

Dirigenti Scuola

39 (2020)

*Le scuole durante la pandemia.
L'occasione per un ripensamento
dei paradigmi pedagogici,
didattici, organizzativi e
gestionali*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)**Comitato promotore****Coordinatori**

Emanuele Contu, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

Dirigenti scolastici

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) - **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) - **Maria Amodeo**, I.S.I.S. "Giulio Natta", Bergamo - **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano - **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena - **Andrea Bernesco L'avore**, Liceo Guido Carli, Brescia - **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico - **Maurizio Carandini**, IC "Valenza A", Valenza (AL) - **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico "G. Galilei", Napoli - **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) - **Paolo Fasce**, I.T. Nautico "San Giorgio", Genova e Camogli - **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) - **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) - **Simone Finotti**, ICS "Via dei salici", Legnano (MI) - **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli - Gramsci Milano - **Rossella Magistro**, I.C. "Martino Longhi", Viggiù (VA) - **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) - **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano - **Leonardo Mucaria**, I.C. "Amaldi", Roveleto di Cadeo - **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano - **Marianna Pavesi**, I.S. "E. Fermi", Mantova - **Donato Petti**, Preside dell'Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della "Rivista Lasalliana" - **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico "U. Dini", Pisa - **Milena Piscozzo**, I.C. "R. Massa", Milano - **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico "Leonardo da Vinci", Reggio Calabria - **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) - **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano - **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) - **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico "Gullace" Roma - **Stefania Strignano**, I.C. "G. Ungaretti", Melzo (MI) - **Benedetta Zaccarelli**, IC "Meldola", Meldola (FO)

Direttore

Tommaso Agasisti, Politecnico di Milano

Vicedirettore

Francesco Magni, Università di Bergamo

Comitato scientifico

Laura Sara Agrati, Università telematica Giustino Fortunato, **Franco Bochicchio**, Università di Genova, **Melania Bortolotto**, Università di Padova, **Francesca Bracci**, Università di Firenze, **Andrea Cegolon**, Università di Macerata, **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA), **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma, **Monica Cocconi**, Università di Parma, **Paola Damiani**, Università degli Studi di Torino, **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari, **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli "Parthenope", **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo, **Marta Kowalczyk-Walędzia**, University of Białystok (Poland), **Jay Plasman**, Ohio University (USA), **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet, **Monica Mincu**, Università di Torino, **Concepción Naval**, Universidad de Navarra, **Sara Nosari**, Università di Torino, **Davide Parmigiani**, Università di Genova, **Loredana Perla**, Università degli Studi di Bari, **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano, **Anna Maria Poggi**, Università di Torino, **Andrea Porcarelli**, Università di Padova, **Alessandra Romano**, Università di Siena, **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma, **Giuseppe Scaratti**, Università Cattolica di Milano, **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland), **Ira Vannini**, Università di Bologna, **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA), **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Redazione

Paolo Bertuletti, Alice Locatelli, Federica Monaci, Linda Zanchi

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati quattro.

anno XXXIX

(Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

ISSN: 2280-8744

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

E-mail: dirigentiscuola.studium@gmail.com

<http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright by Edizioni Studium, 2020

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, *Le ragioni di un rinnovamento*, p. 5

STUDI E RICERCHE

Pierpaolo Limone, Giusi Antonia Toto, *Ambienti di apprendimento digitale e ubiquitous learning: prospettive applicative e di didattica nella scuola post-Covid-19*, p. 10

Maria Pia Ferdinandi, Maria Cinque, *Ripensare la scuola: la mindfulness per sostenere l'equilibrio psico-fisico e favorire lo sviluppo cognitivo e socioemotivo nel periodo post-Covid*, p. 20

Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli, *Inclusive education e didattica digitale. Uno strumento per l'autovalutazione del livello di inclusività dei Learning Object*, p. 44

Francesca Marone, Francesca Dello Preite e Francesca Buccini, *La dirigenza scolastica al tempo della pandemia. Un progetto di ricerca-azione*, p. 60

Nicolò Valenzano, *Organizzazione scolastica onlife. Potenziare i Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari, tra presenza e distanza*, p. 84

Riccardo Michele Colangelo, *Un kairós per la cittadinanza digitale*, p. 100

Giorgio Crescenza, *Dopo le riforme del Novecento, siamo di fronte a una nuova grande svolta? Suggestioni e illusioni di un lockdown*, p. 109

DALLA SCUOLA

ESPERIENZE, RIFLESSIONI CRITICHE, PROPOSTE

Maria Amodeo, *La didattica "fuoriclasse" un piano pedagogico per la ripresa*, p. 123

Annalisa Bonazzi, *Resilienza, ascolto e rispetto: la risposta dell'IISS A. Fantoni di Clusone*, p. 134

Alessandra Carlini, *Immagini e parole: l'infografica in didattica. Racconti d'arte, dalla DaD all'Educazione Civica.*, p. 142

Elisabetta Antonucci, *La scuola come potenziale di trasformazione*, p. 161

NOTE E COMMENTI

Alessandra Rucci, *Il modello blended per la scuola del futuro*, p. 168

Ilaria Castelli, Maria Amodeo, *Le relazioni emotive in tempo di DaD*, p. 176

Greta Brizio, *Relazioni umane e didattica blended for all: questi gli ingredienti per la scuola italiana post lockdown*, p. 185

Stefano Mascazzini, *La formazione per il docente nel XXI secolo*, p. 193

Pasquale Nascenti, *Uno stallo indefinito. Il reclutamento dei docenti di religione cattolica: status quo e prospettive*, p. 200

CASO DI STUDIO

Scuole e spazi contesi. Rispondono: Maurizio Carandini e Benedetta Zaccarelli, p. 212

RECENSIONI

G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, 2020. (Alice Locatelli) p. 219

T. Agasisti (a cura di), *Management educativo alla prova. Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini, 2020. (Francesco Magni), p. 223

P. Mandler, *The Crisis of the Meritocracy. Britain's Transition to Mass Education since the Second World War*, Oxford University Press, 2020. (Virginia Santa Capriotti), p. 227

Francesca Marone^{*}, Francesca Dello Preite^{**}, Francesca Buccini^{***}**La dirigenza scolastica al tempo della pandemia. Un progetto di
ricerca-azione¹****Parole chiave:** Didattica a distanza; tecnologie didattiche; apprendimento; innovazione; pandemia

L'esperienza della pandemia da Covid-19, con ciò che ha rappresentato e ancora rappresenta, è oggetto di continue riflessioni e pone problematiche sempre nuove che coinvolgono tanto la società nel suo complesso quanto l'istituzione scuola. Il presente contributo espone i primi esiti di una ricerca qualitativa che ha coinvolto un gruppo di Dirigenti scolastici della regione Campania con l'obiettivo di indagare, comprendere e analizzare, mediante il metodo narrativo e la raccolta di interviste autobiografiche, non solo le criticità che le/i dirigenti hanno dovuto affrontare nei mesi contrassegnati dalla sospensione delle attività didattiche in presenza, ma anche le "buone pratiche" a cui le/gli stesse/i hanno fatto ricorso per gestire al meglio la scuola e garantire alle/agli studenti il diritto all'istruzione sancito dalla nostra Costituzione.

Keywords: Distance learning; teaching technologies; learning; innovation; pandemic

The experience of the Covid-19 pandemic, in particular what it has represented and still represents, is the subject of continuous reflections and it poses new problems that involve both the whole society and the educational institution. This paper sets out the first results of a qualitative research that involved a group of school principals from Campania, a region in the south of Italy, with the aim of investigating, understanding and analyzing through the narrative method and the collection of autobiographical interviews not only the critical issues that the principals had to face in the months marked by the suspension of didactic activities in presence, but also the "good practices" they used to better manage the school and guarantee to the students the right to education enshrined in our Constitution.

Introduzione

Il primo semestre del 2020, caratterizzato dall'inedito distanziamento sociale e dall'ancora più categorico lockdown, si è rivelato un periodo di repentino mutamento del vivere sociale che, oltre ad aver messo a dura prova i principali sistemi che presiedono al funzionamento della comunità civile (*in primis* il sistema sanitario schierato in prima linea contro il Covid-

* Associata di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Studi Umanistici - Università degli Studi di Napoli Federico II.

** RTDA di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento FORLILPSI - Università degli Studi di Firenze.

*** Dottoranda di ricerca in *Mind, Gender, Language*, Dipartimento di Studi Umanistici - Università degli Studi di Napoli Federico II.

¹ Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Francesca Dello Preite ha scritto l'Introduzione e il paragrafo 2; Francesca Buccini il paragrafo 1, Francesca Marone il paragrafo 3 e le Conclusioni.

19), ha generato una metamorfosi dei comportamenti umani, inducendo gran parte delle persone ad interrompere quelle attività e quelle relazioni che compongono la vita di ogni giorno divenuta, a quel punto, tutta da ripensare secondo nuove regole e modalità.

Lo stato di emergenza che si è creato, se da una parte ha innescato indiscutibili stati di preoccupazione, di paura e persino di dolore (si pensi a chi è rimasto senza lavoro, a chi ha contratto la malattia o a chi ha perso figure molto care), dall'altra ha alimentato l'istanza di affrontare le problematiche sopraggiunte mediante un lavoro di ricerca, di analisi e di approfondimento sostenuto da un agire collettivo e collaborativo che permettesse, in primo luogo, di creare sinergie fra le risorse presenti e disponibili. Da più parti si è sollevato l'appello a "unire le forze" per contribuire, con l'impegno responsabile di tutti, a contenere l'espandersi dell'epidemia rinunciando a molte abitudini prima svolte nella massima libertà e, allo stesso tempo, a trovare nuovi processi, strumenti e strategie per continuare a garantire a tutta la cittadinanza quei diritti inalienabili che costituiscono il basamento della nostra democrazia.

All'interno del dibattito politico-istituzionale che da quel momento ha preso avvio, il sistema dell'istruzione è divenuto uno dei *focus* centrali della discussione pubblica, considerato che l'interruzione delle attività educativo-didattiche in presenza, stabilita dal Governo con una serie di Decreti (in particolare il DPCM del 4 marzo 2020 e successivi) ha messo le istituzioni scolastiche di fronte ad una richiesta tanto difficile quanto ineludibile, ovvero, di continuare a garantire il "pieno sviluppo della persona umana" (Costituzione italiana, art. 3) e il "diritto all'istruzione" (ivi, art. 34) secondo modelli pedagogici e organizzativi che, a quel punto, non potevano più essere quelli seguiti e applicati durante la regolare frequenza scolastica di alunni/e e studenti².

Il passaggio alle attività didattiche a distanza ha richiesto, *in primis*, a tutto il corpo docente un'autovalutazione sullo stato dell'arte della propria formazione³ volto a rileggere le competenze possedute in funzione di una loro applicazione all'interno dei «nuovi ambienti di apprendimento»⁴ e ad individuare le conoscenze e le abilità da implementare mediante corsi di formazione attivati nel breve termine. Sul fronte della dirigenza i/le presidi hanno dovuto gestire e coordinare i processi organizzativi e

² Cfr. G. Laneve (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020.

³ Cfr. D. Capperucci, *Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL Con metodologia CLIL*, in A.M. Notti - P. Lucisano (ed.), *Training actions and evaluation processes*, Pensa Multimedia, Lecce 2019; G. Franceschini, *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto* in «Studi sulla Formazione», 22 (2019).

⁴ M. Ranieri, *Formazione e cyberspazio: divari e opportunità nel mondo della rete*, ETS, Pisa 2006; M. Stramaglia, *Insegnare ai tempi del coronavirus. Per una breve fenomenologia della figura docente*, in G. Laneve (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020.

amministrativi delle scuole secondo criteri e tempi solo in parte riconducibili agli assetti precedenti. Per rispondere in modo efficace alle nuove esigenze e sollecitazioni è stato molto utile interpretare l'organizzazione scolastica «come flusso e come divenire»⁵, accantonando quell'idea di staticità (spesso scambiata per sicurezza) che in gran parte dei casi preclude ai cambiamenti di manifestarsi come eventi innovativi.

1. La scuola sospesa

L' emergenza sanitaria da Coronavirus e la conseguente chiusura delle scuole di ogni ordine e grado hanno posto la comunità scolastica davanti a nuove e importanti sfide cambiandone drasticamente e improvvisamente l'organizzazione. Mesi difficili, di grande incertezza e di confusione normativa che hanno chiesto alle scuole di reagire con grande senso di responsabilità, dimostrando sensibilità rispetto alle dinamiche in atto e particolare attenzione al benessere degli studenti e ai bisogni delle famiglie. Il distacco improvviso dalla vita scolastica – ossia con quella ricchezza di opportunità e di esperienze che può esprimersi solo nella quotidianità del vissuto scolastico reale – la reclusione forzata in una nuova realtà sono stati vissuti dagli studenti con estrema sofferenza, accompagnata dal bisogno di riallacciare le relazioni con i propri coetanei e con i loro insegnanti. D'altro canto, i docenti, in un contesto così nuovo e imprevedibile, hanno dovuto reinventare il loro ruolo di guida educativa, divenendo per i propri alunni punti di riferimento essenziali per non far perdere la fiducia in sé stessi, nel loro futuro, con la speranza di poter costruire insieme una dimensione di vita che si avvicinasse il più possibile alla normalità. La scuola, dunque, intesa sia come comunità educante sia come spazio fisico dell'educazione, si configura come un ambiente privilegiato nel quale

Tutte le pratiche educative [...] hanno in comune un carattere essenziale: esse sono tutte il risultato dell'azione esercitata da una generazione sulla generazione che viene dopo, allo scopo di adattare quest'ultima all'ambiente sociale nel quale è chiamata a vivere⁶.

Indubbiamente tra le tante conseguenze della pandemia la sospensione delle lezioni frontali nelle scuole di ogni ordine e grado ha privato la popolazione studentesca di un luogo di incontro, di confronto e di cultura. Se da un lato la scuola si configura come una realtà complessa, sia dal

⁵ G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2002.

⁶ E. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, in R. Gatti - V. Gherardi, *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995, p. 37.

punto di vista organizzativo che gestionale, dall'altro rappresenta quell'ambiente fisico di apprendimento che ha maggiori ripercussioni sull'intera collettività e dal quale si gettano le basi per il futuro della società. È essenziale, quindi, cercare di comprendere in che modo intende relazionarsi a una problematica che ha posto tutti, compresi i dirigenti scolastici, in una situazione nuova e difficile da gestire. Le trasformazioni che il sistema di istruzione e formazione ha subito, e continua a subire, nel corso del tempo coinvolgono tutti i membri della comunità scolastica e del processo educativo: alunni, ma soprattutto insegnanti, ai quali è richiesto di adeguarsi rapidamente ai cambiamenti in corso, dimostrandosi sempre più aperti e attenti alle necessità del contesto nel quale sono inseriti.

Queste finalità possono essere conseguite solo all'interno di un progetto formativo di largo respiro psicopedagogico, corrispondente a una chiara intenzionalità educativa e a una visione sistemica dell'azione didattica. Un aspetto determinante della questione è rappresentato dalla formazione professionale dei docenti, che oggi deve assumere un profilo di particolare efficacia, all'altezza delle nuove e più incidenti responsabilità educative della scuola nella società complessa⁷. Infatti l'innovazione didattica-metodologica, l'approccio scientifico alle forme e direzioni dell'apprendimento, l'introduzione piena della logica di programmazione curricolare impongono un ripensamento complessivo della funzione docente il cui pieno esercizio implica il possesso di una gamma molto ampia di competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologico-didattiche e di attitudini relazionali senza le quali appare difficile immaginare una concreta attuazione del progetto di formazione civile e di alfabetizzazione culturale previsto dalle Indicazioni nazionali.

La professionalità docente assume, nell'attuale panorama di complessità sociale, culturale e soprattutto sanitario, una configurazione complessa, problematica, strategica rispetto ai bisogni e agli interessi degli alunni, rispetto alle aspettative del territorio e alle condizioni generali di esercizio dell'istituzione scolastica⁸. Per questo motivo, la cooperazione tra le/gli insegnanti e tra questi e le altre figure del sistema (dirigente scolastico, docenti di altri ordini di scuola, personale ausiliario, medico scolastico, assistente sociale, psicologo, rappresentanti dell'ente locale, altri soggetti del territorio, ecc.) è fondamentale per poter pensare,

⁷ Cfr. M. Baldacci, *La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia*, in M. Baldacci, a cura di, *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano 2013; Id., *La formazione dei docenti e il tirocinio*, in *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014; Id., *Formare competenze dei docenti*, «Pedagogia Oggi» 2 (2015), pp. 41-48.

⁸ Cfr. C. Ruffini - V. Sarchielli, *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano, 2001; E. Damiano, *Insegnare i concetti*, Armando, Roma 2004; V. Crion, *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma 2008.

progettare, realizzare e verificare insieme quelle attività educative che le diverse situazioni richiedono.

Oggi più che mai l'emergenza sanitaria e la didattica a distanza evidenziano come il processo di insegnamento e apprendimento investe tutta la comunità educante, a partire dalle famiglie, rimarcando l'importanza del contesto in cui esso avviene; un contesto fatto di persone, di spazi fisici e di strumenti. È stato indispensabile, infatti, e lo è tutt'ora, cercare di proseguire, attraverso la metodologia della didattica a distanza, i percorsi di apprendimento con l'intento di continuare a far sviluppare competenze, suscitare interesse e curiosità negli alunni, mantenendo i contatti con il gruppo classe e garantirne concretamente il diritto allo studio.

La progettazione di percorsi di insegnamento/apprendimento mediante l'impiego delle tecnologie didattiche può essere realmente efficace se gli insegnanti pongono al centro del percorso educativo/didattico gli alunni che, con gli strumenti digitali e con la guida di un docente diventano costruttori del proprio sapere⁹.

Gli insegnanti sono così chiamati a progettare, a realizzare e verificare, in un'atmosfera di reciprocità, disponibilità all'incontro, al confronto e alla collaborazione. Questa collaborazione è di per sé una forma di qualificazione professionale perché ogni membro della comunità è chiamato a crescere attraverso il rapporto con i colleghi e ha l'opportunità di potenziare le proprie competenze, soprattutto se la cooperazione si apre ulteriormente agli apporti del territorio, vera aula decentrata nella quale si esplica la pienezza del progetto formativo¹⁰.

L'attuale emergenza pone la scuola ad operare in un contesto caratterizzato da forte e crescente complessità, sia per la ricchezza e varietà delle situazioni sociali, culturali e formative, sia per la accelerazione dei cambiamenti in atto. A questa complessità la scuola deve adeguarsi mediante risposte formative flessibili attente ai bisogni e alla diversità dei propri studenti.

Il gruppo degli insegnanti e dei dirigenti scolastici diventano il fulcro della programmazione, l'architrova di un rinnovamento didattico, un nuovo modo di concepire l'azione educativa.

A tal proposito, tra i mesi di Marzo e Aprile 2020, l'A.N.DI.S., l'Associazione Nazionale Dirigenti scolastici, all'indomani dei Decreti Ministeriali 186 e 187 recanti indicazioni operative per le istituzioni scolastiche in relazione

⁹ Cfr. M. Ranieri, *Formazione e cyberspazio: divari e opportunità nel mondo della rete*, ETS, Pisa 2006; M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica techno centrica*, ETS, Pisa 2011.

¹⁰ Cfr. F. Frabboni - L. Guerra, *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Nicola Milano, Bologna 1991.

alle norme introdotte dal D.L. 17 marzo 2020, n. 18 – c.d. “Decreto Cura Italia” – ha proposto un sondaggio ai/alle dirigenti in servizio al fine di cogliere le loro percezioni e sensazioni dinnanzi ad alcuni aspetti cruciali dell'emergenza Covid-19. I risultati dell'indagine hanno evidenziato che uno degli aspetti più complessi dell'organizzazione delle attività a distanza è rappresentato, per il 74,4% degli intervistati, dalla scarsa o assente competenza digitale degli insegnanti e, per il 42, 3%, dagli atteggiamenti non collaborativi degli insegnanti nei confronti della DaD. Altri aspetti importanti emersi dall'analisi dei risultati pubblicati fanno riferimento sia alle difficoltà che i docenti hanno avuto nell'effettiva messa in pratica della didattica a distanza, che all'attribuzione delle risorse destinante ai differenti istituti. Per quanto riguarda il primo aspetto, in accordo con alcune indagini sul tema condotte in questi mesi (vedi: Save the Children, è stata riscontrata dal 71,1% dei/delle dirigenti una notevole difficoltà da parte dei docenti di raggiungere, mediante gli strumenti digitali, la quota di popolazione studentesca con maggior svantaggio socioeconomico. La ridotta disponibilità degli strumenti necessari per partecipare in maniera adeguata alle lezioni o la mancanza di una connessione internet, hanno, infatti, aggravato il livello di esclusione sociale di molti bambini e ragazzi¹¹. Per questi alunni, il 37% dei dirigenti ha dichiarato di aver fornito un supporto alle famiglie in difficoltà mediante la distribuzione di dispositivi già in possesso dalla scuola, mentre, il 45% ha atteso le risorse messe a disposizione del Ministero. Tuttavia, rispetto alle aspettative iniziali, il 40% dichiara che le risorse distribuite non sono state sufficienti per l'acquisto di dispositivi digitali e connettività, né per la formazione del personale scolastico (39%), mentre per il 45%, sono state appena sufficienti all'acquisto di piattaforme e strumenti digitali.

5. Dirigere le scuole al tempo del Covid-19. Un progetto di ricerca qualitativa nell'area napoletana

La situazione venutasi a creare con la chiusura delle scuole, associata sia ad un clima di incertezza ma anche di forte motivazione a trovare soluzioni percorribili, ha sollevato numerosi interrogativi da ponderare con urgenza, competenza e responsabilità. Tra i molti: come garantire il diritto all'apprendimento di tutti e di ciascuno impedendo che gli ostacoli sociali, economici, culturali acuissero i fenomeni della povertà educativa, della dispersione e dell'abbandono scolastico che nel nostro Paese stentano a

¹¹ Cfr. anche M. Arnone, *La povertà minorile ed educativa: un focus su Europa, Italia e Mezzogiorno* in «Quaderni di Economia Sociale», (2018), pp. 7-12.

diminuire¹²? In che modo ri-progettare e ri-modulare le lezioni didattiche la cui essenza non è fatta solo di saperi da apprendere, ma anche di parole, di sguardi, di corpi, di idee ed emozioni che si intrecciano ed evolvono nella dinamica delle relazioni interpersonali¹³? Quale formazione rivolgere a docenti e dirigenti al fine di attivare processi di *empowerment* e di *agency*¹⁴ necessari per ridefinire le proprie competenze e applicarle ai nuovi scenari formativi e didattici¹⁵? Quale nuovo patto di corresponsabilità condividere tra scuole e famiglie per rafforzare una efficace sinergia fra le parti¹⁶?

A partire da queste istanze è nato il progetto “Dirigere le scuole al tempo della pandemia” ideato ed elaborato dal gruppo di ricerca D.I.S.C.O.V.E.R.¹⁷ con l'intento di esplorare, raccogliere e analizzare le esperienze vissute dai e dalle dirigenti scolastiche concentrando l'attenzione sui seguenti focus e obiettivi:

- capire attraverso quali modalità e strumenti le/i dirigenti durante il *lockdown* hanno ri-organizzato la vita delle comunità scolastiche;
- rilevare quali interventi hanno promosso per assicurare la continuità e qualità dei processi formativi, il rispetto della libertà d'insegnamento, l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie, l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni;
- individuare le risorse di cui si sono avvalsi per gestire il passaggio dalla didattica in presenza alla didattica a distanza (DaD);
- comprendere se e come siano riuscite/i a recepire e soddisfare i bisogni degli/delle allievi/e e delle loro famiglie con particolare attenzione ai casi di disagio, di dispersione e di abbandono scolastico e/o ai soggetti con disabilità;

¹² MIUR, *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Roma 2019.

¹³ Cfr. V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Santarcangelo di Romagna (RN) 2016.

¹⁴ Cfr. M. Bruscazioni, *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano 2007; M. Costa, *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, in «Pedagogia Oggi», 2 (2015); D. Dato - B. De Serio - A.G. Lopez, *Questioni di “potere”. Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*, FrancoAngeli, Milano 2007.

¹⁵ Cfr. G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando Editore, Roma 2017.

¹⁶ M. Amadini - S. Ferrari - S. Polenghi (edd.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019.

¹⁷ Il gruppo di ricerca D.I.S.C.O.V.E.R. (Studi e ricerche sulla leadership scolastica in ottica inclusiva e di genere) è composto da docenti delle Università di Napoli “Federico II” e di Firenze e da dirigenti scolastiche dell'area napoletana. È un gruppo di recente costituzione che intende sviluppare e implementare gli studi attinenti all'area della dirigenza scolastica assumendo le dimensioni dell'inclusività e del genere come specifiche categorie di lettura e interpretazione dei processi organizzativi e manageriali della scuola.

- conoscere se e cosa le/i dirigenti abbiano “imparato” da questa inedita situazione di emergenza e quali competenze le/li abbiano sostenuti nell’essere propositivi, pro-attivi e resilienti;
- rilevare il bisogno di innovazioni rispetto all’attuale configurazione della dirigenza scolastica necessarie per fronteggiare al meglio le sfide e gli imprevisti del futuro;
- esaminare la domanda di formazione delle/dei dirigenti come volano del proprio agire professionale.

Dal punto di vista epistemologico il progetto si inserisce all’interno della ricerca naturalistica che Luigina Mortari¹⁸ definisce quella che avviene in un *setting* naturale, «ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade [...] e trova la sua ragione nel fatto che qualsiasi fenomeno oggetto di studio acquisisce il suo significato in relazione al contesto in cui si verifica»¹⁹.

Componenti fondamentali della ricerca naturalistica sono l’esplorazione e la flessibilità, veri e propri punti di forza del disegno di indagine in quanto capaci di tener conto degli imprevisti, dei discostamenti, delle diversità a cui l’esistenza umana non si sottrae e di capire nel modo più profondo possibile ciò che i soggetti pensino rispetto ai problemi presi in considerazione. Per tali motivi la ricerca naturalistica, anziché seguire una teoria data a priori ed avere la pretesa di giungere a delle generalizzazioni sui fenomeni studiati, cerca di darne un’interpretazione plausibile e contestualizzata prestando attenzione anche a quegli aspetti che possono apparire di secondaria importanza²⁰.

La scelta epistemologica ha portato ad individuare e assumere il metodo narrativo²¹ quale approccio per raccogliere i vissuti professionali che hanno caratterizzato il lavoro delle/dei dirigenti durante il *lockdown* privilegiando come strumento d’indagine l’intervista autobiografica che secondo Atkinson:

[...] è l’approccio di ricerca più utile per ottenere una prospettiva soggettiva e una migliore comprensione dell’argomento o del problema in esame. Le narrazioni autobiografiche tendono naturalmente a organizzare gli eventi e le circostanze della vita secondo un ordine coerente. Per trovare un significato, identificare i fattori che hanno influenzato

¹⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

¹⁹ Ivi, p. 61.

²⁰ Cfr. ivi, p. 64.

²¹ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992; J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997; J. Clandinin - M. Connelly, *Narrative Inquiry*, Jossey-Bass, San Francisco 2000; D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995; S. Olivieri (ed), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa 201

quell'esistenza, e interpretare l'esperienza, non c'è metodo migliore della narrazione autobiografica, che aiuta il ricercatore a comprendere quella vita dal punto di vista di chi l'ha vissuta.²²

Ciò rende l'intervista autobiografica un dispositivo dalla duplice funzione pedagogica poiché, mentre consente a chi conduce la ricerca di entrare in contatto con le esperienze altrui conoscendone gli eventi e i cambiamenti fondamentali, dà altresì alla persona intervistata la possibilità di essere agente attivo nel selezionare e ordinare i contenuti del racconto che, nella maggior parte dei casi, rispecchiano azioni situate, ossia, accadimenti avvenuti in un determinato luogo e in un periodo ben preciso della vita.

Gli input proposti alle/ai dirigenti nel corso dell'intervista hanno cercato di esplorare sia gli aspetti tecnico-organizzativi e concettuali che le/li hanno supportati nello svolgere le funzioni attinenti al *management* scolastico, sia quelle componenti riconducibili alla *leadership educativa* una dimensione divenuta centrale per guidare le scuole del Terzo Millennio e per generare in tutti/e coloro che ne fanno parte (alunni/e, studenti, docenti, personale ATA, famiglie) motivazione, *agency*, *empowerment*, *self-efficacy*, senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri²³.

L'intervista si è focalizzata su alcune aree tematiche: i primi "pensieri", le prime "idee", le prime "preoccupazioni"; le prime "azioni e misure" messe in atto; il cambiamento dell'organizzazione scolastica; il lavoro in solitaria o la collaborazione con docenti e/o figure specifiche del *middle management*; il momento della ri-progettazione delle attività scolastiche, in particolare, per passare dalla didattica in presenza alla DaD; le criticità riscontrate; le reazioni dei docenti a tale passaggio; le reazioni del personale ATA; le strategie di *leadership* messe in campo per sostenere il personale; le difficoltà delle famiglie e il patto di corresponsabilità; il diritto all'apprendimento di tutte/i le/gli studenti; la valutazione delle attività a distanza; i rapporti inter-istituzionali e con gli enti locali; la riapertura delle scuole in sicurezza; i vissuti durante il *lockdown* sotto il profilo sia professionale sia personale; gli effetti del Covid-19 sugli aspetti della professionalità; le eventuali proposte di cambiamento.

Le interviste sono state effettuate tra agosto e settembre 2020²⁴ ed hanno visto la partecipazione di diciotto dirigenti della Regione Campania

²² R. Atkinson, *L'intervista narrativa, Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, p. 21.

²³ Cfr. F. Dello Preite, *Dirigenza scolastica e formazione di genere. Riflessioni e prospettive per una scuola che dia valore alle differenze*, in G. Elia - S. Polenghi - V. Rossini (ed.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019.

²⁴ Le interviste, condotte da un'esperta del team di ricerca, sono avvenute in modalità telematica in ottemperanza del distanziamento sociale previsto dai decreti emanati dal Governo italiano per contenere l'emergenza sanitaria da Covid-19. Sono stati concordati preventivamente con ciascun/a dirigente la data e l'orario dell'intervista la cui durata complessiva stata di circa un'ora. È stato,

(con una prevalenza di dirigenti della città metropolitana di Napoli) che dirigono scuole di diverso ordine a partire dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole secondarie di secondo grado. Ciascuno/a di loro ricopre il ruolo dirigenziale da diversi anni e, pertanto, è stato possibile, lungo la narrazione, operare un costante confronto tra la dirigenza al tempo della pandemia con l'esperienza professionale *pre-lockdown*. A partire dal mese di ottobre è iniziata la fase di lettura e di analisi delle interviste (ancora in fieri). Seguendo l'impianto metodologico di riferimento, il primo *step* ha coinciso con l'*entering in the text*, ovvero, l'"entrare nei testi" raccolti con l'obiettivo di individuare gli elementi significativi rispetto alle domande di ricerca evitando di assumere qualsiasi schema interpretativo prestabilito che irrigidisse il processo di lettura e di analisi testuale. Il secondo passaggio è stato dedicato al processo del *sense-making* che ha assunto la funzione di elaborare il significato delle parti rilevanti delle narrazioni trovando tra le stesse connessioni e relazioni. Successivamente, attraverso letture ripetute e una *persistent immersion* nei testi, sono stati messi in evidenza temi e strutture che hanno dato corpo alle narrazioni per passare poi alle ultime due fasi (attualmente in corso): quella del *confirming*, volta a testare gli elementi rilevati, e quella del *presenting the account* consistente nella stesura del resoconto finale dell'intero processo di analisi²⁵. Si è ritenuto opportuno far svolgere queste diverse fasi da quattro esperte del gruppo di ricerca al fine di operare un costante confronto sugli elementi ritenuti importanti e garantire un'interpretazione il più fedele possibile delle narrazioni (criterio della *fidelity*). Al termine delle analisi testuali, per rendere ancora più fedele il lavoro di ricerca, è previsto un incontro di restituzione dei dati esaminati alla presenza dei/delle dirigenti grazie al quale giungere, mediante un confronto dialogico e critico tra i/le partecipanti e il team di ricerca, ad una "consensuale validazione" delle interpretazioni elaborate. I feedback raccolti diventeranno, pertanto, parte integrante dell'analisi testuale e materiali fondamentali per la elaborazione del report finale. Come accade regolarmente nell'ambito della ricerca di tipo qualitativo, i risultati ottenuti a conclusione del lavoro non avranno né la pretesa né l'obiettivo di giungere ad alcuna generalizzazione bensì, come già affermato, di giungere ad una maggiore conoscenza del fenomeno indagato tenendo conto di più variabili con cui i soggetti narranti hanno dovuto interagire: il contesto di appartenenza, il sistema relazionale, le caratteristiche della popolazione a cui il servizio scolastico è rivolto, le

inoltre, chiesto a ciascun/a partecipante il consenso alla registrazione dell'incontro in modo da poter trascrivere fedelmente le narrazioni raccolte divenute, successivamente, materiale della analisi fenomenologica.

²⁵ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 181.

esperienze pregresse, la formazione posseduta, le risorse disponibili. Il fine è pertanto quello di trovare e attribuire un significato alle decisioni, alle azioni, alle strategie agite quotidianamente dalle/dai dirigenti per gestire la complessità della vita scolastica durante la pandemia e rintracciare nelle esperienze narrate buone pratiche di *leadership* e di *governance* che in tali contesti hanno permesso alla comunità educante di proseguire ininterrottamente la propria *mission* in modo responsabile, innovativo e sostenibile.

6. Voci dalla dirigenza

Alla base dell'azione della ricerca vi è l'ipotesi che per la progressiva normalizzazione delle attività scolastiche e lavorative in senso lato sia necessario non solo intervenire sui fattori che influenzano la sicurezza dal contagio, ma anche tener conto degli aspetti psicologici e del punto di vista degli attori coinvolti nel processo, a cominciare da chi riveste ruoli apicali e decisivi all'interno della riorganizzazione scolastica, delle attività didattiche a distanza come pure del lavoro in remoto delle funzioni amministrative.

Date queste premesse, l'esperienza raccontata da coloro che si sono trovate/i a gestire l'emergenza in questi mesi a capo delle scuole individuate nella Regione Campania, è apparsa estremamente complessa, densa di emozioni e dilemmi sul piano della scelta, della pianificazione e della *governance*.

Nel momento presente, l'esperienza di docenti e discenti è attraversata dall'ansia e dal dolore. Ciononostante, il settore della scuola e della formazione, insieme a quello sanitario, pur avendo subito tagli senza precedenti negli ultimi anni dal punto di vista economico e ancora in attesa dell'integrazione delle risorse con quello che è stato definito l'organico Covid, ha dato prova di grande responsabilità, resilienza e professionalità.

La sensibilità della dirigenza rispetto all'argomento e le preoccupazioni emerse, grazie all'intervista proposta, sono il segno del peso della responsabilità ma anche delle pressioni a cui in questi mesi le/i dirigenti sono state/i sottoposte/i nella quasi totale assenza di linee guida uniformi, con scarse risorse e nell'incertezza normativa. Da qui, il persistente sentimento d'inadeguatezza a fronteggiare gli effetti della pandemia, nella consapevolezza delle diverse variabili che insistono sulla qualità e sul clima delle organizzazioni scolastiche e, di fatto sul servizio e sui risultati d'apprendimento, così da temere di non poter assicurare il pieno diritto allo studio di tutti gli alunni di ogni ordine e grado.

Dopo un percorso di co-implicazione autobiografica, da parte delle/degli intervistate/i, si è cercato, di evitare di oggettivare le narrazioni entro schemi di categorizzazioni troppo rigide per restituire la complessità delle diverse esperienze e delle dimensioni individuate.

Gli aspetti emersi, inoltre, inerenti gli elementi gestionali sono stati successivamente analizzati sotto la duplice lente di rischi e di opportunità. I testi raccolti sono stati trascritti ed analizzati secondo una prospettiva fenomenologica-eidetica²⁶ come quella più adatta a cogliere l'essenzialità, ma al tempo stesso anche la singolarità e l'unicità dell'esperienza dei soggetti partecipanti alla ricerca.

Operativamente si è partiti da una lettura ripetuta dei testi trascritti delle narrazioni, in modo da produrre dei commenti su quanto rilevato. In conseguenza sono individuati i temi emergenti (le *core categories*), in altre parole i punti comuni che risaltano dai materiali e che sono tradotti in concetti con un livello di maggiore astrazione e definizione. In seguito, i temi tra loro collegati sono stati organizzati in uno schema coerente e ciascun tema è stato poi messo a confronto con le parole del soggetto che ha raccontato di sé. È emersa una mappa di *core-categories*, in altre parole di categorie centrali, che trovano riscontro nelle narrazioni²⁷. Riguardo all'analisi del materiale raccolto, il raccordo intersoggettivo assume una valenza essenziale: siamo, difatti, ricorsi a una triangolazione di ricercatori, nel senso che più ricercatori hanno analizzato il materiale oggetto di analisi (narrazioni), utilizzando gli stessi metodi e rifacendosi allo stesso quadro teorico di partenza al fine di minimizzare il rischio di distorsioni²⁸.

La ricerca fenomenologica si concentra sull'esperienza in quanto processo e utilizza l'interpretazione personale dei partecipanti e la relativa struttura intenzionale.

Il canovaccio prescelto, offrendo ampi margini di flessibilità, ha consentito l'individuazione di nodi contenutistici legati a diverse aree di significato, evidenziando l'importanza del contesto specifico in cui sorgono le scuole di appartenenza.

Nello specifico, il terreno esperienziale è quello della Regione Campania, e in particolare, della città di Napoli, attraversato da forti contraddizioni tra il centro e la periferia, dalla presenza di studenti figli di famiglie immigrate, dalla povertà educativa, dalla marginalità e dal disagio socio-

²⁶ Cfr. Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit.; C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012.

²⁷ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit.

²⁸ Cfr. S. Tulelli, *Triangolazione metodologica e ricerca empirica: il contributo di Paul F. Lazarsfeld* in «Sociologia e ricerca sociale» 72 (2003), pp. 37-61; C. Rossi, *Triangolazione metodologica e qualità del dato*, Franco Angeli, Milano, 2015.

economico. In virtù di ciò, la prima preoccupazione è stata quella di non riuscire a raggiungere tutti.

Tuttavia, le zone caratterizzate da un alto coefficiente di problematicità strutturale, da sacche di povertà ed emarginazione consistenti si possono configurare quali laboratori di creatività utili all'emergenza di possibili strategie creative²⁹.

In pratica, nell'analisi del materiale narrativo raccolto sono state individuate le seguenti *core categories*:

Consapevolezza personale, lettura del contesto e strategie di coping: nelle narrazioni risaltano indizi e tracce di sé che rivelano situazioni di emparse e di conflitto mediante l'utilizzo di metafore belliche e ricordi che evocano la Seconda Guerra Mondiale o altri momenti di emergenza vissuti a livello comunitario come il terremoto del 1980. Forte è la convinzione che il *lockdown* con la chiusura di tutte le scuole denota la gravità della situazione. Ne consegue il racconto di un grande lavoro di riprogettazione, soprattutto per quanto riguarda la didattica digitale integrata, rappresentando la funzione di dirigente come imprescindibilmente di coordinamento delle diverse professionalità.

L'attitudine e le abilità interrogative insieme alla combinazione dei significati espressi dalla ricognizione delle esperienze personali, facilitano nelle persone l'individuazione di nuove trame di possibilità e progettualità: a partire dal racconto di sé, matura una maggiore auto-consapevolezza; s'individuano strategie di *coping* quale esito non solo della valutazione primaria ma anche dell'intenzione di agire. Si prefigura la necessità di un cambiamento, di percorrere altre strade, altre vie. Inoltre, gli esiti del *coping* vengono rivalutati e utilizzati per ripensare risposte differenti, consentendo di ampliare il repertorio di strategie a disposizione del soggetto e del contesto.

Pertanto, il lavoro della dirigenza è anche un lavoro di cura:

Per far sì che la scuola continuasse, la scuola c'è - slogan che abbiamo sentito - ho pensato, prima di curare gli alunni, io devo curare i docenti, nel senso che la mia preoccupazione sono stati più i docenti che non gli alunni, paradossalmente, ma non perché gli alunni fossero il secondario obiettivo, anzi, però era giusto in quel momento non far disperdere i docenti che da adulti, vivendo una situazione complessa anche di paura, potevano effettivamente perdersi nei meandri del Covid (D.B.).

²⁹ Cfr. B. Hooks, *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano 1998; M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009.

Ricognizione e analisi delle risorse e dei vincoli personali e di sistema: nelle diverse narrazioni prodotte le/i dirigenti riescono ad individuare con chiarezza le risorse, le competenze, le criticità e i vincoli personali e contestuali. Tale (auto-) valutazione costituisce il primo *step* per delineare un piano, un progetto personale e professionale nel quale siano identificati chiaramente gli obiettivi, i tempi, le risorse e le strategie di azione. In assenza di protocolli e linee guida chiari e ben definiti si sottolinea l'impegno degli insegnanti e dei collaboratori. La particolarità del contesto ha presentato non solo delle difficoltà (povertà, mancanza di dispositivi, inadeguatezza delle risorse digitali) ma anche delle soluzioni impreviste, una volta raccolta la sfida sui piani educativi, organizzativi e relazionali, generando nuove sinergie e lo sviluppo di un sentimento identitario e di comunità di pratica.

Una convinzione comune è che una dimensione essenziale della dirigenza scolastica sia quella organizzativa; non solo dal punto di vista burocratico, ma anche del contesto, dell'erogazione della didattica a distanza, dello scambio ordinato, del tenere aperti i canali di comunicazione, del garantire una pluralità di punti di riferimento.

Da questo punto di vista lo scoglio maggiore si è rivelato il necessario e brusco adattamento a nuove modalità d'interazione e d'insegnamento-apprendimento che hanno richiesto uno sforzo soprattutto da parte di coloro abituati a una routine prestabilita e che avevano meno familiarità con il digitale. Molte/i insegnanti, educatrice/educatori e maestre/i sono entrati in casa dei loro allievi, constatando situazioni che neanche immaginavano, alle prese con una manutenzione degli affetti e delle emozioni insolite e inattesa, sul piano individuale e sul versante della relazione con studenti e genitori.

Riprogettazione e orientamento alla pianificazione di obiettivi per un futuro incerto: nelle narrazioni, al di là di un'incertezza rispetto al futuro (che contraddistingue inevitabilmente i vissuti attuali sul piano della soggettività), emerge anche l'intraprendenza e la determinazione nel pianificare azioni funzionali al raggiungimento degli obiettivi personali e professionali. In molti casi la scrittura di sé ha stimolato nelle/nei partecipanti una sorta di *imageability*, ovvero la capacità di immaginare, visualizzare scenari e alternative di ri-progettazione, facendo tesoro nel post-lockdown dell'expertise sviluppata, dei punti di forza individuati, del rivitalizzato patto di corresponsabilità con le famiglie e del raccordo inter-istituzionale e con il territorio (per es. tramite il coinvolgimento delle associazioni) per cercare di garantire a tutti il diritto allo studio. In effetti, oltre che alla ri-progettazione si è puntato a non perdere di vista i ragazzi,

soprattutto i più deboli, mantenendo vivo il rapporto tra scuola e famiglie a cui talora sono stati rivolti interventi di sostegno, intercettandone il disagio senza lederne la dignità: famiglie con difficoltà socio-economiche e fortemente a rischio nel *lockdown*, in cui spesso i bambini sono affidati agli anziani perché i genitori sono impegnati nel lavoro precario le cui abitazioni non sono dotate né di pc né di connessione. In questi casi, la scuola ha avuto un ruolo fondamentale nel fornire ausili, dispositivi, libri, vocabolari e i docenti hanno avuto un ruolo cardine come osservatori nelle situazioni di disagio e facilitatori del processo inclusivo.

Implementazione della leadership e della flessibilità: le narrazioni evidenziano nelle/negli intervistate/i la concezione diffusa di una “scuola comunità educante” con una *leadership* democratica e condivisa a partire dal lavoro sinergico con i dipartimenti, i consigli di classe e l'intero collegio: più di una squadra che non ha esitato a guardare a nuove modalità organizzative. Emerge la consapevolezza delle proprie responsabilità e in molti casi del proprio ruolo di guida. Quest'ultimo appare una funzione necessaria sul versante del coordinamento e della governance, al fine anche di mettere a sistema buone pratiche già precedentemente sperimentate eppure non esplicitate, dal punto di vista psicologico. I sentimenti di solitudine di chi dirige risultano attutiti dalla compartecipazione delle scelte e dal supporto della rete auto-formatasi e costituita dai colleghi presidi con cui è avvenuto un confronto periodico anche se virtuale al fine di prendere decisioni condivise. Tale modalità di confronto inter-istituzionale si è rivelata un sostegno centrale per quanto riguarda altresì l'introduzione di misure di flessibilità e conseguenti modifiche delle metodologie d'insegnamento-apprendimento e dei tempi e degli spazi rispetto a un'organizzazione in presenza.

Mantenere vive le relazioni: tra discenti, tra docenti e discenti, tra docenti, tra le famiglie e la scuola, tra la dirigenza e i docenti. Ancora, la possibilità di mantenere aperti più canali di comunicazione per studenti e famiglie. E, dunque, sì alla piattaforma, ma anche a WhatsApp, a messaggi, a telefonate, con conseguente superlavoro per i docenti al fine di mantenere la relazione con quei ragazzi maggiormente in difficoltà. D'altro canto, se è vero che alcune famiglie non hanno i mezzi per accedere alla didattica a distanza bisogna anche dire che in talune circostanze la DaD, arrivando agli studenti nelle loro case, ha reso possibile raggiungere coloro che altrimenti la scuola non la frequentano con assiduità. Introdurre dispositivi che necessariamente implicano un

superamento dei tempi e dei modi della didattica tradizionale ha permesso di contenere i danni e affrontare le difficoltà del momento.

Tabella 1

Core Categories	Strategie, abilità e competenze sviluppate
1. Consapevolezza personale, lettura del contesto e strategie di coping	Individuazione di nuove trame di possibilità e progettualità a partire dalla ricognizione delle esperienze personali mediante l'assunzione di una postura riflessiva insieme all'attitudine interrogativa e alla capacità di combinare i significati espressi.
2. Ricognizione e analisi delle risorse e dei vincoli personali e di sistema	In assenza di protocolli e linee guida chiari e ben definiti l'impegno delle/degli insegnanti e dei collaboratori nell'identificare con chiarezza le risorse, le competenze, le criticità e i vincoli personali e contestuali per delineare un piano, un progetto personale e professionale.
2. Riprogettazione e orientamento alla pianificazione di obiettivi per un futuro incerto	Intraprendenza e determinazione nel pianificare azioni funzionali al raggiungimento degli obiettivi personali e professionali: capacità di immaginare e visualizzare scenari e alternative di riprogettazione.
3. Implementazione della leadership e della flessibilità	Focalizzazione sul concetto di "scuola comunità educante": lavoro sinergico con i dipartimenti, i consigli di classe e l'intero collegio.

4. Mantenere vive le relazioni	Mantenere aperti più canali di comunicazione per studenti e famiglie: piattaforme, WhatsApp, messaggi, telefonate.
---------------------------------------	--

Altra questione espressamente sentita è quella di mettere gli insegnanti nella condizione di farcela, il che nel contesto campano ha anche significato sostenerli nel non perdere il contatto con i discenti a rischio dispersione, nel “dare la caccia” agli alunni più isolati, recuperandoli e restituendoli alla normalità della loro condizione di studenti in formazione. Ciò ha determinato risultati imprevisi dall’esito positivo a diversi livelli, incluso quello della relazione docenti-discenti.

Mi rendevo conto che i docenti non potevano essere lasciati soli in questa sperimentazione. Quindi sono stati attivati dei percorsi formativi sia di primo livello, che di secondo livello, proprio per venire incontro ai bisogni formativi dei docenti che erano totalmente a digiuno e invece di consolidare, di potenziare le competenze di docenti magari più giovani che avevano già dimestichezza. Poi sono state continue, da parte mia, le comunicazioni scritte ai docenti, circa i *webinar* che anche io ho realizzato. Cerco, anche attraverso delle riunioni di staff a distanza, di informare i docenti circa le iniziative formative che poi sono state organizzate sia a livello di scuola, a livello di ambito, ma anche poi a livello regionale con la *task force* regionale e a livello nazionale (T.V.).

E, qui la preoccupazione di non lasciar indietro nessuno, innanzitutto dal punto di vista relazionale, è comune ai diversi racconti.

Non possiamo dire che la didattica a distanza abbia garantito quello che garantisce la scuola ordinaria; abbiamo contenuto i danni, cioè senza questi mezzi sicuramente ci sarebbe stato un vuoto assoluto per quanto riguarda la didattica; noi questo lo abbiamo evitato. Il pensiero che mi assillava particolarmente era quello di non riuscire a coinvolgere soprattutto i bambini più piccoli per i quali, naturalmente, la didattica a distanza non sempre ha avuto gli esiti sperati, proprio perché i bambini si sono trovati da un giorno all'altro sprovvisti di quel legame affettivo e anche fisico, necessariamente ineludibilmente fisico, con compagni e maestre (P.B.).

Nella dimensione asincrona si è rivelata la possibilità di declinare efficacemente un piano personalizzato e individualizzato di studio dei ragazzi, cambiando metodologia, per esempio, introducendo le modalità *flipped classroom* e di lavoro in piccoli gruppi.

Senza dire che il legame tra i docenti stessi da questa esperienza è uscito rafforzato:

Paradossalmente, la distanza ha riavvicinato anche i docenti, magari dello stesso dipartimento, anche di dipartimenti diversi; ha dato l'opportunità proprio per, diciamo la novità fra virgolette, le difficoltà, per l'importanza del momento, ha dato loro modo di potersi collegare anche più spesso e di fare anche più gruppo (M.T.).

Nell'attuale scenario dirigenti e docenti sono vettori e artefici del cambiamento nel rispondere alle emergenze formative e alle sollecitazioni epocali, declinando il proprio compito di governance e educativo nel contesto sociale, economico e culturale. In tale direzione essi sono implicati sia sul versante della riflessione teorica sia su quello pratico-applicativo a raccogliere la sfida dell'inclusione quale occasione per ripensare le pratiche educative a livello europeo e internazionale in quanto elemento chiave del successo formativo per l'intero sistema educativo (Fabbri, 2019). In tale prospettiva, la flessibilità e la personalizzazione dei percorsi assumono un carattere strategico, soprattutto per i soggetti più fragili, a maggior ragione in questo momento storico in cui i molteplici effetti della pandemia impattano negativamente sulla vita degli studenti e delle loro famiglie, minando il diritto allo studio e la possibilità di recuperare gli apprendimenti.

Da questo punto di vista la didattica digitale integrata per tutti gli ordini di scuola, l'istruzione domiciliare o in presenza, nel caso di studenti in condizioni di disabilità associata o meno a fragilità certificata, necessitano dell'adozione di forme organizzative inedite e adeguate a garantire e gestire in sicurezza ed efficacemente la frequenza delle lezioni.

Conclusioni. Costruire il futuro

I risultati inerenti le core categories comuni a tutti i partecipanti hanno permesso di rispondere alle domande di ricerca sui diversi temi con particolare riferimento alla riorganizzazione della vita delle comunità scolastiche e alla gestione del passaggio dalla didattica in presenza alla didattica a distanza.

Durante le interviste effettuate i/le dirigenti hanno sottolineato che la maggioranza dei/delle docenti delle loro scuole ha mostrato un potenziale relazionale e affettivo verso i ragazzi, di attaccamento al lavoro, di inventiva e di creatività. Tale disposizione d'animo favorevole ha permesso la realizzazione della DaD, prima in quanto unica strada e risorsa inequivocabile per adempiere a un diritto fondamentale previsto dalla

Costituzione e, poi, sempre più con la consapevolezza che essa costituisca una dimensione imprescindibile e qualificante, sia pure nella versione integrata, della scuola del terzo millennio.

Infatti, se è vero che la didattica a distanza esprime una contraddizione in termini perché priva di corpi e di partecipazione in presenza gli uni degli altri, considerando il dato di realtà è stata una scelta inevitabile e la più opportuna: essa è risultata determinante nel tenere viva e unita la comunità scolastica.

Evidentemente, ci sono state anche delle criticità, così come emerso dalle narrazioni raccolte nel corso della presente ricerca che, utilizzando un approccio sistemico, ha incluso tutti gli spazi principali della vita scolastica. In sintesi, a proposito della seconda categoria “core” emersa, le diverse risorse disponibili determinano differenti modalità di approccio alla DaD, con conseguenze sul piano della qualità dell’apprendimento, giacché laddove le condizioni economiche sono di svantaggio sicuramente non tutti hanno lo stesso diritto allo studio. In molti casi ci sono stati ragazzi che non avevano una postazione o un *device* cui collegarsi e magari la connessione di rete era completamente assente.

I bisogni formativi delle fasce più deboli o quelli degli alunni con BES non sempre riescono a essere garantiti dal classico approccio per cui si chiede al digitale di replicare le stesse modalità della relazione educativa in presenza, sia pure chiaramente contemplando strumenti compensativi e misure dispensative previsti dal PDP. Piuttosto, si tratta di ragionare su aspetti che sicuramente non possono essere riprodotti online per evitare che nella modalità a distanza sorgano problemi: per esempio sul fatto che i dispositivi multicanale sono utili nel facilitare la fruizione dei contenuti e la mediazione dei contributi proposti e sulla necessità di predisporre altresì momenti dedicati a scambi individuali, in alcuni casi necessari.

La scuola ha dovuto rispondere a queste esigenze che spesso erano molteplici e, talora, anche in contraddizione tra di loro.

Inoltre, dal punto di vista organizzativo familiare molti sono stati i genitori in *smart working* e, quindi, non sono mancate difficoltà oggettive nel conciliare le diverse istanze e assicurare sia la prestazione lavorativa genitoriale sia la frequenza dei figli alle attività scolastiche.

Al complessificarsi del *ménage* familiare, durante il *lockdown* si sono sommate per molte famiglie del territorio campano la preoccupazione per il lavoro precario, la difficoltà a conciliare i tempi della vita personale con quelli dei sistemi esterni, l’ansia per i propri cari e, in particolare quelli più fragili e anziani, l’apprensione per un futuro che appare incerto.

Per quanto riguarda la quinta core categorie per tutte/i le/gli intervistati la formazione è relazione ma essa si declina mediante diversi e molteplici

canali: formale, informale, non formale. La presenza è centrale, bisogno primario sul piano educativo e dell'esperienza umana, eppure questa può essere sostenuta e implementata dal digitale e dall'uso critico delle tecnologie, in grado di offrire a docenti e discenti straordinari mezzi di apprendimento/insegnamento, scenari didattici rivoluzionari e inedite opportunità sul piano della comunicazione interpersonale, tenendo unito ciò che per forza doveva essere separato. Quindi, il web ha consentito alla compagine scolastica di sentirsi una comunità anche nel momento dell'emergenza con effetti positivi per quanto riguarda la tenuta psicologica di tutti i suoi componenti.

Nello stesso tempo, dalle risposte si evince che è al futuro che si è cercato di guardare, quello incarnato dalle giovani generazioni che pur costrette dal blocco delle attività nelle loro case hanno avuto la possibilità d'interagire e confrontarsi grazie allo sforzo di docenti e collaboratori scolastici (cfr. categoria *Riprogettazione e orientamento alla pianificazione di obiettivi per un futuro incerto*).

La complessità del nostro tempo attuale necessita di azioni di supporto e di formazione non solo per i docenti, ma anche per i dirigenti al fine di stabilire orientamenti e misure nazionali per gestire l'emergenza della pandemia anche in prospettiva post.

A dire il vero, per quanto riguarda le misure organizzative e precauzionali ognuno delle/degli intervistate/i (cfr. la categoria *Implementazione della leadership e della flessibilità*) si è dedicato a una gestione piuttosto autonoma delle difficoltà o degli interventi e tra una scuola e l'altra vi sono state molte differenze e discrepanze anche perché legate alla diversità di utenti e dei territori di provenienza.

Un punto dolente è stato quello della sicurezza informatica, della privacy di studenti, famiglie e docenti; tutti aspetti che vanno attentamente studiati e accuratamente gestiti anche nel momento del ritorno alla "normalità" attraverso una messa a sistema di strumenti e linee guida per affrontare il cambiamento.

D'altra parte, l'innovazione tecnologica e la cultura digitale sono necessari allo sviluppo e alla crescita del nostro Paese sia dal punto di vista del potenziamento delle conoscenze sia in termini di ripresa economica e di prospettive lavorative per i più giovani.

L'agency³⁰ e la spinta operativa sono state dettate dalla crisi ma esse hanno rappresentato un meccanismo funzionale, una forma di resistenza e un antidoto rispetto all'angoscia e alle emozioni negative.

³⁰ Cfr. M. Costa, *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in «Formazione & Insegnamento», 2 (2012), pp. 83-107; U. Margiotta, *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, in M. Baldacci - F. Frabboni - U. Margiotta, *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Mondadori, Milano 2012.

Indubbiamente, la strategia di focalizzarsi sull'obiettivo di non lasciare nessuno isolato è improntata agli ideali di democrazia, inclusione e pari opportunità e, pertanto, i successi e i fallimenti in tale direzione saranno patrimonio della scuola e occasione di riflessione anche dopo la conclusione dell'emergenza pandemica.

Certo è che occorre fornire alle/ai dirigenti scolastici, da Nord a Sud, riferimenti normativi, strumenti attuativi, istituti contrattuali nuovi che vadano a sostituirsi a quelli consueti per fronteggiare in maniera adeguata l'attuale inedito scenario.

Va da sé, dunque, che ristabilendo il corretto equilibrio tra la *governance*, il progetto culturale e la progettazione didattica scaturisce un *commitment* forte (impegno, motivazione, senso del dovere, di appartenenza e di responsabilità individuale nei confronti della struttura scolastica di appartenenza), da cui discende il giusto coinvolgimento di tutta l'istituzione scuola con cui è possibile: contrastare la dispersione; ridurre il gap culturale tra soggetti e territori; riorganizzare il servizio scolastico; sviluppare, valutare e orientare i mille talenti di educatori, insegnanti e studenti. Obiettivi questi che come cittadini e come istituzioni formative non possiamo fallire, perché la nostra scuola, da Nord a Sud, è l'Italia del futuro.

Bibliografia

- Andis, *Sondaggio Dirigenti Scolastici – Emergenza COVID 19*, Marzo/Aprile 2020.
- Alessandrini G., *Ripensare la leadership come creazione di “mondi possibili”* in «L&M Leadership & Management. Conoscere, Capire, Anticipare», 14 (2012).
- Amadini M. - Ferrari S. - Polenghi S. (edd.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019.
- Arnone M., *La povertà minorile ed educativa: un focus su Europa, Italia e Mezzogiorno* in «Quaderni di Economia Sociale», (2018), pp. 7-12.
- Atkinson R., *L'intervista narrativa, Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Baldacci M., *La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia*, in Baldacci M., a cura di, *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano 2013.
- Baldacci M., *La formazione dei docenti e il tirocinio*, in *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014.
- Baldacci M., *Formare competenze dei docenti*, «Pedagogia Oggi» 2 (2015), pp. 41-48.
- Barzanò G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, Roma 2008.
- Bichi R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Santarcangelo di Romagna (RN) 2016.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Bruscaglioni M., *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Capperucci D., *Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL Con metodologia CLIL*, in Notti A.M. – Lucisano P. (ed.), *Training actions and evaluation processes*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.
- Costa M., *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in «Formazione & Insegnamento», 2 (2012), pp. 83-107.
- Costa M., *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, in «Pedagogia Oggi», 2 (2015).
- Clandinin J. – Connelly M., *Narrative Inquiry*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009.
- Damiano E., *Insegnare i concetti*, Armando, Roma 2004.
- Dato D. - De Serio B. – Lopez A.G., *Questioni di “potere”. Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Dello Preite F., *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, ETS, Pisa 2018.

- Dello Preite F., *Dirigenza scolastica e formazione di genere. Riflessioni e prospettive per una scuola che dia valore alle differenze*, in Elia G. - Polenghi S. - Rossini V. (ed.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.
- Domenici G. (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando Editore, Roma 2017.
- Durkheim E., *Educazione come socializzazione*, in Gatti R. - Gherardi V., *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995.
- Frabboni F. - Guerra L., *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Nicola Milano, Bologna 1991.
- Franceschini G., *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto* in «Studi sulla Formazione», 22 (2019).
- Grion V., *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma 2008.
- Hooks B., *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano 1998.
- Ianes D. - Cramerotti S. (ed.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento 2016.
- Laneve G. (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020.
- Margiotta U., *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, in Baldacci M. - Frabboni F. - Margiotta U., *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Mondadori, Milano 2012.
- Margiotta U., *La formazione dei talenti. Tutti bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Marone F., *Emozioni e affetti nel processo formativo*, ETS, Pisa 2006.
- MIUR, *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Roma 2019.
- Morgan G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- Mulè P., a cura di, *Il dirigente per le scuole. Manager e leadership educativo*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2015.
- Nussbaum M., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna 2001.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015.
- Ranieri M., *Formazione e cyberspazio: divari e opportunità nel mondo della rete*, ETS, Pisa 2006.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa 2011.
- Rossi C., *Triangolazione metodologica e qualità del dato*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- Ruffini C. - Sarchielli V., *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

- Sità C., *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012.
- Stramaglia M., *Insegnare ai tempi del coronavirus. Per una breve fenomenologia della figura docente*, in Laneve G. (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020.
- Tulelli S., *Triangolazione metodologica e ricerca empirica: il contributo di Paul F. Lazarsfeld* in «Sociologia e ricerca sociale» 72 (2003), pp. 37-61.
- Ulivieri S., a cura di, *La formazione della dirigenza*, ETS, Pisa 2005.
- Ulivieri S. (ed), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa 2019.