Storia e problemi contemporanei / *History and contemporary problems* 95 / 2024, pp. 57-70
ISSN 1120-4206 / ISSN-E 1826-7203 / eum - Edizioni Università di Macerata
Copyright: © 2025 Franceca Borruso. This is an open access peer-reviewed article distributed under the terms of the International License CC-BY-SA 4.0

La scuola resta un affare di donne. Scuola e dirigenza scolastica fra storia e attualità

Francesca Borruso

Su alcune cifre e questioni

Negli ultimi decenni assistiamo al fenomeno della progressiva femminilizzazione della dirigenza scolastica, sia nella scuola primaria sia nei gradi scolastici medi e superiori, dove per quasi tutto l'arco del Novecento le donne erano rimaste una minoranza nei ruoli apicali della vita scolastica. Istituita la figura del direttore delle scuole elementari alla fine dell'800 (D.R. n. 623 del 9 ottobre 1895), come colui che coordina e vigila sul buon andamento della scuola, sul mantenimento della disciplina e sull'adempimento delle funzioni da parte degli insegnanti (artt. 24, 25, 26, 27), il ruolo è stato occupato in prevalenza da uomini fino alla seconda metà del Novecento, finché alla fine degli anni novanta, le statistiche ministeriali hanno indicato il sorpasso delle donne nel ruolo. È il 1999, quando le statistiche ministeriali registrano un numero di direttrici didattiche in Italia pari al 53,2% del totale, mentre negli altri gradi scolastici, scuole secondarie di I° e II° grado, le donne sono ancora in quegli anni una minoranza come presidi, rappresentando rispettivamente il 33,6% e il 20,9%[1]. Dai dati statistici si evidenziano due caratteristiche: in primo luogo l'aumento delle donne dirigenti mostra una correlazione con il diminuire dell'età. Un dato che probabilmente incrocia l'ampliamento dell'istruzione femminile superiore con la correlativa aspirazione a ricoprire ruoli apicali, unito alla storica scarsa attrattività che le professioni educative hanno esercitato per il genere maschile. In secondo luogo emerge la diversa distribuzione geografica sul territorio nazionale, che registra una maggiore presenza femminile nelle scuole del centro nord – con valori che oscillano dal 45,8% nel

[1] Si veda F. Dello Preite, *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, Ets, Pisa 2018, p. 49.

Lazio al 40,8% in Emilia Romagna – mentre il sud e le isole hanno le percentuali più basse, comprese tra il 38,5% in Abruzzo e il 25,3% in Sardegna. Le ragioni di questa diversa distribuzione geografica sembrano poter utilizzare categorie interpretative già utilizzate qualche anno fa. Mi riferisco all'inchiesta condotta da Marcello Dei nel 1994 sui docenti classe 1910, che già mostrava una maggiore presenza di maestri al sud rispetto al centro-nord, in ragione di un'economia ancora fortemente agricola, che offriva poche alternative professionali e che attribuiva un più significativo riconoscimento sociale al ruolo[2]. Una distribuzione geografica di genere, quindi, presente già *ab origine* e che possiamo ipotizzare abbia continuato ad agevolare la presenza maschile nel ruolo direttivo fino a pochi anni fa, anche a causa di un'istruzione femminile nel meridione meno competitiva, che ha finito per escludere dal settore terziario ad alta qualificazione, un numero cospicuo di donne che non erano in possesso «di diplomi e di titoli universitari richiesti per ricoprire tali posti di lavoro»[3]. Al centro-nord, invece, dove l'offerta lavorativa era più ampia ed eterogenea già dagli anni del boom economico, la componente maschile ha optato verso soluzioni ritenute più dinamiche e competitive, che hanno permesso alle donne in possesso di una formazione superiore universitaria di raggiungere prima i ruoli apicali della dirigenza scolastica. Diversamente dalle loro colleghe professoresse che hanno atteso più tempo, visto che la componente maschile, numericamente più consistente rispetto ai gradi scolastici di base, ha mantenuto l'interesse per quell'ambito professionale.

L'autonomia scolastica, che entra in vigore negli anni duemila, amplia non solo i compiti istituzionali delle scuole – oggi dotate di personalità giuridica, autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo – ma anche i compiti dei dirigenti, che spaziano dalla gestione amministrativa e organizzativa della scuola, alla valorizzazione delle risorse umane e degli aspetti culturali più generali. I concorsi che si realizzano nei primi anni duemila modificano ancora una volta le statistiche: le vincitrici del concorso ordinario rappresentano il 66% del totale e circa la metà della dirigenza è composta da donne con meno di 50 anni[4]. Inoltre, per la prima volta nella storia della scuola secondaria di secondo grado, le donne vincitrici del concorso ordinario (2004) superano di 9 unità gli uomini (313 donne e 304 uomini), scardinando così quel processo di segregazione che per decenni si era imposto nei concorsi direttivi. Cosicché, nel 2011[5] la scuola emerge come il primo ambito lavorativo ad essere guidato da una dirigenza prevalentemente femminile, sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria di primo grado, in un paese come l'Italia in cui il *gender gap* nel 2024 ci colloca all'87esimo posto su 104 paesi[6]. Gli ultimi dati

[2] M. Dei, *Colletto bianco grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, il Mulino, Bologna 1994, pp. 66-76.

[3] Dello Preite, *Donne e dirigenza scolastica*, cit., p. 53.

[4] Mpi, *La dirigenza scolastica. I neo-dirigenti del Concorso ordinario e del Concorso riservato*, Roma, 2007, p. 13, https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/neodirigenti.pdf (ultimo acceso 29 marzo 2025).

[5] Miur, *La scuola in cifre 2009-2010*, http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_11(utlimo accesso 29 marzo 2025).

[6] Nell'Unione europea l'Italia è ultima su 27 nel dato dell'occupazione femminile, con solo una donna su due che lavora occupando posizioni di vertice, https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/digest/ (ultimo accesso 29 marzo 2025)

riportati, quelli al 31 dicembre del 2022, mostrano una situazione ancora in espansione con una prevalenza femminile alla dirigenza in tutte le regioni italiane – che oscillano fra il 61,75% (il dato più basso in Sardegna) e l'82,66% (in Abruzzo) – e uno squilibrio tra i generi superiore al 30% nelle regioni Abruzzo, Calabria, Campania, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Sicilia, Toscana, Umbria e Veneto[7]. Una prevalenza così netta al punto che il governo italiano ha emanato il discutibile D.P.R. n. 82 del 16 giugno 2023 che prevede, a parità di punteggio, una preferenza per il genere meno rappresentato che, in questo caso, sarebbe quello maschile[8].

Un fenomeno, quindi, di recente configurazione che, da un canto, dimostra il protratto persistere delle discriminazioni di genere nella vita lavorativa, nel senso che le donne hanno faticato lungamente a raggiungere i vertici, a parità di istruzione con i colleghi maschi e a dispetto di una presenza femminile nei sistemi scolastici preminente già da tempo; dall'altro lato mostra una forte ambiguità emancipativa, espressione ancora una volta di stereotipie professionali, di forme di marginalità e di subordinazione sociale e culturale, che vedono le donne segregate in determinati ambiti professionali. Non è irrilevante, inoltre, il fatto che la dirigenza scolastica della scuola primaria sia ancora oggi la più svalutata fra le dirigenze, visto che sul piano economico è la meno pagata a fronte delle grosse responsabilità che comporta e, quindi, la meno riconosciuta sul piano socioculturale. Da qui l'idea che la femminilizzazione della dirigenza non possa essere considerata un indicatore di sviluppo socio-culturale e di parità di genere[9].

Ma forse per comprendere in modo più analitico il fenomeno, è necessario volgere lo sguardo alla storia. Il fenomeno, infatti, si collega al processo di femminilizzazione del ruolo docente che, nella scuola primaria, inizia già nella seconda metà dell'Ottocento, quando le iscritte alla scuola normale, scuola triennale post-elementare istituita dalla Legge Casati (1859) e deputata alla formazione di maestri e maestre fino alla Riforma Gentile (1923), superano di gran lunga gli aspiranti maestri[10]. Cosicché già all'inizio del Novecento le maestre rappresentano il 65% del totale; saranno il 71% nel 1950, l'82,8% nel 1970, il 96% oggi[11]. Una significativa femminilizzazione dell'insegnamento della scuola primaria, quindi, che inizia dopo l'unificazione del Regno d'Italia e che non conosce battute di arresto, anche nella nostra contemporaneità quando le politiche europee si adoperano attivamente per combattere il fenomeno della c.d. «autosegregazione formativa», che porta le donne a scegliere prevalentemente indirizzi di studio umanistici precludendosi le Stem (*Science, technology, engineering and mathematics*) ossia percorsi

7 https://concorsodirigentescolastico.it/ (ultimo accesso 29 marzo 2025).

8 https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2022;36~art5 (ultimo accesso 29 marzo 2025); A. Buschmeyer, *The construction of 'alternative masculinity' among men in the childcare profession*, in «International Review of Sociology», 2013, n. 2, pp. 290-309.

9 Dello Preite, *Donne e dirigenza scolastica*, cit., p. 157.

10 Si veda C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996; C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma 1994; C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Sei, Torino 2008.

11 Si veda V. Guerrini, *Educazione e differenze di genere. Una ricerca nella scuola primaria*, Ets, Pisa 2018.

di studio scientifico-tecnologici[12]. Una autosegregazione in gran parte connessa al permanere di antichi stereotipi di genere veicolati dalla famiglia, dalla scuola[13], dalla società tutta, secondo i quali la donna sarebbe meno capace nei saperi tecnologici e scientifici, mentre sarebbe più incline a percorsi formativi umanistici, educativi, a ruoli professionali di cura e di assistenza (professioni sanitarie e assistenziali)[14]. Ancora, una femminilizzazione del ruolo docente che non mostra flessione nonostante la recente introduzione dell'obbligo della laurea specialistica anche per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, resa effettiva in Italia solo a partire dall'anno accademico 1998/1999. Dal 2017 (D.L. 65 del 13 aprile 2017) della laurea triennale per gli educatori della fascia 0-3 (laurea triennale). Un percorso di formazione universitario auspicato da decenni e ritenuto indispensabile sia per migliorare la formazione degli insegnanti, che per quella fascia d'età richiede un'elevata specializzazione psico-pedagogica e didattica, sia per far uscire dal cono d'ombra della svalutazione sociale l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Eppure, i dati Ocse 2023/2024 dicono che in Italia le donne sono presenti nella misura del 99% nella scuola dell'infanzia (fascia 0-6), del 96% nella scuola primaria, del 76% nella scuola secondaria di primo grado, del 65% nella scuola secondaria di secondo grado, mentre crolla la percentuale nell'istruzione universitaria, dove le docenti ordinarie rappresentano il 27%[15]. Come se l'intero sistema formativo, a eccezione di quel soffitto di cristallo che è rappresentato dalla docenza universitaria, avesse ben poca attrattività per il mondo maschile. D'altronde, ancora oggi, il corpo insegnante continua a essere poco retribuito, gode di scarso potere decisionale e, quindi, di poca considerazione sociale. Probabilmente è anche per questo motivo se le professioni educative restano ancora un affare di donne[16].

[12] Secondo l'Istat nel 2022, il 23,8% dei giovani tra i 24 e 35 anni aveva una laurea nelle aree disciplinari Stem: se guardiamo agli uomini, la percentuale sale al 34,5%, mentre se guardiamo alle donne scende al 16,6% (https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf, ultimo accesso 29 marzo 2025). Per un'analisi sul fenomeno in Italia so veda I. Biemmi, S. Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2016; I. Biemmi, *Female students in the STEM disciplines: an investigation of "atypical" academic routes*, in «Journal of Theories and Research in Education», 2019, n. 3, pp. 203-219. Per una lettura sociologica del rapporto fra donne e istruzione superiore si veda J.A. Jacobs, *Gender inequality and higher education*, in «Annual Review of Sociology», 1996, n. 22, pp. 153-185.

[13] M. Stanworth, *Gender and schooling. A Study of sexual division in the classroom*, Hutchinson, London 1983.

[14] European education and culture executive agency: Eurydice, *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*, Publications Office, 2010, in https://data.europa.eu/doi/10.2797/3598 (ultimo accesso 29 marzo 2025); R. Clair (a cura di), *La formation scientifique des filles. Un enseignement au-dessus de tout soupçon?*, Editions Liris, Unesco, Paris 1995.

[15] https://lavoce.info/archives/106008/nel-rapporto-ocse-lo-stato-di-salute-del-sistema-educativo-italiano/ (ultimo accesso 29 marzo 2025).

[16] Buschmeyer, *The construction of 'alternative masculinity' among men in the childcare profession*, cit.

Tra maternage e percorsi di emancipazione femminile

La massiccia presenza delle donne nell'attività docente è stata già indagata ampiamente sia in ambito sociologico, sia in ambito storico-educativo. Le ragioni storico-sociali del fenomeno, plurime e complesse, evidenziano però il permanere di alcune questioni che potremmo definire di «lunga durata»[17].

In prima istanza, il tema affonda le sue radici nell'unificazione dello stato italiano e nella necessità di istituire una scuola elementare animata, sin dalle sue origini, da una ambiguità di fondo. Infatti, se da un canto l'istruzione ha una funzione emancipatrice per un popolo gravemente analfabeta, per il quale l'italiano «è una lingua straniera in patria»[18], d'altro canto questo processo intende essere governato dai ceti dirigenti post-unitari, in modo che non venga alterato lo status quo di una società liberale, gerarchicamente ordinata, i cui processi decisionali siano solo in mano ai ceti dirigenti[19]. Si tratta, quindi, di istituire una scuola elementare sostanzialmente popolare, che non alimenti desideri emancipativi e di mobilità sociale e che, sin dalla sua genesi, gode di una scarsa considerazione sociale rispetto alla scuola secondaria. A fronte di questa volontà politica dei ceti dirigenti, nel corso del secolo si registra un significativo aumento della scolarizzazione femminile, dopo una prassi consolidata e di lunga durata che aveva escluso le donne dall'istruzione sulla base di argomentazioni di carattere morale e biologico. Una trasformazione alimentata da alcuni importanti mutamenti nella storia delle idee e del costume, quali la trasformazione della famiglia e il consolidarsi dei valori della famiglia borghese[20], la scoperta dell'infanzia come risorsa sociale e affettiva[21], la centralità della funzione materna evidenziata dalla stessa trattatistica pedagogica[22]. Un secolo, quello del "lungo Ottocento", nel quale la condizione femminile continua a patire una netta discriminazione normativa e socioculturale, sia nella sfera pubblica sia in quella privata: è esclusa dall'elettorato, dall'istruzione elevata, dal lavoro intellettuale, dall'iniziativa economica, dalla gestione economica dei suoi beni per i quali occorre l'autorizzazione maritale, dalla potestà sui figli che ha solo in caso di assenza della figura paterna[23]. In questo contesto di minorità codificato in tutti gli ambiti della vita sociale, emerge l'immaginario femminile della donna madre-educatrice. Un'attenzione alla valorizzazione del ruolo materno, avviata già da Rousseau

[17] Si veda S. Ulivieri, *Donne e insegnamento dal dopoguerra ad oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante*, in Ead. (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996, pp. 47-85.

[18] Si veda T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1970, p. 95.

[19] Si veda D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1954.

[20] Si veda M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, il Mulino, Bologna 1984; Id., D. Kertzer (a cura di), *Storia della famiglia in Europa. Dal Cinquecento alla Rivoluzione francese*, Laterza, Roma-Bari 2002; A. Manoukian (a cura di), *I vincoli familiari in Italia. Dal secolo XI al secolo XX*, il Mulino, Bologna 1983.

[21] Si veda P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (1960), Laterza, Roma-Bari 1994.

[22] Si veda E. Badinter, *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, Longanesi, Milano 1981; M. D'Amelia (a cura di), *Storia della maternità*, Laterza, Roma-Bari 1997.

[23] Sulla costruzione della diseguaglianza femminile nel discorso giuridico si veda M. Graziosi, *Fragilitas sexus. Alle origini della costruzione giuridica dell'inferiorità della donna*, in N.M. Filippini, T. Plebani, A. Scattigno (a cura di), *Corpi e storia. Donne e uomini dal mondo antico all'età contemporanea*, Viella, Roma 2002, pp. 19-38.

(1762)[24], e che caratterizzerà tutto l'Ottocento borghese saldando fortemente il binomio della madre-educatrice. È alle madri che viene demandato il compito di formare il «cuore e la mente», iniziando il bambino alle regole morali, sociali, e ai primi rudimenti della lettura e della scrittura[25]. Un'enfatizzazione del ruolo di educatrice che agevolerà le donne ad accedere a nuovi percorsi di istruzione, prima negati, ma che di contro, servirà a ribadire il confinamento delle donne nel privato delle pareti domestiche[26] e a contrapporre una resistenza solida e diffusa all'avanzata dei movimenti emancipazionisti del secondo Ottocento[27], rafforzando l'ordine simbolico della famiglia borghese, fondato sulla divisione/contrapposizione dei ruoli e su una codificata e scientifica minorità femminile[28].

Così, anche la figura della maestra viene inscritta nella categoria del materno[29]. Una connessione che ha in sé la svalutazione del ruolo sociale e culturale della maestra ma che è, invece, adeguata per un lavoro che riguarda le masse popolari, che si presenta precario, mal remunerato, soggetto alla discrezionalità degli amministratori comunali, giuridicamente poco garantito. Così avviene che le donne vengano reclutate in modo massiccio nella scuola elementare: sono retribuite meno dei colleghi nella misura di 1/3 dello stipendio[30]; sono reclutate soprattutto dai comuni rurali che hanno magri bilanci per pagare gli insegnanti; sono disposte più dei loro colleghi a migrare in sperduti paesini rurali[31], nonostante l'ostilità delle popolazioni rurali[32]; sono ambite dalle amministrazioni comu-

24 J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Mondadori, Milano 1997, p. 21.

25 F. Borruso, *Letture bambine. Modelli educativi, sguardo materno e differenze di genere nella letteratura amena del secondo Ottocento*, in Ead. *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 47-71.

26 Si veda C. Covato, *Madri e figli. Infanzia e ruolo materno*, in Ead. *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione,* Unicopli, Milano 2007, pp. 111 e ss.

27 Sui movimenti emancipazionisti si veda G. Seveso, B. Mapelli (a cura di), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Guerini, Milano 2003; ancora A.M. Käppeli, *Scenari del femminismo*, in G. Duby, M. Perrot (a cura di), *Storia delle donne. L'Ottocento*, Laterza, Roma-Bari 1991, pp. 483-523.

28 È in relazione alle richieste di parità che si profila una risposta della scienza di ispirazione positivista che, interpretando il femminile come una condizione biologica di infantilismo permanente, ribadisce l'inferiorità biologica, intellettuale e morale della natura femminile, giustificando il permanere di una condizione di subalternità socioculturale e normativa. Si veda V.P. Babini, F. Minuz, A.M. Tagliavini, *La donna nelle scienze dell'uomo*, FrancoAngeli, Milano 1986, p. 14.

29 Si veda C. Covato, *Educata a educare: ruolo materno ed itinerari formativi*, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano 1989, pp. 133 e ss.

30 Questa disparità normativa e retributiva inizia a mutare grazie alla legge di avocazione della scuola elementare allo Stato, la legge Daneo-Credaro del 1911, con la quale la scuola passa sotto la direzione dello Stato, con le importanti eccezioni dei capoluoghi di provincia e di circondario. Si veda S.Q. Angelini, *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della legge Daneo-Credaro*, Le Lettere, Firenze 1998.

31 Sulla figura della maestra rurale si veda M. Raicich, *La maestra di campagna*, in Id. (a cura di S. Soldani), *Storie di scuola da un'Italia lontana*, Archivio Guido Izzi, Roma 2005, pp. 29-79. Sulla disponibilità migratoria delle donne anche nel '900 si veda S. Gallo, *L'insegnante elementare, un mestiere mobile nell'Italia della prima metà del Novecento*, in M. Colucci, S. Gallo (a cura di), *In cattedra con la valigia*, Donzelli, Roma 2017, pp. 19-39.

32 Tanti gli episodi di intolleranza e di molestie sessuali nei confronti delle maestre, come il caso di Italia Donati morta suicida nel 1886. Si veda E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Rizzoli, Milano 2003. Sulla ricostruzione del processo si veda E. Catarsi, *La maestra nell'Ottocento*, in Id. *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Juvenilia, Bergamo 1985, pp. 97-113. Ancora si veda A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Ets, Pisa 2019.

nali, ancora, perché ritenute meno permeabili agli orientamenti politici e quindi più affidabili in relazione alla diffusione dell'ideologia dei ceti dominanti; sono licenziabili *ad nutum* dalle autorità municipali attraverso il semplice diniego di un certificato di moralità, requisito indispensabile per mantenere una sia pur minima stabilità di incarico. Cosicché, le maestre finiscono per rappresentare quella riserva di manodopera intellettuale a basso costo, finalizzata a «istruire il popolo quanto basta»[33], all'interno di un immaginario rassicurante per la cultura borghese, della maestra come prosecuzione della funzione materna.

La femminilizzazione del mestiere avveniva – ha osservato Marino Raicich – «non dalla forza di un movimento emancipazionista, e tanto meno da una accettazione pubblica delle sue ragioni [...]; nasceva piuttosto dallo scarso prestigio della scuola elementare nella nostra società»[34].

Eppure, benché inscritta dentro queste contraddizioni ideologiche e disconoscimenti normativi e socio-culturali, il percorso dell'aspirante maestra, unica figura di donna cui è concesso di «esporsi al pubblico senza essere pubblica»[35], ha dato il suo contributo al lento percorso di emancipazione femminile[36]. Infatti, l'accesso alla scuola, sia come allieve sia come maestre, tollerato e controllato dalle classi dominanti, ha comunque offerto alle donne una chance di mutamento[37]. Si è trattato del primo lavoro intellettuale retribuito che ha riguardato un numero consistente di donne, molte delle quali non saranno semplici esecutrici dell'ideologia dei ceti dominanti, ma saranno impegnate anche sul fronte intellettuale e politico. Diventano, così, sempre più numerose all'acquisizione storiografica quelle maestre definite simbolicamente «operaie della penna», misconosciute fino a un recente passato, impegnate sul fronte della letteratura, della pubblicistica scolastico-educativa, del giornalismo, della lotta politica, dei movimenti emancipazionisti[38]. Maestre che hanno interpretato il proprio ruolo come un'occasione per contribuire ai processi di emancipazione dei ceti popolari, in cui l'istruzione si poneva come il presupposto indefettibile all'azione politica di liberazione[39].

[33] Questa la celebre frase del ministro Baccelli il quale nella relazione al re, premessa ai Programmi della scuola elementare del 1894, definisce con chiarezza l'obiettivo politico-istituzionale della scuola elementare.

[34] Raicich, *La maestra di campagna*, cit., p. 32.

[35] Definizione rinvenibile in un dibattito parlamentare del 1877. Si veda S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in Ead., G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna 1993, p. 100.

[36] Si veda S. Soldani, *Maestre d'Italia*, in A. Groppi (a cura di), *Il lavoro delle donne*, Laterza, Roma-Bari 1996, pp. 368-397.

[37] Si veda D. Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice della scuola e contributo della donna all'attività educativa*, in *L'emancipazione femminile in Italia, un secolo di discussioni (1861-1961)*, a cura della Società Umanitaria, La Nuova Italia, Firenze 1963, p. 261.

[38] Si veda L. Magazzeni, *Operaie della penna. Donne, docenti e libri scolastici fra Ottocento e Novecento*, Aracne, Roma 2019.

[39] Fra le tante figure di maestre impegnate politicamente, oggetto di una recente ricostruzione storiografica si veda M.R. Cutrufelli, *Maria Giudice. Vita folle e generosa di una pasionaria socialista*, Neri Pozza, Vicenza 2024.

La resilienza delle insegnanti negli anni del regime

La formazione dei maestri e delle maestre conosce un avanzamento e un tentativo di valorizzazione seppure maldestro, con la riforma Gentile[40]. Gli insegnanti della scuola elementare avranno, così, un percorso formativo più lungo rispetto al passato, composto da sette anni di scuola secondaria nei nuovi istituti magistrali, con un rafforzamento della cultura umanistica, a fronte della precedente scuola normale, di durata triennale e che non aveva nemmeno la dignità di scuola secondaria. La scuola magistrale, che non prevede più il tirocinio riassorbito nell'insegnamento di filosofia e pedagogia – la cui scelta Gentile ha giustificato con la formula nota che «chi sa, sa insegnare» – è una riproposizione sbiadita e al ribasso del liceo classico. La riforma, quindi, anche se ha inteso rispondere all'esigenza di una maggiore professionalità dei docenti[41], ribadisce l'idea di un insegnante elementare destinato a rimanere fra il popolo[42], che non necessita di una formazione superiore come il professore della scuola secondaria[43]. Inoltre, l'istituzione del Liceo femminile, destinato alle ragazze di estrazione borghese che non intendono proseguire gli studi, persegue lo scopo di sfollare proprio gli istituti magistrali, di fatto divenuti le scuole femminili per eccellenza.

Si rafforza, invece, la formazione del personale ispettivo e direttivo della scuola primaria e dei docenti destinati all'istituto magistrale, che hanno negli istituti superiori di Magistero i primi istituti universitari destinati alla loro formazione, che diverranno università nel 1935. Un ruolo direttivo al quale viene assegnato un ruolo strategico sia in relazione all'applicazione della riforma Gentile (la quale richiedeva una nuova formazione dei maestri e delle maestre visto che il metodismo di ottocentesca memoria era stato sostituito dai programmi redatti da Giuseppe Lombardo Radice, fondati sull'ideale di scuola serena di cui il filosofo era uno dei principali teorici[44]), sia in relazione a quell'ampliamento dei poteri direttivi con funzione di vigilanza sui comportamenti degli insegnanti, che potevano essere richiamati, sospesi, allontanati o licenziati per sospetta infedeltà al regime.

Come è noto, fra gli anni del regime e la Carta della scuola di Bottai (1939) si consuma un tentativo di arresto alla presenza femminile nella scuola, soprattutto per quanto concerne la scuola secondaria e i ruoli direttivi. La politica del regime non solo intende

40 Plaudita da Mussolini come «la più fascista delle riforme», la riforma Gentile è nella sostanza una riforma classista, elitaria e selettiva, che distingue nettamente tra la formazione dei ceti dirigenti e quella degli altri ceti, che hanno percorsi più professionalizzanti e modellati sulle esigenze del mondo del lavoro. Si veda M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981; M. Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, FrancoAngeli, Milano 2000; E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, il Mulino, Bologna 1996.

41 Si veda G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, cura e introduzione di L. Cantatore, Ets, Pisa 2020.

42 M. Galfrè, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017, p. 63.

43 A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2011.

44 Si veda F. Borruso, *School Life and Teachers' Diaries. Echoes of the Gentile Reform in the Archivio Didattico Lombardo Radice Diaries: Educational Theories and Educational Practice*, in J. Meda, R. Sani (a cura di), *The School and Its Many Pasts*, vol. IV, *Individual Memories of School*, Eum, Macerata 2024, pp. 871-880.

trasformare «il ruolo dei maestri in una sorta di apostolato laico finalizzato a formare le nuove generazioni allo spirito fascista»[45], ma conduce una grave campagna di ostruzionismo esplicita all'espansione della richiesta femminile di accesso all'istruzione, come testimoniano le disposizioni di legge del 1928 che raddoppiano le tasse per le donne iscritte alla scuola secondaria e all'Università. Ma già nel 1923 per quanto concerne l'istruzione media e i convitti nazionali, la legge stabilisce che, dal ruolo di preside, di nomina ministeriale e scelto tra i professori ordinari con almeno quattro anni di anzianità nel servizio, sono escluse le donne (R.D. n. 1954 del 6 maggio 1923). Così come le donne sono escluse dai concorsi a cattedra di lettere, latino e greco, storia, filosofia, economia politica nei Licei, e dai concorsi a cattedra di italiano e storia negli istituti tecnici (R.D n. 2480 del 9 dicembre 1926). Ancora, le donne vengono escluse dalla nomina a preside e direttore dei Regi istituti e delle Regie scuole d'istruzione media e tecnica, tranne che per le scuole professionali femminili e le scuole di magistero professionale per la donna (R.D. n. 1680 del 28 settembre 1934) e dall'ufficio di preside della scuola media (legge n. 899 del 1 luglio 1940). Disposizioni successive al ministero gentiliano, ma che avrebbero trovato il favore del filosofo: «Per Gentile il professore, non la professoressa, poteva insegnare alle giovani generazioni quelle discipline ritenute fondamentali per la formazione dell'élite: filosofia, storia, lettere»[46].

Alle donne resta la possibilità di ricoprire un ruolo direttivo solo nelle scuole professionali femminili e nelle scuole di magistero professionale per la donna, a meno che la scuola non goda di particolare prestigio. In tal caso è fatta salva la possibilità che la direzione degli studi venga «affidata, anziché alla direttrice, a un preside dei regi istituti di istruzione media autorizzato dal Ministro per l'educazione nazionale» (R.D. n. 2392 del 23 dicembre 1929). Come è noto, la linea politica del fascismo fu quella di combattere la disoccupazione maschile «dando agli uomini la priorità nell'assegnazione dei posti di lavoro e nella stessa retribuzione, e cercando di impedire un doppio salario in famiglia con una serie di misure tendenti ad allontanare le donne dal mondo del lavoro»[47].

Eppure, nonostante la politica del regime veda con sfavore l'impiego delle donne nella vita professionale, il numero complessivo dei direttori e delle direttrici in servizio aumenta seppure lentamente. Indizio sia di una forte attrattività di cui gode il settore per il genere femminile, sia della manifesta necessità di reclutare un numero più alto di dirigenti a fronte dell'istituzione di nuove scuole elementari sul territorio. Ecco perché la riforma Gentile si trova costretta a elevare a un quinto (nella misura del 20%) i posti riservati alle donne nel concorso per direttori, prima limitato al 10% dei posti messi a concorso. Aumenta, inoltre, il numero delle scuole elementari che, dalla competenza amministrativa dei comuni passa a quella dello Stato, rendendo così la figura del direttore obbligatoria e aumentando il contingente dei posti a bando. Nel 1926 le donne direttrici rappresentano

45 C. Covato, *Maestre e professoresse fra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di genere*, in Ulivieri, *Essere donne insegnanti*, cit., p. 40.

46 G. Di Bello, *La storia della scuola italiana*, in C. Betti *et alii*, *Percorsi storici della formazione*, Apogeo, Milano 2009, p. 62.

47 Ulivieri, *Donne e insegnamento dal dopoguerra ad oggi*, cit., p. 50.

il 15,7% del totale, nel 1928 occupano il 19% delle sedi disponibili, nel 1932 il contingente di direttrici didattiche aumenta al 24%, nel 1942 si raggiunge il tetto del 29,9%[48].

Un ultimo riferimento intendiamo farlo in relazione a quel processo di fascistizzazione della scuola, soprattutto primaria, in cui insegnanti e dirigenti sembrano essersi resi solo fedeli esecutori, rendendo la scuola un avamposto della propaganda di regime[49]. Su questa responsabilità, correlata anche all'accusa di scarsa politicizzazione della classe magistrale[50], hanno offerto un contributo interessante recenti studi, che hanno indagato storie di scuola «dal basso», ricostruite dalla voce dei diretti protagonisti. È emerso un quadro più composito ed eterogeneo, anche perché è comprensibile che tra l'essere aderenti al regime e una condotta positivamente antifascista, siano esistite un ventaglio di posizioni complesse. Da fonti per lo più inedite, come diari di maestri e autobiografie educative è emerso, così, un numero sempre più cospicuo di misconosciute figure di insegnanti e direttori/direttrici didattiche i quali, nella solitudine di una scuola soprattutto rurale, spesso dimenticata dal potere centrale, sull'onda di una formazione che si era misurata con gli ideali lombardiani e con le suggestioni di rinnovamento pedagogico che circolavano in quegli anni, a volte riusciva a operare diversamente dagli obiettivi istituzionali del regime. Ma tutto questo avveniva certamente sottotraccia[51].

Una segregazione sofisticata

Durante i primi anni della Repubblica, quando la Costituzione si trova costretta a convivere con un apparato normativo fascista, per la figura del direttore didattico e del personale scolastico resta in vigore il T.U. del 5 febbraio 1928 n. 577[52] e la politica scolastica, già all'indomani della Liberazione, è in mano alla Dc che prosegue con una politica di conservazione[53]. Alla fine degli anni cinquanta, nonostante il progressivo aumento delle maestre, il contingente nazionale di direttori didattici in servizio è di 1730 unità, in cui le donne rappresentano solo il 24,3% del totale, mentre nelle statistiche nazionali il numero dei maestri appare in rapida diminuzione[54].

48 I dati sono ricavati da Dello Preite, *Donne e dirigenza scolastica*, cit., pp. 41-46.

49 Si veda G. Seveso, *Piccoli eroi e grandi destini. L'educazione dei bambini e delle bambine nei quaderni dell'Italia fascista*, in C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2003, pp. 283-298.

50 Si veda M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna 1969.

51 Si veda G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Mondadori, Milano 2022.

52 Restano in vigore il T.U. 5 febbraio 1928 n. 577 e il Regolamento generale 26 aprile 1928 n. 1297. Si veda G. Franceschini, *Da direttore didattico a dirigente scolastico. Per una storia della funzione direttiva dalla Legge Casati ai giorni nostri*, Unicopli, Milano 2003, p. 79.

53 L. Bellatalla, *I decreti delegati: la democrazia entra nella scuola?*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 71.

54 Dello Preite, *Donne e dirigenza scolastica*, cit., p. 38.

La presenza marginale delle donne nei posti apicali è plausibilmente ascrivibile al lento processo di democratizzazione e di conquista della parità di genere nella società italiana di quegli anni – definito emblematicamente un percorso dei «piccoli passi»[55] – nonostante la Resistenza avesse segnato in Italia la data di nascita di un movimento femminile democratico di massa[56]. Anche se la Costituzione aveva sancito l'eguaglianza (art. 3), gli stessi diritti e la stessa retribuzione a parità di lavoro (art. 37), fra gli anni cinquanta e sessanta la condizione femminile in Italia è ancora profondamente arretrata sul piano della parità di genere, sia nella vita lavorativa sia nella vita privata, dove persistono i vecchi equilibri patriarcali. Da alcune inchieste sociologiche di quegli anni emerge che le donne intervistate non intendono, nella stragrande maggioranza dei casi, trascurare la casa per il lavoro[57]; mentre gli uomini spesso rivelano un progressismo di facciata nella speranza che la rivoluzione femminista non intacchi la pace del proprio nucleo familiare[58]. E ritorna nuovamente, rinforzato da un immaginario mass mediatico, il mito della mamma italiana, descritta come una straordinaria «erogatrice di servizi, capace di far fronte ai limiti congeniti dello stato sociale, mentre al marito resta affidato il ruolo esclusivo del percettore di reddito»[59]. Non era lontana da questo immaginario nemmeno la provincia americana se negli anni cinquanta l'analisi di Betty Friedan[60] registrava un aumento significativo di donne che abbandonavano gli studi o la realizzazione professionale, attratte da una cultura consumistica che costruiva il mito di una felicità domestica allietata dall'acquisto dei tanti elettrodomestici destinati al consumo di massa[61]. Esigenze di un mercato dei consumi in espansione che potevano giocarsi, se necessario, anche sulla pelle dell'emancipazione femminile e che rendevano già visibile, seppure in trasparenza, il potere di incisività del capitalismo anche sul funzionamento delle democrazie, oggi minacciate anche dai processi di globalizzazione economica[62].

55 S. Piccone Stella, *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*, FrancoAngeli, Milano 1993, p. 142.

56 Si veda V.P. Babini, *Le parole armate. Le grandi scrittrici del Novecento italiano tra Resistenza ed emancipazione*, La Tartaruga, Milano 2018; P. Gabrielli, *Fenicotteri in volo. Donne comuniste nel ventennio fascista*, Affinità elettive, Ancona 2024.

57 Si veda T. Tentori, *Donna, famiglia, lavoro. Inchiesta promossa dalla Presidenza centrale del Cif*, Stampa a cura della Presidenza centrale del Cif, Roma 1960, p. 15. Sul tema del lavoro domestico si veda G. Falcicchio, *Il lavoro gratuito delle donne alla radice dell'oppressione storica femminile*, in F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità*, Unicopli, Milano 2022, pp. 201-217; C. Criado Perez, *Invisibili. Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano*, Einaudi, Torino 2020.

58 Si veda G. Cesareo, *La condizione femminile*, Sugar, Milano 1963.

59 Si veda M. D'Amelia, *La mamma*, il Mulino, Bologna 2005.

60 B. Friedan, *La mistica della femminilità*, Edizioni di Comunità, Milano 1964.

61 Il tema del consumismo interpretato come processo di alienazione degli individui che vengono privati dell'autonomia intellettuale e della capacità critica, è presente nell'analisi di Marcuse, il quale individuava nella soddisfazione dei bisogni della moderna società tecnologica, una forma occulta di annientamento dell'aggressività individuale. Si veda H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino 1972 (1° edizione 1964).

62 C. Crouch, *Post-democracy*, Polity Press, Cambridge 2004; L. Gallino, *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Einaudi, Torino 2011.

È a partire dagli anni settanta che esplode in Italia il fenomeno della scolarizzazione di massa e che il numero delle ragazze a scuola giunge a superare la componente maschile, grazie anche alla riforma della scuola media unica del 1962[63], al miracolo economico che aumenta il reddito medio pro-capite[64], all'incremento della domanda di istruzione. Un aumento, quest'ultimo, che avrà motivazioni spiccatamente socioculturali, visto che sono proprio le zone più depresse come il sud Italia e le categorie storicamente escluse – donne e ceti sociali marginali – ad avanzare richieste di inserimento sociale più forti rispetto al passato[65].

Eppure, se il sorpasso di genere è avvenuto nella scuola secondaria in quegli anni, nei percorsi universitari la richiesta di istruzione femminile si indirizza, in modo prevalente, verso quella autosegregazione formativa di cui abbiamo già parlato[66], alimentata dai condizionamenti socioculturali che, sottotraccia, mantengono ancora vivo il primato della domesticità femminile[67]. L'insegnamento, ribadiscono le donne intervistate in relazione alle proprie scelte professionali, è ritenuto maggiormente compatibile con gli impegni della vita familiare ed è attraente anche in relazione «alla possibilità di lavoro part-time che offre»[68]. È il percorso professionale che più di ogni altro permette alle donne di inserirsi nel mondo del lavoro senza cozzare contro la tradizione, senza uscire dal ruolo materno a cui sono state educate, anche se lo stereotipo della "maternità estesa" di un tempo inizia a incrinarsi. Inoltre, sono le stesse insegnanti che bypassano il tema della doppia presenza, evidenziato come uno degli ostacoli più evidenti che si frappongono alla realizzazione professionale delle donne[69], in virtù di una conciliabilità dei ruoli resa più agile dall'impegno professionale scolastico considerato part-time. Un'interpretazione della propria scelta professionale che è servita, ieri come oggi, a ribadire il modello dominante della donna-madre, chiamata a svolgere un lavoro con funzione di supporto all'economia familiare, a fronte di un uomo come principale percettore di reddito; e che ribadisce l'idea di una scelta professionale non vissuta come strumento di liberazione personale e sociale. E invece le ragioni della scelta, le motivazioni che la supportano, la percezione del proprio ruolo professionale sono tutte questioni che dirigono il proprio ruolo, condizionano le intera-

63 Si veda F. Borruso, *La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e politica*, in R. Sani, A. Ascenzi (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema italiano dall'Unità al secondo dopoguerra,* Edizioni Studium, Roma 2022, pp. 461-478. Ancora, B. Mapelli, *La nuova scolarità femminile*, in L. Erlicher, B. Mapelli (a cura di), *Un futuro per le ragazze. Manuale per l'orientamento femminile*, Le Monnier, Firenze 1991.

64 Si veda P. Sorcinelli, *Dalla «via Gluck» al miracolo economico. Uno sguardo sull'Italia che cambia*, in A. Cardini (a cura di), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, il Mulino, Bologna 2006, pp. 175-205.

65 M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, il Mulino, Bologna 1974, p. 365.

66 A. Porcheddu, *Femminilizzazione dell'insegnamento e nuova professionalità*, in Ulivieri, *Educazione e ruolo femminile*, cit., p. 214; R.M. Lagrave, *Un'emancipazione sotto tutela. Educazione e lavoro delle donne nel XX secolo*, in G. Duby, M. Perrot (a cura di), *Storia delle donne. Il Novecento*, a cura di F. Thebaud, Laterza, Roma-Bari 1992, pp. 484 e ss.

67 Su questo tema emblematica l'inchiesta di Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1973.

68 E. De Fort, *Gli insegnanti*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 238.

69 L. Balbo, *La doppia presenza*, in «Inchiesta», 1978, n. 32, pp. 3-6.

zioni sociali, si imprimono sull'azione in vista di una trasformazione della cultura dominante. Pensiamo, ad esempio, ai numerosi studi che hanno dimostrato lo stretto rapporto esistente tra una positiva realizzazione professionale materna e le scelte delle figlie, più capaci di auto-progettarsi consapevolmente e di affrontare le difficoltà ambientali che si frappongono alla realizzazione individuale[70]. Come è noto, i primi gruppi neo-femministi si formano nel nostro paese proprio negli anni settanta, per poi estendersi e potenziarsi coinvolgendo masse più estese della società civile, come studentesse, casalinghe, operaie, giovani donne. E anche le insegnanti, portate generalmente a schierarsi dalla parte dell'ordine, «all'interno di un quadro che fino al '68 era improntato ad un moderatismo cattolico o ad un conservatorismo laico»[71], partecipano a quel profondo processo di trasformazione, normativo e culturale degli anni settanta, contribuendo a ridefinire l'idea di scuola democratica, politicizzandosi, sindacalizzandosi[72].

Eppure, una recente indagine qualitativa sulle dirigenti scolastiche realizzata nel 2018 attraverso interviste narrative, ci restituisce alcune considerazioni che, a nostro avviso, ribadiscono la difficile attuale transizione socioculturale ancora lontana da una vera parità di genere e alcune questioni «di lunga durata» che si pongono in un rapporto di continuità con la storia[73]. Dalle interviste realizzate con 30 dirigenti scolastiche in servizio presso scuole del nord, del centro e del sud Italia, possiamo sapere che la scelta dell'insegnamento, in relazione ai percorsi della scuola secondaria (soprattutto quando era relativa al percorso magistrale) e agli studi superiori[74], in alcuni casi, è stata condizionata da fattori esterni – conciliabilità del ruolo di moglie e di madre in virtù di orari lavorativi non prolungati, oppure condizionamenti familiari espliciti o impliciti – in modo in parte analogo alle considerazioni riportate dalla famosa inchiesta di Marzio Barbagli e Marcello Dei condotta nel 1969[75]. La scelta della dirigenza, invece, sembra essere sempre animata da una forte motivazione interna e personale delle donne insegnanti, correlata al desiderio di fare carriera, all'amore per lo studio e per la propria professione. In questo caso ci sembra possibile poter affermare che l'ampliamento dei percorsi formativi abbia operato come

70 Si veda A. Zambelli, E. De Carlo, G. Mazzetti, D. Guglielmi, *Il ruolo dei genitori nel processo di scelta della scuola secondaria*, in «Counseling», 2021, n. 2, pp. 41-61. Tanti gli studi in tal senso su pregiudizi o atteggiamenti veicolati più o meno consapevolmente: si veda C. Dawson, P. O'Connor, *Gender differences when choosing school subjects: Parental push and career pull. Some tentative hypotheses*, in «Research in Science Education», 1991, n. 1, pp. 55-64. Più recente E.A. Gunderson *et alii*, *The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes*, in «Sex roles. A Journal of Research», 2012, n. 66, pp. 153-166.

71 Ulivieri, *Donne e insegnamento dal dopoguerra ad oggi*, cit., p. 73.

72 Si veda C. Meta, *Neofemminismo e legislazione del lavoro negli anni settanta. Verso la costruzione di una democrazia partecipativa*, Aracne, Roma 2012.

73 La ricerca ha coinvolto trenta dirigenti scolastiche in servizio in diverse regioni del nord, del centro, del sud. Diciassette dirigenti erano del 1° ciclo di istruzione (infanzia, primaria e secondaria di primo grado); dodici dirigenti del 2° ciclo di istruzione (licei e istituti tecnici); 1 dirigente di un convitto nazionale (1° e 2° ciclo). L'età anagrafica delle partecipanti oscilla tra i 51 e i 60 anni in prevalenza; solo cinque dirigenti appartengono alla fascia 41-50. Si veda Dello Preite, *Donne e dirigenza scolastica*, cit., pp. 93-116.

74 Sull'importanza dell'orientamento in relazione al percorso di studi si veda A.G. Lopez, *Dall'esclusione all'emancipazione. Per una pedagogia dell'empowerment femminile nelle scienze*, in I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (a cura di), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*, Ets, Pisa 2012, p. 131.

75 Barbagli, Dei, *Le vestali della classe media*, cit.

processo di rafforzamento dell'*empowerment* femminile, rafforzando le prospettive e i desideri di realizzazione individuale.

Ampio, invece, il riferimento delle intervistate ai pregiudizi e agli stereotipi di genere ancora vivi e operanti nel mondo della scuola, che le dirigenti hanno sperimentato e che a volte hanno infragilito la percezione della propria leadership femminile. In primo luogo, dai racconti emerge la fatica relazionale affrontata per essere riconosciute nel ruolo da colleghi e colleghe, soprattutto quando le dirigenti hanno cercato di perseguire una strada di leadership non impositiva, bensì democratica e di coinvolgimento dal basso, che in alcuni casi ha conquistato poco consenso proprio nei collaboratori più prossimi. Ancora, dai racconti emerge la prassi di comportamenti agiti da colleghi e colleghe meno rispettosi del ruolo, a differenza dei dirigenti uomini che sembrano alimentare, invece, un alone di soggezione[76]. Intervistate sul senso che le stesse danno alla femminilizzazione della dirigenza, la maggior parte di loro lo ritiene un processo piuttosto scontato in quanto correlato alla femminilizzazione del corpo insegnante: sono numericamente di più le donne che partecipano ai concorsi e la svalutazione del ruolo, così come la remunerazione inferiore della scuola primaria rispetto ad altri incarichi di dirigenza, incidono sulla scarsa attrattività per il genere maschile. Un esempio, questo, di discriminazione diretta che àncora le diseguaglianze alle remunerazioni distinte[77]. Da alcune intervistate, si avanza anche l'ipotesi che il fenomeno sia un processo avviato in maniera subdola da parte dei ceti dirigenti, con l'intento di mantenere la scuola in uno stato di inferiorità rispetto ad altre istituzioni[78]. Queste considerazioni portano molte partecipanti a non interpretare la propria carriera come un percorso di sviluppo professionale legato al merito e alle capacità della persona, bensì il riattualizzarsi del noto *sex-typing* verticale. Viene quindi vissuto come importante da queste giovani dirigenti, per uscire dalla cultura della svalutazione che ha relegato il sistema scolastico in una condizione di vera e propria marginalità sociale, una nuova valorizzazione economica e sociale della categoria insegnante e direttiva della scuola da parte del mondo politico. Una richiesta più che condivisibile e che non può dimenticare come le scelte economiche siano anche il prodotto di una costruzione sociale e di una volontà politica[79]. Solo una scelta politico-economica nella direzione di una valorizzazione autentica potrebbe rendere l'ambito educativo non più un luogo di discriminazione femminile camuffato dietro il proliferare di una legislazione *politically correct*. E potrebbe contribuire a trasformare il significato e il senso delle professioni educative nella nostra contemporaneità, senza che queste continuino ad assumere le caratteristiche separatiste di una riserva indiana.

76 Si veda A.G. Lopez (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Ets, Pisa 2017.

77 Lagrave, *Un'emancipazione sotto tutela*, cit., p. 519.

78 Dello Preite, *Donne e dirigenza scolastica*, cit., p. 157. Si veda anche I. Biemmi, *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione insegnante*, Ets, Pisa 2009.

79 https://eurydice.indire.it/quanto-sono-apprezzati-gli-insegnanti-in-europa (ultimo accesso 29 marzo 2025).