

Professionalità e riflessività della leadership per promuovere e attuare la parità di genere nei contesti educativi e scolastici.

Professionalism and leadership reflexivity to promote and implement gender equality in educational and school contexts.

Valentina Pedani, INDIRE.
Francesca Storai, INDIRE.

ABSTRACT ITALIANO

La promozione della parità di genere nei contesti educativi, scolastici richiede un impegno attivo della *leadership*.

A partire dalla letteratura esistente e da alcune esperienze di ricerca si descrive come la professionalità e la riflessività della *leadership* e della comunità educante siano elementi imprescindibili su cui trovano radici e linfa la promozione della parità di genere e l'attuazione di interventi specifici per la sua realizzazione.

ENGLISH ABSTRACT

The promotion of gender equality in educational, school contexts requires the active commitment of the leadership.

Based on the existing literature and some research experiences, it is described how the professionalism and reflexivity of the leadership and the educational community are essential elements on which the promotion of gender equality and the implementation of specific interventions for its realisation are rooted and nourished.

Introduzione

Per sensibilizzare le comunità educative e scolastiche all'importanza della promozione della parità di genere occorre un attivo coinvolgimento della *leadership* affinché possa attuare i processi organizzativi e gestionali necessari per la messa a sistema di questa che rappresenta una vera e propria innovazione nella pratica didattica quotidiana. Pertanto, è importante che l'educazione alla parità di genere e la prevenzione della violenza vengano adottate nella mission e nella vision della singola istituzione scolastica e che la *leadership* indirizzi i processi e metta in campo le azioni necessarie come la formazione e la crescita professionale; la condivisione del valore della parità all'interno del contesto scuola e all'esterno, il coinvolgimento degli altri soggetti del territorio, delle famiglie, delle studentesse e degli studenti.

Il presente contributo si propone di analizzare, attraverso approfondimenti teorici e alcune esperienze di ricerca, come la *leadership* della scuola, con uno strumento che stimola la riflessività - la Carta della Parità di Genere di Oxfam - possa accompagnare il personale

educativo e scolastico e supportarlo nella trasformazione in una *Lifelong Lifewide Learning Community* per la promozione della parità di genere.

Educare(rsi) alla promozione della parità di genere

Promuovere la parità di genere nei contesti educativi e scolastici assume nella pratica didattica quotidiana un duplice significato: da una parte, ha la pretesa di garantire a tutte e a tutti le stesse opportunità e gli stessi diritti educativi e formativi, dall'altra, intende prevenire e contrastare la violenza di genere.

Le aspettative delle e dei docenti, così come quelle dei genitori, possono portare studentesse e studenti a orientarsi verso determinate scelte formative e professionali che non corrispondono alle proprie inclinazioni.

Biemmi, suffragando le sue affermazioni con ricerche internazionali, sostiene che:

...le scelte formative delle studentesse, così come quelle degli studenti maschi, non sono affatto spontanee e intimamente volute ma sono al contrario vincolate da un immaginario sessista che impone alle une e agli altri percorsi ritenuti "adatti" al proprio genere di appartenenza. Questo immaginario è continuamente nutrito dai messaggi proposti dalle famiglie, dai *mass media*, ma anche dalla scuola stessa. (Biemmi & Leonelli, 2017, pp. 65-66)

Relativamente all'azione preventiva di contrasto alla violenza di genere, nella relazione finale sull'attività della "Commissione Parlamentare d'Inchiesta sul Femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere" (2022), e come previsto anche dall'articolo 1 comma 16 della legge 13 luglio 2015, n.107, si rappresenta la necessità di trasmettere i temi: della parità tra uomini e donne, del contrasto alla violenza di genere e domestica, della storia delle donne, attraverso, in primis

...corsi di formazione per docenti di ogni ordine e grado di scuola, a partire dall'infanzia fino alla scuola secondaria... soprattutto nel quadro della riforma prevista nel sistema di reclutamento e formazione iniziale del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) (p. 63).

La promozione della parità di genere non può essere imposta dall'alto o diffusa tramite la realizzazione di progetti ad hoc, ma deve essere mediata dalla comunità educante nella pratica didattica quotidiana in maniera trasversale e interdisciplinare. Ciò implica che la *leadership* supporti le docenti e i docenti durante la formazione in servizio. Per Leonelli la formazione dei docenti su queste tematiche dovrebbe insistere principalmente su tre aspetti (Biemmi & Leonelli, 2017, pp. 45-46):

- ... il piano personale, favorendo: l'esplicitazione dei propri stereotipi e pregiudizi sul femminile e sul maschile;...
- quello professionale, sviluppando consapevolezze sull'importanza di utilizzare un linguaggio sessuato, non finto-neutro;...
- quello culturale, promuovendo la decostruzione dell'immaginario di genere nei diversi ambiti, con un occhio di riguardo ai materiali dedicati all'infanzia e all'adolescenza, come libri scolastici, albi illustrati...;...

Biemmi e Mapelli nel manuale *Pedagogia di genere* parlano di un percorso di consapevolezza organizzato in tre traguardi fondamentali che dovrebbe essere intrapreso da donne e uomini in formazione:

- ... *consapevolezza della propria identità sessuata* e dell'influenza che l'essere donna o uomo può avere nel processo formativo e nel rapporto con studenti e studentesse;
 - *consapevolezza delle diverse esigenze di alunni e alunne* (i soggetti in formazione non sono neutri, ma sono maschi e femmine con tratti specifici da riconoscere e valorizzare);
 - *consapevolezza del sessismo insito nel sapere* trasmesso a scuola nelle varie discipline.
- (2023, p. 60).

Quest'integrazione tra riflessività e formazione per Valenzano (2017) favorisce lo sviluppo professionale dei docenti e il miglioramento della qualità della scuola. A ciò si aggiunge, per chi scrive, la trasformazione in una comunità di apprendimento che ha proprie le principali caratteristiche individuate da Ann Brown come la riflessività, la collaborazione nella costruzione della conoscenza, la cultura della comunità che porta alla condivisione di valori, fini, sistema di credenze, pratiche didattiche e alla diffusione del proprio lavoro (in Falcinelli & Laici, 2009, pp. 175-176).

Una comunità di apprendimento che grazie allo scambio di esperienze vissuto all'interno, non solo degli organi e dei momenti collegiali, ma anche nelle situazioni informali dell'istituzione scolastica (pause pranzo, ore di "buco" tra una lezione e l'altra, incontri nella stanza insegnanti...) si trasforma anche in una comunità di pratica (2) (Valenzano, 2017, p. 140).

Il ruolo cruciale della *Leadership* per la parità di genere

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) è il documento pubblico che delinea gli obiettivi e le strategie della scuola per un triennio. Esso rappresenta anche la carta d'identità della scuola, esprimendo la *vision* e la *mission* come elementi distintivi dell'immagine esterna dell'istituto. Il PTOF si fonda sull'autonomia scolastica, introdotta dal DPR 275/1999 e potenziata dalla Legge 107/2015, concepita dal legislatore per rendere le scuole più efficienti e per ampliare progressivamente la loro capacità decisionale. Questo approccio offre maggiore flessibilità e una migliore adattabilità alle esigenze locali e specifiche del contesto.

Il decentramento derivato dall'autonomia ha interessato vari ambiti cruciali della scuola, tra cui: la didattica, l'organizzazione, la ricerca e in parte anche quanto riguarda gli aspetti finanziari. La fisionomia della scuola cambia. Come dice Bruni

Negli anni '90 si viene perciò a delineare una nuova immagine del sistema scolastico, un'immagine definita da più parti rivoluzionaria, in quanto dà l'avvio a una nuova cultura della formazione e a una rinnovata coscienza pedagogica. (2020, p. 162).

Dal punto di vista organizzativo, l'autonomia scolastica ha reso possibile una gestione più flessibile e responsabile delle risorse umane e materiali e, per le scuole che hanno

voluto sfruttare i vantaggi, ha consentito di innovare le pratiche educative modificando l'assetto e intervenendo su spazi e tempi di apprendimento (3). Il cuore pulsante dell'autonomia si manifesta nella visione espressa nel PTOF, ma è l'atto di indirizzo del Dirigente Scolastico (DS) a rappresentare la guida strategica. Nel documento il DS definisce le direzioni che orienteranno le attività dell'Istituto nel triennio successivo. Cambi (2019, p. 142) definisce il DS come il tutore e l'animatore di una nuova identità della scuola, un ruolo che richiede un adattamento al contesto sociale e culturale basato sulla consapevolezza e sulla professionalità. Una figura guida il DS (Bufalino, 2023) che nell'esercizio delle sue funzioni coniuga la dimensione etica del proprio lavoro (Serpieri, 2021) a quella dell'innovazione (Giunti & Ranieri, 2020) mantenendo un forte legame con la costruzione della relazione educativa con gli studenti e il dialogo costante con i soggetti pubblici e privati attraverso azioni di management sul territorio. Secondo Laki et al. (2024), la *leadership* educativa ha un impatto significativo sui gruppi, orientando le attività verso obiettivi specifici e mobilitando le risorse necessarie. Un *leader* efficace favorisce le connessioni tra i membri del gruppo, motiva e rafforza il senso di appartenenza verso obiettivi comuni. Astuti e colleghi (2020) sostengono che il Dirigente scolastico deve rappresentare un modello per i docenti che, supportati nelle attività, saranno incentivati a impegnarsi per lo sviluppo dell'intera organizzazione. È l'approccio partecipativo che promuove il coinvolgimento attivo di docenti, studenti e genitori nel processo decisionale e assicura che le scelte riflettano le esigenze della comunità scolastica incrementando così la trasparenza e la responsabilità all'interno dell'organizzazione. Leithwood (2021) definisce la *leadership* "di successo" in un'ottica di equità quando esercita un'influenza positiva sui membri dell'organizzazione e contribuisce in modo significativo al raggiungimento degli obiettivi nella direzione di una visione condivisa. È proprio nel contesto dell'equità che il tema della promozione della parità di genere si inserisce (Radomskj, 2023). Ciò implica non solo il riconoscimento delle disuguaglianze esistenti, ma anche l'impegno nel creare un ambiente in cui queste disuguaglianze siano attivamente contrastate, in cui la formazione e la sensibilizzazione attraverso il dialogo sulle questioni di genere rivesta un ruolo fondamentale. A tal proposito riprendiamo i tre approcci alla *leadership* che sono stati utilizzati per migliorare l'equità nella scuola riportati da Ward e colleghi (2015), poiché bene si addicono al tema della promozione della parità di genere e al ruolo della *leadership* come leva strategica. I tre approcci sono: la *riflessione critica*; la coltivazione di una "*visione comune*" e il "*dialogo trasformatore*". Per quanto riguarda la pratica riflessiva gli autori riprendono i suggerimenti di Brown (2004, in Ward et al., 2015) e propongono un "modello orientato al processo" per formare leader educativi impegnati nell'equità. Questo approccio si basa su attività come narrazioni e seminari orientati alla riduzione dei pregiudizi. Tali attività mirano a far compiere ai DS una riflessione sulle proprie credenze e al tempo stesso promuovere pratiche inclusive e di parità. La *visione comune* riguarda da vicino quanto riportato nell'atto di indirizzo sopracitato che, sebbene sia ufficializzato dallo stesso DS, dovrebbe essere il frutto di riflessioni interne alla scuola svolte in modo collaborativo con docenti e studenti. L'ultimo approccio riguarda il dialogo trasformazionale che si associa a quella tipologia di *leadership* che in letteratura è stata definita *leadership trasformazionale* (Bass & Avolio, 2007; Al-Husseini et

al., 2021). Essa è caratterizzata da leader che supportano i componenti dell'organizzazione (nel nostro caso docenti, studenti) a guardare i problemi da nuove prospettive e trasformarli in opportunità per raggiungere gli obiettivi del gruppo. Il dialogo sarà quindi volto a creare una comunità dialogante sui temi di cui la scuola sente forte necessità di migliorare.

La sperimentazione della Carta della Parità di Genere

La Carta della Parità di Genere (CPG) è uno strumento creato da OXFAM Italia e dall'Università di Firenze (Guerrini, 2022) e differenziato a seconda dell'ordine scolastico: scuola dell'infanzia; scuola primaria; scuola secondaria (primo e secondo grado).

La CPG consente alla comunità scolastica di autovalutarsi, con un punteggio da 1 a 3 (poco, abbastanza, molto) su quanto si stia attuando nella scuola per promuovere la parità di genere in cinque aree/ambiti: *leadership*; curricolo; ambiente fisico; comportamenti e relazioni; comunità. A seconda poi del punteggio raggiunto in ognuna di queste aree si hanno dei suggerimenti su come migliorare e continuare nel cammino intrapreso (4).

Per quanto riguarda la *leadership* che è oggetto di questo specifico contributo (Fig. 1) la CPG è volta a stimolare la riflessione su quanto la parità di genere sia presente nella *vision* e nella *mission* della dirigenza e quindi elemento caratterizzante dell'istituzione scolastica.

Metodologia della ricerca

La ricerca è stata condotta congiuntamente dall'Indire e da OXFAM Italia in tre istituti comprensivi toscani (C. Bucine; Rita Levi-Montalcini di Lucignano, entrambi in provincia di Arezzo e L. Da Vinci di Castelfranco di Sotto in provincia di Pisa) (5) nel periodo novembre 2022 - febbraio 2024.

La sperimentazione della CPG nei tre istituti ha seguito i seguenti step:

- presentazione dello strumento alla dirigenza e alla comunità educante coinvolte in un unico incontro *online*;
- autovalutazione in presenza mediata dall'Indire e da OXFAM Italia;
- co-progettazione scuola-Indire di interventi per la promozione e l'attuazione della parità di genere da attuare nel breve periodo (entro la fine dell'anno scolastico o in due anni scolastici), sulla base dei risultati emersi dall'autovalutazione e delle raccomandazioni previste dalla Carta;
- restituzione dei risultati raggiunti e delle eventuali criticità emerse.

Si è deciso di aggiungere, inoltre, valore all'esperienza usando tecniche di registrazione e di osservazione audio-visuale di questo modello d'intervento (innovativo sia per il metodo usato sia per il contenuto) per rappresentarlo ad altre scuole in un'ottica di analisi e strutturazione della realtà a cui partecipano insieme ricercatrici e personale scolastico anche al fine di un riuso nella formazione *peer to peer*. In particolare, si è deciso di costruire una narrazione visuale dei momenti dell'autovalutazione e della restituzione dei risultati che rappresentasse i punti di vista dei soggetti partecipanti alla ricerca (6).

L'autovalutazione congiunta da parte della dirigenza, dello *staff*, del personale scolastico, è avvenuta in presenza e in forma di discussione collegiale in ottica trasformativa e migliorativa, grazie allo scambio di informazioni, al disaccordo costruttivo e alle proposte di intervento. La *leadership* pur mantenendo, soprattutto in due casi, un ruolo più direttivo, ha esplicitato e condiviso le politiche scolastiche in tema di parità di genere ponendosi in una situazione di ascolto nei confronti delle partecipanti (tutte di sesso femminile, se si escludono due insegnanti uomini per la scuola di Castelfranco di Sotto) e stimolando continuamente il confronto su tutti i punti trattati.

Dopo la fase di autovalutazione si è passati alla co-progettazione degli interventi volti a introdurre dei miglioramenti, in un'ottica di promozione della parità di genere, nelle cinque aree previste dalla carta: *leadership*; curricolo; ambiente fisico; comportamenti e relazioni; comunità. Si è puntato principalmente ad attività di piccola entità che, anche se volte a introdurre un cambiamento culturale di ampio respiro, avessero un impatto osservabile nel corso del biennio.

La situazione di co-costruzione della conoscenza che si è venuta a creare tra la comunità scolastica, l'Indire e OXFAM può essere considerata tipica della ricerca-azione, della ricerca collaborativa e partecipata, della ricerca-formazione. Dopo l'analisi dello specifico contesto scolastico e dei suoi bisogni in tema di parità di genere, si sono co-progettati gli interventi e in tutte le fasi è intervenuto l'elemento formativo e sensibilizzante di cui la *leadership* si è fatta mediatrice con la comunità educante. La dirigenza ha ridiscusso con le docenti le politiche scolastiche calandole nella pratica didattica quotidiana e nell'agire educativo.

Complessivamente le iniziative concordate con la comunità scolastica hanno visto le dirigenze dei tre istituti comprensivi (al completo o in parte) impegnate direttamente su: l'esplicitazione nel PTOF della parità di genere; la ricerca di programmi di formazione da proporre ai docenti; l'uso di un linguaggio attento alle differenze di genere sia interno alla scuola, sia dalla scuola verso l'esterno; il miglioramento della comunicazione con le famiglie per sensibilizzare e condividere cambiamenti culturali che necessitano di tempi lunghi (come l'abbandono del "grembiule" o l'adozione di divise multicolori, la ristrutturazione dei servizi igienici senza connotazioni di genere); l'organizzazione di percorsi sulla genitorialità rivolti a genitori e personale scolastico con il supporto di esperte/i esterni.

In fase di restituzione dei risultati le criticità emerse non hanno riguardato tanto gli interventi co-progettati quanto lo strumento e la partecipazione alla ricerca-azione. Dalle docenti coinvolte sono emerse richieste: di una revisione dello strumento che tenga maggiormente conto delle specificità della scuola dell'infanzia e degli altri tre ordini scolastici con domande e item di autovalutazione più congruenti ai singoli contesti; di un maggior coinvolgimento della componente maschile del corpo docente e di un'estensione dello strumento - ritenuto valido non solo per la parità maschio-femmina, ma anche per l'inclusione e l'attenzione a tutte le differenze - alle scuole dell'intero territorio nazionale con rilevazioni sistematiche.

Rilettura della Carta della Parità di Genere per aumentare la riflessività della *leadership* e della comunità educante

In questo paragrafo cercheremo di approfondire l'area della *leadership* della CPG, prendendo a titolo esemplificativo quella della scuola secondaria di primo e secondo grado (Fig. 1.) con il duplice obiettivo: da un lato, quello di supportare Ds, Staff e docenti nell'utilizzo efficace della Carta, dall'altro, di fornire punti di forza e di debolezza per il miglioramento della Carta stessa.




| Area | Categoria | Livello | Domanda | Punteggio (da 1 a 3) |
|-------------------|---|---------------------------------------|---|---------------------------|
| LEADERSHIP | SVILUPPO CPG | <i>Scuola</i> | Fino a che punto la parità di genere è parte della visione a lungo termine della scuola? | |
| | | <i>Docenti e personale scolastico</i> | Quanto la parità di genere è considerata una questione prioritaria da parte dell'organico scolastico? | |
| | | <i>Alunne/i e apprendimento</i> | Quanto la parità di genere è considerata una questione prioritaria da parte di alunni e alunne? | |
| | STAFF | <i>Scuola</i> | In che misura la parità di genere è tenuta in considerazione quando si seleziona e coinvolge il personale scolastico? | |
| | | <i>Scuola</i> | Fino a che punto la scuola supporta il personale per partecipare a formazioni o a opportunità di sviluppo professionale continuo? | |
| | SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO/FORMAZIONE | <i>Docenti e personale scolastico</i> | In che misura il personale è aggiornato sui temi della parità di genere? | |
| | | <i>Scuola</i> | In che misura la parità di genere è rappresentata nelle politiche scolastiche? | |
| | POLITICHE SCOLASTICHE | <i>Scuola</i> | Fino a che punto la parità di genere è considerata parte integrante dell'insegnamento? | |
| | | <i>Docenti e personale scolastico</i> | Fino a che punto gli alunni e le alunne sono consapevoli dell'importanza della parità di genere a scuola? | |
| | | <i>Alunne/i e apprendimento</i> | | Livello Leadership |

FIG. 1: LA CARTA DELLA PARITÀ DI GENERE PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO E DI SECONDO GRADO – AREA LEADERSHIP - FONTE OXFAM ITALIA [HTTP://WWW.OXFAMEDU.IT/GAPS-GENERI-ALLA-PARI-A-SCUOLA/](http://WWW.OXFAMEDU.IT/GAPS-GENERI-ALLA-PARI-A-SCUOLA/)

La prima categoria relativa all'area della *Leadership* è sullo *sviluppo della Carta parità di Genere* (CPG) rivolgendosi principalmente a comprendere la visione strategica della scuola a lungo termine. In questo contesto, il DS ha la responsabilità d'impostare una *vision* che viene inserita nel PTOF, sarà quindi cura del gruppo che compila lo strumento di autovalutazione di verificare se la *mission* include almeno un riferimento esplicito alla parità di genere.

All'interno della stessa categoria, l'attenzione è spostata anche sul livello docenti e personale scolastico. In questo caso è richiesta una valutazione su quanto questo tema sia prioritario per il corpo docente e per lo *staff*. In pratica, ciò implica un'analisi dei progetti

promossi dalla scuola che siano in linea con l'importanza assegnata nella *vision*, così come quella attribuita dalle attività trasversali che siano state pianificate e realizzate in collaborazione tra i docenti di diverse classi. L'ultimo aspetto di questa categoria riguarda il livello alunni/studenti. Per questo, si dovranno valutare se sono stati realizzati o meno momenti di riflessione con gli studenti sul tema della parità di genere, se gli alunni/studenti sono stati coinvolti attivamente e se le loro opinioni e richieste sono state ascoltate e prese in considerazione. Ciò implica un'attenzione particolare alla partecipazione degli studenti, non solo come destinatari delle attività, ma come protagonisti attivi nel processo educativo.

Nell'area della *Leadership* sono considerate importanti le figure di sistema: a livello dello *staff*, infatti, viene richiesto se è stato preso in considerazione il tema della parità di genere. La riflessione che si richiede riguarda la valorizzazione in termini di formazione e di sviluppo professionale, se c'è stata attività di sensibilizzazione dello staff poiché quest'azione può avere una ricaduta positiva nell'attivazione di progetti sulla parità di genere.

La categoria dello *sviluppo professionale* richiede di effettuare una valutazione approfondita del grado di coinvolgimento del personale scolastico nelle attività formative proposte dall'Istituto. In particolare, si dovrà valutare in che misura i docenti e il resto del personale siano stati sensibilizzati rispetto al tema trattato e se vengono costantemente aggiornati attraverso percorsi di formazione specifici.

Per esprimere una valutazione adeguata utilizzando la scala suggerita (poco/abbastanza/molto) è opportuno che si prendano in considerazione anche gli elementi analizzati nella categoria precedente, relativa allo sviluppo della Carta (CPG). Questo implica un'analisi di come e quanto la scuola abbia integrato il tema dello sviluppo professionale nella propria visione a lungo termine, nonché nell'attivazione e nella realizzazione di progetti concreti all'interno dell'istituto. Si dovrebbe quindi considerare se la scuola ha effettivamente adottato una strategia coerente per il potenziamento delle competenze del personale, valutando l'efficacia delle iniziative formative non solo in termini di partecipazione, ma anche in termini d'impatto reale sulla qualità dell'insegnamento e sull'approccio educativo complessivo. Riflettere su questi aspetti permetterà di comprendere meglio quanto la scuola stia investendo nello sviluppo professionale come strumento per migliorare l'istruzione e per promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo ed equo.

L'ultima categoria riguarda le *politiche scolastiche*, una prospettiva che considera l'intera comunità educante e comprende non solo il personale scolastico, ma anche genitori, associazioni e altri portatori d'interesse. Per questa categoria, l'obiettivo è capire se il tema della parità di genere sia stato effettivamente integrato nelle politiche scolastiche portate avanti dalle scuole. Le domande guida si concentrano su quanto il personale scolastico e i docenti abbiano inserito questo tema nella loro pratica educativa e su quanto il Dirigente Scolastico (DS) sia a conoscenza del livello di consapevolezza degli studenti sulla parità di genere. Analogamente a quanto avviene per la categoria relativa allo sviluppo della CPG precedentemente descritta, il DS dovrà avere una visione chiara e dettagliata delle iniziative intraprese all'interno della scuola per coinvolgere i docenti, sia in termini di

formazione professionale che di promozione della parità di genere nelle attività didattiche. Tuttavia, è particolarmente importante valutare se tale tema sia stato effettivamente compreso e interiorizzato dagli studenti stessi. Per ottenere una risposta accurata, sarà necessario indagare se sono state condotte indagini, anche a livello di classe, volte a esplorare e approfondire la percezione degli studenti riguardo alla parità di genere. Queste indagini potrebbero includere questionari, discussioni o altre forme di feedback che permettano di capire quanto gli studenti siano sensibilizzati e coinvolti in questo tema fondamentale.

Punti di forza e di debolezza della CPG

Analizziamo ora in ottica di miglioramento quelli che, a nostro avviso, risultano i punti di forza e di debolezza dello strumento di autovalutazione che la Carta per la Parità di Genere presenta. Il primo aspetto positivo è sicuramente l'uso collegiale che è stato fatto durante le sperimentazioni: la riflessione collettiva, condotta con il contributo sia dei docenti che dei dirigenti scolastici, ha consentito di confrontare opinioni diverse e soprattutto prospettive differenti, arricchendo significativamente il processo di riflessione. Il giudizio espresso tramite la scala è stato quindi ponderato e analizzato da angolazioni diverse, messe a confronto tra loro. Inoltre, questa modalità ha consentito a tutto il personale scolastico di consolidare, rafforzare e stabilizzare le competenze, conoscenze e abilità facilitando la loro integrazione e applicazione efficace nelle attività didattiche.

Un altro fattore importante riguarda il processo di accompagnamento offerto dalla CPG rispetto ai suggerimenti di attività che vengono proposti in base al livello raggiunto dalla scuola. Questo approccio implica che si tenga conto dei risultati dell'autovalutazione per avviare attività che siano contestualizzate e proporzionate alle capacità e alle esigenze specifiche della scuola.

Gli elementi da migliorare riguardano invece lo strumento di autovalutazione, in particolare la formulazione delle domande e la scala proposta: questi due aspetti sono collegati tra loro. Sarebbe importante, infatti, che le domande guida fossero formulate in modo da offrire riferimenti più chiari, specificando termini come "prioritario" o "parte integrante" e precisando cosa s'intenda con "in che misura". Questo permetterebbe alla scuola di condurre una riflessione il più oggettiva possibile. Inoltre, la scala di valutazione ("poco", "abbastanza", "molto") dovrebbe essere accompagnata da una spiegazione maggiormente dettagliata, così da fornire un riferimento comune capace di guidare in modo efficace il processo di riflessione per tutti gli attori coinvolti.

Conclusioni su alcune lezioni apprese dalla sperimentazione e dal coinvolgimento attivo della *leadership*

La riflessione collegiale condotta nelle tre scuole attraverso lo strumento di autovalutazione ha dato come esito principale la realizzazione di azioni concrete inserite nel PTOF (come ad esempio, l'attenzione per il linguaggio) volte a: migliorare la comunicazione con alunni e famiglie e gli spazi scolastici; formare il personale scolastico; introdurre dei percorsi specifici per i genitori. Ciò significa che la *leadership*, caratterizzata

dalla capacità di ascoltare, coinvolgere e orientare tutti gli attori verso una visione condivisa si è dimostrata particolarmente efficace nel promuovere e valorizzare una visione sistematica.

In tal senso la funzione dell'autovalutazione, come momento collegiale di riflessione, si è dimostrata un valido aiuto per il DS nel guidare un processo d'integrazione al fine di promuovere interventi specifici, favorire un cambiamento culturale profondo e duraturo all'interno della scuola (Litz & Blaik-Hourani, 2020). Così come altri temi di grande importanza sociale e civile, la parità di genere, per essere integrata nella pratica educativa quotidiana, necessita che la *leadership* sia coinvolta attivamente nei processi organizzativi e didattici. Il ruolo del DS si dimostra centrale per garantire che le iniziative non rimangano isolate o limitate a obiettivi a breve termine, ma siano parte di una strategia complessiva e sostenibile (Cruz-Gonzalez et al., 2021; Kalkan et al., 2020) per il benessere e la crescita della comunità scolastica.

La sperimentazione è risultata ben gradita alla comunità educante poiché la *leadership* si è posta con un atteggiamento collaborativo con i docenti e ha favorito la riflessività attraverso domande stimolo volte a valorizzare elementi importanti relativi al tema della parità di genere. Grazie al coinvolgimento attivo della *leadership* come attore / mediatore tra soggetti esterni come Indire ed Oxfam e la scuola è stata possibile la condivisione d'intenti tipica della ricerca-azione.

Un ulteriore punto di forza del progetto riguarda la ricettività dell'intera comunità educante legata a una concezione dell'apprendimento in ottica di *lifelong learning*, che implica un atteggiamento di apprendimento continuo.

L'autovalutazione con la CPG, infine, non essendo legata all'ottenimento di specifici finanziamenti o all'approvazione di progetti dedicati ha avuto il pregio di non creare ansia da prestazione o da risultati, ma ha permesso di esprimersi liberamente rispetto alla percezione della propria realtà scolastica e di proporre interventi migliorativi per la promozione delle pari opportunità con elementi utili ed efficaci per la trasformazione dell'organizzazione scolastica anche in questo ambito.

Note

- (1) Il contributo è il risultato comune del lavoro delle due autrici, tuttavia, in termini formali, si segnalano le seguenti attribuzioni: Valentina Pedani ha curato Introduzione, Educare(rsi) alla promozione della parità di genere, La sperimentazione della Carta della Parità di Genere e Metodologia della ricerca; Francesca Storai Il ruolo cruciale della Leadership per la parità di genere, Rilettura della Carta della Parità di Genere per aumentare la riflessività della leadership e della comunità educante, Punti di forza e di debolezza della CPG e Conclusioni su alcune lezioni apprese dalla sperimentazione e dal coinvolgimento attivo della leadership.
- (2) Le comunità di pratica sono gruppi di persone che “condividono un interesse, dei problemi o una passione per un argomento e che approfondiscono le proprie conoscenze e abilità interagendo ed evolvendo assieme” (Wenger et al. 2006, in Falcinelli, Laici, 2009, p. 179)
- (3) Scuola senza zaino, *outdoor*
- (4) Per consultare la Carta della Parità di Genere <https://www.oxfamedu.it/gaps-generi-all-a-parita-scuola/>
- (5) Per un'analisi dettagliata dell'esperienza cfr. Bagattini et al. La promozione della parità di genere nei contesti educativi e scolastici: una visione di sistema (in via di pubblicazione)

(6) Cfr. Matera & Pedani *Autovalutarsi con la Carta della Parità di Genere. Una via per l'inclusione* video-documentazione dei processi di autovalutazione e di restituzione dei risultati in via di pubblicazione nella Biblioteca dell'Innovazione dell'Indire.

Riferimenti bibliografici

- Al-Husseini, S., El Beltagi, I., & Moizer, J. (2021). Transformational leadership and innovation: The mediating role of knowledge sharing amongst higher education faculty. *International Journal of Leadership in Education*, 24(5), 670-693.
- Astuti, R. W., Fitria, H., & Rohana, R. (2020). The influence of leadership styles and work motivation on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1 (2), 105-114.
- Bagattini, D., Pedani, V. & Sagri, M.T., *La promozione della parità di genere nei contesti educativi e scolastici: una visione di sistema.* (in via di pubblicazione).
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2007). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3 & 4), 37-41. <https://doi.org/10.1080/01900699408524907>
- Biemmi, I., Leonelli, S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative.* Rosenberg & Sellier
- Biemmi, I. & Mapelli, B. (2023). PEDAGOGIA DI GENERE. *Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato.* Mondadori, Università
- Brown, A., L., Campione, J. C. (1994) *Guided discovery in a community of learners in Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*", Mc Gilly K. (ed.) MIT Press (Cambridge) 229-272
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational administration quarterly*, 40(1), 77-108.
- Bruni, E. (2020). Oltre l'autonomia autoreferenziale. La dimensione culturale della scuola e della formazione. *Nuova secondaria*, 20, 161-169.
- Bufalino, G. (2023). Valori, fini e mezzi. Per un ripensamento della leadership educativa. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*. 1(1 Supplemento), 226-230.
- Cambi, F. (2019). Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi. *Studi sulla Formazione*, 22(1), 141-146.
- Cruz-González, C., Rodríguez, C. L., & Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53.
- Commissione Parlamentare di Inchiesta sul Femminicidio, nonché su ogni forma di Violenza di Genere. (2022). RELAZIONE FINALE SULL'ATTIVITÀ DELLA COMMISSIONE. Doc. XXII-bis n. 15.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Falcinelli, F., & Laici, C. (2009) *Collaborare in rete in E-learning e formazione degli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente.* ARACNE editrice, 175-244

Giunti, C., Ranieri, M. (2020). Professionalità dirigente e innovazione scolastica. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 376-390.

Guerrini, V. (2022). L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti. L'esperienza del Progetto europeo "Generi alla pari a scuola". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14, 23, 113-127.

Laki, R. C., & Badon, B. O. (2024). A Systematic Review on the Impact of Gender Equity on Educational Leadership. *European Journal of Science, Innovation and Technology*, 4(3), 58-67.

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377.

Litz, D., & Blaik-Hourani, R. (2020, June 30). Transformational Leadership and Change in Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Kalkan, Ü., Altinay Aksal, F., Altinay Gazi, Z., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, 10(1), 2158244020902081.

Matera, F., Pedani, V.,. *Autovalutarsi con la Carta della Parità di Genere. Una via per l'inclusione*. In via di pubblicazione. Biblioteca dell'Innovazione dell'Indire.

Radomski, M. (2023). *Equity and inclusion for leaders in the school district: Exploring gender*. The Organizational Improvement Plan at Western University, 335. Reperibile <https://ir.lib.uwo.ca/oip/335>

Serpieri, R. (2021). Leadership educativa: Prendere sul serio l'etica. *Sociologia del Lavoro* (160).

Valenzano, N. (2017). *La formazione informale tra docenti. Comunità di Pratiche, conoscenze tacite e conversazione*. Formazione & Insegnamento" XV – 3 – 2017 print – 2279-7505 on line © Pensa MultiMedia, 135-147

Ward, S. C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T., & Roberts, A. (2015). School leadership for equity: Lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333-346.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (1998). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge University Press tr. it.: Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità Raffaello Cortina Editore (Milano 2006).