Domenici¹ - Jean-Louis Derouet²

¹ Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

² ENS de Lyon - Unité Mixte de Recherche Triangle - Institut Français de l'Éducation (France)

gaetano.domenici@uniroma3.it
jeanlouis.derouet@ens-lyon.fr

La rivoluzione informatica e telematica degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, la conseguente pervasività delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione e la globalizzazione dei mercati hanno prodotto uno stravolgimento degli assetti scolastico-educativi di quasi tutti i Paesi del nostro pianeta. Ognuno di questi si è trovato nella necessità di riprogettare strutture, ordinamenti e organizzazione dei percorsi di istruzione formale delle nuove generazioni, per cercare di rispondere alle esigenze di formazione di un «uomo nuovo». Nuovo nel senso di possedere quel bagaglio di competenze e di atteggiamenti in grado di permettergli in una situazione storica di crescente complessità e cambiamento socio-economico e culturale, di saper apprendere autonomamente e quanto meno di partecipare – come cittadino attivo e produttore consapevole e critico – al governo e allo sviluppo dei contesti locali, nazionali e internazionali nei quali in qualche modo gli è dato di vivere e operare.

Un obiettivo storico assai ambizioso, questo, che tuttavia presuppone e comporta, nelle società complesse e mutevoli, l'innalzamento della cultura non di una parte soltanto, ma dell'intera popolazione di riferimento. Ciò che rimanda, a sua volta, ad una organizzazione dei processi formativi e ad una pratica educativa, in contesti formali di apprendimento, capaci davvero di *valorizzare le diversità interculturali, inter e intraindividuali, fino al punto di trasformarle in vera e propria ricchezza individuale e sociale.*

Purtroppo, in alcuni Paesi – particolarmente in Italia – permane ancora oggi, invece, una eccessiva variabilità del prodotto culturale scolastico tra aree geografiche, tra centro e periferia dei grandi agglomerati urbani e persino tra gli allievi di un medesimo istituto, e di una stessa classe, anche a causa di una ridotta valorizzazione dell'autonomia, così come hanno fatto registrare tutte le indagini sui risultati formativi della scuola svolte fino ad oggi dalla fine degli anni Sessanta in molti Paesi di tutti i continenti, perpetuando così forme inaccettabili di iniquità, perché dovute non al demerito o alla casualità delle dotazioni individuali, bensì alla casualità del luogo di nascita e della scuola frequentata (è ciò che emerge dalla quasi totalità delle indagini conoscitive internazionali sul prodotto scolastico svolto dallo IEA, International Educational Achievement, a partire dagli anni Sessanta, e dall'OCSE attraverso il progetto PISA, Programme for International Student Assessment, di rilevazioni ogni tre anni, a partire dal 2000, delle conoscenze dei quindicenni scolarizzati).

Se la differenziazione delle conoscenze si innesta invece su solide e diffuse basi conoscitive necessarie per l'esercizio attivo e pieno della cittadinanza, nonché del diritto-dovere al lavoro e alla possibilità di poter apprendere lungo tutta la propria esistenza, essa può ben rappresentare il tramite per lo sviluppo delle potenzialità latenti individuali e collettive presenti in ciascun Paese. Anche il benessere economico in qualche modo, seppur indirettamente, può derivare da una scuola in grado di non escludere e di far acquisire a tutti, con rigore, e in forma ludica, coinvolgente, la padronanza di quegli strumenti concettuali che nelle società complesse «globalizzate», sono ormai diventati una vera e propria «seconda natura», un vero e proprio DNA culturale su cui solamente è possibile sviluppare e potenziare l'originalità di ogni singolo individuo (cfr. editoriali *ECPS Journal*). Dai principali indici econometrici, emerge nitidamente, infatti, come ciò che faccia davvero la differenza tra i diversi Paesi è *la cultura diffusa dei propri cittadini*, di tutti i cittadini, non già la cultura delle loro *élite* o quella delle basse professionalità: è con il grado di istruzione media di ciascun Paese, con cui peraltro si correlano numero dei brevetti e *know-who*, che deriva lo stesso benessere generale (Domenici, 2011).

Il dibattito politico-culturale su tali rilevanti questioni, ancorato in molti casi, per fortuna, agli esiti della ricerca settoriale, ha progressivamente assunto un impatto di grande rilievo. Mai come in tale periodo la promozione e lo sviluppo dei Programmi europei in materia di istruzione, formazione e orientamento, e le iniziative di cambiamento anche strutturale dei sistemi educativi sono state così numerose. Tra le questioni al centro dell'attenzione, vi è stata e continua ad esserci anche quella dei differenti effetti prodotti dalle diverse forme di esercizio della *leadership educativa* in situazioni di *autonomia scolastica* molto differenziata. Riflessioni teoriche ed evidenze empiriche han-

no posto in risalto l'incidenza che le variabili connesse alle diverse tipologie di *leadership educativa* esercitata hanno sulla qualità dei processi formativi scolastici in generale, e sugli esiti educativi in particolare, tanto sul piano cognitivo, quanto su quello affettivo, motivazionale e relazionale (Allulli, 2000; Domenici & Moretti, 2011; Muller & Normand, 2013).

Ma se il buon governo, o pilotaggio democratico, efficace e efficiente di sistemi sempre più complessi, mutevoli e non del tutto prevedibili – quali certamente sono quelli scolastici – da un lato comporta l'incremento del grado di *autonomia* di cui devono godere i singoli attori del processo educativo e le singole unità scolastiche, perciò l'aumento del numero e del peso delle decisioni, dall'altro esso richiede un corrispondente incremento delle *responsabilità individuali e collettive* – distribuite per ruoli e funzioni (*leadership diffusa*); il potenziamento del livello di consapevolezza degli effetti probabili o possibili delle scelte volta a volta praticabili o compiute; la messa in atto di procedure di monitoraggio e valutazione delle stesse decisioni e dei loro effetti, quindi una disponibilità effettiva alla revisione critica dei progetti formativi elaborati e provati (Bastrenta, Normand, & Nouis, 2013).

Il dibattito culturale internazionale degli anni appena trascorsi ha fatto così comprendere anche in Italia, come in tantissimi altri Paesi dell'Europa latina, che per rendere praticabile il percorso che faciliti il miglioramento e la modernizzazione dei sistemi di formazione, quindi un diffuso successo formativo della popolazione scolastica, il ruolo e la funzione dei docenti e dei dirigenti scolastici, ovvero la *leadership educativa* di fatto esercitata da essi, risultano fondamentali, anzi decisivi (Barzanò, 2008). Non è per caso, perciò, che in questa ottica e con riferimento agli interventi legislativi dei diversi Paesi in quei decenni, sul piano degli ordinamenti e della organizzazione didattica, i sistemi formativi centralizzati – in qualche modo di derivazione napoleonica, come quello francese, appunto, e italiano – hanno virato verso forme a più accentuata dimensione autonomistica; quelli a tradizionale vocazione localistica – a cominciare da quello del Regno Unito – hanno introdotto, viceversa, elementi di maggior controllo o coordinamento delle unità scolastico-formative territoriali (Domenici, 1999). In Italia si registra però il permanere di un pregiudizio politico-culturale verso l'attribuzione di un maggior potere decisionale ai dirigenti scolastici. È questo pregiudizio che risulta alla base del rifiuto del Disegno di Legge del Governo italiano sulla «Buona Scuola» da parte del mondo scolastico sindacale.

I risultati della ricerca educativa internazionale hanno fatto evolvere l'idea, già avanzata all'inizio del XX secolo, che i progressi dei sistemi educativi, sia nel campo della parità che in quello dell'efficienza, derivano ampiamente dai progressi di ogni singola istituzione scolastica. Uno dei problemi d'area anco-

ra presenti nel dibattito culturale sta infatti nel capire come si possa realizzare il miglioramento delle singole istituzioni per promuovere quello complessivo, generale. E tuttavia le tradizionali teorie sull'autonomia scolastica si sono notevolmente arricchite affrontando le questioni del coordinamento delle azioni e della ripartizione delle competenze tra personale dirigente, insegnanti, famiglie e responsabili politici (Derouet & Normand, 2015a).

L'European Policy Network on School Leadership (EPNoSL) promuove e coordina varie iniziative e attività in questo settore: ricerca e diffusione dei risultati della ricerca, politiche di accompagnamento, creazione di centri di risorse. La rete è coordinata da Kathy Kikis-Papadakis, la quale ha mobilitato una trentina di partner europei e ha organizzato diversi convegni di studio. Informazioni al proposito possono essere trovati sul suo sito web (<http://www.schoolleadership.eu>). In tale contesto, l'École Normale Supérieure de Lyon e l'Institut Français de l'Éducation hanno organizzato a Lione il 3 e il 4 aprile 2012 un convegno, *Le trasformazioni dell'organizzazione didattica delle scuole: la questione della leadership. Dibattiti sul contributo della ricerca internazionale*. I principali contributi sono stati pubblicati nel volume curato da Jean-Louis Derouet e Romuald Normand, *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant, 2014). Questo incontro di studio ha permesso di compiere una comparazione tra le esperienze dei Paesi anglofoni e scandinavi relative agli ultimi trenta anni e le iniziative emergenti in Europa latina. Se l'interesse per la questione del coordinamento delle azioni risulta comune alle diverse realtà, sono tuttavia emerse differenze significative nelle tradizioni politiche, nei riferimenti culturali e nelle «filosofie» delle iniziative assunte. Si è potuto constatare che il concetto di *leadership* è radicato nella tradizione educativa del lavoro di squadra, anche se un vero e proprio pregiudizio antigerarchico ha impedito a un certo numero di movimenti pedagogici di approfondirne significato e portato operativo. Negli anni Ottanta e in particolare nei Paesi anglosassoni, la leadership è stata legata all'obbligo di risultato. Gli orientamenti delle due aree di influenza sono talvolta apparsi antagonisti, ma allo stesso tempo si sono sviluppate numerose ibridazioni tra le due concezioni, per esempio, tra il lavoro di squadra e l'efficienza (Spillane, 2008), tra coordinazione dell'azione e democrazia partecipativa (Gunter, 2002; Serpieri, 2002; Derouet & Normand, 2015b, forthcoming).

In questo scenario, l'Università di Roma Tre ha assunto l'iniziativa di organizzare un nuovo convegno: *La leadership educativa in Europa latina. Autonomie, identità, responsabilità*. L'ideazione, la progettazione e la sua organizzazione sono state promosse da Gaetano Domenici, Giovanni Moretti, Giovanna Barzanò e dal Dipartimento di Scienze della Formazione, che riserva una attenzione particolare ai problemi della ricerca e dell'offerta formativa in

questo specifico settore, anche attraverso il Master *post lauream* in *Leadership e Management in Educazione*. Questo numero di *ECPS Journal* in qualche modo dà conto di questo convegno, riunendo i contributi provenienti da dieci Paesi, Belgio, Danimarca, Estonia, Francia, Grecia, Italia, Portogallo, Regno Unito, Svizzera, opportunamente referati.

A partire dal convegno di Roma si sono già sviluppate altre iniziative che cercano, soprattutto, di seguire i percorsi di ricerca intrapresi attraverso numerosi progetti pedagogici di origine anglosassone e non, e di analizzare il ruolo di *passeur* svolto dal Quebec (Garant-Letor, 2014). Inoltre, il quadro di riferimento e della riflessione politico-culturale va sempre più allargandosi: i principi della leadership si estendono alla *governance* di un'organizzazione in reti di istituti (Hatfield & Chapman, 2009). In particolar modo, il dibattito attuale è volto ad approfondire come procedere ad un rinnovamento dell'azione pubblica in un contesto di stato *post-welfare* (Esping-Andersen, 1999) e come le scelte possibili influenzino il mondo della scuola. Sta emergendo dunque, in qualche modo, il problema della *gestione del cambiamento nelle società dominate dall'incertezza*. In questo processo il concetto di leadership è venuto sempre più distinguendosi da quello relativo al *management*, ponendo in evidenza l'importanza della cosiddetta «intelligenza creativa» e innovativa nella soluzione dei problemi di area rispetto ad un approccio incentrato sulla pur sana gestione di procedure e risorse (Borins, 2002).

Concretamente, tutto ciò pone due questioni essenziali: chi deve assumere e monitorare la gestione e il lavoro dei dirigenti pubblici? E chi è adeguato all'esercizio della leadership (anche educativa), vale a dire chi ha le qualità che fanno di un professionista (docente o no che sia), un leader che può essere mobilitato al servizio della gestione pubblica per creare innovazione, «intelligenza collettiva» in generale e, nello specifico, per guidare e sostenere il cambiamento nelle amministrazioni e nelle politiche pubbliche?

L'Università di Sherbrooke (Quebec) propone una definizione secondo la quale:

Leadership è comunemente intesa come la capacità di un individuo di effettuare o condurre altre persone o organizzazioni, al fine di raggiungere determinati obiettivi. Allora diciamo che un *leader* è qualcuno che è in grado di guidare, influenzare e ispirare. Un *leader* è diverso da un *manager* o da un *decision maker*, il quale ha capacità di amministrare senza «condurre», orientare il gruppo, l'organizzazione o il Paese a un altro stadio del suo sviluppo. Un buon *manager* può essere un *leader*, ma entrambe le qualità non sono automaticamente collegate.

Molte funzioni pubbliche hanno adottato delle norme relative alla leadership e alle competenze che dovrebbero avere i leader. Per citare solo i Paesi anglo-

sassoni, si possono menzionare l'*Australian senior executive leadership capability framework* adottato nel 1999, la *Key leadership competencies* dell'agenzia canadese di servizio pubblico adottata nel 2007, o la *Guide to senior executive service qualifications* dell'US Office of Personnel Management datata settembre 2012.

Tale approccio è stato adottato in Francia nel 2010 da un gruppo di lavoro congiunto dalla Direzione Generale dell'Amministrazione e del Servizio Pubblico, e del Segretariato Generale del Governo. La riflessione sui ruoli e le responsabilità di gestione che dovranno assumere i dirigenti per gestire gli indirizzi strategici del Governo e migliorare la prestazione globale delle loro rispettive organizzazioni ha portato all'adozione di un *Profilo delle competenze manageriali dei dirigenti statali* diffuso dagli Uffici del Primo Ministro nel settembre 2011, che distingue quindici competenze raggruppate in tre categorie:

- competenze relative all'azione: la capacità di decidere in situazioni complesse, il coinvolgimento personale e l'impegno, l'adattabilità e la resistenza allo stress;
- competenze relative alla relazione: forza di convinzione (è interessante notare che questa è ciò che viene chiamata «leadership» nel documento), ma anche capacità di sviluppare il cambiamento, l'ascolto, la capacità di sviluppare competenze e di delegare, la capacità di cooperare con l'ambiente, la capacità di consigliare;
- competenze relative all'«intelligenza delle situazioni»: uno spiccato senso di interesse generale, la capacità di sviluppare una visione strategica e di anticipare taluni fenomeni, l'apertura e la capacità di lanciare sfide, l'immaginazione e il gusto per l'innovazione.

Queste riflessioni e proposte hanno portato a un documento-quadro che definisce la leadership come la «capacità di aderire a un'idea, a un progetto o a un piano d'azione» mentre il *management* sarebbe «l'insieme dei processi attraverso i quali i responsabili di un'organizzazione pianificano il suo sviluppo, organizzano e coordinano le sue attività, animano e mobilitano le persone e controllano i suoi risultati» (Normand & Bachelard, 2014).

Tutto ciò ha fatto spostare di molto, rispetto alla sua origine, gli stessi obiettivi di ricerca e azione della rete EPNoSL. Le preoccupazioni pedagogiche nell'area della leadership educativa sono venute sempre più strettamente collegandosi ai progetti di riforma dello Stato.

Risulterà perciò senza dubbio pertinente e utile, in futuro, lavorare congiuntamente con altri settori delle strutture e dell'organizzazione dell'azione pubblica, compreso quello della salute, per interrogarsi sugli strumenti di gestione e di valutazione che possano dar senso a queste proposte (Vigoda-Gadot, Shoham, Schwabsky, & Ruvio, 2005).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità*. Roma: Seam.
- Bachelard, O., & Normand, R. (Eds.). (2014). *Le leadership au service du management public: construire des compétences collectives*. Paris: Canopé - CNDP.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione*. Roma: Armando.
- Bastrenta, M., Normand, R., & Nouis, A. (2013). *Les pouvoirs du chef d'établissement: autorité, légitimité, leadership*. Lyon: CRDP.
- Borins, S. (2002). Leadership and innovation in the public sector. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(8), 467-476.
- Derouet, J.-L., & Normand, R. (2015a). Top-down accountability and local management. Some tensions and contradictions experienced by French principals as leaders. In J. Easley & P. Tulowitzki (Eds.), *Educational accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership*. London: Routledge.
- Derouet, J.-L., & Normand, R. (2015b, forthcoming). The modernisation of the educational system in France: The New Public Management between affirmation of the state and decentralised governance (1959-2015). In H. Gunter, R. Serpieri, & E. Grimaldi, *New Public Management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. London: Routledge, forthcoming.
- Domenici, G. (a cura di). (1999). *Progettare e governare l'autonomia scolastica*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2011). Strategia «Europa 2020», ricerca educativa e qualità della formazione. *Educational Cultural and Psychological Studies Journal*, 4, 9-25.
- Domenici, G., & Moretti, G. (a cura di). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Les trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*. Paris: PUF.
- Garant, M., & Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership, nouvelles pratiques et éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Gather-Thurler, M., & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gunter, H. (2002). *Leaders and leadership in education*. London: Sage.
- Hatfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. London: Routledge.
- Muller, F., & Normand, R. (2013). *École: la grande transformation. Les clés de la réussite*. Paris: ESF.
- Normand, R. (2015). Between civil service and republican ethics: The statist vision of leadership among French principals. In H. Arlething, O. Johansson, & C. Day (Eds.), *Research about principal in 21 countries. An international*

- research overview about principals. Their Function and work in different countries.* Dordrecht: Springer.
- Normand, R., & Bachelard, O. (2014). *Vers un leadership au service du management public: favoriser l'émergence de compétences collectives.* Paris: CNDP.
- Serpieri, R. (2002). *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastica.* Napoli: Liguori.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et Sociétés*, 21, 121-149.
- Spillane, S., Camburn, E., & Stitzel, P. (2009). School principals at work: A distributed perspective to the schools principals' workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103-125.
- Vigoda-Gadot, E., Shoham, A., Schwabsky, N., & Ruvio, A. (2005). Public sector innovation for the managerial and the post-managerial era: Promises and realities in a globalizing public administration. *International Public Management Journal*, 8(1), 57-81.

Educational Leadership in Latin Europe: Development and Evolution Lines between the 20th and 21st Century

Editorial

Gaetano Domenici¹ - Jean-Louis Derouet²

¹ *Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)*

² *ENS de Lyon - Unité Mixte de Recherche Triangle - Institut Français de l'Éducation (France)*

gaetano.domenici@uniroma3.it
jeanlouis.derouet@ens-lyon.fr

The informatics and telematics revolution of the 1980s and 1990s along with the resulting pervasiveness of the new information and communication technologies as well as the globalization of markets have led to an upheaval in education and school systems in almost every country in the world. Each country has had to redesign structures, orders and organizations of the formal education process of the new generations in order to meet the educational and training needs of a «new man». In a historical situation of increasing complexity and change at the socioeconomic and cultural level, «new» means possessing that set of skills and attitudes to be able to autonomously learn and, at least, participate – as an active citizen as well as a conscious and critical producer – in the governance and development of local, national and international contexts in which the individual lives and operates in some way.

This is quite an ambitious historical goal which – within complex and changeable societies – still assumes and involves raising the cultural level not only of a part but of the whole target population. This, in turn, calls for an organization of educational processes and an educational practice – in formal learning contexts – that are really capable of *valorising inter- and intra-individual intercultural differences to the extent of turning them into real individual and social wealth.*

Unfortunately, in some countries today there is still an excessive variability of the school cultural product between geographical areas, between the centre and periphery of large urban conurbations and even between stu-

dents of the same school and same class, also owing to a reduced enjoyment of autonomy, as shown by all the studies and surveys carried out on school educational results in many countries throughout the world since the late 1960s. Hence, this perpetuates unacceptable forms of iniquity because they are not due to demerit or to the randomness of individual ability, but to the randomness of one's birthplace or of the school attended (is what emerges from almost all the surveys as IEA and OECD since 2000).

If, instead, the differentiation of knowledge is founded on solid and widespread knowledge bases necessary for the full and active exercising of citizenship, as well as for the right and duty to work and the opportunity of benefiting from lifelong learning, then it can be the catalyst for developing the latent potential of individuals and communities in every country. Even economic wellbeing can in some way, albeit indirectly, derive from a school system which does not exclude anyone and can enable everyone, with rigour and in a playful involving manner, to master those conceptual tools which have by now become a real «second nature» in complex societies – an actual cultural DNA solely on which is it possible to develop and enhance the originality of every single individual (see *ECPS Journal* editorials). The main econometric indicators clearly show that what really makes the difference between the many countries is the *widespread culture of one's citizens*, of all citizens, not just the culture of the elite or that of the lower occupations: it is from the level of the average education of each one of them, which is also linked to the number of patents and know-how, that general wellbeing itself derives (Domenici, 2011).

The political-cultural debate on these significant issues, which in many cases is fortunately still anchored to the outcomes of sector research, has progressively taken on great impact. Never before have initiatives concerning the promotion and development of European programmes on education, training and guidance, and initiatives of even structural change of education systems, been so many. Among the issues at the centre of attention there is still the one of the different effects produced by different forms of exercising *educational leadership* in situations of very differentiated *school autonomy*. Theoretical reflections and empirical evidence have highlighted the incidence that variables connected to different forms of educational leadership have on the quality of school education processes in general, and on educational outcomes in particular, as much at the cognitive level as at the affective, motivational and relational one (Allulli, 2000; Domenici & Moretti, 2011; Muller & Normand, 2013).

But if good governance, or the democratic, effective and efficient steering of systems that are increasingly more complex, changeable and not wholly predictable – such as school ones – involves, on the one hand, raising the level of *autonomy* which individual actors of the education process and individual

schools must have (and this means increasing the number and weight of the decisions to be taken), on the other, it calls for a corresponding increase in both *individual and collective responsibility*, distributed according to roles and functions (*widespread leadership*); an enhancement of the degree of awareness of the probable or possible effects of decisions either taken or feasible; the implementation of monitoring and evaluation procedures for decisions and their effects, and thus a real willingness to proceed to a critical review of education projects devised and tried (Bastrenta, Normand, & Nouis, 2013).

The international cultural debate of recent years has also made Italy understand, like a great many other countries of Latin Europe, that to make the path facilitating the improvement and modernization of education systems feasible, and hence having a widespread educational achievement of the school population, the role and function of school teachers and of school heads, or the *educational leadership* they actually exercise, become fundamental – and indeed decisive (Barzanò, 2008). Thus, in this view and with reference to the legislative actions of various countries over the decades, it is not by chance that, at the school order and didactic organization level, the centralized education systems – in some way of Napoleonic origin, like the French one, and the Italian one – have steered towards forms of a more accentuated autonomist dimension. Countries of a more traditionally localistic vocation – starting with the United Kingdom – have instead introduced elements of greater control or coordination of territorial schools and education institutes (Domenici, 1999). In Italy it remains, however, a political and cultural prejudice to give more decision-making power for school leaders. This prejudice is at the basis for the rejection of the law of the Italian Government on «Goog School» by the union of the school.

The results of international educational research have developed the idea, already put forward in the early 20th century, that progress in education systems, both as regards parity and efficiency, amply derives from progress in every institution. One of the sector problems still present in the cultural debate concerns understanding how to implement improvement in individual schools in order to promote an overall, general improvement. Yet, traditional theories on school autonomy have become considerably enriched in dealing with issues of coordination of actions and of allocating responsibilities between school heads, teachers, families and policymakers (Derouet & Normand, 2015a).

The European Policy Network on School Leadership (EPNoSL) promotes and coordinates various initiatives and activities in this field: research and dissemination of research results, accompaniment policies, and the creation of resource centres. The Network is coordinated by Kathy Kikis-Papadakis, who has mobilized about thirty European partners and has organized

various study conferences. Information on this can be found at her website (<http://www.schoolleadership.eu>). In this context, the École Normale Supérieure de Lyon and the Institut Français de l'Éducation organised a conference in Lyon on 3 and 4 April 2012. The conference was entitled *The Transformations of school organization: The issue of leadership. Debates based on contributions from international research*. The main contributions were those published in a book edited by Jean-Louis Derouet and Romuald Normand, *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant, 2014). This conference enabled a comparison of the experiences of English-speaking countries and of Scandinavian countries regarding the last thirty years and the initiatives emerging in Latin Europe. While interest in the question of coordinating actions was common to all the countries concerned, significant differences emerged with regard to political traditions, cultural references and the «philosophies» of the initiatives taken. It was found that the concept of *leadership* is rooted in the educational tradition of teamwork, even if anti-hierarchical prejudices prevented a certain number of pedagogical movements from going deeper into its meaning and operational scope. In the 1980s, particularly in English-speaking countries, leadership was linked to the obligation of achievement. The orientations of the two areas of influence sometimes appeared conflicting but, at the same time, a great many hybrids were developed between the two conceptions, such as between teamwork and efficiency (Spillane, 2008), and between action coordination and participative democracy (Gunter, 2002; Serpieri, 2002; Derouet & Normand, 2015b, forthcoming).

In this scenario, Roma Tre University took the initiative to organize a new conference: *Educational leadership in Latin Europe. Autonomy, identity, responsibilities*. The whole idea, designing and organization were promoted by Gaetano Domenici, Giovanni Moretti, Giovanna Barzanò and by the Department of Education, which devotes particular attention to the problems of educational research and offering in this specific field. It also operates a great deal in this field through the post-graduate Master *Leadership and Management in Education*. This issue of the *ECPS Journal* will provide an account of this conference. It contains appropriately refereed contributions from scholars of ten countries: Belgium, Denmark, Estonia, France, Greece, Italy, Portugal, Switzerland and the United Kingdom.

Since that conference many other initiatives have been developed in order to, especially, follow the research paths started in many pedagogical projects, both in English-speaking countries and elsewhere, and to analyze the role of *passeur* carried out by Quebec (Garant-Letor, 2014). Moreover, the frame of reference and of political-cultural reflection is increasingly expanding: the leadership principles extend to the governance of an organization

in school networks (Hatfield & Chapman, 2009). In particular, the current debate is geared to more deeply examining how to proceed to a renewal of public action within a post-welfare state context (Esping-Andersen, 1999) and how possible decisions influence the school system. What is emerging then, in some way, is the problem of *managing change in societies dominated by uncertainty*. In this process, the leadership concept has increasingly become distinct from the one associated with management, by highlighting the importance of so-called «creative intelligence», which is innovative in problem-solving in this field, compared to an approach focusing on the, still valid, management of procedures and resources (Borins, 2002).

Concretely, all this poses two fundamental questions: who should take on and monitor the management and work of school heads? And who is adequate for exercising leadership (also educational leadership), that is, who has the qualities which make a professional (teacher or otherwise) a leader who can be mobilized for public management service to create innovation, «collective intelligence» in general and, more specifically, to guide and sustain change in administrations and in public policymaking?

The University of Sherbrooke (Quebec) put forward the following definition:

Leadership is commonly understood as the ability of an individual to perform or lead other people or organizations in order to achieve certain goals. We can thus say that a leader is someone who is able to guide, influence and inspire. A leader is different from a manager or decision-maker, who has the ability to manage without «leading» or steering the group, organization or country to another stage of development. A good manager could be a leader, but both qualities are not automatically connected.

Many public functions have adopted norms concerning leadership and the skills a leader should possess. Just taking the English-speaking countries into account, it is possible to mention the *Australian senior executive leadership capability framework* adopted in 1999, the *Key leadership competencies* of the Canadian public service agency, adopted in 2007, or the *Guide to senior executive service qualifications* of the US Office of Personnel Management, dated September 2012.

This approach was adopted in France in 2010 by a joint work group of the Directorate General of Administration and Public Service and the General Secretariat of the Government. The reflection on the roles and management responsibilities which heads should take on in order to manage the strategic aims of the government and improve the overall performance of their respective organizations has led to the adoption of a *Profile of managerial competences of state directors* issued by the Prime Minister's Office in Sep-

tember 2011 and which establishes fifteen competences grouped into three categories:

- competences relating to action: the ability to decide in complex situations, personal involvement and commitment, adaptability and resistance to stress;
- competences concerning relations: the force of conviction (it is interesting to note that this is what is referred to as «leadership» in the document), but also the ability to develop change, the ability to listen, to develop skills and to delegate, the ability to cooperate with the environment and to give advice;
- competences concerning the «intelligence of situations»: a sharp sense of general interest, the ability to develop a strategic vision and to anticipate certain phenomena, openness and the ability to take up challenges, imagination and a taste for innovation.

These reflections have led to a framing document defining leadership as the «ability to stick to an idea, to a project or to a plan of action» while management is «the set of processes through which those responsible in an organization plan its development, organize and coordinate its activities, stimulate and mobilize people and monitor its results» (Normand & Bachelard, 2014).

All this has changed the very objectives of the action research of the EPNoSL. Pedagogical concerns in the educational leadership sphere are strictly connected to the State's projects of reform. It will undoubtedly be worth working with other spheres of the public sector, including the health field, in order to assess the most suitable management and evaluation tools for implementing these proposals (Vigoda-Gadot, Shoham, Schwabsky, & Ruvio, 2005).

REFERENCES

- Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità*. Roma: Seam.
- Bachelard, O., & Normand, R. (Eds.). (2014). *Le leadership au service du management public: construire des compétences collectives*. Paris: Canopé - CNDP.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione*. Roma: Armando.
- Bastrenta, M., Normand, R., & Nouis, A. (2013). *Les pouvoirs du chef d'établissement: autorité, légitimité, leadership*. Lyon: CRDP.
- Borins, S. (2002). Leadership and innovation in the public sector. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(8), 467-476.
- Derouet, J.-L., & Normand, R. (2015a). Top-down accountability and local management. Some tensions and contradictions experienced by French principals as leaders. In J. Easley & P. Tulowitzki (Eds.), *Educational accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership*. London: Routledge.

- Derouet, J.-L., & Normand, R. (2015b, forthcoming). The modernisation of the educational system in France: The New Public Management between affirmation of the state and decentralised governance (1959-2015). In H. Gunter, R. Serpieri, & E. Grimaldi, *New Public Management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. London: Routledge, forthcoming.
- Domenici, G. (a cura di). (1999). *Progettare e governare l'autonomia scolastica*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2011). Strategia «Europa 2020», ricerca educativa e qualità della formazione. *Educational Cultural and Psychological Studies Journal*, 4, 9-25.
- Domenici, G., & Moretti, G. (a cura di). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Les trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*. Paris: PUF.
- Garant, M., & Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership, nouvelles pratiques et éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Gather-Thurler, M., & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gunter, H. (2002). *Leaders and leadership in education*. London: Sage.
- Hatfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. London: Routledge.
- Muller, F., & Normand, R. (2013). *École: la grande transformation. Les clés de la réussite*. Paris: ESF.
- Normand, R. (2015). Between civil service and republican ethics: The statist vision of leadership among French principals. In H. Arlesting, O. Johansson, & C. Day (Eds.), *Research about principal in 21 countries. An international research overview about principals. Their Function and work in different countries*. Dordrecht: Springer.
- Normand, R., & Bachelard, O. (2014). *Vers un leadership au service du management public: favoriser l'émergence de compétences collectives*. Paris: CNDP.
- Serpieri, R. (2002). *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastica*. Napoli: Liguori.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et Sociétés*, 21, 121-149.
- Spillane, S., Camburn, E., & Stitzel, P. (2009). School principals at work: A distributed perspective to the schools principals' workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103-125.
- Vigoda-Gadot, E., Shoham, A., Schwabsky, N., & Ruvio, A. (2005). Public sector innovation for the managerial and the post-managerial era: Promises and realities in a globalizing public administration. *International Public Management Journal*, 8(1), 57-81.