La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica

Valerio Ferrero*

Riassunto

La nostra Costituzione assegna alla scuola il compito di realizzare l'uguaglianza sostanziale tra cittadini. A partire dal principio di scuola aperta a tutti ha preso forma un'importante produzione legislativa utile a dar vigore a questo ideale di educazione democratica, capace di ridurre le disuguaglianze e promuovere la mobilità sociale. Di fatto, se l'equità è sempre stata un orizzonte a cui tendere, tuttora persistono vecchie e nuove disuguaglianze che impattano sui percorsi scolastici degli studenti. Proprio per questo l'autonomia scolastica rappresenta un provvedimento legislativo che da più di vent'anni dovrebbe garantire una maggior qualità e democraticità del nostro sistema scolastico grazie alla possibilità per ciascun istituto di formulare politiche educative orientate al fabbisogno educativo dei propri studenti. Questo saggio, a partire da un'analisi dello stato di salute della nostra scuola, esplora l'autonomia scolastica come risorsa per ridurre le disuguaglianze e rispondere in maniera creativa e specifica alle esigenze dei singoli contesti.

Parole-chiave: *scuola democratica; equità; disuguaglianze; politiche educative.*

Is school open to all? A pedagogical reflection on equity in education, inequalities and school

Abstract

Italian Constitution assigns schools the task of realizing substantive equality. Starting from the principle of a democratic schooling, an important legislative production has taken shape to give vigour to this ideal of democratic education, capable of reducing inequalities and promoting social mobility. In fact, while equity has always been a horizon to strive for, old and new inequalities persist and impact on students' schooling. It is precisely for this reason that school autonomy represents a legislative measure that for more than twenty years should have ensured greater quality and democracy in

* Università degli Studi di Torino (Italia).

Civitas educationis, a. XII, n. 1, giugno 2023 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222304717 • DOI: 10.7413/2281-9568070
© 2023 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

our school system thanks to the possibility for each institution to formulate educational policies oriented to the educational needs of its students. This essay, starting with an analysis of the health of our schools, explores school autonomy as a resource for reducing inequalities and responding creatively and specifically to the needs of individual contexts.

Keywords: *democratic schooling; equity; inequalities; school autonomy; education policies*.

1. Introduzione

La nostra Costituzione non dà luogo a incertezze interpretative: l'articolo 34 afferma che la scuola è aperta a tutti[11], sottolineando la necessità di garantire percorsi formativi di qualità eccellente a ciascun studente. Grazie all'istruzione, infatti, ognuno deve avere la possibilità di sviluppare talenti, attitudini e potenzialità e di realizzare le proprie aspirazioni. Il pronome indefinito *tutti* ha assunto nel corso degli anni connotazioni sempre nuove (Granata, 2017): il progetto democratico è un itinerario mai concluso e da costruire giorno per giorno rispondendo a sfide sempre inedite. Una scuola ottima per tutti è lo strumento attraverso cui realizzare l'uguaglianza sostanziale tra cittadini, come sancito dall'articolo 3 della nostra Carta costituzionale.

Proprio a partire da questi princìpi ha preso forma un'importante produzione legislativa per dar concretezza all'idea di educazione democratica (Ferrari *et al.*, 2019) e rendere la scuola un *great equalizer* (Bernardi & Ballarino, 2016) che consenta la mobilità intergenerazionale. Purtroppo, però, una legislazione all'avanguardia non è sufficiente a garantire agli studenti un'esperienza formativa all'insegna dell'equità (Baldacci, 2019; Crescenza, 2021; Crescenza & Riva, 2021). Una seria analisi delle problematiche che attanagliano il nostro sistema educativo è imprescindibile per trovare soluzioni che ne consentano uno sviluppo migliorativo in termini di riduzione delle disuguaglianze in una prospettiva di giustizia sociale.

Questo saggio vuole rappresentare un contributo teorico alla riflessione pedagogica su questo tema, aprendo prospettive operative di ricerca educativa. Dopo aver approfondito il costrutto di equità e posto il *focus* su vecchie e nuove disuguaglianze che si riverberano sui percorsi scolastici degli studenti, si proporrà come dispositivo per agire nella direzione indicata dalla nostra Costituzione l'autonomia scolastica. L'analisi di ricerche e studi empirici condotti su questo tema permetterà di comprendere se l'ipotesi elaborata abbia o no spazi di applicabilità tramite l'approfondimento delle possibilità operative offerte da questo strumento normativo.

1 L'uso del maschile sovraesteso è una semplificazione di scrittura. Riflessione pedagogica e pratica educativa devono sempre tenere in considerazione le peculiarità di ognuno, anche in riferimento al genere.

2. La scuola italiana tra tensione all'equità e vecchie e nuove disuguaglianze

La nostra Costituzione e la produzione legislativa che ne deriva descrivono una scuola che agisce all'insegna dell'equità. La scuola media unica, la scuola materna statale, l'apertura delle iscrizioni all'università a tutti i diplomati, il tempo pieno nella scuola primaria, l'ingresso nelle classi comuni degli alunni con disabilità, la frequenza immediata per gli alunni neoarrivati in Italia, l'innalzamento dell'obbligo scolastico, la nuova modalità di valutazione nella scuola primaria sono normative utili a perseguire questo ideale (Di Pol, 2016; Falanga, 2020). Nel dare una definizione a questo costrutto, è inevitabile confrontarsi con la sua polisemia.

In questo senso, risulta necessario un discernimento terminologico tra le diverse interpretazioni e un successivo posizionamento entro le varie articolazioni paradigmatiche per darne una definizione coerente con il dettato costituzionale e con il principio di giustizia sociale. Si tratta di un ideale mai completamente realizzato (Bauman & Tester, 2002), che richiede un impegno costante affinché ogni persona sia inclusa nei processi partecipativi democratici propri della cittadinanza (Gerwitz, 2006) ed eserciti l'autodeterminazione pur nell'interdipendenza che lega gli esseri umani (Bell, 2007). L'accesso al sapere e l'acquisizione delle capacità per analizzare criticamente ciò che accade sono elementi essenziali per essere attori della Storia, individuare e contrastare le forme di ingiustizia e oppressione (Hackman, 2005).

Rispetto al costrutto di equità, le interpretazioni troppo orientate alla meritocrazia (Nagel, 1991; Savidan, 2007) e alla libertà negativa (Colombo, 2012; Van Hees, 1998) rischiano di aprire a dinamiche di riproduzione sociale, poiché non tengono conto di come le diverse condizioni di partenza si riverberino sui percorsi scolastici; questi due filoni considerano i risultati raggiunti senza dare importanza a processi e percorsi che li determinano e non interrogano il ruolo del contesto scolastico per l'approdo a un preciso *outcome*, leggendo in termini di svantaggio chi non ottiene esiti positivi rispetto a un livello prefissato. Gli altri tre filoni, ossia uguaglianza delle opportunità (Bourdieu, 1966; Rawls, 1971; Roemer, 2000), delle capacità (Nussbaum, 2012; Sen, 2010) e inclusione sociale (Fabretti, 2011; Gutman, 1987; Kanor, 2021; Taket *et al.*, 2013), consentono di non cedere a una pedagogia compensativa secondo cui esiste una norma a cui tendere e di non attivare l'impegno per l'equità solo in seguito a un peggioramento dello *status quo*; il pluralismo è così inteso come quotidiana esperienza e si afferma l'urgenza di rompere l'interdipendenza tra *background* e percorsi educativi degli studenti, sottolineando il ruolo della scuola affinché tutti realizzino le proprie aspirazioni avendo acquisito le capacità necessarie per condurre una vita soddisfacente.

Il posizionamento entro le ultime tre interpretazioni è una scelta dal forte valore etico (Milani *et al.*, 2021; Peters, 2015) che consente di elaborare una definizione teorico-pratica di equità coerente con il principio

di giustizia sociale e che intrecci la prospettiva interculturale (Fiorucci, 2020; Granata, 2016; 2018; Tarozzi, 2015) con gli sviluppi dei *post-colonial studies* (Ashcroft *et al.*, 2013; Burgio, 2022; Pescarmona, 2015; Young, 2020) e della teoria intersezionale (Crenshaw, 2017; Hill Collins, 2019). Significa affermare la necessità di garantire a tutti un'educazione eccellente in termini di efficienza ed efficacia, volta all'acquisizione delle capacità necessarie per esercitare la cittadinanza intesa come partecipazione attiva alla vita sociale, politica, culturale, economica sul piano locale e globale. Le diversità non devono trasformarsi in disuguaglianze: non c'è una norma a cui aderire e il pluralismo è l'occasione per valorizzare i punti di forza delle persone (Zoletto, 2020), senza che le differenze siano lette come fattori di svantaggio.

Tra la tensione all'equità per la giustizia sociale promossa dalla Costituzione e dalla letteratura pedagogica e la quotidiana esperienza scolastica degli studenti c'è però un importante iato: ancora oggi l'idea di scuola democratica si contrappone a quella scuola conservatrice che già negli anni Sessanta era stata oggetto di denunce, in Italia (Milani & Scuola di Barbiana, 1967) ma non solo (Bourdieu, 1966; Bourdieu & Passeron, 1964). Si tratta di un problema irrisolto: la provenienza socioeconomica e socioculturale degli alunni pesa ancora oggi sui loro percorsi formativi, con i figli che replicano le traiettorie scolastiche e di vita dei genitori, come emerge dalla letteratura scientifica (Gentili & Pignataro, 2020; Giancola & Salmieri, 2020; Pasta, 2020; 2021) e da documenti di enti di ricerca e organizzazioni nazionali e internazionali (Eurydice, 2020; INDIRE, 2021; OECD, 2022).

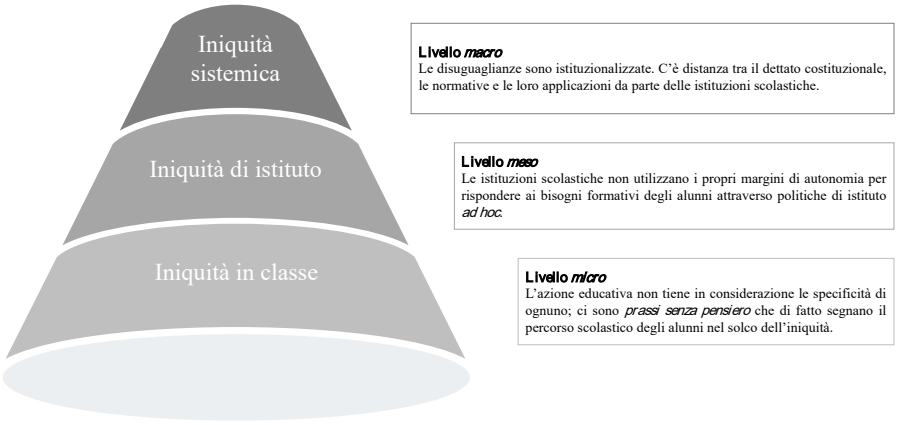


Figura 1 – La piramide dell'iniquità

Se censo e livello di istruzione famigliare sono considerati cause classiche di disparità, emergono oggi nuovi fattori di disuguaglianza, definiti non tradizionali perché è la scuola stessa a crearli a causa della propria cul-

tura organizzativa e delle proprie scelte di funzionamento (Ferrer-Esteban, 2011; Granata & Ferrero, 2022; Ferrero, 2022). Da tempo l'etnografia dell'educazione sottolinea gli effetti distorcenti in termini di equità della cultura della scuola (Gobbo, 2008; Goldring, 2002): la pratica educativa quotidiana, aspetti organizzativi a livello di istituto e politiche nazionali in materia di istruzione generano dinamiche di disuguaglianza. Questi fattori non tradizionali di disuguaglianza riguardano sia istituti diversi sia classi di una stessa scuola, dipendono da scelte politiche e di *governance* e dall'agire educativo degli insegnanti; combinandosi tra loro, producono forme di ingiustizia inedite che riguardano l'intera popolazione studentesca (INVALSI, 2022; OECD, 2022). Si intuisce dunque quanto questi nuovi fattori di disuguaglianza siano numerosi, molto specifici e difficili da individuare (Benadusi & Giancola, 2020), poiché agiscono sottotraccia e possono essere molto diversi da un contesto all'altro.

L'elaborazione grafica (Figura 1), basata sul modello ecologico di Brofenbrenner (2009), è utile per evidenziare in maniera visiva che i fattori non tradizionali di disuguaglianza si collocano a un livello diverso rendendo iniqua l'esperienza scolastica degli studenti.

A un livello *micro* abbiamo azioni quasi inconsapevoli che prendono forma nella vita d'aula creando disparità:

1. gli ideali pedagogici degli insegnanti hanno effetti sulle pratiche educative e didattiche in termini di inclusione delle *diverse* diversità e valutazione (Ciani & Vannini, 2017; Mincu & Granata, 2021; Pescarmona, 2012);
2. stereotipi e pregiudizi degli insegnanti si riverberano sulla valutazione, con gli studenti con *background* migratorio (prime e seconde generazioni) valutati meno generosamente rispetto ai compagni di classe con genitori italiani (Triventi, 2019; Triventi *et al.*, 2022) o risultati di apprendimento differenti in base al genere, secondo idee errate per cui, ad esempio, le ragazze hanno meno propensione per la matematica e i ragazzi non hanno interesse per la lettura o per l'arte (INVALSI, 2022; OECD, 2018);
3. le famiglie hanno un ruolo importante nel garantire l'apprendimento degli studenti, ma non tutti hanno le competenze necessarie per sostenere i figli nelle attività scolastiche, ad esempio nei compiti assegnati a casa (Cordini & De Angelis, 2021; Grasso, 2015; Pastori *et al.*, 2021).

A un livello *meso*, poi, ci sono politiche di istituto che, pur non essendo in contraddizione con la normativa, creano disparità e dovrebbero essere riformulate:

1. la richiesta di un contributo economico alle famiglie per l'ampliamento dell'offerta formativa è una pratica piuttosto diffusa che rischia di diversificare le opportunità di apprendimento in base alle capacità finanziarie dei genitori (Granata & Ferrero, 2022; Granello, 2010)[2];

2 La richiesta da parte delle istituzioni scolastiche di un contributo economico si configura come fattore non tradizionale di disuguaglianza poiché è la scuola a creare una disparità chiedendo soldi alle famiglie; trovando forme alternative di finanzia-

2. le dinamiche di segregazione scolastica, anche interna, creano, all'interno di uno stesso istituto, plessi o classi di studenti con caratteristiche simili in riferimento a provenienza socioeconomica e socioculturale, provocando la perdita della *mixité* e dell'eterogeneità come risorse educative imprescindibili per imparare grazie agli altri e comprendere il valore di un apprendimento costruito insieme (Cardone *et al.*, 2015; Oberti, 2007; Pacchi & Ranci, 2017);
3. l'organico di potenziamento spesso è utilizzato in modalità non coerenti con le finalità per cui è stato assegnato alla scuola, essendo impiegato per sostituzioni estemporanee del personale assente e non per una progettualità educativa specifica (Cocconi, 2015);
4. la gestione delle prove di ammissione all'indirizzo musicale della scuola secondaria di primo grado, che dovrebbero essere attitudinali ma spesso hanno un elevato livello di selettività, e la sua organizzazione sul piano educativo e didattico portano alla formazione di una sezione d'élite che preclude già in partenza una possibilità formativa importante ad alcuni (Rizzo & De Angelis, 2019)

A un livello *macro*, infine, assistiamo a una violazione del dettato costituzionale e della normativa:
1. vista l'eterogeneità del territorio nazionale, le politiche scolastiche e finanziarie a livello centrale generano non di rado disuguaglianze nei singoli contesti (Caloia, 2016; Sibiano & Agasisti, 2013);
2. la spesa pubblica destinata all'istruzione non è sufficiente a garantire a tutti percorsi formativi di qualità (OECD, 2022);
3. la formazione degli insegnanti genera disuguaglianze sia all'interno dello stesso segmento scolastico sia tra ordini di scuola differenti (Eurydice, 2020);
4. il sistema di reclutamento favorisce il precariato, non consentendo a tutti gli studenti di poter contare sulla continuità didattica (Ferrer-Esteban, 2011).

Dai dati elaborati fin qui emerge un quadro complesso che necessita di soluzioni urgenti ed efficaci. La presenza di fattori non tradizionali di disuguaglianza che agiscono sottotraccia e sono nascosti, subdoli, molto specifici e difficili da individuare poiché possono essere molto diversi da un contesto all'altro richiede soluzioni *ad hoc* nei singoli contesti. In questo senso, l'autonomia scolastica, introdotta con la Legge Bassanini del 1997 e il D.P.R. 275/1999 e potenziata con la L. 107/2015, può rappresentare la chiave di volta per agire in un'ottica di equità in educazione focalizzandosi in maniera peculiare sul fabbisogno educativo del singolo contesto.

mento e non formulando questa richiesta non si ingenererebbero disuguaglianze tra i figli dei genitori che possono pagare e i figli dei genitori che per scelta o per necessità non versano la somma.

3. L'impegno per l'equità. Il ruolo dell'autonomia scolastica

Rileggere l'autonomia scolastica in un'ottica di impegno per la giustizia sociale grazie all'equità è utile a conferire una valenza etica al modello organizzativo decentralizzato del nostro sistema scolastico. Le scuole compiono scelte autonome in ambito organizzativo, gestionale, finanziario, didattico in coerenza con le finalità generali del sistema di istruzione per rispondere in maniera specifica al fabbisogno educativo dei propri studenti (Baldacci *et al.*, 2015; Bianchi, 2020; Morzenti Pellegrini, 2011). Esse elaborano così politiche di istituto capaci di integrare i diversi attori della realtà scolastica e del territorio (Benadusi *et al.*, 2020; Franzoni, 2012; Gavosto, 2013; Mulè *et al.*, 2019), nella prospettiva di una scuola che diviene soggetto nevralgico di una comunità più ampia con cui intesse relazioni e connessioni.

Nella scuola dell'autonomia sono cruciali la *leadership* e il ruolo assunto dal dirigente scolastico. In questo senso, ogni istituto è una comunità partecipata in cui c'è una *leadership* distribuita che permette una miglior autovalutazione per il miglioramento (Landri, 2021; Mincu, 2022a; Pirola, 2015). Dal punto di vista del dirigente scolastico, è necessario un *management* educativo per analizzare i bisogni formativi presenti nel contesto ed elaborare risposte adatte alla specifica situazione (Domenici & Moretti, 2011; Gümüş & Beycioglu, 2020; Marzano, 2019). In buona sostanza, il dirigente scolastico svolge un ruolo chiave dal punto di vista pedagogico e politico (Maxci, 2002; Milani, 2019) nel dare all'istituto una precisa *vision* che si traduca in *mission* educativa tramite l'azione di ogni componente della comunità (Bezzina & Paletta, 2022; Papa, 2015) e l'individuazione di figure di sistema che fungano da raccordo tra dirigenza e insegnanti e siano di supporto all'organizzazione della scuola in quanto sistema complesso (Paletta, 2020a; 2020b).

Occorre poi non dimenticare che l'organo collegiale deputato a formulare politiche scolastiche è il Consiglio d'Istituto, non a caso presieduto da un genitore (Lucia & Massa, 2010): si tratta di un dettaglio non casuale, che indica la necessità di una stretta collaborazione tra le due agenzie educative nel solco di una corresponsabilità educativa che non si esplichi solo nel rapporto tra genitori e insegnanti, ma anche a un livello più apicale di *governance*, nella consapevolezza che solo se tutti gli attori che vivono a diverso titolo la scuola[3] partecipano alle scelte organizzative è possibile

3 Per precisione, occorre ricordare che il Consiglio di Istituto è composto dal dirigente scolastico, che è membro di diritto e da rappresentanti di insegnanti, genitori, personale ATA e, nelle scuole secondarie di secondo grado, alunni, in numero variabile, in base alla popolazione scolastica. Ogni tre anni il Consiglio di Istituto viene rieletto (nelle secondarie di secondo grado gli alunni vengono rieletti ogni anno); alle votazioni possono partecipare tutti gli attori che fanno parte della vita della scuola, ognuno per l'elezione della propria componente di riferimento.

elaborare soluzioni che tengano conto dei differenti punti di vista in gioco e davvero orientate all'equità.

Da questa sintetica descrizione emergono i nessi dell'autonomia scolastica con il costrutto di equità: esplicitare questo legame consente di elaborare una progettualità pedagogica eticamente orientata (Milani *et al.*, 2021; Peters, 2015) e sostanziata da una piena comprensione del senso della normativa. È un'operazione quanto mai urgente, anche alla luce della situazione presentata nel paragrafo precedente e della presenza di fattori che indeboliscono la nostra scuola a causa di un utilizzo cauto e poco coraggioso dell'autonomia: la scuola italiana continua a mantenere un assetto centralizzato (Schizzerotto & Barone, 2006) e quanto progettato nel PTOF spesso fatica a tradursi in pratica (Mincu, 2020); anche l'introduzione della valutazione degli istituti scolastici, con l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) e del Piano di Miglioramento (PdM), rischia di rimanere un mero adempimento burocratico se mancano pratiche consolidate di *peer review* tra insegnanti, formazione continua, un'idea di scuola condivisa e un circolo virtuoso tra autovalutazione, miglioramento, valutazione esterna e rendicontazione sociale (Cerini, 2016; Romano, 2016).

Di fatto, l'autonomia scolastica può essere la chiave di volta per agire all'insegna dell'equità riducendo le disuguaglianze presenti: un suo utilizzo creativo e coraggioso consente di migliorare la qualità delle nostre scuole e di contrastare fattori non tradizionali di disuguaglianza molto specifici e diversi in ogni contesto che, sommandosi a quelli classici, curvano l'esperienza scolastica degli studenti in una direzione opposta rispetto a quella indicata dalla normativa. L'analisi delle possibilità operative di questo strumento normativo a partire dai risultati di ricerche empiriche condotte in ambito scolastico è utile a dimostrare quanto affermato fin qui.

4. Modalità di utilizzo virtuoso dell'autonomia scolastica: equità in pratica

Una scuola in cui la metà degli studenti non raggiunge un livello adeguato di competenze e che continua a essere solcata da profonde disuguaglianze sociali, territoriali e di genere (Gavosto, 2022) necessita di innovazioni e cambiamenti non solo sul piano di metodi e approcci didattici, ma soprattutto in termini di politiche educative orientate all'equità. In questa prospettiva, occorre ricordare che l'autonomia scolastica assegna alle scuole il compito di impegnarsi in percorsi di ricerca educativa per migliorare le proprie pratiche e accrescere così il livello di efficacia e qualità (Biasutti, 1999): gli studi condotti grazie a questa possibilità dimostrano chiaramente che le istituzioni scolastiche capaci di interpretare la normativa elaborando politiche educative *ad hoc* funzionano meglio e garantiscono esperienze formative significative agli studenti.

Visto il fine dell'autonomia scolastica, ossia elaborare politiche educative di istituto, si potrebbe pensare che il campo d'azione siano la gestione

della singola istituzione e le scelte relative al suo funzionamento in ambito di organizzazione curricolare e didattica e gestione finanziaria. Riferendosi alla piramide dell'iniquità presentata prima, occorre precisare che l'autonomia scolastica non solo è utile a migliorare l'equità a livello di istituto, ma le azioni messe in campo possono riverberarsi sulla vita delle classi, rendendo visibili quelle prassi senza pensiero che impattano sulle carriere scolastiche degli studenti; allo stesso modo, poi, un'interpretazione consapevole della normativa consente di accrescere l'equità a livello di sistema, colmando quel *gap* esistente tra ideali costituzionali e vita scolastica.

In letteratura è evidente la stretta connessione tra equità e autonomia scolastica, suffragata per altro dagli esiti delle ricerche empiriche (Benadusi *et al*., 2010; Campione, 2013; Cortigiani, 2010; Falzetti & Ricci, 2012): ogni scuola può elaborare buone pratiche in base alle necessità del contesto, entrando in rete con gli altri istituti e coordinandosi con il territorio nella prospettiva di realizzare città educative e comunità educanti. La questione è evidentemente connessa con le caratteristiche delle scuole autonome e con le modalità di interpretazione della normativa da parte delle singole istituzioni. L'autonomia scolastica si configura come strumento utile per ridurre le disuguaglianze a patto che venga utilizzata in maniera non burocratizzata, ma all'insegna di una progettualità educativa specifica e ben definita (Palumbo & Pandolfini, 2016). Si tratta dunque di agire sull'esperienza quotidiana degli studenti, su ciò che vivono nelle aule attraverso politiche scolastiche e scelte condivise tra tutti gli attori che fanno parte della comunità scolastica.

In questo senso, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)[4] si configura come il DNA di ogni singolo istituto scolastico, indicando soluzioni organizzative adottate, scelte educative e didattiche, procedure di valutazione, risultati raggiunti in base alla progettazione formulata (Mondelli, 2018). L'elaborazione di questo documento non è un mero atto formale, ma un'azione professionale che vede dirigente scolastico e insegnanti di ogni istituto impegnati nell'analisi del fabbisogno educativo degli studenti e nella costruzione di un'identità pedagogica in termini di ideali, pratiche, *routines*, prassi valutative, sinergie con il territorio, modalità di dialogo e collaborazione con le famiglie (Stefanel, 2020). È un documento capace di migliorare l'esperienza scolastica degli alunni sul piano dell'inclusione, delle opportunità educative, della qualità e della varietà delle proposte: promuove lo sviluppo professionale degli insegnanti in termini di *agency* e consapevolezza rispetto alle motivazioni sottese alle pratiche didattiche e alle scelte organizzative della scuola in termini di spazi, tempi e modi del fare scuola (Pomponi, 2020) e dovrebbe far emergere la cultura della scuola e il curriculo implicito (Amico, 2018; Marini & Lotti, 2020).

4 Introdotto con la Legge 107/2015, rappresenta l'evoluzione del POF (Piano dell'Offerta Formativa). A differenza di quest'ultimo, è triennale e prevede la formulazione di una progettualità da sviluppare in un arco di tempo di tempo più lungo.

Questi aspetti si qualificano spesso come fattori non tradizionali di disuguaglianza, poiché modalità organizzative, prassi di lavoro, stili educativi e relazionali vengono considerati la norma e dunque mai esplicitati, senza immaginare che per qualche studente e alcune famiglie potrebbero non essere così immediati e scontati (Pescarmona, 2012; 2018). È evidente che in quest'ambito assume una rilevanza particolare la dimensione della classe, con le proprie regole di funzionamento perché "si è sempre fatto così" e un'idea di scuola tramandata di generazione in generazione che però in una realtà dalle trame sempre più complesse non è condivisa da tutti gli alunni e da tutte le famiglie (Moliterni, 2011). Il PTOF rappresenta così lo strumento progettuale a disposizione delle scuole per definire finalità e modalità di azione educativa e didattica, rendendo espliciti a studenti e famiglie tutti gli aspetti organizzativi che caratterizzano la specifica realtà scolastica (Anello, 2021).

L'elaborazione del curricolo di istituto si colloca in continuità con le riflessioni fin qui enucleate. Esso è un allegato del PTOF ed esplicita la progettazione didattica per ogni disciplina e campo di esperienza (nella scuola dell'infanzia), individuando conoscenze, abilità e competenze da sviluppare, attività e metodologie per l'azione didattica, strategie e strumenti di valutazione e autovalutazione (Castoldi, 2021). Anche in questo caso, si tratta di utilizzare l'autonomia scolastica in maniera creativa, elaborando proposte che oltrepassino l'idea che le discipline siano pacchetti di conoscenza data a priori e che promuovano una visione del sapere come *vuoto da aprire* (Recalcati, 2014), dando valore alla collegialità e lavorando affinché si riduca la distanza tra progettazione e azione, tra ciò che è dichiarato e la quotidianità dell'aula, vera cifra della qualità della scuola (Castoldi, 2012).

Un altro allegato al PTOF è il patto di corresponsabilità educativa, che formalizza comportamenti e atteggiamenti che dirigente, insegnanti e famiglie condividono e si impegnano a rispettare per un'esperienza scolastica serena per gli alunni, anch'essi coinvolti nella sottoscrizione del documento negli anni di secondaria di secondo grado (Manti, 2015). Anche in questo caso, si tratta di esplicitare i diversi ruoli che scuola e famiglia assumono nell'educazione e nel percorso di crescita di bambini e ragazzi, evitando meccanismi di competizione e prevaricazione proprio in virtù della consapevolezza acquisita rispetto alle specificità dell'apporto di ognuno (Pati, 2019). La questione assume ancora più rilievo nei contesti eterogenei dal punto di vista socioculturale, che oggi rappresentano la maggioranza: comprendere l'idea di scuola delle singole famiglie, provenienti anche da aree geografiche in cui la scuola funziona in modo molto differente, è un passo imprescindibile per garantire un'esperienza scolastica serena e di qualità agli studenti, non dando per scontati aspetti che possono non esserlo per persone con un *background* sociale, culturale ed esperienziale differente da quello del luogo in cui si trova l'istituto scolastico (Dusi & Pati, 2014). In questa prospettiva, pensare a percorsi di scrittura condivisa di questo documento, con la famiglia ma pure con il territorio, permette in

qualche modo di rompere quella relazione di potere che vede la scuola far calare dall'alto un documento che riguarda più attori senza reale confronto e integrazione di punti di vista (Capperucci, 2018a; Mulè, 2022; Ordine, 2010): significa agire nell'ottica della comunità educante, dandosi obiettivi comuni e compiti specifici per il loro raggiungimento.

I temi fin qui analizzati si collegano con le questioni dell'*accountability* e della rendicontazione sociale: le scuole devono rendere pubblici, attraverso l'albo online presente sul portale web di ciascun istituto, i risultati raggiunti alla luce della progettualità promossa e delle risorse economiche impiegate (Paletta, 2011). In questo senso, si rivela necessaria la valutazione del sistema scolastico, secondo quanto previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione: l'autonomia si configura come strumento utile per ridurre le disuguaglianze a patto che venga utilizzata in maniera non burocratizzata, ma all'insegna di una progettualità educativa specifica e ben definita (Palumbo & Pandolfini, 2016). Si agisce dunque sull'esperienza quotidiana degli studenti, su ciò che vivono nelle aule attraverso politiche scolastiche e scelte condivise tra tutti gli attori che fanno parte della comunità scolastica.

In linea generale, l'autonomia scolastica rappresenta un potente dispositivo per il miglioramento in un'ottica sistemica poiché consente di organizzare i processi e le attività a livello di singolo istituto, di elaborare e promuovere una specifica idea di scuola, di costruire capacità professionali grazie alla formazione degli insegnanti e a un modello di *leadership* distribuita, di sviluppare competenze grazie alla valutazione interna ed esterna e alla rendicontazione sociale (Mincu, 2022b). In questo senso, l'analisi della normativa di riferimento, delle linee guida e delle indicazioni ministeriali rappresenta il punto di partenza per costruire una scuola diversa, attenta a non creare disuguaglianze e a ridurre quelle presenti. Questo lavoro è preliminare per altre azioni utili a elaborare politiche educative a livello di singola istituzione: la revisione e il miglioramento dell'organizzazione interna alle scuole, la diffusione di metodologie didattiche innovative e meno tradizionali, come le classi aperte o il *cooperative learning*, una maggior familiarità con le pratiche autovalutative, il potenziamento degli apprendimenti degli studenti con attività *ad hoc* in base ai bisogni formativi di ciascuno, l'analisi della compatibilità tra costi e azioni di miglioramento, l'utilizzo dei dati INVALSI per comprendere le criticità presenti nell'istituto sul piano degli apprendimenti e sotto il profilo educativo conducono le scuole a un miglioramento in termini di efficienza ed efficacia (Checchi & Chiosso, 2019).

L'autoanalisi rappresenta per le scuole un passaggio chiave nell'utilizzo dell'autonomia scolastica: riflettere sulla propria cultura organizzativa è essenziale per capire come si inneschino dinamiche di disuguaglianza e disparità nei percorsi formativi degli studenti. In questo senso, risulta interessante l'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale per analizzare lo stato di salute del singolo istituto e comprendere dove agire, per altro coinvolgendo tutti gli attori che vivono la scuola (Milazzo, 2022). L'abitudine ad autovalutare il proprio operato facilita inoltre

lo sviluppo professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, poiché favorisce l'*empowerment* dei singoli, la condivisione di *standard* professionali, la costruzione di strumenti di lavoro e valutazione, l'esplicitazione degli scopi dell'agire educativo e dell'organizzazione della struttura scolastica (Perla *et al.*, 2022).

L'elaborazione di RAV e PdM rappresenta un passaggio chiave per capire punti di forza e criticità dell'istituto e formulare nuove politiche educative capaci di rispondere in maniera specifica alle necessità degli studenti, con attività progettuali rivolte sia a loro sia agli insegnanti in termini di formazione continua e iniziative di ricerca-azione e ricerca-formazione (Boccia, 2016; Capperucci, 2018b; Senni Guidotti Magnani *et al.*, 2015). Sarebbe importante, in questa prospettiva, promuovere iniziative utili a ridurre la distanza percepita tra rendicontazione sociale e attività quotidiana a scuola, quasi come se la stesura di questi documenti fosse un atto burocratico dovuto ma incapace di riverberarsi in maniera positiva sulla vita scolastica: si tratta di promuovere una cultura della collegialità, vedendo la libertà di insegnamento promossa dall'articolo 33 della nostra Costituzione come termine medio tra linee di indirizzo nazionali e autonomia della singola scuola, con gli insegnanti impegnati a dar vita a un progetto educativo unitario di cui essi stessi siano artefici e in cui possano riconoscersi.

Il tema dell'autonomia scolastica non può prescindere da una riflessione specifica sulla questione della *leadership* e sul ruolo del dirigente scolastico. All'interno di un sistema complesso, è cruciale che egli assuma compiti di coordinamento grazie a un'organizzazione di *middle management* (Falanga, 2002), con uno staff con compiti e deleghe specifiche riguardanti l'organizzazione, l'amministrazione e la programmazione dell'offerta formativa della scuola (Berto & Cornacchia, 2005). In ogni scuola, poi, oltre agli insegnanti che assumono il ruolo di collaboratori vicari su individuazione del dirigente scolastico, ce ne sono altri nominati come funzioni strumentali a seguito della votazione del Collegio dei Docenti (Cerma Cycja, 2016), secondo il modello della *leadership* distribuita: essi sono necessari per l'attuazione di quanto indicato nel PTOF all'interno di specifiche aree di intervento, diverse per ogni scuola a seconda delle esigenze del contesto.

Si tratta anche in questo caso di analizzare il fabbisogno educativo del contesto e individuare specifiche aree di intervento alla cui guida delegare persone con specifiche competenze, così da costruire una comunità di professionisti-insegnanti e valorizzare i talenti diversi (Benadusi, 2009). Gli istituti che hanno elaborato un *expertise* nella progettualità educativa riferita alle urgenze del contesto riescono a migliorare il livello di equità dell'esperienza scolastica degli studenti, senza cedere a un'offerta educativa al ribasso secondo una sovrapposizione errata tra equità e uguaglianza (Agrati, 2018).

L'autovalutazione delle scuole che porta alla redazione del RAV permette di riflettere anche su quelle politiche educative che idealmente si collocano a livello *meso*, ma che impattano in maniera sostanziale sui percorsi formativi degli studenti. Ad esempio, l'organico di potenziamento può es-

sere utilizzato in maniera mirata per rispondere alle problematicità della singola scuola (Cocconi, 2015; Gambardella, 2019), con azioni educative che coinvolgano in continuità tutti gli ordini di scuola negli istituti comprensivi e tutti gli indirizzi nelle scuole del secondo ciclo e una progettualità attenta a rivolgersi alle reali esigenze degli studenti.

In altre parole, la prassi di utilizzare il personale su posto di potenziamento per sostituzioni estemporanee (Casacchi, 2016) dovrebbe essere limitata e sostituita da una progettazione di interventi e itinerari didattici utili a risolvere le problematicità emerse nel RAV e ampliare l'offerta formativa secondo modalità che caratterizzino l'istituto in maniera peculiare. Percorsi di educazione alla cittadinanza che coinvolgano le risorse presenti sul territorio in modo da coltivare competenze spendibili dagli studenti nel quotidiano (Arrigoni *et al.*, 2021; Rossetti, 2022), l'attenzione al successo scolastico degli studenti attraverso l'organizzazione di attività di supporto anche nei pomeriggi in cui non sia previsto il rientro a scuola, la personalizzazione degli itinerari didattici in base agli stili di apprendimento degli alunni e al loro livello di padronanza delle competenze, la riorganizzazione del tempo scuola in termini di durata della giornata scolastica e delle proposte educative progettate per gli studenti (Chipa *et al.*, 2022; Lelli, 2015) sono esempi di utilizzo ragionato dell'organico di potenziamento.

L'autonomia scolastica può poi essere utile per pensare a modalità organizzative non elitarie della secondaria di secondo grado a indirizzo musicale: se la L. 124/1999 e i D.M. 201/1999 e 176/2022 stabiliscono che la selezione in ingresso debba sondare l'attitudine e la motivazione dei candidati, si procede spesso a un esame volto a verificare conoscenze e competenze relative alle materie musicali. Modalità di selezione aderenti al dettato normativo e un'organizzazione flessibile delle classi musicali che favorisca una relazione con le altre classi del plesso (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019; Rizzo, 2022; Rizzo & Croppo, 2021) consentirebbero una maggiore equità.

Il funzionamento del sistema scolastico italiano, a livello di singola istituzione, è garantito da una molteplicità di attori (dirigenti scolastici, insegnanti, famiglie, personale amministrativo, collaboratori scolastici, parti sociali): è imprescindibile che ci sia un'organizzazione precisa e ben definita, in cui ognuno abbia i propri compiti e le proprie responsabilità per l'attuazione delle politiche di istituto e il buon andamento delle attività didattiche (Cocozza, 2012).

Il reperimento di fondi esterni per far fronte alla carenza di risorse finanziarie erogate a livello centrale rappresenta sempre di più una necessità per le scuole: superare la richiesta di un contributo economico alle famiglie in favore di attività di *fundraising* che portino al reperimento di fondi locali, nazionali ed europei[5] rappresenta una soluzione per non creare disuguaglianze tra studenti in base alle capacità finanziarie dei

5 Negli ultimi anni in Italia il Programma Operativo Nazionale (PON), finanziato da fondi strutturali europei, punta a creare un sistema di istruzione e formazione di eleva-

genitori e migliorare la qualità delle scuole sotto il profilo delle esperienze formative e degli ambienti di apprendimento (Granata & Ferrero, 2022; Rivoltella, 2022; Worth, 2002). In questo senso, la partecipazione a bandi da parte dei singoli istituti permette esperienze di *outdoor education* (Schirippa, 2021), laboratori sportivi di alta qualità (Salisci, 2022), acquisto di tecnologie digitali, rinnovo degli spazi e percorsi di *coding* per l'educazione al pensiero computazionale (Lana & Mazzoli, 2021; Mangione *et al.*, 2017) e, in generale, azioni che promuovono lo sviluppo del territorio vedendo nella scuola il punto nevralgico per la crescita della comunità (Raspadori, 2021). Il Piano Operativo Nazionale (PON) ha poi permesso a partire dall'estate 2021 alle scuole italiane di accedere a ulteriori fondi europei per organizzare attività educative durante in mesi estivi, così da combattere la povertà educativa risultata accresciuta a causa della pandemia6 (Sabatinelli & Pavolini, 2021; Saltari, 2021), oltre ad aver favorito l'innovazione tecnologica e digitale degli istituti. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) consentirà ora di avviare importanti lavori di edilizia scolastica anche nell'ottica della transizione ecologica e digitale (Bolici, 2022; Butera, 2022).

Occorre però riflettere sulla possibilità che ci siano scuole che hanno elaborato un *expertise* relativa alla progettazione finalizzata al *fundraising* e altri istituti in cui non ci sono risorse umane con competenze specifiche in quest'ambito. Poiché l'equità dovrebbe essere strutturale e non fondarsi su attività a base volontaria svolte dagli insegnanti, sarebbe necessario un nuovo inquadramento contrattuale che collochi la figura del docente nello scenario attuale, con maggiori investimenti in istruzione e iniziative specifiche di formazione che permettano a dirigenti e insegnanti di comprendere quanto la scuola autonoma si debba configurare come comunità.

In buona sostanza, l'autonomia scolastica dà alle scuole gli strumenti necessari per differenziarsi l'una dall'altra in base a ciò che risulta necessario in ogni singolo contesto sul piano educativo e formativo. In questa prospettiva, gli istituti scolastici sono enti qualificati per la formazione dei docenti, potendo dunque elaborare proposte formative anche all'interno di percorsi di ricerca utili per costruire una comunità di pratica reattiva alle esigenze educative degli studenti (Capperucci *et al.*, 2021; Ellerani, 2018). D'altro canto, la formazione iniziale degli insegnanti e il sistema di reclutamento rimangono ancora problemi aperti (Bertagna, 2020; Magni, 2020) a cui l'amministrazione centrale sta cercando di rispondere grazie ai fondi del PNRR per ridurre le cesure interne al nostro sistema scolastico.

ta qualità. Le risorse vengono erogate ai singoli istituti in base a progetti presentati in risposta a specifici bandi.

6 Un'esperienza di questo tipo è stata raccontata sul portale *Save the Mix* (http://savethemix.it/out-of-time-education/) insieme ad altri esempi di uso creativo dell'autonomia scolastica da parte di una scuola del cuneese: nel caso specifico, già negli anni che hanno preceduto la crisi pandemica questa scuola ha avviato progetti di scuola estiva grazie a fondi provenienti da fondazioni locali in seguito alla vincita di bandi.

La discussione articolata in questo paragrafo rende evidente che l'autonomia scolastica si configura come vettore di equità. L'analisi della propria organizzazione e dell'impatto della propria progettualità educativa sull'esperienza scolastica degli studenti riesce a fare emergere problematicità e ingiustizie nei percorsi formativi degli alunni; l'assunzione di responsabilità va di pari passo con la formulazione di ipotesi migliorative e nuove politiche educative utili a superare le iniquità presenti (Damiani, 2016). Di fatto, però, nella maggioranza dei casi un uso creativo e coraggioso dell'autonomia scolastica, ispirato a una progettualità educativa coerente e attenta a rispondere al fabbisogno educativo degli studenti, rimane una chimera (Gavosto, 2022). Si rendono dunque indispensabili iniziative di formazione per dirigenti scolastici, insegnanti e, in generale, tutti gli attori che fanno parte della comunità scolastica per promuovere un buon utilizzo di questo strumento normativo in un'ottica di equità e giustizia sociale.

5. Modalità di utilizzo virtuoso dell'autonomia scolastica: equità in pratica

Questo saggio ha affrontato il tema dell'equità in educazione, analizzando quali disuguaglianze impattino sui percorsi scolastici degli studenti: oltre alle cause classiche di disparità, ossia censo e livello di istruzione famigliare, emergono oggi fattori non tradizionali di disuguaglianza originati dalla scuola stessa. Essi si collocano idealmente a un livello differente: alcuni prendono forma in aula a causa dell'azione didattica degli insegnanti e delle loro idee in materia di educazione e non solo, altri dipendono dall'organizzazione dei singoli istituti, altri ancora dal funzionamento del sistema scolastico per le scelte politiche statali.

La sfida dell'equità è connessa con la riflessione sull'utilizzo dell'autonomia scolastica per ridurre le disuguaglianze tra studenti e rendere il loro percorso scolastico più equo in termini di efficacia ed efficienza. Si tratta di un impegno etico che coinvolge scuola, famiglie ed enti del territorio come alleati per costruire una cultura della giustizia e riconciliare il tessuto sociale.

L'autonomia scolastica può essere uno strumento utile per lavorare all'insegna dell'equità, elaborando politiche educative di istituto che rispondano in maniera specifica al fabbisogno educativo degli studenti grazie a un'analisi attenta e a un'autovalutazione orientate allo sviluppo migliorativo. Come si è visto, studi e ricerche dimostrano che un suo utilizzo creativo e non burocratizzato consente di ridurre le disuguaglianze create proprio dalla scuola stessa, rendendo espliciti elementi impliciti del percorso scolastico, innovando sul piano metodologico l'azione didattica, utilizzando l'organico di potenziamento secondo una progettualità ben definita, prevedendo figure di *middle management* dedicate a specifiche necessità del contesto.

Queste conclusioni devono essere viste come l'apertura di prospettive di ricerca per elaborare buone prassi di utilizzo dell'autonomia scolastica, anche in considerazione delle criticità di utilizzo che sono state sottolineate nel corso della riflessione. All'interno di un sistema educativo solcato da vecchie e nuove disuguaglianze, è imprescindibile pensare a percorsi di ricerca educativa che accompagnino le scuole in una seria analisi del proprio grado di equità e nell'utilizzo creativo e coraggioso dell'autonomia scolastica come strumento per elaborare politiche di istituto che abbiano riverberi concreti sugli studenti, senza riferirsi a un'idea di scuola astratta e lontana dalle necessità specifiche degli alunni.

Bibliografia

Agrati, L.S. (2018), "Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione", in *Form@re*, vol. 18, n. 2, pp. 48-61.

Amico, E. (2018), "Equità e curricolo implicito: le disuguaglianze nascoste in classe", in *Formazione & Insegnamento*, vol. 16, n. 3, pp. 15-28.

Anello, F. (2021), "Proposta di un *framework* per la progettazione didattica a scuola", in *Lifelong Lifewide Learning*, vol. 17, n. 38, pp. 116-135.

Arrigoni, T., Carollo, M., Covi, L. & Tamanini, C. (2021), "Il progetto trentino di accompagnamento delle scuole nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza", in *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, vol. 9, n. speciale, pp. 351-360.

Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2013), Postcolonial studies. The key concepts, New York: Routledge.

Baldacci, M. (2019), La scuola al bivio. Mercato o democrazia?, Milano: FrancoAngeli.

Id., Brocca, B., Frabboni, F. & Salatin, A. (2015), *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*, Milano: FrancoAngeli.

Bauman, Z. & Tester, K. (2002), *Società etica e politica. Conversazioni con Zygmunt Bauman*, Roma: Armando.

Bell, L.A. (2007), "Theoretical foundations for social justice education", in M. Adams, L.A. Bell & P. Griffin (a cura di), *Teaching for diversity and social justice*, New York: Routledge, pp. 1-14.

Benadusi, L. (2009), "Lo stato dell'arte dell'autonomia scolastica", in *FGA Working Paper*, vol. 15, n. 2, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Id., Fornari, R. & Giancola, O. (2010), "La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle *performance* in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore", in *FGA Working Paper*, vol. 26, n. 3, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Id. & Giancola, O. (2020), *Equità e merito nella scuola. Teoria, indagini empiriche, politiche*, Milano: FrancoAngeli.

Id., Giancola, O. & Viteritti, A. (2020), "L'autonomia dopo l'autonomia. Linee d'azione, esiti e prospettive di una policy intermittente", in *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, vol. 45, n. 2, pp. 325-341.

Bernardi, F. & Ballarino, G. (2016), "Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework", in Id. & Id (eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 1-19.

Bertagna, G. (2020), "Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza", in *Nuova Secondaria*, vol. 38, n. 1, pp. 4-7.

Berto, C. & Cornacchia, M. (2005), *Lo staff del dirigente*, Roma: Carocci.

Bezzina, C. & Paletta, A. (2022), *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*, Torino: Pearson.

Bianchi, P. (2020), *Nello specchio della scuola*, Bologna: il Mulino.

Biasutti, M. (1999), *Autonomia scolastica e ricerca educativa. Ruoli e conoscenze degli insegnanti nella scuola del Duemila*, Padova: CLEUP.

Boccia, P. (2016), *Il RAV e il PdM nella scuola italiana. Rapporto di autovalutazione e Piano di Miglioramento*, Roma: Anicia.

Bolici, M. (2022), "Tutti a scuola con il PNRR", in *YouTrade*, vol. 15, n. 125, p. 176.

Bronfenbrenner, U. (2009), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1966), "L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture", in *Revue française de sociologie*, vol. 7, n. 3, pp. 325-347.

Id., & Passeron, J.C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Parigi: Les éditions de Minuit.

Burgio, G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano: FrancoAngeli.

Butera, F. (2022), "Il PNRR per rigenerare le organizzazioni italiane nella transizione ecologica e digitale", in *Techne*, vol. 12, n. 23, pp. 26-34.

Caloia, A. (2016), "Disuguaglianze: la responsabilità delle scelte governative pubbliche", in *Quaderni di economia del lavoro*, vol. 106, n. 2, pp. 141-165.

Campione, V. (2013), "Riflessioni sull'autonomia scolastica", in *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, vol. 1, n. 1, pp. 151-161.

Capperucci, D. (2018a), "Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità", in *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 10, nn. 15-16, pp. 250-272.

Id. (2018b), "I 'contesti' della Ricerca-Formazione nel modello VA.R.C.CO: un percorso verso la certificazione delle competenze realizzato con gli insegnanti del primo ciclo", in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano: FrancoAngeli, pp. 109-118.

Id., Salvadori, I. & Schenetti, M. (2021), "Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca- Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze", in *RicercAzione*, vol. 13, n. 2, pp. 95-102.

Cardone, M., Falzetti, P. & Severoni, A. (2015), "Equità o segregazione scolastica? L'effetto della composizione delle classi sull'apprendimento degli studenti", in *Working Paper n. 25*, Roma: INVALSI.

Casacchi, C. (2016), "L'insegnante potenziato", in *Nuova Secondaria*, vol. 33, n. 8, pp. 9-11.

Castoldi, M. (2012), "Curricolo e autonomia", in *Scuola Italiana Moderna*, vol. 120, n. 2, pp. 71-73.

Id. (2021), *Costruire il curricolo di istituto*, Roma: Carocci.

Cerini, G. (2016), "Valutazione interna ed esterna. Attori e prospettive per il miglioramento della qualità dell'istruzione", in *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, vol. 4, n. 2, pp. 397-414.

Cerma Cycja, K. (2016), "The Role of the Middle Management in Different Segments of the Schooling Path", in *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, vol. 5, n. 2, pp. 63-68.

Checchi, D. & Chiosso, G. (a cura di) (2019), È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica, Bologna: Il Mulino.

Chiappetta Cajola, L. & Rizzo, A.L. (2019), "Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva", in *Pedagogia Oggi*, vol. 17, n. 1, pp. 445-462.

Chipa, S., Mosa, E. & Orlandini, L. (a cura di) (2022), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma: Carocci.

Ciani, A. & Vannini, I. (2017), "Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico", in *Cadmo*, vol. 2, n. 2, pp. 5-32.

Cocconi, M. (2015), "Gli ingredienti necessari per una 'buona' autonomia scolastica", in *Istituzioni del Federalismo. Rivista di studi giuridici e politici*, vol. 19, n. 3, pp. 647-675.

Cocozza, A. (2012), *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*, Milano: FrancoAngeli.

Colombo, D. (2012), "*Welfare mix* e neoliberismo: un falso antagonismo", in *Quaderni di Sociologia*, vol. 20, n. 59, pp. 167-177.

Cordini, M. & De Angelis, G. (2021), "Families between care, education and work: The effects of the pandemic on educational inequalities in Italy and Milan", in *European Journal of Education*, vol. 56, n. 4, pp. 578-594.

Cortigiani, P. (2010), "Percorsi di equità nella scuola", in G. Cerini (a cura di), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli, pp. 93-106.

Crenshaw, K. (2017), *On Intersectionality. Essential Writings,* New York: New Press.

Crescenza, G. (2021), "Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 10, n. 1, pp. 145-162.

Id., & Riva, M.G. (2021), "Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio", in *Pedagogia più Didattica*, vol. 7, n. 2, pp. 32-45.

Damiani, P. (2016), "Un'idea di 'Buona Scuola': la Scuola Estesa. Dalle prospettive emergenziali alle prospettive di sviluppo e di apprendimento 'For All'", in *Formazione & Insegnamento*, vol. 14, n. 2, pp. 137-144.

Di Pol, R.S. (2016), *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Milano: Mondadori Università.

Domenici, G. & Moretti, G. (a cura di) (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Roma: Armando.

Dusi, P. & Pati, L. (a cura di) (2014), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia: La Scuola.
Ellerani, P. (2018), "Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment", in *Formazione & Insegnamento*, vol. 14, n. 3, pp. 117-134.
Eurydice (2020), *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Fabretti, V. (2011), *A scuola di pluralismo*, Roma: Aracne.
Falanga, M. (a cura di) (2002), *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia. Dimensione pedagogica e competenza metadidattica del dirigente scolastico*, Milano: FrancoAngeli.
Id. (2020), *Diritto scolastico. Analisi e profilo*, Brescia: Scholé.
Falzetti, P. & Ricci, R. (2012), "Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana", in *Paper for the Espanet Conference "Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa"*, Roma: Espanet, pp. 20-22.
Ferrari, M., Matucci, G. & Morandi, M. (2019), *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano: FrancoAngeli.
Ferrer-Esteban, G. (2011), "Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education", in *FGA Working Paper*, vol. 42, n. 12, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
Ferrero, V. (2022), "La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica", in *Dirigenti Scuola*, vol. 41, n. 1, pp. 41-55.
Fiorucci, M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano: FrancoAngeli.
Franzoni, S. (2012), *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, Milano: FrancoAngeli.
Gambardella, F. (2019), "Autonomia scolastica e pluralismo nella costruzione dell'offerta formativa per la promozione culturale", in *Munus. Rivista giuridica dei servizi pubblici*, vol. 9, n. 1, pp. 289-312.
Gavosto, A. (2013), "Più autonomia ma senza segregazione", in *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, vol. 1, n. 4, pp. 521-526.
Id. (2022), *La scuola bloccata*, Roma-Bari: Laterza.
Gentili, A. & Pignataro, G. (2020), *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*, Roma: Carocci.
Gerwitz, S. (2006), "Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education", in *Education Philosophy and Theory*, vol. 38, n. 1, pp. 69-81.
Giancola, O. & Salmieri, L. (2020), *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Roma: Carocci.
Gobbo, F. (a cura di) (2008), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Roma: Carocci.
Goldring, L. (2002), "The power of school culture", in *Leadership*, vol. 32, n. 2, pp. 32-35.
Granata, A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma: Carocci.

Ead. (2017), "Una scuola 'aperta a tutti'. Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso", in C. Coggi & R.S. Di Pol (a cura di), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Chiosso*, Milano: FrancoAngeli, pp. 108-116.

Ead. (2018), *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Roma: Carocci.

Ead., & Ferrero, V. (2022), "Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica", in *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, vol. 10, n. 2, pp. 363-384.

Granello, S. (2010), "Il bilancio delle scuole, questo sconosciuto", in *Programma Education FGA Working Paper*, vol. 21, n. 2, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Grasso, M. (2015), "Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale", in *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, vol. 10, n. 1, pp. 201-216.

Gümüş, S. & Beycioglu, K. (2020), "The intersection of social justice and leadership in education: what matters in multicultural contexts?", in *Multicultural Education Review*, vol. 12, n. 4, pp. 233-234.

Gutman, A. (1987), *Democratic Education*, Princeton: Princeton University Press.

Hackman, H.W. (2005), "Five Essential Components for Social Justice Education", in *Equity & Excellence in Education*, vol. 38, n. 2, pp. 103-109.

Hill Collins, P. (2019), *Intersectionality as critical social theory*, Duke: Duke University Press.

INDIRE (2021), *Impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2021/2022*, Firenze: INDIRE.

INVALSI (2022), *Rapporto INVALSI 2022*, Roma: INVALSI.

Kanor, K. (2021), *L'inclusion sociale. Une utopie réalisable*, Paris: L'Harmanattan.

Lana, L. & Mazzoli, V. (2021), "Il coding e le sue potenzialità didattiche", in *Educare.it*, vol. 21, n. 9, pp. 98-105

Landri, P. (2021), "To resist, or to align? The enactment of data-based school governance in Italy", in *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 33, n. 3, pp. 563-580.

Lelli, L. (2015), "L'autonomia scolastica e i suoi documenti fondativi", in N. Serio (a cura di), *Funzioni e responsabilità del dirigente scolastico. Fra tradizione e management*, Roma: Armando, pp. 157-168.

Lucia, U. & Massa A.A. (2010), "Autonomia e organi collegiali: analisi normativa e dati del Piemonte", in C.M. Ronci, C. Fiore, U. Lucia, A.A. Massa & M.A. Gallina (a cura di), *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*, Milano: FrancoAngeli, pp. 159-178.

Magni, F. (2020), *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Brescia: Studium.

Mangione, G.R., Calzone, S. & Bagattini, D. (2017), "Ambienti digitali per le Piccole Scuole. Il potenziamento degli spazi laboratoriali all'interno di un rinnovato concetto di aula", in *Form@re*, vol. 17, n. 3, pp. 83-100.

Manti, F. (2015), *Il Patto di Corresponsabilità Educativa. Per una scuola socialmente responsabile*, Genova: Genova University Press.
Marini, G. & Lotti, P. (2020), "Processi di miglioramento per contrastare la dispersione scolastica: un caso di specie", in *Welfare e Ergonomia*, vol. 6, n. 1, pp. 183-187.
Marzano, A. (2019), "L'agire organizzativo del Dirigente Scolastico per l'indirizzo e la gestione dell'istituzione scolastica", in P. Mulè, C. De Luca & A.M. Notti (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Roma: Armando, pp. 518-534.
Maxci, S.J. (2002), *Ethical School Leadership*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
Milani, L. (2019), *Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei dirigenti*, in G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 219-228.
Id., Boeris, C. & Guarcello, E. (2021), *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Bari: Progedit.
Milani, L. & Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libera Editrice Fiorentina.
Milazzo, V. (2022), "Processi decisionali guidati dai dati nei sistemi scolastici", in *Formazione, Lavoro, Persona*, vol. 12, n. 36, pp. 104-129.
Mincu, M.E. (2020), *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparate e politiche educative*, Milano: Mondadori Università.
Ead. (2022a), "Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts", in *Prospects*, vol. 52, pp. 1-12.
Ead. (2022b), "I quattro pilastri del miglioramento scolastico", in Ead. (a cura di), *Come migliorano le scuole nel mondo?*, Roma: Studium, pp. 9-27.
Ead., & Granata, A. (2021). "Teachers' informal leadership for equity in France and Italy during the first wave of education emergency", in *Teachers and Teaching*, vol. 27, nn. 1-4, pp. 1-22.
Moliterni, P. (2011), "Il curricolo: definizione semantica ed elementi costitutivi", in AIMC (a cura di), *Il curricolo tra autonomia e professionalità*, Roma: Armando, pp. 31-41.
Mondelli, G. (a cura di) (2018), *Costruire il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Per migliorare la qualità della scuola*, Roma: Anicia.
Morzenti Pellegrini, R. (2011), *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi* (Seconda ed.), Torino: Giappichelli.
Mulè, P. (2022), "La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore. Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare", in *Formazione & Insegnamento*, vol. 20, n. 1, pp. 107-115.
Id., De Luca, C., & Notti, A.M. (a cura di) (2019), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Roma: Armando.
Nagel, T. (1991), *Equality and Partiality, New York: Oxford University Press.*
Nussbaum, M. (2012), *Creare capacità*, Bologna: Il Mulino.

Oberti, M. (2007), *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*, Parigi: Les Presses de Sciences Po.
OECD (2018), *PISA 2018*, Parigi: OECD Publishing.
Id. (2022), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, Parigi: OECD Publishing.
Ordine, S. (2010), *Il ruolo della famiglia nel processo educativo*, Roma: Armando.
Pacchi, C., & Ranci, C. (a cura di) (2017), *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano: FrancoAngeli.
Paletta, A. (2011), *Scuole responsabili dei risultati*, Bologna: Il Mulino.
Id. (2020a), *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, Bologna: Bonomia University Press.
Id. (2020b), *Dirigenza scolastica e middle management. Oltre l'insegnamento: i middle manager nelle scuole italiane*, Bologna: Bonomia University Press.
Palumbo, M., & Pandolfini, V. (2016), "Effetti perversi della valutazione ed equità sociale: riflessioni sul Sistema Nazionale di Valutazione", in *Studi di Sociologia*, vol. 54, n. 3, pp. 263-278.
Papa, A. (2015), "La dirigenza scolastica tra autonomia e specificità, in *Dirigenti Scuola*, vol. 40, n. 1, pp. 127-137.
Pasta, S. (2020), "Il rischio di allargare la forbice tra Gianni e Pierino. La scuola a distanza: attenzione al divario digitale", in *EaS. Essere a scuola*, vol. speciale, pp. 27-29.
Id. (2021), "Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola", in *EaS. Essere a scuola*, vol. speciale, pp. 11-13.
Pastori, G., Pagani, V., Mangiatordi, A. & Pepe, A. (2021), "Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey", in *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, vol. 18, n. 1, pp. 61-96.
Pati, L. (2019), *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia: Scholé.
Perla, L., Agrati, L.S. & Vinci, V. (2022), "Valutare o valorizzare lo sviluppo professionale dell'insegnante: evidenze di ricerca per un dibattito", in *Mizar. Costellazione di pensieri*, vol. 7, n. 15, pp. 236-243.
Pescarmona, I. (2012), *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*, Bologna: CISU.
Ead. (2015), "Quando l'*Altro* fa parte del *Noi*, in *Pedagogika.it*, vol. 19, n. 4, pp. 54-56.
Ead. (2018), "I saperi impliciti dietro le pratiche d'insegnamento. Lo sguardo etnografico come risorsa professionale", in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 8, n. 2, pp. 261-276.
Peters, R.S. (2015), *Ethics and Education*, Londra: Routledge.
Pirola, L. (2015), "Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as Instrumental Functions", in *Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 6, n. 11, pp. 89-101.
Pomponi, M. (2020), "Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività", in *Formazione & Insegnamento*, vol. 18, n. 1, pp. 518-531.

Raspadori, F. (a cura di) (2021), *Comunicare i fondi europei per promuovere lo sviluppo del territorio*, Milano: FrancoAngeli.
Rawls, J. (1971), *Una teoria della giustizia*, Milano: Feltrinelli.
Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino: Einaudi.
Rivoltella, P.C. (a cura di) (2022), *Community Shopping. Retail, responsabilità sociale e sostegno alla scuola*, Brescia: Scholé.
Rizzo, A.L. (a cura di) (2022), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*, Milano: FrancoAngeli.
Id., & Croppo, M. (2021), "La prova di accesso per le scuole secondarie ad indirizzo musicale (SMIM): una proposta inclusiva", in *Educational Reflective Practices*, vol. 11, n. 2, pp. 211-221.
Id., & De Angelis, B. (2019), "La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale", in G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Bari: Pensa MultiMedia, pp. 625-636.
Roemer, J.K. (2000), "Equality of Opportunity", in K. Arrow, S. Bowles & S.N. Durlauf (a cura di), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton: Princeton University Press, pp. 17-32.
Romano, B. (2016), "L'utilizzo dei test standardizzati. Identificare le scuole in difficoltà e stabilire priorità nelle azioni di miglioramento", in *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, vol. 5, n. 2, pp. 309-330.
Rossetti, F. (2022), "Una chiave per l'inclusione: l'uso del denaro", in *Didattica Della Matematica. Dalla Ricerca Alle Pratiche d'aula*, vol. 6, n. 11, pp. 135-156.
Sabatinelli, S., & Pavolini, E. (2021), "Le politiche familiari fra servizi all'infanzia e conciliazione famiglia-lavoro ai tempi del Covid-19, in *Politiche Sociali*, vol. 8, n. 2, pp. 305-326.
Salisci, M. (2022), *Storia di un successo. Sport, scuola e società*, Genova: Centro Leonardo Education.
Saltari, L. (2021), "La scuola italiana nelle riforme del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza", in *Munus. Rivista giuridica dei servizi pubblici*, vol. 11, n. 2, pp. 479-490.
Savidan, P. (2007), *Repenser l'égalité des chances*, Paris: Grasset.
Schirippa, V. (2021), "Fuori. Scuole aperte, alternative e territorio", in *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, vol. 59, n. 2, pp. 73-87.
Schizzerotto, A. & Barone, C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna: Il Mulino.
Sen, A. (2010). *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Bologna: Il Mulino.
Senni Guidotti Magnani, P., Bombardi, S., Battistin, M. & Pasqualin, C. (a cura di) (2015), *Rapporto di autovalutazione e miglioramento. Un manuale per le scuole, i docenti e i dirigenti*, Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
Sibiano, P. & Agasisti, T. (2013), "Efficiency and heterogeneity of public spending in education among Italian regions", in *Journal of Public Affairs*, vol. 13, n. 1, pp. 12-22.
Stefanel, S. (2020), *Innovare il curricolo. Come muovere il curricolo dentro le scuole dell'autonomia*, Roma: Armando.

Taket, A., Crisp, B.R., Graham, M., Hanna, L., Goldingay, S. & Wilson, L. (2013), *Practising Social Inclusion*, New York: Routledge.

Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale*, Milano: FrancoAngeli.

Triventi, M. (2019), "Are children of immigrants graded less Generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy", in *International Migration Review*, vol. 54, n. 3, pp. 765-795.

Id., Vlach, E. & Pini, E. (2022), "Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education", in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 48, n. 10, pp. 2324-2346.

Van Hees, M. (1998), "On the Analysis of Negative Freedom", in *Theory and Decision*, vol. 45, n. 3, pp. 175-197.

Worth, M.J. (a cura di) (2002), *New strategies for educational fund raising,* New York: Micheal J. Worth.

Young, R.J.C. (2020), *Postcolonialism. A very short introduction*, Oxford: Oxford University Press.

Zoletto, D. (2020), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano: FrancoAngeli.