

Esperienze dalla dirigenza scolastica nella pandemia: traiettorie per una leadership trasformativa

Pandemic and school leaders: experiences leading to transformative leadership

Francesca Dello Preite, ricercatrice, Università degli Studi di Firenze

Marina Imperato, dirigente scolastica

ABSTRACT

Pandemic in 2020 has raised numerous problems in the school management to be examined with urgency, competence, and responsibility. So, University of Florence decided to dedicate “Directing schools during pandemic”, a project conceived and elaborated by the research group D.I.S.C.O.V.E.R., in order to collect professional experiences during the first lockdown (Spring 2020). The topics referred to school heads explored technical-organizational issues and those attributable to educational aspects. The interviews, conducted in August and September 2020, were attended by around thirty school heads of all types of schools, in 11 Italian regions, with different seniority.

SINTESI

La situazione creatasi a causa della pandemia nel 2020 ha sollevato nella dirigenza scolastica numerosi interrogativi da esaminare con urgenza, competenza e responsabilità. Su questa base è nato il progetto “Dirigere le scuole al tempo della pandemia”, ideato ed elaborato dal gruppo di ricerca D.I.S.C.O.V.E.R.: la ricerca, di cui il presente contributo illustra i principali punti di interesse, ha assunto il metodo narrativo per raccogliere i vissuti professionali del lavoro dirigenziale durante il primo *lockdown* (primavera 2020). Gli input proposti ai dirigenti hanno cercato di esplorare sia gli aspetti tecnico-organizzativi, sia le componenti riconducibili alla leadership educativa. Alle interviste, effettuate tra agosto e settembre 2020, hanno risposto oltre trenta dirigenti di ogni ordine di scuola, di 11 regioni italiane, con diversa anzianità di servizio.

KEYWORDS: qualitative research, school management, leadership, pandemic, education

PAROLE CHIAVE: ricerca qualitativa, dirigenza scolastica, leadership, pandemia, istruzione

The darkest hour: inverno/primavera 2020

La seconda metà dell'anno scolastico 2019/2020 passerà alla storia per l'improvvisa interruzione delle attività didattiche in presenza, dovuta all'emergenza sanitaria provocata dalla pandemia da COVID-19 che ha spazzato via quasi un intero anno di scuola, con danni immateriali non calcolabili e molto difficilmente compensabili, non soltanto per quel che riguarda il processo di apprendimento.

Nei primi giorni della primavera 2020, le disposizioni governative hanno tracciato una sorta di linea gotica, dividendo in maniera netta l'Italia in due, con le scuole delle regioni settentrionali chiuse, mentre, al centro-sud e nelle isole, la *routine* è continuata, pur tra mille preoccupazioni e angosce. Dal 4 marzo, però, la situazione è ritornata a essere simmetrica in tutto il territorio nazionale: ovunque è stata interdetta la presenza degli alunni e di tutto il personale scolastico, negli spazi delle scuole sono calati improvvisamente il silenzio e il vuoto, è venuta a mancare la linfa vitale che la quotidianità della presenza fisica reca con sé.

Fin dal primo giorno, dopo il comprensibile disorientamento di fronte a una situazione mai verificatasi prima, i dirigenti scolastici – realizzato che i tempi per la ripresa in presenza sarebbero stati tutt'altro che brevi – si sono attivati per riannodare i fili del dialogo educativo e didattico. Gli sforzi “a mani nude” in quel primo straniante periodo per dare risposte concrete, efficaci e veloci a una situazione in alcun modo prevedibile, se non nella *science fiction*, sono ancora vivi nel ricordo dei dirigenti che, per il ruolo ricoperto, hanno dovuto ricorrere a tutte le risorse umane, professionali e politiche personali, per evitare che la lacerazione prodotta dall'interruzione delle attività in presenza assumesse dimensioni ancora più gravi.

La speranza (o l'illusione?) di poter tornare in fretta alla normalità della vita scolastica è ufficialmente svanita dopo la drammatica dichiarazione di mercoledì 11 marzo 2020 da parte di Tedros Adhanom Ghebreyesus, direttore generale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità: «In the past two weeks, the number of cases of COVID-19 outside China has increased 13-fold, and the number of affected countries has tripled. [...] In the days and weeks ahead, we expect to see the number of cases, the number of deaths, and the number of affected countries climb even higher. [...] We have therefore made the assessment that COVID-19 can be characterized as a pandemic. [...] We have never before seen a pandemic sparked by a coronavirus. This is the first pandemic caused by a coronavirus. And we have never before seen a pandemic that can be controlled, at the same time».

Il resto, fino ai giorni nostri, è storia nota: i mesi sono trascorsi col tempo scandito da decreti e ordinanze che hanno bloccato il ritorno degli studenti in presenza fino al termine dell'anno scolastico 2019/2020 e che hanno regolato – per quanto possibile – le attività fino a oggi. L'esperienza, la dimestichezza, la rinsaldata consuetudine nella gestione quotidiana della sicurezza hanno sostenuto il lavoro dei dirigenti, memori e consapevoli del fatto che la scuola in Italia è purtroppo avvezza ad affrontare con triste frequenza calamità naturali di varia origine, oppure gravi episodi più spesso circoscritti a una sola scuola. Tenendo

presente, inoltre, che in ogni tragica circostanza, si è sempre trattato di sciagure e incidenti temporalmente e geograficamente ben definiti, con ripercussioni soltanto a livello locale¹, pur avendo arrecato danni talvolta gravissimi anche in termini di perdite di vite umane, come è avvenuto per i numerosi sismi o per l'alluvione del Vajont nel 1963 (Imperato, 2020).

La carica di esperienza professionale ha sostenuto – e tuttora sostiene – i dirigenti, guidandone i passi e le determinazioni. In effetti, la profondità di visione e la sensibilità verso i bisogni della collettività scolastica scaturiscono in loro proprio dalla confidenza con l'imprevisto che, nella normalità, si manifesta a piè sospinto a livello micro. La gestione dell'emergenza sanitaria ha innegabilmente messo a dura prova le capacità di resilienza dei dirigenti, il cui tempo ed energie sono ancora oggi totalmente assorbiti dalle nuove responsabilità inerenti a controlli e incombenze di carattere prevalentemente sanitario e amministrativo/burocratico.

Malgrado ciò, la dirigenza scolastica è stata sempre in prima linea, non solo per garantire la continuità e la qualità del servizio e per assicurare il diritto allo studio, ma anche per rendere concreto il ruolo di collante sociale con gli studenti e le loro famiglie. Riuscire ad assolvere in maniera rapida ed efficace a compiti così complessi, diversificati e sensibili *in absentia* ha sollecitato una ricostruzione del modo di agire il ruolo dirigenziale, anche facendo riferimento ai principi enunciati nel decreto legislativo 150/2009².

I dirigenti scolastici intervistati hanno mostrato grandi doti di equilibrio emotivo e di capacità organizzative: dalle loro narrazioni emergono temi comuni, pur nell'estrema varietà delle esperienze professionali, dovute ai fattori che concorrono a rendere ogni scuola davvero unica e speciale (tipologia di istituto diretto, località, numero di plessi, anzianità di servizio nel medesimo istituto, storia della scuola, ecc.). Tra questi temi, quello della relazione è tra i più ricorrenti, perché ritenuto fondamentale – soprattutto in un periodo a così alto rischio di disgregazione sociale – per non far andare completamente alla deriva il senso di appartenenza all'identità culturale e politica della scuola.

2. Affrontare il presente preparando il futuro: la dirigenza scolastica dal 2020

In uno scenario inizialmente connotato dall'isolamento, i dirigenti si sono mossi in direzione opposta e contraria a quella dettata dalla pandemia, cercando il dialogo, il confronto, la connessione, forti di una consolidata esperienza di relazione che

¹ Anche se, per esempio, nel 1980, il terremoto in Irpinia ebbe conseguenze devastanti per l'intera Campania.

² Attuazione della legge 15/2009 in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni (G. U. Serie Generale, n. 254 del 31 ottobre 2009). In particolare, per il nostro discorso, è da tener presente quanto contenuto nell'articolo 8, comma 1, lett. e): «lo sviluppo qualitativo e quantitativo delle relazioni con i cittadini, i soggetti interessati, gli utenti e i destinatari dei servizi, anche attraverso lo sviluppo di forme di partecipazione e collaborazione».

costituisce la punta di diamante della fisionomia autonomistica della scuola italiana del XXI secolo. Infatti, una delle innovazioni vincenti dell'autonomia è da individuare nel passaggio da una visione della scuola come isola sperduta nell'oceano a quella di arcipelaghi con collegamenti stabili tra le isole, per consentire a prassi, persone e risorse di andare e venire da un porto all'altro, attivando un flusso continuo di rapporti, anche nella prospettiva della ricerca continua come strumento di affermazione qualificante e identitaria delle singole istituzioni scolastiche³.

Creare collegamenti tra persone coinvolte a vario titolo nell'interazione con la scuola, mettere in moto idee, cercare il confronto per individuare soluzioni sostenibili ed efficaci rievoca una visione pontificale del dirigente scolastico, quale edificatore, appunto, di relazioni vive e utili per il miglioramento *tout court* del servizio complessivo erogato. La gestione dell'emergenza ha obbligato i dirigenti ad assumere decisioni improntate alla velocità e all'efficienza (Imperato, 2021), ma, contemporaneamente, anche a ragionare sul concreto esercizio della leadership in chiave politica, in qualità di presidio attivo dello Stato sul territorio e nella comunità scolastica di riferimento.

Le scuole, a nostro avviso, hanno rappresentato e continuano perciò a rappresentare – ancor di più nell'attuale delicatissima fase di graduale, ma cauto, ritorno alla normalità – un ponte tra la dimensione nazionale/generale e quella territoriale/particolare, dal quale i dirigenti operano dialogando, quasi sempre in contemporanea, con i diversi interlocutori. Costruire ponti relazionali solidi e duraturi richiede attenzione e visione a lungo termine del ruolo dirigenziale, in cui le conoscenze più squisitamente normative e tecniche fanno da sfondo alle competenze *soft*, nella consapevolezza che, talvolta, non tutte le sponde – per i più disparati e imprevedibili motivi – offrono la possibilità di edificare un dialogo efficace, come i dirigenti hanno avuto modo di sperimentare in questi due anni.

Trascorsa infatti la prima fase dell'emergenza, durata fino al termine dell'anno scolastico 2019/2020, i dirigenti hanno vissuto i due anni successivi totalmente assorbiti dall'ottemperare alle numerose – e talvolta non coerenti tra loro – incombenze contenute nelle disposizioni: in questo lungo periodo, la loro versatilità professionale si è ulteriormente appesantita con competenze impreviste che esulano dalle caratteristiche salienti del ruolo, per proiettarlo in una dimensione sempre più esecutiva e, tuttavia, sempre più carica di responsabilità. Il paradosso è evidente e stride con lo status autonomistico del sistema scolastico italiano: sembra infatti che l'emergenza sanitaria stia in qualche misura erodendo, sgretolando, assottigliando le aree – in verità non molto ampie – della leadership educativa, per lasciare sempre più spazio a mansioni esecutivo/burocratiche, allo scopo di sopperire a strutturali mancanze organizzative e legislative. A questo proposito, è interessante notare il progressivo slittamento dalla primavera 2020, caratterizzata per i dirigenti dalla preoccupazione di dover gestire nuove modalità di erogazione della didattica,

³ Si veda D.P.R. 275/1999, capo II, articolo 6.

all'inverno 2021/2022, caratterizzato invece pressoché esclusivamente dalla gestione/segnalazione dei casi di contagio nel personale e negli alunni.

Questa deriva verso una riconfigurazione più asfittica ed esecutiva del ruolo viene ultimamente avvertita in maniera molto netta dai dirigenti, tant'è che nelle interviste di seguito riportate – svolte nell'estate del 2020 – quasi non ve n'è traccia, dato che le loro preoccupazioni risultano concentrate su aspetti tradizionali, connessi all'organizzazione della didattica, degli spazi e delle relazioni: in definitiva, l'accento è stato posto sul mantenimento della scuola come comunità e sul suo ruolo prosociale.

L'impervia opera di bilanciamento tra due aspetti così antitetici si dovrà solo alla sapienza professionale dei dirigenti. Quale impronta lascerà nei dirigenti scolastici lo snaturamento professionale in atto e quali saranno le conseguenze? Le risposte possono essere fornite solo da ulteriori ricerche, a cui, però, si dovrebbe prestare ascolto nei luoghi delle decisioni politiche.

3. Finalità, obiettivi e metodo della ricerca sul campo

Il presente contributo intende fornire un'analisi critica dei risultati emersi dalla ricerca empirica “Dirigere le scuole al tempo della pandemia”⁴, sviluppata dal gruppo D.I.S.C.O.V.ER.⁵ nei mesi successivi alla sospensione delle attività didattiche in presenza sancite dal D.P.C.M. del 4 marzo 2020⁶.

Preso atto dell'iniziale disorientamento generato dalla chiusura delle scuole, molteplici sono stati gli interrogativi che la comunità pedagogica si è posta, al fine di indagare con competenza, responsabilità e solerzia l'inedito scenario creato dalla pandemia. Fra i temi al centro del dibattito, ricordiamo, in particolare, i seguenti:

- Attraverso quali logiche e strumenti è possibile continuare a garantire il diritto all'apprendimento di tutti e di ciascuno?
- Quali criteri seguire per riformulare l'offerta formativa?
- In che modo gestire l'organizzazione delle comunità scolastiche alla luce delle istanze innescate dalla crisi epidemica?

⁴ Sulla ricerca è stato pubblicato recentemente il volume: F. Dello Preite (Ed.), *Dirigere le scuole al tempo della pandemia. Esperienze e riflessioni*, Franco Angeli, Milano, 2022.

⁵ Il gruppo D.I.S.C.O.V.ER. (Studi e ricerche sulla leadership scolastica in ottica inclusiva e di genere) si è formato con lo scopo di contribuire allo studio dei saperi e delle prassi che ruotano attorno alla dirigenza scolastica e alla leadership educativa, ponendo particolare attenzione alle categorie dell'inclusività e del genere, dimensioni interpretative che solo di recente sono state prese in considerazione in questo ambito di studi. Fanno parte del gruppo studiosi delle Università degli Studi di Napoli e di Firenze e dirigenti scolastiche che gestiscono istituti scolastici di diverso ordine e grado.

⁶ D.P.C.M. del 4 marzo 2020, articolo 1, comma 1, lettera d), e), f). Alla lettera “e” del presente decreto si legge: «i dirigenti scolastici attivano, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità».

- Che tipo di attività didattiche progettare e come condurle venendo meno una delle componenti essenziali del processo educativo, ovvero, la prossimità fisica dei soggetti in formazione?
- Quali soluzioni adottare per impedire un ulteriore aumento della povertà educativa, della dispersione e dell'abbandono scolastico?
- Come riformulare il patto di corresponsabilità tra scuole e famiglie?
- Mediante quali percorsi di formazione sostenere il personale scolastico nella ridefinizione delle proprie competenze professionali?

A partire da queste istanze e individuando la dirigenza scolastica come oggetto d'indagine, il gruppo di ricerca ha focalizzato l'attenzione sui seguenti obiettivi:

- capire attraverso quali modalità e strumenti le/i dirigenti durante il *lockdown* hanno riorganizzato la vita delle comunità scolastiche;
- rilevare quali interventi hanno promosso per assicurare la continuità e qualità dei processi formativi, il rispetto della libertà d'insegnamento, l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie, l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni e delle alunne;
- individuare le risorse di cui le/i dirigenti si sono avvalsi per gestire il passaggio dalla didattica in presenza alla Didattica a Distanza (DaD);
- comprendere se e come siano riuscite/i a recepire e soddisfare i bisogni degli/delle allievi/e in situazioni di disagio, di dispersione e di abbandono scolastico e/o dei soggetti con disabilità;
- conoscere se e cosa abbiano imparato da questa inedita situazione di emergenza e quali competenze le/li abbiano sostenuti nell'essere propositivi, proattivi e resilienti;
- valutare la necessità di apportare delle innovazioni allo stato attuale della dirigenza scolastica, per fronteggiare al meglio le sfide del futuro.

Dal punto di vista epistemologico, il progetto si è rifatto alla ricerca naturalistica (Mortari, 2007), che individua nell'esplorazione e nella flessibilità i principali punti di forza del disegno di indagine. Queste due dimensioni, infatti, appaiono capaci di tener conto degli imprevisti, dei discostamenti, delle diversità che caratterizzano le esperienze umane e di capire nel modo più profondo possibile i punti di vista e le idee che i soggetti hanno elaborato rispetto ai problemi presi in considerazione. Proprio per questo, la ricerca naturalistica, anziché seguire una teoria a priori e compiere delle generalizzazioni sui fenomeni studiati, giunge a darne un'interpretazione plausibile e contestualizzata, prestando attenzione anche agli aspetti spesso considerati di secondaria importanza (*Ivi*, p. 64).

La scelta epistemologica effettuata ha portato ad assumere il metodo narrativo (Bruner, 1987; Demetrio, 1995; Poggio, 2006; Ulivieri, 2019) quale approccio per esplorare i vissuti professionali delle/dei dirigenti durante il *lockdown* e a privilegiare lo strumento dell'intervista autobiografica per raccogliere le informazioni e i dati più significativi (Atkinson, 2002). In virtù delle loro specifiche proprietà, il metodo narrativo e l'intervista autobiografica assolvono una duplice funzione pedagogica: infatti, mentre conferiscono a chi conduce la ricerca di entrare

in contatto con le esperienze altrui, conoscendone gli eventi e i cambiamenti fondamentali, danno altresì al soggetto partecipante la possibilità di essere agente attivo nel selezionare e ordinare i contenuti del racconto che, nella maggior parte dei casi, rispecchia azioni situate, ossia, accadimenti avvenuti in un determinato luogo e in un periodo ben preciso della vita.

La traccia di intervista utilizzata dal gruppo di ricerca ha inteso esplorare sia gli aspetti tecnico-organizzativi che hanno supportato le/i dirigenti nello svolgere le funzioni attinenti al *management* scolastico, sia le componenti riconducibili alla leadership educativa, una dimensione divenuta centrale per guidare le scuole del terzo millennio e per generare in tutti/e coloro che ne fanno parte (alunni/e, studenti, docenti, personale ATA, famiglie) motivazione, *agency*, *empowerment*, *self-efficacy*, senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri (Dello Preite, 2018).

In particolare, la traccia ha tenuto conto delle seguenti aree tematiche (Figura 1): i primi “pensieri”, le prime “idee”, le prime “preoccupazioni” destinate dalle prescrizioni ministeriali; le prime “azioni e misure” messe in atto; il cambiamento dell’organizzazione scolastica; il lavoro in solitaria o la collaborazione con docenti e/o figure specifiche del *middle management*; il momento della riprogettazione delle attività scolastiche, per passare dalla didattica in presenza alla DaD; le criticità riscontrate; le reazioni dei docenti a tale passaggio; le reazioni del personale ATA; le strategie di leadership messe in campo per sostenere il personale; i bisogni manifestati dalle famiglie; il diritto all’apprendimento di tutte/i le/gli studenti; la valutazione delle attività a distanza; i rapporti interistituzionali e con gli enti locali; la riapertura delle scuole in sicurezza; i vissuti durante il *lockdown* sotto il profilo sia professionale sia personale; gli effetti del COVID-19 sugli aspetti della professionalità; le eventuali proposte di cambiamento.



FIGURA 1 – AREE ESPLORATE ATTRAVERSO L'INTERVISTA AUTOBIOGRAFICA

Hanno partecipato alla ricerca 26 dirigenti (19 dirigenti donne e 7 dirigenti uomini), con differente anzianità di ruolo (sia neo immesse/i che prossime/i alla pensione) e di età anagrafica, in servizio presso istituti scolastici di diverso ordine e grado (dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole secondarie di secondo grado), distribuiti in diverse regioni del territorio nazionale, in particolare: Basilicata, Campania, Emilia-Romagna, Lazio, Liguria, Lombardia, Puglia e Toscana (Tabella 1). Il processo seguito per selezionare le/i dirigenti è stato quello del campionamento mirato, volto a individuare un numero limitato di soggetti aventi la caratteristica di essere informatori significativi rispetto al fenomeno da esplorare. Come afferma Luigina Mortari (2007, p. 66): «A caratterizzare il campionamento mirato è il ricorso a un numero limitato di soggetti. Questa scelta consente di indagare il fenomeno in profondità, ma d'altra parte non rende possibile una generalizzazione dei risultati. Del resto, anche quando una ricerca naturalistica viene effettuata su grandi numeri, la tendenza è quella di evitare qualsiasi forma di generalizzazione perché sempre interviene la qualità unica e singolare dell'ambiente in cui ha luogo la ricerca».

Al momento del campionamento, gran parte delle/dei partecipanti dirigeva ben due istituzioni scolastiche (di cui una assegnata in reggenza) di uguale o diverso ordine e grado. Questo elemento ha permesso agli/alle intervistati/e di narrare la propria esperienza da più punti di vista, mostrando come ogni contesto e ogni situazione abbia richiesto decisioni e soluzioni specifiche in base alle necessità rilevate.

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

TABELLA 1 – COMPOSIZIONE DEL CAMPIONE MIRATO

Le interviste sono state raccolte nel periodo agosto-settembre 2020, in modalità telematica e nel mese di ottobre è iniziato il processo dell'analisi che, in linea con l'impianto epistemologico assunto, si è articolato nei seguenti *step*:

- *entering in the text*: fase dedicata a mettere a fuoco gli elementi significativi rispetto alle domande di ricerca, evitando il ricorso a schemi interpretativi predefiniti;
- *sense-making*: fase volta a elaborare il significato delle parti rilevanti delle narrazioni, trovando tra le stesse connessioni e relazioni;
- *persistent immersion*: fase con la funzione di mettere in evidenza temi e strutture che hanno dato corpo alle narrazioni;
- *confirming*: fase in cui vengono testati gli elementi rilevanti delle narrazioni;
- *presenting the account*: fase della stesura del resoconto finale dell'intero processo di analisi (Ivi, p. 181).

L'analisi dei testi è stata condotta ricorrendo a una triangolazione tra le esperte del gruppo di ricerca, al fine di operare un costante confronto sugli elementi ritenuti importanti e garantire un'interpretazione fedele delle narrazioni (criterio della *fidelity*), che, in chiave ermeneutica, non significa riprodurre con esattezza i dettagli della narrazione, bensì, riuscire «a comunicare il significato di quello che il parlante ha enunciato [...] salvaguardando un legame dialogico fra ricercatore e partecipante» attraverso cui giungere «a una “consensuale validazione” delle interpretazioni» elaborate (Ivi, pp. 181–182).

Il lavoro di analisi ermeneutica compiuto nel corso dei primi tre *step* (*entering in the text*, *sense-making*, *persistent immersion*) ha condotto all'individuazione di 5 *core categories* (Tabella 2).

<i>Core categories</i>	Strategie, abilità e competenze sviluppate
1. Consapevolezza personale, lettura del contesto e strategie di <i>coping</i> .	1. Individuazione di nuove trame di possibilità e progettualità, a partire dalla ricognizione delle esperienze personali, mediante l'assunzione di una postura riflessiva insieme all'attitudine interrogativa e alla capacità di combinare i significati espressi.
2. Ricognizione e analisi delle risorse e dei	2. Assenza di protocolli e linee guida chiari e ben definiti; l'impegno

vincoli personali e di sistema.	delle/degli insegnanti e dei collaboratori nell'identificare con chiarezza le risorse, le competenze, le criticità e i vincoli personali e contestuali, per delineare un piano, un progetto personale e professionale.
3. Riprogettazione e orientamento alla pianificazione di obiettivi per un futuro incerto.	3. Intraprendenza e determinazione nel pianificare azioni funzionali al raggiungimento degli obiettivi personali e professionali: capacità di immaginare e visualizzare scenari e alternative di riprogettazione.
4. Implementazione della leadership e della flessibilità.	4. Focalizzazione sul concetto di "scuola comunità educante": lavoro sinergico con i dipartimenti, i consigli di classe e l'intero collegio.
5. Mantenere vive le relazioni.	5. Mantenere aperti più canali di comunicazione per studenti e famiglie: piattaforme, WhatsApp, messaggi, telefonate.

TABELLA 2 – *CORE CATEGORIES* (MARONE, DELLO PREITE & BUCCINI, 2020, PP. 75–76)

Ogni categoria afferisce a uno o più ambiti d'azione che hanno caratterizzato l'agire dei/delle dirigenti durante il *lockdown* e cerca di mettere a fuoco quelle pratiche, quelle strategie e quei processi organizzativi e gestionali che hanno permesso, seppur in condizioni di emergenza, di garantire il funzionamento delle scuole.

4. Dentro le narrazioni: per un'analisi ermeneutica dei vissuti

Seguendo le cinque *core categories* emerse dall'analisi testuale e attingendo alle dirette voci delle/dei partecipanti (Formenti, 2006), di seguito cercheremo di elaborare dei casi paradigmatici, in grado di restituire una strutturazione delle informazioni raccolte, senza perdere di vista il rispetto dell'unicità di ogni esperienza narrata (Mortari, 2013). Attraverso questo processo, intendiamo sviluppare una meta-narrazione relativa alle pratiche che i/le dirigenti hanno adottato per svolgere al meglio il proprio ruolo, ricercando costantemente risposte e soluzioni positive ai bisogni della comunità educante.

Analizzare, interpretare e dare un senso a quanto stava accadendo sono state le prime necessità ravvisate e le prime azioni attuate dalle/dagli intervistate/i per comprendere e ridefinire intenzionalmente uno scenario educativo e organizzativo completamente mutato nell'arco di poche ore. Le narrazioni sottolineano chiaramente che, nonostante le inedite criticità determinate dalla sospensione delle attività scolastiche in presenza, nessun/a dirigente sia stato perso/a nell'immobilismo o nel disorientamento più totale. C'è stata fin da subito una forte spinta cognitiva ed emotiva a capire come poter continuare a garantire il diritto all'istruzione di tutti e di ciascuno e quali strumenti adottare affinché nessuno si perdesse nell'incertezza e nella indeterminatezza del momento.

«Ci siamo trovati in un limbo: i primi giorni sono stati giorni di ricerca di senso, di ricerca di comprensione di quanto stava avvenendo e di primi tentativi di capire

dove fossero i ragazzi, cosa stessero facendo, come stessero vivendo il periodo [...]. La prima settimana è stata essenzialmente una settimana di ridefinizione di ruoli e abbiamo cercato di capire come procedere» (L. V. [m], DS Istituto Comprensivo, Emilia-Romagna).

«[...] personalmente, ho avuto la reazione di cercare di fare subito qualcosa, che è una reazione operativa ma che mette al riparo da molte emozioni negative, perché se io ho la sensazione di poter fare qualcosa mi salvo dall'impotenza, dall'angoscia. Quindi da questo punto di vista era una posizione privilegiata [...]. La prima preoccupazione era come rimanere in contatto con gli alunni. Io ho un istituto comprensivo, quindi alunni dall'infanzia alla scuola secondaria di primo grado [...], non avevamo nessuna pratica di Didattica a Distanza [...]. Quindi non era una situazione facile. Tutte le mie energie, comunque, si sono concentrate su questo obiettivo, cioè trovare il modo, il canale per mantenere aperto un contatto, che si potesse effettivamente fare scuola» (G. C. [f], DS Istituto Comprensivo, Campania).

Nonostante l'iniziale assenza di protocolli e di linee guida chiari e ben definiti, i processi di monitoraggio e di valutazione, che oggi costituiscono un elemento cardine della cultura scolastica, hanno accompagnato sistematicamente il lavoro dei/delle dirigenti, permettendo loro di avere un tangibile riscontro sia delle necessità formative sia delle risorse disponibili attraverso cui dare continuità ai processi d'insegnamento-apprendimento. Inoltre, operare in sinergia e in rete con gli enti locali, le istituzioni e le associazioni presenti sul territorio è stato un supporto nevralgico per intercettare anche quelle situazioni educative più problematiche e marginali che la scuola, agendo da sola, avrebbe potuto perdere di vista.

«[...] abbiamo monitorato questo periodo somministrando dei questionari sulla Didattica a Distanza, sia alle famiglie, sia ai docenti, che agli alunni. Questo ci ha consentito, di volta in volta, di ricalibrare i nostri interventi proprio partendo dai punti di debolezza che venivano fuori [...]. Questo è stato un modo per riprogettare il nostro intervento in una sorta di ciclo di Deming, cioè nell'ottica del miglioramento continuo. Questo tipo di strategia ha dato i suoi frutti perché nell'ultimo monitoraggio [...] abbiamo avuto un livello di gradimento rispetto alla didattica erogata che si avvicina al 90%. Insomma, siamo riusciti a rispondere alle richieste dei genitori, sia erogando *device*, connessione di rete, rispondendo alle necessità materiali, sia rispondendo a necessità di tipo organizzativo, ma anche formativo» (C. C. [f], DS Istituto Comprensivo, Campania).

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

Entrando nel merito della riprogettazione della vita scolastica, è stato decisivo ripensare e riformulare il "fare scuola" secondo nuove logiche, nuovi spazi, nuovi

tempi e nuove prassi, con la consapevolezza e la convinzione che, non essendo possibile replicare i precedenti modelli e le consuete attività didattiche, fosse essenziale esplorare forme altre dell'apprendere e dello stare insieme.

«[...] quello che mi sono sentito di dire alle insegnanti è stato di cercare un'altra strada, non di sostituire con la Didattica a Distanza quello che si faceva in presenza, perché parlavamo di un'altra cosa che non poteva essere sostituibile e quindi ho detto: “Cerchiamo un'altra strada, cerchiamo di non perdere il contatto chiaramente con i ragazzi, ma cerchiamo altre strade, altre vie”. Il primo obiettivo è cercare di non fare le stesse cose che facevamo prima [adesso] a distanza, perché le cose non erano replicabili né dal punto di vista operativo, né come obiettivi, né come traguardi» (C. B. [m], DS Istituto Comprensivo, Lombardia).

Dialogo, ascolto, confronto, flessibilità e riflessività sono state le dimensioni pedagogiche che hanno caratterizzato la leadership educativa durante la prima fase dell'emergenza pandemica. A partire dalla consapevolezza di ricoprire un ruolo strategico nella gestione dell'*impasse*, i/le dirigenti hanno agito, *in primis*, una “leadership di cura” (Calabrò & Confalonieri, 2012), orientata a creare nella comunità educante un sentimento di coraggio e di fiducia necessario per affrontare il presente e il futuro in modo collaborativo, costruttivo e resiliente, facendo leva sull'*empowerment*, sull'*agency* e su tutte le *life-soft skills* capaci di trasformare le molteplici avversità in occasioni di cambiamento e di crescita personale e sociale (Mezirow, 2016; Vaccarelli, 2016). Gestire la scuola in emergenza, attraverso una leadership distribuita e democratica, ha consentito alle/ai dirigenti di non sentirsi sole/i nell'affrontare gli imprevisti e la complessità delle problematiche e, grazie al lavoro di gruppo con tutto il personale scolastico, di poter contare sulla interdipendenza positiva che si alimenta nel costante confronto con le altre persone e con le altre professionalità (Paletta, 2020).

«Ho pensato di rivestire un ruolo importante e che quindi dovevo dare coraggio ai ragazzi e a tutta la comunità scolastica [...]. Ho pensato a un ruolo che, improvvisamente, diventava un ruolo sensibile, non solo sul piano culturale, ma sul piano sociale. Ho quindi scritto una lettera alla comunità che ho fatto pubblicare sul sito, nella quale incoraggiavo tutti a rimanere uniti e ad avere coraggio» (M. L. B. [f], DS scuola secondaria di II grado, Campania).

«Penso che siamo cambiati tutti. [...] La leadership condivisa funziona, nel senso che se si rendono partecipi gli altri dei propri obiettivi, delle motivazioni che portano, che muovono determinate scelte, questo diventa un fattore positivo» (M. L. S. [f], DS Scuola secondaria di II grado, Basilicata).

Uno dei primi effetti sortiti dall'interruzione delle attività scolastiche in presenza è stata l'impossibilità di incontrarsi, di stare insieme, di condividere spazi fisici, di relazionarsi attraverso la molteplicità dei linguaggi, dei gesti, delle emozioni che mettono in contatto ogni persona con l'altro/a da sé. In tutte le narrazioni compaiono parole, pensieri e riflessioni con cui le/i dirigenti hanno evidenziato la rilevanza della dimensione relazionale-comunicativa e, quindi, l'importanza di mantenerla attiva ricorrendo a ogni strumento e modalità in grado di ricreare in

modo originale quelle connessioni e quei legami ineludibili per la crescita e per lo sviluppo umano (Boffo, 2007).

«[...] questo rafforzarsi della relazione tra docenti e bambini e famiglie l'ho valutato da subito molto positivamente, perché le famiglie si sono rese conto dell'impegno e della passione che molti insegnanti hanno messo nel voler continuare ad assicurare l'offerta formativa e il servizio scolastico e anche i bambini hanno beneficiato di questa relazione, anche più personale, con le maestre e anche alle medie. Alcuni sentivano gli insegnanti come amici o persone di famiglia. Gli stessi insegnanti hanno avuto modo di entrare nelle case delle persone, di conoscere i loro alunni, di vedere anche più da vicino situazioni che magari si erano solo immaginati ma che effettivamente ci sono» (A. R. Q. [f], DS Istituto Comprensivo, Campania).

Conclusioni

In relazione alle numerose e importanti variabili situazionali imposte dalla pandemia, il lavoro qui presentato si allinea agli studi già presenti in letteratura secondo cui le tipologie tradizionali di leadership stentano a gestire l'iper-complessità degli attuali scenari scolastici, in quanto pensate, in buona parte, per contesti standard e, perciò, prevedibili (Barzanò, 2008; Capaldo & Rondanini, 2017; Domenici & Moretti, 2011). Le/i dirigenti intervistati hanno ben compreso la necessità e la possibilità di segnare una svolta, avvalendosi di stili di leadership flessibili, democratici, partecipativi attraverso cui farsi promotrici/promotori di comunità educanti innovative, capacitanti, resilienti. In questo modo, hanno potuto comprendere criticamente e trasformare attivamente le criticità generate dall'emergenza in opportunità di crescita e di sviluppo, dando un forte impulso a quei processi di cambiamento (didattici, organizzativi, relazionali, ecc.) che stentavano a farsi strada in un clima di sottaciuta stagnazione.

L'innegabile impegno profuso in questi ultimi due anni scolastici – naturalmente costellato da insuccessi, lentezze, sconforto, dubbi, ravvedimenti – è stato caratterizzato da un incontrovertibile dato di realtà che ha sostenuto in loro la piena convinzione che il servizio scolastico sia davvero un servizio primario da presidiare per lo sviluppo di una cittadinanza attiva e inclusiva.

Bibliografia

AGASISTI, T. (Ed.). (2020). *Management educativo alla prova. Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza Covid-19*. goWare & Guerini Next.

ATKINSON, R. (1998). *The Life Story Interview*. Sage.

BARZANÒ, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Armando editore.

BOFFO, V. (2007). *Comunicare a scuola. Autori e testi*. Apogeo.

- BRUNER, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11–32.
- CONFALONIERI, M. A., & CALABRÒ, A. R. (2012). Comando e cura: stili di leadership femminile. *Comando e cura*, 1–148.
- CAPALDO, N., & RONDANINI, L. (2017). *Dirigere domani*. Erickson.
- DELLO PREITE, F. (2018). *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*. ETS.
- DELLO PREITE, F. (Ed.). (2022). *Dirigere le scuole al tempo della pandemia. Esperienze e riflessioni*. Franco Angeli.
- DEMETRIO, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- DOMENICI, G., & MORETTI, G. (Eds.). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Armando editore.
- FORMENTI, L. (Ed.). (2006). *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Unicopli.
- IMPERATO, M. (2020). Il presente non basta: corsi e ricorsi storici. *Rassegna dell'Autonomia Scolastica*, 6, 13–19.
- IMPERATO, M. (2021). La gestione dell'emergenza sanitaria e dei processi d'innovazione: riflessioni e modelli possibili per la dirigenza scolastica. *Rassegna dell'Autonomia Scolastica*, 6, 17–22.
- MARONE, F., DELLO PREITE, F., & BUCCINI, F. (2020). La dirigenza scolastica al tempo della pandemia. Un progetto di ricerca-azione. *Dirigenti Scuola*, 39, 60–83.
- MEZIROW, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- MORTARI, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- MORTARI, L. (Ed.). (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Mondadori.
- PALETTA, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bonomia University Press.
- POGGIO, B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Carocci.
- ULIVIERI, S. (Ed.). (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. ETS.
- VACCARELLI, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Franco Angeli.

Bibliografia ulteriore

CAVALLI, A., & FISCHER, L. (Eds.). (2012). *Dirigere le scuole oggi*. Il Mulino.

PREITE, F. D. (2021). Dirigere le scuole durante il Covid-19 Esiti di un'indagine qualitativa a livello nazionale. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(1), 417–426.

IANES, D., & CRAMEROTTI, S. (Eds.). (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Erickson.

ULIVIERI, S. (Ed.). (2005). *La formazione della Dirigenza scolastica*. ETS.