



**LA SCOPERTA DEL GENERE
TRA AUTOBIOGRAFIA
E STORIE DI VITA**

Bened. De.

LA SCOPERTA DEL GENERE TRA AUTOBIOGRAFIA E STORIE DI VITA

Antonella Cagnolati, Carmela Covato (a cura di)

BENILDE EDICIONES

<http://www.benilde.org>

IMAGEN DE PORTADA

Sir William Orpen

Grace Reading at Howth Bay

ISBN 978-84-16390-10-6

IMPRIME

La Imprenta CG

Este libro ha sido publicado gracias al patrocinio del **Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione** de la Universidad de Foggia (Italia).

Colección: Estudios de Género y Feminismos

Directora: Antonella Cagnolati (Universidad de Foggia)

Comité científico: Mercedes Arriaga (Universidad de Sevilla), Irene Biemmi (Universidad de Florencia), Marisa Bittar (Universidad Federal de São Carlos), Francesca Borruso (Universidad de Roma Tre), Vittoria Bosna (Universidad de Bari), Bettina Brandt (Universidad de Bielefeld), Šárka Bubíková (Universidad de Pardubice), Rita Casale (Universidad de Wuppertal), Daniele Cerrato (Universidad de Sevilla), Carmela Covato (Universidad de Roma Tre), Katarina Dalakoura (Universidad de Creta), Tatiane De Freitas Ermel (Pontificia Universidad Católica del Río Grande do Sul), Maria Galli Stampino (Universidad de Miami), Angela Giallongo (Universidad de Urbino), Sara González Gómez (Universidad de las Islas Baleares), Anita Gramigna (Universidad de Ferrara), Tamar Groves (Universidad de Extremadura), Thérèse Hamel (Universidad Laval), Elena Jaime de Pablo (Universidad de Almería), Isabel Lousada (Universidad de Lisboa), Sergio Marín Conejo (Universidad de Sevilla), Milagro Martín Clavijo (Universidad de Salamanca), Rosario Mérida Serrano (Universidad de Córdoba), Xavier Motilla Salas (Universidad de las Islas Baleares), Elena Musiani (Universidad de Bolonia), Stefano Oliviero (Universidad de Florencia), Joanna Partyka (Instituto de Investigación Literaria de la Academia Polaca de Ciencias), Debora Ricci (Universidad de Lisboa), Rocío Rubio Alegre (Universidad de Córdoba), María Rosal Nadales (Universidad de Córdoba), Sandra Rossetti (Universidad de Ferrara), Carmen Sanchidrian (Universidad de Málaga), Gabriella Seveso (Universidad de Milano-Bicocca), Snjezana Susnjara (Universidad de Sarajevo), Simonetta Ulivieri (Universidad de Florencia), Raquel Vázquez Ramil (Universidad de La Coruña), Carla Vilhena (Universidad de Algarve)

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo.

**LA SCOPERTA DEL GENERE
TRA AUTOBIOGRAFIA E STORIE DI VITA**

a cura di
Antonella Cagnolati e Carmela Covato

Memorie autobiografiche di dirigenti scolastiche. Dagli anni Novanta a oggi

Francesca Dello Preite

1. Donne e carriera. Da insegnanti a dirigenti scolastiche

Nell'ambito della ricerca pedagogica la narrazione autobiografica costituisce, al pari di altri metodi, un valido dispositivo per comprendere le esperienze dei soggetti dal punto di vista di chi le ha direttamente vissute. Secondo tale accezione, il racconto autobiografico può dare informazioni di rilievo circa i successi ma anche le difficoltà che le persone incontrano nei diversi contesti di vita, può offrire utili indizi sulle credenze, sulle attese, sulle prospettive per il futuro, «nonché una maggiore comprensione di come i valori e le convinzioni si acquisiscono, si formano, si rafforzano, si vivono e si modificano nel tempo»¹.

Attraverso la narrazione il ricercatore può, quindi, «entrare nelle vite altrui», conoscerne gli eventi e i cambiamenti fondamentali, le scelte e le rinunce effettuate, le emozioni e i sentimenti provati. Per ovvie ragioni, tutto ciò richiede un atteggiamento di rispetto per l'altro, di «ascolto attivo» e di vivo interesse per quanto colui/colei che narra è disposto/a a raccontare di sé².

È sembrato, pertanto, opportuno utilizzare tale metodo per condurre un'indagine esplorativa sulla leadership al femminile in ambito scolastico. Considerata la scarsa presenza di questa tematica nel panorama

¹ R. ATKINSON, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano 2002, p. 23.

² D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, pp. 48-51.

della letteratura italiana, la ricerca si è posta tra le sue finalità l'obiettivo di recuperare ed analizzare il «sapere esperienziale» delle dirigenti scolastiche che, come gran parte del patrimonio culturale femminile, è rimasto a lungo nell'ombra e nel silenzio poiché segnato da «uno sfavorevole rapporto di forza con il mondo maschile»³ e vanificato dalla ideologia del «carattere neutro» della conoscenza⁴.

Cercare di far riemergere dai ricordi delle dirigenti le motivazioni legate alla decisione di fare carriera, così come invitarle a definire il proprio stile di leadership, le competenze indispensabili per guidare l'organizzazione scolastica, ma anche individuare le difficoltà ricorrenti e le strategie messe in campo ogni giorno per superarle, sono divenuti alcuni dei focus selezionati per conoscere meglio l'esperienza professionale delle intervistate⁵.

Una delle categorie chiave attorno a cui si muove la ricerca è il gender. Interpretare le scelte, le aspettative e i bisogni in ottica di genere non è stata un'operazione scontata. Ha richiesto una elaborazione dei vissuti piuttosto complessa, in prima istanza, per una sorta di dis-abitudine delle intervistate a pensarsi dirigenti donne. Ad un primo livello di analisi, infatti, il ruolo ricoperto tende ad essere valutato come un *modus operandi* neutro, un know-how indistinto tanto che si parli di dirigenti uomini che di dirigenti donne.

Solo mediante un approfondito confronto fra identità di genere e comportamenti adottati, così come paragonando il proprio agire con quello dei colleghi maschi, è stato possibile per le persone coinvolte rintracciare anche le differenze presenti e riconoscerne il valore aggiunto ai fini di una gestione dell'organizzazione scolastica più attenta alle pari opportunità.

Visto l'attuale stato di avanzamento della ricerca, si presenta di seguito l'analisi condotta sui primi step che caratterizzano l'esperienza professionale delle dirigenti e che riguardano, nello specifico: le motivazioni legate all'ingresso nella scuola come insegnanti, il periodo della docenza e la «maturazione» dell'idea di intraprendere la carriera dirigenziale.

³ S. ULIVIERI, *Introduzione*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997, XI.

⁴ Cfr. S. ULIVIERI (a cura di), *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995, p. 15.

⁵ Cfr. P. D'IGNAZI, *L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica*, in M. Baldacci, F. Frabboni (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Novara 2013, pp. 245-280 (in particolare pp. 245-248).

Seguendo il flusso dei ricordi di quattro intervistate⁶ si cercherà di comprendere se abbiano intrapreso l'insegnamento autonomamente e con convinzione fin dall'inizio, oppure se sia stata una «non-scelta» piuttosto che una «scelta condizionata dalla situazione del mondo del lavoro»⁷; di capire se l'appartenenza al genere femminile abbia influenzato le decisioni prese; di individuare quali capacità e «predisposizioni personali» abbiano sostenuto l'inizio della loro carriera dirigenziale.

Le narrazioni che seguono, senza avanzare alcuna pretesa di rappresentatività, intendono aprire una «piccola breccia» sull'attuale dirigenza scolastica al femminile, realtà che da subito si configura sia densa di aspetti singolari, sia attraversata da sfondi e «destini» comuni.

Di fatto, nonostante le intervistate abbiano età, provenienze socio-culturali, esperienze formative e lavorative differenti — che ovviamente le rendono protagoniste di vissuti unici e irripetibili — dalle loro storie è possibile evincere anche una serie di considerazioni che le avvicina e le lega. Come vedremo, fra di loro c'è chi ha deciso di fare l'insegnante per meglio sopperire alle esigenze della «doppia presenza», chi per una sorta di «rispecchiamento» nella professione della madre e della nonna, chi per assecondare il «volere» paterno, chi per una passione incondizionata verso la scuola. Nonostante le diverse motivazioni iniziali, ciascuna dirigente ha trovato nella pratica dell'insegnamento gli spazi, i tempi, gli strumenti, le persone attraverso cui attivare il «processo di possibilitazione», ossia quella condizione «il cui risultato consiste nella apertura di una o più nuove possibilità interne della persona: cosicché la persona, usufruendo di un suo “stato di pluripossibilità interna”, può scegliere tra le sue possibilità potenziali interne quale cercare di mettere in atto e realizzare nel rapporto con l'ambiente»⁸. In questo modo le persone, più che «bisognose», si sentono «desiderose» di esplorare nuove possibilità e nuovi orizzonti per il proprio futuro, sentendosi protagoniste dei propri progetti e responsabili delle scelte operate.

⁶ Le dirigenti scolastiche che hanno partecipato alla ricerca sono in totale trentacinque. Le medesime dirigono scuole in diverse regioni del territorio nazionale. In questo saggio si fa esplicito riferimento a quattro interviste.

⁷ I. BIEMMI, *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione insegnante*, ETS, Pisa 2009, p. 152.

⁸ M. BRUSCAGLIONI, *Persona Empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 27.

2. Formazione iniziale e professionalità docente. Aprirsi alle «possibilità»

L'analisi che segue è volta a rintracciare le motivazioni che hanno portato le dirigenti a scegliere l'insegnamento come proprio ambito lavorativo.

In prima istanza, ci si interroga se e come il genere abbia condizionato le decisioni delle interessate e quali comportamenti le stesse abbiano messo in atto (più o meno consapevolmente) di fronte al riproporsi di stereotipi e pregiudizi sessisti. Successivamente, entrando nel merito delle competenze professionali, si cerca di capire perché la relazione educativa abbia rivestito per le ex insegnanti un ruolo centrale nell'ambito della docenza.

In questa prima narrazione la Dirigente A. P. (Roma, 1962) sottolinea come il suo ingresso nella scuola da insegnante sia stato determinato, prioritariamente, dalle esigenze sopraggiunte con la maternità:

Come insegnante ho iniziato con le prime supplenze nel 1991, per poi essere assunta in ruolo nel 2005. Una lunga gavetta, un lungo precariato. [Sono laureata in] lettere ad indirizzo archeologico e ho fatto l'archeologa durante il percorso di studi [...]. Ho fatto l'archeologa anche dopo la laurea finché, con il matrimonio, sono stata in attesa della mia prima bimba. A quel punto ho dovuto fare delle scelte perché il lavoro di archeologa mi portava a stare fuori casa, fuori Roma, per diverse settimane, mesi all'anno. A quel punto ho tentato [...] il concorso da insegnante, per lasciarmi un'altra possibilità. Nata la bambina ho rallentato il lavoro che più mi piaceva, questo ci tengo sempre a dirlo, per cominciare il lavoro di insegnante.

Le ore da dedicare alla cura della figlia appena nata hanno preso il sopravvento sul tempo da trascorrere fuori casa per assolvere al lavoro di archeologa. Pur essendo quest'ultimo un ambito professionale di grande attrazione (quello che sostanzialmente piaceva di più all'intervistata) la scuola si è rivelata una seconda «possibilità» in grado di contemperare le necessità familiari con l'interesse per il lavoro. L'esperienza narrata trova pieno riscontro in molti studi effettuati su donne e lavoro e, in particolare, sulla femminilizzazione del corpo insegnante⁹. Nella seconda metà del

⁹ Cfr. S. ULIVIERI, *Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante*, in S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996, pp. 47-86.

Novecento, il lavoro scolastico, in virtù degli orari giornalieri e settimanali che da sempre lo hanno caratterizzato, è stato ritenuto un impiego molto appetibile per le donne mogli e madri visto che consentiva di svolgere sia la funzione di accudimento dei figli, sia di apportare un secondo contributo al *ménage* familiare. Da allora ad oggi poco si è fatto perché questi stereotipi fossero decostruiti attraverso politiche che valorizzassero il «talento» e i «saperi» femminili, così come scarsi sono stati nel nostro Paese gli investimenti destinati ai servizi per l'infanzia e alla genitorialità, spesso ancora sotto-dimensionati rispetto alle reali necessità dell'utenza¹⁰. Senza parlare, poi, delle difficoltà presenti nel dibattito politico per ottenere una normativa «*gender neutral*» che garantisca pari opportunità di astensione dal lavoro per accudire i figli tanto per le madri che per i padri¹¹.

In questa seconda narrazione la Dirigente M. G. (Genova, 1950) afferma come sia stato *in primis* il padre a condizionare fortemente sia la scelta degli studi, sia il suo ingresso nella scuola come insegnante.

Il mio percorso formativo è stato un percorso contraddittorio, nel senso che mio padre voleva che io facessi il medico e per oppormi a lui ho deciso di fare lettere! Sono una sessantottina, ero matricola nel 1968 e quindi si leggeva esattamente all'opposto ciò che i genitori in qualche misura proponevano.[...] Mentre terminavo gli studi ho aperto un'azienda di lezioni private. Nel frattempo è uscito il concorso magistrale, io avevo fatto l'istituto magistrale, e mio padre mi diceva: «Prova questo concorso!». «Figurati, io guadagno molto di più facendo questo lavoro con l'orario che voglio!». E invece [...] per «togliermi mio padre da torno» ho fatto il concorso, il destino ha voluto che lo vincessi. Quindi ho iniziato a fare la maestra nel 1972.

Il racconto mette in risalto il conflitto che si genera tra il pensiero della giovane maestra e il volere paterno, contrasto che si manifesta sia nel momento della scelta del corso di laurea, sia durante la decisione di partecipare al concorso magistrale. Tra le aspirazioni della figlia e le convinzioni del padre vi è una forte dissonanza che induce la prima a scegliere la facoltà di lettere anziché di medicina, nonostante anche quest'ultimo

¹⁰ Cfr. L. D'AMBROSIO MARRI, M. MALLEN, *Effetto D. Se la leadership è al femminile: storie speciali di donne normali*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 32-35.

¹¹ Cfr. V. VIALE, R. ZUCARO, *Essere genitori. I congedi in Italia e in Europa*, <http://www.ingenere.it/articoli/essere-genitori-congedi-parentali-italia-europa> [consultato il 1/6/2015].

settore di studi incontrasse i suoi interessi. Su questo aspetto la Dirigente aggiunge: «La professione del medico, mi sarebbe piaciuta moltissimo. Probabilmente, questo l'ho capito dopo, non tanto rispetto alla specificità, quanto al fatto di essere nel sociale e nel servizio, che io avevo in qualche modo inquadrato nella professione medica».

Dal dissenso iniziale si passa, senza grandi alternative, all'accondiscendenza nel momento in cui il genitore esorta la ragazza a provare il concorso magistrale che, una volta superato, le avrebbe garantito un posto di lavoro sicuro e confacente ai tipici ruoli femminili. A questo punto gli ideali sessantottini e quell'indipendenza già acquisita con un lavoro autonomo e discretamente remunerativo non sono più sufficienti a fronteggiare il peso e l'influenza della cultura tradizionale, tanto che l'iscrizione alla prova concorsuale viene vista come l'unica soluzione per frenare la «pressione» paterna e sperare in una vita indipendente sia sotto il profilo personale che economico.

Nel caso della prossima testimonianza la Dirigente C. G. (Livorno, 1964), nonostante dichiararsi di aver iniziato molto presto a prendere le decisioni autonomamente e sottolinei di aver conseguito un profilo di studi di tipo scientifico-economico, ravvisa una sorta di «propensione» all'insegnamento riconducibile al lavoro che la madre e la nonna avevano svolto prima di lei.

Ho iniziato a lavorare [...] nel 1989, avevo 25 anni, subito dopo essermi laureata in Economia e Commercio a Pisa [...]. Nel 1992 ho vinto il concorso, quindi sono entrata di ruolo su economia aziendale [...]; [ho insegnato] sempre o in istituti tecnici commerciali o professionali per il commercio e turismo. [...] Ho fatto il liceo scientifico a Livorno. È stata una mia scelta anche perché io ho avuto una vita un po' particolare, un po' difficile, nel senso che ho perso i genitori che avevo 13 anni [...]. Questa esperienza mi ha fatto crescere molto, purtroppo tutto insieme, però le mie scelte le ho sempre fatte con molta consapevolezza, cioè ero già grande a 14 anni, per questo evento brutto, però sono state tutte scelte mie. [L'idea di fare l'insegnante] era già un po' presente. La mia mamma era insegnante, la mia nonna era insegnante. Io poi ho scelto un percorso un po' più tecnico con la laurea in economia; diciamo che mi piacevano entrambe le cose.

Fra le tre generazioni sembra delinarsi quel *fil rouge* ben noto a chi si occupa di relazioni educative tra madre-figlia. Più studi sostengono,

infatti, che la figura materna sia per le figlie un importante modello di identificazione per i ruoli che andranno a ricoprire durante la loro vita adulta. Come afferma Simonetta Ulivieri: «La madre rappresenta [...] un modello, con indicazioni anche variegata, sfaccettate di attività da fare, di modi di essere con cui identificarsi»¹².

Interessanti, ai fini del presente lavoro, sono i risultati di alcune ricerche volte a verificare le potenziali connessioni tra la relazione madre-figlia e l'abilità delle giovani a ricoprire da adulte ruoli di leader. Studiando in particolare il tipo di attaccamento, lo sviluppo dell'identità di genere e la motivazione al successo, emerge che la qualità del rapporto e lo stile educativo della madre sono «fonte di supporto ed incoraggiamento, nei confronti delle figlie, verso l'assunzione di un ruolo di genere non tradizionale»¹³ e quindi orientato anche a ricoprire posizioni apicali e di prestigio.

La narrazione che segue ne è un chiaro esempio. La Dirigente A.M. A. (Bari, 1956) ricorda le sollecitazioni ricevute da parte della madre ad intraprendere gli studi con la massima dedizione e serietà. Quest'ultima, avendo vissuto in prima persona gli effetti negativi di una scarsa istruzione, desidera che la figlia non ripercorra la sua stessa esperienza ma che studi per rendersi autonoma e libera da ogni forma di sottomissione alla figura maschile.

Mia madre, intelligentissima, non ha potuto studiare, si è fermata alla quinta elementare, perché mio nonno, [...] non ha voluto, perché legato alla vecchia mentalità che le donne non dovessero essere istruite. Io sono stata fortunata! Mia madre ha sempre detto: «Voi dovete studiare perché non dovete fare come me che dipendo dal marito in tutto, dovete studiare!». Io ho capito che la scuola per me è stata una grande opportunità!

Gli incoraggiamenti materni, uniti all'avvento della scuola di massa degli anni Sessanta, hanno permesso alla Dirigente di sperimentare la valenza positiva della sua crescita culturale che la stessa sintetizza nelle seguenti parole:

¹² S. ULIVIERI (a cura di), *Educare al femminile*, cit., p. 45.

¹³ V. SCHIMMENTI (a cura di), *Donne e professione. Percorsi della femminilità contemporanea*, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 105.

Per me la scuola è stata una grande opportunità perché la mia provenienza sociale non è elevata, non provengo da una famiglia di professionisti, né mi vergogno a dirlo. Sono una che si è fatta con lo studio e quindi ha sempre visto nella scuola una grande occasione, una grande opportunità. Quindi il mio lavoro di docente l'ho abbracciato con grandissimo interesse e con grande passione.

Passando al secondo aspetto esaminato, ossia l'esperienza legata all'insegnamento, le Dirigenti si soffermano in particolare sugli aspetti e sulle dinamiche relazionali. Ciascuna di loro afferma di aver costruito con gli alunni, le famiglie, i colleghi e gli operatori delle strutture presenti sul territorio dei rapporti significativi e di fiducia improntati all'ascolto, al dialogo, al confronto, al supporto affettivo-emotivo. La Dirigente A. P. precisa:

[Come insegnante ho privilegiato] sicuramente la relazione con gli alunni. Questo aspetto era per me fondamentale; i legami erano importanti, intensi, dal punto di vista della relazione, così come della comunicazione con gli alunni.

L'attenzione è qui rivolta al rapporto che si stabilisce tra docente e alunni/studenti nel costante interagire educativo, in cui empatia, rispetto e fiducia, attivati intenzionalmente dall'insegnante, possono favorire la comprensione dei bisogni e dei desideri degli allievi e alimentare il benessere dei singoli e del gruppo¹⁴. L'aspetto relazionale a cui la Dirigente ripensa e di cui sottolinea l'importanza, può essere definito un dispositivo pedagogico in grado di trasformare il processo d'insegnamento-apprendimento da mero atto di acculturazione a esperienza formativa/trasformativa che attraversa tutte le «dimensioni» del soggetto in crescita. Da questo articolato «congegno», fatto tanto di saperi che di affetti ed emozioni, a trarne vantaggio non è solo l'allievo ma anche lo stesso docente che mediante una continua riflessione su di sé, può interrogarsi sulle proprie capacità relazionali ed emotive e da lì individuare le istanze attraverso cui migliorare e far crescere la propria professionalità¹⁵.

Nel caso, invece, della Dirigente C. G. le relazioni costruite nel contesto scolastico diventano cruciali ai fini della decisione di lasciare

¹⁴ Cfr. T. GORDON, *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991; V. BOFFO, *Comunicare a scuola. Autori e testi*, APOGEO, Milano 2007.

¹⁵ Cfr. M. FABBRI, *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa 2008, pp. 47-67.

definitivamente la libera professione per dedicarsi esclusivamente all'insegnamento. La medesima, infatti, afferma:

Appena laureata ho fatto subito l'esame per dottore commercialista e ho iniziato a lavorare in studio e nel contempo ho avuto le prime supplenze, per cui facevo metà e metà. Alla fine ho proprio scelto per passione! Cioè fra il lavoro in ufficio, al di là della redditività, ho proprio fatto una scelta di cuore perché [l'insegnamento] mi piaceva di più. Fra i due tipi di lavoro assolutamente non ho avuto dubbi. [La docenza metteva in risalto] l'aspetto relazionale, cosa che mancava completamente nell'altro tipo di lavoro, [...] molto più tecnico, molto più solitario [...]. L'insegnamento è uno dei lavori meno routinari, perché anche se si ripete anno dopo anno, però cambia chi hai davanti, quindi ti devi sempre mettere in gioco perché non puoi riproporre con le stesse modalità, anche perché cambiano i ragazzi, cambiano da ciclo a ciclo.

Numerose sono le teorie secondo cui lavorare in contesti dove si trovano spazi e tempi per coltivare le sfere emotivo-affettiva e relazionale assicura «una più alta attivazione motivazionale» nei soggetti¹⁶.

Secondo Bruno Rossi «gli stati affettivi positivi favoriscono la generazione di pensieri positivi, facilitano comportamenti creativogenici, sollecitano la capacità di problem solving, incoraggiano condotte altruistiche, incentivano la propensione a simpatizzare e empatizzare»¹⁷.

Le persone emotivamente soddisfatte hanno, quindi, maggiori probabilità di sentirsi attivamente coinvolte nel lavoro che svolgono e protagoniste del buon funzionamento dell'organizzazione. Questo genera un senso di appartenenza al contesto lavorativo che rafforza la stabilità e la permanenza dei professionisti all'interno dello stesso.

Meritano attenzione anche le dinamiche relazionali messe in evidenza dalle altre due Dirigenti che riguardano, in particolare, i rapporti instaurati con i/le colleghi/e e con il capo d'istituto.

La Dirigente M. G. ricorda:

¹⁶ G. P. QUAGLINO, *Voglia di fare. Motivati per crescere nell'organizzazione*, Guerini, Milano 1999, p. 100.

¹⁷ B. ROSSI, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, p. 70.

Ho imparato a fare la maestra da tre colleghe che attivavano il tempo pieno già con criteri all'epoca innovativi [...]. Dopo circa una decina di anni che insegnavo, ho incontrato una supplente che [...] riusciva a gestire le classi [...] senza neppure alzare la voce. A quel punto mi sono incuriosita e [...] ho scoperto che questa insegnante gestiva i ragazzi come «persone», prima ancora che come alunni; tutto il suo rapporto verteva sull'incontro. Da lì la mia vita da insegnante è cambiata, [...] ho inserito, nelle competenze disciplinari, una capacità relazionale che passasse attraverso delle metodologie molto adeguate ai ragazzi. Ancora oggi, io sono una fautrice del lavoro di gruppo, della relazione didattica, grazie a questo incontro che ho fatto e che mi ha sconvolto la vita professionale, sconvolto in senso positivo!

Il confronto con le colleghe, l'osservazione dei loro modi di agire e di operare in classe offrono inizialmente alla neo-insegnante una serie di esempi di buone pratiche a cui far ricorso per acquisire quella *expertise* necessaria per gestire, in primo luogo, la didattica e gli alunni. Con il tempo le relazioni diventano un proficuo stimolo per mettere in discussione le prassi consolidate, verificarne l'efficacia e, se necessario, disporsi al cambiamento nell'ottica di una professionalità in continuo divenire. In questa seconda fase matura la consapevolezza che la relazione educativa non si esaurisce nei legami interpersonali ma si estende ad ogni sfera dell'agire scolastico. Rifacendosi alla prospettiva deweyana, la Dirigente riconosce che il sapere e il saper fare si apprendono attivamente attraverso lo scambio di idee e di azioni con gli altri.

La Dirigente A.M. A. mette, invece, in risalto il rapporto instaurato con la sua dirigente di riferimento. Questo legame, basato sul rispetto e sulla fiducia, ha generato in lei l'interesse verso le attività funzionali all'insegnamento e la capacità di effettuare scelte professionali in piena autonomia.

Grazie alla fiducia che mi ha dato la mia preside, io ho avuto dei ruoli di responsabilità all'interno della scuola. Ho svolto per sei anni il compito di funzione strumentale, e quindi, tante volte, anche in modo autonomo, mi sono imbattuta nella necessità di effettuare delle scelte, perché la preside mi dava grandissima fiducia. Quindi da sola ho capito che dovevo anche approfondire la mia formazione normativa, le leggi, e quindi pian piano mi sono addentrata nell'organizzazione e nelle pratiche anche della gestione.

Riflettendo su questa narrazione ci si accorge quanto siano fondamentali, per la crescita professionale, i rapporti con i «superiori» e, quindi, l'importanza che ricopre la leadership nei contesti lavorativi. Le ricerche condotte su queste tematiche, pur con le loro differenziazioni, tendono ad affermare che per ottenere lavoratori motivati e desiderosi di imparare sia necessario «creare climi organizzativi positivi fondati sulla fiducia e sul sostegno reciproco, su relazioni dialogiche, valorizzanti e supportive, facilitanti e incoraggianti. [...] Al vertice organizzativo è sempre più richiesto di accompagnare le persone affinché possano essere “baricentrate sul sé”, con la consapevolezza che in tal modo diminuiscono le possibilità di controllo del sistema e aumenta la capacità di apprendimento e di risposta personale e organizzativa»¹⁸.

3. Quando la leadership si fa «generativa»

Con le stesse modalità finora utilizzate, proveremo a chiarire cosa abbia spinto le intervistate ad affrontare il concorso per diventare dirigenti. Due di loro sostengono che l'input al cambiamento è nato, in primo luogo, dalla consapevolezza di possedere competenze organizzative sviluppate attraverso la gestione di gruppi sia in ambito scolastico che extrascolastico.

La Dirigente M. G. ricorda:

I direttori didattici mi avevano affidato il coordinamento di tutto il tempo pieno [...]. A quel punto ho capito che apprezzavo anche l'aspetto organizzativo [...], poter creare un contesto all'interno del quale dare poi spazio ad attività didattiche gestite in un certo modo. [Vista la mia] attenzione all'organizzativo, che in qualche modo mi premiava e mi gratificava, ho pensato: «Perché non organizzare su scala un po' più vasta?» e da lì l'idea del concorso.

Avevo una visione del direttore didattico di un certo tipo. Avrei voluto esserlo come i miei non erano stati con me, e quindi una persona presente nelle classi e che coordinasse la didattica. Sulla scia di questa idea ho cominciato questo mestiere in Piemonte nel 1988 e poi nel 1991 sono tornata per trasferimento nella mia regione [Liguria].

¹⁸ B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma 2011, pp. 81-82.

La Dirigente sottolinea che l'attitudine ad organizzare gruppi e contesti è nata quando i direttori didattici le hanno affidato il coordinamento del tempo pieno, un modello di scuola che, rispetto a quello tradizionale, esige una progettazione più articolata degli spazi, dei tempi e delle risorse umane e materiali. In quel periodo le è stato possibile osservare la scuola da una prospettiva più ampia, da cui è riuscita a cogliere, oltre alle dinamiche delle singole classi, quelle più complesse di sistema. In questa fase dell'esperienza lavorativa si nota che nella futura Dirigente è particolarmente attivo il «processo di possibilitazione»¹⁹. Scatta in lei il desiderio di impegnarsi in prima persona per modificare lo status quo e contribuire a trasformare la figura del direttore didattico in un attore a stretto contatto con quanto accade nelle classi e promotore di una didattica innovativa. Il ricordo, non a caso, si colloca in un periodo della storia della scuola interessata da forti sollecitazioni verso il cambiamento. Sono esattamente gli anni in cui entrano in vigore i «Nuovi Programmi didattici per la scuola primaria» (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104.) e vengono approvati gli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali» (D.M. 3 giugno 1991). Con la Legge n. 148 del 1990 «Riforma dell'ordinamento della scuola elementare» si passa dal maestro unico al team docente, si introduce l'insegnamento della lingua straniera, la programmazione assume un ruolo sempre più determinante per il coordinamento delle attività didattico-educative, le ore di lezione aumentano tanto da prevedere la permanenza a scuola degli alunni sia al mattino che al pomeriggio.

In questo momento diventa importante per le scuole essere guidate da professionisti capaci di gestire contesti sempre più complessi e articolati. La competenza organizzativa e la capacità di coordinare le persone diventano condicio sine qua non per ricoprire il ruolo di direttore che, proprio nell'ultimo decennio del Novecento, acquisisce la qualifica di dirigente scolastico divenendo, così, il legale rappresentante dell'istituzione scolastica in regime di autonomia (Legge 15 marzo 1997, art. 21, com. 16).

Anche la Dirigente A. P. ricollega la decisione di affrontare il concorso dirigenziale al possesso di competenze organizzative (che la stessa definisce «possibilità») maturate, nel suo caso, in contesto extrascolastico. Nel ruolo ricoperto il buon coordinamento dei gruppi e delle persone risulta una

¹⁹ Cfr. M. BRUSCAGLIONI, *op. cit.*, in particolare pp. 25-39.

delle priorità da salvaguardare per garantire il buon funzionamento delle attività in programma.

La motivazione è scattata circa un anno, un anno e mezzo prima [del concorso]. Devo fare una parentesi. Io ho fatto per tanti anni un servizio nel mondo dell'associazionismo giovanile, dove ho svolto ruoli importanti di coordinamento, anche di venti gruppi. Quindi avevo il sentore, diciamo così, che in me ci fossero delle «possibilità», non voglio dire delle capacità, ma delle «possibilità» di gestire delle organizzazioni complesse, di gestire delle persone, di organizzare la vita all'interno di gruppi articolati.

Oltre alla consapevolezza di possedere abilità organizzative trasferibili a situazioni di varia natura, la Dirigente, dopo alcuni anni di docenza nella scuola secondaria di primo grado, sente che l'insegnamento le inizia a «stare stretto». Pertanto, vista la sua «indole» di «persona non statica» si rafforza in lei il desiderio «di trovare nuove soluzioni» e l'idea di sostenere il concorso per dirigenti si configura come un'ottima occasione per aprirsi una strada al cambiamento.

Diventata di ruolo, al terzo-quarto anno avevo già cominciato a dire: «Non voglio più stare nella scuola media», dove ho avuto la cattedra. «Voglio provare a passare alle superiori». Il mio intento era quello di andare in un liceo classico, liceo scientifico. Quindi mi sono detta: «O si sblocca questa situazione oppure faccio il concorso [per dirigente]». Tra le due ho detto «Faccio il concorso». Quindi mi sono messa sotto! Come indole non sono una persona statica, quindi, cerco di modificarmi, di trovare nuove soluzioni. L'insegnamento mi è cominciato a stare «stretto», soprattutto, l'insegnamento di lettere nelle scuole medie. E quindi ho detto: «Se va male il concorso, cercherò di andare alle scuole superiori». Quindi l'ho fatto molto serenamente, senza grosse aspettative, non dovevo dimostrare niente a nessuno [...]. Mi sono preparata autonomamente e nel frattempo ho fatto anche dei corsi di formazione con organizzazioni nazionali. Mi hanno appoggiato tutti: dalla famiglia, ai colleghi.

Un altro elemento da sottolineare in questa narrazione riguarda la «serenità» rispetto alla decisione di provare il concorso. Quest'ultimo, infatti, non è visto come l'unica *chance* per migliorare la carriera lavorativa ma come un'ipotesi a cui se ne possono aggiungere anche altre, come ad

esempio il passaggio alla scuola superiore. La Dirigente sottolinea che la decisione è stata presa e portata avanti in piena autonomia, senza il timore di dover rendere conto a terze persone, anche nel caso di un risultato finale non positivo. Anzi chi la circonda, tanto nel contesto familiare che scolastico, le mostra approvazione e supporto contribuendo, in questo modo, ad accrescere in lei senso di fiducia e self-empowerment.

La Dirigente A.M. A. racconta di aver affrontato il concorso con razionalità e convinzione nonostante le ostilità riscontrate in famiglia.

[La dirigenza] diciamo che è stato uno sbocco naturale. Ho deciso di provare a fare il concorso e non l'ho provato alla cieca, nel senso che mi sono formata seguendo degli opportuni corsi [...], ne ho seguiti tre o quattro e mi hanno portata ad avere la preparazione che poi mi ha permesso di superare il concorso. Non mi ha sostenuta nessuno, nel senso che io sono una persona molto «volitiva e determinata». Ho deciso di imboccare questa strada, questa scelta l'ho fatta in un modo ragionato ma con grandissima difficoltà perché tra l'altro sono sposata, avevo due figli. Quando ho preparato il concorso la più piccola aveva forse quattordici anni, un'età in cui ci si sente sottrarre la figura della mamma che è troppo impegnata nello studio [...]. Mi son vista rimproverare il fatto che durante le festività non avessimo tempo per girare perché la mamma doveva studiare, e tutte queste storie qua. [...] anche mio marito non mi ha molto sostenuta, devo dire, diceva sempre che davo troppo alla scuola e che forse meritava qualcosa di più la famiglia. Invece per me è sempre stata la scuola all'apice dei miei valori e continua ad esserlo ed è questo che mi sostiene. Io non sono giovanissima [...] e ho la stessa passione, lo stesso entusiasmo che avevo quando sono entrata nella scuola.

Anche in questo caso emerge quanto sia importante possedere una buona autostima e un'immagine positiva di sé per raggiungere gli obiettivi prefissati. L'attivazione consapevole delle risorse interne è essenziale per far fronte alle prove da sostenere ma anche per superare gli eventuali ostacoli che si interpongono fra il soggetto e la meta desiderata. La Dirigente, infatti, nel portare avanti il suo progetto di carriera deve affrontare, parallelamente, il problema della «doppia presenza» e della conciliazione dei tempi di cura e di lavoro. Sia la figlia che il marito reclamano insistentemente una sua maggior dedizione agli affetti trascurati a causa delle numerose ore dedicate allo studio e alla docenza. Il sentirsi dotata di un'alta self-efficacy

le permette, però, di superare l'impasse e di «accettare tale sfida nutrendo buone aspettative di riuscita nonostante le difficoltà»²⁰. Quindi, sicura di «volercela-potercela fare», nella fase che precede la prova concorsuale, si impegna tenacemente iscrivendosi a più corsi di formazione senza lasciare niente al caso. Le prove sostenute assieme all'essersi messa in discussione come madre e come moglie non l'hanno delusa. Oggi, da Dirigente, prova lo stesso entusiasmo e la stessa passione di quando è diventata insegnante e continua a ritenere la scuola all'«apice dei suoi valori». Tutto ciò si traduce in una prassi professionale vigile, dinamica e al passo con i tempi rispetto alla quale la Dirigente sottolinea: «Io sono convinta che il nostro ruolo non deve essere quello della soggiacenza. Io sono una persona che combatte per rendere la scuola quanto più possibile vicino ai bisogni dell'utenza».

Per la Dirigente C. G. l'idea di far carriera nasce grazie all'incoraggiamento ricevuto da parte del preside della scuola di servizio, che individua in lei la presenza di capacità progettuali e organizzative che da sola, in quel momento, non riusciva a mettere a fuoco.

Devo dire la verità [la dirigenza scolastica] è stata abbastanza casuale ma poi, forse, è sembrata casuale a me, perché non mi sembrava di essere portata per questo lavoro, mentre il mio dirigente mi diceva sempre: «Ma guarda che tu questo lavoro lo potresti far bene perché sei una che è capace di lavorare per obiettivi, quindi di portare un compito a termine in maniera autonoma». Ora da dirigente capisco che cosa voleva dire perché è la stessa cosa che apprezzo nei miei collaboratori. [...] Quindi ho fatto il concorso più perché avevo i titoli, più per provare [...]. Nel momento in cui ho superato lo scritto e, quindi, ho iniziato a studiare per l'orale, ho proprio cambiato ottica [...]; ho iniziato a pensare alla scuola e non più al singolo rapporto docente-classe, ma alla scuola come sistema che deve funzionare, e quindi un po' come «in una barca in cui dobbiamo remare tutti nella stessa direzione».

Con il superamento della prova scritta la Dirigente diviene consapevole che la dirigenza scolastica possa rivelarsi un ambito professionale alla sua «portata». A quel punto maturano in lei nuove considerazioni: comprende che il funzionamento dell'istituzione scolastica non si esaurisce nel rapporto docente-classe ma è molto più complesso e necessita di

²⁰ A. TOLOMELLI, *Homo Eligens. L'Empowerment come paradigma della formazione*, Edizioni Junior, Bergamo 2015, p. 57.

coesione, coordinamento, assunzione di responsabilità, lavoro di squadra. La metafora della «barca» e del «remare tutti nella stessa direzione» è calzante. Affinché la scuola vada «nella giusta direzione» c'è bisogno di un serio impegno progettuale, organizzativo, valutativo e di orientamento al futuro. Spetta, *in primis*, al dirigente individuare le coordinate appropriate e indicare «la rotta da seguire» motivando tutti a «remare» secondo tempi e modi più opportuni e condivisi. Nel momento in cui la Dirigente comincia a osservare la scuola da questa prospettiva riesce anche a cogliere dentro di sé le possibilità e le potenzialità per ricoprire il ruolo di leader senza naturalmente sottovalutare il «peso delle responsabilità» che sarebbero subentrate con il cambiamento.

4. Considerazioni finali

Le narrazioni autobiografiche esaminate aprono una «breccia» sui percorsi di carriera delle dirigenti scolastiche, un tema di ricerca ancora tutto in fieri che ha lo scopo di fare luce sulle motivazioni, sulle scelte e sui condizionamenti che hanno segnato i vissuti professionali delle interessate scoprendone il carattere poliedrico e singolare.

Gli studi sulla femminilizzazione del corpo docente sicuramente lasciavano presagire che nel tempo questo fenomeno avrebbe interessato anche l'ambito della dirigenza scolastica, ma sulle modalità in cui lo stesso si sta manifestando ed evolve resta ancora molto da conoscere.

I vissuti narrati mostrano come ciascuna ex-insegnante, muovendo da condizioni specifiche e seguendo itinerari non sempre sovrapponibili, sia andata alla ri-scoperta delle proprie potenzialità, delle competenze maturate e di quelle da acquisire.

Emerge, in particolare, una continua tensione verso l'agire consapevole, verso la dinamicità, verso il «mettersi in gioco», verso l'esplorazione di «possibilità» alternative. Si evince il profilo di donne dotate di «talento» e di empowerment, due aspetti di grande rilevanza che permettono loro di fronteggiare anche le difficoltà causate dalla presenza di pregiudizi e stereotipi sessisti che non mancano di ostacolare i loro vissuti professionali.

Le dirigenti compiono nell'arco della carriera un iter «generativo» che via via trasforma il loro modo di «pensare la scuola» e di «pensarsi nella scuola». La motivazione, la fiducia in sé e la voglia di cambiamento, le

portano ad esplorare nuove dimensioni della realtà lavorativa e, allo stesso tempo, a mettersi alla prova affrontando compiti sempre più complessi ed impegnativi.

In questo divenire la leadership si rivela l'ambito verso cui convogliare le proprie risorse per guidare l'organizzazione scolastica all'insegna dell'innovazione, della cooperazione e dell'inclusione di tutti coloro che a diverso titolo ne fanno parte.

Bibliografia

- ALESSANDRINI G. (a cura di), *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini, Milano 2010.
- ATKINSON R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- BICHI R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- BIEMMI I., *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione insegnante*, ETS, Pisa 2009.
- BOFFO V., *Comunicare a scuola. Autori e testi*, APOGEO, Milano 2007.
- BOMBELLI M.C., *Alice in business land. Diventare leader rimanendo donne*, Guerini, Milano 2009.
- BRUSCAGLIONI M., *Persona Empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- CAMBI F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- D'AMBROSIO MARRI L., MALLEN M., *Effetto D. Se la leadership è al femminile: storie speciali di donne normali*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- DELLO PREITE F., *Storia e storie di Direttrici didattiche*, «Annali Online della Didattica e della Formazione docente», Vol. 9, n. 8 (2014).
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

- D'IGNAZI P., *L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica*, in M. Baldacci, F. Frabboni (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Novara 2013, pp. 245-280.
- FABBRI M., *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa 2008.
- FRANCESCHINI G., *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali*, ETS, Pisa 2000.
- GHERARDI S., *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- GIANTURCO G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini, Milano 2004.
- GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.
- IORI V. (a cura di), *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- KANIZSA S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma 1993.
- LA VECCHIA G., *Eva chiama Eva. Leadership al femminile*, Bonanno Editore, Roma 2011.
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- PANETTA C., ROMITA M.T. (a cura di), *Gender Diversity e strategie manageriali per la valorizzazione delle differenze. Interviste HRC Academy a donne-manager di successo*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- PUTTO A. (a cura di), *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma 1999.
- QUAGLINO G.P., *Voglia di fare. Motivati per crescere nell'organizzazione*, Guerini, Milano 1999.
- ROSSI B., *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- ROSSI B., *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma 2011.

- SCHIMMENTI V. (a cura di), *Donne e professione. Percorsi della femminilità contemporanea*, FrancoAngeli, Milano 2005
- TOLOMELLI A., *Homo Eligens. L'Empowerment come paradigma della formazione*, Edizioni Junior, Bergamo 2015.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Manuale per la formazione del dirigente scolastico*, ETS, Pisa 2005.
- ULIVIERI S., *Introduzione*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. IX-XX.
- ULIVIERI S., *Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante*, in S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996, pp. 47-86.
- ULIVIERI S., *Donne, autocoscienza e scrittura di sé*, in S. Ulivieri, I. Biemmi (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Guerini, Milano 2011, pp. 19-43.
- VIALE V., ZUCARO R., *Essere genitori. I congedi in Italia e in Europa*, <http://www.ingenere.it/articoli/essere-genitori-congedi-parentali-italia-europa>.

Indice

Prefazione

- Simonetta Ulivieri
Genere, educazione, autocoscienza e memoria di sé 9

Introduzione

- Carmela Covato
Le parole per dirsi 17

Prima sezione

Resistere/combattere.

Percorsi individuali e scelte politiche

- Francesca Borruso
Storie di vita e militanza politica delle donne in terra di mafia 25

- Milagro Martín Clavijo
*Autobiografia e memoria storica:
Una donna di Ragusa di Maria Occhipinti* 45

- Paola Dal Toso
*Il coraggio di una «picciridda»: Rita Atria
(Partanna, 4 settembre 1974 - Roma, 26 luglio 1992)* 59

- Chiara Meta
Percorsi dell'autonomia. «Mody»: autobiografia di una liberazione 75

- Rosella Persi
A vent'anni dal genocidio. Essere donne in Rwanda 93

Seconda sezione
Escludere/includere.
Storie di vita ai margini

- Lucia Chiappetta Cajola
Oltre la disabilità: Denise Legrix tra condizionamenti e autodeterminazione 117
- Liliosa Azara
Identità negate tra occultamento e criminalizzazione nelle «case chiuse»
Sensibilità e pregiudizi di genere 135
- Barbara De Angelis
Essere e appartenere: storie di vita tra disagio e illegalità.
La devianza tra le giovani rom 161

Terza sezione
Educare/narrare.
La crescita come racconto di sé

- Irene Biemmi
Metodo narrativo e ricerca di genere 179
- Susanna Barsotti
Percorsi di crescita al femminile attraverso l'arte:
analisi di Uno studio tutto per sé di Federica Iacobelli 197
- Silvia Nanni
Cinquant'anni nell'utopia, il resto nell'aldilà:
la pedagogia di Angela Zucconi tra Italia e Portorico 215
- Francesca Dello Preite
Memorie autobiografiche di dirigenti scolastiche.
Dagli anni Novanta a oggi 227
- Valentina Guerrini
Rita Levi Montalcini:
l'impegno di una scienziata per il progresso e lo sviluppo sociale 247
- Antonella Cagnolati, Mercedes Arriaga Flórez
Vite ribelli: storia, memoria, autobiografia.
Postfazione 265