

XXIII
LA SOCIETÀ FORMATIVA
Collana di studi e problemi di Pedagogia Sociale

diretta da
UMBERTO MARGIOTTA

Comitato scientifico della collana:

UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

IVANA PADOAN (Università Ca' Foscari, Venezia)

JEAN MARIE BARBIER (CNAM Parigi)

JOHN POLESEL (Università di Melbourne, Australia)

MARIA TOMARCHIO (Università di Catania)

ISABELLA LOIODICE (Università di Foggia)

MAURA STRIANO (Università di Napoli Federico II)

SILVIA KANIZSA (Università di Milano Bicocca)

SIMONETTA ULIVIERI (Università di Firenze)

GIUSEPPE ELIA (Università di Bari)

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di double blind referee

Rita Minello

{a cura di}

EDUCAZIONE DI GENERE E INCLUSIONE

Come ricomporre le frontiere dell'alterità

Con i contributi di:

Cristiana Cardinali
Rodolfo Craia
Francesca Dello Preite
Teresa González Pérez
Valentina Guerrini
Elena Luppi
Andrea Mattia Marcelli
Francesco Maria Melchiori
Roberto Melchiori
Rita Minello
Elisabetta Naldini
Maria Sangiuliano
Claudia Tavolieri D'Andrea



Volume stampato con il contributo
della SIREF - Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

ISBN volume 978-88-6760-428-9
ISSN collana 2284-3000



2016 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto ed opera ai danni della cultura.

INDICE

- 7 **Introduzione**
Rita Minello

Sezione I

Il genere nella storia sociale dell'educazione

- 19 *Processi storico-formativi dell'inclusione educativa femminile: teorie di genere e implicazioni per la ricerca educativa*
Rita Minello
- 45 *Questioni di genere e orientamenti epistemologici di ricerca nelle regioni educativo-formative*
Andrea Mattia Marcelli
- 75 *Genere e curriculum. Modelli e pratiche agli inizi della scolarizzazione femminile*
Teresa González Pérez
- 93 *Benefattrici e femminismo tra Ottocento e Novecento: il caso della Contessa Augusta Rasponi del Sale, la cui vera nobiltà fu essere al servizio dei bambini bisognosi*
Elisabetta Naldini
- 111 *Un apprendimento virtuoso: donne e musica nella Siria cristiana tardoantica*
Claudia Tavolieri D'Andrea

Sezione II

Il Genere e scuola

- 121 *L'uguaglianza di genere nell'istruzione e nella formazione scolastica*
Roberto Melchiori e Francesco Maria Melchiori
- 143 *Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género*
Teresa González Pérez
- 157 *La relazione educativa a scuola. Educare al valore della differenza di genere per una società inclusiva*
Valentina Guerrini
- 165 *Promuovere capacità in un'ottica di empowerment al femminile nella scienza*
Valentina Guerrini

Sezione III
Politiche di genere e formazione degli insegnanti

- 177 *Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti*
Francesca Dello Preite
- 185 *La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/le insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana*
Valentina Guerrini

Sezione IV
Genere e leadership

- 197 *Representations of leadership within a gender perspective among secondary school students*
Elena Luppi
- 221 *Genere e leadership educativa. Stili e modelli di dirigenza scolastica al femminile*
Francesca Dello Preite

Sezione V
Genere, organizzazioni e ambiti ri-educativi

- 239 *Il Nazional-Cattolicesimo in Spagna. La sezione femminile e la rieducazione delle donne*
Teresa González Pérez
- 273 *Un modello ri-educativo per la revisione critica del reato: l'esperienza di teatro pedagogico con le detenute in Alta Sicurezza*
Cristiana Cardinali e Rodolfo Craia
- 289 *Differenze per cambiare le organizzazioni. Riflessioni su apprendimento organizzativo e formazione nei processi di mainstreaming di genere attraverso il concetto di intersezionalità*
Maria Sangiuliano
- 313 **Conclusione**
Rita Minello
- 317 **Collaboratori**

13.

Genere e leadership educativa. Stili e modelli di dirigenza scolastica al femminile

Francesca Dello Preite

Università degli Studi di Firenze

francesca.dellopreite@unifi.it

Introduzione

Nel corso dell'ultimo decennio, sia in ambito nazionale che internazionale, si è assistito al fiorire di un significativo numero di studi attorno al tema della *leadership* al femminile. In alcuni paesi (soprattutto anglosassoni) questa tematica è stata indagata all'interno di vari contesti lavorativi compresa la scuola¹ con la finalità di verificare se gli stili e i modelli di *leadership* subiscano variazioni in base al genere di appartenenza di chi li mette in pratica. In Italia, nonostante le dirigenti scolastiche rappresentino attualmente l'unica categoria ad aver infranto il fatidico "soffitto di cristallo", tali questioni sono rimaste pressoché inesplorate. Aprire un "varco" in questa direzione è stato, quindi, il principale obiettivo di una ricerca qualitativa sul campo realizzata attraverso il metodo narrativo di cui all'interno di questo saggio si illustrano i risultati relativi agli stili di *leadership* che le dirigenti scolastiche affermano di seguire e utilizzare nei processi di gestione e di *governance* della scuola da loro diretta.

1. Rileggere la *leadership* educativa in ottica di genere. Una sfida possibile

Gli studi sulla *leadership* educativa hanno evidenziato negli ultimi anni uno sviluppo di tipo inter e transdisciplinare che, facendo riferimento a *framework* e ad

1 Si vedano in particolare i lavori di Marianne Coleman e nello specifico: Coleman, M. (2011). *Women at the top. Challenges, Choices and Change*. London: Palgrave MacMillan; ID. (2002). *Women as Headteachers*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

approcci metodologici specifici, è riuscito ad implementare le conoscenze già esistenti e a generare nuove riflessioni epistemologiche. Affrontare l'analisi della *leadership* educativa secondo un approccio sistemico, capace di tenere insieme una molteplicità di elementi e di punti di vista, ha reso possibile elaborare costrutti caratterizzati da un'elevata complessità la quale, anziché semplificare e banalizzare le problematiche prese in esame, ne ha incrementato la dimensione conoscitiva e fatto intravedere nuove prospettive di applicabilità all'interno dei contesti scolastici (Cavalli & Fischer, 2012; Franceschini, 2005; Rembado & Petrolino, 2006; Romito, 2005; Serpieri, 2012; Ulivieri, 2005; Xodo, 2000).

Dall'esame della letteratura più recente si evince, quindi, che la *leadership* educativa è un dispositivo dinamico e in continua evoluzione costituito da una serie eterogenea di fattori interconnessi tra loro (Domenici & Moretti, 2011). A seconda del tipo di relazione che si crea tra un fattore e gli altri e del ruolo che ciascuno di essi assume all'interno dello stesso sistema concettuale, si configurano differenti tipologie di *leadership* che possono assumere un orientamento di tipo *top-down* piuttosto che *bottom-up*. Mentre gli stili *top-down* mostrano una particolare attenzione agli aspetti razionali, regolativi e procedurali al fine di ottenere risultati misurabili ed efficaci, quelli che seguono un orientamento *bottom-up* puntano maggiormente al coinvolgimento delle persone che operano nell'organizzazione dando particolare rilevanza anche agli aspetti emotivi e valoriali (Paletta, 2015). Sono soprattutto questi ultimi stili a ricevere attualmente un ampio consenso tra gli accademici in quanto si rifanno ad un'idea di soggetto attivo che partecipa in prima persona ai diversi processi decisionali ed operativi interagendo con gli altri e con l'ambiente secondo una logica e una prassi *trasformativa*, consapevole e responsabile (Barzanò, 2008; Costa, 2014; Moretti, 2011; Rossi, 2011).

Addentrando nell'analisi delle variabili che i ricercatori assumono per indagare la *leadership* nelle sue varie e molteplici sfaccettature si evince, però, la persistente consuetudine di escludere tra le stesse il "genere" (Dello Preite, 2015) poiché ritenuto una categoria "neutra" e, quindi, poco significativa ai fini di una comprensione approfondita dei fenomeni studiati. In sostanza, si può affermare che la maggior parte delle ricerche presenti in letteratura si è avvalsa, per lo più, di un approccio conoscitivo *gender blind* (Maddock & Parkin, 1994) il cui limite consta nel formulare saperi tutt'altro che "neutri" ed "universali". Come dimostrano, infatti, i *Gender's Studies* la "cecità" nei confronti del genere ha alimentato in passato – e continua a creare nel presente – conoscenze di matrice sessista in cui ad essere effettivamente rappresentato è un solo genere: quello maschile.

Simonetta Ulivieri (2007, p. 18) a tal proposito sottolinea:

[...] il pensiero occidentale, in particolare la riflessione filosofica, si [è] fondata sulla assolutizzazione del maschile e sulla negazione del femminile, omettendo tutto l'ambito della differenza di genere nelle sue diverse specificità. Nel campo dell'educazione e delle teorie pedagogiche questo paradigma *ad excludendum* ha costituito le norme, le condotte, le regole riferite solo al modello maschile.

Raggiungere quindi un effettivo equilibrio nella rappresentazione di entrambi i generi all'interno dei saperi e dei linguaggi, conferendo credibilità e rilevanza alle differenze e alle specificità di ciascun genere, è divenuto oggi un obiettivo irrinunciabile in quanto ritenuto strettamente correlato ad una crescita socio-culturale ed umana realmente inclusiva e democratica (Loiodice, Plas & Rajadell, 2012).

2. Finalità e metodologia della ricerca sul campo

Sulla base di tali presupposti è nata l'ipotesi di ri-leggere attraverso le chiavi interpretative del *gender* alcuni aspetti costitutivi della *leadership* educativa progettando un lavoro di ricerca qualitativa volto a indagare, mediante il metodo narrativo, in che modo e attraverso quali stili le dirigenti scolastiche esercitano la *leadership* nel contesto scolastico di propria competenza. Dare visibilità e voce alle differenze di genere nell'ambito della *leadership* educativa è stata considerata un'opportunità per far emergere "una creatività molto spesso sopita sia a livello individuale sia di gruppo, [che invece] può essere genesi di soluzioni diverse da cui può nascere eccellenza e innovazione" (Alessandrini, 2010, p. 53).

Per quanto attiene la parte pratico-operativa della ricerca, l'individuazione delle dirigenti² è avvenuta cercando, in prima istanza, persone che risultassero "informatrici significative" (*purposeful sampling*), ovvero, depositarie di esperienze "capaci di capire in profondità la questione generativa della ricerca" (Mortari, 2007, p. 66). Volendo ottenere un gruppo di testimoni il cui contributo potesse apportare aspetti nuovi e rilevanti rispetto alle conoscenze già esistenti, il campione è stato composto tenendo conto di due criteri: quello della serialità "strettamente legato al concreto svolgersi del percorso di ricerca: chi e che cosa viene dopo dipende da chi e da che cosa viene prima" (Bichi, 2007, p. 79), e

2 Hanno partecipato alla ricerca sul campo trenta dirigenti scolastiche che operano in istituti statali di diverso ordine e grado del nord, centro e sud Italia.

quello della catena o valanga (*snow ball*) che permette di individuare le persone da intervistare attraverso il passaggio di informazioni da un testimone altro.

Per quanto attiene, invece, la raccolta delle esperienze professionali si è fatto ricorso all'intervista narrativa, strumento che rientra tra le tecniche maggiormente utilizzate nell'ambito dei metodi qualitativi poiché capace di soddisfare contemporaneamente due intenti: quello di permettere agli/alle intervistati/e di narrare e di narrarsi recuperando nella memoria ricordi e riflettendo sui propri vissuti, e di consentire a chi intervista di ascoltare e approfondire le parti della narrazione che considera più significative (D'Ignazi, 2013). A questi criteri di ordine generale se ne aggiunge poi uno specifico riguardante il genere, secondo cui l'uso della parola e della narrazione permette di "rifiutare la rappresentazione maschile della donna e recuperare una pratica dialogica, nonché politica, che sappia restituire alla donna quel valore umano e sociale che il cannocchiale rovesciato della cultura maschile le aveva negato" (Ulivieri, 2011, p. 34).

Il soggetto nell'atto narrativo è quindi agente attivo nel selezionare e ordinare i contenuti del racconto che rispecchiano azioni situate, ossia, accadimenti avvenuti in un determinato luogo e in un periodo ben preciso della vita. La narrazione si configura, pertanto, un valido dispositivo per capire come gli individui interagiscono con il mondo (da protagonisti) e in che modo organizzano, comprendono e rappresentano il mondo (da narratori) (Bruner, 1997; Poggio, 2004).

Secondo Massimiliano Tarozzi (2008) l'intervista narrativa (o in profondità) è volta a stimolare la riflessione dei soggetti a partire dalle loro esperienze e non da teorie o asserzioni ideologiche. È un dispositivo diretto ad esplorare il processo socio-psicologico di base e le modalità attraverso cui le esperienze dei soggetti intervistati si inseriscono al suo interno in modo consapevole. L'intervista in profondità ha il vantaggio di indagare i problemi senza interrogare, lasciando sempre "aperto un certo spazio per le divagazioni dell'intervistato, ma che è anche sufficientemente focalizzata sul tema che l'intervistatore vuole esplorare e sul quale costantemente ritorna" (p. 78). La sua efficacia, rispetto ad altre tecniche, diventa distintiva quando la ricerca si addentra in fenomeni e realtà inesplorate, di cui poco si conosce, per iniziare a fare chiarezza sui nodi problematici grazie al punto di vista di coloro che ne hanno conoscenza per esperienza diretta e/o indiretta.

Le interviste raccolte sul campo una volta trascritte in forma integrale sono state sottoposte all'analisi dei contenuti, un lavoro che richiede sia più livelli di attenzione sia competenze specifiche da parte di chi lo esegue. È infatti necessario assicurare una coerenza fra il tipo di analisi che si intende applicare e le scelte paradigmatiche ed epistemologiche compiute all'inizio della progettazione; ci deve essere una valutazione critica della quantità e della qualità dei materiali raccolti; si devono padroneggiare le tecniche e gli strumenti per la elaborazione

dei materiali biografici e, ovviamente, trattandosi di storie di vita e di esperienze umane, è importante assumere un atteggiamento di responsabilità dal punto di vista etico (Atkinson, 2002).

Potremmo definire l'analisi delle narrazioni il "cuore" della ricerca poiché in questa fase il ricercatore si trova a "tu per tu" con i vissuti e le esperienze narrate per trarne un significato, una "teoria interpretativa" che tenga sempre presente il punto di vista dell'intervistato/a cercando di conservarne l'autenticità. Lo scopo specifico di questa fase, infatti, non è né di quantificare i dati raccolti per giungere a delle generalizzazioni, né di avanzare dei giudizi "pro o contro" l'esperienza narrata, bensì di identificare il significato che le persone (in questo caso le dirigenti) attribuiscono alle loro esperienze, al loro modo di percepire la realtà e le situazioni, evitando di elaborare interpretazioni facendo ricorso ad assunti teorici selezionati a priori, anche perché come afferma Atkinson (2002): "nessuna teoria andrà bene per tutti. [...] la teoria migliore che si potrebbe applicare è quella che permette di espandere e approfondire la comprensione della vicenda raccontata da quei dati" (p. 102) che emergono dalle stesse narrazioni.

3. Ri-conoscere la propria *leadership* attraverso la narrazione di sé. Stili e modelli a confronto

L'analisi tematica sugli stili di *leadership* delle dirigenti³ ha preso avvio sulla scorta da alcuni quesiti di fondo: come definiscono le dirigenti la propria *leadership*? Quali sono gli aspetti della stessa a cui danno maggiore importanza? Quali margini di autonomia decisionale lasciano a chi collabora con loro? Che tipo di relazioni tendono ad instaurare con il personale scolastico, gli studenti, le famiglie e gli *stakeholders*?

Soffermando l'attenzione su parole, frasi e metafore pronunciate lungo la narrazione si è cercato di mettere a fuoco le idee e le azioni attraverso cui le dirigenti realizzano la *mission* della scuola, le strategie che utilizzano per coinvolgere il personale nel raggiungimento delle finalità educative, i sistemi relazionali creati con le famiglie e il territorio. Questi elementi sono divenuti, a loro volta, presupposti per fare alcune ipotesi sulla cultura e sul clima organizzativo che un certo stile di *leadership* può alimentare favorendo o meno la circolazione delle

3 All'interno della ricerca sono state analizzate sei aree tematiche. Oltre all'area relativa agli stili di *leadership* sono state prese in considerazione: l'area della formazione iniziale, l'area della professionalità docente, l'area del passaggio alla dirigenza, l'area degli stereotipi e pregiudizi sessisti, l'area della femminilizzazione della dirigenza scolastica.

idee, delle competenze, della creatività, della flessibilità, componenti ritenute indispensabili per ri-mettere la scuola al passo con i tempi sempre più segnati da rapide trasformazioni dei modi di pensare e di vivere delle persone e, in particolare, delle nuove generazioni (Bolognesi & Guerzoni, 2013).

Secondo il punto di vista di una buona parte delle intervistate, gestire l'organizzazione scolastica in modo direttivo, senza il confronto collegiale, potrebbe sembrare meno faticoso e in linea con quella parte di insegnanti che vorrebbe "avere qualcuno che decide per loro". Questo però escluderebbe la possibilità di attingere alle risorse del gruppo e dei singoli nella soluzione dei problemi e nella valutazione delle azioni da intraprendere. Nel testo che segue, la dirigente sviluppa quest'idea a partire dal concetto di "*primus inter pares*", principio in cui ha sempre creduto e che oggi cerca di attuare mediante la partecipazione attiva dei docenti e delle famiglie alla *governance* scolastica.

Io definirei la mia leadership (...) positiva e diffusa. Ho sempre creduto al "primus inter pares", quindi appunto la condivisione (...). Lavoro faticosissimo, perché è sicuramente più facile comandare. Quindi, la condivisione delle scelte, delle decisioni, ed è faticoso anche perché a volte gli insegnanti avrebbero voglia di avere qualcuno che decide per loro. Ma non lo faccio. Lo decidiamo insieme e vediamo quali sono i punti di forza e i punti critici di una situazione e scegliamo quello che dobbiamo fare. Ma anche nei rapporti con le famiglie si cerca sempre di capire qual è la soluzione migliore per non umiliare le persone e per tirar fuori la positività⁴.

Ispirarsi ad una *leadership* diffusa e partecipata non è un semplice atto di delega. Favorire la valorizzazione delle competenze e delle capacità dei collaboratori, incentivare la discussione e la condivisione delle scelte è ben altra cosa dal distribuire incarichi per alleggerire il proprio carico di lavoro e di responsabilità. Si adotta una *leadership* partecipata con la precipua intenzione di orientare tutta l'organizzazione a crescere prendendo in considerazione anche l'eventualità di dover fare passi indietro o di dover modificare le proprie idee poiché quelle elaborate e condivise in (e dal) gruppo si rivelano più efficaci. L'espressione citata di seguito, "è una specie di accomodamento in itinere", conferisce alla *leadership* una connotazione dinamica e flessibile facendola apparire un *modus operandi* che si acquisisce e si modifica con l'esperienza.

{La mia leadership è} partecipata, diffusa, educativa. Tendenzialmente il mio modus operandi si ispira a uno stile di leadership diffusa. Non è un semplice atto di

4 A. D.V., 1955, Dirigente Direzione Didattica, nord Italia.

delega, è più un lavoro di staff o di equipe. Difficilmente prendo delle posizioni senza condividere le situazioni. Alcune ovviamente sono precipue alla mia persona, al mio ruolo, però tendenzialmente, preferisco condividere più che essere direttiva. Mi è capitato (...) di avere un'idea e, attraverso una serie di incontri e di condivisioni, anche di cambiare la mia idea (...). È una specie di accomodamento in itinere e questa cosa mi piace. Non sono assolutamente direttiva e unipersonale⁵.

Nella prossima narrazione la dirigente, analizzando il proprio stile di *leadership*, afferma di sentirsi più una guida che un capo, atteggiamento che avverte come intrinseco, spontaneo e che le permette di riscuotere un buon consenso a livello relazionale. Molta importanza viene data alla comunicazione gestita secondo tecniche e canali diversificati. Tra gli obiettivi che si è posta rientrano, in modo particolare, quello di affidarsi di più alle “persone giuste” e di incrementare il grado di autonomia di tutto il personale nella gestione del proprio lavoro.

Io mi sento più guida che capo e questo non perché ci pensi ma perché nasce da sé. Essere una guida mi permette di avere più consenso da parte del personale scolastico. Un obiettivo importante è quello di far diventare le persone più autonome nel compiere il proprio lavoro anche se ammetto di tendere ad accentrare le responsabilità per avere sempre presente una visione complessiva dell'istituto. Considero però una necessità cominciare ad affidarmi di più agli altri, alle persone giuste. (...) Un aspetto molto curato è quello della comunicazione che viene incentivata attraverso una pluralità di canali e strumenti⁶.

Un esempio pratico rispetto a come la *leadership* diffusa possa essere attuata sul campo lo troviamo nella prossima narrazione in cui la dirigente ripercorre le azioni e le strategie utilizzate per creare una cultura collaborativa e responsabile. Per raggiungere tale finalità è stato necessario: conoscere il contesto e le persone, imparare a lavorare insieme lasciando spazio a tutti, individuare le priorità dopo averle condivise, assegnare compiti e deleghe chiedendone un costante riscontro, coordinare le attività con autorevolezza.

Quando sono arrivata, il primo anno, ho lasciato i docenti nel loro ruolo e al loro posto, e così ho fatto anche con le funzioni strumentali. Poi pian piano abbiamo imparato a lavorare insieme (...). Io miro ad una grande condivisione, cerco di dare a tutti la possibilità di esprimere le loro opinioni, di parlare, di prendere da

5 P. R., 1974, Dirigente Istituto Comprensivo, nord Italia.

6 T. L., 1960, Dirigente Istituto Comprensivo, centro Italia.

ognuno qualche risorsa. È importante sedersi a tavolino insieme e trovare le priorità dopo averle condivise. (...) Io do l'input, lancio l'idea, avanzo una mia proposta ma poi invito tutti a rifletterci prima di dare una risposta. Per fare questo devi sorridere ma devi essere anche autorevole. Non puoi pensare di delegare se intendi fare un certo lavoro, (...), non puoi delegare in toto. Nel momento in cui hai delegato (...), ci dev'essere sempre il momento in cui devi essere sulle cose e chiedere come sta andando, come sta procedendo (...). In questa maniera io credo, e lo sto vedendo, tutti crescono; tutti i componenti dello staff stanno crescendo⁷.

La partecipazione collegiale alla gestione della scuola sviluppa contestualmente sia una visione organica e olistica dell'istituzione sia una conoscenza specifica e particolareggiata delle singole parti. È soprattutto rispetto a questo secondo aspetto che la funzione dirigenziale potrebbe incontrare delle difficoltà qualora non si avvalga del confronto costante con chi opera quotidianamente nelle classi dove si svolgono le attività didattiche ed educative. La collaborazione intellettuale e professionale fra dirigente, docenti e personale ATA è indispensabile per mantenere la "squadra di governo della scuola salda" e capace di affrontare anche i momenti e le situazioni più difficili che non sono pochi.

Gli "yes man" a me non piacciono perché io per prima non lo sono. Quindi io cerco effettivamente una collaborazione intellettuale e professionale molto viva, perché sebbene le responsabilità, le decisioni siano le mie, io sento di aver bisogno dell'apporto di chi conosce la scuola profondamente. Il dirigente, per carità, la conosce profondamente ma ancora di più la conosce chi vive quotidianamente nelle aule, anche perché noi veniamo molto "schermati" e devo dire che da questo punto di vista sono molto fortunata. Quando uso "abbiamo" non uso il plurale maiestatis, ma perché "abbiamo lavorato insieme" con la mia vicepresidente, perché è importante che la squadra di governo della scuola sia salda e, soprattutto, ci sia condivisione, perché i momenti difficili nella scuola sono tanti⁸.

In più interviste le dirigenti sottolineano che la *leadership* diffusa e partecipata può essere scambiata per una forma di eccessiva democrazia che toglie autorevolezza e spazi decisionali al capo d'istituto. In realtà essa non diminuisce le capacità di gestire le situazioni, di prendere le decisioni e di raggiungere i risultati attesi (ovviamente imprescindibili), ma adotta prassi e strategie operative che ravvedono nel dialogo, nel confronto, nello scambio e nella mediazione i propri punti di riferimento e di forza. Inoltre, non è escluso che un tale stile di

7 A. R., 1956, Dirigente Istituto Comprensivo, sud Italia.

8 M. I., 1959, Dirigente Scuola Secondaria di II grado, sud Italia.

interpretare e di affrontare i problemi faccia già parte del modo di essere della persona per cui il ricorso a forme di *leadership* direttive ed autocratiche diventa ancora più improbabile.

Lo stile è quello della partecipazione, della leadership condivisa. Questo mi sento di dirlo, sì sicuramente. Non sono mai stata un tipo autoritario, non sono proprio di carattere, non è nella mia natura. Certamente in qualche caso bisogna farsi sentire, perché poi la gente si aspetta anche quello. In diverse situazioni si aspetta una tua decisione, che secondo me deve essere condivisa il più possibile e valutata. Perciò cerco sempre che il passaggio sia largamente condiviso, anche nei rapporti con le famiglie, con gli organi collegiali, sì lo stile è questo. Qualcuno mi dice: “Ma sei troppo buona, sei troppo democratica!”. Io sono così e non posso essere diversa. Certamente, capisco che in certe situazioni, poi, c’è da chiudere il cerchio. Insomma c’è da decidere⁹.

Onde evitare che la *leadership* diffusa produca situazioni disfunzionali, quelle che Giuliano Franceschini (2003) definisce “derive professionali”, alcune dirigenti ritengono opportuno adottare strategie che ne limitino le probabilità di manifestazione. Nell’esempio che segue, la dirigente afferma di “essere per una *leadership* condivisa” attraversata, però, da un filo di “democrazia guidata”, espressione con la quale intende specificare che le responsabilità attinenti al ruolo non vengono lasciate deliberatamente ai docenti ma continuano ad essere di sua pertinenza assieme a tutte le conseguenze che ne possano scaturire.

Personalmente credo di essere per una leadership condivisa, assolutamente sì, ma con un filo che la attraversa che è quello che io chiamo {...} “democrazia guidata”. Non so se la definizione renda l’idea. La responsabilità è la mia con tutte le conseguenze che la dirigenza comporta¹⁰.

Trovandosi di fronte a una gestione scolastica lasciata dal predecessore in piena “deriva relazionale”, una dirigente afferma di aver ritenuto necessario adottare una *leadership* diffusa ma “controllata”, volta a ridefinire i ruoli e le funzioni del personale scolastico sulla base di criteri chiari e condivisi e a formare uno staff coeso evitando un uso indiscriminato delle deleghe come succedeva in passato.

9 P. B., 1955, Dirigente Istituto Comprensivo, centro Italia.

10 M. G., 1950, Dirigente Istituto Comprensivo, nord Italia.

La mia è una leadership diffusa ma controllata. Sto cercando di costruire una leadership democratica perché (in questo istituto) c'era una leadership direi quasi abbandonata, nel senso che erano state date deleghe molto importanti e il dirigente era poco presente. Funzionava bene la scuola però erano altri (e non il dirigente a gestirla). Aveva trovato persone in gamba che però avevano preso troppo il sopravvento anche nei confronti degli uffici. (...) Io ho un po' modificato questo e sto adesso ricostruendo una leadership più diffusa anche se controllata¹¹.

In linea con gli stili finora esaminati si situa anche lo stile “relazionale” volto a dare maggiore enfasi ai rapporti fra le persone. Una buona *leadership*, dice l'intervistata, passa dal buon esempio che si dà ponendosi come modello e conquistandosi l'autorevolezza direttamente sul campo. I momenti di criticità possono ovviamente capitare e, in tal caso, diventa importante saperli gestire attraverso un buon controllo della comunicazione e della sfera emotiva evitando di giungere a forti contrapposizioni difficili poi da riportare ad uno stato di equilibrio.

In questa prima fase della professione fatico ancora a sentirmi, come ha scritto Renzi nel documento della “Buona scuola”, “un timoniere (...). Cerco di curare molto, veramente molto, gli aspetti di relazione. Sono convinta che la buona leadership passi soprattutto dal buon esempio, come dicono gli statunitensi, dal sapersi porre come modello e, quindi, guadagnarsi i galloni dell'autorevolezza sul campo senza mai perdere la calma, senza arrivare a contrapposizioni molto forti o, quando ci sono contrapposizioni forti, come è normale che ci siano, a gestirle bene. (...) Naturalmente è anche importante riuscire a “portare a casa” ciò che in quel momento rappresenta il risultato (...); se io sono convinta che una cosa debba essere fatta, mi comporterò un grande lavoro creare il consenso intorno, però voglio che a quella cosa, magari con un tempo più lungo, ci si arrivi¹².

Si può essere una *leader* autorevole, comunicativa e trascinatrice anche dando valore e importanza alla propria preparazione professionale, alle competenze possedute e alla capacità di avanzare una *vision* da condividere. L'autorevolezza esercitata attraverso la funzione dirigenziale non preclude il confronto e lo scambio di idee tra dirigente e personale scolastico ma è sostanzialmente orientata a non perdere di vista le finalità a cui l'istituzione scolastica deve mirare.

11 G. F., 1954, Dirigente Scuola Secondaria di II grado, centro Italia.

12 C. A., 1956, Dirigente Istituto Comprensivo, nord Italia.

Penso di essere una leader abbastanza autorevole, per cui arrivo preparata in tutte le situazioni, mi piace essere competente su quello che si fa e ci studio, (...). Mi piace che le mie idee vengano condivise, magari da tutti non è possibile, però dalla maggioranza. Una volta poi che questa decisione è presa {agisco perché} si vada avanti insieme, per cui mi adatto molto al momento, all'utenza, anche ai docenti, però l'obiettivo è molto fermo. Se dovessi dire una cosa {sulla mia leadership} io mi sento comunicativa e trascinatrice. Ci credo molto e ci lavoro, non sono assente, direi più che altro trascinatrice e un po' visionaria¹³.

In letteratura, come nella narrazione che segue, si parla anche di *leadership* situazionale per riferirsi alla “capacità di rivolgere situazioni problematiche all'interno di contesti definiti” (Franceschini, 2003, p. 51). Il *leader* deve esser in grado di leggere e interpretare gli eventi e le dinamiche in corso in modo da intravedere quale soluzione potrebbe essere più adeguata all'occorrenza. Questo stile pur dando valore all'empatia, al dialogo, al confronto non dispensa dal prendere posizioni “determinate” quando, ovviamente, sono supportate dalla norma e sono funzionali a risolvere le problematicità della situazione venutasi a creare.

Non c'è una tipologia di leadership precisa nella quale mi riconosca. Non so, leadership democratica, autoritaria, e via di seguito, no! Se vogliamo proprio assumere, mi sento molto un leader situazionale. A seconda delle situazioni tu agisci, a seconda della persona che hai davanti (...). C'è ruolo e ruolo {che varia} di situazione in situazione. Ci sono delle situazioni in cui io ho preso decisioni molto forti, perché ero supportata dalla norma. (...) voglio dire che io posso essere empatica, posso essere democratica, ma qualche volta faccio anche l'autoritaria. Dipende dalla situazione. Il leader deve essere anche in grado, a seconda della situazione, di verificare e vedere qual è il contesto e prendere la decisione di come comportarsi: questo secondo me è il leader¹⁴.

Le intervistate che dicono di assumere una *leadership* “forte” motivano questa scelta non per una sorta di ambizione personale o per smania di potere ma per il “bene della scuola”. L'obiettivo primario del ruolo dirigenziale è quello di svolgere al meglio la funzione pubblica prestando attenzione al territorio e salvaguardando il diritto di alunni e studenti mediante un controllo attento e vigile che può, dunque, apparire “forte”. Tutto questo può comportare anche l'adozione di scelte che pongono in secondo piano le esigenze personali degli operatori scolastici.

13 A. F., 1973, Dirigente Scuola Secondaria di II grado, nord Italia.

14 G. F., 1962, Dirigente Scuola Secondaria di II grado, nord Italia.

{La mia} è una leadership sicuramente forte ed infatti la mia si avverte come una personalità forte. Questo però non per ambizione personale, ma per il bene della scuola {...}. Noi {dirigenti} svolgiamo una funzione pubblica, questa è una scuola di Stato e bisogna assolvere a questa funzione. Il territorio, l'utenza vengono al primo posto rispetto alle esigenze del personale scolastico. Sicuramente la mia leadership è forte, ma il mio ruolo di guida è destinato a realizzare al meglio questa funzione pubblica della nostra scuola¹⁵.

Conclusioni

Le informazioni acquisite attraverso la ricerca empirica aprono uno spiraglio per alcune riflessioni riconducibili ad un confronto fra: gli stili di *leadership* rintracciabili nelle narrazioni delle dirigenti, le teorie più innovative sulla *leadership* educativa e la variabile del *gender*.

Le dirigenti evidenziano di conoscere le nuove tendenze sulla *leadership* educativa presenti in letteratura, di comprenderne l'efficacia e i vantaggi, tanto da tradurli in prassi nel proprio contesto di lavoro. C'è, infatti, da parte della maggioranza del campione un evidente orientamento alla messa in opera di processi decisionali e relazionali partecipativi che possano incidere positivamente sulla cultura scolastica e favorire un clima organizzativo di benessere in tutti gli ambienti di cui la scuola si compone (uffici, aule, laboratori, ecc.).

Scendendo nei dettagli, gran parte delle intervistate definisce la propria *leadership* diffusa e democratica, volta alla valorizzazione delle professionalità presenti nell'istituzione e al coinvolgimento attivo di tutte le persone, in prospettiva dello sviluppo di una organizzazione *learnig oriented*.

Le dirigenti ritengono che questi stili incentivino, più di altri, la creazione di una cultura responsabile, aperta al dialogo e al confronto pur riconoscendo che tutto ciò non sia né di facile, né di immediata realizzazione. È necessario, infatti, padroneggiare una serie diversificata di competenze afferenti a più campi del sapere (che vanno dall'ambito pedagogico-relazionale-comunicativo a quello organizzativo-gestionale-docimologico) a cui affiancare una continua riflessione sulle decisioni prese e sui comportamenti effettivamente agiti.

Guidare la scuola secondo principi e criteri democratici non significa affatto lasciare che gli eventi siano affidati al caso, all'improvvisazione o affrontati con scarso interesse. Al contrario, tutto ciò comporta un elevato investimento di risorse professionali e personali così come l'uso di un adeguato livello di autore-

15 A. A., 1956, Dirigente Scuola Secondaria di II grado, sud Italia.

volezza.

Tra le narrazioni raccolte non mancano alcuni richiami a forme di *leadership* forte, se non addirittura autoritaria. Le dirigenti affermano che questo stile rappresenti, in particolari situazioni, la *best-way* per ottenere una maggiore certezza nel raggiungimento degli obiettivi e una migliore gestione dell'organizzazione scolastica. Nonostante ciò, non rinunciano a criteri di fondamentale importanza tra cui: la trasparenza, la flessibilità, il rispetto delle norme.

Venendo alla variabile del *gender* si potrebbe avanzare l'ipotesi della presenza di un *fil rouge* che attraversa e unisce la *leadership* agita dalle dirigenti, le teorie sulla *leadership* al femminile¹⁶ e quelle relative alla *leadership* educativa. Tra le stesse, infatti, sussistono diversi elementi di congiunzione individuabili nella de-gerarchizzazione dei ruoli, nel potere inteso come "possibilità" e *agency*, nella partecipazione attiva e democratica ai processi decisionali, nel senso di responsabilità diffusa, nel rispetto delle differenze, nella valorizzazione delle competenze personali e nella promozione dell'*empowerment*.

L'esistenza di questi punti di convergenza potrebbe, quindi, giustificare la richiesta di un nuovo e più ampio dibattito scientifico sulla *leadership* educativa, indirizzato a rileggerla sia in ottica di genere che di valorizzazione delle differenze¹⁷, prospettive che nel nostro Paese sono rimaste finora sostanzialmente eluse dagli studi condotti sulla dirigenza scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (A cura di) (2010). *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*. Milano: Guerini.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bolognesi, I., & Guerzoni, G. (A cura di) (2013). *La scuola al tempo della crisi*, Trento:

16 Il tema della *leadership* al femminile vanta ad oggi un ampio panorama bibliografico nazionale e internazionale. Per quanto riguarda il nostro Paese si rinvia ai lavori di: Bombelli (2009); Cozza & Gennai (2009); La Vecchia (2011); Pogliana (2009).

17 Nell'ambito della Pedagogia italiana si sono occupate recentemente di *Diversity Management* le studiose Alessandrini (2010) e Iori (2014).

- Erickson.
- Bombelli, M.C. (2009). *Alice in business land. Diventare leader rimanendo donne*. Milano: Guerini.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Coleman, M. (2011). *Women at the top. Challenges, Choices and Change*. London: Palgrave MacMillan.
- Coleman, M. (2002). *Women as Headteachers*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione e insegnamento*, XII, 3.
- Cozza, M., & Gennai, F. (2009). *Il genere nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- D'Ignazi, P. (2013). L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica. In Baldacci, M., & Frabboni, F. (A cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: UTET.
- Dello Preite, F. (2015). Donne e dirigenza scolastica. Nuove prospettive per la leadership educativa. *Formazione e insegnamento*, XIII, 2.
- Domenici, G., & Moretti, G. (A cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Franceschini, G. (2003). *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*. Milano: Guerini.
- Franceschini, G. (2005). Dirigenza scolastica, leadership educativa e management. In Ulivieri, S. (A cura di), *La Formazione della Dirigenza scolastica*. Pisa: ETS.
- Iori, V. (A cura di) (2014). *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: Franco Angeli.
- La Vecchia, G. (2011). *Eva chiama Eva. Leadership al femminile*. Roma: Bonanno.
- Loiodice, I., Plas, P., & Rajadell, N. (A cura di) (2012). *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.
- Moretti, G. (2011). Dirigenza scolastica e competenze di leadership. In Domenici, G., & Moretti, G. (A cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Paletta, A. (A cura di) (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. Trento: IPRASE.
- 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*. London: Paul Chapman.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Martini, B. (2011). *Pedagogia dei saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Poggio, B. (2004). *Mi racconti una storia. Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Pogliana, L. (2009). *Donne senza guscio. Percorsi femminili in azienda*. Milano: Guerini.
- Rembado, G., & Petrolino, A. (2006) (A cura di). *La guida del dirigente*. Roma: Carocci.
- Romito, R. (2005). Il nuovo ruolo della dirigenza scolastica. In Ulivieri, S. (A cura di),

- La Formazione della Dirigenza scolastica*. Pisa: ETS.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Serpieri, R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Ulivieri, S. (A cura di) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri, S. (A cura di) (2005). *La Formazione della Dirigenza scolastica*. Pisa: ETS.
- Ulivieri, S., & Biemmi, I. (A cura di) (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini.
- Ulivieri, S. (2011). Donne, autocoscienza e scrittura di sé. In Ulivieri, S., & Biemmi, I. (A cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini.
- Xodo, C. (2000) (A cura di). *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*. Milano: Franco Angeli.

