

La scuola alla prova della pandemia: una sfida per la leadership al femminile

Francesca Dello Preite, Marina Imperato¹

*1. **Sommario:**1. Indagare e comprendere la ricerca pedagogica.-2.La professionalità come dimensione per la gestione dell'emergenza sanitaria.-3. L'orizzontalità come dimensione per il miglioramento del sistema.-4. Genere e leadership al femminile: l'impatto della pandemia.- 5. Conclusioni in progress.*

1.Indagare e comprendere la ricerca pedagogica

I contenuti presentati in questo articolo traggono la loro origine dalla ricerca “Dirigere le scuole al tempo della pandemia” avviata dal gruppo D.I.S.C.O.V.E.R. (*Studi e ricerche sulla leadership scolastica in ottica inclusiva e di genere*) subito dopo l’emanazione del DPCM 4 marzo 2020 con il quale il Governo italiano, al fine di contenere il diffondersi del Covid-19, prevede la sospensione dei “servizi educativi per la prima infanzia [...] e le attività didattiche nelle scuole [...] ferma in ogni caso la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza”.

Come ben ricordiamo, i primi sei mesi del 2020 (come del resto quelli a seguire) sono stati un periodo contrassegnato da un acceso dibattito sul sistema scolastico nazionale, divenuto repentinamente e inverosimilmente, uno dei principali oggetti dell’agenda politica e istituzionale del nostro Paese. Scuole, didattica in presenza, didattica a distanza, bisogni educativi speciali, patti di corresponsabilità con le famiglie hanno occupato per intere settimane le prime pagine delle testate giornalistiche e animato le scalette dei programmi massmediali con il più alto numero di *audience*. Guardando al passato, non era mai capitato che la scuola entrasse con così tanta enfasi e altrettanta ‘preoccupazione’ nella vita degli italiani e nei loro contesti abitativi, diventati da quel momento gli unici luoghi della convivenza sociale, ma anche gli unici spazi in cui dare continuità all’educazione formale, non formale e informale di oltre 8 milioni di giovani in età scolare.

¹ Francesca Dello Preite, ricercatrice Pedagogia generale e sociale – Dipartimento di Scienze Formazione e Psicologia - Università di Firenze ; Marina Imperato, Dirigente Scolastico.

Il progetto di ricerca, avvalendosi di un approccio metodologico di tipo qualitativo, si è posto la finalità di indagare i principi, i criteri e le strategie che la dirigenza scolastica ha adottato per continuare a garantire, anche secondo logiche e prassi del tutto inedite, il diritto all'apprendimento di tutti e di ciascuno. Per raggiungere tale scopo sono stati individuati i seguenti macro-obiettivi:

- capire attraverso quali modalità e strumenti è stata riorganizzata la vita delle comunità scolastiche;
- individuare le risorse e le strategie che hanno permesso di gestire il passaggio dalla didattica in presenza alla didattica a distanza e integrata;
- comprendere in che modo sono stati soddisfatti i bisogni degli studenti, con particolare attenzione ai casi di disagio, di dispersione e di abbandono scolastico e/o ai soggetti con disabilità;
- conoscere cosa hanno “imparato” i dirigenti da questa situazione e quali competenze li hanno resi propositivi e resilienti;
- evidenziare gli aspetti della dirigenza scolastica che risultano fondamentali per fronteggiare le sfide scolastiche attuali e del futuro.

Le informazioni e i dati necessari ad elaborare l'analisi critica del problema sono stati raccolti mediante l'utilizzo di interviste in profondità (Atkinson, 2002; Bichi, 2002) rivolte a 26 dirigenti (di cui 19 dirigenti donne e 7 dirigenti uomini) di istituti scolastici differenziati per ordine, grado e collocazione geografica.

1- Composizione del campione di comodo

Numero dirigenti	Ordine e grado delle scuole dirette	Collocazione delle scuole
Totale dirigenti 26: - 19 dirigenti donne - 7 dirigenti uomini	- Istituti comprensivi - Scuola secondaria di primo grado - Licei: Linguistico, Scienze Umane, Economico-Sociale, Scientifico Internazionale Cambridge STEM, Artistico - I.P.S.E.O.A. - Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti	- Basilicata - Campania - Emilia-Romagna - Lazio - Liguria - Lombardia - Toscana

In questa sede, non riuscendo a restituire nella loro interezza tutti gli esiti dell'indagine, si è operata la scelta di avanzare una riflessione della *leadership* scolastica analizzandola attraverso le dimensioni della *professionalità*, della *orizzontalità* e del *genere*, categorie che, a parere di chi scrive, rientrano tra i nuclei centrali dell'attuale ruolo dirigenziale. Nello specifico, la prima dimensione ricopre spazi di competenze specifiche e strettamente interrelate al ruolo che l'esperienza in servizio e le diverse fisionomie delle scuole conducono ad affinare, a rimodellare, ad implementare. La categoria dell'orizzontalità sta ad indicare il rapporto stretto tra le istituzioni scolastiche e il territorio e la capacità di creare sinergie ed alleanze volte a generare benefici per l'intera cittadinanza. Infine, il genere è ritenuto una categoria non più trascurabile nello studio della *leadership* educativa soprattutto in ragione di due evidenze: l'alto numero di donne che oggi dirigono le scuole di ogni ordine e grado e le nuove *gender policies* che si stanno diffondendo a livello nazionale e internazionale.

Proprio in virtù di quest'ultima osservazione, le argomentazioni qui addotte ruotano attorno ai vissuti professionali delle dirigenti scolastiche i cui racconti hanno messo in evidenza il continuo ricorso e sviluppo di un'ampia varietà di risorse di tipo relazionale, comunicativo, progettuale, organizzativo, gestionale. Come si cercherà di dimostrare di seguito, in un momento in cui il disorientamento emotivo e cognitivo poteva prendere il sopravvento producendo *défaillance* nei processi organizzativi e gestionali scolastici, la *leadership* educativa è stata invece interpretata dalle dirigenti come il principale vettore per orientare e sostenere la *mission* dell'intera comunità educante.

2. *La professionalità come dimensione per la gestione dell'emergenza sanitaria*

All'interno della dimensione della professionalità va inserita una serie di comportamenti astratti, ideali, generali tipici della *leadership* educativa ed è in questo contesto che ben si manifesta la '*leadership di servizio*' o '*servant leadership*' (Greenleaf, 1977).

Questa tipologia di *leadership* considera la motivazione ad usare il proprio *know-how* e le proprie prerogative a vantaggio dell'istituzione scolastica secondo un'ottica fortemente prosociale e relazionale (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992), riferendosi ai seguenti tratti principali:

- comportamento autoriflessivo ed autocritico;

- autenticità relazionale;
- accettazione interpersonale;
- consapevolezza piena del proprio ruolo;
- volontà di assunzione di responsabilità per l'intera istituzione;
- capacità di gestione e di visione innovativa;
- orientamento positivo verso gli *stakeholders*.

Da ciò deriva la costruzione di un percorso professionale altamente qualificato e ampiamente condiviso – ma diversificato – con le figure di sistema, con lo *staff*, con i docenti e il personale ATA, per generare l'auto-realizzazione dei collaboratori e il loro benessere all'interno della comunità scolastica in una prospettiva stabile allo scopo di rendere reali l'idea e la necessità di un disegno unitario di crescita personale e professionale:

Il mio primo pensiero è stato quello di fronteggiare ansie e preoccupazioni dei docenti per riportare 'al centro' la necessità di 'fare squadra' e di rilanciare con tratti concreti il valore di una scuola autenticamente 'posta al servizio degli alunni e della comunità'. Attraverso questa dimensione plurale sono state in primis veicolate forme di assicurazione e azioni di 'vicinanza emotiva' per alunni e genitori (es.: supporto audio registrati dai docenti con messaggistica istantanea, 'telefono amico' per le mamme, con possibilità di chiamata ai docenti e alla DS, preliminari di empatia per avviare l'accettazione consapevole della DAD, ecc.) (M.R.M., [f], DS Istituto comprensivo, Campania).

La dimensione organizzativa non è solo un fatto di ordine burocratico, io vado a strutturare un ambiente attraverso l'organizzazione in cui possono avvenire delle cose e la relazione educativa ha bisogno di un ambiente ordinato, di regole certe, con la possibilità anche di discuterle, però deve avere delle caratteristiche di ordine e di armonia, che sono indispensabili (G. C., [f], DS Istituto comprensivo, Campania).

Le parole della dirigente manifestano un grande senso di consapevolezza, di aderenza e di comprensione della realtà che richiedeva prontezza e pluralità di interventi per fronteggiare il senso di disorientamento e di preoccupazione; anche la rotta da seguire appare nitida fin da subito e nello stesso tempo sorprende la sensibilità manifestata in particolare nei confronti delle madri. Infatti, la dirigente mostra di conoscere profondamente le dinamiche relazionali ed emotive della propria platea genitoriale ed è lucidamente consapevole che il carico non è equamente distribuito su

entrambi i genitori, intervenendo immediatamente per far sentire forte e chiara la presenza della scuola, creando un dialogo a distanza, continuo e rassicurante.

I tratti della ‘professionalità’ sono ben lontani dallo spontaneismo, anzi si connotano per la intenzionalità e la progettazione strutturata sulle tappe e gli obiettivi, recuperando criticamente tutte le tessere del mosaico (norme, contingenza, risorse umane ed economiche, interlocuzioni, ...) in modo da comporlo con la competenza e la lucidità che il ruolo richiede.

Grande lavoro di riprogettazione perché la didattica a distanza non è stata e non può essere una fotocopia della scuola in presenza [...] doveva essere una didattica di qualità; una didattica che favorisse gli apprendimenti anche nei tempi dei nuclei fondanti delle discipline. Ho portato tutto questo in collegio, ho preparato un documento [...] e devo dire che il collegio all’unanimità si è sentito squadra, si è sentito partecipe, ha condiviso con me questa idea (L.B. [f], DS Scuola secondaria II grado, Toscana).

Occorre dunque prioritariamente un pensiero di lungo respiro sulla formazione per la dirigenza scolastica – alla luce delle esperienze maturate in questa lunga fase di emergenza sanitaria in cui alle competenze ‘tradizionali’ del ruolo se ne sono giocate e aggiunte altre attinenti ambiti molto distanti dal mondo dell’istruzione – in modo da poterne ridisegnare il ruolo, dotarlo di ‘armi’ professionali e relazionali *up to date* e affrontare alcuni aspetti della professione trascurati sia nella fase del reclutamento sia nell’arco della carriera: motivazione e *soft skills*. Tale esigenza è stata espressa a più riprese nelle interviste:

A settembre/ottobre 2019 per i miei docenti ho organizzato un percorso di formazione sull’Agenda 2030 e ci sembravano obiettivi interessanti, ma molto lontani. In quel momento sembrava che tutto fosse ancora molto lontano, che la vita in realtà non cambiasse mai. Invece in questi mesi tutto è mutato profondamente e radicalmente. La capacità da parte della dirigenza scolastica di affrontare il cambiamento e trasformarlo in occasione di miglioramento è stata e sarà decisiva. La sfida è proprio quella di trasformare questo profondo cambiamento in occasione di miglioramento. [...] Sicuramente però c’è bisogno di fornire ai dirigenti scolastici nuovi strumenti, anche di carattere normativo, nuovi istituti contrattuali, perché noi comunque ci siamo trovati ad agire in uno scenario totalmente inedito, nuovo, complesso, però molto spesso utilizzando

degli strumenti normativi e contrattuali ormai andati' (C. C. [f], DS Istituto comprensivo, Campania).

3. L'orizzontalità come dimensione per il miglioramento del sistema

La seconda dimensione di riferimento risponde al principio della 'orizzontalità' (Frabboni, Scurati, 2011), in uso nella scuola per indicare il rapporto stretto – oggi più che mai grazie ai *Patti educativi di comunità* – con l' 'esterno'.

L' 'orizzontalità' sottolinea una prospettiva di unitarietà organizzativa delle singole istituzioni scolastiche operanti sul medesimo territorio: una sorta di 'unità di campo', rispettosa del principio dell' autonomia e delle identità delle singole scuole che, tuttavia, andrebbero a costituire un meso-sistema che interagisce con gli enti locali e i diversi decisori politici.

In questa prospettiva, la dirigenza scolastica potrebbe diventare ancora più strategica perché costretta ad allontanarsi dalla consuetudine del rapporto biunivoco 'un/una dirigente: una scuola' per diventare 'corale' sul territorio, affermando che la gestione delle scuole è una questione che va affrontata quotidianamente a livello sistemico nell' interesse della comunità.

Si tratta, dunque, di un tipo di coinvolgimento 'orizzontale', *inter pares*, che presuppone una condivisione mutualistica del processo di *governance*. In un certo senso ci si può spingere ad affermare che questa *leadership* diventa una caratteristica del sistema nel suo insieme, e non più e non soltanto delle/dei singole/i dirigenti, che porta a considerare l' efficacia del ruolo come la risultante delle connessioni tra le parti, anziché dell' impegno individuale.

Tuttavia, questa dimensione va ricercata ed agita in primo luogo nelle scuole. La pandemia ha fatto ancor di più riflettere sugli stili di direzione e sui modelli di scuola:

Ho voluto creare una 'scuola comunità educante' con una leadership democratica e condivisa a partire da un lavoro con i dipartimenti, i consigli di classe e il collegio intero che, in modo cumulativo, aveva avviato un processo di leadership condivisa, [...], siamo andati all' unanimità tutti insieme. Questo ci ha fatto sentire una squadra che non ha avuto paura anche a guardare a nuove modalità organizzative e quindi abbiamo poi da qui costituito un gruppo di lavoro sulla valutazione formativa per competenze, mettendo dentro anche gli esperti dei PCTO, [...], e tutto un lavoro sulle soft skills che stiamo costruendo per inserirlo dentro alle hard skills. Quindi cambiamento nel tempo costruito con

pazienza, con condivisione. È un lavoro continuo, non di cambiamenti paradigmatici, perché la scuola se tu proponi cambiamenti paradigmatici non porti dietro la comunità educante. Il cambiamento paradigmatico deve stare nella vision ma la vision ha una mission che si attua per obiettivi prioritari annuali, ma a lungo termine. [...] Nella mia scuola tutto questo era già stato fatto, lo avevamo già costruito, ecco perché per noi quel disastro ha avuto un impatto che ci ha visto marciare tutti insieme e far tesoro di un'esperienza che avevamo già condiviso (L.B., [ff], DS Scuola Secondaria di II Grado, Toscana).

Anche in questo caso è giusto mettere l'accento sulla lucidità e sulla determinazione che traspaiono dalle parole della dirigente: la rassegnazione e il ripiegamento su se stessi, l'inazione e la vaghezza non hanno trovato albergo nelle scuole.

Il sentiero appare dunque ben tracciato, ma è necessario fendere le nebbie che fin da subito vi si sono addensate: a tale proposito l'intervista proposta dalla ricerca prevedeva la seguente domanda: "Sulla scorta di quanto avvenuto, quali cambiamenti le sembrano necessari per rendere il ruolo dirigenziale più adeguato a fronteggiare situazioni di tale complessità?".

Di seguito la lapidaria testimonianza di una dirigente scolastica che esprime un positivo giudizio di valore sulla scuola dell'autonomia:

Io per i cambiamenti non sono sempre d'accordo, perché noi abbiamo già una bella normativa, abbiamo già una buona base molto interessante. Io parlo anche degli anni 2000 quando siamo diventati dirigenti e non più presidi. Diciamo che partiamo da presupposti ottimi, di cui ovviamente non sempre abbiamo tenuto conto. Li abbiamo un po' lasciati andare, ci siamo ricordati soltanto che eravamo preside e non dirigenti scolastici. Quindi sicuramente cambierei poco. [...] La difficoltà è gestire un po' tutti perché io ho una scuola di 1100 alunni, oltre 80 docenti, 20 di personale ATA. Lei capirà ogni giorno sono 1500 persone, insomma non è facile! C'è sempre il momento che ti sfugge qualcosa, c'è un momento che puoi non pensare a determinate cose dandole per scontate; ma questo è un fatto d'esperienza, di professionalità, di attenzioni, anche di leadership. Finché siamo in emergenza come l'anno scorso a marzo, va bene, siamo autonomi, lavoriamo; però nel momento in cui entriamo a 'regime', tra virgolette, ci sono due opzioni per la gestione, con l'attenzione poi che tutto proceda. [...]. C'è sempre un momento di rilancio; le difficoltà ci sono però grosso modo lascerei quello che c'è perché, sinceramente, l'autonomia scolastica e la dirigenza sono delle normative, delle disposizioni grandissime di

un'apertura mentale unica, di un momento anche storico, sociale di allora che è stato interessantissimo. Quindi, perché non cercare di metterlo a frutto anche in maniera diversa? Questo assolutamente è un lavoro impegnativo, un lavoro che ci costa anche fatica, su questo dobbiamo essere chiari (C.L.G., [f], DS Scuola Secondaria di II Grado, Campania).

Devo dire proprio che su Bologna siamo ben equipaggiati, nel senso che dove siamo arrivati noi in raccordo con il quartiere è arrivato il quartiere a segnalare; anzi c'è sempre stato uno scambio che non si è interrotto mai in tutti questi mesi, proprio per il monitoraggio delle situazioni più a rischio. Ho fatto riunioni con i presidenti di quartiere, ho fatto riunioni con gli assistenti sociali, con l'assistente dei servizi educativi, proprio per avere sempre il quadro aggiornato di chi poteva trovarsi in una situazione di difficoltà (A.C., [f] – DS Istituto Comprensivo, Emilia-Romagna).

La prima cosa, che è stata un grandissimo ristoro per il lavoro del dirigente, è stata la chat dei dirigenti perché abbiamo impostato proprio una comunità di dirigenti che si muovevano su un territorio con alcune idee e alcuni punti fissi e anche con un sostegno morale perché un pochino ci si confrontava. Noi avevamo questa chat già da prima che frequentavamo soltanto in occasione di imminenti incontri di persona; invece è diventata una presenza praticamente quotidiana in cui anche piccole cose venivano messe in comune. Poi ci si confrontava su questo. E questo è stato realmente un grande aiuto che continua, perché siamo un po' fieri, orgogliosi di dire che sul nostro territorio ci muoviamo con delle regole simili. Penso che nella mentalità, nell'impressione che facciamo alle famiglie e al territorio sia importante dare un'idea non monolitica, che questo non serve a niente, però coerente (E.C., [f], DS Istituto Comprensivo, Emilia-Romagna).

La fisionomia della *leadership* è quindi nevralgica ed è evidente che entrambe le dimensioni di riferimento adottate devono aprirsi continuamente il varco tra ostacoli di natura opposta, come il burocratismo e la verticalità, entrambe più che mai operanti, sebbene venga ricorsivamente da più parti dichiarata l'imminenza di un radicale cambio di rotta in termini di semplificazione amministrativa e – appunto – di decentramento.

L'emergenza sanitaria ha fatto risaltare con drammatica evidenza la portata e la natura dei limiti, anche normativi, con cui la dirigenza scolastica – storicamente - si confronta in una continua oscillazione tra le due

categorie polari: professionalità/orizzontalità *versus* burocratismo/verticalità.

Le prime categorie, agite in maniera congiunta, appaiono adeguate alla gestione dell'incertezza: studiando le situazioni, formulando obiettivi perseguibili, riconoscendo i punti di forza e di debolezza, mettendo a punto le strategie opportune per reperire risorse – anche umane – imparando ad apprendere dalle resistenze incontrate e dagli errori.

A tale proposito, vale la pena rammentare il discorso del Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, per l'inaugurazione dello scorso anno scolastico presso l'Istituto Comprensivo 'Rodari-Negri' di Vo' (Padova), in cui i temi etici della coesione, della responsabilità, della partecipazione sono stati considerati 'sovrani' e risolutivi per il benessere dell'intera comunità nazionale:

“La scuola ha nella sua natura il carattere di apertura, di socialità, di dialogo tra persone, fianco a fianco ... è specchio della società, e ne riflette le difficoltà, ne riflette le aspettative” (Mattarella, 2021).

Ecco la definizione completa ed attuale della Scuola italiana: una istituzione dialogante, ma altamente permeabile rispetto a quanto le si muove intorno. Una 'galassia'- che interagisce con lo spazio circostante, ben oltre le proprie 'costellazioni', e i confini della propria *mission* 'naturale'.

4. Genere e leadership al femminile: l'impatto della pandemia

Analizzando i prodotti pubblicati di recente (e non solo) sulla scuola e sulla dirigenza scolastica, è molto elevata la probabilità di imbattersi in conoscenze e informazioni *gender blindness* (Maddock, Parkin, 1994) dove il maschile, assunto come parametro universale, cancella di fatto ogni differenza legata al genere delle singole persone. Si nascondono, in questo modo, identità e questioni divenute oggi non più trascurabili, su cui c'è bisogno di intervenire intenzionalmente per decostruire quei “falsi miti” che non danno il giusto riconoscimento a coloro che, come nel caso delle dirigenti scolastiche, stanno portando avanti con impegno e determinazione importanti innovazioni soprattutto sul fronte socio-culturale e lavorativo.

Entrando nel merito della ricerca qui presentata, l'assenza di un approccio *gender oriented* rende arduo comprendere in che modo le dirigenti, in quanto donne, abbiano affrontato le criticità e le sfide della

pandemia. Ad esempio, intersecando la sfera professionale con quella personale: come sono riuscite ad organizzare le dense giornate di lavoro con le esigenze familiari divenute cruciali durante l'emergenza sanitaria? Ricoprire un ruolo apicale è stato un vantaggio o uno svantaggio tenuto conto dei carichi di responsabilità ricoperti in entrambi i contesti? Essere donne le ha portate a fare delle 'rinunce' ascrivibili ad una cultura ancora sessista oppure le dirigenti hanno potuto valorizzare i loro talenti femminili?

Le testimonianze raccolte, pur non consentendo di avanzare risposte generalizzabili, rappresentano un punto di osservazione privilegiato per ragionare su quanto e come l'appartenenza di genere abbia influito, in un momento così complesso e fuori dall'ordinario, sulle scelte e sulle decisioni prese dalle dirigenti tanto rispetto alla sfera lavorativa che familiare.

Sebbene le intervistate non siano state colpite direttamente dalla 'She-cession' che nel 2020 ha segnato il calo dell'occupazione femminile al 49,1% e determinato la perdita di ben 324.000 posti di lavoro ricoperti da donne (Ferrario, Profeta, 2021), il Covid-19 si è rivelato anche per loro un vero banco di prova contrassegnato da interminabili giornate di lavoro cadenzate dal susseguirsi di riunioni online, da un intenso lavoro di lettura e interpretazione della normativa in continua evoluzione, da un costante impegno di ascolto e di mediazione delle istanze provenienti da un'ampia e variegata platea di interlocutori (docenti, genitori, studenti, amministratori locali, associazioni, ecc.). Come per molte altre donne, anche per le dirigenti non è stato quindi affatto semplice ritagliare qualche ora per la famiglia e, ancor più, qualche momento "tutto per sé" da dedicare ai propri interessi personali.

Durante il primo periodo di lockdown, dal mese di marzo 2020, l'impegno di lavoro è stato totalizzante. Organizzare la DAD da casa ha significato un impegno di lavoro che terminava la sera. I tempi di lavoro si sono dilatati con una connessione ininterrotta, in chat, telefono, computer. I tempi per la famiglia e per se stessi, di conseguenza, si sono molto compressi (D.C. [f], DS Scuola Secondaria di I Grado, Campania).

Ero in H24 anch'io! Avevo questo cellulare, questo numero di telefono che era messo sul sito web della scuola, dove chiamavano sia genitori in crisi che

insegnanti in crisi per sentire la voce della preside (A.P. [f], DS Istituto Comprensivo, Lazio).

Non ho avuto molto tempo da dedicare a me stessa, concentrata com'ero sul lavoro. Dopo un mese ho cercato di ritagliare 30 minuti serali per curare i rapporti familiari e amicali che stavo trascurando (C.T. [f], DS Istituto Comprensivo, Campania).

Tra le intervistate con figli piccoli il tema della conciliazione tra tempi di lavoro e tempi di cura ha avuto un'eco non trascurabile. Organizzare e coniugare le lunghe ore d'ufficio con le *routine* quotidiane dei figli e la sopraggiunta didattica a distanza, ha significato per molte di loro fare i conti con il doppio (forse anche triplo) carico di lavoro: quello contrattuale legalmente riconosciuto e remunerato (che non si è mai interrotto nonostante la sospensione delle attività in presenza), quello familiare e quello domestico divenuti, a quel punto, un tutt'uno con l'*home working involontario* cosa ben diversa dallo *smart working* (il cosiddetto lavoro 'agile' o 'intelligente') di cui si è incessantemente parlato all'indomani del primo *lockdown* (Poggio, 2020). In particolare, come nella testimonianza che segue, il sovraccarico di impegni e di responsabilità ha aumentato notevolmente il senso di fatica che è stato difficile riportare a livelli di minore intensità.

Dal punto di vista personale i mesi del lockdown sono stati estremamente faticosi: ho due bambini piccoli, di 6 e 3 anni, e conciliare i tempi del lavoro con quelli della famiglia è stata veramente dura. Già nell'epoca del pre-covid, non avendo come dirigente un orario di servizio, la conciliazione dei tempi è normalmente difficile, ma durante il lockdown è stato ancora più complicato. Si può dire che ancora mi sto riprendendo! (A.R. [f], DS Istituto Comprensivo, Campania).

Per le dirigenti con figli più grandi il problema della conciliazione ha assunto decisamente un peso diverso. La maggiore autonomia delle/dei giovani nella gestione personale, non doverli seguire nella didattica a distanza e poter contare anche su un loro maggiore coinvolgimento nel *ménage* familiare ha facilitato l'organizzazione della giornata e dei tempi lavorativi.

In particolare, ho i figli grandi ed autonomi e il marito in pensione che ha svolto lui gran parte dei compiti fuori casa (spesa, ecc.). Questo ha molto aiutato perché ognuno si è fatto carico di una parte di compiti in modo abbastanza spontaneo. Io non avrei mai potuto fare fila al supermercato o altrove (D.C. [ff], DS Scuola Secondaria di I Grado, Campania).

Va inoltre ricordato che nel nostro Paese molte dirigenti ricoprono il proprio incarico in realtà territoriali e/o in regioni diverse da quelle della propria residenza, fattore che le porta o al trasferimento o al pendolarismo giornaliero tra casa e sede di servizio. Gestire questa ulteriore ‘distanza nel distanziamento’ non è stato affatto semplice. In presenza di figli in età prescolare e scolare ciò ha richiesto una riconfigurazione degli assetti e delle dinamiche familiari dovuti ai ripetuti periodi di forzata lontananza dal proprio domicilio, oppure agli spostamenti molto complicati e faticosi che hanno richiesto partenze e rientri quotidiani in orari fuori dell’ordinario.

[...] io ero in una sede fuori dalla mia regione. Praticamente mi sono trovata per un periodo prigioniera nella regione di lavoro senza poter tornare a casa. Le nuove tecnologie mi sono servite per assicurare mio figlio, mio marito, ma in particolare mio figlio, che avendo otto anni [...] era in un momento di grande incertezza. Poi c’è stata [...] la possibilità di lavorare in smart working, ma [...] per noi dirigenti ha avuto un valore piuttosto relativo perché, governare i processi e averne la responsabilità ha significato per noi esserci [...]. Quindi, la sottoscritta, quando ha potuto è tornata a casa la sera per assicurare [...] i propri affetti [...] ma contemporaneamente la mattina ripartivo per tornare a scuola dove c’era bisogno di sapere che la dirigente c’era! [...] In un primo momento è stato davvero un cortocircuito molto forte [...] Non ci è stata concessa nessuna deroga neppure per la pandemia e quindi ci siamo dovuti fare carico di questa doppia presenza in maniera inedita (F.B [ff], DS Istituto Comprensivo, Liguria).

Stare fuori casa per molte ore consecutive o addirittura per diversi giorni, ha spinto la dirigente a rinegoziare la suddivisione dei ruoli familiari con il proprio partner ottenendo, per la prima volta, una maggiore compartecipazione nella presa in carico dei compiti di cura del figlio e della casa.

Nei compiti di cura [...] ho avuto il supporto [...] di mio marito che si è ritrovato improvvisamente in smart working anche lui [...] per la prima volta ce

lo siamo ritrovato a casa, cosa che non era quasi mai accaduta perché il suo è un lavoro molto particolare che lo vede spesso impegnato [fuori sede] e in ufficio dalla mattina alla sera. [...] Questa è stata una opportunità all'interno della riorganizzazione della mia famiglia, cioè il babbo veramente molto più presente (F.B [ff], DS Istituto Comprensivo, Liguria).

Nonostante le complicazioni sopraggiunte con la pandemia e il notevole aumento delle ore lavorative, le dirigenti non hanno mai perso di vista l'attenzione verso la cura da riservare alle relazioni interpersonali e alla gestione della comunità educante. Questo fattore ha confermato l'esercizio di una *leadership al femminile* democratica, condivisa e distribuita resa possibile grazie all'ascolto, al dialogo e all'empatia che le dirigenti hanno saputo mantenere vivi con alunni/e, studenti, famiglie, personale scolastico e *stakeholders* trasmettendo senso di responsabilità, di impegno e di fiducia.

Ho esercitato la mia azione di leadership attraverso una costante azione di coordinamento dei principali processi attivati (smart working, didattica a distanza). [...] L'attivazione di una comunicazione costante con docenti e con personale amministrativo è stata realizzata mediante l'impiego di videoconferenze, gruppi dedicati di WhatsApp. In apertura di ogni incontro come negli atti pubblicati sul sito, ho sempre, infine, ringraziato tutti per l'impegno, l'energia e gli sforzi profusi per fronteggiare la situazione emergenziale, cercando, al contempo, di infondere tranquillità e fiducia nelle diverse componenti della comunità scolastica (R.F. [ff], DS Istituto Comprensivo, Campania).

Ho avuto occasioni di confronto costanti e quotidiane con tutti gli insegnanti, ci siamo sempre scambiati opinioni, idee, abbiamo lavorato davvero in stretta sintonia, per cui credo che tutti siamo cresciuti da questa esperienza (L.P. [ff], DS Istituto Comprensivo, Emilia Romagna).

Con il mio staff, con le responsabili di plesso, la mia collaboratrice [...] abbiamo individuato come prima strategia quella del dialogo a distanza. Ho detto: "Prima ancora della didattica recuperiamo il dialogo con le famiglie e cerchiamo di capire se hanno bisogno di qualcosa (C.C. [ff], DS Istituto Comprensivo, Campania).

[...] in questi tre anni ho voluto creare una "scuola comunità educante" con una leadership democratica e condivisa a partire da un lavoro con i dipartimenti,

i consigli di classe e il collegio intero che [...] ha accolto all'unisono, perché siamo andati all'unanimità tutti insieme. Questo ci ha fatto sentire una squadra che non ha avuto paura anche a guardare a nuove modalità organizzative (L.B. [f], DS Scuola Superiore II Grado, Toscana).

5. Conclusioni in progress

Quali riflessioni, sebbene parziali e ipotetiche, si possono trarre dalle esperienze vissute e narrate dalle dirigenti scolastiche? Quali scenari si stanno aprendo e quali competenze potranno sostenere l'intera dirigenza scolastica nella organizzazione e gestione di una scuola inclusiva che promuova la formazione di cittadine e di cittadini capaci di affrontare le sfide della post-modernità?

L'innegabile impegno profuso in questo *straordinario* periodo – naturalmente costellato da insuccessi, lentezze, sconforto, dubbi, ravvedimenti – è stato caratterizzato da un incontrovertibile dato di realtà che ha sostenuto le dirigenti (e non solo) nella piena convinzione che il servizio scolastico sia davvero un 'servizio primario' da presidiare per lo sviluppo di una cittadinanza attiva ed inclusiva. Paradossalmente, questo tempo contrassegnato da incertezze e da fragilità sembra aver accresciuto la qualità della *leadership* educativa al femminile anche grazie all'*agency* di cui le dirigenti si sono fatte interpreti e della capacità di autoregolarsi, di confrontarsi, di condividere idee, decisioni, difficoltà tenendo sempre ben presente la centralità del proprio ruolo e la sua visione etica.

Ciò non toglie che l'appartenenza al genere femminile, soprattutto in situazione di emergenza come quella attuale, faccia riemergere forme di svantaggio e di discriminazione che però, oggi, le dirigenti riconoscono e mettono in discussione cercando e trovando nuove forme di alleanza con il genere maschile tanto nella sfera domestica che pubblica. E questo si configura, sicuramente, come un grande passo avanti.

Riferimenti bibliografici

Atkinson, R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina.

Bichi, R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.

Cavalli A. e Fischer L., a cura di (2012), *Dirigere le scuole oggi*, il Mulino, Bologna.

Dello Preite F. (2018), *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, ETS, Pisa.

Dello Preite f., Imperato M. (2022), Leadership educativa e pandemia. Riflessioni attraverso le voci delle dirigenti scolastiche, in F. Dello Preite (a cura), *Dirigere le scuole al tempo della pandemia. Esperienze e riflessioni*, FrancoAngeli, Milano.

Domenici G. e Moretti G., a cura di (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma.

Ferrario T., Profeta P. (2021), *Covid: la crisi più dura per le donne in un Paese ancora senza parità*, Laboratorio Futuro, Istitutotoniolo, testo disponibile al sito: https://www.laboratoriofuturo.it/wp-content/uploads/2021/06/LF_REPORT-COVID-la-crisi-piu%CC%80-dura-per-le-donne-in-un-paese-ancora-senza-

Frabboni F., Scurati C. (2011), *Dialogo su una scuola possibile*, Giunti, Firenze.

Greenleaf R.K (1977), *Servant leadership: a journey into the nature of legitimate empowerment and greatness*, Paulist Press, New York.

Ianes D., Cramerotti S., a cura di (2016), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento.

Maddock S., Parkin D. (1994), *Gender Cultures: how they affect men and women at work*, in Davidson M.J., Burke R.J. (eds), *Women in management: current research issues*, Paul Chapman, London.

Miur (2017), *Le donne nel mondo dell'istruzione. #8marzo*, Roma.

Onu (2020), *Policy Brief: The impact of COVID-19 on Women*, New York.

Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021), *Strategia Nazionale per la Parità di Genere*, Roma.

Poggio B. (2020), "Se il virus non è democratico. Squilibri di genere nella pandemia", *Sociologie*, Vol. I, n. 1, 37-50.

Quaglino G.P., Casagrande S. e Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.

Striano M. (2022), *Dirigere la scuola in ottica inclusiva*, in F. Dello Preite (a cura), *Dirigere le scuole al tempo della pandemia. Esperienze e riflessioni*, FrancoAngeli, Milano.

Ulivieri S., (a cura di) (2005), *La formazione della dirigenza scolastica*, ETS, Pisa.