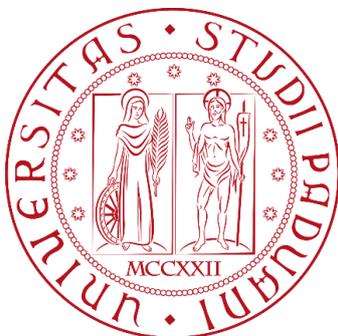


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata



Corso di Laurea Magistrale in

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA

Programmazione e gestione dei servizi educativi LM-50

Tesi di Laurea

Stereotipi e pregiudizi di genere nell'ambito della dirigenza scolastica:
una ricerca nel territorio veronese.

Gender stereotypes and prejudices in school leadership: a survey in the
Verona area.

Relatore:

Prof.ssa Concetta Tino

Laureanda: Arianna Bonente

Matricola: 1242597

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	5
1. IL CONCETTO DI LEADERSHIP	9
1.1 La leadership e le sue teorie.....	9
1.2 Leadership e gruppo.....	14
1.3 Leadership e followership.....	19
1.4 Leadership e management	25
2. LA LEADERSHIP E IL GENERE	31
2.1 Leadership e questione di genere.....	31
2.2 Leadership femminile e maschile a confronto	38
2.3 Una rottura del “soffitto di cristallo”	43
3. LA LEADERSHIP IN AMBITO SCOLASTICO.....	49
3.1 Da direttore didattico a dirigente scolastico	49
3.2 Le competenze del dirigente scolastico	55
3.3 Gli stili di leadership del dirigente scolastico.....	60
4. RICERCA: STEREOTIPI E PREGIUDIZI DI GENERE NELL’AMBITO DELLA DIRIGENZA SCOLASTICA	67
4.1 Obiettivo e domanda di ricerca	67
4.2 Metodo	67
4.2.1 Partecipanti	67
4.2.2 Strumento	68
4.3 Risultati.....	69
4.4 Discussione	75
CONCLUSIONI	83
BIBLIOGRAFIA	87
SITOGRAFIA.....	102

INTRODUZIONE

Il lavoro di tesi di seguito presentato ha come *fil rouge* il tema della leadership, analizzato secondo una prospettiva di genere.

Il modello di leadership che per anni ha dominato i contesti organizzativi è un modello maschile, che guida e gestisce l'azienda in modo autoritario e direttivo; rappresentato da una persona sicura di sé e competitiva. Mentre, all'opposto, le donne non vengono considerate adatte a ricoprire ruoli apicali, in quanto i tratti che le caratterizzano sono principalmente attribuibili alla gentilezza, alla sensibilità e alla comprensione, considerati in antitesi con quelli di un buon leader. Esse rimangono bloccate in posizioni organizzative intermedie, oscurate perciò da un pregiudizio culturale che sfocia nel fenomeno definito "segregazione verticale", secondo il quale all'aumentare del livello gerarchico decresce il numero delle donne. Fenomeno indicato con la metafora di "soffitto di cristallo", secondo la quale l'avanzamento di carriera di una persona viene impedito dalle discriminazioni di carattere razziale o sessuale (OECD, 2017). Inoltre, anche quando raggiungono posizioni apicali, per le donne rimane difficile essere riconosciute ed accettate come leader, i loro percorsi di carriera sono più accidentati e il loro potere decisionale minore. Il loro ruolo resta dunque caratterizzato da una complessiva fragilità (Cheung & Halpern, 2010). La causa risale nel fatto che gli studi sulla leadership hanno sempre avuto un approccio "neutro" nei confronti del genere e hanno ignorato le influenze che questo può avere nei comportamenti che le persone mettono in atto nei diversi contesti di vita e di lavoro, con il pericolo di virare verso tale modello di offuscamento che rende la mascolinità un parametro universale.

Solo in tempi recenti, da parte di numerosi ricercatori e ricercatrici, si è cercato di superare questa visione mascolina della società, concentrandosi sulla questione del genere, tanto che dagli inizi del Duemila, il mondo della scuola è divenuto il primo settore all'interno del quale le donne trovano ampi spazi di inserimento, cominciando ad acquisire maggior prestigio sociale. Più nello specifico, l'ambito della dirigenza scolastica è stato caratterizzato dal fenomeno della femminilizzazione e considerato quindi come una rottura del "soffitto di cristallo", su cui, tuttavia, esiste ancora un profondo silenzio che rende invisibili le esperienze professionali delle dirigenti scolastiche.

Pertanto, l'obiettivo che la tesi, strutturata in quattro capitoli, si pone di indagare, è innanzitutto quello di comprendere i fattori di criticità che ostacolano l'ascesa delle donne

nel mondo del lavoro e quali siano le differenze o le uguaglianze di genere nell'esercitare la propria leadership una volta raggiunta la posizione di comando; e successivamente, se ciò è rinvenibile nel settore della dirigenza scolastica, unico contesto dirigenziale in cui si è assistito un aumento della presenza femminile, con un trend in continua salita.

Il primo capitolo delinea il concetto di leadership in generale. In primo luogo vengono individuati il significato del termine "leadership" e le teorie principali inerenti all'argomento in questione. In secondo luogo, viene analizzata la figura del leader all'intero di un gruppo di persone, in quanto per essere considerato tale è necessario che sia inserito in un contesto gruppale, i cui componenti vengono definiti *follower*. Conseguentemente, nella terza sezione, si trova il concetto di *followership*, in cui viene messo in luce il rapporto attivo tra leader e follower, fondamentale per una leadership efficace. Al termine del capitolo, è presente la differenza tra leadership e management e i rispettivi ruoli, per giungere ad una visione che va a considerarle non più come figure distinte, ma come una figura unica dotata di caratteristiche che incorporano i tratti di un buon leader con le pratiche di gestione di un manager.

Il secondo capitolo evidenzia la leadership in un'ottica di genere, approfondendo il fatto che per molti decenni l'esercizio della leadership è stato connesso alla sfera maschile e di conseguenza, vengono individuati e analizzati gli ostacoli che le donne devono affrontare per ricoprire ruoli apicali. Successivamente, verranno presentate due correnti di pensiero, la prima che evidenzia differenze di genere nell'esercitare la stessa, la seconda invece che sostiene l'opposto. Ed infine, si delinea il primo contesto caratterizzato da un sorpasso del genere femminile su quello maschile ai vertici di un'organizzazione, quello della dirigenza scolastica.

Il terzo capitolo mette in luce la leadership all'interno dell'ambito scolastico, ruolo ricoperto dalla figura del dirigente. In un primo momento, viene presentato un excursus storico in cui sono state delineate le leggi che hanno modificato i compiti e le competenze del dirigente, a partire dalla legge Casati. In seguito, verranno individuate le competenze che al giorno d'oggi sono fondamentali per essere un adeguato dirigente, arrivando ad evidenziare le tipologie di leadership che mette in atto nello svolgere il suo lavoro.

Il quarto capitolo presenta la ricerca, avvenuta tramite un'intervista semi-strutturata rivolta a dirigenti scolastici di Istituti Comprensivi del territorio veronese, con lo scopo di indagare se la presenza di stereotipi e pregiudizi di genere e le differenze, sempre di

genere nell'esercitare la propria leadership, caratterizzano anche l'ambito della dirigenza scolastica.

Infine, le conclusioni mettono in luce i risultati che sono emersi dalla ricerca svolta sul campo, viene attuata una riflessione su di essi e in seguito vengono proposte delle strategie affinché la concezione di inferiorità femminile, che caratterizza la società, possa essere superata. Al termine di questa sezione, vengono individuati alcuni limiti che sono affiorati durante la ricerca stessa.

1. IL CONCETTO DI LEADERSHIP

1.1 La leadership e le sue teorie

Definire il termine di leadership in modo univoco e chiaro è un compito arduo, su cui non esiste tuttora una concordanza di significato. Partendo dall'etimologia, "leadership" è un termine inglese che trova la sua radice nel verbo *to lead*, ossia guidare, condurre, e dal latino "cum ducere" che sta per tirare insieme, coordinare; si giunge all'italiano dove la parola più simile a tali significati è "guida", che indica l'indirizzo verso una meta (Trentini, 1997). Ma la parola leader è molto più incisiva ed ha un'accezione più ampia, perché il termine "guida" potrebbe indicare semplicemente un oggetto astratto od inanimato (una stella, un libro, un insegnamento) oppure "una persona che ci conduce lungo un percorso ma senza partecipare alcunché" (p. 20). Ma allora come si può definire realmente la leadership, andando oltre al significato letterale? Chi è il leader? Per questo motivo, per mantenere quindi l'interezza del significato del concetto di leadership, si è scelto di non tradurre il termine leadership nella lingua italiana. Nel tempo tuttavia, sono state proposte svariate definizioni, in relazione ai diversi approcci e alle diverse dimensioni culturali che hanno influenzato l'elaborazione del concetto di leadership, dimostrando che esso è in continua evoluzione. Alcuni esempi ci vengono forniti da autori come Kotter, secondo il quale "il leader è colui che persegue il cambiamento nell'organizzazione" (Kotter, 2008), ma anche da Goleman che sostiene che "il leader è colui che crea emozioni positive e sviluppa visioni" (Goleman, 2004), secondo Quaglino invece "il leader è colui che guida e conduce la propria squadra verso il raggiungimento dei risultati e ciò implica: "conseguire qualcosa" e "avere un seguito" (Quaglino, 2005), ed inoltre, Bennis e Nanus identificano il leader come "uno che impegna gli altri nell'azione, che trasforma i seguaci in leader" (Bennis & Nanus, 1993, p. 12).

Le tendenze storiche ed evolutive relative allo studio e alla ricerca sull'argomento sono classicamente riconducibili prevalentemente a quattro approcci principali (Rutelli, 2006).

Il primo approccio riguarda la teoria dei tratti, o degli *orientamenti personologici*, prevalente prima della seconda metà del secolo scorso. Le teorie che rientrano tra gli

orientamenti personologici muovono dalla considerazione che determinate caratteristiche di personalità siano stabili e innate e che, conseguentemente, alcune qualità della leadership siano tratti presenti in alcune persone e non in altre. Tuttavia, le situazioni sociali, gruppali e istituzionali nelle quali si manifesta il fenomeno della leadership sono molto diverse le une dalle altre e, nonostante le numerose ricerche forniteci da Stodgill (1974) e più recentemente da Lord, DeVader e Allinger (1986), non è stato possibile produrre un preciso *set* di qualità che possa discriminare un leader da un non leader, o un tipo di leader da un altro, senza tener conto dei diversi contesti ambientali e delle differenti circostanze in cui queste situazioni hanno luogo. Proprio per non aver preso in considerazione il ruolo del contesto, le teorie dei tratti vennero criticate.

Il secondo approccio riguarda le teorie sugli stili di leadership, o degli *orientamenti interattivi*, prevalente dalla fine degli anni '40 alla fine degli anni '60, che superano le teorie dei tratti e spostano l'attenzione dalla personalità del leader all'interazione tra il leader e il gruppo di riferimento. In tale impostazione, emerge che la leadership si esprime nel modo e nella misura in cui le norme e le strutture di un gruppo permettono a speciali abilità e risorse di uno dei membri di essere usate nell'interesse di tutti. Una persona non diviene dunque leader in virtù di un particolare insieme di tratti di personalità stabiliti a priori, ma piuttosto col possesso di qualche attributo che, a causa della sua rilevanza nella situazione e dell'importanza attribuitagli dagli altri membri del gruppo, può contribuire al progresso e al declinarsi della vita del gruppo stesso.

Il punto di vista interattivo ha portato ad analizzare il ruolo del leader mettendo l'accento sulle azioni che più lo differenziano nel rapporto con gli altri.

Di fondamentale rilevanza furono gli studi condotti negli anni trenta da Lewin, Lippitt e White (1939): essi delinearono tre tipologie di stili di conduzione del gruppo, denominati *autoritario*, *democratico* e *permissivo* (o *laissez faire*).

Lo stile autoritario è stato descritto come caratterizzato da freddezza e distacco del leader rispetto agli aspetti emotivi dell'interazione e, di contro, come orientato prevalentemente all'obiettivo e al perseguimento del risultato atteso. Il gruppo guidato dal leader autoritario si caratterizza per una comunicazione rigida e formale.

Lo stile democratico, invece, agevola la comunicazione favorendo la partecipazione individuale e di gruppo. Il leader in questo caso offre ascolto all'opinione di ciascun membro, in modo da incoraggiare la collaborazione attiva e creare un clima di confidenza.

Per quanto riguarda lo stile permissivo, o *laissez faire*, questo non appare orientato né verso l'obiettivo, né verso l'emotività del gruppo. Il leader non partecipa attivamente alle necessità degli individui e non si mostra interessato a promuovere la comunicazione tra i membri del gruppo.

Gli autori avevano condotto le osservazioni su piccoli gruppi di adolescenti. Per ogni gruppo era stato sperimentalmente predisposto e istruito un leader in grado di impersonificare, nel modo più accurato, ciascuno stile di conduzione precedentemente delineato, e controllando sperimentalmente i soggetti che apparivano più influenti sulle attività di gruppo. Il risultato emerso riguarda come gli stili di leadership siano strettamente connessi con culture e climi del gruppo. Queste dinamiche influenzano e vengono influenzate dallo stile di conduzione del leader, che a sua volta appare causa ed effetto del clima sociale che si determina nel gruppo.

Tra i vari modelli volti ad analizzare gli stili di leadership, di particolare interesse è la *Leadership Grid* o *Griglia manageriale* di Blake e Mouton (1964), che distingue l'orientamento al compito (interesse per la produzione) e l'orientamento alle relazioni (interesse per le persone) quali caratteristiche fondamentali del comportamento del leader. Questi due aspetti vengono rappresentati lungo coordinate di tipo cartesiano, determinando un'area nella quale si distribuiscono gli stili di leadership.

In queste teorie il focus di studio è stato proprio lo stile comportamentale del leader, considerato anche un limite in quanto non ha considerato il contesto, cadendo nello stesso "errore" dell'approccio basato sui tratti.

Il terzo approccio che riguarda le teorie basate sulla contingenza, o degli *orientamenti funzionalisti*, prevalentemente dalla fine degli anni '60 ai primi anni '80, tenta quindi di superare tale limite mettendo in relazione leadership e situazione, nel tentativo di considerare il "buon leader" come il risultato di diversi fattori tra loro quali le circostanze culturali, economiche e sociali in un determinato momento storico.

Il primo autore ad aprire la strada alla relazione comportamento-situazione è stato Fiedler (1964). Esso evidenzia come il comportamento del leader può cambiare in relazione al mutare delle circostanze che caratterizzano il lavoro del suo gruppo. Il modello che elabora si sviluppa in tre dimensioni di analisi, così articolate:

- Le relazioni tra leader e dipendenti, in grado di rilevare il clima del gruppo di riferimento, attraverso la percezione dei membri e del leader;

- La struttura del compito, che consente di analizzare e valutare le caratteristiche dell'obiettivo da raggiungere e perseguire;
- Il potere del leader, che misura le azioni formali che il leader e le norme previste attribuiscono al suo ruolo. Tramite queste norme, il leader esercita influenza e potere sul gruppo.

La combinazione di questi tre elementi determina un continuum definito da otto gradi che va da un massimo di favorevolezza della situazione data da un buon clima affettivo di fiducia, un compito altamente strutturato e un alto livello di potere del leader, a una situazione di massimo sfavore in cui questi tre elementi sono tutti negativi: clima affettivo pessimo, scarsa fiducia, compito poco strutturato e basso potere assegnato al leader.

La variabile situazionale fu successivamente analizzata ancor più nel dettaglio da numerose altre teorie, tra cui il *modello della decisione normativa* di Vroom e Yetton (1973), i quali sostengono che non esiste un unico stile valido per ogni situazione, ma che a seconda della situazione stessa è possibile individuare uno stile di leadership più efficace di un altro. A seconda del maggiore o minore coinvolgimento dei membri del gruppo nella presa di decisione del leader, si può definire una scala che va da un estremo (stile di leadership autocratico) all'altro (stile di leadership partecipativo). Definito questo gli autori indicano anche le dimensioni costituenti la situazione e descrivono sette attributi o fattori situazionali quali: l'importanza della qualità delle decisioni, la qualità di informazioni possedute rispettivamente dal leader e dai subordinati, il grado di strutturazione del compito, il grado di coinvolgimento dei subordinati necessario per portare a termine il compito, la probabilità che la decisione presa dal leader sia accettata, il livello di motivazione dei subordinati in relazione agli scopi da perseguire, il grado di disaccordo dei subordinati circa le soluzioni adottate.

Un'ulteriore teoria basata sulla contingenza, è la *Path-Goal Theory* di House e Mitchell (1974), che pur facente parte di queste teorie, se ne discosta per porre forte enfasi sul ruolo motivazionale assunto dal leader. Per essere tale il leader diviene un accompagnatore del gruppo, con funzioni di orientamento al raggiungimento dell'obiettivo.

Ed infine abbiamo anche il contributo della *Situational Leadership Theory* di Hersey e Blanchard (1982), secondo cui è necessario scegliere il modello di leadership più adatto in funzione del gruppo e della maturità dei suoi membri, distinguendo la maturità tecnica

(saper fare) e maturità psicologica (saper essere). In base al grado di maturità il leader sceglierà la giusta combinazione di comportamento: l'obiettivo è di condurre il gruppo in un processo di crescita e acquisizione della maturità lavorativa, che per essere completa, deve riguardare non solo il saper fare, ma anche il saper essere.

L'attenzione posta sulle diverse situazioni contingenti evidenzia la difficoltà di descrivere o isolare una particolare tipologia di comportamento del leader, classificandolo come funzionale a qualunque contesto: lo stile di leadership più efficace è quello che viene di volta in volta adattato in base alle variabili situazionali.

Il quarto approccio è basato sulle teorie della *nuova leadership*, prevalente dall'inizio degli anni '80 in poi.

In questi anni assistiamo alla transizione tra modernità e post-modernità che influenza anche gli studi sulla leadership, infatti gli studiosi giunsero a modificarne radicalmente alcuni costrutti. Le *new leadership theories* sottolineano l'importanza del ruolo della percezione in riferimento alle caratteristiche del leader: Lord e Emrich (2001), riprendendo la teoria di Graen e Cashman (1975) del rapporto diadico verticale (*Vertical Dyadic Theory*) che focalizzava l'attenzione sullo scambio personale tra leader e *follower* (seguace), sostengono che non è possibile ipotizzare un comportamento identico del leader nei confronti dell'intero gruppo. La VDT evidenzia l'importanza del ruolo della percezione nell'interazione tra leader e seguace. In base alla percezione avviene una selezione sul grado di compatibilità, affidabilità e competenza avvertito dal leader. Tali criteri operano da filtro nella formazione dell'*ingroup* e dell'*outgroup* proprio sulla base della fiducia percepita. In questo modello si può vedere come la situazione ideale è data da una leadership in cui il leader intrattiene rapporti di alta qualità con tutti i membri del gruppo, senza che si verifichi una divisione tra *ingroup* e *outgroup*.

Il filone di studi principale delle teorie della nuova leadership è rappresentato dal concetto di leadership trasformazionale introdotto da Bass (1985). Al contrario del leader transazionale, orientato al mantenimento della stabilità organizzativa e attento a stabilire un legame pragmatico e finalistico di causa-effetto con i suoi subordinati, tramite l'uso di gratificazioni, il leader trasformazionale introduce invece, un forte interesse nei confronti della produzione di benessere nel gruppo e nella creazione di consenso da parte dei collaboratori verso gli obiettivi e la mission organizzativa (Popper, Mayselles, & Castelnovo, 2000). Questa nuova prospettiva strategica viene attivata attraverso la

capacità del leader di motivare i propri collaboratori in funzione del perseguimento del bene collettivo. Appare quindi collegata al termine di *empowerment* che si riferisce al processo di potenziamento dell'auto-percezione di efficacia e controllo sul proprio agire, perseguibile attraverso una maggiore autonomia e partecipazione ad attività di conduzione e gestione nel contesto organizzativo. Implica un processo di trasformazione degli individui, riesce a far nascere la motivazione e a trasmettere l'emozione del raggiungimento degli obiettivi.

Secondo la teoria di Bass (1985), alla base della leadership trasformazionale vi sono quattro fattori conosciuti come “*le quattro i*”: considerazione individuale: grazie ad una comunicazione personalizzata, facilitare la crescita e le opportunità di apprendimento; stimolazione intellettuale: sollecitare innovazione e creatività, mettere in discussione le credenze consolidate e le abitudini; motivazione ispirazionale: dotare di significato il lavoro, delineando prospettive sfidanti che elevano le aspettative dell'organizzazione e delle persone; influenza idealizzante: ottenere fiducia, essere modello di ruolo con cui i collaboratori possono identificarsi.

Il leader trasformazionale appare dunque come una figura che accompagna i suoi collaboratori, in qualità di guida e di abile motivatore, lungo il processo di cambiamento e di crescita, favorendo il coinvolgimento e aumentando la consapevolezza delle finalità e dell'importanza del lavoro comune dei membri del gruppo (Rutelli, 2006).

1.2 Leadership e gruppo

La figura del leader viene quindi considerata in una dimensione fortemente interrelata con i componenti del gruppo di lavoro e con il contesto in cui essa è inserita. Non ha senso pensare che il leader, da solo, sia in grado di determinare la qualità di un gruppo di lavoro, anche se può assicurare in merito un apporto senza dubbio di rilevante utilità, come pure è errato pensare che un gruppo di lavoro non riesca a funzionare, nonostante il leader non lavori adeguatamente, se al suo interno vi sono persone impegnate e capaci. Il lavoro di gruppo può essere considerato come luogo e tempo per la pratica e lo sviluppo della leadership stessa (Agosti, 2006).

Una delle definizioni più esaurienti ed eleganti di gruppo è quella fornitaci da Lewin (1948):

“il gruppo è qualcosa di più, o per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri: ha struttura propria, fini peculiari, e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza” (tr. It. p. 125).

L'impostazione di Lewin risulta fondamentale nell'evidenziare l'aspetto dinamico di gruppo basato su interazione, struttura, tipo e grado di interdipendenza.

Partendo da questa definizione, Quaglino (1992), quarant'anni dopo, definisce il gruppo come “una pluralità, in interazione, con un valore di legame, che ne determina l'emergenza psicologica” (Quaglino, Casagrande, & Castellano, 1992, p. 23). Rispettivamente, il gruppo è un insieme numericamente ridotto di persone, ciò permette l'identificazione del soggetto sociale “piccolo gruppo”¹ e garantisce i livelli di interazione e legame. L'interazione è l'azione reciproca tra gli individui del gruppo, e il legame, che si instaura tra gli individui che compongono un gruppo, definisce i sentimenti di appartenenza che si sviluppano tra chi si trova a condividere un campo di interazioni. Pluralità, interazione e legame producono a loro volta la sua emergenza sistemica, ovvero la sua esistenza come sistema complesso.

Tuttavia, per guardare il fenomeno gruppale, è necessario individuare tre vertici differenti: il gruppo, il gruppo di lavoro, il lavoro di gruppo.

Il gruppo di lavoro è soggetto diverso dal gruppo. La differenza più consistente risiede nel fatto che, mentre un gruppo è una pluralità in interazione, un gruppo di lavoro è una pluralità in integrazione. Il percorso dall'interazione all'integrazione è un tracciato evolutivo che cambia sia le caratteristiche interne del soggetto gruppo che le sue relazioni con l'ambiente. Ma è attraverso l'interdipendenza che avviene la trasformazione in gruppo di lavoro e successivamente ne vedremo il percorso.

Il lavoro di gruppo è l'espressione dell'azione complessa propria del gruppo di lavoro, comprende la pianificazione del compito, lo svolgimento del compito, la gestione delle relazioni. Di conseguenza, se i gruppi tendono a concentrarsi sull'esecuzione del compito, trascurando sia gli aspetti prospettici, di pianificazione, che gli aspetti profondi di gestione della relazione tra i membri e tra il gruppo e l'organizzazione; il lavoro di gruppo, è legato all'operatività, orientata alla costruzione dell'azione organizzativa come

¹ Il singolo si mette in rapporto con gli altri e instaura una relazione sociale diversa dalla relazione interpersonale (Brown, 1990).

condizione indispensabile per il conseguimento di un risultato che abbia caratteristiche di innovatività, qualità, efficacia ed efficienza. Il significato di un lavoro di gruppo è racchiuso nell'aspettativa di ottenere un prodotto sostanzialmente diverso da quello che ciascuno può produrre individualmente. In questo senso il gruppo di lavoro e il lavoro di gruppo possono costituirsi come luoghi e tempi di educazione, istruzione e formazione intenzionali (Cambi, 2005).

Il rapporto tra il singolo e il gruppo è caratterizzato dal legame che si instaura nel momento in cui si stabilisce un contatto significativo tra gli individui che vi fanno parte. Il gruppo permette quindi di identificarsi per differenza e per uguaglianza, consente a ogni individuo di misurare la differenza tra le proprie abilità, tra i valori e bisogni e quelli degli altri membri, offrendo la possibilità di confermare e verificare le proprie caratteristiche distintive. Il bisogno occupa una posizione nucleare che fonda e attraversa l'intero continuum che si è descritto: bisogno è l'identità e bisogno è la dipendenza.

Entrando in un gruppo ogni singolo membro costituisce le relazioni interpersonali sulla base dei propri bisogni e necessità di soddisfacimento, attraverso la negoziazione con il gruppo stesso. Nel momento iniziale il legame che si instaura è il livello più semplice di relazione, cioè l'interazione, che è spontaneamente rivolta a soddisfare i bisogni soggettivi senza alcuna mediazione. Tale punto di partenza però non è sufficiente a creare un gruppo di lavoro; per giungere al livello successivo è necessario che alla libera interazione dei membri si sostituisca lo scambio finalizzato e l'integrazione. Attraverso questi due piani di esistenza e di azione, i bisogni individuali si armonizzano con i bisogni del gruppo, la cui natura più essenziale deve essere ricondotta all'interdipendenza tra le parti. Quest'ultima collega i bisogni individuali con quelli del gruppo, in un condizionamento reciproco. Il gruppo di lavoro emerge proprio quando, dalla gratificazione dei bisogni del singolo, *membership*, si giunge all'integrazione di essi, *groupship*.

Membership è l'"essere membro", avere cioè una rappresentazione mentale che permetta di identificare il gruppo come opportunità per la soddisfazione dei bisogni. I bisogni individuali che il gruppo può soddisfare sono quelli connessi alla stima e all'autostima: tanto più ci si sente apprezzati e ben valutati dal proprio ambiente, tanto più alto sarà il livello di autostima, cioè l'apprezzamento che si ha di sé e il valore che ci si attribuisce; all'identità: l'esigenza di vedersi riconosciuti dagli altri nel gruppo; alla sicurezza degli

individui: sentirsi protetti dalle realtà esterne minacciose, paurose, sconosciute; oltre al loro bisogno di contribuzione: necessità di vedere le proprie realizzazioni e il proprio prodotto esplicitato e reso pubblico. Sono i bisogni di ciascuno di essere, di avere un valore, di fare.

La *membership* è una condizione necessaria per l'esistenza del gruppo, ma non è una condizione sufficiente per la sua costituzione.

Groupship è l'"essere gruppo", è la rappresentazione mentale dei membri che lo identificano come nuovo soggetto, con bisogni originali, diversi da quelli dei singoli, con manifestazioni diverse da quelle di ciascuno: è il noi al quale essi si riferiscono e, soprattutto, del quale contribuiscono a soddisfare i bisogni. Il bisogno fondamentale che i gruppi esprimono come unità sovraindividuale, e che i membri soddisfano, è anzitutto quello di esistere. Questo bisogno viene soddisfatto dai membri attraverso la loro appartenenza, attraverso la loro capacità di contenere la rappresentazione operativa e simbolica del gruppo stesso, mettendosi in qualche modo al suo "servizio". Il senso di appartenenza è il sentimento comune dei membri di un gruppo, che si riconoscono come unità, in norme, valori, cultura che essi stessi hanno generato, con i processi di comunicazione e le funzioni di leadership. Questo senso di appartenenza alimenta la vita interna del gruppo, in qualche misura quindi la genera, perché norme, valori e cultura producono quelle forme di identificazione che sono necessarie affinché gli individui possano riconoscersi nelle azioni del gruppo stesso e possano sviluppare un'identità come unità sovraindividuale.

Inoltre, il senso di appartenenza alimenta la vita interna perché definisce il confine che lo separa dall'ambiente, conseguendo quella coesione che si manifesta all'interno del continuum "essere per"/"essere contro". "Essere per" fa sì che gli individui si riconoscano nel gruppo manifestando ed esprimendo coesione: è la sicurezza di poter contare sulle risorse messe a disposizione dagli altri, di non essere soli nell'affrontare ed eseguire un compito, di condividere rischi e risultati. L'esterno funziona solo come sfondo, perché il legame più forte è con l'insieme del gruppo.

"Essere contro" è la posizione di attacco e di difesa che il gruppo ha verso l'esterno. La sicurezza deriva dalla protezione che il gruppo offre e dalla possibilità di attaccare, di provare sentimenti di ostilità e di manifestarli: è la stessa coesione che dà vita a un soggetto nuovo per farlo combattere contro un nemico esterno. Il gruppo, per esistere,

deve destare o essere destato. La vita interna è alimentata anche dall'antagonismo verso l'esterno.

Qualunque gruppo si voglia prendere in considerazione si vedrà via via strutturare il senso di appartenenza, che svilupperà modi e azioni che hanno lo scopo di renderlo inconfondibile e originale. Saranno i rituali e i linguaggi che lo differenzieranno dagli altri gruppi e che nello stesso tempo legheranno sottilmente i membri. Le norme e i valori, la cultura che il gruppo percepisce come propri vengono avvertiti dall'esterno come appartenenti a quel gruppo e contemporaneamente, delimitano il campo dell'inclusione e dell'esclusione dal gruppo stesso.

Tra questi due bisogni, vi è la necessità di un equilibrio: la leadership. È questa la funzione che bilancia *membership* e *groupship*. La leadership è la funzione che garantisce e protegge sia la soddisfazione dei bisogni individuali sia di quelli del gruppo: come tale è riferibile sia alla questione posta dai fatti psicologici, dal legame, sia alla questione nucleare posta dai bisogni. La leadership è la funzione che fornisce la risposta capace di integrare il bisogno individuale con il bisogno del gruppo, soddisfacendo i bisogni dell'unità e delle sue parti. L'interdipendenza è il momento di passaggio nel quale la leadership inizia a essere consapevolmente orientata a entrambi, perché se ne coglie la relazione, si coglie, cioè, come la soddisfazione dei bisogni del gruppo sia inesorabilmente legata alla soddisfazione dei bisogni individuali e viceversa.

In questo senso la leadership “negozia un ruolo chiaro, orientato a stimolare le capacità di tutti, l'esposizione di tutti e il massimo della condivisione possibile dei rischi e del successo: di conseguenza vuole eliminare le ambiguità sull'attribuzione dei risultati” (p.125). Permette alle forze che spingono alla differenziazione e all'omologazione di formare un insieme armonico, una risultante positiva, con un equilibrio che non può essere che “quasi stazionario”. La leadership costituisce un “essere con”, che ha il significato di integrazione tra individuo, gruppo e ambiente. Il leader lavora con il gruppo, non per o sul gruppo: non si sostituisce a esso né nelle decisioni né nel superamento delle difficoltà. La sua finalità è l'ottimizzazione delle risorse disponibili all'interno del gruppo sia in termini operativi che razionali. Ha funzione più di fluidificazione del lavoro che di produttore di risposte, attiva più che essere attivo, tende al successo del gruppo più che all'espressione delle sue potenzialità. Conseguentemente, il leader è anzitutto un professionista di relazioni e va sottolineata con forza la convinzione che l'esigenza di

leadership nei gruppi si origina prima di tutto da esigenze di sviluppo del gruppo stesso e non da una qualunque necessità degli individui di essere guidati.

Tale concezione della leadership, viene definita da Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), “leadership di servizio” o *servant leadership* (Greenleaf, 1991). Il leader in questione si configura come capace di *empowerment*, cioè di investire e lavorare su se stesso per rendere gli altri in grado di fare il loro meglio, capace di incoraggiare la reciprocità, la collegialità, il sostegno e l’apprendimento sociale. La leadership di servizio presuppone quindi doti di ascolto, impegnandosi ad ascoltare attentamente gli altri, cerca di identificare la volontà di un gruppo e aiuta a chiarirla; empatia, significa che le persone hanno bisogno di essere accettate e riconosciute per il loro spirito speciale e unico; guarigione, guarire se stessi e la propria relazione con gli altri da ferite emotive; consapevolezza di sé e degli altri; persuasione, grazie alla quale il leader cerca di convincere gli altri piuttosto che costringere all’obbedienza; concettualizzazione, ovvero pensare al di là della realtà quotidiana; lungimiranza, che consente di comprendere le lezioni del passato, le realtà del presente e la probabile conseguenza di una decisione per il futuro; amministrazione, ovvero servire i bisogni degli altri; impegno per la crescita delle persone, favorendo la crescita personale e professionale di dipendenti e colleghi nell’organizzazione; costruire comunità tra coloro che lavorano all’interno di un’organizzazione (Spears & Lawrence, 2002).

È evidente come la leadership e il gruppo siano tra loro intrinsecamente connessi e pertanto ogni riflessione sul gruppo non può prescindere da quella sulla leadership e viceversa. Quindi l’identità e il ruolo del leader si originano e si esprimono in rapporto all’identità e al ruolo del gruppo dove la leadership si esprime.

1.3 Leadership e followership

Come descritto nel paragrafo precedente, la leadership per essere tale deve essere considerata all’interno di un gruppo. I componenti del gruppo vengono definiti *follower*, termine che deriva dal verbo inglese *to follow*, che significa seguire. Per definire il gruppo come seguito, al verbo inglese *to follow* viene aggiunto il suffisso *ship* che indica un’azione diretta e intenzionale svolta da un soggetto.

La *followership* è stata una disciplina poco studiata (Avolio, Walumbwa, & Weber, 2009). Sin dai primi studi sulla leadership si è posto al centro dell’attenzione quasi

esclusivamente la figura del leader, considerato l'unico elemento, all'interno del sistema organizzativo, capace di determinare in maniera univoca il successo o il fallimento dell'intera organizzazione. Questa convinzione ha portato gli studiosi verso la ricerca di connotazioni personali e di modelli comportamentali del ruolo di leader che hanno ignorato per molto tempo la reale e influente relazione che intercorre tra i leader e il resto del gruppo, ossia i *follower*. Sebbene già nel 1933 Mary Parker Follett, pioniera nel campo della teoria organizzativa e comportamento organizzativo, aveva auspicato una maggiore ricerca sulla *followership*, un argomento, a suo parere, della massima importanza, ma troppo poco considerato, la ricerca rimane comunque centrata sul ruolo del leader (Follett, 1949). Uno dei principali motivi per cui i seguaci sono stati sistematicamente posti in secondo piano è la connotazione negativa legata al termine "*follower*". La *followership* può essere definita come la capacità di seguire effettivamente le direttive e sostenere gli sforzi del leader, per massimizzare i risultati, all'interno di un'organizzazione strutturata (Bjugstad, Thach, Thompson, & Morris, 2006). Tuttavia, il termine *followership* è spesso legato a concetti negativi, quali passività, docilità, conformità, debolezza e incapacità di eccellere (Chaleff, 2009), mancanza di iniziativa, assenza di creatività, e inettitudine (Alcorn, 1992). Un altro motivo per cui si è sviluppata poco la ricerca sui seguaci nasce da un equivoco secondo cui la leadership è più importante della *followership*. Il presupposto di una buona *followership* è semplicemente fare ciò che si è detto e il raggiungimento di un obiettivo in modo efficace rappresenta il risultato di una buona leadership, senza valorizzare il merito dei *follower*. La letteratura organizzativa è ricca di studi sulle caratteristiche del leader che sottolineano la convinzione che la buona o cattiva leadership spiega in gran parte i risultati organizzativi (Meindl, 1987). Tuttavia, questa visione ignora il fatto che i leader devono ai propri seguaci il raggiungimento degli scopi prefissati. L'efficacia di un leader, infatti, dipende in larga misura dalla volontà dei seguaci e dal loro consenso. Senza i seguaci non può esistere un leader, e senza un leader non possono esistere i seguaci. Ognuno dei due porta alla luce il meglio dell'altro (Bennis & Nanus, 1993). Kleiner (2008) osserva che "leadership e *followership* sono due facce della stessa moneta, ciascuna intimamente connessa all'altra in maniera dinamica" (p. 93). In merito a ciò, Hansen (1987) ha dichiarato che una *followership* attiva è conseguenza dell'accettazione dell'autorità del leader, il quale viene, quindi, legittimato

alla direzione del gruppo. Anche Depree (1992) ha affermato che i leader sono in grado di realizzare gli obiettivi solo se ricevono l'autorizzazione dei seguaci.

La letteratura attuale sulla *followership* può essere classificata in tre ampie aree teoriche che esaminano le motivazioni, i valori e la fiducia, le caratteristiche di *follower* efficaci e inefficaci. Per quel che riguarda la motivazione dei *follower* è chiaro che senza di essa le persone non possono svolgere efficacemente i compiti, di conseguenza è necessario creare un ambiente orientato ai risultati, in modo che il leader fornisca loro feedback relativi alle prestazioni. Nella relazione con i leader i *follower* richiedono fiducia e rispetto, e nel momento in cui li si ottiene, la motivazione interna dei *follower* prende il sopravvento e li spinge al successo. Green (2000) ha discusso tre condizioni che devono esistere affinché i *follower* siano altamente motivati. In primo luogo, devono avere la sicurezza di poter svolgere il lavoro che ci si aspetta da loro. In secondo luogo, è necessaria la fiducia nel leader per legare i risultati alle prestazioni. Ed infine i *follower* hanno bisogno di soddisfazione per i risultati che ricevono.

Per quel che riguarda i valori e la fiducia dei *follower*, i valori sono strumentali nel determinare le preferenze dei *follower* per i diversi tipi di leader. I valori dei *follower*, oltre ad altre caratteristiche personali, possono influenzare sia la loro stessa efficacia che il clima in cui lavorano (Hanges, Offerman, & Day, 2001). I *follower* e i leader lavorano meglio insieme quando sono a loro agio l'uno con l'altro e la congruenza dei valori è un modo per raggiungere un terreno comune. Ed inoltre, alla base di una relazione produttiva tra i due, ci deve essere una fiducia reciproca (Froggatt, 2001).

Per quel che riguarda i *follower* efficaci ed inefficaci, alcuni studiosi hanno esaminato le caratteristiche dei follower nel tentativo di individuare i buoni da quelli cattivi. Kelley (1988) ha proposto quattro qualità essenziali che condividono i seguaci efficaci. Innanzitutto, si gestiscono bene nel determinare i propri obiettivi in un ampio contesto e nel decidere quale ruolo assumere in un dato momento. In secondo luogo, i *follower* efficaci sono impegnati nell'organizzazione e per uno scopo al di là di se stessi. Terzo, i *follower* efficaci costruiscono la propria competenza e concentrano i propri sforzi per ottenere il massimo impatto. Infine, i *follower* efficaci sono coraggiosi, onesti e credibili, e ciò implica e richiede capacità di pensiero indipendente e critico, nonché la capacità di sentirsi a proprio agio con gli altri. Una delle caratteristiche più importanti di un *follower* efficace può essere la volontà di dire la verità fino al punto di non essere d'accordo con i

propri leader. All'opposto i *follower* inefficaci non riescono a dare opinioni oneste, coprono i problemi e sono inclini a diventare *yes-man*. Secondo Blackshear (2003) "il seguace ideale è disposto e in grado di aiutare a sviluppare e sostenere le migliori prestazioni organizzative" (p. 25). Mentre i *follower* inefficaci sono spesso critici, cinici, apatici, alienati, si concentrano su cosa può andare storto e cosa è fuori dal loro controllo (Helmstetter, 1998). Tendono a dubitare di se stessi e si soffermano sui problemi piuttosto che su soluzioni, vedendo, il più delle volte, materializzarsi le loro paure.

Per unire la ricerca su *followership* e leadership, il primo modello che viene preso in considerazione è il modello di *followership* di Kelley (1992) che classifica i *follower* in base alle dimensioni del pensiero e dell'azione. Il secondo modello è tratto invece dalla teoria della leadership situazionale di Hersey e Blanchard (1982) che classifica lo stile di leadership in base al grado di comportamento orientato alla relazione e al compito mostrato dal leader.

Il modello di *followership* di Kelley (1992) classifica i comportamenti dei *follower* su due differenti dimensioni, entrambe caratterizzate da un continuum tra due vertici: indipendenza e dipendenza di pensiero, passività e attività di comportamento. Dall'incrocio di queste dimensioni nascono cinque profili di *followership*:

- *Follower* passivo: caratterizzato da passività di comportamento e dipendenza di pensiero. I *follower* in questione sono poco motivati, eseguono lo stretto necessario, richiedono azioni continue di supervisione. Inoltre tendono ad aderire in modo pedissequo, accettano le idee dei leader senza sottoporle a critica, evidenziano scarsa autonomia elaborativa.
- *Follower* alienato: caratterizzato da passività di comportamento e indipendenza di pensiero. I *follower* in questione sono poco motivati, eseguono lo stretto necessario, ma operano in forma autonoma e creativa facendo critiche costruttive. Sono *follower* capaci di agire ma cinici.
- *Follower* conformista: caratterizzato da attività di comportamento e dipendenza di pensiero. I *follower* in questione tendono ad essere attivi, a prendere l'iniziativa nella soluzione di problemi e nelle decisioni, ma si conformano alla prospettiva del leader.

- *Follower* efficace/eseemplare: caratterizzato da attività di comportamento e indipendenza di pensiero. I *follower* in questione sono indipendenti, innovativi e disposti a mettere in discussione la leadership.
- *Follower* pragmatico: dato dal centro dei due vertici. Sono i *follower* che adottano il loro pensiero e il loro comportamento alle contingenze, a seconda della circostanza.

La teoria della leadership situazionale di Harsey e Blanchard (1982) sostiene che lo stile di leadership varia in base al grado di comportamento orientato alla relazione e al compito richiesto dalla situazione. I quattro stili di leadership individuati dagli autori sono:

- *Telling*: stile in cui prevale una forte direttività del leader nell'indirizzare i follower sulla strada giusta dando loro indicazioni dettagliate e monitorando le prestazioni. Tale stile è prevalente in condizioni di scarsa formazione e abilità da parte del follower.
- *Selling*: il leader fornisce spiegazioni e indicazioni rispetto al compito. È uno stile che il leader adotta con gruppi ad alta maturità psicologica, ma con scarse abilità.
- *Partecipating*: il leader fornisce molto supporto emotivo, coinvolge i membri e li incoraggia all'autonomia e ad organizzare indipendentemente il proprio lavoro. È uno stile adottato in situazioni di bassa maturità psicologica, ma notevole maturità professionale.
- *Delegating*: in questo caso è presente un'altra maturità psicologica e un'alta competenza professionale. Il leader è una figura di secondo ordine che non fornisce né guida né supporto emotivo, ma lascia ampi spazi di discrezione e autonomia ai collaboratori.

Partendo da questi due modelli, è possibile integrarli per aumentare la produttività dei *follower*. Sovrapponendo i quattro profili di Kelley con i quattro stili di Harsey e Blanchard, i ruoli di entrambi, leader e *follower*, possono essere massimizzati. Lo stile *telling* si adatta al *follower* conformista, caratterizzato da uno stile che punta a fornire istruzioni specifiche e monitorare le prestazioni. Lo stile *selling* si adatta al *follower* passivo, che ha bisogno di direzione e guida. Lo stile *partecipating* si abbina meglio ai *follower* alienati, in modo che possano assumere un ruolo più attivo ed essere più coinvolti nell'organizzazione. Lo stile *delegating* si abbina invece ai *follower* efficaci/eseemplari in

quanto sono all'altezza della sfida di questa categoria e possono apportare vantaggio all'organizzazione.

Viene posto l'accento sul fatto che la relazione leader-*follower* non si declina mai in astratto in quanto, nei contesti di lavoro, quotidianamente le persone si muovono da un ruolo all'altro rendendo a maggior ragione evidente l'importanza di istituire concreti collegamenti tra i costrutti.

Baker (2007) riconosce quattro tematiche fondamentali e ricorrenti nella letteratura sulla *followership*. La prima riguarda il fatto che *follower* e leader identificano ruoli e non persone con specifiche caratteristiche. Carsten e colleghi (2010) circoscrivono il concetto di *followership* proprio sulla base di tale differenza tra ruoli: "i comportamenti di *followership* differiscono dagli altri in quanto non riguardano attività indipendenti di coloro che occupano posizioni subordinate ma sono comportamenti che gli individui mettono in atto nella relazione con il loro leader" (p. 545). Ciò si collega automaticamente alla seconda tematica, ovvero che i *follower* sono attivi e non passivi.

La terza sostiene che *follower* e leader condividono uno scopo comune. È proprio grazie alla presenza di una meta comune tra leader e *follower* che la relazione può strutturarsi in modo equilibrato. Guardare a una meta comune non significa necessariamente condividere ogni obiettivo e ogni singola azione volta al suo raggiungimento, ma implica la disponibilità a garantire un impegno proattivo e attivo nella condivisione di valori fondamentali e di un obiettivo ultimo (Chaleff, 2009; Maroosis, 2008). *Follower* sono coloro i quali sono uniti al leader perché insieme "per-seguono" la meta comune (Maroosis, 2008).

Infine, leadership e *followership* sono concetti intrinsecamente relazionali. Molti autori concordano sulla natura relazionale della *followership* e dei ruoli di leader e *follower* per cui "leadership e *followership* sono concepibili al meglio come ruoli in relazione" (Heller & Van Tinn, 1982, p. 406): una relazione nella quale la *followership* è in grado di costruire, arricchire, e addirittura ispirare la leadership (Baker, 2007).

Per meglio integrare tutti questi aspetti Stech (2008) fornisce una nuova definizione di *followership*, intesa come "l'accettazione di un'influenza da parte di un'altra persona senza che vi sia la sensazione di essere costretti, in vista di una meta comune" (p. 48)

1.4 Leadership e management

Manager e leader sono sempre stati definiti come due personalità diverse e spesso quasi contrapposte, entrambe con la propria funzione e le proprie attività caratteristiche. Partendo all'etimologia delle due parole, manager deriva dal verbo inglese *to manage*, che significa "gestire", mentre leader deriva da *to lead*, che significa "condurre, guidare" (Re, 2015). Per Daft (1999) il management si occupa del raggiungimento degli obiettivi organizzativi in maniera efficace ed efficiente, attraverso la pianificazione, l'organizzazione, la costruzione dello staff, la direzione e il controllo delle risorse organizzative.

Pianificare significa progettare un processo sistematico per raggiungere gli obiettivi dell'organizzazione, preparare l'organizzazione per il futuro. Organizzare significa mettere insieme le risorse necessarie per svolgere l'attività, significa creare una struttura, stabilire relazione e allocazione delle risorse per raggiungere gli obiettivi dell'organizzazione. Costruzione dello staff significa scegliere i collaboratori che dovranno lavorare con il manager. Dirigere significa guidare, portare i dipendenti verso il raggiungimento degli obiettivi. Controllare significa invece verificare le performance attuali e la loro aderenza con quanto pianificato. Se i risultati non corrispondono a quanto pianificato, devono essere pianificate azioni correttive (Floris, 2008).

I suoi metodi e le sue procedure sono emersi e si sono delineati nel contesto di una delle più significative trasformazioni del ventesimo secolo: la nascita delle grandi organizzazioni. Senza un management efficace, le organizzazioni complesse tendono a diventare caotiche, tanto da compromettere la loro stessa esistenza. Un management efficace produce un certo grado di ordine e di coerenza nelle dimensioni organizzative chiave quali la qualità e la redditività dei prodotti. Dunque il manager gestisce l'organizzazione e la complessità.

Al contrario, la leadership guida le persone e gestisce il cambiamento. Una delle ragioni per cui la leadership è divenuta così cruciale negli ultimi anni è da ricondurre a contesti economici sempre più competitivi e incerti. I cambiamenti consistenti avvenuti portano all'aumento della domanda di leadership (Kotter, 2005).

Kotter (2005) sostiene che queste diverse funzioni definiscono le attività peculiari del management e della leadership. Ognuna di tali modalità d'agire implica scelte da operare, la creazione di reti di persone e di relazioni che possano portare all'assunzione di

responsabilità e, infine, il tentativo di garantire la realizzazione del lavoro. Ma ciascuna di queste funzioni può essere svolta in modi diversi.

Le aziende gestiscono la complessità, in primo luogo, con la pianificazione e il budget: la definizione degli obiettivi o delle mete futuri, l'articolazione delle fasi per il loro raggiungimento, l'allocazione delle risorse per realizzare tali piani. A tal proposito, Zaleznik (1992) afferma che i manager tendono ad adottare atteggiamenti impersonali e passivi verso gli obiettivi.

Di contro, la conduzione di un'organizzazione verso il cambiamento inizia con la definizione della direzione: lo sviluppo di una visione del futuro, spesso a lungo termine, e delle strategie generative dei cambiamenti necessari per aderire a tale visione. Stabilire la direzione non equivale né alla programmazione, né alla pianificazione. La pianificazione, compresa la programmazione, è un processo manageriale implicitamente deduttivo e orientato a ottenere risultati attesi, non a generare cambiamenti. Stabilire una direzione è, invece, un processo induttivo. I leader raccolgono dati, cercano schemi, connessioni e correlazioni che li supportino nella comprensione dei fenomeni osservati. Inoltre, l'aspetto della leadership legato alla definizione della direzione non ha a che fare con la pianificazione ma con la creazione della visione e delle strategie. Queste ultime offrono descrizioni di business, di tecnologie o di culture organizzative in termini di auspicabile, cioè di ciò che dovrebbero diventare nel lungo periodo, definendo il modo possibile e consentito per raggiungere tale scopo (Kotter, 2005). Si percepisce, quindi, come i leader adottino, a differenza dei manager, un atteggiamento attivo verso gli obiettivi e come la loro influenza cambia il modo in cui le persone pensano su ciò che è desiderabile, possibile, necessario (Zaleznik, 1992).

Dopodiché, il management sviluppa le capacità per realizzare il proprio piano attraverso processi di organizzazione e attraverso le persone: la creazione di una struttura organizzativa e di una serie di funzioni corrispondenti ai requisiti del piano, l'assegnazione dei ruoli a persone qualificate, la condivisione del piano con i soggetti coinvolti, la delega delle responsabilità per la realizzazione del piano, la messa a punto di sistemi e dispositivi per monitorarne l'implementazione.

La corrispondente attività della leadership è, invece, l'orientamento delle persone. Ciò significa comunicare le scelte operate a chi è ritenuto in grado di creare coalizioni in linea con la visione ed è motivato a farla propria. Orientare le persone è una sfida comunicativa

in quanto implica inevitabilmente uno scambio con un numero elevato di individui. Ma un'altra grande sfida per la leadership è la credibilità: far sì che le persone credano nel messaggio. Sono molti i fattori che contribuiscono alla costruzione della credibilità: il percorso di carriera di chi invia il messaggio, il contenuto del messaggio stesso, la reputazione di chi lo comunica, la coerenza emergente fra i dichiarati e le azioni compiute. Kotter (2005), afferma che “il management esercita il controllo sulle persone orientandole nella giusta direzione, la leadership le motiva soddisfacendo i loro bisogni fondamentali” (p. 23).

Infine, il management, assicura la realizzazione del piano attraverso un processo di controllo e di soluzione di problemi: il monitoraggio dei risultati versus alcune specifiche del piano, sia formalmente che informalmente, attraverso la stesura di report, riunioni e altri mezzi; l'identificazione delle eventuali deviazioni; la pianificazione e l'organizzazione per risolvere i problemi.

Per la leadership invece, il raggiungimento di una visione richiede motivazione e ispirazione: far sì che le persone vadano nella giusta direzione, nonostante i vincoli e le resistenze al cambiamento, facendo leva sulle necessità, sui valori e sulle emozioni individuali, spesso inespressi. Stando a Kotter (2005) la motivazione e l'ispirazione danno maggiore energia alle persone, non tanto per spingerle nella direzione stabilita secondo la logica dei meccanismi di controllo, ma soddisfacendo i loro bisogni fondamentali per conquistare un senso di appartenenza, di riconoscimento, di autostima, di controllo della propria vita e di adeguatezza rispetto ai propri ideali. Sollecitare queste dimensioni del profondo suscita nelle persone reazioni significative.

I bravi leader motivano i soggetti in modi diversi. In primo luogo, definiscono e articolano la visione dell'organizzazione in maniera da valorizzare il contributo degli interlocutori a cui si rivolgono. Ciò aiuta a riconoscere l'importanza del proprio lavoro da parte di questi interlocutori. I leader coinvolgono regolarmente gli altri nei processi decisionali volti al raggiungimento della visione dell'organizzazione. Un'altra importante tecnica motivazionale consiste nel supportare gli sforzi dei collaboratori per realizzare la visione fornendo loro coaching², feedback, e schemi di comportamento, aiutando così le persone a crescere professionalmente e a rafforzare la propria autostima. Infine, i bravi

² Relazione in cui il coach aiuta il coachee a sviluppare le proprie competenze e potenzialità, a migliorare la propria posizione attraverso la costruzione di nuove e specifiche competenze che il coach sviluppa e promuove. Il risultato di tale attività è un miglioramento delle prestazioni e anche delle relazioni.

leader riconoscono e premiano il successo, che non solo dà alle persone il senso del raggiungimento di un risultato ma anche di appartenere a un'organizzazione che si prende cura di loro. Quando sussistono queste condizioni, il lavoro diventa esso stesso intrinsecamente motivante.

La differenza tra i due concetti può riassumersi in termini di attività di visione e discernimento – efficacia, da un lato, e dal lato opposto, attività di padronanza e governo delle routine – efficienza. (Bennis & Nanus, 1993). Tali autori appoggiano l'idea che “i manager sono persone che fanno le cose come si deve, nel giusto modo, mentre i leader sono individui che fanno ciò che si deve, la cosa giusta” (p. 28).

Quindi emergono via via altre differenze e contrapposizioni (Re, 2015):

- il manager si occupa del “come” raggiungere gli obiettivi a breve e medio termine, la leadership si concentra sul “cosa” raggiungere nel lungo termine.
- Il manager è imposto dall'alto, il leader è riconosciuto dai collaboratori.
- Il manager ha autorità, il leader autorevolezza.
- Il manager stabilisce regolamenti e procedure per il funzionamento dell'organizzazione, il leader trasmette valori e principi alle persone.
- Il manager definisce i ruoli e mansioni da assegnare alle risorse umane, il leader punta a sviluppare i talenti delle persone.
- Il manager studia piani di incentivazione, il leader motiva e ispira le persone.
- Il manager è un problem solver, il leader un opportunity maker.
- Il manager si preoccupa di garantire rispetto di standard e procedure, il leader promuove innovazione.
- Il manager è più focalizzato sul contenimento del rischio, il leader assume i rischi del cambiamento.
- Il manager ha una prospettiva a breve-termine, il leader ha una visione a lungo termine.
- Il manager è ragione e metodo, il leader è cuore e passione.

Alla domanda qual è il migliore tra i due, non vi è una risposta specifica, in quanto oggi più che mai manager e leader non possono essere considerate due figure distinte (Turck, 2007). È necessario incorporare le caratteristiche e i tratti di un buon leader con le pratiche di gestione di un manager, per diventare così un leader/manager, la cui combinazione aiuta a raggiungere l'equilibrio organizzativo (Buhler, 1995). Entrambi

sono componenti critici di un'organizzazione di successo, per questo entrambi di vitale importanza (Gilley, 2005). Perciò, ai leader si chiede di sviluppare competenze manageriali perché passione e visione non bastano, serve anche la capacità di gestire il business per fare in modo che i sogni del leader non naufraghino. Ai manager si chiedono cuore e passione oltre che ragione e metodo. Il manager deve saper gestire il sistema, ma anche guidare le persone verso il raggiungimento di quei risultati per i quali il sistema è stato creato. Un manager oggi sa che non basta dare direttive e istruzioni ai propri collaboratori. Sa benissimo che per avere il massimo della propria squadra deve saper gestire al meglio sia se stesso sia i rapporti interpersonali. Un manager è dunque davvero efficace quando riesce a esercitare e sviluppare costantemente le proprie doti di leadership (Covey, 2005).

Tutto questo richiede un salto di qualità non soltanto culturale, perché si passa dal dirigere gli altri al gestire se stessi e gli altri, in quanto, essere un leader efficace inizia dal saper esercitare la leadership su se stessi. È necessario essere l'esempio di ciò che si vuole che gli altri sappiano e facciano. Se si fa questo, i collaboratori hanno ben chiaro ciò che devono sapere e ciò che devono fare per poter svolgere bene il loro lavoro dando il massimo in un ambiente positivo (Ulrich, Smallwood, & Sweetman, 2009).

2. LA LEADERSHIP E IL GENERE

2.1 Leadership e questione di genere

All'interno delle ricerche sulla leadership la questione del genere è rimasta per molti decenni ai margini dei dibattiti accademici, ottenendo le prime attenzioni solo sul finire del Secolo scorso in area anglosassone dove prese avvio un'ampia serie di studi con l'intento di capire quale funzione ricopra il genere nelle dinamiche attinenti ai ruoli apicali, quali sono le cause che impediscono alle donne di fare carriera e, se effettivamente, una volta raggiunta la posizione di "comando" donne e uomini si comportino nello stesso modo in situazioni organizzative analoghe (Dello Preite, 2018). Si scopre quindi che la "neutralità di genere", che ha caratterizzato le organizzazioni fino a questo momento, è falsa e costituisce un paradosso che è bene mettere in luce. La pretesa di neutralità si traduce in un'attività sociale che ha lo scopo di sopprimere la consapevolezza del genere e a esercitare controllo, soprattutto per mezzo di pratiche organizzative che spersonalizzano e oggettivizzano (Gherardi, 1998). Tale sociologa sostiene che:

"cancellare il genere, per così dire "neutralizzare il genere", è una pratica sociale che crea strutture di potere sulla base di un asserito principio di universalità e sulla soppressione non del genere, bensì di uno dei due (soli) generi. Passare sotto silenzio, far tacere, la conoscenza di genere è una pratica di potere [...]. Le organizzazioni sono gli agenti principali di tali pratiche, che sono mediate testualmente attraverso regole burocratiche scritte, programmi informatici che controllano la produzione e riproduzione delle routine manageriali, il sapere del management che mantiene le gerarchie per mezzo di regole sia scritte sia inscritte nel discorso organizzativo" (pp. 23-24).

Questa falsa "neutralità" rientra quindi in quel fenomeno che Su Maddock e Di Parkin (1994) hanno definito *gender blind*, ovvero cecità nei confronti del genere, un processo di offuscamento "che rende la mascolinità invisibile e dunque la rende parametro universale" (Bruni, Gherardi, & Poggio, 2000). Sempre Silvia Gherardi, una delle prime sociologhe italiane ad avere utilizzato la categoria di genere per comprendere la vita delle e nelle organizzazioni, sostiene che se si assegna una determinata mansione o una posizione lavorativa a un uomo o a una donna, i processi e i risultati che ne scaturiscono

sono sicuramente diversi; “oppure quando gli uomini entrano in occupazioni tradizionalmente femminili, come infermiera o maestra di scuola materna, presto scoprono come inventare un sistema di carriera o come mascolinizzare l’occupazione. I confini infatti tra lavori maschili e femminili sono confini instabili, che cambiano rapidamente e sostanzialmente” (p. 21). Si percepisce una sorta di tipizzazione del lavoro su base sessuale (segregazione orizzontale o *sex-typing orizzontale*), che è concentrata in pochi settori di attività a forte contenuto di cura, oppure dove continuano a espletarsi le competenze trasmesse matrilinearmente, come i lavori nei servizi personali, sociali e sanitari di basso e medio livello e nell’ambito dell’istruzione obbligatoria e prescolare (Luciano, Di Monaco, Olagnero, & Pilutti, 1996). Questo comporta una separazione delle professioni in base ai compiti, al contenuto materiale, alle tecniche e alle abilità impiegate, ma anche ai luoghi, ai ritmi e agli stereotipi culturali (Iori, 2014).

Anche entro una stessa occupazione vi è una connotazione di genere che segue la scala del prestigio come mostra lo studio di Podmore e Spender (1980) sugli avvocati: gli uomini più frequentemente sono impegnati in lavori più prestigiosi, ad esempio diritto commerciale o casi di crimini, e hanno una clientela maschile, mentre le donne fanno più lavori d’ufficio, cause matrimoniali, trattano con donne e si dedicano a compiti che richiedono soprattutto cura. Questo perché le donne vengono definite come più emotive, sensibili, empatiche, poco interessate alle discipline tecniche, e più predisposte alle attività di cura; gli uomini invece sono considerati più razionali, indipendenti, competitivi, principalmente interessati al guadagno e alla carriera, poco sensibili ed emotivi (Cardone, 2012). Osservando quindi la ripartizione del personale nelle organizzazioni si evince una forte dissonanza tra la percentuale di donne che occupa la base della piramide e quella che raggiunge il vertice. Infatti, al crescere del livello gerarchico decresce vistosamente il numero delle donne, vale a dire, all’aumentare del prestigio dell’incarico la componente femminile perde valore a favore di quella maschile (Panetta & Romita, 2009). Il fenomeno appena descritto è ciò che viene definito “segregazione verticale” o “*sex-typing verticale*” (Piva, 1994), una forma di discriminazione che penalizza fortemente le donne che aspirano a fare carriera.

Un fattore di criticità che ostacola l’ascesa delle donne nel mondo del lavoro è quello della “doppia presenza” (Balbo, 1978), nel lavoro della famiglia e nel lavoro extrafamiliare. Questa espressione di “doppia presenza”, rappresenta simbolicamente un

numero crescente di donne adulte che si considerano “trasversali” in riferimento a mondi diversi concepiti in opposizione l’uno all’altro, non coincidenti: pubblico-privato, famiglia-mercato del lavoro, luogo della produzione-luogo della riproduzione (Zanuso, 1987).

Mentre per le donne non sposate o senza figli l’occupazione lavorativa può essere assimilata a quella degli uomini, per le donne che hanno famiglia e figli la situazione è molto diversa e più difficoltosa poiché influenzata dalla misura e dalla qualità del loro lavoro familiare. Quando le donne riescono, durante questo periodo a mantenere l’occupazione, lo fanno a discapito della carriera, con una riduzione dell’orario di lavoro o lavorando in modo irregolare (Rose & Hartmann, 2008), e con qualifiche inferiori ai coetanei maschi, o con opportunità di carriera molto ridotte, aggiungendo allo svantaggio di genere anche quello della maternità (Pacelli, Pasqua, & Villosio, 2013). Del resto questa opinione trova riscontro in molte ricerche effettuate su larga scala nelle quali si conferma che le donne con figli siano coloro che incontrano più difficoltà a ricoprire ruoli apicali (ILO, 2019; ISTAT, 2020). Per questo motivo la maternità è rappresentata dalle imprese come una condizione di svantaggio e ostacolo: Swiss e Walker (1993) utilizzano l’espressione *maternal wall*, muro della maternità, per indicare il fatto che l’esperienza dell’aver figli costituisce in realtà l’evento svolta soltanto all’interno delle biografie professionali femminili, intorno al quale prendono forma scelte di vita e destini occupazionali. Balbo (1978), inoltre, sostiene che le fasi alterne di presenza-assenza dal mondo del lavoro non lasciano ovviamente le donne “indenni”, ma fanno sperimentare loro condizioni di precarietà dovute all’interruzione di esperienze, rapporti, abitudini che vanno a quel punto ricostruite e rimodulate in base alle nuove esigenze. Quindi, la doppia presenza non è circoscritta ad un periodo limitato della vita della donna adulta, ma per effetto di alcune variabili (matrimonio, nascita primo e ultimo figlio) può arrivare ad interessare un periodo molto lungo dell’esistenza. Di conseguenza, le opportunità per esperienze internazionali nel business vengono offerte agli uomini per primi (Broughton & Miller, 2009).

Anche i dati ISTAT, relativi all’anno 2011, mostrano come l’67,7% della popolazione italiana è d’accordo nell’affermare che per una donna le responsabilità familiari sono un ostacolo nell’accesso a posizioni dirigenziali. Questa difficile conciliazione dei tempi di

vita e di lavoro incide sul mantenimento della quota dell'occupazione femminile italiana al 49,7%, ben al di sotto della media europea del 60,4% (ISTAT, dati 2018).

Un altro punto debole che attarda l'equilibrio di genere nel ricoprire posizioni di vertice è la carenza su tutto il territorio italiano di strutture educative per la prima infanzia, e al costo delle stesse, che con i loro servizi qualificati permettono alle madri di rientrare sul posto di lavoro dopo la nascita dei figli. Lo stesso dicasi per la scarsa e limitata disponibilità di centri di assistenza per la terza età (che non siano di natura residenziale e a carico dell'utente), cosa che costringe soprattutto le donne ad occuparsi delle persone anziane della famiglia rinunciando totalmente alla propria attività lavorativa. Questo porta le famiglie italiane a mantenere la divisione dei ruoli caratterizzata dal *male breadwinner* (Lewis & Ostner, 1994), ovvero l'uomo come soggetto portatore di reddito e titolare di diritti sociali e la donna come colei che, in modo non istituzionalmente riconosciuto, si occupa della cura familiare di figli e anziani (Naldini, 2006). Questi pregiudizi misogini sono radicati e trasmessi dalla cultura patriarcale dominante che ha da sempre considerato la donna inadatta, intellettualmente e fisicamente, a ricoprire cariche pubbliche che la allontanassero dalla sfera domestica e familiare a cui era predestinata fin dalla nascita (Ulivieri, 1995). Il suo futuro veniva ristretto all'interno di questa vita prefissata che la obbligava a prendere la direzione opposta del maschio, cioè quella della non realizzazione di sé (Gianini Belotti, 1985).

Passando dalle barriere di tipo socio-economico-politico a quelle che riguardano la sfera individuale Linda S. Austin (2003) sostiene che molte donne abbandonino precocemente l'idea di fare carriera a causa di un "soffitto di vetro psicologico" che entra in gioco nel momento in cui le stesse devono decidere se accettare ruoli di livello superiore che richiedono maggiori responsabilità e più tempo fuori casa o limitarsi a lavori meno impegnativi. L'autrice analizzando le dichiarazioni e i punti di vista di alcuni gruppi di studentesse universitarie evidenzia che, pur disponendo di un background socio-culturale elevato e mostrando un percorso di studi eccellente, quando si tratta di fare previsioni sul proprio futuro le giovani donne sono frenate da un "blocco interiore" che le porta a dire: "Svilupperò completamente il mio potenziale intellettuale e lo terrò in caldo. Lavorerò nel campo che ho scelto, ma non sarò una donna in carriera. Sarò brava, ma non sarò grande" (p. 13). Si percepisce come la scarsa presenza di donne nei ruoli apicali, può essere dovuta anche a una loro scelta, che dipende dalle percezioni che le

donne hanno di loro stesse e delle possibilità di affermarsi nel campo delle scienze esatte. Questo è accaduto perché l'educazione per secoli ha immaginato ed elaborato modelli educativi volti a formare le donne ad assumere nella famiglia, ma anche nella società, un ruolo marginale e subalterno, attraverso consuetudini e modi di intendere il femminile (Lopez, 2012). Di conseguenza, anche se le donne dimostrano interesse verso le cariche di potere, spesso vi rinunciano perché inconciliabili con le idee di femminilità socialmente accettate, e pertanto, esposte a valutazioni e giudizi negativi da parte dell'esterno (Cuomo, 2017).

Una metafora riferita alla presenza di barriere trasparenti, invisibili che impediscono di fatto alle donne di accedere alle posizioni di vertice, è quella del “soffitto di cristallo” o *glass ceiling*, coniata nel 1986 dal *Wall Street Journal*, che è spesso il risultato di sottili meccanismi di discriminazione. Peraltro, le disuguaglianze e i diversi trattamenti legati al genere assumono spesso una forma trasversale in tutti i livelli e gli ambiti, al punto da suggerire l'idea di un “labirinto di cristallo” (termine inaugurato nel 2007 dalla *Harvard Business Review*), una sorta di groviglio di snodi e curve, visibili o meno, che devia da un percorso lineare di carriera, creando la sensazione di smarrimento, non senza alimentare al tempo stesso la sottile speranza di riuscire a raggiungere la meta, ma anche innescando pratiche discriminatorie contrarie alla meritocrazia che hanno suggerito di parlare di “tetto di amianto” (Wittenberg-Cox & Maitland, 2010) per evocare la tossicità di queste pratiche.

Ulteriore metafora utilizzata è quella della “scogliera di cristallo”, che rappresenta l'abitudine di affidare alle donne compiti di leadership collegati a un alto rischio di critica, impopolarità o fallimento (Festuccia, 2013). Questo fenomeno penalizza le donne per due motivi. In primo luogo, rende difficile alle donne il perseguimento dei compiti quando accedono a posizioni di leadership, e questo ne compromette il successo. In secondo luogo, disturba la misurazione dell'impatto economico effettivo della leadership femminile, dunque rinforza i pregiudizi negativi. Tale fenomeno di predilezione delle donne in posizioni di leadership in circostanze di crisi o difficoltà per l'organizzazione, viene definito da Ryan, Haslam, Hersby, Bongiorno (2011) come *Think Crisis-Think Female*. Nella stessa logica, anche quando la progressione di carriera arriva a livelli di vertice, si parla del cosiddetto “precipizio di cristallo”, riferito al fatto che le donne

ricoprono posizioni apicali per periodi di tempo limitati, per poi precipitare a gradini inferiori (Vitali, 2009).

Gli uomini dall'altra parte, sono agevolati dalla metafora del *glass escalator*, espressione coniata da Williams (1992), finalizzata ad indicare che esiste una scala mobile nelle organizzazioni che consentirebbe agli uomini di accelerare la propria scalata organizzativa, livello dopo livello.

Difficilmente il ruolo della donna nel mondo del lavoro può cambiare senza un ripensamento di questo modello. Occorre sottolineare che negli ultimi decenni, crescendo la partecipazione femminile ai processi produttivi, stanno cambiando i bisogni della famiglia e dei suoi componenti, ma rimane, tuttavia, un vuoto nell'adempimento di quei compiti che prima spettavano unicamente alla donna. Uno dei principali freni all'occupazione femminile rimane la nascita di un figlio, in seguito alla quale ancora troppe donne abbandonano il lavoro (Zajczyk, 2007).

Nel tentativo di contrastare le asimmetrie di genere che incidono sugli esiti professionali di uomini e donne, gli studi sulla leadership al femminile, e in particolare Annalisa Murgia e Barbara Poggio (2011), cercano di individuare quali potrebbero essere i percorsi da promuovere per superare questa ferita che colpisce la società e l'economia contemporanee. Tali autrici propongono tre strategie. La prima, di carattere pedagogico, riguarda i processi educativi delle nuove generazioni e i processi di formazione/aggiornamento dei loro educatori e insegnanti, un'azione volta a prendere coscienza della presenza e del funzionamento di stereotipi e pregiudizi sessisti che fin dall'età più precoce agiscono sullo sviluppo cognitivo, emotivo, affettivo dei soggetti restringendone il campo d'azione e condizionandone i comportamenti.

La seconda strategia è diretta alle politiche sociali e del lavoro. Secondo le studiose sono necessari interventi normativi che non siano circoscritti ad agevolare l'ingresso delle donne nel lavoro ma introducano strumenti per incidere sulle asimmetrie di genere e di avanzamento di carriera. In tale direzione vanno, ad esempio, lo sviluppo di servizi di cura e di *time-saving* così come l'adozione di orari di lavoro personalizzati e sistemi di "armonizzazione dei tempi delle città".

La terza strategia è di tipo organizzativo e prevede due livelli: uno indirizzato alla formazione di *leader* e *manager* sulle problematiche di genere con l'intento di mettere in

discussione le pratiche gestionali di vecchio stampo e di implementare organizzazioni *gender-oriented*; il secondo volto a mettere in discussione i tradizionali meccanismi di selezione, valutazione e promozione del personale e soprattutto attento ad evitare strategie rivolte esclusivamente alle donne.

Murgia e Poggio concludono la loro riflessione sostenendo che:

“La complessità e la pervasività del fenomeno della segregazione verticale rendono opportuno evitare ricette standardizzate, basando gli interventi su accurate analisi del contesto, che mettano in evidenza i processi di costruzione del genere così come le resistenze al cambiamento all’interno delle organizzazioni. Al contempo richiedono azioni in grado di agire ed incidere su diversi livelli, e quindi implicano il coinvolgimento di una pluralità di attori organizzativi, tra cui soprattutto quelli in posizioni decisionali. Solo agendo contemporaneamente su queste diverse leve pensiamo sia davvero possibile riuscire ad infrangere la barriera invisibile e resistente che fino a oggi ha trattenuto la gran parte delle donne italiane al di sotto delle posizioni che avrebbero potuto ricoprire, con maggiore beneficio della nostra economia, della nostra società e anche della qualità della nostra vita democratica” (p. 81).

Inoltre, in tempi ancor più recenti, la Commissione Europea nel 2020 ha emanato un documento, “Strategie per la parità di genere 2020-2025”, volto a costruire un’Europa garante della parità di genere ponendo le premesse affinché ciascuna cittadina e ciascun cittadino possano sentirsi uguali e liberi di operare le proprie scelte ottenendo “pari opportunità di realizzazione personale e le stesse possibilità di partecipare alla società europea e a svolgervi un ruolo guida” (p. 2). Per quel che riguarda l’effettiva partecipazione femminile ad ogni livello decisionale in ambito politico, economico e della vita pubblica, tale documento, al punto 3 “Svolgere in pari misura ruoli dirigenziali nella società”, sottolinea che:

“Le imprese, la comunità e gli Stati dovrebbero essere guidati sia dalle donne che dagli uomini, in tutta la loro diversità. Il fatto di essere donna o uomo non dovrebbe influire sulla carriera che si intraprende. [...] Per una buona leadership è fondamentale la presenza sia delle donne che degli uomini. [...] Disporre di un ampio ventaglio di talenti e competenze contribuisce a migliorare il processo decisionale e la governance societaria e stimola la crescita economica”. (p. 14).

2.2 Leadership femminile e maschile a confronto

Dal paragrafo precedente si denota come le donne abbiano generalmente faticato a raggiungere le posizioni apicali e pertanto vi sia stata una selezione diversa rispetto a quella riservata agli uomini. Le donne sono sempre state meno presenti in numerosi ruoli professionali e di conseguenza difficilmente riuscivano a raggiungere ruoli di potere, e nello stesso tempo, la loro scarsa presenza in posizioni di vertice ha costituito un freno allo sviluppo di politiche del lavoro orientate al genere (Lodini & Luppi, 2011). Tra i vari studiosi vi è quindi un accordo generale sul fatto che le donne debbano affrontare più ostacoli, rispetto agli uomini, per divenire leader (Eagly & Karau, 2002) e quanto, una volta tali, siano sottorappresentate (Klenke, 2012).

Al centro della questione inerente alla leadership vi è l'obiettivo di indagare eventuali differenze di genere tra gli stili utilizzati da leader donne e da leader uomini nel modo di condurre l'organizzazione. Ma prima di analizzare le differenze, è bene identificare che cosa si intende con il genere. Il genere "indica i tratti sociali e culturali che danno significato al sesso, qualificando il comportamento, gli atteggiamenti e il vissuto in termini di mascolinità e femminilità: donna o uomo" (Priulla, 2013, p. 17). Nello specifico, non sono caratteristiche intrinseche delle persone, così come lo è il sesso, ma sono insiemi di significati e di attese all'interno dei quali gli individui si situano e si comportano.

Partendo dai risultati di uno studio di Bosak e Sczesny (2008), che è andato ad indagare l'idoneità di uomini e donne a ricoprire posizioni di leadership, emerge come le donne stesse si siano descritte meno adatte a ricoprire posizioni di leadership rispetto agli uomini perché si consideravano meno *agentic* e più *communal* (Powell, Butterfield, & Parent, 2002). Le caratteristiche *agentic* sono attribuite maggiormente agli uomini, descrivono principalmente una tendenza assertiva, di controllo e competitiva, che comporta l'essere aggressivo, dominante, energico, indipendente, audace, sicuro di sé. Negli ambienti di lavoro i comportamenti *agentic* possono includere il parlare in modo assertivo, competere per ottenere l'attenzione, influenzare gli altri, avviare attività dirette a compiti assegnati e dare suggerimenti incentrati sui problemi. Invece, le caratteristiche *communal* sono attribuite maggiormente alle donne e descrivono principalmente una preoccupazione per il benessere delle altre persone, che comporta l'essere affettuoso, disponibile, gentile, comprensivo, sensibile, incline a fornire aiuto. Negli ambienti di

lavoro i comportamenti *communal* possono includere il parlare in modo provvisorio, non attirare l'attenzione su se stessi, accettare la direzione degli altri, sostenere e calmare gli altri, contribuire alla soluzione delle relazioni interpersonali e relazionali e alla soluzione dei problemi (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001). Utilizzando le misure che riflettono questo disegno, il lavoro classico sulla leadership ha definito stili che sono principalmente *agentic* o principalmente *communal*. Il più comune era la distinzione tra due approcci alla leadership, rappresentata per la prima volta nella ricerca sulla leadership da Bales nel 1950: lo stile orientato al compito o *task-oriented*, indirizzato ad organizzare, definire e controllare attività per svolgere i compiti assegnati mettendo in secondo piano le questioni inerenti ai processi, soprattutto relazionali, che portano alla loro realizzazione, e lo stile interpersonale o *relationship-oriented*, orientato al mantenimento delle relazioni interpersonali, volte ad accrescere il morale e il benessere psicologico delle persone nell'ambiente (Eagly & Johnson, 1990).

Gli stili orientati al compito e gli stili interpersonali sono attinenti al genere a causa degli stereotipi che le persone hanno sulle differenze di sesso in questi aspetti del comportamento. Si crede che gli uomini siano più assertivi e motivati a padroneggiare il loro ambiente, al contrario si crede che le donne siano più altruiste e concentrate sugli altri. Nella ricerca sul genere di Eagly e Johnson (1990), questi due orientamenti sono stati etichettati rispettivamente come maschili e femminili.

Un altro aspetto dello stile di leadership che è stato popolare nella ricerca è la misura in cui i leader si comportano in modo democratico e consentono ai subordinati di partecipare al processo decisionale o si comportano in modo autocratico e scoraggiano i subordinati dal partecipare nel processo decisionale. Questa dimensione della leadership democratica rispetto a quella autocratica (o leadership partecipativa rispetto a leadership direttiva) riguarda anch'essa i ruoli di genere poiché una componente delle norme *agentic* associate a questi ruoli è che gli uomini siano relativamente più dominanti e controllati, in altre parole, più autocratici e direttivi, rispetto alle donne, che si orientano verso uno stile partecipativo o democratico (Lin, Pham, Li, & Lin, 2015).

Anche secondo Andriolo e Viassone (2016) esistono delle differenze di genere nella leadership, nello specifico, gli uomini in genere sono più fiduciosi delle donne, specialmente in ambito finanziario, inoltre sono più inclini a bleffare rispetto alle donne a causa della maggiore fiducia; le donne invece sono più brave a riconoscere le

espressioni facciali a causa della maggiore sensibilità sociale ed infine reagiscono alle situazioni con maggiore intensità emotiva rispetto agli uomini, specialmente in caso di situazioni negative.

I dibattiti sugli stili di leadership di donne e uomini hanno acquisito slancio negli anni '90 a causa di nuove ricerche che tentano di identificare gli stili che sono particolarmente in sintonia con le condizioni contemporanee. La nuova enfasi sulla leadership riguarda l'essere trasformativi, ovvero quando il leader è orientato al futuro piuttosto che al presente e rafforza le organizzazioni ispirando l'impegno e la creatività dei *follower* (Burns, 1978; Bass 1985). Tale leader si afferma come modello di ruolo guadagnandosi la fiducia dai suoi *follower*. I ricercatori sulla leadership (cfr: Avolio, 1999) hanno messo a confronto i leader trasformativi con i leader transazionali³. Nello specifico, questi ultimi stabiliscono relazioni di scambio con i subordinati, monitorando il loro lavoro, premiandoli per aver raggiunto gli obiettivi o correggendoli per il mancato raggiungimento degli obiettivi.

Sebbene Vecchio (2002) abbia scartato la possibilità che nella ricerca sulla leadership trasformativa e transazionale possano emergere effetti di genere degni di nota, i ricercatori in quest'area hanno ragionato sul fatto che la leadership trasformativa potrebbe essere particolarmente vantaggiosa per le donne a causa delle sue qualità androgine, cioè sia maschili che femminili (Hall, Workman, & Marchioro, 1998). Grazie alla somministrazione del *Multifactor Leadership Questionnaire* e al successivo confronto tra i punteggi di donne e uomini rispetto agli stili trasformativo, transazionale e *laissez-faire*, la ricerca di Eagly, Johannesen-Schmidt e Van Engen (2003) ha rilevato che rispetto ai leader maschi, le leader femmine sono più trasformative in tre dimensioni su quattro che connotano questo stile: influenza idealizzata, motivazione ispiratrice e considerazione individualizzata. Non solo, le donne hanno anche superato gli uomini sulla scala transazionale della ricompensa contingente. Questo risultato suggerisce che le leader donne, più dei leader uomini, hanno dato ai loro *follower* ricompense per le buone prestazioni. All'opposto, gli uomini hanno superato le donne sulla scala transazionale della gestione attiva per eccezione (attesa degli errori dei seguaci e al mancato rispetto degli standard) e della gestione passiva per eccezione (attesa che i problemi diventino gravi prima di intervenire).

³ Vedi capitolo 1, pp. 13-14.

Alla luce di questi risultati, la tendenza delle donne a superare gli uomini nelle componenti dello stile di leadership che si riferiscono positivamente all'efficacia, cioè alla leadership trasformazionale e all'aspetto della ricompensa contingente della leadership transazionale; e la tendenza degli uomini a superare le donne sugli stili inefficaci, vale a dire, gestione passiva per eccezione, attestano le capacità di leadership delle donne. Pertanto tale ricerca suggerisce un vantaggio femminile, anche se molto piccolo (Eagly & Carli, 2003).

In supporto a questo vantaggio femminile, autori come Zenger e Folkman (2019), nel loro studio, sostengono che le donne che ricoprono posizioni di leadership siano percepite efficaci e competenti tanto quanto gli uomini, se non di più. Mettono in risalto come le donne abbiano superato gli uomini in 17 delle 19 capacità analizzate, nello specifico sono state valutate come eccellenti nel prendere l'iniziativa, nell'agire con resilienza, nel migliorarsi, nel guidare verso l'ottenimento dei risultati e nel mostrare un'elevata integrità e onestà.

Qualsiasi vantaggio femminile nello stile di leadership può essere compensato da uno svantaggio che deriva dal pregiudizio e dalla discriminazione nei confronti delle donne come leader. Secondo Eagly e Karau (2002) l'incongruenza tra le aspettative sulle donne, cioè il ruolo di genere femminile, e le aspettative sui leader, cioè i ruoli di leader, sono alla base del pregiudizio nei confronti delle leader donne (Heilman, 2001). Gli stereotipi su donne e uomini sembrano attivarsi facilmente e automaticamente (Fiske, 1998) e sebbene non siano attivati o applicati ai giudizi distorti degli individui, molte circostanze ne favoriscono sia l'attivazione che l'applicazione (Kunda & Spencer, 2003). Poiché tali circostanze sono comuni, assumiamo che le percezioni dei singoli leader riflettano sia le convinzioni sui leader sia sul genere. Pertanto è probabile che i giudizi delle leader donne manifestino una fusione dei tratti *communal* associati al ruolo di genere femminile e dei tratti *agentive* associati ai ruoli di leadership (Heilman, Block, & Martell, 1995).

Paradossalmente, lo svantaggio discriminatorio che le donne incontrano negli ambienti lavorativi può talvolta produrre l'apparenza di un vantaggio di competenza femminile. Dati gli ostacoli al raggiungimento di ruoli di leadership di alto livello, le donne che salgono in tali gerarchie sono in genere sopravvissute a processi discriminatori e quindi

tendono ad essere molto competenti. Questo incremento di competenze è senza dubbio un fattore alla base delle prove e delle affermazioni di vantaggio femminile (Eagly & Carli, 2003; Sharpe, 2000).

A causa dei dubbi sulla capacità di leadership delle donne, queste sono tenute a uno standard di competenza più elevato rispetto agli uomini, e affinché siano considerate competenti come gli uomini, le percezioni devono avere una chiara evidenza delle maggiori capacità delle donne rispetto alle controparti maschili (Biernat & Kobrynowicz, 1997). Tuttavia, le persone possono percepire le donne che dimostrano una chiara capacità di leadership come insufficientemente femminili e quindi possono essere rifiutate perché le persone percepiscono che non hanno qualità *agentic* associate a una leadership efficace o perché ne possiedono troppe. Questo rifiuto, troppo mascolino, deriva da norme ingiuntive o prescrittive del ruolo di genere, cioè aspettative consensuali su ciò che uomini e donne dovrebbero fare, che richiedono alle donne di mostrare un comportamento *communal* e non un comportamento troppo *agentic* (Eagly & Karau, 2002). Alla figura del leader si associano caratteristiche prettamente maschiline, tanto che Schein (2001) sostiene che quando si pensa al manager si pensa al maschile, *think manager think male*, ed inoltre, *men are natural leaders, and women are meant to follow them*, gli uomini sono leader in modo naturale, le donne invece sono destinate a seguirli (Keohane, 2020). Le dimensioni di mascolinità e femminilità, costruite socialmente (Zanfrini, 2005), portano con sé problematiche legate al fatto che autenticamente implicano due categorizzazioni rigide, facendo includere tutte le donne in uno stesso gruppo e tutti gli uomini in un altro gruppo, secondo le prospettive culturali di un determinato luogo (Wood, 2009). Nelle società maschiline viene posta maggiore enfasi sui risultati, sull'acquisizione di premi, sulla competitività con gli altri. Le società femminili sono invece descritte come quelle orientate al consenso, orientate alla relazione costruita sulla cooperazione, sulla modestia, sulla cura del più debole e della qualità della vita (Hofstede, 1998). Questo dimostra come le dimensioni culturali hanno un rilevante impatto sulle percezioni delle donne e sulle loro prestazioni di leader (D'Andrade & Strauss, 1992; Kashima, Yamaguchi, Kim, Choi, Gelfand, & Yuki, 1995).

Ma quindi, come far fronte alla disapprovazione delle donne suscitata dal loro comportamento assertivo, direttivo o altamente competente? Una risposta a tale domanda la formulano Eagly e Carli (2003) e consiste nel combinare il comportamento *agentic* con

il comportamento *communal*, ma una migliore alternativa la si può ricavare da Court (2005) secondo il quale sarebbe necessario superare la visione della leadership incentrata sulle differenze tra uomo e donna, per giungere ad una visione che valorizzi l'intersoggettività come presupposto per la creazione delle identità maschili e femminili e di contesti sociali connotati da condivisione e partecipazione in cui vi sia dialogo continuo e scambio tra uomini e donne.

All'opposto di questa corrente di pensiero, denominata *gender stereotypic difference*, vi sono ricerche, definite *no difference*, che evidenziano invece come non ci siano differenze per quel che riguarda il genere e la leadership (Alevesson & Billing, 2009). Goleman (2000) sostiene che se le somiglianze sono di gran lunga più numerose delle differenze; alcuni uomini sono empatici come le donne più sensibili, e certe donne riescono a sopportare lo stress in modo del tutto analogo agli uomini più elastici. La verità è che, se si osservano i punti deboli e i punti di forza di uomini e donne, questi tendono a livellarsi attorno a un valore medio, e pertanto Goleman ritiene che non esistano differenze di genere. Inoltre, Dobbins e Platz (1986) evidenziano come il genere abbia poca relazione con lo stile e l'efficacia di leadership e come leader maschili e femminili non differiscano nelle misure globali della leadership. Powell (1990) in accordo con tali autori, ha proposto tre paradigmi: visione cieca del genere, nel quale sostiene che uomini e donne non sono significativamente diversi e dovrebbero quindi essere trattati allo stesso modo nelle organizzazioni; visione consapevole del genere, nel quale sostiene che i leader uomini e le leader donne sono diversi e quindi dovrebbero essere trattati di conseguenza nell'organizzazione; ed infine la percezione che crea la realtà, all'interno del quale le donne e gli uomini non sono diversi ma sono le persone che credono di essere diverse, e questi stereotipi danno origine a barriere. Da queste tre dimensioni si deduce come non ci siano differenze tra uomini e donne, tuttavia la convinzione esistente nella società sulle differenze limita le prestazioni delle donne e riduce le loro opportunità di crescita.

2.3 Una rottura del “soffitto di cristallo”

Il mondo della scuola rientra tra i settori di lavoro in cui le donne hanno trovato ampi spazi di inserimento, e questo soprattutto quando la professionalità docente ha iniziato ad acquisire prestigio sociale e, di conseguenza, le nuove generazioni di sesso maschile si sono orientate verso impieghi più prestigiosi e meglio retribuiti (Ulivieri,

2007); tanto che all'interno della scuola il rapporto tra il personale docente è diventato di circa tre donne per ogni uomo. Mentre invece, le direttrici didattiche, e ancor più, le presidi dei gradi scolastici di primo e secondo ciclo sono rimaste per tutto l'arco del Novecento una presenza marginale a beneficio della controparte maschile che è stata ampiamente rappresentata anche in virtù di disposizioni normative discriminatorie, avallate dalla classe politica del tempo (Dello Preite, 2018). L'assenza delle donne dalle posizioni di dirigenza è apparsa una problematica degna di attenzione solo in tempi recenti. Nel 1999, con l'uscita del rapporto da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, "Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico", si cominciano a vedere profonde trasformazioni nella scuola in generale, che hanno riguardato sia novità sul piano normativo-contrattuale, formativo e professionale, ma soprattutto nella dirigenza scolastica, attribuendo ad ogni istituzione personalità giuridica, autonomia organizzativa e didattica, di ricerca, di sperimentazione, di sviluppo e la qualifica dirigenziale ai capi d'istituto delle scuole che effettivamente godevano di personalità giuridica. (Legge 59/1997: "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa"). I dati contenuti nel rapporto indicano che il primo grado scolastico a essere interessato dall'aumento delle donne capo d'istituto è quello della scuola primaria. Nell'anno scolastico 1998/1999 le direttrici didattiche di ruolo sono 2137 su un totale di 4017 posti. Il rapporto donna/uomo è quindi a favore delle prime (1,14) con un valore percentuale pari al 53,2% (Tabella 1). Questo dato se rapportato a tutta la compagine della dirigenza italiana, pubblica e privata, costituisce un riferimento storico ed esemplare in quanto segna il primo sorpasso ufficiale del genere femminile su quello maschile ai vertici di un'istituzione pubblica.

Tabella 1

Dirigenti scolastici per ordine di scuola.

valori assoluti: Ordine di scuola	Dirigenti scolastici				
	sesso		Totale	D/U	%D
	Donne	Uomini			
Elementare	2.137	1.880	4.017	1,14	53,2%
Secondaria di 1° grado	1.268	2.509	3.777	0,51	33,6%
Secondaria di 2° grado	636	2.409	3.045	0,26	20,9%
Totale	4.041	6.798	10.839	0.59	37.3%

Tabella 1. Fonte: M.P.I. (1999). *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica del personale della scuola statale*, p. 8.

Successivamente, con il rapporto “La scuola in cifre 2007”, pubblicato nel 2008 dal MIUR, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, emerge come la partecipazione delle donne alla dirigenza continui ad aumentare. Se nell’Anno Scolastico 2006/2007 l’incidenza delle dirigenti risultava pari al 39,9% (3066 unità), nel 2007/2008 l’indice ha raggiunto il 47,1%, equivalente a 4792 unità (Tabella 2).

Tabella 2

Dirigenti scolastici per sesso

Sesso	Dirigenti			
	2007/08		2006/07	
	Valori assoluti	Valori %	Valori assoluti	Valori %
Donne	4792	47,1	3066	39,9
Totale	10174	100,0	7682	100,0

Tabella 2. Estratto da “La scuola in cifre 2007”, p. 29.

È necessario attendere il 2009 perché la scuola si affermi come primo e al momento l’unico ambito lavorativo a essere guidato da una dirigenza prevalentemente al femminile. Ad annunciare la rottura del soffitto di cristallo è stato il rapporto annuale, pubblicato nel 2011 dal MIUR, “La scuola in cifre 2009-2010” dove viene evidenziato che il numero complessivo delle dirigenti, nell’anno scolastico 2010/2011, ammonta a 4730 unità e rappresenta il 51,8% dell’intera categoria (Tabella 3).

Tabella 3

Dirigenti scolastici per classe d'età e sesso.

Classi di età	2010/2011		2009/2010		2006/2007	
	Valori assoluti	Comp. %	Valori assoluti	Comp. %	Valori assoluti	Comp. %
TOTALE	9.134	100,0	10.151	100,0	7.682	100,0
< 40	43	0,5	47	0,5	3	0,0
40 - 49	1.026	11,2	1.071	10,6	417	5,4
50 - 54	1.499	16,4	1.547	15,2	904	11,8
55 - 59	2.939	32,2	3.093	30,5	2.906	37,8
60 - 64	3.024	33,1	3.459	34,1	2.518	32,8
>= 65	603	6,6	934	9,2	934	12,2
Donne	4.730	51,8	5.099	50,2	3.066	39,9

Tabella 3. Estratto da "La scuola in cifre 2009-2010", p. 29.

Nella scuola primaria e secondaria di primo grado è superato abbondantemente il 50% in quasi tutto il Paese (56,8%). Il livello più alto è raggiunto dal Friuli Venezia Giulia con il 66,9% di donne dirigenti, mentre il Veneto con il 48,8% e la Basilicata con il 45,9% fanno da fanalino di coda (Tabella 4).

Tabella 4

Dirigenti scolastiche per regione.

Dirigenti	
Regione	Scuola Primaria e Secondaria di I grado
PIEMONTE	62,5%
LOMBARDIA	51,8%
LIGURIA	55,9%
VENETO	48,8%
FRIULI VENEZIA GIULIA	66,9%
EMILIA ROMAGNA	58,8%
TOSCANA	64,5%
UMBRIA	66,7%
MARCHE	58,9%
LAZIO	65,9%
ABRUZZO	53,8%
MOLISE	51,9%
CAMPANIA	59,1%
PUGLIA	52,6%
BASILICATA	45,9%
CALABRIA	51,2%
SICILIA	55,3%
SARDEGNA	55,3%

Tabella 4. Estratto da "La scuola statale: sintesi dei dati 2009-2010", p. 223.

Dal 2011 ad oggi non sono più state pubblicate statistiche dettagliate sulla composizione della dirigenza scolastica in base al genere. Ma, nel 2017, il MIUR divulga un reportage contenente alcuni dati relativi alla dirigenza scolastica che attestano la continua femminilizzazione di tale ruolo, in quanto il dato sale al 67%, equivalente a 7241 unità. Si potrebbe dire quindi che il termine “femminilizzazione”, quasi al pari di “globalizzazione”, è stato uno dei più utilizzati negli ultimi decenni per descrivere le trasformazioni in atto nelle società economicamente avanzate (Lodigiani, 2005). Tuttavia, il processo di “femminilizzazione” della dirigenza scolastica potrebbe sollevare altri interrogativi sia sul ruolo della scuola come luogo di cura prima che luogo degli apprendimenti (la cura è un aspetto che da sempre è stato demandato principalmente alla donna), sia all’incremento della complessità della sfera dirigenziale non solo sul piano gestionale, ma anche su quello relazionale; si tratta di un investimento di risorse personali che non sempre portano al risultato atteso. Probabilmente, non tutti gli uomini sono così disponibili ad investire in un ambito i cui risultati non sono certi o immediatamente visibili.

3. LA LEADERSHIP IN AMBITO SCOLASTICO

3.1 Da direttore didattico a dirigente scolastico

La leadership in ambito scolastico è detenuta dalla figura del dirigente scolastico, il quale nel corso degli anni è stato al centro di una profonda revisione del suo ruolo e dei suoi compiti. L'exkursus storico di seguito presentato va ad analizzare questo cambiamento, che comincia con la legge del 13 novembre 1859, detta Legge Casati, rivolta a tutto il Regno d'Italia, attraverso la quale c'è stato l'intento di disciplinare l'istruzione scolastica nel territorio nazionale. All'interno di tale legge non viene evidenziato il ruolo del direttore didattico, ma si comincia ad individuare una prima divisione tra funzioni direttive, caratterizzate dal rapporto di vigilanza morale, amministrativa e didattica, affidate a organi comunali; e funzioni ispettive, che estendono il loro raggio d'azione al territorio, affidate a provveditori e ispettori. Di conseguenza, la funzione direttiva è conferita dal Re solo a coloro che mostrano di possedere "autorità morale, esperienza nel governo della gioventù e nell'insegnamento" lasciando ai rispettivi organi la possibilità di individuare tali figure anche nel novero di persone completamente estranee al contesto scolastico. Quest'ultima facoltà di selezione fa intuire che la formazione pedagogico-didattica sia un attributo auspicabile ma non strettamente necessario per dirigere un istituto scolastico.

Un passo avanti si registra con la Legge Coppino del 1877 e successivamente con il Regolamento unico per l'istruzione della scuola elementare del 1888, recante la firma del ministro Coppino, in cui si trova il primo abbozzo del ruolo e dell'ufficio del direttore didattico, assieme a due criteri per il reclutamento: l'esperienza nel campo dell'insegnamento e la competenza amministrativa (art. 30). Su tale questione l'O.M. nel 1895 disciplina un concorso per la nomina del direttore didattico, considerato come primo documento in materia di concorso direttivo (Franceschini, 2003). Nello stesso anno il ministro Baccelli, nel Regolamento generale per l'istruzione elementare, affronta in modo esauriente la questione evidenziando in ben quattro articoli (artt. 24, 25, 26, 27) le condizioni e i requisiti per l'accesso al ruolo e soprattutto individua i compiti da assolvere in qualità di capo d'istituto: curare il buon andamento delle scuole che gli sono affidate,

la regolarità degli alunni e il mantenimento della disciplina; impartire ai maestri istruzioni sui programmi, sul metodo d'insegnamento e sulla tenuta dei registri; assistere a sua discrezione alle lezioni, supervisionare i lavori corretti dai maestri e sottoporre gli alunni a prove scritte e orali speciali; tenere rapporti con il municipio riferendo le varie problematiche e facendosi intermediario sulle assenze dei maestri; deliberare sulla sospensione degli alunni; accompagnare il regio ispettore e le altre autorità scolastiche nelle visite della scuola; firmare i verbali e i registri; trasmettere al municipio, quando richiesto, i dati statistici della scuola e, alla fine di ciascun anno, trasmettere le relazioni degli insegnanti riguardanti l'andamento disciplinare e didattico accompagnate da proprie osservazioni e proposte (art. 27).

Solo poi con la Legge Nasi del 1903, confluito nel Regio Decreto 21 ottobre 1903 n. 431, le direzioni didattiche vennero rese obbligatorie per i comuni con una popolazione non inferiore a 10.000 abitanti o con almeno 20 classi. Emerge quindi l'esigenza di creare un percorso formativo apposito per rispondere a tale necessità, così nel 1906 venne istituito un "corso universitario di perfezionamento biennale" per il conseguimento del diploma di vigilanza.

Nel primo ventennio del Novecento la normativa sulla direzione e sul funzionamento delle scuole elementari si presenta contraddittoria. Un esempio lo ricaviamo dalla Legge Daneo-Credaro del 1911, la quale afferma che sono soppresse le direzioni didattiche nei comuni in cui le scuole sono amministrare dal Consiglio scolastico mentre "le circoscrizioni mandamentali sono rette da vice-ispettori nominati in seguito a concorso per titoli ed esami fra i maestri forniti del diploma di direzione didattica e secondo le norme che saranno stabilite dal regolamento" (art. 81). Dunque, la complessa legge, abolisce il ruolo statale del direttore didattico introducendo quello del vice-ispettore.

Per il Ministero coordinare la complessa legislazione scolastica diventa un'operazione complicata e dispendiosa tanto che nell'agenda del nuovo Governo si fa prioritaria l'idea di sopprimere la gestione periferica delle scuole elementari e di accentrare il potere organizzativo e di controllo a livello centrale fissando regole che siano uniformi per l'intero Paese. Tale programma prende avvio alcuni anni dopo, con la Riforma scolastica del 1923 del Ministro Gentile, attraverso la quale si avviò un profondo processo di riorganizzazione del sistema scolastico. La scuola italiana, attraverso

l'emanazione di una consistente serie di decreti e di circolari, inizia ad assumere una struttura piramidale fortemente gerarchizzata che resterà immutata ben oltre la fine della dittatura fascista. Per quel che riguarda la figura del direttore didattico, il R.D. n. 2453 ne delinea le competenze all'art. 13: compila i rapporti informativi sugli insegnanti; assegna annualmente i maestri alle varie classi disciplinando i turni; provvede alla continuità dell'insegnamento nei casi di assenza dei maestri; determina il calendario e l'orario delle scuole e fissa i giorni degli esami, nominando altresì le commissioni esaminatrici; propone nuovi ordinamenti e sdoppiamenti di classi nell'interesse della scuola.

Durante tutto il Ventennio fascista questo sistema di tipo gerarchico rimase inalterato.

Per andare incontro ad un cambiamento occorre aspettare gli anni '70, periodo storico caratterizzato dal processo di democratizzazione della scuola. In questo periodo si assiste a una profonda e rapida trasformazione dell'istituzione scolastica: essa abbandonò definitivamente il suo carattere tradizionale di istruzione selettiva per assumere il carattere di scuola di massa, impegnata a garantire l'effettivo esercizio del diritto allo studio per tutti e per ciascuno (Capaldo & Rondanini, 2002). Grazie ai Decreti Delegati del 1974 cambia l'immagine della scuola e per quanto riguarda i capi d'istituto il D.P.R n. 417 del 1974 stabilisce che essi ricoprono il fondamentale compito di guidare il cambiamento attraverso la promozione e il coordinamento delle attività scolastiche e la gestione unitaria dell'istruzione, assicurando l'esecuzione delle deliberazioni degli organi collegiali ed esercitando le funzioni specifiche di ordine amministrativo, escluse le competenze di carattere contabile, di ragioneria e di economato che non implicino assunzione di responsabilità proprie delle funzioni di ordine amministrativo (art. 3). L'art. 3 poi prosegue con il descrivere i compiti spettanti al personale direttivo: rappresentanza dell'istituto; presiedere il collegio dei docenti, il consiglio di disciplina degli alunni, il comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti, i consigli di classe; procedere alla formazione delle classi all'assegnazione ad esse dei docenti, alla formulazione dell'orario; promuovere e coordinare le attività didattiche; adottare i provvedimenti resi necessari da inadempienze o carenze del personale; coordinare il calendario delle assemblee nell'istituto; tenere i rapporti con l'amministrazione scolastica nelle sue articolazioni e con gli enti locali; curare i rapporti con gli specialisti che operano sul piano medico e socio-psico-pedagogico; curare l'attività di esecuzione delle norme giuridiche e amministrative.

È durante gli anni '90 che viene a completarsi l'iter di definizione della dirigenza scolastica: questo processo viene sancito attraverso l'emanazione di una serie di importanti provvedimenti normativi. Il primo di questi è stato il Contratto Collettivo del personale della scuola del 1995, all'interno del quale viene ufficialmente accreditato il termine "dirigente scolastico" per indicare tutti i capi d'istituto, sia i presidi dei Licei, sia i direttori a capo dei Ginnasi, preludio di una funzione unica dirigenziale.

Il secondo provvedimento lo si trova nella Legge n. 59 del 1997 "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed Enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" (Legge Bassanini), che all'art. 21 riprende il discorso sulla dirigenza: nel riaffermare l'unicità della funzione, si stabilisce il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto contestualmente all'acquisto dell'autonomia e della personalità giuridica da parte delle istituzioni scolastiche. Lo stesso disposto suggerisce poi i criteri per qualificare la funzione dirigente, in questo senso, si prevedono: l'affidamento di autonomi compiti di direzione, di coordinamento e di valorizzazione e gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali della scuola, pur nel rispetto delle competenze degli organi collegiali; il raccordo con l'organizzazione e l'amministrazione scolastica; la revisione del sistema di reclutamento; l'attribuzione della dirigenza ai capi d'istituto in servizio presso scuole autonome previa frequenza di un apposito corso di formazione. Ma questa legge è importante anche per il funzionamento del servizio pubblico d'istruzione in quanto, oltre alla qualifica dirigenziale nella scuola, trasferisce compiti in materia di istruzione alle Regioni, alle Province e ai Comuni, che fino a questo momento erano di competenza delle Sovrintendenze e dei Provveditorati. Con il D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997 n. 59" viene attuata tale legge.

L'anno seguente è la volta del D.lgs. n. 59 del 6 marzo 1998, che a sua volta aggiunge nuove funzioni che concorrono a definire un profilo professionale altamente complesso rispetto alle concrete possibilità operative imposte dalla quotidianità. Il Decreto Legislativo in questione, all'art. 21, comma 16 stabilisce che:

- i dirigenti scolastici siano inquadrati in ruoli regionali e vengano valutati in ordine ai risultati raggiunti sulla base delle verifiche effettuate da un nucleo di valutazione regionale;

- il dirigente scolastico assicuri la gestione unitaria dell'istituzione, ne abbia la legale rappresentanza, sia responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati di servizio;
- abbia poteri autonomi di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane nel rispetto delle competenze degli organi collegiali e organizzi l'attività scolastica secondo criteri di efficacia ed efficienza;
- assicuri la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali del territorio per l'esercizio della libertà di insegnamento, di scelta educativa delle famiglie, del diritto di apprendimento degli alunni;
- possa avvalersi di docenti ai quali delegare specifici compiti e sia coadiuvato dal responsabile amministrativo, il quale gode di una specifica autonomia operativa.

Lo stesso decreto conferma l'obbligo di organizzare appositi corsi di formazione per l'attribuzione della qualifica dirigenziale ai capi di istituto già di ruolo e cambia le modalità di reclutamento degli stessi previste dai decreti del 1974. Il reclutamento avviene attraverso un corso-concorso selettivo di formazione svolto in ambito regionale a cui possono accedere i docenti che abbiano maturato almeno sette anni di ruolo con possesso di laurea. Il decreto in questione è stato integrato poi dal D.lgs. 165/2001 "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche" e dal D.lgs. 150/2009 "Ottimizzazione del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni".

Come si può ben notare, il rapporto tra dirigenza scolastica e autonomia diventa sempre più intenso e culmina nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del comparto scuola, siglato il 26 maggio 1999, il quale all'art. 19 mette in luce i compiti del capo d'istituto, che andrà a regime il 1° settembre 2000, ed inoltre che il processo di autonomia venga realizzato entro il 30 marzo 2000.

La documentazione presa in esame presenta un linguaggio rigorosamente declinato al maschile che, di fatto, limita le possibilità di stabilire in modo chiaro il legame tra i contenuti espressi e i soggetti femminili. In tutta la normativa scolastica i casi in cui il genere femminile viene citato in modo inequivocabile sono molto rari, ad esempio, nella Legge Casati sussistono solamente due riferimenti rintracciabili all'interno degli articoli n. 315 e n. 324, dove si riconosce alle bambine l'accesso all'istruzione e si precisa che nelle scuole femminili l'insegnamento è assegnato alle maestre poiché, in quanto donne,

possiedono intrinsecamente le abilità per impartire lezioni di “lavori donneschi” alle rispettive alunne. Non ci sono dubbi che la legislazione di quegli anni sia dominata da un canone linguistico “misogino”. Termini come “autorità, rigore, fermezza”, utilizzati per sottolineare le qualità che deve possedere un capo d’istituto, screditano a priori il genere femminile a cui la cultura patriarcale attribuisce ben altre virtù come “docilità, bontà e pazienza”. Si può pertanto avvicinarsi all’idea che il sessismo insito nella lingua e nel linguaggio giuridico abbia condizionato non poco i conferimenti degli incarichi direttivi tracciando una corsia preferenziale per gli uomini e ponendo ostacoli all’accesso delle donne (Sabatini, 1987).

Un’ulteriore difficoltà incontrata nel rilevare la presenza di donne direttrici e presidi nella scuola è ravvisabile nel tipo di categorie scelte e utilizzate dagli uffici competenti per la pubblicazione dei dati riferiti ai dipendenti in servizio. Fino all’anno scolastico 1998/1999 le statistiche riferite al personale scolastico di ruolo raggruppano i dati relativi a direttori didattici e presidi insieme a quelli dei docenti rendendo impossibile scorporare e distinguere gli uni dagli altri. A questa criticità si aggiunge anche quella della non suddivisione dei dati per sesso. È infatti solo a partire dall’anno scolastico 1999/2000 che il Ministero della Pubblica Istruzione ha iniziato a pubblicare specifici rapporti sulla presenza femminile nella scuola⁴.

Da questo momento storico in poi, il cambio di scenario che va determinandosi con la Legge 59/1997, è inerente al periodo della modernizzazione del sistema scuola (Capaldo & Rondanini, 2002), e prevede quindi che il dirigente scolastico abbia delle funzioni ben precise inerenti a: gestione unitaria della scuola e legale rappresentanza di essa, responsabilità in ordine ai risultati del servizio, valorizzazione delle risorse umane, far fronte a controversie, organizzazione dell’attività scolastica secondo criteri di efficacia ed efficienza formativa, assicurazione della qualità della formazione, collaborazione con il territorio interagendo con gli Enti locali, libertà di scelta educativa delle famiglie, il diritto di apprendimento, scelta dei collaboratori, coordinazione di attività di accoglienza e orientamento, gestione del patrimonio finanziario (Porcarelli, 2010). Le stesse, sono riprese e confermate anche dal comma 78 della Legge n. 107 del 13 luglio 2015 (Legge della Buona Scuola), in cui all’art. 25, afferma che il dirigente

⁴ Vedi capitolo 2, p. 44.

scolastico è “responsabile delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico, organizza l’attività scolastica secondo criteri di efficienza ed efficacia formativa”: il dirigente scolastico assume così un nuovo profilo dirigenziale, non più semplicemente direttivo, ed è chiamato a diventare il leader necessario per l’attuazione della scuola dell’autonomia (Romei, 1995).

3.2 Le competenze del dirigente scolastico

Come è stato delineato nel paragrafo precedente, in seguito all’autonomia scolastica, la portata delle responsabilità del ruolo professionale dei dirigenti scolastici cambia, e per comprenderla al meglio occorre fare riferimento al termine di “competenza”. Le interpretazioni più mature la intendono come un’integrazione di conoscenze, abilità, capacità metacognitive e metodologiche (saper come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi), atteggiamenti (capacità personali e sociali, come collaborare, relazionarsi, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali), in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale. Si parla sempre più di “competenza” al singolare, piuttosto che di “competenze” al plurale, ciò significa che è una risorsa personale pervasiva, impiegabile dalla persona in tutte le manifestazioni della propria vita (Da Re, 2015). L’espressione “competenza” ha almeno due accezioni, una di natura giuridico-amministrativa e una a contenuto operativo (Gallegati, 2011). Rispettivamente, la prima, si riferisce al complesso dei compiti e delle funzioni che caratterizzano un ruolo: in sostanza il campo nel quale si esprime o può esprimersi la potestà in azione di un organo giurisdizionale o amministrativo. La seconda è più complessa: si riferisce contemporaneamente ad un’area operativa e ai concreti comportamenti che si assumono svolgendo un ruolo. Una competenza si manifesta in modi diversi, in relazione alle concrete situazioni operative, in relazione agli scenari e ai contesti in cui il ruolo si esercita. In questa accezione emergono sia le qualità personali del dirigente, ciò che Archer (2003) chiama “identità personale e sociale”, sia le connotazioni dell’ambiente, e del sistema di relazioni che definiscono il modello organizzativo del lavoro, secondo Archer (2003) “condizionamenti struttural-culturali”. I

due modi descritti coesistono e si intersecano nello svolgimento del ruolo e nella prestazione professionale. Il concetto di competenza è quindi riconcettualizzato come un elemento di sintesi che emerge dalla relazione tra attore e struttura (Romano & Serpieri, 2006). Di conseguenza, il nuovo ruolo del dirigente scolastico si svolge non solo con riferimento all'istituto ma in un contesto più ampio, che include esplicitamente il territorio e i soggetti istituzionali e sociali che in esso operano e aiutano nel raggiungimento degli obiettivi, secondo il principio della sussidiarietà (Pavone, 2011). È perciò richiesto avere la capacità di promuovere lo sviluppo in un ambiente educativo in grado di fornire il miglioramento continuo dell'istruzione degli allievi e la loro personale crescita formativa, ma anche competenze nel coinvolgere nel progetto della scuola tutti gli *stakeholder*, rendendo loro conto dell'apporto che l'istituzione fornisce allo sviluppo sociale e culturale del territorio (Farina, 2010). Avon (2012) sostiene che l'unione funzionale tra scuola e territorio si configura come una reale sinergia formativa nella quale entrambe le parti sono impegnate nella "programmazione congiunta e coerente dei servizi formativi del territorio" (p. 225). Il dirigente scolastico rappresenta quindi l'agente dello sviluppo formativo della scuola, ma può operare solo nella reciprocità, interagendo con docenti, famiglie, alunni, amministrativi per sviluppare un'intelligenza condivisa in un'organizzazione più orizzontale che piramidale (Benetton, 2010). In questa evoluzione, l'autorevolezza del dirigente scolastico tende ad essere più fondata sulla professionalità e meno sulla gerarchia, esso sarà quindi designato ad essere un "leader educativo", intendendo con ciò il depositario di compiti di coordinamento e gestione all'interno di un contesto educativo (Barzanò, 2011). "La sua leadership si baserà sulla capacità di saper comunicare all'interno e all'esterno dell'istituto scolastico, di saper motivare i collaboratori e di saper diffondere a tutti i livelli dell'organizzazione una visione strategica del cambiamento. [Ciò favorirà il propagarsi] di una nuova cultura necessaria sia per la gestione dell'organizzazione delle strutture, nonché delle risorse umane e strumentali, in un'ottica di conseguimento dei risultati pianificati e attesi" (Cocozza, 2000, p. 33). Come suggerisce Sergiovanni (1992), il leader educativo è colui che non ritiene di poter dirigere i propri collaboratori in una logica di "marcia trionfale", ma con una serie di azioni tendenti a "concentrarsi a rimuovere gli ostacoli, a procurare sostegno materiale ed emotivo, a prendersi cura dei dettagli che rendono il cammino più facile, a

condividere la partecipazione alla marcia ed alla soddisfazione alla fine del viaggio, ad identificare una meta significativa per il prossimo viaggio” (p. 10).

Il compito del dirigente scolastico è quello di promuovere un’azione formativa che tenga conto dei fabbisogni del territorio e della comunità scolastica e, in generale, della società civile. Ciò si traduce nella progettazione di *setting* d’insegnamento-apprendimento in cui ciascun individuo possa “imparare ad imparare” per migliorare se stesso nell’interazione con gli altri (Earley, 2011). Il dirigente leader educativo in questione, non insegna, piuttosto si dimostra capace di apprendere continuamente dagli altri e in situazione, affrontando costantemente problemi nuovi o imprevisti (Moretti, 2011). Si pone in costante ascolto delle necessità evidenziate dalla società, abile visionario dei bisogni formativi dei discenti da avviare al futuro, un “leader per l’apprendimento che fa la differenza attraverso valori, qualità e pratiche che contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci per l’insegnamento e l’apprendimento” (Paletta, 2015). Si parla per questo di una *learning organization*, organizzazione che apprende: la scuola è vista come un luogo in cui le persone si assumono la responsabilità di costruirla, invece di aspettare che si realizzi per imposizione dall’alto, accrescendo le loro capacità, promuovendo e valorizzando lo sviluppo di ognuno, coinvolgendosi automaticamente e favorendo il rapporto continuo con gli altri (Senge et al., 1994; Pavone, 2011). In tal senso l’apprendimento è interpretato come processo di correzione individuale e collettiva degli errori, in un sistema che rispetti le esigenze di potenziamento della persona in quanto principale attore protagonista (Milito, 2004). Non è tanto importante controllare i comportamenti dei singoli, quanto migliorare le capacità di riflessione in gruppo e sviluppare visioni condivise della complessità dei problemi da affrontare (Senge, 1990). Rispettivamente, la leadership centrata sull’apprendimento non riguarda solo il dirigente e si fonda su alcuni presupposti irrinunciabili (MacBeath, 2007), quali: tutti gli attori della comunità educativa sono attori che apprendono: gli studenti, gli insegnanti, i dirigenti, le scuole e il sistema stesso; l’apprendimento si sviluppa attraverso l’intreccio di processi emotivi, sociali e cognitivi; l’efficacia dell’apprendimento dipende in modo rilevante dal contesto e dai diversi modi con cui ognuno apprende; la capacità di leadership scaturisce da esperienze di apprendimento; le opportunità di esercitare la leadership sviluppano apprendimento. In altri termini, è necessario pensare alla scuola come ad un’organizzazione professionale in cui la collaborazione non nasce tanto dalla

parcellizzazione delle funzioni, quanto dalla partecipazione consapevole ad un progetto comune (Tropea, 2002). La scuola, è quindi considerata un'organizzazione a "legame debole", in quanto in essa prevalgono rapporti relazionali, spazi e possibilità di interpretazione individuale (Weick, 1988). È proprio l'osservazione che Karl Weick fa su alcuni sistemi organizzativi, che evince che, per ottenere una prestazione più affidabile e funzionale, è necessario allentare i vincoli e aumentare l'ambito di discrezionalità delle persone, grazie alla condivisione della cultura, della visione di fondo, delle scelte fondamentali, promuovendo una responsabilità collettiva.

Il dirigente scolastico diventa, pertanto, responsabile della gestione pedagogica, didattica, organizzativa (Campione, 2011), ma anche psicologica, sociologica, disciplinare (D'Addazio, 2006) della scuola che gli viene affidata. In tale prospettiva al dirigente scolastico della scuola autonoma è richiesto di possedere un ampio ventaglio di competenze, come ad esempio tecniche, organizzative, relazionali, che presuppongono il saper coniugare, senza far nascere conflitti, leadership e managerialità (Campione, 2011; Earley, 2011). Il management è centrato sulla gestione a breve/medio periodo e sulla coerenza ed efficacia del supporto organizzativo, si misura con la complessità dell'organizzazione, gestita attraverso la pianificazione, la definizione degli obiettivi, l'allocazione delle risorse. Interpretare il ruolo di dirigente scolastico esclusivamente in questa prospettiva tende a prendere in considerazione solo la funzione strutturale dell'istituzione e proprio per tale motivo è necessario che il dirigente scolastico abbia capacità di leadership. La leadership è centrata su una visione strategica e sul progetto didattico di medio/lungo periodo, si misura con il cambiamento e agisce percorrendo la strada che porta alla realizzazione della visione attraverso la realizzazione dei cambiamenti cognitivi ed emotivi utili per aderirvi.

Questa distinzione è importante sul piano concettuale, nella realtà però è necessario favorire la loro integrazione, infatti anche Northouse (2004) evidenzia che:

“quando i manager esercitano la loro influenza per far sì che un certo gruppo raggiunga i suoi obiettivi, utilizzano le loro capacità di leadership. Quando i leader si interessano di pianificazione, organizzazione, gestione del personale o controllo, utilizzano le loro capacità di management. Per sostenere un gruppo di individui nel raggiungimento di un obiettivo sono necessari insieme entrambi i processi” (p. 10).

È in gioco un nuovo disegno di complementarità, nuovi modelli di incastro tra queste due funzioni. Nella scuola di oggi ci sono ampi spazi di esercizio del management: l'autonomia non potrebbe realizzarsi senza competenze manageriali diffuse all'interno dell'organizzazione scolastica. Non bisogna quindi pensare che la leadership possa sostituire il management (Quaglino & Ghislieri, 2004). Esse hanno pari dignità sul piano etico professionale e sono entrambe fondamentali per la figura del buon dirigente scolastico. Management e leadership co-esistono nel lavoro quotidiano del dirigente, nello stesso contesto relazionale, nel medesimo istante in cui il dirigente applica regole, definisce procedure, chiarisce ruoli, struttura il lavoro e nel contempo costruisce il senso, promuove coinvolgimento, innesca impegno, aprendosi con il cuore e la mente allo sviluppo della visione educativa e delle relazioni umane all'interno e all'esterno della scuola (Bezzina, Paletta, & Alimehmeti, 2015).

Per riuscire nell'intento però è necessario che il dirigente scolastico sia prima di tutto un *self-leader*, capace cioè di auto-motivarsi e di dare orientamento alle proprie azioni. Il processo di *self-leadership* consiste in una serie di strategie comportamentali e cognitive capaci di far accrescere la propria efficacia professionale. Dimostrando di essere un buon leader di se stesso riuscirà a divenire generatore di leadership nei suoi *follower* (Manz & Sims, 2005). Fiorin (2002) esprime in questi termini il suo punto di vista:

“Diventare leader e trasmettere leadership è un processo attivo che si sviluppa nel tempo e che ha come focus l'orientamento al personale impiegato nell'organizzazione, all'interno di una strategia di attenzione alla promozione e allo sviluppo alle risorse umane. L'espressione che meglio esprime questo orientamento è il termine *empowerment*, che sta ad indicare il conferimento di poteri, la valorizzazione delle persone a partire dai livelli più bassi dell'organizzazione” (p. 5).

Sostenere la persona al proprio *empowerment* significa, allora, stimolarla ad una riflessione introspettiva, che permetta al singolo di individuare le qualità possedute ed acquisire ulteriori strumenti per determinare le condizioni in cui vive ed eventualmente cambiarle in relazione ai propri bisogni ed interessi. Si tratta di motivare sufficientemente le persone in termini di soddisfazione delle esigenze personali, cosicché dalla sinergia delle diverse qualità personali promosse si possa realizzare un sistema di qualità (Milito, 2006).

3.3 Gli stili di leadership del dirigente scolastico

In Italia, con l'avvio del processo dell'autonomia, è stato realizzato un processo di dimensionamento, che nel territorio nazionale ha portato a numerosi accorpamenti orizzontali (tra scuole dello stesso ordine) e verticali (tra scuola di ordine diverso, con la costituzione dei cosiddetti Istituti Comprensivi). Con il crescere della dimensione cambia non solo la quantità dei problemi, ma è la loro qualità che si trasforma e soprattutto si modifica la prospettiva con cui sono ritagliati e interpretati sia i vincoli che le risorse. Ciò che varia sono quindi le relazioni tra i vari attori della scuola, comprese quelle tra dirigente e studenti, che non possono più essere basate sul modello "sede unica e rapporti quotidiani *vis-à-vis*", assai diffuso nel sistema scolastico tradizionale (Moretti, 2011). Le piccole dimensioni hanno favorito una leadership educativa "calda" dove il dirigente scolastico era più vicino agli eventi educativi, immerso in questa dimensione partecipando direttamente; rispetto alla grande dimensione che potrebbe favorire un profilo puramente o prevalentemente gestionale-amministrativo. Per fare fronte a questo, Moretti (2011) individua la leadership educativa "diffusa": si basa sul fatto che "è una pluralità di persone a costruire l'autonomia e non la solitudine di un capo o la capacità visionaria di un leader istituzionale che assumerebbe al contrario un ruolo formale e gerarchico" (p. 42). Tale pratica è la caratteristica di qualità dell'intera organizzazione, ed è diffusa, a vari livelli, tra tutti i membri dell'organizzazione scolastica, piuttosto che essere concretizzata in un'unica persona o in un determinato ruolo gerarchico. Questo attributo sta a significare che la leadership non è una prerogativa del dirigente ma è focalizzata sul coinvolgimento diretto di tutti gli attori scolastici nei processi decisionali e nel corso delle azioni che da quei processi hanno avvio. Di conseguenza, la leadership diffusa, definisce gli attori come persone competenti, li mette in gioco, attiva processi di apprendimento e promuove nuove consapevolezze professionali che rinforzano l'autostima (Early & Bubb, 2004; Barzanò, 2008; Serpieri, 2008). Questa prospettiva considera la leadership come l'esito di relazioni e di processi comunicativi, basato sull'agire collaborativo. Il leader in questione diventa, perciò, un "meta-coordinatore" cui spetta il compito di ricondurre all'unitarietà i risultati dei diversi gruppi di lavoro al fine di valutarne l'incidenza e le ricadute a livello di sistema e proporre/innescare necessariamente cambiamenti funzionali al miglioramento e all'innovazione dell'istituto scolastico.

Un aspetto che sembra limitare nel contesto italiano la leadership diffusa è la tendenza a circoscriverla ai rapporti tra dirigente, staff e collaboratori, mentre essa si estende anche ad altri soggetti non direttamente coinvolti nel nucleo tecnico: i genitori, i responsabili delle Associazioni dei genitori, il Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi. Quindi occorre prestare attenzione affinché il sottoinsieme amministrativo non sia separato dal sottoinsieme didattico, e l'unitarietà della gestione, che deve essere garantita dal dirigente, acquisti efficacia contestualmente a diffondersi della leadership.

Un ulteriore stile di leadership presente e utilizzato all'interno della scuola è quello della leadership "distribuita", di cui James Spillane ne rappresenta uno dei massimi studiosi. Nei suoi lavori l'autore ha cercato di definire le dinamiche, i ruoli degli attori e il valore aggiunto che questo tipo di leadership è in grado di generare in ambito organizzativo. Lo stesso, sostiene che la leadership distribuita vada molto al di là dei processi di delega o di condivisione e sposta la prospettiva dal singolo capo d'istituto, o dagli altri leader ufficiali che lavorano con lui, a tutta la rete dei leaders informali, dei *followers* e dei contesti in cui operano (Spillane, 2006). L'attributo "distribuita" ha la funzione di mettere in evidenza che la leadership può manifestarsi in qualsiasi parte dell'organizzazione e quindi non solo nell'ambito dirigenziale, ma si focalizza sulle interazioni più che sulle azioni e riconosce il lavoro di tutti coloro che partecipano all'azione, promuovendo un ambiente scolastico collaborativo e fortemente orientato al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento (Hallinger & Heck, 2010). Testimonia il superamento del leader unico ed eroico (Lashway, 2003; Timperley, 2005) e delle pratiche di leadership come azioni riferibili a uno o a pochi individui al comando (Harris, 2013), per concentrarsi sui team e sottolineare l'importanza autentica dei docenti, degli altri componenti dello staff e degli studenti stessi come leader (Harris & Spillane, 2008). Si deduce come il ruolo del dirigente non scompaia, ma come la leadership non riguardi solo lui, bensì l'intreccio della sua attività pratica con quella di altri attori e soprattutto con il contesto socio-culturale nel suo insieme:

“nella prospettiva della leadership distribuita i processi di interazione sono gli elementi fondamentali in cui si esplica l'attività di leadership, che prende forma proprio dall'interazione tra leader, *followers* e contesti d'azione” (Spillane, 2006, p. 84).

A sostegno di tale ipotesi, Bush (2013) è dello stesso avviso, ed evidenzia che un punto di partenza per comprendere il fenomeno è di distaccarlo dall'autorità data dalla posizione. Secondo l'autore, la leadership può manifestarsi in qualsiasi parte dell'organizzazione e non si limita al leader formale. La motivazione per la distribuzione dei compiti deriva in parte dalla crescente consapevolezza che i dirigenti e le altre funzioni apicali sono sovraccarichi di lavoro, in particolare nei sistemi d'istruzione con gli alti gradi di decentramento a livello di scuola. Ma questo approccio non ha lo scopo di alleggerire il dirigente dei numerosi carichi di lavoro cui deve far fronte; piuttosto tende ad ottimizzare i processi d'interazione tra le persone, di applicazione delle *expertises*, di risoluzione dei problemi dando valore ai prodotti ma anche alle relazioni che si creano tra i membri (Barzanò, 2008). In questo senso, tale forma di leadership può aprire orizzonti e coinvolgere soggetti mai presi in considerazione in passato (Hargreaves & Fink, 2005). Il ruolo del dirigente scolastico consiste perciò nella capacità di ascoltare, consigliare, selezionare, promuovere le idee e rendere disponibili le risorse per supportare le attività che possono incrementare la performance scolastica. La possibilità di sviluppare questo tipo di leadership dipende molto dalla cultura organizzativa aperta e partecipativa promossa dal dirigente scolastico e da quanto sia coesa e dinamica la comunità scolastica (Spillane & Diamond, 2007).

La letteratura non nasconde i "lati oscuri" di questa leadership e le criticità che possono portare a un fallimento totale. Hargreaves e Fink (2005) affermano che la leadership distribuita non sempre rappresenta la buona leadership. Se il leader è portatore di convinzioni sbagliate e riesce a influenzare i propri *followers*, è poco probabile aspettarsi un miglioramento. Pertanto, i valori, gli obiettivi, e la cultura condivisa dai leader scolastici devono sostenere una buona causa, come il miglioramento degli apprendimenti nel lungo periodo; in secondo luogo, se gli insegnanti non sono qualificati e hanno scarse competenze, il potere concesso loro porterà ad un aumento del livello di ignoranza e di pregiudizio (Harris, 2013). Da questo punto di vista ha senso parlare di leadership distribuita se il dirigente scolastico può fare affidamento su una comunità scolastica di docenti competenti, disposti a prendere l'iniziativa, ad assumere responsabilità, e a re-interpretare il proprio ruolo professionale mettendosi al servizio dei colleghi e della comunità scolastica.

Di particolare interesse sono anche le riflessioni adottate attorno al concetto di leadership “democratica” di cui in Italia si è occupato Serpieri (2008). A partire da studi internazionali di Blackmore (1999), Gunter (2014), Bottery (2004) e Woods (2005), Serpieri asserisce che i nodi fondamentali della leadership democratica riguardano la non gerarchizzazione dei ruoli e la centralità delle reti di pratiche. Quest’ultime, definite anche comunità di pratiche, sono caratterizzate da membri in interazione tra loro, che contribuiscono nell’impresa comune attraverso un reciproco impegno (Wenger, 2000). Una leadership messa in pratica attraverso una “configurazione di unicità di insiemi di ruolo” (Gronn, 2010). Secondo lo studioso la leadership democratica, facendosi promotrice delle dimensioni dell’inclusione e della perequazione, più che dell’efficienza e dell’efficacia, punta allo sviluppo di *capacitazioni* e *aspirazioni* di cittadinanza democratica e di una coscienza critica sia dei suoi studenti, che del contesto territoriale, nonché degli stessi professionisti dell’educazione (Serpieri, 2014).

La pratica della leadership democratica diviene quindi la premessa per ottenere contesti educativi e scolastici in cui tutti possano apprendere ed esercitarsi nell’ascolto, nel dialogo e nella comprensione del pensiero altrui nel pieno rispetto delle diversità (Morin, 2001). Il modello democratico, pertanto, “guarda al rapporto scuola-società come un circuito virtuoso. Non si può chiedere alla scuola di formare cittadini democratici, se poi non si fa della scuola il luogo di culture democratiche inclusive” (Serpieri, 2008, p. 98). Continua poi dicendo che:

“la leadership democratica si differenzia dalle altre prospettive perché mira a valorizzare e sviluppare il carattere creativo delle persone; ad integrare sentimenti di alto valore, quali compassione, libertà e giustizia, con la razionalità analitica per formare cittadini democratici; a fondare la partecipazione sul concetto di comunanza dello statuto umano” (p. 98).

Risulta quindi un congegno di natura sistemica che trae vantaggio dal tipo di combinazione che si stabilisce tra le persone, le culture, le pratiche e i contesti. In questo modo è riconosciuta a tutti la libertà personale di partecipare e prendere decisioni. Rispetto, libertà, eguaglianza, dialogo e ascolto pongono le condizioni per una governance inclusiva (Cfr: Orsi, 2015).

Naturalmente i sostenitori di questo approccio non rifuggono dal prendere in considerazione anche i possibili limiti e le criticità che si possono verificare nel passaggio

dal piano teorico a quello pratico. L'autore a riguardo, avanza l'idea di una scuola organizzata secondo il modello delle reti/comunità di pratica dove “fare-discutere-collaborare-costruire-verificare-documentare” diventano non parole ma azioni praticabili da professionisti interessati e motivati ad imparare e a crescere insieme.

Le tre prospettive di leadership analizzate mostrano, rispetto alle teorie tradizionali, un'importante svolta epistemologica. Il cambiamento sostanziale che le contraddistingue consiste nel passaggio da un'idea di potere accentrato e autoritario a un'idea di potere allargato, autorevole, democratico. Vi è un superamento dello stereotipo del concetto di leader come persona particolarmente brillante, intraprendente, sicura di sé, direttiva, a favore di un'idea di leadership come funzione, intesa come insieme di comportamenti facilitanti il lavoro di gruppo in determinate situazioni. Si comprende come i comportamenti tipici siano quelli di ascoltare piuttosto che di intervenire, di partecipare, piuttosto che di ordinare (Franceschini, 2005). Inoltre, il cambiamento mira ad accrescere le condizioni per formare dei professionisti motivati e attivi che interagiscono con responsabilità per la soluzione dei problemi e per lo sviluppo di un'organizzazione *empowered*. Le relazioni, prima strutturate in senso verticale e caratterizzate da rigidità, tendono ad aprirsi al dialogo, allo scambio di idee e di punti di vista (Dello Preite, 2018). La scuola di oggi è quindi aperta e dinamica, fondata sulla responsabilizzazione e sul coinvolgimento attivo dei soggetti (Costa, 2015).

In tal senso, la leadership è vicina e attenta alla supervisione pedagogica, strettamente legata al contesto in cui agisce. Infatti, deve essere concettualizzata come un processo di mutua influenza, piuttosto che un processo unidirezionale in cui uno influenza gli altri. I leader efficaci rispondono ai cambiamenti continui del contesto interpretandone i bisogni emergenti (Hallinger, 2003).

È importante sottolineare come una buona ed efficace leadership, che sviluppa adeguatamente il potenziale della scuola, non potrà mai essere il frutto di un modello predeterminato, né si può pensare che possa esistere uno stile di leadership che vada bene per tutte le scuole e per tutte le situazioni. Secondo Hallinger (2003), Barker (2005), Bruggencate et al. (2012), Hallinger e Huber (2012), Day e Sammons (2013) non esiste unanimità di vedute su quali stili di leadership facciano la differenza, su come differenti forme di leadership contribuiscano al miglioramento delle scuole, su come misurare

l'efficacia della leadership. Ciò che invece è fondamentale, è che il leader sappia utilizzare diversi tipi di leadership a seconda dei diversi momenti di evoluzione dei processi di cambiamento. Per cui si dovrebbe guardare alla leadership come al risultato dell'interazione situazionale rispetto alle caratteristiche dei *follower* e del contesto (Hargreaves, Boyle & Harris, 2014). Di conseguenza, l'apprendimento continuo dei leader e dei collaboratori, la loro interpretazione degli eventi man mano che capitano, sono le condizioni per capire gli stili giusti (Fullan, 2001). Alla luce di ciò, Walker (2007) afferma e riassume che l'apprendimento e la pratica della leadership si realizzano nei contesti e si possono considerare il frutto dell'interazione sociale, della riflessione, della raccolta di idee e testimonianze, dell'apertura e dell'intenzionalità.

4. RICERCA: STEREOTIPI E PREGIUDIZI DI GENERE NELL'AMBITO DELLA DIRIGENZA SCOLASTICA

Una ricerca nel territorio veronese

4.1 Obiettivo e domanda di ricerca

Nei capitoli precedenti sono stati messi in luce i fattori che rendono difficile l'ascesa delle donne alle posizioni apicali (Cfr: Balbo, 1978; Zanuso, 1987; Pacelli, Pasqua, Villosio, 2013; Lewis & Ostner, 1994; Naldini, 2006; Austin, 2003), come queste siano sottorappresentate nel ruolo di leader in un'organizzazione (Cfr: Panetta & Romita, 2009; Ryan, Haslam, Hersby, Bongiorno, 2011; Klenke, 2012) e come, secondo numerosi autori (Cfr: Bosak & Sczesny, 2008; Powell, Butterfield, & Parent, 2002; Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001; Eagly & Johnson, 1990; Eagly, Johannesen-Schmidt, & Van Engen, 2003; Eagly & Karau, 2002; Andriolo & Viassone, 2016), differiscano dagli uomini nei modi di esercitare la propria leadership. Proprio a partire dal quadro teorico di riferimento, gli obiettivi della ricerca sono di indagare se stereotipi e pregiudizi di genere, e differenze, sempre di genere, caratterizzano anche l'ambito della dirigenza scolastica.

Per perseguire le suddette finalità, il percorso di ricerca è stato guidato da due domande:

- Sono presenti stereotipi e pregiudizi di genere nel settore della dirigenza scolastica?
- Esiste una relazione tra il genere e il modo di dirigere l'organizzazione scolastica?

4.2 Metodo

4.2.1 Partecipanti

Il "campione" della ricerca, è rappresentato da 7 dirigenti scolastici, 2 di genere maschile e 5 di genere femminile, di Istituti Comprensivi che ricoprono 20 paesi della provincia di Verona. La procedura di identificazione dei soggetti coinvolti ha previsto l'adesione volontaria da parte dei partecipanti in risposta a un primo contatto tramite e-mail, mediante il quale è stato presentato l'obiettivo, le finalità e le tempistiche della

ricerca. In alcuni casi è stato seguito poi un contatto telefonico, utile a stabilire luogo, data e ora dell'incontro.

La raccolta dei dati ha avuto inizio nel mese di maggio 2022 e si è conclusa al termine del mese di giugno 2022.

4.2.2 *Strumento*

Lo strumento di indagine utilizzato è stato un'intervista semi-strutturata (Milani & Pegoraro, 2011), formata dalle stesse domande per tutti e presentate nel medesimo ordine (Bichi, 2002). Tale tipologia di strumento permette di raccogliere informazioni di tipo qualitativo, mettendo in risalto il processo comunicativo che si instaura tra l'intervistatore e l'intervistato. Chi risponde dà informazioni, mentre chi intervista ha la responsabilità di indirizzare chi risponde verso gli argomenti di cui tratta la ricerca. Attraverso l'intervista semi-strutturata, il ricercatore può avere accesso a visioni, immagini, speranze, aspettative, critiche del presente e proiezioni del futuro (Blee & Taylor, 2002). I soggetti intervistati, invece, forniscono il loro punto di vista narrando le esperienze vissute, che sono di fondamentale importanza per l'intervista (Atkinson, 2002).

Lo strumento di indagine è stato somministrato *face to face* nelle varie scuole, una sola intervista è stata condotta via telefonica, a causa dei numerosi impegni scolastici del dirigente in questione. Ed inoltre, un solo dirigente ha richiesto le domande dell'intervista in anticipo rispetto alla data prefissata per l'incontro.

Con il consenso dei partecipanti, le interviste sono state registrate, tranne quella svolta telefonicamente, e poi tutte trascritte in modo tale da poter analizzare le risposte con le dovute accortezze e per avere sempre a disposizione i vari contributi. La durata dell'intervista è stata in media di 30 minuti.

Le domande dell'intervista sono state suddivise in tre aree differenti, per dare ordine alla conversazione e agli argomenti. La prima area è volta ad indagare il fenomeno della segregazione verticale, le cui domande hanno fatto riferimento a:

- Quali possono essere i fattori che hanno reso e/o che rendono tuttora difficile l'accesso delle donne a posizioni dirigenziali?
- Quali possono essere le soluzioni?
- Nella sua esperienza professionale, ha mai riscontrato degli ostacoli nel raggiungere questa posizione?

La seconda area ha analizzato la leadership adottata dal dirigente scolastico all'interno della scuola, le cui domande sono state:

- Qual è lo stile di leadership che utilizza?
- Quali possono essere le differenze tra un dirigente e una dirigente nel modo di gestire l'organizzazione scolastica?
- Quali possono essere i vantaggi e/o gli svantaggi dell'essere una leader donna?

La terza area ha voluto esplorare il fenomeno della femminilizzazione della dirigenza scolastica, sottoforma di provocazione per il futuro, la cui domanda è stata:

- Andando incontro ad una femminilizzazione della dirigenza scolastica, può questo fenomeno divenire un modello per gli altri contesti lavorativi?

4.3 Risultati

La presentazione dei risultati segue l'ordine dei tre *set* di domande di cui è formata l'intervista. Per ogni domanda sono state analizzate le rispettive risposte procedendo con una segmentazione del contenuto in "unità di senso" (Kanizsa, 1998), ovvero nella loro suddivisione sulla base dei temi trattati, in modo tale da poter individuare parole, frasi, aggettivi, affermazioni rilevanti e utili per rispondere alle domande di ricerca. Inoltre, è stato fatto un confronto tra le interviste raccolte, in questo modo si sono potute individuare correlazioni, analogie e divergenze tra i vissuti, i pensieri, le opinioni.

Prima di procedere con questo tipo di studio, è bene sottolineare che i dirigenti scolastici presi in esame, hanno un'esperienza professionale in codesto ruolo compresa tra 1 e 15 anni (Tabella 5).

Tabella 5

Dirigenti scolastici per anni di esperienza.

N. Dirigenti scolastici	Anni di esperienza
1	1
3	3
1	7
1	10
1	15

Primo set di domande

La prima domanda posta è stata: “Quali possono essere i fattori che hanno reso e/o che rendono tuttora difficile l’accesso delle donne a posizioni dirigenziali?”. La maggior parte dei rispondenti, in questo caso 4 su 7, più nello specifico 2 uomini e 2 donne, ritiene che non ci siano fattori che limitino o che rendano difficile l’accesso delle donne a questa posizione, data dal fatto che per accedervi è necessario superare un concorso, il quale prevede determinati requisiti e di conseguenza pari opportunità per tutti coloro che li possiedono.

Una dirigente ritiene che i fattori siano collegati a pregiudizi impartiti dalla società, in quanto i ruoli apicali risultano essere più inclini agli uomini e non alle donne. Questa credenza è basata sulla sua esperienza pregressa come insegnante, in quanto la maggior parte di dirigenti è sempre stata uomo.

Le restanti 2 dirigenti, rilevano invece che i fattori ostacolanti siano riconducibili a fattori extrascolastici, più esplicitamente riguardano la difficile conciliazione tra la vita familiare e la vita lavorativa, specialmente nel caso in cui si abbiano figli in età scolare. Ciò è una conseguenza del fatto che il dirigente scolastico non ha un orario di lavoro ben preciso e stabile, ma è necessaria la sua reperibilità durante l’intera giornata, e non solo, anche durante i giorni festivi e di ferie. Un esempio lo fornisce una dirigente, la quale riferisce che: “Mi sono trovata a dover fare una circolare anche il 24 dicembre, non potevo rimandare vista la situazione pandemica che ci circonda”. Anche un dirigente uomo sostiene quanto questa professione “è talmente invasiva che non lascia spazio al privato”, in quanto la complessità del lavoro impatta sulla quotidianità della vita familiare. Prosegue dicendo che: “i messaggi, le e-mail, arrivano di giorno, di sera, di sabato e di domenica, introducendosi inevitabilmente nei momenti familiari”.

All’opposto, invece, le dirigenti donne ritengono che, però, un uomo non ha problematiche inerenti all’accudimento dei figli, in quanto è considerato principalmente un compito della donna.

Inoltre, una di loro riscontra come ostacolo che si riconduce alla difficile conciliazione, anche un fattore riguardante il fatto che spesso, quando si supera la fase concorsuale, per esercitare tale professione occorre spostarsi fisicamente dal luogo della propria residenza a molti chilometri di distanza e questo porta a dover scegliere se trasferirsi con tutta la famiglia nel nuovo assetto sociale o se decidere di fare il pendolare. Oltre a questa

dirigente, altri 3 si sono dovuti allontanare dal loro paese di origine, dal centro-sud al nord, per ricoprire tale ruolo. Questi ultimi però non hanno evidenziato problematiche a riguardo.

La seconda domanda posta è stata: “Quali possono essere le soluzioni?”. Chi nella risposta precedente ha sostenuto la non esistenza di fattori limitanti, questa domanda non è stata fatta. Mentre coloro che li hanno individuati, hanno sostenuto che il cambiamento debba avvenire nella società e nello Stato per quel che riguarda le procedure di reclutamento e selezione del personale, più nello specifico una dirigente mette in luce come “il dirigente deve essere visto come persona e non come pedina da spostare a piacimento”; mentre una soluzione riconducibile al livello personale e lavorativo può essere relativa allo sviluppo di una spiccata capacità organizzativa e un’elevata flessibilità.

La terza domanda è stata: “Nella sua esperienza professionale, ha mai riscontrato degli ostacoli nel raggiungere questa posizione?”. La risposta a questo quesito è stata negativa per 6 dirigenti su 7. Un solo dirigente, di genere maschile, ha risposto in modo affermativo, asserendo che nella sua esperienza pregressa come insegnante, il dirigente scolastico non gestiva lo staff in modo trasparente, di conseguenza per lui questo è stato un ostacolo.

4 dirigenti donne su 5 hanno però dichiarato di essere state “vittime” di pregiudizi per il loro sesso. Rispettivamente, 3 di loro hanno affermato di essere state considerate non idonee a ricoprire tale ruolo da parte di genitori di culture e religioni di appartenenza differenti. Una di loro sostiene che spesso, durante gli incontri con queste famiglie, deve essere affiancata dalla presenza maschile di un collaboratore, per fare in modo che queste persone prendano sul serio ciò che viene loro detto. Le sue parole sono state:

“Mi faccio affiancare dalla presenza del vice preside o del Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi, per bilanciare la figura femminile con quella maschile, perché la preoccupazione è che non mi diano retta essendo donna [...]. Da parte loro c’è meno riconoscimento della figura femminile un po’ a tutti i livelli, dalla maestra, alla professoressa, alla dirigente”.

Una dirigente invece ritiene di non essere stata considerata idonea a ricoprire tale ruolo, in quanto donna, da parte dei colleghi d’ufficio, affermando che:

“Si percepisce quando una persona di sesso maschile non ti vede come una figura di riferimento”.

Una di loro ha dichiarato che l'essere donne giovani e fisicamente piacevoli faccia mettere in dubbio le capacità intellettive, e quindi di essere giudicata per ciò che appare esteriormente e non per la sua professionalità:

“L'essere donna dirigente mi ha portata a essermi sentita umiliata da parte di alcuni uomini, in quanto al posto di guardarmi in viso durante un dialogo, mi guardavano il seno, e questo per me significa svilire l'intelligenza di una persona”.

Secondo set di domande

La quarta domanda posta è stata: “Qual è lo stile di leadership che utilizza?”. I dirigenti, sia uomini che donne, sono tutti concordi con l'utilizzo di una leadership condivisa, collaborativa, democratica, diffusa, distribuita. Quindi una leadership incentrata sull'ascolto attivo degli altri e sulla relazione positiva con gli altri membri dell'organizzazione con lo scopo di creare un buon clima lavorativo orientato all'apprendimento continuo, di conseguenza in opposizione alla leadership gerarchica. Una di loro sostiene che è importante stare bene e sentirsi bene sul luogo di lavoro. Da parte di 2 due dirigenti donne è emerso anche l'utilizzo di uno stile delegante, ma solo in circostanze ben precise e che possono richiederlo. Una dirigente invece ha espresso il suo punto di vista sostenendo che una sola tipologia di leadership è molto difficile da mettere in atto, per questo ritiene che sia importante modularla in base al contesto. Le sue parole sono state:

“Cerco di essere una dirigente democratica, collaborativa, di seguire gli stili di leadership studiati, ma trovo difficile mettere in pratica un solo stile all'interno della scuola”.

La quinta domanda posta è stata: “Quali possono essere le differenze tra il dirigente uomo e la dirigente donna nel modo di gestire l'organizzazione scolastica?”. 6 dirigenti su 7 affermano come non ci siano differenze di genere nel modo di dirigere, ma sostengono che le differenze dipendono più da una questione caratteriale, e dal proprio modo di porsi, quindi dalla persona in sé e non dal sesso. Il settimo dirigente, donna, afferma invece che ci siano differenze e che siano visibili; sostiene che il dirigente di

genere maschile sia più autoritario, mentre il dirigente di genere femminile sia più attento alla persona e alla relazione con essa.

“In media c’è un approccio diverso allo stato direttivo, il dirigente generalmente è visto come un uomo autoritario, le dirigenti donne invece si concentrano di più sulla persona e non solo sul lavoro svolto”.

Ciò che salta all’occhio, inoltre, è che 2 dirigenti su 7, un uomo e una donna, hanno una visione contrapposta a quella appena citata, evidenziando come a volte siano presenti dirigenti di sesso femminile più rigide e concorrenziali rispetto ai dirigenti di sesso maschile, visti invece come più democratici, che tendono a “sdrammatizzare” i problemi (termine usato da un dirigente nell’intervista). A questo proposito, il dirigente di genere maschile in questione afferma come un ambiente misto, caratterizzato sia da uomini che da donne, sia ciò a cui auspicare, poiché l’equilibrio tra i sessi genera un clima idoneo a far progredire l’organizzazione.

La sesta domanda posta è stata: “Quali possono essere i vantaggi e/o gli svantaggi dell’essere una leader donna?”. Secondo 4 dirigenti, 2 uomini e 2 donne, non ci sono né vantaggi né svantaggi, in quanto dipende sempre da una questione di caratteristiche personali. A questa accezione una dirigente aggiunge che lei non li nota ed inoltre che non si sente una privilegiata, in quanto dice che “è un lavoro che mi piace fare”.

2 dirigenti donne evidenziano principalmente gli svantaggi, rispetto ai vantaggi, e sono riguardanti la qualità della vita e il tempo libero da dedicare alla famiglia, poiché è completamente assorbito dal lavoro. Solo in un secondo momento evidenziano il vantaggio, individuandolo come ricollegato al lato economico.

Mentre una dirigente mette in luce come ci possano essere sia vantaggi che svantaggi e come questi dipendano dall’ambiente scolastico in cui ci si trova. I vantaggi che individua sono pertinenti all’aspetto umano e relazionale che le donne riescono a sfruttare maggiormente: caratteristica spesso inaspettata da parte delle persone con cui si lavora. Questo lo ha vissuto in prima persona quando è entrata come dirigente nell’IC in questione. Lo svantaggio che ha individuato, riguarda la conciliazione con la vita familiare, ma spesso questo è percepito come svantaggio dal resto del mondo e non dalla persona in sé, sostiene:

“Quando ero docente, per ricoprire incarichi di un certo livello nella scuola, la persona che doveva scegliere tra me e un altro, è stata vincolata dalla sfera privata, cioè dalla presenza di figli, vista come un pregiudizio”.

Terzo set di domande

La settima ed ultima domanda posta è stata: “Andando incontro ad una femminilizzazione della dirigenza scolastica, può questo fenomeno divenire un modello per gli altri contesti lavorativi?”. 2 dirigenti su 7, un uomo e una donna, hanno esattamente lo stesso pensiero. La loro analisi parte con l’identificazione del bacino di utenza a cui la dirigenza scolastica fa riferimento, ovvero quello degli insegnanti, che a loro volta sono in maggioranza femmine, specialmente nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, di conseguenza la percentuale di dirigenti del futuro sarà la stessa. Per cui, riversare questo modello su altre realtà lo considerano un processo non di facile realizzazione, in quanto le modalità di accesso sono differenti: con il concorso ci sono pari opportunità per tutti, nel settore privato i criteri di selezione sono sicuramente altri. Proseguono dicendo che all’opposto, la popolazione maschile è sempre meno incline ad intraprendere la carriera di insegnante, in primo luogo per il percorso scolastico e universitario considerato lungo e insidioso; in secondo luogo perché è presente un pregiudizio nei confronti di questi percorsi umanistici, a partire già dalla scuola secondaria di secondo grado, poiché “considerati da ragazze”; e in terzo luogo è presente l’idea che l’educazione sia compito delle donne, in quanto si ritiene che il rapporto tra alunno e docente sia “materno” e di conseguenza, il dirigente uomo in questione dichiara che “i maschi non si sentono adatti a questo tipo di rapporto”. A questa posizione si affianca anche quella di un’ulteriore dirigente donna, che individua e aggiunge, come causa che non attira l’uomo ad avvicinarsi a questa professione, il lato economico, evidenziando come lo stipendio di un dirigente scolastico sia inferiore rispetto a quello di un dirigente d’azienda, nonostante le aree di cui si occupano siano equivalenti. Sostengono che ci sia un retaggio nella società per quel che riguarda l’insegnante di genere maschile. Un solo dirigente, di sesso maschile, afferma il contrario, cioè che non è presente un processo di femminilizzazione della dirigenza scolastica, in quanto la scuola è caratterizzata in egual misura da uomini e da donne, ragion per cui entrambi sono interessati allo stesso modo a questa professione. Il punto di vista che accomuna 3 dirigenti, un uomo e 2 donne, è la speranza che la mentalità chiusa, data dal fatto di considerare la donna come un essere fragile, e la società

cambino, in modo tale che la femminilizzazione possa essere considerata come un apripista e un augurio per il futuro. Per fare questo, una dirigente sostiene che il primo passo per superare il concetto di maternità come deterrente, sia quello di offrire, da parte del nostro Paese, degli aiuti nei confronti delle famiglie con figli.

Una dirigente in contrapposizione ai pensieri sopracitati, non si esprime nel dare una risposta chiara, in quanto non conosce altre realtà oltre a quella scolastica, di conseguenza non conosce le modalità di accesso per gli altri settori. Ciò che però è interessante è la sottolineatura che fa riguardo al fatto che quando l'uomo intraprende la professione di insegnante è sicuramente più attratto della donna, ad ambire alla posizione dirigenziale. Ma questa sua ipotesi viene evidenziata a causa dei pregiudizi impartiti dalla società.

Infine, una dirigente sostiene che, ambire a tale ruolo, dipenda sempre dalla propria personalità e dalle proprie caratteristiche, afferma: "Non dipende dal sesso, ma è una questione di testa, deve essere un'illuminazione". Ma indubbiamente evidenzia come sia la donna colei che è maggiormente attenta ad aspetti psicologici come l'affettività, la sensibilità, la crescita, le dinamiche con i genitori, rispetto all'uomo.

4.4 Discussione

Analizzando il dato fornito dai dirigenti intervistati inerente agli anni di esperienza professionale nell'ambito della dirigenza scolastica, si nota una differenza in questo senso, infatti emerge come un dirigente uomo ricopra tale ruolo da 1 anno, 3 dirigenti donne da 3 anni, una dirigente donna da 7 anni, una dirigente donna da 10 anni e un dirigente uomo da 15 anni. Lo svolgimento, per tutti, è avvenuto sempre all'interno di Istituti Comprensivi. Inoltre, 4 di loro hanno dovuto spostarsi dal centro-sud al nord per esercitare la professione in questione. 2 di loro, un uomo e una donna, non hanno espresso alcuna difficoltà, mentre le altre 2 donne hanno messo in luce come abbiano inevitabilmente dovuto fare i conti con questo fenomeno. Rispettivamente, una si è trasferita con tutta la famiglia dalla sua regione di origine, il Lazio, in Veneto, l'altra dirigente invece, ha lasciato la sua famiglia nella regione di origine, la Toscana, dove rientra ogni fine settimana.

Dall'analisi dei dati è stato interessante notare come coloro che individuano i fattori che rendono difficile l'accesso delle donne a posizioni dirigenziali, siano proprio delle dirigenti donne. I fattori che vengono individuati sono *in primis* riconducibili alla difficile

conciliazione tra il lavoro e la famiglia, che conferma quanto già esplicitato da Balbo (1978) con l'accezione di "doppia presenza". Tale difficoltà è accentuata dal fatto che l'organizzazione delle attività e dei tempi lavorativi è spesso costruita seguendo un modello maschile, nei confronti delle quali le lavoratrici hanno delle difficoltà di adattamento (Behson, 2002). Infatti i contesti lavorativi pongono agli individui richieste di tempo, come orari poco compatibili con le esigenze familiari, disponibilità 24h tutti i giorni, coinvolgimento fisico ed emotivo con ricadute quindi in termini di conciliazione. La difficile conciliazione tra queste due sfere viene vista, inevitabilmente, da parte di 3 dirigenti donne, come uno svantaggio dell'essere leader.

Successivamente, gli altri fattori individuati sono riconducibili alla sfera sociale, in quanto la figura del dirigente uomo è considerata la più incline ad occupare posizioni apicali. Se come dirigente è presente una figura maschile, il riconoscimento del potere è dunque più immediato e comporta in automatico maggior rispetto e considerazione. Per le donne risulta così critico l'accesso al mercato del lavoro, lo sviluppo e la promozione e quindi la possibilità di gestire ruoli di responsabilità e leadership, devono pertanto affrontare percorsi più insidiosi rispetto gli uomini che ambiscono alla stessa posizione. Le donne che vogliono fare carriera oltre a dover dimostrare di avere le capacità e le competenze attinenti al ruolo che intendono ricoprire, devono fronteggiare tutta una serie di difficoltà prodotte dalla presenza di stereotipi e pregiudizi sessisti che, agendo spesso in modo subdolo e invisibile, tentano di svilire la professionalità e il prestigio facendole apparire non all'altezza della situazione. Le caratteristiche identitarie vengono associate a uno stigma sociale e quindi possono rendere le identità degli individui stigmatizzate, cioè passibili di una considerazione e reputazione meno favorevole, fonte di pregiudizi, stereotipi e discriminazione (Cuomo, 2017).

Le interviste raccolte sul campo non mancano infatti di presentare episodi in cui le dirigenti hanno dovuto fare i conti con questi pregiudizi sessisti in vari momenti della loro carriera. Con le loro descrizioni, 4 donne su 5 individuano come, almeno una volta nel loro percorso, siano state "vittime" di ciò, e come oltre al genere femminile, anche l'età e l'aspetto fisico siano state altre due variabili che hanno aumentato la probabilità di subire discriminazioni. Solo una di loro dichiara di non essere mai stata vittima di discriminazioni in quanto donna.

Cercare di abbattere queste “gabbie” culturali non è di certo un processo scontato e risolvibile in breve tempo (Biemmi & Leonelli, 2016). Richiede in primo luogo politiche volte a favorire percorsi di educazione contro gli stereotipi e i pregiudizi di genere fin dall’infanzia. Infatti, è a partire dall’infanzia che si manifestano gli effetti della socializzazione dei ruoli di genere, in quanto le femmine prediligono peluche, bambole, giocattoli che riproducono oggetti domestici, mentre i maschi scelgono costruzioni, veicoli, armi che consentono loro di dare maggiore sfogo a livelli di attività fisica e turbolenza (O’Brein & Huston, 1985), e proprio per questo i ruoli di genere rischiano di essere confusi per naturali, anziché essere riconosciuti come risultato di processi di modellamento sociale e culturale. Adichie (2015) dichiara che per ottenere un mondo più giusto e una cultura che dia a donne e uomini le stesse opportunità di scelta e di affermazione sia necessario cambiare quello che viene insegnato ai figli e alle figlie, partendo da una trasformazione dei saperi, delle pratiche e dei valori educativi attraverso cui le nuove generazioni imparano a diventare donne e uomini del domani. Il cambiamento a cui l’autrice fa riferimento, implica una ridefinizione dei paradigmi pedagogici che danno senso al “modo in cui veniamo preparati a comprendere la realtà, a interpretare gli stimoli e a controllarli attraverso le nostre stesse risposte” (Trisciuzzi, 1995, p. 30). Educare le nuove generazioni a considerare le differenze come fonte di arricchimento e di crescita personale e collettiva è “un progetto complesso, da articolare sia sul piano disciplinare sia sul piano di interventi interdisciplinari di natura trasversale, in cui promuovere un pensiero in grado di cogliere la ricchezza infinita che alberga nelle innumerevoli specificazioni del diverso da sé e nella relazione con esso” (Gallelli, 2012, p. 29). In secondo luogo, richiede politiche volte a orientare studenti e studentesse a scegliere percorsi d’istruzione e formazione universitaria seguendo le proprie inclinazioni e le capacità potenziali anziché incanalarsi in settori socialmente concepiti per il genere a cui appartengono. Femmine e maschi frequentano la scuola insieme fin dai primi anni di vita, ma durante il cammino le loro strade tendono progressivamente a separarsi, come se seguissero dei bivi obbligati che indirizzano la maggior parte delle studentesse verso ambiti di studio di tipo umanistico e la maggior parte degli studenti verso percorsi di tipo tecnologico-scientifico (Biemmi & Leonelli, 2016). In terzo luogo, richiede politiche volte a garantire alle donne un accesso al lavoro e alla carriera indipendentemente dal volere o dall’aver una famiglia e dei figli, intervenendo sull’annosa questione della

conciliazione con strumenti, servizi, incentivi adeguati a consentire una gestione coerente della vita familiare e lavorativa (Sartori, 2009). In accordo quindi con quanto già espresso da Murgia e Poggio (2011) in precedenza.

Su tali temi si appoggiano anche i pareri che i dirigenti intervistati hanno espresso nel terzo *set* di domande, nel momento in cui hanno manifestato il loro punto di vista in merito al fatto che la popolazione maschile è sempre meno interessata ad affacciarsi al mondo della scuola, nello specifico alla professione di insegnante e successivamente di dirigente, a causa degli stereotipi culturali delineati fin d'ora. Inoltre, come afferma Ulivieri (1995), è comune l'idea del *maternage*, in cui si pensa che la donna, maestra, possa istruire con dolcezza, solidarietà, amorevolezza in virtù della sua inclinazione ad allevare bambine e bambini. Ma in realtà questo stereotipo non ha fatto altro che svalutare il lavoro delle insegnanti e diminuirne il prestigio, riducendo ancor di più l'appetibilità verso tale ruolo da parte del genere maschile. Dopodiché, un ulteriore fattore di criticità che si ricava a partire dall'esposizione di una dirigente intervistata, riguarda il fatto che la dirigenza scolastica è la meno riconosciuta e la meno pagata tra i vari ambiti dirigenziali a fronte del grosso lavoro che invece viene svolto ogni giorno da chi la ricopre. Per questo, per il genere maschile, la dirigenza scolastica non rappresenta un vero percorso di carriera soprattutto in ragione del rapporto tra stipendio e impegno richiesto, facendone perdere ulteriore credito. Dalle narrazioni citate in questa sede si evince come il processo di femminilizzazione sia piuttosto scontato e un po' obbligato, in quanto strettamente correlato alla femminilizzazione del corpo insegnante e docente e dalla loro partecipazione ai concorsi dirigenziali con esiti positivi.

È interessante fare anche una riflessione su ciò che esprimono coloro che hanno manifestato un pensiero diverso. Essi sostengono che la femminilizzazione sia da considerare come un fenomeno di riscatto femminile, come una meritata conquista, e come occasione per implementare il sistema scolastico. La maggiore presenza femminile a dirigere le scuole, oltre ad essere una conquista, rappresenta un vantaggio per il funzionamento organizzativo dell'istituzione, perché le donne mostrano di gestire meglio la complessità e i sempre più numerosi adempimenti burocratici poiché capaci di fare anche più cose contemporaneamente (D'Ambrosio Marri & Mallen, 2011). In questo senso, secondo i racconti di una dirigente intervistata, la donna è da considerare come soggetto multitasking, ed è proprio per la sua capacità di utilizzare differenti approcci allo

studio che la può portare ad avere esiti migliori al concorso. Inoltre, le donne leader sono più attente ai bisogni delle persone, disponibili a forme di sostegno e supporto e nelle relazioni sono più inclini a dare spazio alla sfera emotiva. Caratteristiche inclusive che portano a far emergere le capacità di ciascuno (D'Ambrosio Marri, 2014). Da parte di una dirigente, sono viste quindi come un vantaggio dell'essere leader donna.

A tal punto è bene rispondere alla prima domanda di ricerca evidenziata, ovvero, "Sono presenti stereotipi e pregiudizi di genere nel settore della dirigenza scolastica?". La risposta che si ricava da quanto delineato è affermativa.

Una soluzione da cui partire per far fronte a ciò, oltre all'abbattimento delle gabbie culturali sopracitate, sarebbe quindi quella di creare all'interno della scuola un equilibrio tra la componente maschile e la componente femminile, in questo modo una equa rappresentanza dei generi non solo potrebbe migliorare il riconoscimento sociale verso la categoria, ma anche garantire un arricchimento delle risorse umane dando valore alle differenze di cui le donne e gli uomini sono portatrici e portatori, ciò è quindi in accordo con quanto espresso dalla Commissione Europea nel 2020, nel documento "Strategie per la parità di genere 2020-2025".

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca, ovvero, "Esiste una relazione tra il genere e il modo di dirigere l'organizzazione scolastica?", è necessario prendere in considerazione ciò che è emerso dal secondo *set* di domande. Sia i dirigenti di genere maschile, sia le dirigenti di genere femminile, che sono stati intervistati, hanno dichiarato di concepire il proprio ruolo non più in termini formali e gerarchici e come *primus inter pares*, ma in termini di apertura e condivisione dei problemi, alla responsabilizzazione e alla valorizzazione delle professionalità presenti nell'istituzione. Essi credono che una delle funzioni principali del loro operato consista nel creare una cultura responsabile, aperta al dialogo e al confronto attraverso cui individuare le finalità da perseguire coinvolgendo tutte e tutti gli interessati, volto ad essere un leader educativo. La leadership è quindi vista sempre più come un processo sociale e condiviso, di mutua influenza, rispondente alle richieste dell'interno grazie alla sinergia tra i singoli dell'organizzazione, attivando riflessione e partecipazione (Goodson, 2008). Non si tratta di un insieme di abilità individuali e innate, piuttosto di un processo che implica una mentalità dinamica, un cambiamento della *forma mentis*, che si attiva a partire dall'assumere un'*educational responsibility*, ovvero una responsabilità educativa (Connolly, James, & Fertig, 2019).

Bush (1996) avanza l'idea che gli stili individuati, prevedano che le organizzazioni scelgano una linea d'azione e prendano le decisioni attraverso un processo di discussione che mira ad ottenere il consenso unanime. Il potere viene diviso tra alcuni e tutti i membri dell'organizzazione, che si suppone siano d'accordo sugli obiettivi dell'istituzione stessa. Si comprende come le tipologie di leadership siano utilizzate in egual modo dai dirigenti di genere maschile e dai dirigenti di genere femminile, tra loro vi è il superamento dell'idea di leadership direttiva e autoritaria, a favore di un'idea di leadership partecipata con la principale intenzione di orientare tutta l'organizzazione a crescere (Rossi, 2011), valorizzando le capacità dei collaboratori, incentivando la discussione e il confronto prima di procedere con le decisioni, promuovendo una partecipazione attiva e responsabile. Una dirigente intervistata oltre a quanto analizzato, aggiunge come sia importante scegliere di utilizzare i vari stili di leadership in base al contesto, dunque un bravo leader dovrebbe avere un suo repertorio che comprende più stili, i quali vengono messi in gioco in modo variegato a seconda dei casi che si presentano. Si nota come è diffusa la consapevolezza che organizzazioni e contesti diversi, o momenti diversi nella vita di una stessa organizzazione, possano richiedere leadership diverse. Tale idea appoggia e conferma quanto delineato in letteratura da Hargreaves, Boyle e Harris (2014) e da Walker (2007).

Inoltre, si può notare come questa accezione che si ricava dalle risposte raccolte, sia corrispondente a quanto dichiarato dai dirigenti stessi. La maggior parte evidenzia come non ci siano differenze dettate dal genere nel modo di dirigere l'organizzazione scolastica, ma qualora ci siano, ritengono che dipendano dalle caratteristiche personali, poiché il sapere, il saper fare e il saper essere dipendono, in primis, dalle competenze e dalle capacità che le dirigenti donne e i dirigenti uomini acquisiscono all'interno dei percorsi formativi intrapresi. Solo una di loro evidenzia delle differenze, che si possono ricollegare a preconcetti insiti nella società, in quanto si pensa che l'essere dirigenti sia un ruolo per uomini, e quindi considerare la donna con tratti principalmente *communal e relationship-oriented* e l'uomo con tratti principalmente *agentic e task-oriented* (Powell, Butterfield, & Parent, 2002; Eagly e Johnson, 1990). Ma come individuato in precedenza, il genere rappresenta un costrutto socio-culturale (D'Andrade & Strauss 1992; Kashima et al., 1995) in quanto la leadership femminile e la leadership maschile hanno tratti comuni più legati al ruolo e alla funzione e non al genere, in più è presente la necessità di rimuovere

quelle convinzioni comuni secondo le quali le donne leader debbano soddisfare parametri definiti da una cultura maschilista. Quest'ultima non può mettere in discussione l'abilità delle donne di esercitare ruoli di leader, nel rispetto di quelle dimensioni e competenze che appartengono sempre al ruolo e all'abilità specifica della leadership e non al sesso di appartenenza.

Arrivati a questo punto, dare una risposta alla seconda domanda di ricerca non appare molto complesso, in quanto si ricava come non ci sia una relazione tra il genere e il modo di dirigere l'organizzazione. D'accordo sono quindi Goleman (2000), Dobbins e Plaz (1986) e Powell (1990) i quali sostengono come non ci siano differenze di genere nell'esercitare la leadership.

CONCLUSIONI

La ricerca nasce dalla curiosità e dal desiderio di comprendere se gli stereotipi e i pregiudizi di genere, che purtroppo sono ancora presenti nella società, caratterizzano anche l'ambito della dirigenza scolastica, in quanto è un settore, come è stato delineato nel lavoro di tesi, prettamente ricoperto da donne. Inoltre, l'ulteriore obiettivo che la ricerca ha voluto analizzare riguarda la relazione tra il genere e il modo di dirigere l'organizzazione scolastica, in quanto anche su tale argomento le correnti di pensiero sono tra loro contrastanti.

Dopo aver introdotto, nel primo capitolo, il tema della leadership in maniera generale, nei restanti capitoli presentati, ci si è concentrati più nello specifico sul rapporto tra la leadership e il genere, approfondendo l'ambito della dirigenza scolastica. Ed infine, la ricerca condotta sul campo, senza la pretesa di generalizzare i risultati ottenuti, induce a fare alcune considerazioni a riguardo.

In primo luogo, dalle interviste affiora come, ancora oggi, esistano stereotipi e pregiudizi di genere nel settore della dirigenza scolastica e come le donne che ricoprono tale posizione, nel loro percorso professionale siano state, nella maggior parte dei casi, al centro di episodi discriminatori a causa del loro genere femminile, in quanto la figura del dirigente uomo è considerata più incline e quindi con un riconoscimento del potere più immediato. A conferma di ciò, i dirigenti uomini intervistati non hanno riscontrato alcun pregiudizio nei loro confronti durante la loro carriera professionale.

Si percepisce quindi come gli orientamenti culturali e sociali prevalenti giochino un ruolo fondamentale nel definire vincoli, opportunità, condizionamenti più o meno taciti: gli stereotipi di genere si sono ancora dimostrati influenti nel tracciare i percorsi formativi e professionali delle intervistate donne. Questo conferma ciò che è emerso in letteratura rispetto al fatto che le donne debbano soddisfare parametri definiti da una cultura maschilista, quest'ultima vista come ostacolo per l'occupazione di posizioni apicali, di conseguenza, il genere è considerato come un costrutto socio-culturale, che si manifesta fin dalla prima infanzia. Per sopperire a ciò, viene individuato come sia importante, innanzitutto, educare alla parità di genere affinché ciascuno possa sentirsi uguale e libero di operare le proprie scelte, ed inoltre educare a considerare le differenze come fonte di arricchimento e crescita personale. All'interno della scuola una equa rappresentanza dei

generi potrebbe essere un primo aspetto utile per migliorare il riconoscimento sociale nei confronti della categoria.

In secondo luogo, l'ulteriore risultato che emerge dalla ricerca è come non ci sia una relazione tra il genere e il modo di dirigere, in quanto sia i dirigenti che le dirigenti ritengono che la scuola abbia bisogno di una leadership che miri alla condivisione delle finalità e degli obiettivi da raggiungere promuovendo la partecipazione attiva di tutti i soggetti interessati, sia nelle fasi decisionali sia nelle fasi di attuazione delle attività programmate, basata sull'ascolto, sul dialogo, sulla cooperazione. In questo modo, grazie all'interazione con gli altri, ognuno può "imparare ad imparare" per migliorare sé stesso (Earley, 2011). Questo coinvolgimento è ritenuto indispensabile per dar valore alle capacità e alle competenze professionali di ciascuno e allo stesso tempo per responsabilizzare le persone nel proprio lavoro e nei processi di miglioramento di tutta la scuola, generando un *empowerment* continuo, all'interno di quella che Senge (2005) definisce *learning organization*.

I dirigenti, di entrambi i generi, mostrano di essere d'accordo con le teorie relative alla guida delle istituzioni scolastiche (Cfr: Moretti, 2011; Eagly & Bubb, 2004; Spillane, 2006; Hallinger & Heck, 2010; Lashway, 2003; Timperley, 2005; Harris, 2013; Bush, 2013; Barzanò, 2008; Hargreaves & Fink, 2005; Spillane & Diamond, 2007; Serpieri, 2008; Blackmore, 1999; Gunter, 2014; Bottery, 2004; Woods, 2005; Gronn, 2010; Morin, 2001), dichiarandosi orientati a favorire processi decisionali e gestionali diffusi, distribuiti e democratici, che come ben si capisce si discostano notevolmente dall'idea di gerarchizzazione dei ruoli, che ha dominato la scuola per molto tempo. Dunque, l'avere un vasto repertorio che comprende i vari stili di leadership da poter utilizzare a seconda del contesto in cui ci si trova, è una finalità a cui ambire.

La ricerca, pur offrendo ulteriori elementi su cui riflettere relativamente agli stereotipi di genere presenti nell'ambito della leadership educativa, evidenzia alcuni limiti.

Come prima cosa, il numero di adesioni all'intervista da parte dei dirigenti è risultato inferiore alle aspettative. Questo perché i numerosi impegni a cui i dirigenti devono far fronte, aumentati anche a causa della pandemia di Covid-19, ne hanno impedito la partecipazione. Spesso trovare del tempo per dedicarsi ad attività che sono al di fuori

dell'ambito lavorativo risulta, come è emerso dai dati, difficoltoso. Tuttavia, chi ha contribuito alla ricerca ha dichiarato come una piacevole chiacchierata possa, per un breve momento, distogliere l'attenzione dalle incombenze quotidiane a favore di una riflessione sulla propria posizione.

Oltre a ciò, il campione dei partecipanti (n. 7 dirigenti, 2 di genere maschile e 5 di genere femminile, di Istituti Comprensivi dislocati nel territorio veronese) alla ricerca non è rappresentativo della popolazione italiana dei dirigenti, né di quella veronese, in quanto sono stati presi in considerazione solo alcuni di coloro che operano in tale territorio.

Alla luce delle considerazioni fatte e tenendo conto del carattere esplorativo che ha avuto la presente ricerca, si intende definirla come un punto di partenza in un'ottica di pratica riflessiva e azioni per l'abbattimento degli stereotipi e dei pregiudizi di genere concernenti la posizione di leadership nella scuola. Sarebbe opportuno che tutta la società conoscesse il lavoro che i dirigenti svolgono ogni giorno per dare risalto alla loro complessa professionalità e come le donne leader, al pari dei leader uomini, possano essere portatrici di qualità e prestigio.

BIBLIOGRAFIA

- Adichie, C. N. (2015). *We Should All Be Feminists*. London: HarperCollins Publishers.
- Agosti, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*. Milano: Franco Angeli.
- Alcorn, D. S. (1992). Dynamic Followership: Empowerment at work. *Management Quarterly*, 33, 9-13. Consultato da: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=55d5c590-b25e-49b6-88ab-2faaf8451cd6%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9607030980&db=bth>
- Alevesson, M., & Billing, Y. D. (2009). *Understanding gender and organizations*. London: SAGE.
- Andriolo, M., & Viassone, M. (2016). *Donne e Management: una questione di opportunità*. Milano: Franco Angeli.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency and Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Austin, L. S. (2003). *Oltre il soffitto di vetro*. Casale Monferrato: Piemme.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: current theories, research and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Avon, A. (2012). I rapporti con il territorio. In G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Profili della dirigenza scolastica. Competenze giuridiche, amministrative, organizzative e pedagogiche* (pp. 203-246). Napoli: Tecnodid.
- Baker, S. D. (2007). Followership: The Theoretical Foundation of a Contemporary Construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14, 50-60. <https://doi.org/10.1177%2F0002831207304343>
- Balbo, L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32/1978, 3-6. Consultato da: <https://prod-cdn.atria.nl/wp-content/uploads/sites/2/2019/01/22104147/BIDD-INCHIESTA.pdf>
- Barker, B. (2005). Transforming schools: Illusion or reality?. *School Leadership and Management*, 25(2), 99-116. <https://doi.org/10.1080/13632430500036215>
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando Editore.

- Barzanò, G. (2011). La leadership educativa tra le culture. In G. Domenici, G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi* (pp. 69-94). Roma: Armando Editore.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Behson, S. J. (2002). Coping with family-to-work conflict: The role of informal work accommodations to family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(4), 324-341. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.4.324>
- Benetton, M. (2010). Le competenze personali e pedagogiche. In C. Xodo (a cura di), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership* (pp. 177-217). Milano: Franco Angeli.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1993). *Leader, anatomia della leadership. Le 4 chiavi della leadership effettiva*. Milano: Franco Angeli.
- Bezzina, C., Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2015). L'osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: tra amministrazione, management e leadership. *Ricarcazione*, 7(1), 183-211. Consultato da: <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/277714/RicercAzione+Volume+7+-+Numero+1+.pdf/dc86bd40-c565-41d9-a952-cf0b73baf6f7>
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biernat, M., & Kobrynowicz, D. (1997). Gender and race-based standards of competence: Lower minimum standards but higher ability standards for devalued groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3), 544-557. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.544>
- Bjustad, K., Thach, E. C., Thompson, K. J., & Morris, A. (2006). A Fresh Look at Followership: A Model for Matching Followership and Leadership Style. *Journal of Behavioural and Applied Management*, 7, 304-319. Consultato da: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d7a49203-4edc-4ace-bc20-61dfcc479239%40redis>
- Blackshear, P. B. (2003). The followership continuum: a model for fine tuning the workforce. *Public Manager*, 32(2), 25. Consultato da: <https://www.thefreelibrary.com/The+followership+continuum%3A+a+model+for+fine+tuning+the+workforce%3A+a...-a0107216031>
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: feminism, leadership, and educational chance*. Buckingham: Open University Press.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *Gli stili di direzione*. Milano: Etas Kompass.
- Blee, K. M., & Taylor, V. (2002). Semi-Structured Interviewing in Social Movement Research. In B. Klandermans, S. Staggenborg (a cura di), *Methods of Social Movement Research* (pp. 92-116). USA: University of Minnesota Press.

- Bosak, J., & Sczesny, S. (2008). Am I the Right Candidate? Self-ascribed Fit of Women and Men to a Leadership Position. *Sex Roles*, 58, 682-688. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9380-4>.
- Bottery, M. (2004). *The Challenges of Educational Leadership. Values in a Globalized Age*. London: Paul Chapman Publishing.
- Broughton, A., & Miller, L. (2009). Women in senior management: Is the glass ceiling still intact?. *The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 11(4), 7-23. <https://doi.org/10.4026/1303-2860.2009.0122.x>
- Brown, R. (1990). *Psicologia sociale dei gruppi*. Bologna: il Mulino.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436272>
- Bruni, A., Gherardi, S., & Poggio, B. (2000). *All'ombra della maschilità. Storie di imprese e di genere*. Milano: Guerini.
- Buhler, P. (1995). Leaders vs Managers. *National Research Bureau*, 56, 24. Consultato da: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=03ea7439-af22-4a2c-91b8-ad341f9d3563%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9505092871&db=bth>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (1996). *Manuale di management scolastico*. Trento: Erikson.
- Bush, T. (2013). Distributed Leadership: The Model of Choice in the 21th Century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 543-544. <https://doi.org/10.1177/1741143213489497>
- Cambi, F. (2005). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Campione, V. (2011). Dirigenza e nuovo sistema educativo. In M. Castoldi, M. Pavone (a cura di), *A scuola di dirigenza* (pp. 25-34). Brescia: La Scuola Editrice.
- Capaldo, N., & Rondanini, L. (2002). *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*. Trento: Erickson.
- Cardone, S. (2012). La valorizzazione dell'employee care e del gender diversity management nelle organizzazioni. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (a cura di), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 159-180). Pisa: Edizioni ETS.
- Carsten, M. K., Uhl-Bien, M., Patera, J. L., & McGregor, R., (2010). Exploring social constructions of followership: A qualitative study. *Leadership Quarterly*, 21, 543-562. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.015>
- Chaleff, I. (2009). *The Courageous Follower: Standing Up To & For Our Leaders*. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Cheung, F. M., & Halpern, D. F. (2010). Women at the top: Powerful leaders define success as work + family in a culture of gender. *American Psychologist*, 65(3), 182-193. <https://doi.org/10.1037/a0017309>
- Cocozza, A. (2000). Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia. In F. Susi (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico* (pp. 9-56). Roma: Armando Editore.
- Commissione Europea (2020). *Un'unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*. Consultato da: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=IT>
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del Sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2, 181-199. Consultato da: https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3664876/59917/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Costa.pdf
- Court, M. (2005). Negotiating and reconstructing gendered leadership discourses. In J. Collard, C. Reynolds, *Leadership, Gender and Culture in Education: Male and Female Perspectives*, 3-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9001-y>
- Covey, S. R. (2005). *Le 7 regole per avere successo*. Milano: FrancoAngeli
- Cuomo, S. (2017). Potere, leadership e genere. In S. Cuomo, M. Raffaglio (a cura di), *Essere leader al femminile. Costruire nuovi modi di fare impresa* (pp. 5-21). Milano: EGEA.
- Daft, R. L. (1999). *Leadership. Theory and Practice*. Orlando: The Dryden Press.
- D'Addazio, M. (2006). *Il dirigente scolastico tra competenze gestione relazione e risultati*. Roma: Anicia.
- D'Ambrosio Marri, L. (2014). Le donne e il tabù del potere. Strategie per gestire la leadership. *InGenere*. Consultato da: <https://www.ingenere.it/articoli/le-donne-e-il-tabu-del-potere-strategie-gestire-la-leadership>
- D'Ambrosio Marri, L., & Mallen, M. (2011). *Effetto D. Se la leadership è al femminile: storie speciali di donne normali*. Milano: Franco Angeli.
- D'Andrade, R., & Strauss, C. (1992). *Human Motives and Cultural Models*. London: University Press.
- Da Re, F. (2015). Partire dalle competenze europee. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione* (pp. 53-61). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. United Kingdom: Education Trust.

- Dello Preite, F. (2018). *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Depree, M. (1992). *Leadership jazz*. New York: Doubleday Publishing.
- Dobbins, G. H., & Platz, S. J. (1986). Sex differences in leadership: How real are they?. *Academy of Management Review*, 11, 118-127. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4282639>
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807-834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>
- Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of social issues*, 57(4), 781-797. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00241>
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C. & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership style: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.569>
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. Consultato da: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7383c389-81f8-484e-8463-e8ff93bdde10%40redis>
- Earley, P. (2011). Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo centrati sull'apprendimento. In G. Domenici, G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica* (pp. 95-120). Roma: Armando Editore.
- Earley, P., & Bubb, S. (2004). *Leading and managing CPD: Developing people, developing schools*. London: SAGE.
- Farina, A. (2010). *Il dirigente scolastico, gestione risorse umane e finanziarie*. Roma: Anicia.
- Festuccia, F. (2013). *L'altra metà del CdA. Sfide, avventure e successi delle donne manager in Italia*. Roma: Luiss University Press.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency Model of Leadership effectiveness. In L. Berkowitz (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, 1, 149-190. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60051-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60051-9)
- Fiorin, I. (2002). Il nuovo dirigente nella scuola che cambia. *Dirigenti Scuola*, 1.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping prejudice, and discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (pp. 357-411). Boston: McGraw-Hill.

- Floris, P. L. (2008). *Leadership & Change management*. Milano: Franco Angeli.
- Follett, M. P. (1949). *The essentials of leadership*. London: Management Publications Trust.
- Franceschini, G. (2003). *Da direttore didattico a dirigente scolastico. Per una storia della funzione direttiva dalla legge Casati ai giorni nostri*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Franceschini, G. (2005). Dirigenza scolastica, leadership educativa e management. In S. Olivieri, L. Trisciuzzi (a cura di), *La Formazione della Dirigenza Scolastica* (pp. 115-142). Pisa: Edizioni ETS.
- Froggatt, C. C. (2001). *Work naked*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gabassi, P. G. (2006). *Psicologia del lavoro nelle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Gallegati, P. (2011). Responsabilità e azioni della dirigenza scolastica nella scuola dell'autonomia. In G. Domenici, G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica* (pp. 175-206). Roma: Armando Editore.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Gherardi, S. (1998). *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gianini Belotti, E. (1985). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Gilley, A. M. (2005). *The Managers as Change Leader*. USA: Praeger.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Milano: BUR Rizzoli.
- Goleman, D. (2004). *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*. Milano: BUR Rizzoli.
- Goodson, I. (2008). Schooling, curriculum, narrative and the social future. In C. Sugrue (Ed.), *The Future of Educational Change*. Oxon: Routledge.
- Graen, G. B, & Cashman, J. F. (1975). A role making model of leadership in formal organizations: a developmental approach. In J.G Hunt, & L.L Larson, *Leadership Frontiers*. Kent: Kent State University Press.
- Green, T. (2000). *Motivation management*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Greenleaf, R. K. (1991). *The Servant as Leader*. Indianapolis: The Greenleaf Centre.
- Gronn, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435. <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492959>
- Gunter, H. M. (2014). *Educational Leadership and Hannah Arendt*. Abingdon: Routledge.

- Hall, R. J., Workman, J. W. & Marchioro, C. A. (1998). Sex, task, and behavioral flexibility effects on leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 74(1), 1-32. <https://doi.org/10.1006/obhd.1998.2754>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Hanges, P., Offerman, L., & Day, D. (2001). Leaders, followers and values: progress and prospects for theory and research. *Leadership Quarterly*, 12, 129-131. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00073-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00073-X)
- Hansen, T. L. (1987). Management's impact on first line supervisor effectiveness. *SAM Advanced Management Journal*, 52, 41-45. Consultato da: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=e712b8f7-aa0a-4ac9-b8c9-e063244f893f%40redis>
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2005). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend of Foe?. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Harris, A., & Spillane, J. P. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657-674. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00234>
- Heilman, M. E., Block, C. J., & Martell, R. F. (1995). Sex stereotypes: Do they influence perceptions of managers?. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(4), 237-252. Consultato da: <https://www.proquest.com/docview/1292282002/citation/BDA6D2F9A6A54717P/Q/1?accountid=13050>
- Heller, T., & Van Tinn, J. (1982). Leadership and Followership: some summary propositions. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18, 405-414. <https://doi.org/10.1177%2F002188638201800313>
- Helmstetter, S. (1998). *The self talk solution*. New York: Pocket Books.

- Hersey, P., & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behaviour*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Hofstede, G. (1998). *Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Cultures*. London: Sage Publications.
- House, J. R., & Mitchell, T. (1974). Path goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97. Consultato da: <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA009513.pdf>
- ILO (2019). *A Quantum Leap for a Gender Equality. For a Better Future of Work for All*. Ginevra: International Labour Organization.
- Iori, V. (a cura di) (2014). *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: Franco Angeli.
- ISTAT (2020). *Misure a sostegno della partecipazione delle donne al mercato del lavoro e per la conciliazione delle esigenze di vita e di lavoro*. Consultato da: https://www.istat.it/it/files//2020/02/Memoria_Istat_Audizione-26-febbraio-2020.pdf
- ISTAT (2020). *Asili nido e servizi integrativi in crescita ma ancora sotto il target europeo*. Consultato da: https://www.istat.it/it/files//2020/10/REPORT_ASILI-NIDO-2018-19.pdf
- Kanizsa, S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 36-83). Milano: Mondadori.
- Kashima, Y., Yamaguchi, S., Kim, U., Choi, S., Gelfand, M., & Yuki M. (1995). Culture, Gender and Self: A Perspective from Individualism-Collectivism Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 925-937. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.925>
- Kelley, R. E. (1988). In praise of follower. *Harvard Business Review*, 66, 142-148. Consultato da: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=fb97cc2c-43da-4093-8cdd-b483748b94e3%40redis>
- Kelley, R. E. (1992). *The power of followership*. New York: Doubleday Publishing.
- Keohane, N. O. (2020). Women, power & Leadership. *Journal of the American Academy of Arts & Science*, 149(1), 236-250. https://doi.org/10.1162/daed_a_01785
- Kleiner, K. (2008). Rethinking leadership and followership: A student's perspective. In R. E Riggio., I. Chaleff, J. Lipman-Blumen, *The art of followership* (pp. 89-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klenke, K. (2012). Women in leadership: Contextual dynamics and boundaries. *Leadership* 8(2), 199-202. <https://doi.org/10.1177%2F1742715011434762>
- Kotter, J. P. (2005). What leaders really do. In G. P. Quaglino (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 19-20). Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Kotter, J. P. (2008). *I leader. Chi sono e come lavorano gli uomini che sanno cambiare le aziende*. Milano: Il Sole 24 ORE.
- Kunda, Z., & Spencer, S. J. (2003). When do stereotypes come to mind and when do they color judgment? A goal-based theoretical framework for stereotype activation and application. *Psychological Bulletin*, 129, 522-544. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.522>
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup*, 19(4), 1-6. Consultato da: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477356.pdf>
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper e Row. (Trad. it. *I conflitti sociali*, Franco Angeli, Milano, 1972).
- Lewin K., Lippit R., & White R. (1939). Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Lewis, J., & Ostner, I., (1994). *Gender and the evolution of European social policies*. Bremen: University of Bremen.
- Lin, P. L., Pham, B. T. N., Li, S. I., & Lin, P. C. (2015). Impacts of leadership styles, job satisfaction, and job characteristics on public servants' organizational commitment. *International Review of Management and Business Research*, 4(3), 3. Consultato da: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7170256&isnumber=7170133>
- Lodigiani, R. (2005). Dalla scuola al lavoro: la valorizzazione del “capitale femminile”, lo sperpero del “capitale umano”. In L. Zanfrini (a cura di), *La rivoluzione incompiuta. Il lavoro delle donne tra retorica della femminilità e nuove disuguaglianze* (pp. 85-120). Roma: Edizioni Lavoro.
- Lodini, E., & Luppi, E. (2011). Misurare gli atteggiamenti verso la leadership femminile e maschile in un’ottica di educazione di genere. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 103-127. Consultato da: <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/482>
- Lopez, A. G. (2012). Dall’esclusione all’emancipazione. Per una pedagogia dell’empowerment femminile nella scienza. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (a cura di), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 127-144). Pisa: Edizioni ETAS.
- Lord, R. G., DeVader, C. L., & Allinger, G. M. (1986). A Meta-Analysis of the Relation between Personality Traits and Leadership Perceptions: An Application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.402>
- Lord, R. G., Emrich, C. G. (2001). Thinking outside the box by looking inside the box: extending the cognitive revolution in leadership research. *Leadership Quarterly*, 11(4), 551-579. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00060-6](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00060-6)

- Luciano, A., Di Monaco, R., Olagnero, M., & Pilutti, S. (1996). *Decifrare le differenze. Strumenti di analisi per nuove politiche di parità tra donne e uomini*. Milano: Franco Angeli.
- MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 242-264. <https://doi.org/10.1108/09578230710747794>
- Maddock, S., & Parkin, D. (1994). Gender Cultures: How They Affect Man and Women at Work. In M. J. Davidson, & R. J. Burke, *Women in management: Current Research Issues*. London: Paul Chapman.
- Manz, C. C., & Sims Jr., H. P. (2005). La superleadership. Oltre il mito della leadership eroica. In G. P. Quaglino (a cura di). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 66-69). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Maroosis, J. (2008). Leadership: a partnership in reciprocal following. In R.E Riggio, I. Chaleff, & J. Lipman-Blumen, *The Art of Followership* (pp. 17-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meindl, J.R. (1987). The romance of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 30, 91-102. <https://doi.org/10.2307/2392813>
- Milani, P. & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Milito, D. (2004). *Organizzazione della didattica e gestione delle risorse umane nella scuola dell'autonomia*. Cosenza: Jonia Editore.
- Milito, D. (2006). *Le nuove competenze del dirigente scolastico*. Roma: Anicia.
- MIUR (2008). *La scuola in cifre 2007*. Consultato da: https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lascuolaincifre_07.pdf
- MIUR (2010). *La scuola statale: sintesi dei dati*. Consultato da: https://www.camera.it/temiap/temi16/MIUR_datiannoscolastico200910.pdf
- MIUR (2011). *La scuola in cifre 2009-2010*. Consultato da: https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/scuolaincifre_2009-2010.pdf
- MIUR (2017). *Le donne nel mondo dell'Istruzione*. Consultato da: <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/slidedonnenellistruzione2017-170308151820.pdf>
- Moretti, G. (2011). Dirigenza scolastica e competenze di leadership. In G. Domenici, G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica* (pp. 19-30). Roma: Armando Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- M. P. I. (1999). *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*. Consultato da: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/1999/femminil.pdf>

- Murgia, A., & Poggio, B. (2011). Sotto il tetto di cristallo: scenari, cause e strategie per infrangerlo. *Dialoghi internazionali*, 15, 75-81. <http://hdl.handle.net/2078.1/112967>
- Naldini, M. (2006). *Le politiche sociali in Europa*. Roma: Carocci.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: theory and practice*. London: SAGE.
- O'Brein, M., & Huston, A. C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21(5), 866-871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.5.866>
- OECD (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>
- Orsi, M. (2015). Il dirigente scolastico, la visione e la comunità. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione* (pp. 137-155). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Pacelli, L., Pasqua, S., & Villosio, C. (2013). Labor market Penalties for Mothers in Italy. *Journal of Labor Research*, 34(4), 408-432. <https://doi.org/10.1007/s12122-013-9165-1>
- Paletta, A. (2015). Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. *Ricercazione*, 7(1), 93-109. Consultato da: https://internationalschoolleadership.com/wp-content/uploads/2015/11/Ricercazione_01_web3.pdf#page=93
- Panetta, C., & Romita, M.T., (2009). *Gender Diversity e strategie manageriali per la valorizzazione delle differenze. Interviste HRC Academy a donne-manager di successo*. Milano: Franco Angeli.
- Pavone, M. (2011). Dirigenza e scuola come comunità inclusiva. In M. Castoldi, M. Pavone, *A scuola di dirigenza*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Piva, P. (1994). *Il lavoro sessuato. Donne e uomini nelle organizzazioni*. Milano: Anabasi.
- Podmore, D., & Spender, A. (1986). Gender in the labour process: the case of women and man lawyers. In D. Podmore, A. Spender, *Gender and the Labour Process*. Altershot: Gownner.
- Popper, M., Mayselless, O., & Castelnovo, O. (2000). Transformational leadership and attachment. *Leadership Quarterly*, 11(2), 267-289. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00038-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00038-2)
- Porcarelli, A. (2010). Le competenze del dirigente nella normativa, specifica e concorrente, istitutiva del nuovo ruolo. In C. Xodo (a cura di), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership* (pp. 23-63). Milano: Franco Angeli.
- Powell, G. N. (1990). One more time: Do male and female managers differ?. *Academy of Management Executive*, 12, 731-743. <https://doi.org/10.5465/ame.1990.4274684>

- Powell, G. N., Butterfield, D. A., & Parent, J. D. (2002). Gender and managerial stereotypes: Have the times changed?. *Journal of Management*, 28, 177-193. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(01\)00136-2](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(01)00136-2)
- Priulla, G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G. P. (2005). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S., & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Quaglino, G. P., & Ghislieri, C. (2004). *Avere leadership*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Re, R. (2015). *Da Manager a Leader*. Milano: Mondadori.
- Romano, T., & Serpieri, R. (2006). The educational leadership in the Italian school system between institutions and competence. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(S), 77-102. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.S.4758>
- Romei, P. (1995). *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rose, S., & Hartmann, H. (2008). *Still a man's labor market: the long-term earnings gap*. Washington DC: Institute for Women's Policy Research.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rutelli, P. (2006). La leadership. In P. G. Gabassi, *Psicologia del lavoro nelle organizzazioni* (pp. 148-180). Milano: Franco Angeli.
- Ryan, M. K., Haslam, S. A., Hersby, M. D., & Bongiorno, R. (2011). Think Crisis-Think Female: The glass Cliff and Contextual Variation in the Think Manager-Think Male Stereotype. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 470-484. <https://doi.org/10.1037/a0022133>
- Sabatini, A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri. Consultato da: https://web.uniroma1.it/fac_smf/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf
- Sartori, F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57(4), 675-688. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00235>
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.

- Senge, P. M. (2005). Il nuovo lavoro del leader. costruire l'apprendimento nelle organizzazioni. In G. P. Quaglino (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 32-36). Milano: Raffaello Cortina.
- Senge, P. M., Charlotte, R., Ross, R. B., Smith, B. J., & Kleiner, A. (1994). *The Fifth Dimension Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership. Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serpieri, R. (2008). *Senza leadership, un discorso democratico per la scuola: discorsi e contesti della leadership educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Serpieri, R. (2014). *Leadership democratica o management distribuito? La costruzione del dirigente scolastico in Italia*. Atti del Convegno Nazionale Dirigenti Scolastici, Bologna, 25-26 febbraio 2014. Consultato da: <http://www.flcgil.it/files/pdf/20140228/convegno-nazionale-dirigenti-scolastici-bologna-25-26-febbraio-2014-relazione-e-slide-serpieri.pdf>
- Sharpe, R. (2000). As leaders, women rule: New studies find the female managers outshine their male counterparts in almost every measure. *Business Week*, 74. Consultato da: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2000-11-19/as-leaders-women-rule>
- Spears, L. C., Lawrence, M. (2002). *Focus on Leadership: Servant-Leadership for the Twenty-First Century*. New York: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Stech, E. L. (2008). A new leadership-followership paradigm. In R. E. Riggio, I. Chaleff, J. Lipman-Blumen, *The Art of Followership* (pp. 41-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stodgill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Swiss, D., & Walker, J. (1993). *Women and the Work/Family Dilemma: How Today's Professional Women are Confronting the Maternal Wall*. New York: John Wiley e Sons.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Trentini, G. (1997). *Oltre il potere. Discorso sulla leadership*. Milano: Franco Angeli.
- Trisciuzzi, L. (1995). *Elogio dell'educazione*. Pisa: Edizioni ETS.

- Tropea, A. (2002). La leadership nella scuola dell'autonomia: nodi problematici e spunti di riflessione. In M. Falanga (a cura di), *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia* (pp. 59-86). Milano: Franco Angeli.
- Turk, W. (2007). Manager or Leader? *Defense AT&L*, July-August. Consultato da: https://www.dau.edu/library/defense-atl/DATLFiles/2007_07_08/turk_ja07.pdf
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ulivieri, S. (2007). *Educare al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulrich, D., Smallwood, N., & Sweetman, K. (2009). *Codice Leadership: 5 regole per dirigere*. Milano: Etas.
- Vecchio, R. P. (2002). Leadership and gender advantage. *Leadership Quarterly*, 13, 643-671. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00156-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00156-X)
- Vitali, F. (2009). *I luoghi della partecipazione. Una ricerca su donne, lavoro e politica*. Milano: Franco Angeli.
- Vroom, V. H, & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision Making*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Walker, A. (2007). Leading authentically at the cross-roads of culture and context. *Journal of Educational Change*, 8, 257-273. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9029-7>
- Weick, K. (1988). Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole. In S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: Il Mulino.
- Wenger, E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi organizzativi*, 1, 11-34. <http://digital.casalini.it/10.1400/132615>
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: Hidden advantages for men in the female professions. *Social problems*, 39(3), 253-267. <https://doi.org/10.2307/3096961>
- Wittenberg-Cox, A., & Maitland, A. (2010). *Rivoluzione womenomics. Perché le donne sono il motore dell'economia*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- Wood, J. T. (2009). *Gender Lives: Communication, Gender and Culture*. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Zajczyk, F. (2007). *La resistibile ascesa delle donne in Italia: stereotipi di genere e costruzione di nuove identità*. Milano: il Saggiatore.
- Zaleznik, A. (1992). Managers and leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 82(1), 74-81. Consultato da: http://www.hamermarketinggroup.com/wp-content/uploads/attachments/fbffc2_826634f0c8b04a15a2bdc4e6f54fe8e0.pdf
- Zanfrini, L. (2005). *La rivoluzione incompiuta. Il lavoro delle donne tra retorica della femminilità e nuove disuguaglianze*. Roma: Edizioni Lavoro.

Zanuso, L. (1987). Gli studi sulla doppia presenza: dal conflitto alla norma. In M. C. Marcuzzo, A. Rossi Doria (a cura di), *La ricerca delle donne. Studi femministi in Italia*. Torino: Rosenberg e Sellier.

Zenger, J., & Folkman, J. (2019). Research: Women score higher than man in most leadership skills. *Harvard Business Review*. Consultato da: http://vholcomb.com/wp-content/uploads/2020/03/Research_-_Women-Score-Higher-Than-Men-in-Most-Leadership-Skills.pdf

SITOGRAFIA

<https://www.istat.it/it/archivio/106599> (Comunicato stampa “Stereotipi, rinunce e discriminazioni di genere” emanato dall’ISTAT). Ultima consultazione 17/03/22.

<https://www.cnel.it/Comunicazione-e-Stampa/Consultazioni-pubbliche/Parit%C3%A0-di-genere> (Consultazione pubblica sulla parità di genere emanata dal CNEL). Ultima consultazione 21/04/22.

<https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/casati.html> (Legge Casati del 13 novembre 1859). Ultima consultazione 10/06/22.

<https://scuola.diocesanagnialatri.it/files/legge-3725-del-13-novembre-1859--casati-.pdf> (Legge Casati del 1859, artt. 315 e 324). Ultima consultazione 14/06/22.

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11571877.htm> (Legge Coppino del 1877). Ultima consultazione 10/06/22.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1888/04/03/79/sg/pdf> (Regolamento unico per l’istruzione della scuola elementare del 1888). Ultima consultazione 10/06/22.

<https://www.dirdidatticamelia.it/hm/storiascuo/1940-1960/web/percorso%20legislativo.htm> (Legge Nasi del 1903). Ultima consultazione 10/06/22.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1911/06/17/142/sg/pdf> (Legge Daneo-Credaro del 1911, art. 81). Ultima consultazione 11/06/22.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1923/11/26/277/sg/pdf> (Riforma Gentile del 1923, art. 13). Ultima consultazione 11/06/22.

https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr417_74.html (D.P.R n. 417 del 1975, art. 3). Ultima consultazione 11/06/22.

https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/ccn1957_2.html (Contratto Collettivo del personale della scuola 1995). Ultima consultazione 13/06/22.

[http://www.di-elle.it/leggi-voce-menu/136-l-59-97-bassanini-1#:~:text=59%2F1997%20\(Legge%20Bassanini\),-](http://www.di-elle.it/leggi-voce-menu/136-l-59-97-bassanini-1#:~:text=59%2F1997%20(Legge%20Bassanini),-)

[L.&text=Delega%20al%20Governo%20per%20il,Publicata%20nella%20Gazz.](#) (Legge Bassanini n. 59 del 1997). Ultima consultazione 13/06/22.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1998/03/26/71/sg/pdf> (D. lgs n. 59 del 1998). Ultima consultazione 13/06/22.

https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/ccn199_2.html (Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del 1999). Ultima consultazione 13/06/22.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (D.P.R. n. 275 del 1999). Ultima consultazione 13/06/22.

<https://web.camera.it/parlam/leggi/deleghe/testi/01165dl.htm> (D. lgs n. 165 del 2001). Ultima consultazione 13/06/22.

<https://web.camera.it/parlam/leggi/deleghe/09150dl.htm> (D. lgs n. 150 del 2009). Ultima consultazione 15/06/22.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (Legge della Buona Scuola n. 107 del 2015, art. 25). Ultima consultazione 15/06/22.