Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Segregazione scolastica e professionalità docente: uno studio di caso qualitativo nel contesto della scuola primaria

School Segregation and Teacher Professionalism in Primary Education. A Qualitative Case Study

Benedetta Del Forno
Università degli Studi di Milano Bicocca

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Del Forno, B. (2026). Segregazione scolastica e professionalità docente: uno studio di caso qualitativo nel contesto della scuola primaria. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 43-55. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p43

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: October 27, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p43

Abstract
School segregation is a complex phenomenon shaped by social, territorial, and institutional factors, whose implications for educational equity also depend on how schools address the heterogeneity of their student populations. This study explores how parents and teachers interpret the sociocultural composition of a primary school in Piacenza, Italy, and the role they attribute to teacher professionalism and educational practices in managing complexity and preventing potential forms of exclusion. The research adopts a qualitative approach and a case study design, based primarily on the reflexive thematic analysis of semi-structured interviews with nine parents and nine teachers, supplemented by field observations. The findings show that neither parents nor, with very few exceptions, teachers describe the school as segregated, although they acknowledge its sociocultural heterogeneity and the related educational challenges. However, differences emerge in their understandings of teacher professionalism: parents tend to associate the quality of the school experience with individual teachers' characteristics, whereas teachers emphasize the importance of collegial collaboration, continuing professional development, and professional reflexivity. The interviews also highlight how teaching practices can either help prevent or contribute to forms of exclusion within the classroom. The study therefore suggests that teacher professionalism and school organization should be considered potential mediating factors in addressing heterogeneity and promoting inclusive educational environments.

Keywords: school segregation; teacher professionalism; sociocultural heterogeneity; inclusion; qualitative research.

Riassunto
La segregazione scolastica è un fenomeno complesso, influenzato da fattori sociali, territoriali e istituzionali, le cui implicazioni per l'equità educativa dipendono anche dalle modalità con cui le scuole affrontano l'eterogeneità della popolazione scolastica. Il presente studio esplora come genitori e insegnanti interpretino la composizione socio-culturale di un istituto di scuola primaria del comune di Piacenza e quale ruolo attribuiscano alla professionalità docente e alle pratiche educative nella gestione della complessità e nella prevenzione di possibili dinamiche di esclusione. La ricerca adotta un approccio qualitativo e uno studio di caso, basato principalmente sull'analisi tematica riflessiva di interviste semi-strutturate rivolte a nove genitori e nove insegnanti, integrate da osservazioni sul campo. I risultati mostrano che né i genitori né, nella quasi totalità dei casi, le insegnanti descrivono la scuola come una realtà segregata, pur riconoscendone l'eterogeneità socio-culturale e le complessità educative connesse. Emergono, tuttavia, differenze nelle rappresentazioni della professionalità docente: i genitori tendono a ricondurre la qualità dell'esperienza scolastica alle caratteristiche dei singoli insegnanti, mentre le docenti sottolineano il valore della collegialità, della formazione in servizio e della riflessività professionale. Le interviste evidenziano inoltre come le pratiche didattiche possano contribuire a prevenire o, al contrario, alimentare forme di esclusione all'interno della classe. Lo studio suggerisce pertanto di considerare la professionalità docente e l'organizzazione scolastica come possibili dimensioni di mediazione nella gestione dell'eterogeneità e nella promozione di contesti educativi inclusivi.

Parole chiave: segregazione scolastica; professionalità docente; eterogeneità socio-culturale; inclusione; ricerca qualitativa.

1. Introduzione

La segregazione scolastica costituisce una questione rilevante per i sistemi educativi contemporanei in relazione alle sue implicazioni per l'equità, l'inclusione e la distribuzione delle opportunità formative (Bonal & Bellei, 2018; OECD, 2018; Alegre & Ferrer, 2010; Cardone et al., 2015). Sebbene il diritto all'istruzione si fondi sul principio delle pari opportunità, la distribuzione degli studenti tra le scuole risente dell'interazione tra fattori sociali, economici, territoriali, residenziali e migratori (Gao, 2025). La concentrazione differenziale dovuta a caratteristiche socio-economiche o migratorie, infatti, può contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze, incidendo sulle opportunità di apprendimento, sulla qualità delle relazioni e sulla costruzione di contesti educativi realmente inclusivi.

La letteratura ha approfondito i fattori che contribuiscono alla produzione della segregazione scolastica e le sue possibili conseguenze sugli apprendimenti (Espino, 2019), sulle traiettorie accademiche (Barone, 2019) e sulle opportunità di mobilità sociale. Accanto a questi contributi rimane tuttavia importante esplorare i processi attraverso cui le scuole interpretano e affrontano le condizioni di eterogeneità sociale e culturale, nonché i possibili effetti delle disuguaglianze sulle esperienze educative degli alunni. In particolare, risulta rilevante comprendere, attraverso approcci qualitativi, il modo in cui genitori e insegnanti attribuiscono significato alla composizione della popolazione scolastica e quale ruolo riconoscono alle pratiche educative e alla professionalità docente nella costruzione di contesti inclusivi.

D'altronde la ricerca sulla segregazione scolastica ha analizzato i fattori sociali, territoriali e istituzionali che contribuiscono alla sua (ri)produzione, (Cordini & Ranci, 2025; Antonini et al., 2025; Caciagli, 2025), mentre l'analisi qualitativa dei processi attraverso cui gli attori scolastici interpretano e affrontano le condizioni di eterogeneità sociale e culturale resta poco dibattuta. È in questa direzione che la prospettiva pedagogica consente di approfondire il ruolo che le pratiche educative, l'organizzazione scolastica e la professionalità docente ricoprono nella gestione della complessità e nella costruzione di contesti inclusivi.

A partire da queste premesse, dunque, il presente studio si propone di comprendere come, all'interno di un contesto scolastico caratterizzato da elevata eterogeneità sociale, docenti e famiglie interpretano i processi di segregazione e quale ruolo attribuiscono alle pratiche educative e alla professionalità docente nel contrastare dinamiche di esclusione.

2. Segregazione scolastica: tra disuguaglianze educative e mediazione pedagogica

Il crescente interesse nei confronti della segregazione scolastica ha dato origine, negli ultimi anni, a un *corpus* di studi ampio e articolato, sviluppato secondo prospettive teoriche e approcci metodologici differenti (Brunello & De Paola, 2017). Se da un lato la letteratura ha approfondito le determinanti principali del fenomeno, dall'altro ha prestato attenzione agli effetti della segregazione sugli apprendimenti (Borgen, 2024), sul benessere degli studenti e sulla riproduzione delle disuguaglianze educative (Antonini et al., 2025), nonché all'efficacia delle politiche e delle strategie – laddove adottate – per contrastarla.

La produzione scientifica è così varia da rendere complessa una lettura organica dello stato dell'arte e delle principali piste di ricerca. Per questo motivo, il lavoro che si presenta in queste pagine è stato preceduto dalla realizzazione di una *scoping review*, con l'obiettivo di sistematizzare le conoscenze disponibili, ricostruire le principali prospettive interpretative sviluppate dalla ricerca e individuare gli aspetti rilevanti per il presente studio.

La review è stata condotta attraverso una ricerca bibliografica nelle banche dati *Scopus* e *Web of Science*. La strategia di ricerca ha combinato i termini *school segregation* e *educational segregation* con le parole chiave *evaluation*, *impact*, *consequences*, *effects* ed *efficacy*, considerando le pubblicazioni comprese tra il 2014 e il 2025. Sono state incluse diverse tipologie di contributi, tra cui articoli scientifici, revisioni della letteratura, capitoli di libri e rapporti. Dopo l'eliminazione dei duplicati, la selezione è stata condotta attraverso la lettura dei titoli e degli abstract. Parallelamente, sono stati esclusi i contributi relativi a forme di segregazione diverse da quella scolastica e quelli non pertinenti al contesto europeo, assunto come ambito di riferimento della revisione. La lettura dei contributi selezionati è stata orientata da quattro quesiti principali: come è definita la segregazione scolastica; quali fattori contribuiscono alla sua produzione; quali conseguenze può determinare sulle opportunità educative; quali strategie possono prevenirla, contrastarla o mediarne gli ef-

fetti. In relazione a questi interrogativi, la letteratura è stata organizzata in tre direttrici tematiche, che hanno costituito la base teorica per individuare le questioni approfondite nello studio di caso qualitativo. Esse sono:

– i meccanismi che producono la segregazione scolastica in quanto esito di processi sociali, territoriali, residenziali, istituzionali e familiari;
– le conseguenze di questi processi sulle opportunità educative, sugli apprendimenti e sui processi di riproduzione delle disuguaglianze;
– le strategie di prevenzione e contrasto, con particolare riferimento al ruolo delle politiche educative, dell'organizzazione scolastica e delle pratiche professionali dei docenti.

Non bisogna considerare questi tre filoni come ambiti separati poiché costituiscono momenti diversi di un medesimo processo: alcuni fattori contribuiscono alla produzione della segregazione, la quale incide sulle opportunità educative attraverso specifici meccanismi su cui le scuole possono intervenire attraverso pratiche organizzative, relazionali e didattiche ben precise.

Il primo filone di studi considera la segregazione scolastica come esito dell'interazione tra processi sociali e istituzionali che operano a scale diverse (Gao, 2025). La distribuzione degli studenti tra scuole e classi, infatti, non dipende soltanto dalla composizione della popolazione residente ma anche dalle caratteristiche dell'offerta formativa, dalle regole di accesso agli istituti (Charmillot & Felouzis, 2020) e dalle dinamiche attraverso cui le famiglie orientano le proprie scelte scolastiche (Boterman, 2022).

La letteratura sociologica, a questo proposito, ha mostrato che le famiglie non scelgono la scuola in condizioni di uguale accesso alle informazioni, alle risorse e alla mobilità territoriale: le differenze di capitale culturale, sociale e economico incidono sulla capacità di orientarsi nell'offerta scolastica e contribuiscono a produrre concentrazioni differenziali di studenti per *background* socioeconomico, migratorio o culturale (Brandén & Bygren, 2022).

In questa prospettiva si collocano gli studi sulla segregazione residenziale (Cavicchia & Cucca, 2020; Kleemola et al., 2026), sullo *status* socioeconomico delle famiglie (Giancola & Salmieri, 2024), sui processi di *school choice* (Zancajo & Bonal, 2022; Rowe, 2025), sulle asimmetrie informative (Ball, 1993; Van Zanten, 2009) e sulle caratteristiche dei contesti territoriali.

Il secondo filone, invece, analizza la segregazione scolastica in quanto fattore capace di incidere sulle opportunità educative e sulle traiettorie degli studenti, considerandola un possibile meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze (Hadjar et al., 2026). La concentrazione di alunni caratterizzati da maggiori vulnerabilità sociali, economiche o linguistiche può infatti incidere sugli apprendimenti (Murillo & Belavi, 2021), sulle aspettative educative, sulla qualità delle relazioni, sul clima scolastico, sull'accesso a risorse e opportunità formative (Romito, 2014), nonché sulla costruzione di percorsi di successo scolastico (Kleemola et al., 2026).

In questa prospettiva è possibile distinguere tra gli effetti diretti della composizione scolastica e quelli mediati dalle condizioni organizzativo-professionali della scuola. In altri termini, la segregazione può incidere sugli esiti educativi sia perché modifica la composizione dei pari sia perché si associa a una diversa distribuzione delle risorse educative, della stabilità docente e delle opportunità didattiche (Abbiati et al., 2021).

Più circoscritto risulta, infine, il filone incentrato sulle strategie di prevenzione e contrasto della segregazione. La letteratura disponibile si è concentrata sulle politiche educative e territoriali, quali la regolazione dei bacini d'utenza, i criteri di accesso alle scuole, gli interventi di redistribuzione degli studenti, le politiche di finanziamento compensativo e le misure volte a governare la scelta scolastica (Bellibas et al., 2025). Resta da approfondire l'analisi dei processi scolastici interni attraverso cui i contesti educativi possono attenuare o trasformare gli effetti della segregazione. In particolare, risultano circoscritti gli studi qualitativi che indagano il ruolo delle pratiche didattiche, della cultura organizzativa, della collaborazione scuola-famiglia, della formazione continua e della professionalità docente come possibili dispositivi di mediazione pedagogica.

Nel complesso, dunque, la letteratura esaminata restituisce una concezione multidimensionale della segregazione scolastica, intesa come fenomeno che si sviluppa attraverso l'interazione di fattori territoriali, socioeconomici, istituzionali, familiari e culturali. Al tempo stesso mostra come essa possa incidere sulle

opportunità educative attraverso una pluralità di meccanismi, che coinvolgono la composizione dei pari, il clima scolastico, le aspettative educative, la distribuzione delle risorse e la stabilità del personale docente. Proprio questa complessità rende necessario evitare letture deterministiche: la presenza di una popolazione scolastica eterogenea o socialmente vulnerabile non produce automaticamente esiti segregativi, così come la segregazione non si traduce meccanicamente in esclusione o insuccesso. Tra condizioni strutturali e esiti educativi si collocano infatti processi di mediazione organizzativa, professionale e didattica ancora relativamente poco esplorati.

Da qui, pertanto, emerge l'esigenza di approfondire il rapporto tra caratteristiche del contesto scolastico, rappresentazioni dei diversi soggetti, professionalità docente e pratiche educative inclusive, assumendo tali dimensioni non come semplici "buone pratiche" ma come possibili meccanismi di mediazione degli effetti della segregazione.

3. Disegno di ricerca

A partire dalle evidenze emerse dalla *scoping review*, il presente articolo propone uno studio di caso qualitativo condotto nel comune di Piacenza, un territorio significativo per l'analisi dei processi di segregazione scolastica in relazione alla distribuzione della popolazione con *background* migratorio e alle dinamiche di differenziazione tra scuole (Antonini et al., 2025). L'obiettivo dello studio non è effettuare una misura diretta del livello di segregazione del territorio o della scuola, né ricostruire in senso causale le sue determinanti, quanto comprendere come tali condizioni siano interpretate e affrontate sia dagli attori scolastici sia dai familiari coinvolti. Il focus della ricerca, dunque, è comprendere come un contesto scolastico potenzialmente esposto a dinamiche di concentrazione sociale e migratoria possa attivare dispositivi pedagogici di mediazione.

In questa prospettiva si assume il IV Circolo Didattico come osservatorio privilegiato per analizzare le modalità attraverso cui una scuola affronta l'eterogeneità della propria popolazione e costruisce condizioni educative, organizzative e professionali orientate all'inclusione. La scelta del caso è stata motivata, da un lato, dalle caratteristiche del contesto territoriale, contraddistinto da una significativa presenza di famiglie con *background* migratorio e da condizioni socioeconomiche mediamente fragili; dall'altro, dalla presenza di un progetto educativo fortemente orientato ai temi del contrasto alla segregazione. Il Circolo è infatti scuola capofila della rete *Scuole che costruiscono* e aderisce al progetto di rete *Orchestra CinqueQuarti*, esperienze che consentono di approfondire sia i processi che possono favorire la segregazione scolastica sia il ruolo delle pratiche didattiche e progettuali nel promuovere partecipazione, inclusione e attrattività della scuola.

L'adozione dello studio di caso permette di esaminare il fenomeno nel suo contesto da un punto di vista empirico, mettendo in relazione le caratteristiche del territorio, le dinamiche di composizione della popolazione scolastica e le pratiche educative sviluppate dalla comunità educante. Il caso non costituisce una realtà rappresentativa in senso statistico bensì un contesto privilegiato per approfondire i processi e i significati attribuiti alla segregazione scolastica e all'eterogeneità socioculturale, nonché le strategie messe in atto per promuovere l'inclusione.

Il paragrafo seguente descrive le procedure metodologiche adottate per la raccolta e l'analisi dei dati, illustrando i criteri di selezione dei partecipanti, gli strumenti di ricerca e il percorso di analisi qualitativa sviluppato per rispondere agli obiettivi dello studio.

4. Metodologia di raccolta e analisi dei dati

Coerentemente con la prospettiva qualitativa adottata, i dati sono stati considerati come costruzioni di significato che prendono forma nell'interazione tra ricercatore e partecipanti. L'indagine ha quindi privilegiato strumenti capaci di favorire la narrazione delle esperienze e delle interpretazioni dei soggetti coinvolti.

Poiché la segregazione scolastica costituisce un fenomeno multilivello, la ricerca ha previsto il coinvolgimento di attori che ricoprono ruoli differenti nel contesto scolastico, senza assumere la segregazione come una condizione direttamente misurata o uniformemente riconosciuta dai partecipanti.

Il campionamento è stato di tipo intenzionale e ha previsto il coinvolgimento di informatori selezionati in ragione del ruolo ricoperto e dell'esperienza maturata nel contesto oggetto di studio (Weiss, 1994). La selezione ha privilegiato l'eterogeneità delle esperienze e delle posizioni, con l'obiettivo di raccogliere prospettive diversificate sul fenomeno.

Sono stati coinvolti quattro gruppi di partecipanti: la Dirigente Scolastica, i docenti (n=9), i genitori (n=9) e un gruppo di bambini (n=20). Il coinvolgimento di questi soggetti ha consentito di considerare dimensioni complementari dell'esperienza scolastica: quella organizzativa e istituzionale, le pratiche didattiche, le logiche della scelta scolastica e l'esperienza vissuta dagli alunni. Il confronto tra queste prospettive ha permesso di realizzare una triangolazione delle fonti, rafforzando la solidità dell'analisi.

Nel presente contributo l'analisi si concentra sulle interviste rivolte a genitori e insegnanti, poiché permettono di confrontare due prospettive complementari sulla medesima realtà. Le interviste ai genitori hanno approfondito le motivazioni della scelta scolastica, le aspettative nei confronti dell'istituto, la percezione della composizione della popolazione scolastica e la valutazione dell'esperienza educativa dei figli. Le interviste agli insegnanti hanno esplorato l'interpretazione del contesto socioculturale, i bisogni educativi rilevati e le pratiche didattiche e professionali attraverso cui viene affrontata l'eterogeneità. Le interviste alla dirigente scolastica e le attività condotte con i bambini hanno contribuito a contestualizzare e integrare l'interpretazione dei materiali, senza costituire il focus principale dell'analisi presentata in questo articolo.

La raccolta dei dati è stata condotta attraverso interviste semi-strutturate, registrate in formato audio e successivamente trascritte manualmente. La durata non è stata prestabilita ma è variata in funzione delle risposte e delle esperienze narrate dai partecipanti, consentendo di approfondire gli aspetti ritenuti significativi nel corso della conversazione. Le tracce sono state elaborate a partire dalle questioni emerse dalla scoping review e articolate in aree tematiche comuni, affiancate da domande specifiche per ciascun gruppo. Le parti in comune hanno riguardato la percezione del contesto territoriale e della popolazione scolastica, le dinamiche delle iscrizioni e della scelta della scuola, le rappresentazioni dell'istituto e dei suoi fattori di attrattività, i bisogni educativi, le pratiche di inclusione e le possibili dinamiche di segregazione e di segregazione interna. Le domande rivolte ai genitori hanno approfondito in particolare le motivazioni della scelta, le aspettative e i vissuti relativi all'esperienza scolastica dei figli; quelle rivolte agli insegnanti si sono concentrate sulle pratiche didattiche, sulla gestione della classe e sulle modalità con cui viene affrontata la complessità del contesto. Questa impostazione ha consentito di mantenere una base tematica comune per il confronto tra le prospettive, preservando al contempo la flessibilità necessaria per approfondire esperienze e significati emersi durante le interviste.

Alle interviste è stata affiancata un'attività di osservazione partecipante svolta presso il IV Circolo Didattico, documentata attraverso un diario di bordo. L'articolazione tra i dati etnografici, derivanti dall'osservazione sul campo, e il materiale narrativo ha permesso di radicare i significati emersi nella concretezza delle prassi e delle dinamiche relazionali quotidiane dell'istituto. Tale opzione metodologica, fondata sulla triangolazione delle fonti informative, ha favorito un confronto sistematico e riflessivo tra i diversi punti di vista, preservando la specificità e la ricchezza euristica di ciascuna prospettiva.

I materiali sono stati analizzati mediante la *Reflexive Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006, 2019), ritenuta coerente con la natura esplorativa dello studio e con l'obiettivo di comprendere i significati attribuiti dai partecipanti alle proprie esperienze. In questa prospettiva, l'analisi non è intesa come una semplice individuazione di categorie predefinite ma come un processo interpretativo nel quale il ricercatore assume un ruolo attivo nella costruzione dei significati, attraverso il dialogo tra dati empirici, quadro teorico e riflessività.

Il percorso analitico si è sviluppato attraverso una progressiva familiarizzazione con le trascrizioni, una fase iniziale di codifica e l'individuazione di ricorrenze e configurazioni di significato, successivamente elaborate in temi interpretativi. La costruzione dei temi è stata guidata dagli obiettivi della ricerca e dalla capacità delle configurazioni individuate di illuminare il modo in cui genitori e insegnanti interpretano l'eterogeneità socioculturale, la qualità dell'esperienza scolastica e il ruolo delle pratiche educative. L'analisi ha prestato particolare attenzione sia alle convergenze sia alle differenze tra le due prospettive, attraverso continui ritorni ai materiali empirici e il confronto con il quadro teorico. I temi sono stati quindi elaborati come configurazioni interpretative costruite nel dialogo tra i dati e il lavoro riflessivo del ricercatore, piuttosto che come categorie già date o determinate esclusivamente dalla frequenza dei contenuti.

5. Risultati

L'analisi tematica ha consentito di individuare alcuni nuclei interpretativi attraverso cui genitori e insegnanti attribuiscono significato all'eterogeneità socio-culturale del IV Circolo Didattico e alle pratiche educative sviluppate al suo interno.

I risultati sono presentati distinguendo le due prospettive, così da mettere in evidenza sia le convergenze sia le differenze tra il punto di vista delle famiglie e quello dei docenti. In particolare, il paragrafo 5.1 presenta i temi emersi dalle interviste ai genitori, mentre il paragrafo 5.2 approfondisce quelli relativi agli insegnanti. La distinzione non ha soltanto una funzione espositiva ma consente di mostrare come i medesimi elementi, quali eterogeneità, professionalità docente e pratiche inclusive, sono interpretati in modo diverso a seconda della posizione occupata dagli attori nel contesto scolastico.

L'analisi si concentra su tre nuclei principali:

– l'eterogeneità socio-culturale come riflesso della società contemporanea;
– la professionalità docente;
– il riconoscimento di una progettualità educativa condivisa e orientata all'inclusione.

5.1 Temi emersi dalle interviste ai genitori

Il primo tema riguarda il modo in cui i genitori descrivono il contesto del IV Circolo Didattico e la composizione della popolazione scolastica. Pur riconoscendo l'eterogeneità delle classi e la significativa presenza di alunni con *background* migratorio, infatti, nessuno degli intervistati interpreta questa situazione nei termini di una scuola segregata. La varietà culturale e linguistica è piuttosto ricondotta ai cambiamenti che interessano l'intero territorio cittadino e interpretata come una caratteristica ormai consolidata della società contemporanea.

> Beh, la varietà diciamo che c'è e si vede. Penso che sia così in tutta la città, non è solo in questa scuola. Io sono una collaboratrice scolastica e quindi un po' di scuole, non tantissime, ma ne ho girate. Quindi non è solo una questione della zona ormai diventata.. che magari inizialmente lo era, ma ora non è più così. Ormai è ovunque, anche se uno si sposta.

In questa prospettiva, la presenza di bambini con *background* culturali differenti non è necessariamente associata a una condizione di particolare criticità quanto piuttosto descritta come parte della quotidianità scolastica.

> Allora c'era una componente straniera, ma straniera di nome, di fatto no, perché poi sono bambini che per la maggior parte hanno frequentato almeno la materna, quindi nati in Italia direttamente, quindi non erano mai bambini che non conoscessero la lingua.
> Quindi noi non abbiamo mai avuto problemi, ecco, ma fin dal mio primo figlio, cioè quindi rapporti molto belli con le famiglie dei compagni, con qualcuno di più, qualcuno di meno, però il fattore non l'abbiamo mai percepito come un problema.

A partire da una valutazione complessivamente positiva del contesto, i partecipanti attribuiscono alla multiculturalità significati differenti, anche in relazione alle proprie esperienze personali. In particolare, i genitori con *background* migratorio tendono a valorizzare l'eterogeneità della scuola alla luce del confronto con la propria storia scolastica, mettendo in evidenza il cambiamento intervenuto rispetto al periodo del loro arrivo in Italia.

> Allora, beh, è una una classe molto mista, almeno penso tutta la scuola, ma anche la classe di P. è molto mista. A me personalmente piace molto questa cosa qua perchè io ho origini, io sono albanese, quindi il fatto che mio figlio cresca comunque in un ambiente multiculturale a me piace perché almeno non so, io mi ricordo quando sono venuta in Italia che ero diciamo una delle poche di tutta la scuola, no? Delle poche bambine straniere e mi sentivo tipo quella strana, no? Quella estranea. Invece adesso vedo

> che per i bambini, insomma, è una cosa normalissima, almeno per i miei bambini, avere appunto gli amichetti, i compagni che vengono da varie parti dal Marocco piuttosto che dall'Albania, dalla Romania, cioè nel senso per loro è una cosa assolutamente normale. È un valore. Sì, sì, assolutamente. E mi piace il fatto che sia la normalità, ecco, per loro.

Nelle loro narrazioni ricorre l'idea di un ambiente scolastico nel quale i figli vivono positivamente le relazioni con i compagni e sperimentano un clima di accoglienza e di appartenenza che gli stessi genitori non avevano conosciuto in prima persona.

> Sì, io la straconsiglio perchè è una scuola mista e poi alla fine mi è piaciuta proprio per quello. È una scuola che non ha pregiudizi. Ecco, poi noi essendo anche stranieri, vedo che non si fa differenza né di colore né di etnia né di religione, che ogni bambino viene poi trattato per com'è, non per quello che magari il suo passato, colore, pelle, eccetera dice.

Anche i genitori italiani esprimono una valutazione favorevole della composizione multiculturale delle classi, sebbene da una prospettiva differente. Più che richiamare esperienze personali, infatti, interpretano l'eterogeneità della popolazione scolastica come il riflesso di una società caratterizzata da una crescente pluralità culturale e, quindi, come un'opportunità di crescita e di confronto per tutti gli alunni.

> Da un certo punto di vista questo elemento mi sembra un elemento positivo perché.. cioè lo vedo in prospettiva, nel senso che la nostra società è già in questo momento e lo sarà sempre di più, secondo me, è formata da persone di provenienze diverse e imparare a vivere con persone di provenienze diverse ci sembra solo una cosa utile nel mondo di oggi e del futuro.. quindi mi sembra.. non è un problema, anzi per certi aspetti, appunto, ci sembra anche un elemento arricchente.

Accanto alla descrizione del contesto scolastico, emerge il secondo tema, che riguarda il ruolo attribuito alla professionalità docente. Nelle narrazioni dei genitori, infatti, la qualità dell'esperienza scolastica dei figli appare strettamente connessa alle modalità con cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo e gestiscono la complessità della classe. Un primo elemento ricorrente riguarda, ad esempio, la convinzione che il percorso scolastico dipenda, in larga parte, dalla possibilità di incontrare insegnanti preparati sul piano relazionale e/o professionale, insieme alla consapevolezza che tale incontro sia fortuito:

> per la mia esperienza penso che il tutto lo facciano insomma le maestre, che il bambino vada d'accordo, comunque si trovi bene con la maestra più che il complesso scolastico di per sé, ecco. Mi premeva un po' più quello, però poi ho detto quella è un'incognita, ovunque vai non non sai con chi capiterai e quindi.. eh mi sono un po' affidata, diciamo, dei pareri degli altri e l'ho un po' tentata. Ecco.

A questo proposito, infatti, in alcune interviste emerge il riferimento a strategie o conteggi adottati dalle famiglie nella fase di iscrizione, allo scopo di ottenere l'assegnazione a determinate docenti poiché considerate maggiormente competenti:

> cioè io l'ho sempre consigliata anche se poi appunto uno dice ci sono team fantastici, quindi magari uno guardava anche.. proprio faceva i conti: "il tuo entra fra due anni allora sì che gli capita bene".

Parallelamente – e qui emerge il terzo tema –, i partecipanti riconoscono che il IV Circolo Didattico promuove una progettualità educativa condivisa e orientata all'inclusione, capace di conferire continuità all'offerta formativa. Tuttavia, questa cornice comune è descritta come dipendente dall'interpretazione dei singoli docenti. Nelle narrazioni raccolte, infatti, ricorre l'idea che metodologie, strumenti e progetti condivisi possano assumere configurazioni differenti in relazione allo stile professionale dell'insegnante e alle modalità con cui ciascuno gestisce il gruppo classe.

> Sì, sì, ma nel senso non sì vai perché poi vabbè che all'interno di un circolo, all'interno di una scuola ci si danno delle, insomma, si cerca di lavorare e in modo omogeneo, ci si dà un una, insomma, si cerca di seguire un un metodo omogeneo. Però poi in realtà ci sono delle differenze nella gestione della

> classe che dipendono dalle insegnanti e qui io sono stata fortunata perché mi sono trovata e mi trovo molto bene, l'esperienza di queste altre famiglie che conosciamo è diversa.

Questa percezione emerge anche in riferimento alla metodologia *Scuole che costruiscono*. Pur riconoscendone il valore e le finalità educative, alcuni genitori descrivono una fase iniziale di parziale disorientamento rispetto ai dispositivi metodologici proposti. In altri casi, attraverso i racconti dei bambini, sono riportate esperienze che sembrano evidenziare un'applicazione non sempre uniforme delle pratiche previste, alimentando la percezione che la loro concreta realizzazione dipenda in misura significativa dal modo in cui i singoli docenti le interpretano e le traducono nella quotidianità della classe:

> quindi ha delle cose sulla carta molto belle come teoria, ma poi nella pratica poco realizzate e anche poco producenti, insomma questo lavorare a isole che poi abbiamo incontrato, cioè io l'ho vissuta nel tempo questa cosa perché con due figli non c'era.. e a seconda che l'insegnante ci credesse molto e l'applicasse bene poteva avere una valenza se invece c'era un insegnante che lo subiva veniva utilizzato in modo un po' scadente.

Nel complesso, le interviste restituiscono una rappresentazione nella quale la composizione multiculturale della scuola non costituisce, in sé, un elemento problematico. L'attenzione dei genitori si concentra piuttosto sulle figure degli insegnanti, alle quali è attribuito un ruolo determinante nella qualità dell'esperienza scolastica dei figli. Nelle loro narrazioni, infatti, la capacità della scuola di rispondere alla complessità del contesto appare strettamente associata alle caratteristiche dei singoli docenti, meno all'organizzazione complessiva dell'istituto.

5.2 Temi emersi dalle interviste ai docenti

Diversamente da quanto potrebbe suggerire la composizione della popolazione scolastica, le docenti intervistate non descrivono il IV Circolo Didattico come una realtà segregata. Pur riconoscendo la presenza di un'utenza caratterizzata da una significativa eterogeneità – in linea con quanto emerso dal primo tema relativo alle interviste ai genitori – e da diffuse situazioni di fragilità socio-economica, prevale una lettura del contesto che evita di ricondurre queste caratteristiche alla categoria della segregazione scolastica.

> Allora, a me non viene in mente, nel senso perché forse ci lavoro e quindi.. cioè non mi viene in mente. Sicuramente a volte ci sono classi più complesse di altre. Ecco, questo sì, soprattutto in questi ultimi tempi. Ehm a volte alcuni.. mi ricordo che c'erano alcune famiglie con difficoltà che dicevano, negli anni, che sceglievano la Caduti perché comunque sapevano che era un ambiente accogliente. Quindi più che segregazione mi viene in mente la scelta da parte di famiglie con bambini con fragilità perché comunque eh avevano fiducia che in questa scuola si sarebbero trovati bene.

Solo in un caso il confronto con un'altra realtà scolastica, conosciuta direttamente dalla docente, porta a richiamare il tema della segregazione in relazione alla diversa composizione dell'utenza.

> Ho attraversato questo parco vicino a una scuola, perché in quella scuola già c'ero stata, abbiamo avuto una riunione.. e vedevo tutti questi bambini bianchi eh giocare, no? E penso: è lo stesso, è la stessa città, stessa dinamica, scuola vicino al parco.. da noi vedi tutte.. anche lo stare dei genitori, no? Era diverso. E il genitore che magari guarda il bambino piuttosto che è lì vicino e il genitore che chiacchiera con le mamme e il bambino non sa più neanche se ce l'ha. Eh, cioè facevo questa riflessione, quindi sì, all'interno della città.

Più frequentemente, le insegnanti associano il rischio di segregazione alle condizioni educative e organizzative entro cui si sviluppa l'azione didattica. In particolare, sottolineano come la complessità del contesto richieda risorse professionali, organizzative e relazionali adeguate. Alcune docenti, ad esempio, descrivono il senso di fatica derivante dal lavorare in classi caratterizzate da bisogni estremamente differenziati e riportano la percezione di trovarsi, in alcuni momenti, prive del necessario supporto per rispon-

dere efficacemente alle esigenze educative degli alunni: "la mia lo vedo un po' segregata perché mi sembra una scuola in cui le risorse sono comunque limitate". Oppure:

> allora, io non la vedo.. io non lo vedo questo fenomeno, cioè non lo percepisco, non l'ho mai percepito. È un rischio, però cioè vedo il rischio, vedo il rischio perché non abbiamo spesso abbastanza risorse. Adesso, guardando la mia classe, per esempio, e soprattutto nelle prime classi, ma poi se le cose non vengono, secondo me, accolte e come dire impugnate subito il rischio è che poi questa cosa la porti avanti.

Le interviste evidenziano inoltre una chiara distinzione tra la presenza di un contesto complesso e il rischio che tale complessità produca dinamiche segregative all'interno della scuola. Secondo le partecipanti, infatti, quest'ultimo rischio dipende soprattutto dalle pratiche educative adottate. Una didattica trasmissiva, una valutazione prevalentemente selettiva, la costruzione di dinamiche competitive tra gli alunni o l'utilizzo di modalità organizzative che tendono a separare alcuni bambini dal gruppo classe sono tutti elementi che possono favorire forme di segregazione interna, incidendo sulle opportunità di partecipazione e sulla qualità delle relazioni educative.

> Ehm, può crearla, vabbè, lì dipende anche dallo stile di insegnamento,cioè se ti misuri solo con chi ha capito è finita. Cioè nel senso che io tendo invece a fare il contrario, cioè io sono soddisfatta quando ha capito anche lui, cioè il bambino più in difficoltà. Però se un insegnante si misura solo con le performance didattiche, lì puoi creare segregazione perché un bambino che poi non è più.. non si sente più visto si comincia a tirare sempre più indietro, sempre più indietro e tu alla fine vai a interagire solo con quelli che ti seguono, con quelli che hanno capito, non so se mi sono spiegata.. la segregazione è quella. Se tu non tratti ogni bambino per il suo bisogno è il segregato.

In questa prospettiva, la metodologia *Scuole che costruiscono* costituisce una risorsa fondamentale per leggere il contesto in chiave educativa e trasformativa. Le docenti ne sottolineano il contributo nel ripensare le pratiche didattiche, nel promuovere modalità di lavoro maggiormente inclusive e nel sostenere una concezione dell'insegnamento orientata a raggiungere tutti gli alunni, evitando che le differenze presenti nella classe si traducano in percorsi di esclusione o marginalizzazione. Nelle loro narrazioni, infatti, la metodologia non è un insieme di tecniche da applicare bensì un riferimento culturale e professionale capace di orientare l'interpretazione dei bisogni educativi e le scelte didattiche quotidiane.

> Tu non puoi non accorgerti della ricchezza che il modo di lavorare offre ai bambini, ma anche a te come docente, perché hai milioni di spunti da cui partire per coinvolgerli, per fare percorsi seriamente orientati, di senso, ma anche orientati ai loro stili di apprendimento. Riesci.. potresti riuscire potenzialmente a raggiungere tutti. Le isole sono un modo per stare insieme ma anche un modo con il quale fare didattica. Cioè, credo molto difficile che un'insegnante che è passata dal quarto circolo e c'è stata un po' possa poi insegnare diversamente da così.. succede perché ci sono anche scuole che entrano a far parte della rete, poi decidono di uscirne, ma spesso è perché per me eh questo è un parere molto molto personale, è perché non hanno capito il senso, nel senso che la maggior parte delle persone che conosco che sono uscite dalla rete mi hanno detto "io non sopporto l'imposizione", però non è questo, cioè non è che io non posso mai far lavorare bambini a coppia o far lavorare bambini individualmente, ma so che la mia scelta è quella di chiedere ai bambini di collaborare, è di chiedere ai bambini di pensare al bene comune, il loro bene comune è il materiale. Ok? Io so che per loro adesso è quello, ma sappiamo che nel tempo il bene comune poi è un bene comune in generale, no? Quindi secondo me chi è uscito è più uscito perché pensava che fosse un'ideologia imposta, mentre invece non ha colto, non si è lasciato un po' invadere da questa cosa qui ed era molto preoccupato del programma, dello stare indietro, eccetera. Quindi, secondo me, sì, definisce il nostro modo di fare scuola in questo, cioè ti offre l'opportunità di vedere cose dei bambini che non vedresti.

Accanto alla metodologia emerge con forza il ruolo della formazione. Tutte le docenti intervistate attribuiscono particolare valore ai percorsi formativi promossi dal Circolo, in quanto occasioni di confronto, riflessione e crescita professionale. La formazione rappresenta sia un'opportunità di aggiornamento individuale sia, soprattutto, un processo collegiale attraverso il quale costruire linguaggi comuni, interrogare

criticamente le pratiche educative e mantenere costante l'attenzione verso i possibili meccanismi di esclusione che possono svilupparsi nella vita della classe.

> Quindi secondo me vigilare su questo, sul proprio atteggiamento, sul proprio comportamento è importante e ascoltare e osservare i bambini perché in qualche modo, secondo me, i bambini ti dicono se si sentono accolti o se si sentono esclusi, ma magari non te lo dicono con le parole, però te lo possono dire magari con comportamenti, alcuni di chiusura o di aggressività o di rifiuto della scuola, cioè hanno modo di esprimertelo. Allora, l'importante secondo me è chiedersi perché questo bambino si sta comportando così e mettersi in discussione, ecco, mettersi allo specchio sempre, no? Quindi ragionare su quello che é successo, tornare a casa e ragionare su quello che è successo.

Nel complesso, le interviste restituiscono una rappresentazione della professionalità docente profondamente intrecciata alla dimensione collegiale e riflessiva del lavoro educativo. Più che una qualità riconducibile alle caratteristiche del singolo insegnante, infatti, essa è una costruzione progressiva, alimentata dalla formazione, dalla condivisione delle pratiche e da un continuo lavoro di interpretazione del contesto e dei bisogni degli alunni.

6. Discussione dei risultati

I risultati dello studio consentono di discutere tre elementi principali: lo scarto tra la categoria analitica di segregazione scolastica e le categorie attraverso cui genitori e insegnanti interpretano l'esperienza quotidiana dell'eterogeneità socio-culturale a scuola; il ruolo della professionalità docente e delle pratiche educative come possibili dispositivi di mediazione; il rischio che forme di esclusione o segregazione interna si producano non solo per effetto della composizione della popolazione scolastica ma anche attraverso le modalità con cui tale composizione è affrontata sul piano didattico.

Sebbene il IV Circolo Didattico sia inserito in un territorio che la letteratura considera significativo per l'analisi della segregazione scolastica, né i genitori né, nella quasi totalità dei casi, le insegnanti descrivono la propria scuola come una realtà segregata. Entrambi i gruppi riconoscono la presenza di una popolazione scolastica eterogenea e caratterizzata da una forte presenza di alunni con *background* migratorio ma tendono a interpretare questa condizione come una caratteristica ormai ordinaria del contesto sociale piacentino piuttosto che come un elemento eccezionale o problematico. I genitori la riconducono ai cambiamenti demografici della città; le docenti, invece, preferiscono parlare di complessità educativa, fragilità sociale o di bisogni differenziati.

Questo primo risultato non sembra contraddire le evidenze prodotte dalla ricerca quantitativa, quanto piuttosto evidenziare una distanza tra le categorie analitiche utilizzate dalla ricerca e quelle attraverso cui gli attori scolastici interpretano la propria esperienza quotidiana. La segregazione, infatti, resta un concetto consolidato sul piano scientifico ma scarsamente tematizzato nelle pratiche discorsive della scuola. Ciò non implica negare le disuguaglianze; al contrario, queste sono riconosciute e affrontate attraverso categorie interpretative differenti, maggiormente orientate alla lettura pedagogica del contesto. In questo senso, il presente studio suggerisce che la comprensione dei processi segregativi possa essere arricchita integrando alle tradizionali analisi quantitative o territoriali anche l'esplorazione delle rappresentazioni sociali costruite dagli attori scolastici.

Il secondo nucleo riguarda il diverso modo in cui genitori e insegnanti rappresentano la professionalità docente come condizioni di mediazione dell'eterogeneità scolastica. Le interviste, infatti, mostrano una netta differenza tra le rappresentazioni dei genitori e quelle delle insegnanti rispetto al ruolo della professionalità docente. Nelle narrazioni dei genitori permane una visione decisamente personalizzata della qualità educativa, ricondotta per lo più alle caratteristiche del singolo insegnante. La figura della "brava maestra" continua a rappresentare il principale elemento attraverso cui spiegare il benessere dei bambini, la qualità delle relazioni e l'efficacia dell'esperienza scolastica. Anche quando è riconosciuto il valore della progettualità del Circolo, questa tende a essere interpretata come efficace se trova concreta realizzazione nell'operato del singolo docente.

Le insegnanti restituiscono invece una rappresentazione profondamente diversa della professionalità.

Dalle loro narrazioni, infatti, emerge una concezione dell'insegnamento come pratica riflessiva e collegiale, costruita attraverso il confronto continuo, la progettazione condivisa e la formazione in servizio. La capacità di rispondere alla complessità del contesto è attribuita sia alle competenze individuali del docente sia, soprattutto, alla possibilità di partecipare a una comunità professionale capace di interrogare criticamente le proprie pratiche e di costruire linguaggi comuni per affrontare bisogni educativi sempre più complessi.

Questo elemento appare decisivo se posto in dialogo con la letteratura sulla professionalità docente, che negli ultimi decenni ha progressivamente superato una concezione individualistica dell'insegnamento per valorizzarne la dimensione collaborativa e organizzativa (Schön, 1983; Perrenoud, 2002; Hargreaves & Fullan, 2012). La professionalità docente, infatti, non si identifica più in un patrimonio statico di competenze ma si configura come un processo continuo di sviluppo professionale alimentato dalla riflessività, dalla formazione e dalla partecipazione a comunità di pratiche (Mortari, 2009; Wenger, 2006). I risultati del presente studio sembrano confermare questa prospettiva, mostrando come la formazione in servizio sia descritta dalle insegnanti non tanto come occasione di aggiornamento tecnico quanto come spazio permanente di riflessione sulle pratiche educative e sui possibili meccanismi di esclusione che possono svilupparsi nella quotidianità della classe.

È proprio in questo passaggio che la ricerca sembra offrire un ulteriore contributo alla comprensione della segregazione scolastica. Le docenti intervistate non identificano infatti il rischio di segregazione nella composizione della popolazione scolastica bensì nelle pratiche educative attraverso cui tale composizione è quotidianamente interpretata. Una didattica trasmissiva, una valutazione prevalentemente selettiva, la costruzione di dinamiche competitive o l'allontanamento sistematico di alcuni alunni dal gruppo classe (Demo 2017; Amico, 2025) sono descritti come pratiche che possono produrre forme di esclusione anche all'interno della stessa scuola. In questa prospettiva, la segregazione va oltre l'essere una proprietà del contesto territoriale e si costituisce come un processo che può essere alimentato - o contrastato - attraverso le scelte professionali degli insegnanti.

Alla luce di questa lettura, la metodologia di *Scuole che costruiscono* assume un significato che va oltre l'adozione di specifici dispositivi didattici. Nelle narrazioni delle insegnanti essa rappresenta soprattutto - pur non senza resistenze o tensioni, soprattutto in passato - una cornice culturale condivisa che orienta la progettazione educativa e sostiene un costante lavoro di riflessione sulle pratiche. La formazione collegiale, il confronto tra pari e la costruzione di linguaggi comuni diventano così strumenti attraverso cui vigilare continuamente sul rischio che le differenze presenti nella classe si traducano in forme di esclusione o marginalizzazione.

Conclusioni

Questa prospettiva appare coerente con il concetto di equità educativa proposto dall'OECD, secondo cui un sistema educativo equo è capace di garantire che il raggiungimento del potenziale di ciascuno studente non dipenda dalle sue caratteristiche personali o sociali ma dalla possibilità di accedere a opportunità educative adeguate ai propri bisogni (OECD, 2018). In questa prospettiva, l'equità non coincide con un'uguale distribuzione delle risorse bensì con la capacità del sistema di differenziare gli interventi secondo un principio di equità verticale, offrendo maggiori opportunità ai soggetti che presentano maggiori bisogni. Analogamente, la definizione di inclusione proposta dalla World Bank interpreta l'inclusione come un processo volto ad ampliare le opportunità, la partecipazione e la dignità delle persone che si trovano in condizioni di svantaggio (Das et al., 2013). Il contributo dello studio consiste nel suggerire che, nei contesti caratterizzati da elevata eterogeneità sociale e culturale, la qualità della risposta educativa non dipende esclusivamente dalla composizione dell'utenza né dalle caratteristiche individuali dei docenti. Essa appare piuttosto strettamente connessa alla capacità dell'organizzazione scolastica di costruire una professionalità riflessiva, collegiale e orientata all'inclusione, nella quale la formazione in servizio diventa una leva strategica per interrogare continuamente le pratiche educative e prevenire quei processi di esclusione che, anche in assenza di una segregazione formalmente riconosciuta, possono svilupparsi nella quotidianità della vita scolastica.

Pur nei limiti di uno studio di caso qualitativo, tali risultati indicano la rilevanza di ulteriori ricerche sui processi organizzativi, didattici e professionali attraverso cui le scuole possono mediare gli effetti delle disuguaglianze nei contesti educativi.

Bibliografia

Abbiati, G., Argentin, G., & Gerosa, T. (2021). Il valzer degli insegnanti penalizza i più deboli. *lavoce.info*. https://lavoce.info/archives/89555/il-valzer-degli-insegnanti-pe-nalizza-i-piu-deboli/.

Alegre, M. À., & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal, 36*(3), 433–461. https://doi.org/10.1080/01411920902989193.

Amico, E. (2025). L'equità scolastica: un'analisi a tre livelli. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture, 14*(1). https://doi.org/10.7413/2281-9568128.

Antonini, G., Argentin, G., & Santagati, M. (2025). L'altra faccia della segregazione scolastica. Gli insegnanti di passaggio nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio. *Scuola Democratica, Special Issue 1*, 147–172. https://doi.org/10.12828/116763.

Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education, 14*(1), 3–19.

Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.

Belliba , M. ., Aydın, B., Bowers, A., Perry, L., & Pietsch, M. (2025). Instructional leadership moderating the impact of (in)congruency between peer and individual student SES on achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 1–21. https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2539806.

Bonal, X., & Bellei, C. (Eds.). (2018). *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. London: Bloomsbury Academic.

Borgen, S. T. (2024). It's not all about the peers: Reintroducing school context to the school segregation literature. *Acta Sociologica, 67*(2), 145–163. https://doi.org/10.1177/00016993231154128.

Boterman, W. R. (2022). School choice and school segregation in the context of gentrifying Amsterdam. Housing Studies, 37(5), 720–741. https://doi.org/10.1080/02673037.2020.1829563.

Brandén, M., & Bygren, M. (2022). The opportunity structure of segregation: School choice and school segregation in Sweden. Acta Sociologica, 65(4), 420–438. https://doi.org/10.1177/00016993211068318.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806.

Brunello, G., & De Paola, M. (2017). *School segregation of immigrants and its effects on educational outcomes in Europe* (EENEE Analytical Report No. 30). European Commission.

Caciagli, C. (2025). Una scelta locale. Il concetto di "struttura delle opportunità spaziali" nell'analisi dei processi decisionali della classe media. *Scuola Democratica, Special Issue 1*, 101–120. https://doi.org/10.12828/116761.

Cardone, M., Falzetti, P., & Severoni, A. (2015). *Equità o segregazione scolastica? L'effetto della composizione delle classi sull'apprendimento degli studenti* (Working Paper n. 25). INVALSI. https://www.invalsi.it/-download2/wp/wp25_Cardone_Falzetti_Severoni.pdf.

Cavicchia, R., & Cucca, R. (2020). Densification and school segregation: The case of Oslo. *Urban Planning, 5*(3), 217–229. https://doi.org/10.17645/up.v5i3.3215.

Cordini, M., & Ranci, C. (2025). Separati a scuola. La segregazione scolastica in Italia. *Scuola Democratica, Special Issue 1*, 3–17. https://doi.org/10.12828/116731.

Charmillot, S., & Felouzis, G. (2020). Modes of grouping students, segregation and educational inequalities: A longitudinal analysis of a cohort of students in Switzerland. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(4), 31–56. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.002.

Das, M. B., Fisiy, C. F., & Kyte, R. (2013). Inclusion matters: The foundation for shared prosperity. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0010-8.

Demo, H., & Dal Zovo, S. (2017). I fenomeni di push e pull out: Il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 5*(1). https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2317/2078.

Gao, Y. (2025). Evolving patterns of ethnic segregation in English schools: A decomposition analysis. *Population, Space and Place, 31*(5), e70060. https://doi.org/10.1002/psp.70060.

Giancola, O., & Salmieri, L. (a cura di). (2024). *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche: Teorie, processi e contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Gómez Espino, J. M. (2019). School zoning, spatial proximity and socio-economic segregation: The cases of Seville and Malaga. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 168*, 35–54. https://doi.org/10.5477/-cis/reis.168.35.

Hadjar, A., de Moll, F., Alieva, A., & Seiler, S. (2026). The prevalence and impact of school segregation on education outcomes in Europe and beyond. International Journal of Comparative Sociology, 67(1), 3–12. https://doi.org/10.1177/00207152251358854.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Kleemola, K., Hyytinen, H., Tuononen, T., & Toom, A. (2026). A systematic review of empirical literature on the segregation of educational institutions and its consequences in Finland. *International Journal of Comparative Sociology*, *67*(1), 13-27.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Murillo, F. J., & Belavi, G. (2021). Differential impact of school segregation in the performance of native and non-native students in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research, 10*, 85–100. https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.559.

OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en.

Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.

Romito, M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola Democratica*, (2), 441–460.

Rowe, E. (2025). Education markets and school segregation: Causes, consequences and impacts. In A. Zancajo, C. Fontdevila, H. Jabbar, & A. Verger (a cura di), *Research handbook on education privatization and marketization* (pp. 250–264). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781035311385.00026.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: A European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39*(1), 85–98. https://doi.org/10.1080/-03057920802447867.

Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Zancajo, A., & Bonal, X. (2022). Education markets and school segregation: A mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 52*(8), 1241–1258. https://doi.org/10.1080/-03057925.2020.1858272.