ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ARCHIVIO ISTITUZIONALE
DELLA RICERCA

Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Archivio istituzionale della ricerca

I dirigenti scolastici e la scuola che cambia: alcuni spunti di riflessione a partire dall'indagine Talis 2018

This is the final peer-reviewed author's accepted manuscript (postprint) of the following publication:

Published Version:
Mantovani Debora, Santangelo Federica (2020). I dirigenti scolastici e la scuola che cambia: alcuni spunti di riflessione a partire dall'indagine Talis 2018. AUTONOMIE LOCALI E SERVIZI SOCIALI, XLIII(2), 401-420 [10.1447/98728].

Availability:
This version is available at: https://hdl.handle.net/11585/783955 since: 2020-12-10

Published:
DOI: http://doi.org/10.1447/98728

Terms of use:

Some rights reserved. The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

This item was downloaded from IRIS Università di Bologna (https://cris.unibo.it/).
When citing, please refer to the published version.

(Article begins on next page)

12 October 2024

This is the final peer-reviewed accepted manuscript of:

Debora Mantovani, Federica Santangelo (2020): I dirigenti scolastici e la scuola che cambia: alcuni spunti di riflessione a partire dall'indagine Talis 2018, Autonomie locali e servizi sociali 43 (2): 401-420

The final published version is available online at:

https://www.rivisteweb.it/doi/10.1447/98728

Terms of use:

Some rights reserved. The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

This item was downloaded from IRIS Università di Bologna (https://cris.unibo.it)

When citing, please refer to the publisher version.

I dirigenti scolastici e la scuola che cambia:
alcuni spunti di riflessione a partire dall'indagine TALIS 2018

Debora Mantovani e Federica Santangelo

Abstract

This article explores the role of principals leading public lower secondary schools in Italy and facing the "new" challenge of students with a migratory background. Data drawn from the 2018 edition of TALIS (Teaching and Learning International survey), reveals that practices aimed at promoting diversity and equity are more common in schools where most students are in a weaker socio-economic condition rather than in schools where immigrant-origin students are more numerous.

Keywords: principal; lower secondary school; immigrant-origin student; Talis; Italy.

I dirigenti scolastici e la scuola che cambia:
alcuni spunti di riflessione a partire dall'indagine TALIS 2018

Debora Mantovani e Federica Santangelo

1. La trasformazione del dirigente scolastico

La scuola italiana è stata, fin dalla sua origine, una struttura organizzativa altamente burocratica gestita a livello ministeriale. Questa forte centralizzazione è stata spesso criticata e, già ai tempi dell'unificazione d'Italia, Francesco De Sanctis aveva denunciato i "mali del centralismo" in tema di istruzione (TreeLLLe 2006, 13). Se la mancata flessibilità del modello di gestione del sistema scolastico poteva essere ritenuta superflua (o non necessaria) in un periodo in cui la principale funzione educativa era quella di alfabetizzare tutta la popolazione e prepararla a un mercato del lavoro piuttosto semplice e poco segmentato, questa stessa rigidità ha mostrato la sua inefficacia nel momento in cui la scuola non solo ha iniziato a dilatare i tempi di permanenza obbligatoria dello studente al suo interno, ma ha anche cominciato a rivolgersi a un'utenza sempre più numerosa e socialmente diversificata[1]. A ciò si aggiunga la necessità della scuola di saper istruire e formare nuove figure professionali capaci di rispondere alla domanda di un mercato del lavoro molto più complesso e differenziato rispetto al passato[2] (Ruggero 2005).
È in questo mutevole contesto socio-economico che il legislatore è intervenuto conferendo alla scuola quell'autonomia necessaria a svolgere la propria attività in modo flessibile e dinamico. L'art. 21 della legge n. 59/1997 – unitamente al d.gls. n. 59/1998, al d.p.r. n. 275/1999 e, qualche anno più tardi, alla riforma del Titolo V della Costituzione del 2001 – segna un momento di rottura e si inserisce in un clima riformistico di decentramento del sistema amministrativo di più ampio respiro già avviato all'inizio degli anni '90 (Bassanini 2008; Campione e Poggi 2009).
Gli interventi legislativi in ambito formativo sanciscono il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche – che acquisiscono personalità giuridica e autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di gestione e amministrazione – e assegnano al preside la nuova qualifica di "dirigente scolastico" (DS), spogliandolo così dei vecchi panni di mero esecutore di adempimenti burocratici in favore dell'assunzione del ruolo di "responsabile della gestione delle risorse finanziarie, strumentali e dei risultati del servizio" (art. 25, d.lgs. n. 165/2001). In altre parole, il DS, oltre a continuare ad amministrare l'istituto, è chiamato a dirigerlo, divenendo responsabile dell'organizzazione e della messa in atto di strategie di azione (autonomia organizzativa) definite a partire dall'elaborazione di un'offerta formativa (autonomia didattica) che, seppur coerente con le linee di indirizzo definite ancora a livello centrale, devono essere declinate a livello locale in modo da soddisfare i bisogni specifici del proprio bacino di utenza.
Il periodo in cui nasce e si afferma la nuova figura del DS *leader* e *manager* è significativo anche in virtù del fatto che, proprio in quegli anni, si inizia ad osservare (seppur timidamente) un fenomeno fino ad allora sconosciuto nelle nostre scuole: la presenza degli studenti stranieri. Di lì a pochi anni, la scuola italiana diventerà l'immagine esplicita di quel pluralismo di cittadinanze, lingue e culture che innervano il più ampio tessuto sociale (Giovannini 1996; Mpi 1998) e, non a caso, è proprio del 1999 il d.p.r. n. 394 che esplicita l'estensione del diritto-dovere all'istruzione – garantito

[1] L'apertura verso una popolazione studentesca più numerosa e diversificata è stata in parte dovuta all'effetto di alcuni interventi legislativi (a titolo esemplificativo: la legge n. 1859/1962 ha istituito la scuola media unica obbligatoria e ha trasformato la scuola media da scuola di *èlite* a scuola di tutti; la legge n. 348/1977 ha eliminato l'insegnamento del latino – emblema del classismo sopravvissuto nella scuola dell'obbligo – da tutti i programmi della scuola media inferiore; la legge n. 517/1977 ha aperto la scuola agli alunni diversamente abili – Molitemi 2011; Susi 2012) e in parte ai cambiamenti socio-economici in atto nella società (innalzamento dei tassi di scolarità della popolazione, cambiamento dei modelli familiari per effetto della legge sul divorzio e aumentata partecipazione femminile al mercato del lavoro).
[2] La reattività della scuola alla nuova domanda del mercato del lavoro si segnala a partire dagli anni '50 con l'istituzione degli istituti professionali, non abilitanti alla prosecuzione degli studi, della durata di due o tre anni (Armone 2011).

costituzionalmente – a *tutti* gli studenti, compresi quelli stranieri a prescindere dalla loro posizione rispetto al permesso di soggiorno.
Le politiche scolastiche nazionali per l'integrazione degli alunni immigrati hanno da subito promosso l'adozione di un modello inclusivo e interculturale (Besozzi 2006; Giovannini 2006). La scuola italiana, per effetto di una pressione migratoria in rapida crescita, si è così trovata a dover affrontare nuove sfide educative e l'attività scolastica ha richiesto di essere ripensata e riorganizzata al fine di favorire il processo di integrazione degli studenti neo-arrivati. Gli interventi attuati per promuovere l'inclusione dei giovani stranieri sono molteplici[3] e la loro attivazione è riconducibile al ruolo svolto dal DS in quanto responsabile della politica di accoglienza dell'istituto.
L'efficacia delle attività di integrazione e accoglienza promosse dal DS – e, più in generale, l'efficacia dell'intera sua funzione dirigenziale – è stata però spesso ostacolata dagli stretti margini di azione concessigli dalla normativa, tanto che il DS è stato etichettato come "inesistente" (TreeLLLe 2006). La legge n. 59/1997 e i successivi decreti attuativi hanno, di fatto, dato ben poca autonomia ai DS nel reclutamento dei docenti, limitando così la possibilità di selezionare quelli più qualificati rispetto ai bisogni specifici dei propri studenti. Inoltre, la riforma ha conferito un'autonomia finanziaria fittizia: i flussi monetari gestiti dal DS non solo sono modesti, ma anche vincolati ad attività definite per gran parte dall'amministrazione centrale. I limiti della gestione del personale e delle risorse finanziarie costituiscono, quindi, forti vincoli all'operato del DS, che si ritrova ad essere responsabile del raggiungimento di specifici obiettivi seppur privo degli strumenti necessari a conseguirli (Pietropaolo 2011; Cavalli e Fischer 2012; Serpieri 2012).
Ciononostante, alcuni DS sono riusciti ad implementare strategie di inclusione scolastica di successo pur in presenza di risorse scarse. In questi casi è stata dirimente non solo la loro sensibilità verso il tema dell'integrazione – comunque necessaria – ma anche la loro capacità gestionale e organizzativa (*instructional* e/o *transformational leadership*)[4], che ha consentito l'adozione di un piano dell'offerta formativa (Pof) rispondente ai bisogni specifici della popolazione studentesca, nonché la sperimentazione di nuove forme di didattica da parte dei docenti coinvolti nel processo di cambiamento (Colombo 2004).
Il DS può, quindi, davvero fare la differenza (Paletta 2015) e la ricerca empirica ha evidenziato che il processo di integrazione dell'alunno straniero è stato recepito e attuato in modo differenziato nei diversi contesti scolastici. I DS delle scuole che sono state maggiormente interessate dal fenomeno migratorio hanno dimostrato un dinamismo più spiccato in termini di autonomia didattica e organizzativa, nonché di capacità di interagire con gli enti locali e il territorio (Besozzi 2005; Cnel-Censis 2008; Mantovani 2011a; Colombo 2012; Gasperoni e Mantovani 2013).
Negli ultimi anni, il bisogno di dare maggiore autonomia e potere ai DS si è fatto urgente e, dopo un lungo dibattito, il mondo della scuola è stato investito da una nuova riforma, che ha trovato fin dall'inizio il favore dell'Associazione Nazionale Presidi (Nocera e Tagliani 2015). La legge n. 107/2015 – nota come "Buona Scuola" – si pone in continuità con la legge n. 59/1997 e mira ad estendere e rafforzare l'autonomia delle istituzioni scolastiche al fine di favorire la pianificazione strategica dell'offerta formativa e promuovere l'operato del DS secondo principi di efficienza ed efficacia. Fra le diverse novità, quelle più significative in merito alle finalità di questo contributo, sono la definizione di un Pof triennale (comma 12) e l'introduzione della "chiamata per competenze" del docente da parte del DS (comma 79)[5].

---

[3] Tali interventi vanno dall'adozione del protocollo di accoglienza alle attività di sostegno nelle materie scolastiche, dai corsi di italiano L2 all'aiuto allo studio, dalla formazione dei docenti all'adozione di materiali didattici facilitati, dall'attivazione di mediatori culturali alle iniziative di coinvolgimento delle famiglie.
[4] Per un approfondimento sul concetto di leadership, si rimanda per la dimensione istruzionale a Hallinger e Murphy (1985) e Witziers *et al*. (2003), per quella trasformativa a Bass (1995) e Chin (2007).
[5] Altri aspetti rilevanti della riforma "Buona Scuola" riguardano: l'assunzione a tempo indeterminato dei docenti precari tramite concorso nazionale; l'estinzione delle graduatorie a punteggi che regolano l'obbligo di assunzione dei docenti; l'introduzione di incentivi economici basati sul merito (e non solo sull'anzianità); le agevolazioni fiscali e gli incentivi alle libertà private per le scuole; il piano edilizio straordinario. Per una rassegna più approfondita dei contenuti della

La prima disposizione riguarda la progettazione dell'offerta formativa, che passa da annuale a triennale in conformità con la durata del mandato del DS. Quest'ultimo stabilisce le linee di indirizzo della programmazione didattica curricolare ed extracurricolare (anche di intesa con gli enti del territorio). Questa progettualità di lungo periodo favorisce la definizione di un'offerta formativa più ambiziosa e capace di soddisfare meglio le esigenze specifiche della popolazione studentesca.
La seconda disposizione ("chiamata per competenze") – seppur circoscritta alla copertura dei posti vacanti – mira a favorire un miglior utilizzo dei docenti nelle scuole consentendo al DS di selezionarli sulla base delle loro competenze ed esperienze. Il DS ha, quindi, il potere di avvalersi dei docenti più adatti, per profilo professionale, al proprio progetto formativo e alle esigenze educative della propria utenza scolastica. Questa disposizione ha sollevato forti opposizioni da parte dei sindacati e della categoria insegnanti (Nocera e Tagliani 2015; Ballarino 2016), tanto che il d.d.l. n. 763/2019, co. 1, lett. *h*) ha tolto tale potere al DS a decorrere dall'a.a. 2019/20[6].
A distanza di più di 20 anni dalla prima riforma sull'autonomia scolastica e a seguito della recente riforma sulla Buona Scuola, il presente articolo intende esplorare il ruolo dirigenziale svolto dal DS all'interno della scuola rispetto all'utenza straniera. In prima battuta, si traccerà l'evoluzione – nel corso delle tre indagini TALIS – del profilo dei DS della scuola secondaria di I grado pubblica italiana, nonché delle caratteristiche della popolazione studentesca delle scuole da loro dirette (par. 2). In secondo luogo, con riferimento all'ultima indagine TALIS 2018, si esplorerà il rapporto dei DS con il tema della diversità, analizzando la loro esigenza di sviluppare una maggiore professionalità in tema di promozione dell'equità, nonché il loro concreto attivismo rispetto alla promozione di pratiche che favoriscono l'inclusione e l'interculturalità (par. 3). Il par. 4 cercherà di esaminare il livello di flessibilità della scuola nel rispondere tempestivamente ai cambiamenti, e se tale dinamismo è legato alla presenza straniera. Infine, il par. 5 svilupperà alcune considerazioni di sintesi.

2. L'indagine TALIS e i DS della scuola secondaria di I grado

Il presente contributo si basa sull'analisi secondaria dei dati della terza e ultima indagine internazionale *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) condotta nel 2018 dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) con l'obiettivo di analizzare le condizioni lavorative di docenti e dirigenti scolastici della scuola secondaria di I grado al fine di individuare i necessari interventi di *policy* tesi a migliorare il sistema scolastico e le prestazioni dei suoi studenti[7] (Oecd 2019a; 2020).
Più precisamente, l'articolo esplora il questionario somministrato ai 179 DS delle scuole pubbliche italiane ponendo particolare attenzione alle pratiche di inclusione della popolazione studentesca straniera, nonché alla flessibilità e rapidità con cui la scuola si organizza per rispondere ai cambiamenti. Questo interesse per i DS, e i loro interventi rispetto agli studenti immigrati, è motivato non solo dalla rilevanza della loro funzione dirigenziale, ma anche dal fatto che il loro ruolo è stato finora poco indagato (Cerulo 2018). I ricercatori hanno, infatti, privilegiato gli insegnanti per via del loro rapporto diretto con gli studenti. Tuttavia, diversi studi hanno evidenziato come le attività svolte dal DS possano incidere – anche attraverso l'influenza indirettamente esercitata sugli insegnanti – sul clima scolastico, nonché sui processi di apprendimento degli

legge n. 107/2015 si rimanda a Baldacci *et al*. (2015), Calvino (2015), Nocera e Tagliani (2015), Serio *et al*. (2015), Turchi e Greco (2016).

[6] Il presente contributo non è, però, interessato dalla modifica dell'originario co. 79 della legge n. 107/2015, poiché la base-dati utilizzata è antecedente alla riforma (par. 2).

[7] L'indagine TALIS ha cadenza quinquennale e nella prima edizione del 2008 ha coinvolto 24 paesi. Da allora, le indagini hanno campionato non solo le scuole secondarie di I grado, ma anche quelle primarie e secondarie di II grado. Insegnanti e dirigenti scolastici delle scuole secondarie di I grado rimangono, però, il target effettivo di questa indagine. Nel corso del tempo, inoltre, un numero crescente di paesi ha aderito all'iniziativa (34 nel 2013 e 48 nel 2018); l'Italia ha partecipato fin dalla prima edizione (Oecd 2019a).

studenti (Robinson *et al*. 2008; Di Liberto *et al*. 2013). Inoltre, l'interesse per i processi di inclusione degli studenti stranieri è dettato dalle nuove opportunità e/o sfide poste dalla non trascurabile presenza di questa popolazione nelle scuole italiane in termini assoluti e percentuali[8] (Galloni e Ricucci 2010).

TALIS 2018 costituisce una buona occasione per esplorare il ruolo del DS rispetto a questi processi di inclusione e la maggiore sensibilità verso questo tema è evidente nell'ultima edizione: non solo viene dedicata, per la prima volta, una sezione del questionario tesa alla ricostruzione della composizione della popolazione studentesca rispetto a diverse dimensioni della diversità "immigrata" (studenti la cui lingua madre è diversa dall'italiano, studenti in situazione di svantaggio socio-economico, studenti immigrati o con background migratorio e studenti rifugiati), ma è stata anche elaborata una sezione espressamente dedicata alle politiche e alle pratiche di inclusione implementate a favore degli studenti socio-economicamente e culturalmente più svantaggiati (Ainley e Carstens 2018). In TALIS 2018, inoltre, è stata aggiunta una nuova batteria di domande tesa a esplorare le abilità manageriali del DS rispetto: alla rapidità ed efficacia con cui risponde ai cambiamenti; alla capacità di sviluppare nuove idee; all'attivazione dell'assistenza necessaria all'implementazione delle innovazioni.

Per quanto riguarda la *figura del DS*, le indagini TALIS condotte negli ultimi 10 anni confermano alcuni cambiamenti di rilievo. In primo luogo, i DS italiani si sono sempre caratterizzati per avere una composizione di genere molto differenziata rispetto a quella della popolazione insegnante dove prevalgono nettamente le donne (78%). Tuttavia, negli ultimi anni le donne che ricoprono una posizione dirigenziale sono aumentate significativamente e, dal 2013, la quota di DS donna supera la componente maschile (tab. 1). Questa propensione alla femminilizzazione della dirigenza scolastica italiana non si segnala in molti altri paesi partecipanti all'ultima indagine – in media, nei paesi Ocse, il 47,3% dei DS è donna (Oecd 2019a) – e documenta fedelmente un processo di cambiamento che si sta verificando nella nostra scuola. La dirigenza scolastica è stata, infatti, definita come "l'unico settore dirigenziale in cui si è avuto con gli ultimi concorsi un aumento della presenza femminile con un trend in continua salita" (Dello Preite 2018, 16). Questo mutamento è particolarmente significativo, poiché lo squilibrio di genere nella progressione di carriera – imputabile a fattori endogeni (una minor propensione alla leadership da parte delle donne) e/o a fattori esogeni (una minor propensione a selezionare le donne per i ruoli dirigenziali) – pare essere stato superato all'interno della scuola secondaria inferiore italiana.

Un altro aspetto interessante è il cambiamento che si segnala rispetto al titolo di studio conseguito dai DS: dal 2008 al 2018, la quota di coloro che è in possesso del dottorato – seppur rimanga minoritaria rispetto ai laureati (rispettivamente 10,6% e 89,4%) – è aumentata di +10,2 punti percentuali. Inoltre, il livello di istruzione dei DS è superiore a quello degli insegnanti fra cui solo il 4,3% è dottore di ricerca. Rimane, invece, pressoché costante l'esperienza lavorativa pregressa dei DS in qualità di insegnanti: in media, dopo poco più di 20 anni di attività dietro alla cattedra, si ha il passaggio al ruolo dirigenziale.

[TAB. 1]

Per quanto riguarda le caratteristiche delle scuole, fin dalla prima indagine si è posta l'attenzione alla composizione della popolazione studentesca facendo riferimento alla proporzione di studenti la cui lingua madre è diversa dall'italiano. Questo indicatore si può considerare una *proxy* della condizione di "studente straniero" e, nel corso delle tre indagini, non si segnalano differenze di rilievo: la maggior parte delle scuole campionate ha una quota inferiore all'11% di studenti la cui lingua madre non è l'italiano. Questo esito è alquanto inaspettato in virtù della quota della

[8] L'attivazione e promozione dei processi di inclusione degli studenti stranieri è un tema molto sentito ancora oggi, sebbene, a partire dall'a.s. 2012/13, la crescita della popolazione studentesca straniera abbia subito un rallentamento in concomitanza con la riduzione dei flussi migratori in entrata e per effetto dell'allineamento dei tassi di natalità tra italiani e stranieri (Santagati e Colussi 2019).

popolazione studentesca straniera e potrebbe dipendere dalla difficoltà dei DS (e della scuola più in generale) di reperire informazioni ufficiali rispetto a tale dimensione. Ai fini della quantificazione della popolazione studentesca straniera, si suppone più attendibile, il dato sulla popolazione immigrata o di origine immigrata, poiché le segreterie scolastiche raccolgono le informazioni sulla cittadinanza dello studente[9]. Questa informazione, oltre alla quota di studenti non madrelingua italiana, è stata rilevata, per la prima volta, nell'ultima indagine del 2018 e, nel complesso, la situazione non pare allarmante. Da un lato, in quasi due scuole su tre (63,4%) la quota di immigrati è bassa e inferiore all'11% – le scuole in situazione di "emergenza" sono quelle dove si supera la soglia critica del 20% (Colombo 2004) – mentre meno del 5% delle scuole sono "scuole ghetto", dove la quota di immigrati supera il 50% (Queirolo Palmas 2006). L'indagine del 2018 esplora la presenza straniera ponendo anche attenzione alla componente degli studenti rifugiati, che costituiscono un sottoinsieme della popolazione immigrata. In questa sede, si è deciso di non prendere in esame questo dato, poiché nella maggior parte delle scuole pubbliche (83,4%) non vi sono studenti rifugiati iscritti.
Dal 2013, TALIS permette anche di esplorare la composizione della scuola rispetto allo status socio-economico di origine dello studente: fra il 2013 e il 2018, le scuole con meno dell'11% di studenti in situazione di svantaggio socio-economico sono passate dal 59,0% al 68,0%.
Queste informazioni sulla diversa composizione della popolazione studentesca esplicitano la necessità da parte dei DS, insieme agli insegnanti, di modulare la loro attività tenendo conto delle diverse esigenze e tempi di apprendimento.

3. I dirigenti scolastici e la sfida immigrazione

Dagli anni '90, la scuola italiana ha promosso l'adozione di un approccio interculturale per fronteggiare le sfide poste dalla crescente presenza straniera, ossia ha cercato di sviluppare pratiche tese a favorire la conoscenza reciproca fra studenti italiani e non, nonché fra insegnanti, studenti e famiglie (Liddicoat e Diaz 2008). L'idea di fondo è che, nel momento in cui queste attività vengono promosse all'interno della scuola e prevedono il coinvolgimento dei diversi attori interessati (insegnanti, studenti e famiglie), si possano creare i presupposti per migliorare la convivenza tra gruppi culturalmente diversi nella società più ampia di appartenenza e imparare a riconoscere e ad accettare la diversità.
La letteratura sociologica ha però evidenziato che, sebbene la legislazione italiana abbia promosso da tempo l'interculturalità, le pratiche realizzate nelle scuole variano significativamente non solo per numero, ma anche per qualità e tempi di attuazione. Agli istituti scolastici che hanno gestito il tema della presenza straniera con l'inattività (quanto meno nella fase iniziale del processo migratorio) si alternano sia quelli che hanno cercato di promuovere l'inclusione dei neo-arrivati improvvisando – spesso con tanto impegno, ma poca competenza – pratiche ideate al momento per fronteggiare l'emergenza, sia quelli che hanno sviluppato attività più strutturate che si sono affinate e consolidate nel corso del tempo (Colombo e Santagati 2010; Santagati 2016).
L'indagine TALIS 2018 permette di analizzare come i DS delle scuole secondarie di I grado gestiscono il tema immigrazione.
Un primo aspetto da prendere in esame è se, e quanto, i DS sentono l'esigenza di sviluppo professionale in tema di promozione dell'equità e della diversità. Nel complesso, due DS su tre (64,6%) dichiarano di sentire "abbastanza" o "molto" questa esigenza, ma alcune differenze sono degne di nota. I DS che dirigono le scuole dove la quota di studenti di madrelingua diversa

[9] Il concetto di immigrato (o persona di origine immigrata) è diverso da quello di straniero e di cittadinanza. Tuttavia, lo studente privo di cittadinanza italiana può essere equiparabile a uno studente straniero, a prescindere dal suo status di immigrato. Lo studente immigrato o di origine immigrata, invece, può essere tale anche se cittadino italiano per effetto, ad esempio, della naturalizzazione di uno dei due genitori. Per un approfondimento del significato di questi concetti e delle implicazioni metodologiche, si rinvia a Mantovani (2011b).

dall'italiano o di origine immigrata è maggioritaria (ossia superiore al 10%) esprimono un minor bisogno di sviluppo professionale in tema di equità e diversità rispetto ai colleghi delle scuole più omogenee per composizione linguistica o "etnica" (quota di studenti di madrelingua diversa dall'italiano o di origine immigrata compresa fra 0 e 10%). Infatti, oltre un quinto dei DS delle scuole maggiormente popolate da studenti la cui madrelingua è diversa dall'italiano (23,9%) o sono di origine immigrata (21,3%) non sente affatto l'esigenza di sviluppare questo tipo di professionalità contro, rispettivamente, il 7,7% e l'8,1% dei DS delle scuole meno frequentate da questi studenti (tab. 2). Questo risultato, seppur a prima vista contraddittorio, si pone in linea con quanto già emerso in altre indagini (Colombo 2012) per cui i DS chiamati a dirigere i contesti scolastici più difficili (per via della maggior presenza di studenti dotati di scarse capacità linguistiche e/o di diversa origine) potrebbero essere quelli che sentono meno l'esigenza di maturare professionalità rispetto alla promozione dell'equità proprio perché più attivi rispetto all'implementazione di buone pratiche e, pertanto, più attrezzati ad affrontare tali situazioni.

[TAB. 2]

Ma quanto le politiche e le pratiche rivolte alla diversità sono attuate negli istituti diretti dai DS? Ed è possibile rilevare differenze in funzione della composizione socio-economica e culturale/etnica della popolazione studentesca? Il questionario indaga, per la prima volta, questo specifico tema chiedendo ai DS se, nel loro istituto, sono attuate quattro diverse pratiche: *a*. promozione di attività che incoraggiano l'espressione di molteplici identità etniche e culturali da parte degli studenti; *b*. organizzazione di eventi multiculturali; *c*. lezioni rivolte agli studenti su come fronteggiare la discriminazione su base etnica; *d*. uso di pratiche di insegnamento e apprendimento che integrano questioni globali nel curricolo tradizionale.

Due limiti importanti sono ravvisabili in questa sezione del questionario. Il primo riguarda la formulazione dell'interrogativo: "In questo istituto vengono attuate le seguenti politiche e pratiche rivolte alla diversità?". Il quesito mira a rilevare se nell'istituto le attività sopra elencate vengono svolte o meno, ma non esplora *chi* ne sia l'effettivo promotore (DS e/o insegnanti?). L'ambiguità di tale formulazione non consente, pertanto, di capire se le risposte fornite dal DS siano state espresse facendo riferimento al suo concreto attivismo rispetto alla promozione delle pratiche di inclusione oppure rimandino alla percezione che il DS ha dell'attività svolta in aula (anche in autonomia) dai propri docenti. Pur in presenza di questo limite, l'informazione veicolata da questa batteria di domande si può comunque ritenere utile ai fini dell'esplorazione del ruolo del DS. Infatti, si può ipotizzare che – negli istituti dove le politiche di accoglienza sono più diffuse – sia ravvisabile un "effetto dirigente" diretto e/o indiretto significativo. Nel primo caso (effetto diretto), il DS promuove in prima persona le politiche di accoglienza sopra menzionate; nel secondo (effetto indiretto), il DS sostiene gli insegnanti che si attivano nella promozione di tali attività. In altri termini, in entrambi i casi, il DS sostiene (o perlomeno non ostacola) le politiche di accoglienza.

Il secondo limite di questa sezione è che solo ai DS che dirigono istituti frequentati da studenti con provenienze culturali o etniche diverse è stato richiesto di rispondere alla suddetta batteria di domande. La scelta di "filtrare" le risposte a questa sezione è alquanto discutibile, dal momento che la promozione dell'interculturalità non dovrebbe essere condizionata dall'effettiva presenza straniera nell'istituto[10]. In altre parole, l'indagine potrebbe ridimensionare l'effettivo attivismo (diretto e/o indiretto) dei DS rispetto alla promozione di pratiche inclusive.

[10] La domanda "filtro" inserita nel questionario, e antecedente alla sezione relativa all'attuazione delle politiche e pratiche rivolte alla diversità, è la seguente: "L'istituto è frequentato da studenti con provenienze culturali o etniche diversificate?". Solo i DS che hanno risposto affermativamente a questo interrogativo hanno avuto la possibilità di esprimersi in merito alle pratiche di inclusione, inoltre, non è stato effettuato un controllo di congruenza tra la domanda filtro e la domanda sulla presenza di studenti di origine immigrata e/o di madrelingua diversa dall'italiano.

Nel complesso, nelle scuole multiculturali la promozione di pratiche rivolte alla diversità è piuttosto diffusa: tre DS su cinque (60,4%) dichiarano che nella loro scuola sono attuate almeno tre pratiche e questo attivismo è più marcato nelle scuole socio-economicamente svantaggiate (68,2%) (tab. 3).

[TAB. 3]

Per quanto riguarda le attività effettivamente implementate, si rileva uno spiccato attivismo rispetto all'uso di pratiche di insegnamento e apprendimento che integrano questioni globali nel curricolo tradizionale (pratica *d*): l'85,8% dei DS dichiara che questo tipo di pratica è promosso. Un impegno più che discreto e maggioritario (66,4%) si segnala con riferimento sia alla promozione di attività che incoraggiano l'espressione di molteplici identità etniche e culturali da parte degli studenti (pratica *a*), sia allo svolgimento di lezioni rivolte agli studenti su come fronteggiare la discriminazione su base etnica e culturale (pratica *c*). Tuttavia, mentre la pratica *a* è svolta in maniera piuttosto trasversale a prescindere dalla composizione della popolazione studentesca, la pratica *c* è più diffusa nelle scuole dove la presenza di studenti immigrati o non madrelingua italiana è più contenuta. In altre parole, è nelle scuole dove l'opportunità di conoscere l'"Altro" è più bassa che queste lezioni vengono svolte più frequentemente, e ciò potrebbe essere indicatore del fatto che l'esigenza di interculturalità travalica le specifiche contingenze delle singole scuole.

[TAB. 4]

Infine, una minoranza di istituti (46,1%) organizza eventi multiculturali (pratica *b*). Quest'ultima iniziativa è promossa soprattutto nelle scuole dove la popolazione di origine immigrata è più elevata, ossia dove le effettive opportunità di interagire con l'"Altro" sono più facili e quotidiane. Ma il risultato più interessante è che, a fare la differenza, sembrerebbero le scuole la cui popolazione studentesca si trova in situazione di maggiore svantaggio socio-economico. Sulla base delle dichiarazioni espresse dai DS, quanti dirigono questi istituti affermano di implementare di più, rispetto agli altri colleghi, tutte le politiche e le pratiche rivolte alla diversità (tab. 4).

4. I dirigenti scolastici e la capacità di innovare

Le poche indagini aventi lo scopo di indagare specificamente le capacità gestionali dei DS italiani, e confrontarle con quelle dei colleghi di altri paesi europei od occidentali, hanno evidenziato punteggi molto bassi dei DS italiani sulla loro capacità di innovazione didattica, sull'implementazione di *best practices* e sulla capacità di attuare miglioramenti nei processi (Di Liberto *et al*. 2013). Queste capacità diventano oggi fondamentali, poiché la scuola italiana si è posta da tempo l'obiettivo di promuovere l'inclusione della diversità (Santagati e Zanzottera 2018) e, pertanto, il DS deve essere in grado, innanzitutto, di decifrare e cogliere i cambiamenti sociali che si verificano nella sua popolazione e, in secondo luogo, di reagire e rispondere a tali cambiamenti. Non vi è dubbio che l'incremento della popolazione studentesca straniera costituisca un rilevante promotore di tali cambiamenti.
L'indagine TALIS del 2018 esamina per la prima volta una dimensione definibile come "capacità di innovazione organizzativa" dell'istituto. Più specificamente, questo concetto viene indagato rilevando il grado di accordo dei DS rispetto a quattro dimensioni relative all'istituto da loro diretto: *a*) la capacità di cogliere rapidamente l'esigenza di fare le cose in modo diverso; *b*) la capacità di reagire, quando occorre, in modo rapido ai cambiamenti; *c*) la capacità di recepire rapidamente le idee nuove; *d*) la capacità di mettere in campo rapidamente l'assistenza necessaria allo sviluppo di nuove idee. È parso utile chiedersi, alla luce di queste considerazioni, se l'innovatività organizzativa dell'istituto – promossa direttamente e/o indirettamente dai DS – sia condizionata da una diversa

composizione della popolazione scolastica e se, in particolare, il fenomeno emergente della popolazione migrante ne impedisca (o favorisca) cambiamenti rapidi[11].
In generale i DS italiani dichiarano di dirigere istituti capaci di rispondere ai cambiamenti della popolazione studentesca in modo alquanto reattivo: circa due DS su tre dichiarano che il proprio istituto è in grado di: mettere in campo l'assistenza necessaria allo sviluppo di nuove idee (65,3% – dimensione *d*); cogliere rapidamente l'esigenza di fare le cose in modo diverso (64,9% – dimensione *a*); recepire nuove idee (63,9% – dimensione *c*). Inoltre, quasi tre DS su quattro ritengono che il proprio istituto sia in grado di reagire rapidamente ai cambiamenti (73,7% – dimensione *b*) (tab. 5). Ma qualora si guardi alle differenze in termini di popolazione scolastica che frequenta i diversi istituti, si evidenzia con una certa chiarezza che, per ogni elemento di innovatività preso in considerazione, i DS delle scuole con un'elevata presenza di ragazzi svantaggiati socio-economicamente mostrano un maggiore grado di accordo rispetto alla capacità reagire ai cambiamenti (82,6% – dimensione *b*), di cogliere l'esigenza di fare le cose in modo diverso (68,2% – dimensione *a*) e di recepire rapidamente idee nuove (68,8% – dimensione *c*).

[TAB. 5]

Di contro, le scuole in cui la quota di studenti di madrelingua diversa dall'italiano o di studenti di origine immigrata è più elevata mostrano maggiore difficoltà a promuovere cambiamenti, salvo (in parte) nella capacità di mettere in campo rapidamente l'assistenza all'implementazione di idee nuove. Nel complesso, si può quindi affermare che i DS italiani tendono a dirigere scuole discretamente reattive ai cambiamenti sociali, soprattutto quando tali cambiamenti hanno a che fare con l'origine socio-economica degli studenti.
Per approfondire l'analisi di questa dimensione – e tenere conto contestualmente di alcune caratteristiche degli istituti scolastici, nonché dei DS – è stato sviluppato un modello di regressione lineare sull'indice sintetico di "innovatività organizzativa" proposto dall'indagine e ottenuto a partire dalle quattro dimensioni sopra descritte[12]. Le caratteristiche socio-anagrafiche del DS (sesso, anni di esperienza come docente, classe di età e titolo di studio) non avevano effetti sulla variabile dipendente, e quindi non sono state stimate nel modello finale[13]. L'anzianità di servizio del DS nel suo ruolo dirigenziale e l'indice della carenza di personale docente qualificato ad occuparsi di contesti multiculturali o multilingue, di studenti con bisogni speciali e di studenti provenienti da famiglie con grave svantaggio socio-economico sono le due variabili di controllo inserite nel modello. Due sono invece le variabili indipendenti su cui si è concentrata l'attenzione per esaminare il grado di innovatività organizzativa dell'istituto diretto dal DS, e attengono entrambe alle caratteristiche della composizione della popolazione studentesca dell'istituto: la percentuale di studenti immigrati e la percentuale di studenti in condizione di svantaggio socio-economico. Il modello di regressione lineare include anche l'interazione fra queste due variabili[14], poiché si è ipotizzato che in presenza di un elevato numero di studenti sia in condizione di svantaggio socio-

[11] Rispetto a questa dimensione – come nel caso precedente relativo alle pratiche di accoglienza (tabb. 3 e 4) – il questionario chiede ai DS di esprimere il proprio grado di accordo in merito alla capacità di innovazione organizzativa del proprio istituto, e non di indicare la propria personale capacità – in quanto DS – di innovare. Pertanto, anche in questo caso, l'interrogativo non consente di rilevare se le risposte dei DS sono state fornite facendo riferimento alla propria capacità gestionale oppure all'attività svolta (in modo esclusivo o concertato) da altri attori dell'istituto, o a entrambe le dimensioni. Ad ogni modo, anche in questo caso, le risposte dei DS possono essere considerate un indicatore del loro impegno ad innovare, sia esso promosso in forma diretta e/o indiretta.
[12] L'indice (T3PORGIN) varia da un minimo di 5,8 a un massimo di 17,2. Per maggiori dettagli metodologici sulla costruzione di questo indice, si rinvia a Oecd (2019b).
[13] Data la scarsa numerosità del campione e gli esiti delle stime ottenute in corrispondenza di tali predittori, si è privilegiato il criterio di parsimonia e tali covariate sono state eliminate.
[14] La percentuale di studenti di madrelingua diversa dall'italiano è stata esclusa per due ragioni: *i*) la tabella 5 mostrava già una certa sovrapposizione tra questa variabile e la percentuale di studenti immigrati; *ii*) lo studio della multicollinearità ha evidenziato e confermato instabilità nelle stime della regressione.

economico, sia di nazionalità non italiana, la reattività alle innovazioni organizzative potesse essere diversa.

[FIG. 1]

La figura 1[15] mostra gli esiti del modello di regressione indicando, in termini di probabilità, le stime riferite all'interazione delle variabili sopra descritte (percentuale di studenti immigrati e percentuale di studenti in condizione di svantaggio socio-economico) e ponendo le altre variabili a media.
Ciò che emerge è piuttosto sorprendente: gli istituti con una consistente presenza di studenti provenienti da famiglie in condizione di svantaggio socio-economico, ma con una bassa percentuale di studenti immigrati, sono quelli – secondo le dichiarazioni dei DS – maggiormente reattivi ai cambiamenti e più aperti alle nuove idee (in queste scuole, la stima del grado di innovatività organizzativa si colloca sul valore 13,0 contro oscillazioni comprese fra 11,5 e 12,0 negli altri casi). In altri termini, sono proprio le scuole che devono gestire una percentuale elevata di studenti di classe socio-economica bassa a rispondere più rapidamente ai cambiamenti e a mettere in campo innovatività organizzative, e tale reattività è più spiccata anche rispetto alle scuole "doppiamente svantaggiate", ossia quelle in cui vi è un'elevata percentuale di studenti stranieri *e* un'elevata percentuale di studenti di estrazione socio-economica bassa.
La maggiore innovatività organizzativa degli istituti con elevata presenza di studenti in svantaggio socio-economico si perde quasi del tutto quando si associa a un'elevata presenza straniera. In questo caso, infatti, la stima puntuale del grado di innovatività organizzativa scende al livello più basso registrato (11,5) ed è statisticamente significativa la differenza rispetto sia al 13,0 delle scuole con solo prevalenza di studenti provenienti da famiglie povere, sia al 12,3 delle scuole più "agiate", ossia quelle frequentate da pochi stranieri e pochi studenti svantaggiati. La differenza tra scuole ad elevata presenza straniera, ma discreto status socio-economico (12,2) e scuole con elevata presenza straniera associata anche a un'elevata presenza di studenti in condizioni di svantaggio (11,5) non è invece statisticamente significativa, e non è nemmeno significativa la differenza tra scuole socio-economicamente più "agiate" a prescindere dalla presenza straniera (rispettivamente 12,3 e 12,2) e scuole "doppiamente svantaggiate" (11,5).
In altre parole, questi risultati suggeriscono che è nelle scuole dove la popolazione studentesca in situazione di svantaggio socio-economico è più elevata che si registra una maggiore innovatività organizzativa . Questa più spiccata innovatività tende, però, a perdersi nelle scuole "doppiamente svantaggiate". Si noti che è stato controllato anche l'effetto congiunto della mancanza di personale qualificato con la maggiore presenza straniera, senza trovare riscontro: la minore innovatività organizzativa degli istituti scolastici a elevata presenza straniera non sembra dipendere da una maggiore esigenza di personale qualificato.

5. Conclusioni

L'indagine TALIS 2018 costituisce un'interessante opportunità per esplorare un tema che, nel complesso, è stato relativamente poco indagato nel nostro paese: il ruolo del DS e, nello specifico, la sua capacità di gestire e dirigere scuole che si trovano ad affrontare le nuove sfide imposte dalla presenza straniera. Ci pare doveroso, tuttavia, fare qualche considerazione di metodo rispetto al progetto TALIS.

[15] I risultati della regressione sono disponibili su richiesta alle autrici. Le due variabili di controllo (anzianità di servizio del DS nel suo ruolo dirigenziale e indice di carenza di personale qualificato – T3PORGIN) presentano un rapporto con la variabile dipendente che conferma le attese: *i*) ai DS con maggiore esperienza dirigenziale si associa una maggiore innovatività organizzativa; *ii*) al contrario, la carenza di personale qualificato rende l'innovatività organizzativa un traguardo più difficilmente raggiungibile.

In primo luogo, le modifiche operate al questionario nel corso delle tre indagini se, da un lato, si sono rese necessarie per migliorare l'operativizzazione di alcuni concetti, dall'altro, hanno ridotto le possibilità di confronto e di rilevazione di possibili cambiamenti nell'operato del DS nel corso del tempo.
In secondo luogo, con specifico riferimento alla nuova sezione dedicata alla diversità ed equità, la scelta dei ricercatori di esplorare il tema della promozione delle attività multiculturali solo nelle scuole in cui sono presenti studenti con provenienze culturali o etniche diversificate è, a nostro parere, inefficace e in controtendenza rispetto all'idea di educazione interculturale. Se la scuola italiana si fa promotrice da tempo della interculturalità, nell'ottica di intervenire su *tutti* gli studenti per imparare a convivere in una società multiculturale, sarebbe stato opportuno esplorare se simili attività siano attivate anche in scuole non popolate da studenti stranieri.
In terzo luogo, l'analisi delle risposte fornite dai DS alle diverse domande del questionario mostra delle incongruenze, che evidenziano come sarebbe stato necessario un controllo più attento e scrupoloso dei ricercatori in fase di somministrazione del questionario (per esempio: alcuni DS che hanno dichiarato di avere studenti di origine immigrata o non madrelingua italiana nel proprio istituto hanno poi affermato di non avere studenti con provenienze culturali o etniche diverse, e pertanto non hanno risposto alla sezione sulle pratiche e politiche di promozione delle diversità).
Per via di questi limiti, l'indagine TALIS 2018 – pur avendo il pregio di consentire di esplorare un tema ancora poco indagato nel nostro paese – è ancora da implementare e migliorare.
Nonostante i limiti sopra esposti, a partire dal questionario somministrato ai DS delle scuole secondarie di I grado pubbliche italiane, il presente articolo ha cercato di approfondire tre diverse dimensioni associate al tema sopra descritto: *i)* l'esigenza di sviluppo professionale dichiarata dai DS rispetto alla promozione dell'equità e delle diversità; *ii)* l'adozione nell'istituto scolastico di politiche e pratiche specificamente rivolte alle diversità; *iii)* il grado di "innovatività organizzativa" dell'istituto, ossia la capacità di cogliere e reagire rapidamente ai cambiamenti. Tutte e tre le dimensioni sono state analizzate in base a due caratteristiche della popolazione studentesca degli istituti scolastici, che sono considerate importanti sfide per il DS: l'incidenza degli studenti in condizioni di svantaggio socio-economico e l'incidenza degli studenti con background migratorio.
Rispetto alla prima dimensione, relativa allo sviluppo professionale in merito ai temi dell'equità e delle diversità, i DS italiani delle scuole secondarie inferiori sentono abbastanza diffusamente questa esigenza, soprattutto se si trovano a dirigere scuole dove le possibilità di incontrare e conoscere l'"Altro" sono meno frequenti (cioè scuole frequentate prevalentemente da studenti italiani). Questo risultato pare far trasparire – quanto meno in base alle dichiarazioni degli intervistati – una certa sensibilità dei DS – soprattutto i meno esperti a relazionarsi con gli studenti stranieri – al tema della promozione dell'educazione interculturale, che caldeggia l'implementazione in *tutte* le scuole, anche quelle dove la presenza di alunni stranieri è limitata o nulla, di attività tese a prevenire e contrastare il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture (Mpi 2007).
A questa esigenza di perfezionamento professionale per promuovere l'equità si associa anche un certo dinamismo negli istituti diretti dai DS intervistati rispetto alle politiche e alle pratiche rivolte alla diversità, soprattutto se l'istituto è più densamente frequentato da studenti di estrazione socio-economica bassa. In altri termini, le azioni compiute per promuovere la conoscenza e il rispetto reciproci fra studenti non riguardano solo le scuole multietniche, ma anche – e soprattutto – le scuole che accolgono studenti più fragili per via della loro estrazione sociale. Nelle scuole con elevata presenza straniera, invece, i DS dichiarano un maggior attivismo rispetto alla sola organizzazione degli eventi multiculturali.
Infine, le analisi multivariate hanno rilevato che le scuole con una più alta concentrazione di studenti in situazione di svantaggio socio-economico sono anche quelle più "innovative" dal punto di vista organizzativo – ossia quelle più capaci di cogliere e reagire rapidamente ai cambiamenti – mentre quelle che presentano una minore "innovatività organizzativa" sono quelle "doppiamente

svantaggiate", dove la presenza di studenti di bassa estrazione sociale *e* di origine immigrata è elevata.
Nonostante i limiti dovuti alla scarsa numerosità del campione, i risultati delle analisi descrittive e multivariate rilevano come i DS italiani siano, nel complesso, piuttosto sensibili all'implementazione di pratiche e politiche inclusive e multiculturali. Tuttavia, i DS che si trovano ad affrontare maggiormente la sfida dell'integrazione della popolazione di origine immigrata sono gli stessi che meno si contraddistinguono rispetto al tema dell'inclusività, nonché della reattività ai cambiamenti e all'implementazione di idee nuove. Questa maggiore "inerzia", soprattutto rilevabile nelle scuole "doppiamente svantaggiate", potrebbe dipendere dal fatto che i DS di questi istituti impieghino la maggior parte delle risorse per svolgere attività che rientrano nelle competenze più tradizionali (es. l'ordinaria gestione amministrativa della scuola) oppure da un maggior grado di frustrazione dovuto al difficile contesto scolastico da gestire. In quest'ultimo caso l'innovatività organizzativa equivarrebbe ad un incremento della complessità gestionale. Ulteriori indagini dovrebbero essere condotte per esplorare meglio queste ipotesi interpretative.
Infine, il fenomeno potrebbe essere anche interpretato storicamente: il sistema scolastico italiano, fin dall'unità di Italia, si è concentrato e si è mosso nella direzione – soprattutto nella scuola dell'obbligo – di smussare le differenze sociali, in un'ottica di promozione delle pari opportunità a prescindere dall'estrazione sociale. A mancare sembra essere una lettura dei fenomeni in ottica intersezionale: l'individuazione di buone pratiche e politiche che si possano adattare a studenti di origine immigrata *e* di bassa estrazione sociale. Le ricerche future meriterebbero di muoversi specificamente in questa direzione in considerazione sia della non trascurabile incidenza della popolazione straniera all'interno della scuola italiana – e in particolare della scuola secondaria di I grado – sia del prefigurarsi di un peggioramento consistente del numero di studenti in situazione di povertà provocato dall'attuale situazione di emergenza sanitaria ed economica.

Bibliografia

Ainley, J. e Carstens, R. (2018), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*, OECD Education Working Paper No. 187.

Armone, A. (2011), *L'evoluzione della legislazione scolastica*, in N. Serio, (a cura di), *Il dirigente scolastico fra tradizione, innovazione e management*, Roma, Armando, pp. 46-54.

Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F. e Salatin, A. (2015), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, Milano, Franco Angeli.

Ballarino, G. (2016), *La legge sulla Buona scuola. Un commento*, in «Politiche Sociali», n. 1, pp. 165-168.

Bass, B.M. (1995), *Theory of transformational leadership redux*, in «The Leadership Quarterly», vol. 6, n. 4, pp. 463-478.

Bassanini, E. (2008), *Le riforme amministrative degli anni Novanta: che cosa si è fatto, che cosa resta da fare?*, in «Astrid Rassegna», vol. 4, n. 17.

Besozzi, E. (2005), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Milano, Orim-Ismu.

Besozzi, E. (2006), *Le politiche di accoglienza e integrazione dei minori nella scuola italiana*, in «Politiche e servizi sociali», vol. VIII, n. 1, pp. 11-35.

Calvino, R.S. (2015), Organizzazione e legislazione scolastica dopo la Buona Scuola. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (G.U. 15 luglio 2015, n. 162), Santarcangelo di Romagna, Maggioli.

Campione, V. e Poggi, A. (2009), *Sovranità decentramento regole. I livelli essenziali delle prestazioni e l'autonomia delle istituzioni scolastiche*, Bologna, Il Mulino.

Cavalli, A. e Fischer, L. (2012), *Dirigere le scuole oggi*, Bologna, Il Mulino.
Chin, J.M.C. (2007), *Meta-analysis of Transformational School Leadership Effects on School Outcomes in Taiwan and the USA*. In «Asia Pacific Education Review», vol. 8, n. 2, pp. 166-177.

Cerulo, M. (2018), *Il dirigente scolastico come burocrate. Note da un'indagine di shadowing*, in «Etnografia e ricerca qualitativa», n. 3, pp. 497-510.

Colombo, M. (a cura di), (2004), *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, Milano, Franco Angeli.

Colombo, M. (2012), *Il dirigente e la scuola multiculturale*, in A. Cavalli e L. Fischer (a cura di), *Dirigere le scuole oggi*, Bologna: Il Mulino, pp. 131-153.

Colombo, M. e Santagati, M. (2010), *Interpreting social inclusion for young immigrants in Italy*, in «Italian Journal of Sociology of Education», n. 1, pp. 4-48.

Cnel-Censis (2008), *Gli immigrati: integrazione scolastica, attese rispetto al lavoro*, Roma, Cnel-Censis.

Dello Preite, F. (2018), *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, Pisa, Edizioni ETS.

Di Liberto, A., Schivardi, F., Sideri, M. e Sulis, G. (2013), *Le competenze manageriali dei dirigenti scolastici italiani*, Programma Education, FGA Working Paper, n. 48.

Galloni F. e Ricucci, R., (2010), *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Milano, Edizioni Unicopli.

Gasperoni, G. e Mantovani, D. (2013), *Gli stili di dirigenza scolastica in Italia secondo l'indagine Talis*, in «Scuola Democratica», IV, pp. 763-789.

Giovannini, G. (a cura di), (1996), *Allievi in classi, stranieri in città*, Milano, Franco Angeli.

Giovannini, G. (2006), *La scuola*, in Fondazione Ismu, *Undicesimo rapporto sulle migrazioni 2005*, Milano, Franco Angeli, pp. 169-185.

Hallinger, P. e Murphy, J. (1985), *Assessing the instructional management behavior of principals*, in «The Elementary School Journal», vol. 86, pp. 217-247.

Liddicoat, A.J. e Diaz, A. (2008), *Engaging with diversity: The construction of policy for intercultural education in Italy*, in «Intercultural Education», 19, pp. 137-150.

Mantovani, D. (2011a), *Accoglienza e integrazione scolastica degli studenti stranieri nella provincia di Trento*, Trento, Provincia Autonoma di Trento.

Mantovani, D. (2011b), *Italiano o straniero? Considerazioni sui criteri di classificazione degli studenti nella ricerca sociale*, in «Polis», XXV, pp. 65-95.

Molitemi, P. (2011), *L'integrazione degli studenti e degli alunni in situazione di disabilità nella scuola*, in N. Serio, (a cura di), *Il dirigente scolastico fra tradizione, innovazione e management*, Roma, Armando, pp. 194-206.

Mpi (Ministero della Pubblica istruzione) (1998), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 1997/98*, Roma, Mpi.

Mpi (Ministero della Pubblica istruzione) (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

Nocera, S. e Tagliani, N. (2015), *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "Buona Scuola"*, Vicalvi, Key.

OECD (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris, OECD.

OECD (2019b), *TALIS 2018 Technical Report*, Paris, OECD.

OECD (2020), *A Teaches' Guide to TALIS 2018 (Volume II)*, Paris, OECD.

Paletta, A. (2015), *Leadership scolastica e processi di miglioramento: un'indagine empirica nelle scuole della sperimentazione Vales*, in Indire (a cura di), *Migliorare la scuola: confronto internazionale su metodi, strumenti, pratiche di school improvement*, Firenze, Indire, pp. 153-176.

Pietropaolo, M.P. (2011), *La figura professionale del dirigente scolastico: ruolo, funzioni, responsabilità e competenze*, in Serio N. (a cura di), *Il dirigente scolastico fra tradizione, innovazione e management*, Roma, Armando, pp. 151-160.

Queirolo Palmas, L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. e Rowe, K.J. (2008), *The Impact of Leadership on School Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*, in «Educational Administration Quarterly», vol. 44, n. 5, pp. 635-674.

Ruggero, T. (2005), Il dirigente scolastico, Milano, Mondadori.

Santagati, M. (2016), *Interculturalism, Education and Society: Education Policies for Immigrant Students in Italy*, in «Australia and New Zealand Journal of European Studies», vol. 8, n. 2, pp. 6-20.

Santagati, M.G. e Colussi, E. (a cura di) (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Milano, Graphidea.

Santagati, M.G. e Zanzottera, C. (2018), *Istruzione: una sfida per le città interculturali*, in Villa M. (a cura di), *Le città globali e la sfida dell'integrazione*, Milano: Ispi, Ledizioni, 81-108.

Serio, N. (a cura di), (2015), *Funzioni e responsabilità del dirigente scolastico. Fra tradizione e management*, Roma, Armando.

Serpieri, R. (2012), (a cura di), *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli.

Susi, F. (2012), *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai decreti delegati*, Roma, Armando.

TreeLLLe (2006), *Per una scuola autonoma e responsabile. Analisi, confronti e proposte*, Quaderno n. 5, Genova, Associazione TreeLLLe.

Turchi, A. e Greco, S. (2016), *Il dirigente scolastico. Valutazione, miglioramento e qualità della dimensione professionale*, in «Scuola democratica», n. 2, pp. 523-535.

Witziers, B., Bosker, R.J. e Krüger, M.L. (2003), *Instructional leadership and student achievement: The elusive search for an association*, in «Educational Administrative Quarterly», vol. 39, n. 3, pp. 398-425.

Tab. 1. *Principali caratteristiche dei dirigenti scolastici delle scuole secondarie di I grado pubbliche. Indagini Talis 2008, 2013 e 2018*

	TALIS 2018	TALIS 2013	TALIS 2008
% donne	68,4	54,4	42,3
Età			
< 40 anni	0,6	--	2,4
40-59 anni	67,6	53,3	65,4
> 59 anni	31,7	46,7	32,3
Titolo di studio			
% Laureati	89,4	96,0	99,6
% Addottorati	10,6	4,0	0,4
Esperienza lavorativa come DS in generale (media)[a]	9,7	11,9	11-15 anni
% studenti la cui lingua madre non è l'italiano[b]			
0-10%	67,8	67,1	63,7
11-60%	31,7	29,1	34,4
> 60%	0,5	3,8	1,9
% studenti in svantaggio socio-economico			
0%	2,0	3,5	n.d.
1-10%	66,0	55,5	n.d.
11-30%	24,1	34,1	
31-60%	6,7	5,6	
> 60%	1,2	1,3	n.d.
% studenti immigrati			
0%	7,1	n.d.	n.d.
1-10%	56,3	n.d.	n.d.
11-30%	31,9	n.d.	n.d.
31-60%	4,2	n.d.	n.d.
> 60%	0,5	n.d.	n.d.
(N)	(179)	(180)	(268)

Nota: le percentuali sono ponderate.
[a] Per l'anno 2008, valore mediano. Categorie: Meno di un anno; 1-2 anni; 3-5 anni; 6-10 anni; 11-15 anni; 16-20 anni; 21 anni e più.
[b] Per l'anno 2008, le categorie sono: 0-9%; 10-59%; > 59%.

Tab. 2. *Ds che dichiarano di sentire l'esigenza di uno sviluppo professionale rispetto al tema della promozione dell'equità e delle diversità per caratteristiche della composizione della popolazione studentesca (valori %)*

	Non ne sento l'esigenza	Ne sento poco l'esigenza	Ne sento abbastanza l'esigenza	Ne sento molto l'esigenza	(n min-max)
Madrelingua diversa dall'italiano					
0%-10%	7,7	24,0	47,2	21,1	(119)
Oltre 10%	23,9	19,1	32,9	24,1	(54)
Studenti con svantaggio socio-economico					
0%-10%	11,6	23,1	44,6	20,7	(115)
Oltre 10%	15,9	21,0	38,1	25,0	(58)
Studenti immigrati o di origine immigrata					
0%-10%	8,1	25,2	43,3	23,4	(113)
Oltre 10%	21,3	17,7	41,2	19,8	(60)
Totale	13,0	22,4	42,5	22,1	(173)

Nota: le percentuali sono ponderate.

Tab. 3. *Numero di politiche e pratiche rivolte alla diversità che i dirigenti scolastici dichiarano di attuare per presenza in percentuale di studenti con specifico background socio-economico-culturale ed etnico (valori %)*

	0	1	2	3	4	(N)
Madrelingua diversa dall'italiano						
1%-10%	5,1	13,7	20,4	30,3	30,4	(97)
Oltre 10%	6,0	13,3	20,9	34,1	25,8	(53)
Studenti con svantaggio socio-economico						
1%-10%	8,0	14,6	20,6	36,8	19,9	(99)
Oltre 10%	--	11,3	20,6	20,8	47,4	(51)
Studenti immigrati o di origine immigrata						
1%-10%	4,6	14,6	22,7	33,3	24,9	(90)
Oltre 10%	6,7	12,0	17,7	29,3	34,3	(60)
Totale	5,4	13,6	20,6	31,6	28,8	(150)

Nota: le percentuali sono ponderate.

Tab. 4. *Dirigenti scolastici che dichiarano di attuare specifiche politiche e pratiche rivolte alla diversità per presenza in percentuale di studenti con specifico background socio-economico-culturale ed etnico (valori %)*

	a. Promozione identità etniche e culturali	b. Eventi multiculturali	c. Lezioni su discriminazione etnica	d. Pratiche di insegnamento su questioni globali	(N)
Madrelingua diversa dall'italiano					
1%-10%	66,8	45,8	69,8	84,8	(97)
Oltre 10%	65,8	46,7	60,2	87,8	(53)
Studenti con svantaggio socio-economico					
1%-10%	62,6	39,5	62,4	81,6	(99)
Oltre 10%	74,4	60,1	74,9	94,8	(51)
Studenti immigrati o di origine immigrata					
1%-10%	65,8	37,7	70,6	85,2	(90)
Oltre 10%	67,3	58,1	60,4	86,7	(60)
Totale	66,4	46,1	66,4	85,8	(150)

Nota: le percentuali sono ponderate.

Tab. 5. *Grado di accordo espresso dai dirigenti scolastici rispetto all'innovatività della scuola per presenza in percentuale di studenti con specifico background socio-economico-culturale ed etnico (valori %)*

	Molto in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo	(N)
a. Questo istituto coglie rapidamente l'esigenza di fare le cose in modo diverso					
Madrelingua diversa dall'italiano					
0%-10%	2,7	29,0	62,1	6,2	(121)
Oltre 10%	1,8	40,6	46,8	11,1	(54)
Studenti con svantaggio socio-economico					
0%-10%	1,1	35,6	54,7	8,6	(116)
Oltre 10%	5,2	26,6	62,0	6,2	(59)
Studenti immigrati o di origine immigrata					
0%-10%	1,2	29,1	61,3	8,4	(115)
Oltre 10%	4,6	39,0	49,6	6,8	(60)
Totale	2,4	32,7	57,1	7,8	(175)
b. Quando occorre, questo istituto reagisce rapidamente ai cambiamenti					
Madrelingua diversa dall'italiano					
0%-10%	3,1	20,3	70,1	6,5	(121)
Oltre 10%	1,8	30,4	59,6	8,2	(54)
Studenti con svantaggio socio-economico					
0%-10%	1,5	28,9	60,9	8,7	(116)
Oltre 10%	5,2	12,2	79,0	3,6	(59)
Studenti immigrati o di origine immigrata					
0%-10%	1,6	22,1	68,9	7,4	(115)
Oltre 10%	4,6	26,0	63,0	6,4	(60)
Totale	2,7	23,6	66,7	7,0	(175)
c. Questo istituto recepisce rapidamente le idee nuove					
Madrelingua diversa dall'italiano					
0%-10%	2,7	25,0	65,8	6,5	(121)
Oltre 10%	1,8	52,1	38,9	7,2	(54)
Studenti con svantaggio socio-economico					
0%-10%	1,1	37,3	53,4	8,2	(116)
Oltre 10%	5,2	26,0	65,3	3,5	(59)
Studenti immigrati o di origine immigrata					
0%-10%	1,2	25,9	66,0	6,9	(115)
Oltre 10%	4,6	47,2	41,8	6,4	(60)
Totale	2,4	33,7	57,2	6,7	(175)
d. Questo istituto mette rapidamente in campo l'assistenza necessaria allo sviluppo di nuove idee					
Madrelingua diversa dall'italiano					
0%-10%	2,7	30,7	57,5	9,2	(121)
Oltre 10%	3,8	33,6	59,7	2,9	(54)
Studenti con svantaggio socio-economico					
0%-10%	2,0	32,0	59,4	6,6	(116)
Oltre 10%	5,2	30,7	55,8	8,3	(59)
Studenti immigrati o di origine immigrata					
0%-10%	2,2	33,8	54,6	9,4	(115)
Oltre 10%	4,6	27,8	64,4	3,2	(60)
Totale	3,1	31,6	58,2	7,1	(175)

Nota: le percentuali sono ponderate.

Fig. 1. *Stime degli effetti della presenza di studenti immigrati e con status socio-economico basso sull'indice di innovatività organizzativa dell'istituto scolastico. Altre variabili di controllo a media (intervalli di confidenza al 95%)*