Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Il territorio fa scuola, e viceversa. Percorsi di ricerca-azione per una progettazione pedagogica situata orientata all'equità e al contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza

The Territory Shapes Schools, and Vice Versa: Action Research Paths for Situated Pedagogical Design Oriented towards Equity and the Mitigation of Non-Traditional Factors of Inequality

Valerio Ferrero
University of Milano-Bicocca, Milan (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Ferrero, V. (2026). Il territorio fa scuola, e viceversa. Percorsi di ricerca-azione per una progettazione pedagogica situata orientata all'equità e al contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 228-244.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p228

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 19, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p228

Abstract
This paper conceptualises schools as nodes within territorial educational ecosystems, where families, local services, community networks and organisational arrangements shape educational opportunities. Drawing on perspectives of equity, social and epistemic justice, school autonomy and non-traditional factors of inequality, it examines the action research phase of a mixed-methods study conducted in three comprehensive school institutions in Piedmont, Italy, between 2023 and 2024, encompassing pre-primary, primary and lower secondary education. Findings reveal inequalities embedded in everyday school practices, including uneven provision across school sites, unequal access to activities, implicit expectations of family participation, staff turnover, organisational rigidity and fragile local partnerships. The paper highlights the potential of action research to foster institutional reflexivity, translating situated understandings of educational contexts into shared, context-sensitive criteria for equity-oriented educational design.

Keywords: plural contexts; pedagogical interpretation of territory; equity; non-traditional factors of inequality.

Riassunto
Il contributo indaga la pluralità dei contesti educativi assumendo la scuola come nodo di un ecosistema formativo territoriale, in cui famiglie, servizi, reti comunitarie, culture professionali e assetti organizzativi mediano l'accesso alle opportunità educative. A partire da una cornice teorica che intreccia equità, giustizia sociale ed epistemica, fattori non tradizionali di disuguaglianza, autonomia scolastica e lettura pedagogica dei territori, si analizza la fase di ricerca-azione di uno studio *mixed methods* condotto in tre istituti comprensivi piemontesi tra il 2023 e il 2024. I risultati mostrano come i fattori non tradizionali di disuguaglianza emergano nelle pratiche ordinarie (distribuzione diseguale delle opportunità tra plessi, differenze nell'accessibilità delle attività, partecipazione famigliare presupposta, *turnover*, rigidità organizzative e fragilità delle alleanze territoriali). La discussione evidenzia la ricerca-azione come dispositivo di riflessività istituzionale capace di trasformare la conoscenza situata dei contesti in criteri condivisi e plurali di progettazione educativa orientata all'equità.

Parole chiave: contesti plurali; lettura pedagogica dei territori; equità; fattori non tradizionali di disuguaglianza.

1. Equità, scuola e pluralità dei contesti: introduzione

Nelle società contemporanee, l'equità non può essere ricondotta al solo accesso all'istruzione. Essa riguarda la qualità, la continuità e la distribuzione effettiva delle opportunità formative (OECD, 2012, 2023; ONU, 2015), nonché la loro praticabilità e significatività. Le disuguaglianze non si producono soltanto attraverso variabili socioeconomiche e socioculturali, ma nell'intreccio tra condizioni di vita, assetti istituzionali, risorse territoriali, culture professionali e organizzazione quotidiana dell'esperienza scolastica (Attewell & Newman, 2010; Entwisle, 2018). Assumere l'equità come questione pedagogica richiede quindi una prospettiva attenta alle specificità dei contesti (Gewirtz, 2006) e, più precisamente, una *lettura pedagogica dei territori*, ossia un modo di interrogare le relazioni tra luoghi, istituzioni, attori e opportunità formative.

La scuola resta un osservatorio privilegiato, ma non autosufficiente, di tali processi. Ogni istituto intercetta risorse e fragilità del territorio, ne assorbe disparità e contribuisce a ridefinirne legami e possibilità (Barthes et al., 2018; Champollion, 2015). Servizi, reti associative, condizioni economiche delle famiglie, marginalità e vuoti istituzionali attraversano la vita scolastica: la pluralità dei contesti non costituisce uno sfondo, ma orienta possibilità, limiti e responsabilità dell'azione educativa.

Il saggio analizza tre percorsi di ricerca-azione condotti con istituti comprensivi piemontesi tra il 2023 e il 2024, entro un più ampio studio *mixed methods*[1]. L'attenzione è rivolta ai fattori non tradizionali di disuguaglianza, ossia a *routine* organizzative, criteri impliciti di accesso, rapporti con le famiglie, tempi e spazi scolastici, culture valutative, reti territoriali e distribuzione delle risorse professionali. Assumendo territori, famiglie, servizi e risorse locali come mediazioni formative (Sales et al., 2017), si discute la ricerca-azione come dispositivo empirico di progettazione situata, capace di tradurre la lettura pedagogica dei territori in indicazioni operative per l'equità.

2. Equità, disuguaglianze, territorio: coordinate teoriche

2.1 L'equità come orizzonte pedagogico situato

Assumere l'equità come questione pedagogica significa interrogare le condizioni che rendono l'esperienza educativa una reale possibilità di formazione, partecipazione e riconoscimento. Il riferimento alla giustizia sociale (Griffiths, 2003; Hackman, 2005) consente di oltrepassare una concezione distributiva dell'equità: le disuguaglianze non riguardano solo l'accesso a risorse, servizi e opportunità, ma anche il valore attribuito alle differenze, la legittimità delle appartenenze e la possibilità di incidere sui significati condivisi. *Redistribuzione* e *riconoscimento* rinviano quindi a un'esigenza trasformativa: non è sufficiente includere soggetti marginalizzati entro assetti già dati, se questi continuano a produrre gerarchie ed esclusioni (Young, 2020). La giustizia sociale assume anche una dimensione epistemica (Fraser, 2008; Fricker, 2007), relativa alla possibilità di prendere parola, nominare la propria esperienza e contribuire alla costruzione del sapere.

Ne discende una concezione di equità distante sia dalla retorica del merito sia dall'idea neoliberale di libertà negativa. Il merito tende ad attribuire valore a prestazioni presentate come individuali, ma sempre sostenute o limitate da condizioni sociali, famigliari, istituzionali e culturali (Mijs & Savage, 2020; Sandel, 2021; van Dijk et al., 2020). La libertà negativa, intesa come semplice assenza di impedimenti, confonde invece la disponibilità formale di una possibilità con la capacità concreta di esercitarla (Eppard & Giroux, 2022; Giroux, 2023; Krause, 2013; McLaren, 2017). In questa stessa cornice si colloca la critica di Gert J. Biesta (2012) alla *learnification*, intesa come riduzione dell'educazione alla produzione di apprendimenti individuali, osservabili e comparabili, con il conseguente oscuramento delle sue finalità, delle sue relazioni e della sua qualità democratica.

Una concezione pedagogica dell'equità richiede l'intreccio di tre filoni, ossia uguaglianza di opportunità, uguaglianza di capacità e uguaglianza delle condizioni di inclusione sociale. Il primo riguarda l'accesso a percorsi formativi di qualità (Rawls, 2022; Roemer, 2002); il secondo richiama la possibilità di convertirli

1 La ricerca è stata condotta dall'autore durante il percorso di dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione (XXXVII ciclo – curriculum pedagogico) dell'Università di Torino, da novembre 2021 a ottobre 2025.

in *agency*, sviluppo e autodeterminazione (Nussbaum, 2012; Sen, 2009); il terzo si riferisce alla trasformazione dei contesti in cui partecipazione e riconoscimento divengono praticabili (Honneth, 2008).

Democrazia, pluralismo ed eccellenza per chiunque costituiscono i cardini di tale prospettiva (Apple & Beane, 2007; bell hooks, 2022; Kyriakides et al., 2020; Meirieu, 2023):

- la *democrazia* definisce la scuola come spazio di partecipazione e costruzione del comune;
- il *pluralismo* impedisce che tale spazio riproduca gerarchie implicite di valore;
- l'*eccellenza per chiunque* sottrae la qualità alla logica selettiva, assumendola come diritto diffuso e responsabilità istituzionale.

2.2 I fattori non tradizionali di disuguaglianza: se la scuola produce disparità

La categoria di "fattori non tradizionali di disuguaglianza", elaborata da Ferrer-Esteban (2011, 2016) e approfondita da altri studi (Ferrero, 2023a; Granata & Ferrero, 2022; Mincu, 2015), sposta l'analisi da ciò che precede la scuola a ciò che la scuola contribuisce a produrre. Non ridimensiona il peso delle condizioni socioeconomiche e socioculturali, ma evita che diventino l'unica spiegazione dei percorsi diseguali. Se la disuguaglianza è collocata solo fuori dall'istituzione, la scuola appare come spazio neutro, chiamato a compensare svantaggi preesistenti. Essa è invece un ambiente normativo, relazionale e organizzativo (Goldring, 2002; Mayabi, 2015): interpreta le differenze, distribuisce possibilità, stabilisce attese e legittima alcune traiettorie più di altre.

I fattori non tradizionali operano spesso sotto la soglia dell'intenzionalità (Watkins, 2020): criteri valutativi impliciti, aspettative differenziate, richieste economiche e culturali alle famiglie, organizzazione di tempi e spazi, distribuzione delle risorse professionali, pratiche di orientamento, formazione e reclutamento possono generare disparità anche in istituzioni dichiaratamente orientate all'equità. Incorporati in *routine*, linguaggi e consuetudini, questi fattori restano raramente riconosciuti come dispositivi di selezione (Dollmann, 2019; Raudenbush & Eschmann, 2015).

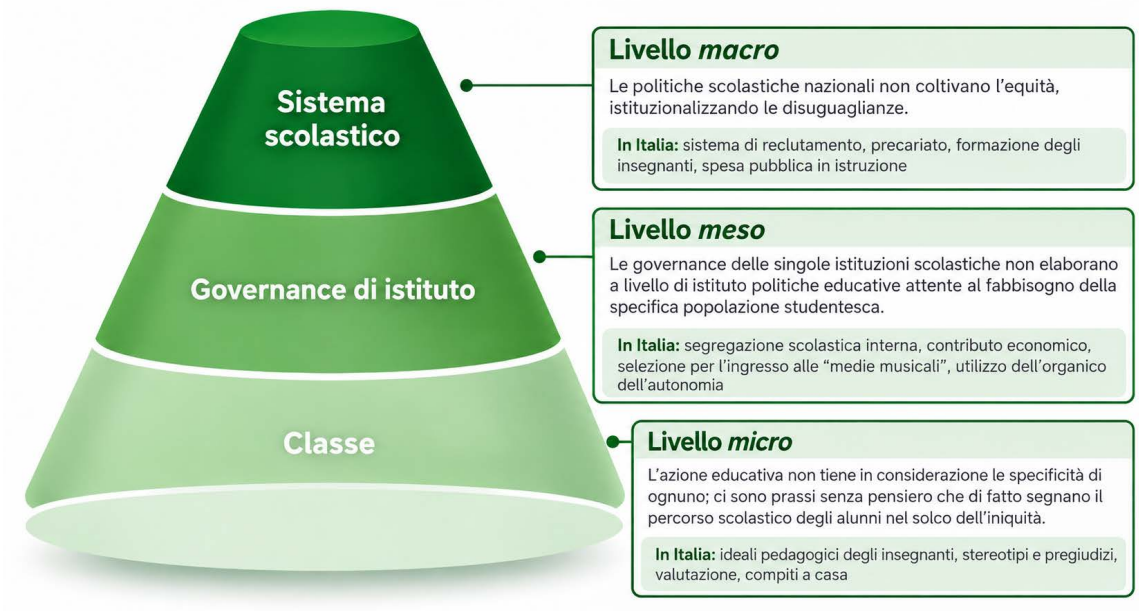


Fig. 1: Modello interpretativo per la lettura dei fattori non tradizionali di disuguaglianza

Il modello proposto (Fig. 1)[2], fondato sulla teoria ecologica di Bronfenbrenner (2009), legge queste dinamiche su tre livelli interdipendenti (Boeren, 2016, 2019; Giddens, 1984), con esempi riferiti al caso

2 In precedenti contributi (Ferrero, 2023a, 2023b), l'autore ha illustrato il modello, approfondendone basi teoriche e potenziale interpretativo per lo studio della produzione scolastica delle disuguaglianze. Il contesto italiano vi funge da caso situato per leggere l'intreccio tra dinamiche *micro*, *meso* e *macro* e specifiche configurazioni storiche, istituzionali e culturali.

italiano. A livello *micro*, contano interazioni, pratiche didattiche e valutative, rappresentazioni degli insegnanti; a livello *meso*, cultura organizzativa, *governance*, offerta formativa e relazioni con famiglie e territorio; a livello *macro*, cornici normative, politiche educative e assetti del sistema scolastico. La scuola produce disparità quando, nell'intreccio tra questi livelli, ciò che appare neutro diventa criterio implicito di differenziazione.

2.3 La lettura pedagogica dei territori per una progettazione situata e plurale

La pluralità dei contesti educativi non coincide con la varietà dei luoghi formativi, ma riguarda il modo in cui ciascun contesto configura condizioni, risorse, vincoli e possibilità di partecipazione (Calandra et al., 2016; Pescarmona & Vietti, 2025). Il territorio non è sfondo della scuola, ma una trama educativa in cui si intrecciano relazioni istituzionali, servizi, reti associative, culture famigliari, spazi di socialità, discontinuità e opportunità.

Nel caso italiano, questa prospettiva assume rilievo alla luce dell'autonomia scolastica (Attinà, 2024; Chiosso & Castoldi, 2021). Intesa come dispositivo pedagogico (Massa, 2000) e non solo gestionale, essa attribuisce alle istituzioni scolastiche la responsabilità di interpretare il proprio contesto e tradurlo in scelte curricolari, organizzative e progettuali. La scuola non applica soltanto indirizzi generali, ma costruisce la propria identità educativa in rapporto a bisogni, risorse e domande del territorio.

Leggere pedagogicamente un territorio significa andare oltre la mappatura di risorse e bisogni, interrogando condizioni di vita, accesso alle opportunità, forme di esclusione, responsabilità istituzionali e possibilità di alleanza educativa (Granata, 2019; Zoletto, 2023). Tale lettura rende visibili non solo le fragilità manifeste, ma anche i fattori ordinari e meno riconosciuti che incidono sulla qualità dell'esperienza scolastica.

In questo intreccio tra autonomia, territorio ed equità, la progettazione pedagogica diviene situata e plurale (bell hooks, 2023):

– *situata*, perché muove dalle condizioni specifiche in cui la scuola opera;
– *plurale*, perché assume soggetti, linguaggi e risorse territoriali come parte dell'azione educativa.

La scuola non si limita così a rispondere al contesto, ma contribuisce a riformularlo pedagogicamente, trasformando la conoscenza del territorio in criteri condivisi di intervento.

3. Tra scuola e territorio: disegno di ricerca

Il contributo esamina la fase trasformativa di una più ampia ricerca *mixed methods* sulle condizioni attraverso cui la scuola, al tempo dell'autonomia, può riconoscere e contrastare i fattori non tradizionali di disuguaglianza. Il disegno sequenziale esplicativo (Trinchero & Robasto, 2019) si è articolato in due fasi conoscitive, quantitativa e qualitativa, seguite da una ricerca-azione (Mertens, 2007, 2010). Gli esiti delle prime due fasi hanno costituito la base empirica da cui avviare, insieme alle scuole, un lavoro di interpretazione dei problemi e individuazione delle priorità educative. L'analisi ricostruisce come le questioni emerse dall'indagine siano state rielaborate nei gruppi di ricerca e tradotte in scelte progettuali, prime attuazioni e successive revisioni.

La fase quantitativa ha individuato fattori a livello *meso* (impiego delle risorse professionali, organizzazione del tempo scuola, gestione finanziaria, criteri di formazione delle classi), cause riconducibili al piano *macro* (formazione e reclutamento dei docenti) e ricadute a livello *micro* (percorsi scolastici differenziati e diseguali). La fase qualitativa ha approfondito rappresentazioni, pratiche e tensioni professionali sul piano *micro* (compiti a casa, valutazione, rapporti con le famiglie, relazioni collegiali) e *meso* (partecipazione istituzionale, rapporto con il territorio, questioni già emerse nella fase quantitativa). Tali esiti sono stati restituiti ai gruppi non come diagnosi esterne, ma come materiali di problematizzazione, per ridefinire entro ciascun contesto problemi, priorità e possibilità di intervento.

L'attenzione si concentra quindi sull'ultima fase, configurata come ricerca-azione e realizzata tra aprile

2023 e giugno 2024 in tre istituti comprensivi delle province di Cuneo e Torino. Le scuole sono considerate contesti istituzionali situati, in cui osservare come la lettura pedagogica del territorio possa sostenere processi di progettazione orientati all'equità. La fase trasformativa assume così la forma di uno studio di caso multiplo (Halkias et al., 2022; Sena, 2021): i tre istituti condividono l'esigenza di interrogare criticamente il proprio funzionamento, usare in modo più consapevole gli strumenti dell'autonomia scolastica e contrastare fattori non tradizionali di disuguaglianza, pur differenziandosi per storia organizzativa, composizione professionale e dinamiche territoriali.

3.1 Domande di ricerca

L'analisi è guidata da tre interrogativi:

– in che modo i percorsi di ricerca-azione hanno sostenuto nelle scuole una lettura pedagogica del rapporto con il territorio?
– quali fattori non tradizionali di disuguaglianza sono emersi nel confronto tra pratiche scolastiche, assetti organizzativi e condizioni contestuali?
– a quali condizioni la ricerca-azione può favorire processi di progettazione situata orientati all'equità nella scuola dell'autonomia?

3.2 La ricerca-azione all'interno di un disegno misto: considerazioni etico-metodologiche

Nel disegno misto, la ricerca-azione ha costituito uno spazio di rielaborazione della conoscenza prodotta nelle fasi precedenti. Non si è trattato di trasferire risultati alle scuole né di tradurre i dati in indicazioni operative predefinite, ma di costruire, con insegnanti e dirigenti, le condizioni per rileggere criticamente le questioni emerse (Bove, 2009; Moss, 2005) alla luce delle configurazioni istituzionali e territoriali. Il sapere ha assunto così una forma relazionale e trasformativa (Griffiths, 1998): non ha solo osservato l'istituzione, ma ne ha accompagnato la capacità di leggere se stessa nel rapporto con il territorio.

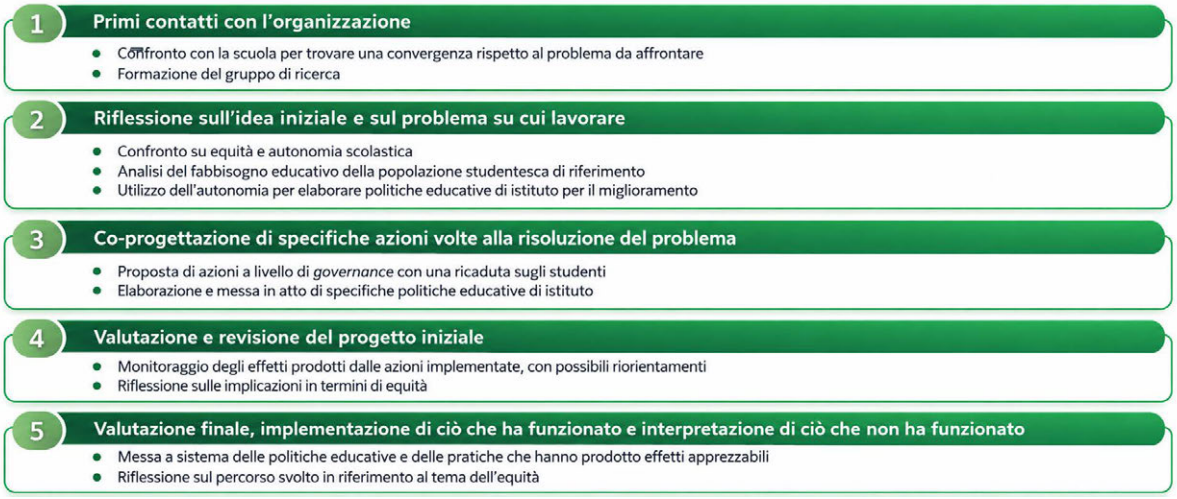


Fig. 2: Modello di ricerca-azione per promuovere l'equità a livello istituzionale

Il modello adottato (Fig. 2), elaborato a partire dai contributi della pedagogia istituzionale (Canevaro et al., 1988; Elliott et al., 1993; Zanelli, 1986, 2000) e della psicologia delle organizzazioni (Kaneklin et al., 2010; Scaratti et al., 2009), si è articolato in cinque passaggi di lavoro:

– costituzione del gruppo di ricerca;
– prima delimitazione del problema;

– co-progettazione di azioni e scelte educative;
– discussione delle loro prime attuazioni, con eventuali revisioni;
– valutazione conclusiva volta a riconoscere apprendimenti, criticità e possibilità di consolidamento.

Nei tre istituti, i cinque passaggi hanno costituito una struttura ricorsiva, non una sequenza rigida. I sette *focus group* svolti in ciascuna scuola hanno accompagnato la definizione delle priorità, la co-progettazione e la revisione delle prime attuazioni, riaprendo talvolta decisioni già assunte. Dopo la restituzione degli esiti conoscitivi, il confronto si è spostato sulle condizioni di intervento: resistenze professionali, vincoli organizzativi e risorse contestuali hanno concorso a ridefinire le priorità. La ricorsività del percorso ha così reso interrogabile lo scarto tra le intenzioni di equità e le condizioni effettive di accesso alle opportunità formative, spostando l'attenzione dalle singole iniziative ai criteri istituzionali di distribuzione di tempi, risorse e responsabilità (Barbier, 2008; Marani, 2013).

La peculiarità etico-metodologica del percorso sta nella postura non estrattiva e non prescrittiva. Il ricercatore non ha assunto il ruolo di valutatore esterno né di consulente chiamato a fornire soluzioni, ma di facilitatore di un processo di problematizzazione condivisa. Fare ricerca con le scuole ha significato riconoscerle come soggetti di conoscenza, capaci di discutere, ridefinire e riorientare le proprie pratiche alla luce delle condizioni territoriali e istituzionali (Pescarmona et al., 2023; Sorzio, 2019). La ricerca-azione assume così il valore di pratica istituzionale riflessiva, capace di connettere equità, governance e progettazione pedagogica situata e plurale.

3.3 *Focus group*, diari di bordo, questionario aperto: gli strumenti di ricerca

In ciascun istituto si sono svolti sette *focus group* a bassa strutturazione (Baldry, 2005; Colella, 2011), di circa due ore (ventuno incontri in totale), con docenti e dirigenti. Registrati e trascritti, gli incontri hanno accompagnato la discussione dei problemi, la definizione delle priorità, la progettazione delle azioni e la loro revisione. Nei diari di bordo individuali (Batini, 2012; Benelli & Broglia, 2024), i partecipanti hanno annotato scelte, difficoltà e adattamenti intervenuti durante il percorso. Il questionario aperto finale (Bosco, 2003), compilato dai ventisei partecipanti, ha raccolto valutazioni retrospettive sull'esperienza.

Le diverse fonti hanno consentito di ricostruire il processo da prospettive complementari:

– le trascrizioni hanno permesso di seguire la costruzione collegiale di problemi e possibili risposte;
– i diari hanno documentato difficoltà, adattamenti e passaggi meno visibili nella discussione collettiva;
– i questionari finali hanno raccolto le riletture retrospettive dei partecipanti;
– i materiali di co-progettazione hanno favorito il raccordo tra le riflessioni e le scelte formulate nei gruppi.

La lettura congiunta ha distinto decisioni assunte, azioni avviate e cambiamenti riferiti dai professionisti, senza assimilare questi ultimi a effetti verificati sugli studenti.

3.4 Istituti e professionisti partecipanti

I tre istituti comprensivi si sono candidati spontaneamente, avendo preso parte alle fasi precedenti dello studio. Non sono casi statisticamente rappresentativi, ma contesti situati dove osservare come culture scolastiche e rapporti con le comunità locali possano alimentare percorsi di co-progettazione. Il *corpus* assume deliberatamente lo sguardo professionale di dirigenti e docenti; studenti e famiglie non hanno fatto parte dei gruppi di ricerca, ma sono stati coinvolti nelle azioni progettate e attuate, attraverso cui la scuola lavora sulle condizioni che rendono più effettivi l'accesso, l'ascolto, la partecipazione e la corresponsabilità educativa.

Gli istituti sono indicati con codici (I.C. A, I.C. B e I.C. C) e i professionisti con pseudonimi; l'anonimizzazione limita il rischio di identificazione indiretta, connesso all'incrocio di informazioni territoriali, organizzative e professionali. Si riportano perciò dettagli pertinenti alla lettura dei casi; la tracciabilità delle evidenze è affidata al *corpus* e alla provenienza degli estratti.

Alla ricerca-azione hanno partecipato complessivamente ventisei professionisti:

– dodici nell'I.C. A (Fig. 3);
– sette nell'I.C. B (Fig. 4);
– sette nell'I.C. C (Fig. 5).

Ciascun gruppo comprendeva un dirigente scolastico e docenti di diversi ordini di scuola[3]. Il percorso è stato accompagnato dal consenso informato dei partecipanti e da restituzioni condivise.

L'I.C. A, in provincia di Torino, opera in un territorio attraversato da riconversione economica, trasformazioni urbane e persistenti radicamenti agricoli. La distribuzione dei plessi in contesti differenti, l'eterogeneità della popolazione studentesca e il *turnover* professionale hanno reso centrale il tema dell'identità di istituto. Il percorso ha quindi cercato maggiore coerenza interna, valorizzando le differenze tra plessi, ordini di scuola e culture professionali senza ricondurle a uniformità astratta.

Pseudonimo	Ordine di scuola	Tipo di posto	Formazione iniziale	*Status* contrattuale	Anni di servizio	Permanenza nell'istituto	Altri incarichi
Giulia Dirigente	Secondaria di secondo grado	---	---	---	3	3	---
Michela Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	31	25	Funzione strumentale *Interculturalità*
Antonella Docente	Infanzia	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	10	10	Referente di plesso
Lucrezia Docente	Primaria	Sostegno	Laurea SFP + TFA sostegno	Ruolo	10	7	---
Ileana Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	35	32	Responsabile sicurezza
Enrico Docente	Primaria	Comune	Laurea SFP	Supplente	5	5	---
Gabriella Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + SSIS	Ruolo	20	17	---
Paolo Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + concorso abilitante	Ruolo	4	4	Secondo collaboratore
Cinzia Docente	Infanzia	Comune	Dip. S. Mag.	Ruolo	39	39	Referente di plesso
Gianni Docente	Primaria	Sostegno	Dip. I. Mag.	Supplente	4	2	---
Fulvia Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	15	15	---
Lina Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + concorso abilitante	Ruolo	10	2	---

Fig. 3: Il gruppo di ricerca dell'I.C. A

L'I.C. B, in provincia di Cuneo, si colloca in un contesto caratterizzato da forte identità locale, coesione comunitaria e plessi distribuiti tra pianura, collina e area pedemontana. La scuola si presenta come presidio educativo e sociale, già sensibile a partecipazione, inclusione e innovazione. In questo caso, la ricerca-azione non è nata da una criticità emergenziale, ma dal desiderio di rafforzare l'uso pedagogico dell'autonomia scolastica per rispondere più consapevolmente alle specificità del territorio e ampliare le opportunità formative.

3 Per i dirigenti, la colonna indica l'ordine di scuola in cui sono stati docenti prima di assumere l'incarico dirigenziale.

Pseudonimo	Ordine di scuola	Tipo di posto	Formazione iniziale	*Status* contrattuale	Anni di servizio	Permanenza nell'istituto	Altri incarichi
Gianluca Dirigente	Primaria	---	---	---	10	6	---
Alice Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	15	10	Funzione strumentale *Inclusione*
Luca Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + abilitazione da concorso	Ruolo	10	6	---
Martina Docente	Infanzia	Comune	Laurea SFP	Supplente	8	6	---
Francesca Docente	Primaria	Comune	Laurea SFP	Ruolo	10	8	Animatrice digitale
Rita Docente	Infanzia	Sostegno	Dip. I. Mag.	Ruolo	25	20	Referente di plesso
Sandra Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + SSIS	Ruolo	20	15	---

Fig. 4: Il gruppo di ricerca dell'I.C. B

L'I.C. C, anch'esso in provincia di Cuneo, opera in un territorio frammentato, con piccoli centri, aree rurali e plessi distribuiti su un'area vasta. La presenza di pluriclassi, la discontinuità professionale e alcune fragilità nel rapporto tra scuola e comunità hanno reso particolarmente rilevante il tema dell'organizzazione educativa. Il percorso si è orientato alla valorizzazione dell'eterogeneità anagrafica, al ripensamento delle consuetudini organizzative e al rafforzamento del legame con il territorio in una prospettiva situata di equità.

Pseudonimo	Ordine di scuola	Tipo di posto	Formazione iniziale	*Status* contrattuale	Anni di servizio	Permanenza nell'istituto	Altri incarichi
Alessandro Dirigente	Secondaria di secondo grado	---	---	---	15	8	---
Maddalena Docente	Infanzia	Comune	Laurea SFP	Supplente	7	3	---
Mattia Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	20	10	Funzione strumentale *Inclusione*
Luisa Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	15	8	---
Elena Docente	Primaria	Sostegno	Laurea SFP	Supplente	7	5	---
Rossana Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + SSIS	Ruolo	25	15	Referente di plesso
Davide Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + TFA	Ruolo	6	6	---

Fig. 5: Il gruppo di ricerca dell'I.C. C

3.5 Analisi dei dati

L'analisi, di carattere qualitativo e interpretativo, è stata condotta dal ricercatore sulle ventuno trascrizioni dei *focus group*, sui diari di bordo individuali, sui ventisei questionari aperti finali e sui materiali di co-progettazione. Il lavoro ha seguito due movimenti. Il primo, interno a ciascun caso, ha ricostruito la progressione delle questioni affrontate nei gruppi, distinguendo i problemi riconosciuti, le ipotesi formulate, le

decisioni assunte e le difficoltà emerse nel passaggio all'azione. La codifica abduttiva ha individuato unità di senso riferite a problemi, ipotesi, decisioni, difficoltà e apprendimenti professionali; tali unità sono state confrontate con la cornice dei fattori non tradizionali di disuguaglianza, orientando la comparazione tra le traiettorie dei tre istituti. Il secondo movimento ha posto a confronto le tre traiettorie, soffermandosi sulle differenze nei modi di interpretare i problemi, negoziare le priorità e tradurle in scelte educative e organizzative. Il confronto tra i casi è stato ricondotto a tre assi interpretativi:

– sostegno ai processi di autonomia scolastica (Falcone, 2016; Mulè et al., 2019; Notti, 2008);
– contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza (Falcone & Samà, 2021; Losito & Pozzo, 2005; Turli, 2022);
– sviluppo professionale di insegnanti e dirigenti (Cambi, 2014; Pati, 2004; Trinchero, 2002).

La selezione degli estratti ha privilegiato i passaggi nei quali emergono decisioni, posizioni divergenti e questioni rimaste aperte, senza assumere il consenso raggiunto nei gruppi come criterio di validità. Le restituzioni ai partecipanti hanno permesso di precisare alcuni elementi interpretativi, ma non costituiscono una validazione indipendente dei risultati.

La lettura trasversale ha inoltre individuato cinque nuclei tematici che attraversano i tre assi:

– distribuzione delle opportunità tra plessi;
– partecipazione delle famiglie;
– stabilizzazione delle pratiche;
– resistenze professionali;
– orientamento pedagogico rispetto alle risorse territoriali.

4. Attraversare il cambiamento: sostare nella ricerca-azione

I risultati seguono nuclei analitici comuni ai tre casi, senza appiattirne le differenze. Per ciascun istituto si ricostruisce il passaggio dai problemi riconosciuti alle scelte progettuali, distinguendo le azioni avviate dalle ipotesi ancora aperte e dalle difficoltà incontrate nell'attuazione. Gli estratti, selezionati attraverso l'incrocio tra *focus group*, diari, questionari e materiali di co-progettazione, restituiscono snodi decisionali e divergenze, senza comporre un repertorio di pratiche esemplari. Dal confronto emergono tre tensioni ricorrenti:

– pratiche innovative che sostengono l'equità ma producono nuove differenze se restano circoscritte ad alcuni plessi o gruppi professionali;
– comunità coese che facilitano la partecipazione ma possono rendere meno visibili le famiglie meno legittimate a prendere parola;
– organizzazioni stabili che proteggono la continuità ma rischiano di irrigidirsi di fronte a pluriclassi, *turnover* e territori dispersi.

L'analisi muove da queste ambivalenze.

4.1 Sostegno ai processi di autonomia scolastica per un lavoro educativo tra scuola e territorio

Nei tre percorsi, l'autonomia scolastica si precisa come capacità di attraversare condizioni territoriali differenti e tradurle in scelte educative. Il territorio non emerge come sfondo unitario, ma come pluralità di plessi, famiglie, reti comunitarie, vincoli organizzativi, distanze, risorse e aspettative.

Nell'I.C. A, il percorso muove dalla frammentazione tra plessi, ordini di scuola e culture professionali. Il teatro è occasione di progettualità trasversale; il *focus group* mostra però che l'innovazione resta fragile se non diventa scelta d'istituto.

Gabriella: «Il teatro li ha messi tutti in gioco, anche chi di solito sta in silenzio. Questa è la prova che l'equità non è un'astrazione, ma qualcosa che si costruisce in pratica».
Cinzia: «Ho percepito resistenze forti da parte di alcuni colleghi che non hanno partecipato al progetto. Per loro il teatro è rimasto un'attività "altra", non parte del lavoro di tutti».
Michela: «Per cambiare davvero serve che ci sia una formazione comune, che ci dia strumenti e linguaggi condivisi. Altrimenti rischiamo di avere solo isole di innovazione».
Enrico: «Non basta aggiungere un progetto: serve ripensare insieme la struttura».
Giulia: «Ora la sfida è tradurre questa energia in scelte istituzionali stabili».

Il questionario finale colloca tale passaggio tra sperimentazione e istituzionalizzazione: una docente riconosce il valore del lavoro trasversale tra gradi diversi; la dirigente parla di «esame di coscienza professionale»; un'altra insegnante richiama la necessità di «ore dedicate». Qui il territorio è anzitutto interno all'istituto: sedi, ordini, professionalità, continuità curricolare.

Nell'I.C. B, il contesto appare più coeso, ma la ricerca-azione porta alla luce il rischio che l'equità resti distribuita disegualmente tra plessi e famiglie. Nei primi *focus group*, i docenti riconoscono che «non basta la buona volontà» e che occorrono «scelte organizzative che tengano insieme i vari plessi». La discussione si concentra sull'accesso alle opportunità.

Luca: «Laboratori, teatro, sport… non tutti i plessi riescono a proporre le stesse cose, e alla fine gli studenti non hanno le stesse opportunità».
Alice: «A volte le differenze si creano dentro la scuola stessa, senza che ce ne accorgiamo. Alcuni alunni hanno accesso a progetti bellissimi perché si trovano nella sede "giusta", altri no».
Francesca: «Il problema non è avere più progetti, ma distribuire meglio quelli che abbiamo. Usare l'autonomia scolastica per creare un'offerta che raggiunga tutti».
Luca: «Se continuiamo a vedere l'equità come una questione di interventi aggiuntivi, non risolviamo nulla».

La co-progettazione si è concentrata su tre condizioni di accesso: l'organizzazione del tempo scuola, la gratuità delle esperienze e le modalità di relazione con le famiglie. Nei diari, il ricorso a questionari tradotti e a mediatori culturali viene associato alla possibilità di raggiungere interlocutori meno presenti nei consueti canali di partecipazione. L'impressione che la scuola stesse «finalmente parlando la lingua della sua comunità e non solo quella degli addetti ai lavori» restituisce il significato attribuito dai professionisti a questo passaggio, senza esaurire la questione dell'effettiva partecipazione delle famiglie. Nel questionario finale, il cambiamento viene ricondotto al passaggio dal lavoro individuale alla visione d'istituto: «non basta più dire 'io faccio così', bisogna chiedersi 'noi cosa vogliamo fare come scuola?'».

Nell'I.C. C, il territorio struttura direttamente il problema educativo: piccoli centri, plessi dispersi, pluriclassi, *turnover*, relazioni disomogenee con famiglie e comunità locali. Il percorso parte dalla difficoltà di definire l'equità in modo operativo e arriva a formularla come pratica situata.

Rossana: «L'equità va declinata nel nostro contesto, con le nostre caratteristiche».
Maddalena: «Se parliamo di equità senza legarla al nostro territorio, alle nostre classi, alle nostre famiglie, resta un discorso astratto. Occorre pensare al nostro significato di equità».
Luisa: «Senza supporto, l'eterogeneità rischia di diventare disuguaglianza».
Alessandro: «L'equità deve diventare un modo di progettare insieme, non un compito lasciato alla buona volontà dei singoli».

Da questa lettura prendono forma alcune direttrici progettuali, come laboratori e forme di tutoraggio tra studenti di età diverse, costruzione di strumenti condivisi, rafforzamento delle alleanze con le realtà locali. Il riferimento alla "città educativa" acquista una declinazione concreta nel rapporto con biblioteche, associazioni e spazi civici, considerati possibili interlocutori per ampliare le opportunità formative oltre i confini dei singoli plessi. La questione, per il gruppo di ricerca, non è moltiplicare le iniziative, ma individuare condizioni di accesso compatibili con la dispersione territoriale e con la discontinuità professionale che caratterizzano l'istituto. I diari mostrano la necessità di gradualità: il *turnover* è letto come «questione di equità che riguarda l'istituzione»; il rapporto con le famiglie richiede di «uscire dalle mura scolastiche»; emerge la necessità di ripensare il tempo scuola perché «forse il problema non sono i bambini in difficoltà,

ma organizzazioni troppo rigide». Nel questionario finale, viene evidenziato che le pluriclassi non dovrebbero essere rese simili alle classi «normali», ma valorizzate come contesti con «potenzialità proprie»; equità «non significa uniformare tutto, ma saper adattare».

Nei tre casi, l'autonomia scolastica viene sostenuta quando la scuola attraversa la pluralità dei propri territori e la assume come materia di progettazione pedagogica.

4.2 Contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza, tra scuola e territorio

Nei tre percorsi, i fattori non tradizionali di disuguaglianza emergono nel rapporto concreto tra scuola e territorio: distribuzione delle opportunità tra plessi, accessibilità delle attività, continuità professionale, relazioni con famiglie e comunità, stabilizzazione delle pratiche. Il territorio appare come realtà plurale:

– *interno all'istituto*, quando riguarda sedi, ordini e culture professionali;
– *comunitario*, quando investe famiglie, reti e condizioni di partecipazione;
– *geografico e sociale*, quando comprende piccoli centri, distanze, pluriclassi e risorse locali discontinue.

Nell'I.C. A, il percorso teatrale rende visibile una prima tensione: una pratica pensata per l'equità può produrre nuove differenze se riguarda solo una parte dell'istituto. Nel *focus group* conclusivo, i docenti discutono questo limite.

> *Michela: «Noi che facciamo parte del gruppo abbiamo portato questa innovazione nelle nostre classi…».*
> *Gianni: «Sì, però in altre classi e in altri plessi non è successo nulla».*
> *Giulia: «Dovremmo parlarne di più in sede istituzionale… Dobbiamo allargare questa visione, altrimenti rischiamo che un'iniziativa nata per favorire equità produca disuguaglianza».*

Il problema non riguarda l'assenza di innovazione, ma la sua distribuzione dentro un istituto plurale. Plessi, ordini, gruppi professionali e risorse non sempre integrate producono esperienze educative differenti. Nel questionario finale, una docente richiama il valore del «lavoro trasversale e di cooperazione»; un'altra osserva che l'esperienza potrà essere messa a sistema solo con «ore dedicate».

Nell'I.C. B, la disuguaglianza si manifesta nella diversa accessibilità delle opportunità tra plessi e famiglie. La coesione comunitaria, anziché eliminare il problema, rischia di renderlo meno visibile.

> *Martina: «Non basta dire alle famiglie di partecipare, che le aspettiamo: alcune non si sentono autorizzate a entrare».*
> *Luca: «Il territorio pesa: lavoro, reti fragili, poca fiducia nei servizi…».*
> *Gianluca: «Serve un progetto stabile per far capire alle famiglie che c'è un'accoglienza reale, una volontà di ascolto, non di giudizio».*

Il territorio funziona qui come dispositivo di distribuzione delle esperienze, in termini di plesso frequentato, distanza dalle attività, disponibilità famigliare, accesso a proposte oltre il curricolo. I diari mostrano che anche la partecipazione delle famiglie richiede progettazione plurale. Questionari tradotti, mediatori culturali e ascolto differenziato spostano l'attenzione dalla disponibilità famigliare alle condizioni d'accesso alla parola: la scuola stava «finalmente parlando la lingua della sua comunità e non solo quella degli addetti ai lavori».

Nell'I.C. C, i fattori non tradizionali sono legati alla configurazione rurale e dispersa del territorio: piccoli comuni, plessi distanti, pluriclassi, *turnover*, reti locali discontinue. Nel *focus group*, l'equità viene ricondotta alle condizioni vissute.

> *Maddalena: «Nelle pluriclassi non è solo didattica: tieni insieme età, bisogni, paesi diversi».*
> *Davide: «E ogni anno cambia qualcuno, ricominci da capo».*
> *Alessandro: «Il punto è proprio questo: plessi lontani e reti locali difficili da intercettare rendono discontinua qualsiasi progettualità a lungo termine… Noi, come scuola, potremmo essere un punto stabile».*

I diari precisano le mediazioni attraverso cui il territorio produce o attenua disuguaglianze: il *turnover* è «una questione di equità istituzionale»; il tempo scuola rigido contribuisce a etichettare alcuni bambini come «in difficoltà»; il rapporto con le famiglie richiede di uscire «dalle mura scolastiche». Nel questionario finale, il passaggio è netto: l'equità «non significa uniformare tutto, ma saper adattare» e si costruisce con pratiche legate «al territorio, alle persone, ai bambini concreti».

Nei tre casi, contrastare i fattori non tradizionali significa riconoscere le forme plurali del territorio e trasformarle in condizioni educative più giuste.

4.3 Sviluppo professionale di insegnanti e dirigenti per una lettura pedagogica dei territori

Nei tre percorsi, lo sviluppo professionale riguarda la lettura pedagogica delle condizioni in cui la scuola opera (plessi, ordini di scuola, famiglie, reti locali, vincoli organizzativi e culture professionali). La ricerca-azione porta queste condizioni nella discussione collegiale, trasformando problemi vissuti come locali o individuali in questioni istituzionali e rendendone esplicite le conseguenze per le scelte educative e organizzative.

Nell'I.C. A, lo sviluppo professionale prende forma nel confronto tra il valore riconosciuto a un'esperienza educativa e le condizioni necessarie perché questa diventi patrimonio dell'istituto. Il percorso teatrale mostra potenzialità inclusive, ma rende visibile anche la fragilità delle innovazioni circoscritte ad alcuni docenti e plessi. Nel *focus group* finale, i partecipanti riconducono tale limite alla necessità di formazione comune, strumenti e linguaggi condivisi: «Non basta aggiungere un progetto: serve ripensare insieme la struttura»; «ora la sfida è tradurre questa energia in scelte istituzionali stabili». Le osservazioni segnano uno spostamento dalla qualità della singola esperienza alla responsabilità collegiale di creare le condizioni per una sua diffusione e continuità. Nel questionario finale, il riferimento al lavoro trasversale tra docenti di gradi diversi e all'«esame di coscienza» della dirigente approfondisce questo passaggio: il territorio interno dell'istituto, fatto di sedi, ordini di scuola, culture professionali e percorsi di continuità, diviene esso stesso oggetto di riflessione e progettazione pedagogica.

Nell'I.C. B, lo sviluppo professionale incrina l'immagine di una comunità coesa e uniformemente accessibile. L'attenzione si sposta dai singoli progetti alle condizioni differenziate di partecipazione tra plessi e famiglie. Nei diari, il dirigente collega questionari tradotti e mediatori culturali alla possibilità, per la scuola, di parlare «la lingua della sua comunità e non solo quella degli addetti ai lavori». Il cambiamento investe così il rapporto tra iniziativa didattica, organizzazione d'istituto e riconoscimento delle famiglie.

Nell'I.C. C, la lettura pedagogica dei territori passa attraverso pluriclassi, piccoli plessi, *turnover* e reti comunitarie discontinue. Qui lo sviluppo professionale non coincide con l'entusiasmo per l'innovazione, ma con la capacità di sostare nelle resistenze e assumerle come dato di progettazione. Nel *focus group* sulla riorganizzazione del tempo scuola, i docenti mettono a tema questa tensione:

> *Mattia: «Nelle pluriclassi, poter lavorare insieme su progetti comuni riduce le differenze e crea collaborazione. Però capisco anche i colleghi che temono di non riuscire a coprire il programma».*
> *Maddalena: «Per molti colleghi l'idea di togliere tempo all'insegnamento tradizionale sembra quasi un "furto". Dobbiamo far capire che non si tratta di fare meno, ma di fare diversamente».*
> *Alessandro: «Dobbiamo costruire passaggi graduali, che non diano la sensazione di una rottura, ma che mostrino nel concreto i vantaggi».*

I diari precisano il carattere professionale di questa mediazione: la resistenza è letta come «vulnerabilità professionale», stanchezza e disillusione; il dirigente afferma di non poter chiedere «che tutti corrano alla stessa velocità», ma di dover creare condizioni perché «nessuno si senta solo». La progettazione situata e plurale non applica modelli alle pluriclassi: costruisce tempi, strumenti e alleanze compatibili con un territorio disperso.

Nei tre casi, lo sviluppo professionale consiste nel passaggio da una lettura immediata dei problemi a una lettura pedagogica delle condizioni che li producono. Insegnanti e dirigenti crescono quando imparano a interpretare i territori (*interni*, *comunitari*, *geografici e sociali*) come materia della progettazione educa-

tiva.

5. La scuola fa territorio, e viceversa: discussione dei risultati

La comparazione dei tre percorsi (Fig. 6) chiarisce la funzione euristica e trasformativa della ricerca-azione, ossia rendere osservabili le condizioni attraverso cui il rapporto tra scuola e territorio diviene questione pedagogica, organizzativa e istituzionale (Napolitano, 2015; Pescarmona, 2024).

Nei dati, il territorio emerge come intreccio di condizioni che incidono sull'esperienza scolastica: distribuisce opportunità, rende più o meno praticabile la partecipazione, consolida *routine*, espone o attenua fratture. La conoscenza prodotta con le scuole ha permesso di riconoscere tali condizioni come questioni di responsabilità comune.

Leggere pedagogicamente i territori non significa aggiungere informazioni contestuali, ma riconoscere come le condizioni territoriali diventino mediazioni educative. Nei tre casi, questa lettura assume forme differenti:

– pluralità interna di plessi, ordini e culture professionali;
– comunità locali segnate da accessi diseguali alle opportunità e alla parola;
– contesti rurali dispersi, attraversati da pluriclassi, *turnover* e reti discontinue.

La pluralità dei contesti non è semplice molteplicità di luoghi e attori, ma coesistenza di condizioni che incidono sulla qualità, continuità e giustizia dell'esperienza scolastica.

Caso	Autonomia scolastica	Fattori non tradizionali di disuguaglianza	Sviluppo professionale	Implicazione progettuale
I.C. A	Il percorso teatrale interroga la capacità dell'istituto di raccordare plessi, ordini di scuola e culture professionali, oltre la frammentazione delle iniziative.	Una pratica orientata all'equità può generare nuove disparità quando rimane circoscritta ad alcuni plessi o gruppi professionali. Il problema non è l'innovazione in sé, ma la sua distribuzione istituzionale.	Dal riconoscimento del valore dell'esperienza emerge la consapevolezza dei suoi limiti: formazione comune, linguaggi condivisi e tempi dedicati diventano condizioni del cambiamento.	Portare l'innovazione oltre i gruppi che l'hanno promossa, traducendola in criteri condivisi di progettazione e scelte organizzative d'istituto.
I.C. B	L'autonomia viene interrogata rispetto alla distribuzione effettiva delle opportunità formative tra plessi e famiglie, oltre la disponibilità delle singole risorse territoriali.	La coesione comunitaria può occultare accessi diseguali: la partecipazione non dipende soltanto dalle opportunità offerte, ma dalle condizioni materiali, linguistiche e relazionali che ne consentono la fruizione.	Il passaggio dall'iniziativa individuale alla responsabilità d'istituto si accompagna a una lettura meno uniforme della comunità locale e delle possibilità di partecipazione delle famiglie.	Ripensare accessibilità, gratuità e comunicazione con le famiglie, integrando mediazione culturale e risorse territoriali nelle scelte d'istituto.
I.C. C	L'autonomia assume una declinazione situata: pluriclassi, dispersione territoriale e discontinuità professionale diventano condizioni da interpretare nelle scelte organizzative, anziché anomalie da compensare.	La combinazione della distanza tra i plessi, del turnover e della rigidità del tempo scuola può trasformare l'eterogeneità dei contesti in disuguaglianza delle esperienze educative.	Le resistenze vengono riconosciute come parte del cambiamento; le pluriclassi sono rilette nelle loro potenzialità, mentre gradualità e sostegno professionale acquistano rilievo progettuale.	Costruire condizioni di continuità attraverso strumenti comuni, tutoraggio tra età diverse, adattamenti organizzativi e alleanze territoriali sostenibili.

Fig. 6: Sintesi comparativa dei tre percorsi

I fattori non tradizionali di disuguaglianza agiscono in questa zona di mediazione: innovazioni limitate ad alcuni plessi, opportunità disomogenee, partecipazione famigliare presupposta, rigidità temporali, *turnover*, alleanze locali fragili e assenza di strumenti comuni. La loro scarsa visibilità (Ferrero, 2023b; Granata, 2026) dipende dal fatto che appaiono come vincoli amministrativi o consuetudini organizzative, pur incidendo sull'accesso a esperienze educative significative.

La comparazione evita una lettura lineare della ricerca-azione come dispositivo di per sé emancipativo. Nei tre casi, il cambiamento emerge nello scarto tra intenzioni di giustizia e condizioni effettive di accesso. Il teatro diviene pratica di equità solo se esce dall'isolamento progettuale; la partecipazione delle famiglie

assume valore democratico solo se non presuppone una disponibilità spontanea alla parola; la pluriclasse è risorsa solo se sostenuta da tempi, strumenti e alleanze compatibili con il territorio. La portata delle innovazioni si misura quindi nella loro capacità di incidere sulle condizioni istituzionali che rendono accessibili le opportunità educative.

In questo passaggio dall'iniziativa alla trasformazione delle condizioni di accesso, le dimensioni della giustizia sociale, compresa quella epistemica, acquistano concretezza nei contesti analizzati (Krishnan, 2019; Vázquez, 2015). *Redistribuire* significa interrogare la reale distribuzione di tempi, attività, sostegni, professionalità e opportunità formative. *Riconoscere* implica comprendere da quali posizioni famiglie, studenti e docenti possano parlare, tacere, resistere o contribuire. Trasformare comporta intervenire su curricolo, collegialità, PTOF, uso dell'organico, comunicazione e alleanze territoriali. L'equità prende forma in queste mediazioni, ossia nelle condizioni che rendono praticabile un'esperienza educativa più giusta.

La dimensione epistemica emerge quando *focus group*, diari e questionari interrogano saperi taciti e impliciti organizzativi: resistenze, ostacoli all'ascolto delle famiglie e vincoli logistici diventano questioni pedagogiche. La ricerca-azione amplia la riflessività professionale, senza scambiare interpretazioni degli insegnanti per testimonianze delle famiglie.

La ricerca-azione sostiene una progettazione situata quando la discussione delle pratiche incide sulle decisioni comuni (Baldacci, 2012; Mortari, 2009). Richiede pluralità di punti di vista, tempi riconosciuti, strumenti per elaborare i conflitti e una dirigenza capace di connettere orientamento pedagogico e organizzazione. Senza ricadute su curricolo e rapporti con il territorio, il confronto non diviene trasformazione istituzionale.

L'autonomia scolastica conserva un'ambivalenza (Attinà, 2020; Baldacci, 2019): apre margini di scelta, ma può consolidare divari tra plessi, gruppi professionali e comunità. Si orienta pedagogicamente quando la pluralità territoriale diviene criterio decisionale. La progettazione situata e plurale non applica modelli né celebra il territorio: riconosce le condizioni che rendono l'esperienza scolastica più o meno giusta e interviene sulle mediazioni trasformabili. *Il territorio fa scuola* quando orienta le ragioni delle scelte educative; *la scuola fa territorio* quando ridefinisce possibilità di formazione, partecipazione e riconoscimento delle comunità.

6. L'equità come orizzonte pedagogico situato e plurale: conclusioni

Il saggio ha interpretato l'equità come orizzonte pedagogico situato e plurale, mostrando che il territorio non è cornice dell'azione scolastica, ma campo di mediazioni entro cui opportunità, riconoscimento e partecipazione diventano più o meno praticabili. La ricerca presenta alcuni limiti. L'analisi riguarda tre istituti comprensivi piemontesi e si concentra sulla fase trasformativa di un disegno più ampio. Il *corpus* restituisce le prospettive di insegnanti e dirigenti: studenti e famiglie, pur coinvolti in alcune iniziative, non hanno partecipato ai gruppi di ricerca; non sono quindi possibili generalizzazioni statistiche né misurazioni dirette degli effetti sugli apprendimenti o sulle traiettorie degli studenti. La trasferibilità riguarda la logica interpretativa proposta, ossia la lettura delle condizioni territoriali e organizzative come materia pedagogica e l'interrogazione delle pratiche ordinarie attraverso cui l'equità è sostenuta o indebolita.

Sul piano teorico, questa prospettiva precisa il rapporto tra giustizia sociale, disuguaglianze e autonomia scolastica. Le disparità non si collocano solo fuori dalla scuola, ma attraversano le sue mediazioni ordinarie, come l'organizzazione, le culture professionali, le relazioni con le famiglie, la distribuzione delle opportunità e l'uso delle risorse territoriali. Studiare empiricamente l'equità richiede quindi disegni capaci di cogliere processi (non solo esiti) e strumenti che rendano visibili tensioni, resistenze, impliciti organizzativi e saperi situati.

Sul piano operativo, i tre percorsi suggeriscono di assumere le condizioni di accesso alle opportunità educative come oggetto ordinario delle decisioni d'istituto. Una prima attenzione riguarda la distribuzione delle esperienze tra plessi: ricostruire l'offerta formativa significa verificarne anche la concreta fruibilità, considerando costi, tempi, distanze e sostegni disponibili. Una seconda riguarda le relazioni con le famiglie, la cui partecipazione non può essere affidata alla sola disponibilità a rispondere alle iniziative scolastiche, ma richiede occasioni di ascolto differenziate e modalità comunicative accessibili.

Un ulteriore terreno di lavoro è la continuità delle pratiche. Le esperienze capaci di ampliare le oppor-

tunità formative restano vulnerabili quando dipendono dall'iniziativa di pochi professionisti: la loro diffusione richiede tempi riconosciuti, responsabilità condivise e un raccordo con le scelte curricolari e organizzative dell'istituto. Anche le alleanze territoriali meritano una lettura meno occasionale, attenta non soltanto alla presenza di servizi, associazioni e risorse locali, ma alle possibilità educative che tali relazioni rendono effettivamente disponibili.

Queste indicazioni non definiscono una sequenza prescrittiva; offrono criteri per interrogare la progettazione nel tempo, documentando le decisioni, tornando sulle condizioni che ne hanno orientato l'attuazione e distinguendo i cambiamenti organizzativi osservabili dagli effetti educativi ancora da verificare.

Bibliografia

Apple, M.W., & Beane, J.A. (2007). Schooling for Democracy. *Principal Leadership*, *8*(2), 34-38.
Attewell, P.A., & Newman, K.S. (Eds.) (2010). *Growing gaps: Educational inequality around the world*. Oxford: Oxford University Press.
Attinà, M. (2020). L'autonomia scolastica tra incompiutezza e tradimenti. *Nuova Secondaria Ricerca*, *37*(10), 152-160.
Attinà, M. (2024). Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *2*(1), 10-16.
Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *3*(6), 97-106.
Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
Baldry, A.C. (2005). *Focus Group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Roma: Carocci.
Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
Barthes, A., Champollion, P., & Alpe, Y. (Eds.) (2018). *Evolutions of the complex relationship between education and territories*. Hoboken: John Wiley & Sons.
Batini, F. (2012). Il diario di bordo. In A. Bartolini (Ed.), *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità* (pp. 135-152). Roma: Aracne.
bell hooks (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
bell hooks (2023). *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*. Milano: Meltemi.
Benelli, C., & Broglia, L. (2024). Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell'agire educativo. *Lifelong Lifewide Learning*, *22*(45), 96-105.
Biesta, G.J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, *6*(2), 35-49.
Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context: An interdisciplinary theory*. London: Palgrave-Macmillan.
Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, *65*, 277-294.
Bosco, A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
Bronfenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
Calandra, L.M., González Aja, T., & Vaccarelli, A. (Eds.) (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Cambi, F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani (Ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 31-36). Firenze University Press.
Canevaro, A., Lippi, G., & Zanelli, P. (1988). *Una scuola, uno sfondo*. Bologna: Nicola Milano.
Champollion, P. (2015). Education and territory: A conceptual framework. *Sisyphus: Journal of Education*, *3*(2), 12-27.
Chiosso, G., & Castoldi, M. (2021*). Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori Università.
Colella, F. (2011). *Focus Group. Ricerca sociale e strategie applicative*. Milano: FrancoAngeli.
Dollmann, J. (2019). Educational institutions and inequalities in educational opportunities. In R. Becker (Ed.), *Research handbook on the sociology of education* (pp. 268-283). Cheltenham: Edward Elgar.
Elliott, J., Giordan, A., & Scurati, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Borin-

ghieri.
Entwisle, D.R. (2018). *Children, schools, and inequality*. New York: Routledge.
Eppard, L.M., & Giroux, H.A. (Eds.) (2022). *On inequality and freedom*. Oxford: Oxford University Press.
Falcone, F. (2016). *Lavorare con la ricerca azione*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
Falcone, F., & Samà, A. (2021). *Ritessere trame. Lavorare con la cultura organizzativa*. Cosenza: Pellegrini.
Ferrer-Esteban, G. (2011). Beyond the traditional territorial divide in the Italian Education System. Effects of system management factors on performance in lower secondary school. *FGA Working Paper*, *43*(12). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
Ferrer-Esteban, G. (2016). Trade-off between effectiveness and equity? An analysis of social sorting between classrooms and between schools. *Comparative Education Review*, *60*(1), 151-183.
Ferrero, V. (2023a). Equity and Excellence in Education: SDG 4 of the 2030 Agenda in the Italian Context. Public Education Policies and Their Impact. In M. Hamdan, M. Anshari, N. Ahmad & E. Ali (Eds.), *Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals* (pp. 206-235). Hershey: IGI Global.
Ferrero, V. (2023b). La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica. *Civitas Educationis. Education, Politics, Culture*, *12*(1), 239-262.
Fraser, N. (2008). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. In G. Henderson & M. Waterstone (Eds.), *Geographic thought* (pp. 72-89). New York: Routledge.
Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(1), 69-81.
Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Blackwell.
Giroux, H.A. (2023). *Pedagogia critica*. Roma: Anicia.
Goldring, L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, *32*(2), 32-35.
Granata, A. (2019). Ogni giorno diversi: la sfida dell'eterogeneità nella scuola primaria. In F. Zamengo & N. Valenzano (Eds.), *Protezione e rischio nei processi educativi* (pp. 99-109). Milano: Junior.
Granata, A. (2026). *Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe*. Roma: Carocci.
Granata, A., & Ferrero, V. (2022). Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, *13*(2), 363-384.
Griffiths, M. (1998). *Educational Research for Social Justice. Getting off the Fence*. Buckingham: Open University Press.
Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Philadelphia: Open University Press.
Hackman, H.W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
Halkias, D., Neubert, M., Thurman, P.W., & Harkiolakis, N. (2022). *The multiple case study design: Methodology and application for management education*. New York: Routledge.
Honneth, A. (2008). *Riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G. (Eds.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
Krause, S.R. (2013). Beyond non-domination: Agency, inequality and the meaning of freedom. *Philosophy & Social Criticism*, *39*(2), 187-208.
Krishnan, S. (2019). Speaking from other demonic bases of partiality. *Dialogues in Human Geography*, *9*(2), 154-157.
Kyriakides, L., Creemers, B.P., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2020). *Quality and equity in education: Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*. New York: Routledge.
Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
Marani, G. (2013). *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*. Milano: FrancoAngeli.
Massa, R. (2000). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
Mayabi, C. (2015). *The Role of Education in Fighting Inequality*. Berlin: GRIN.
McLaren, P. (2017). Neoliberalism, critical pedagogy, and forging the next revolution in teacher education. *Teacher Education and Practice*, *30*(2), 266-274.
Meirieu, P. (2023). *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*. Roma: Armando.
Mertens, D.M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(3), 212-225.
Mertens, D.M. (2010). Transformative mixed methods research. *Qualitative Inquiry*, *16*(6), 469-474.
Mijs, J.J., & Savage, M. (2020). Meritocracy, elitism and inequality. *The Political Quarterly*, *91*(2), 397-404.

Mincu, M.E. (2015). The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models. *Comparative Education*, *51*(3), 446-462.
Mortari, L. (Ed.) (2009). *La ricerca* per *i bambini*. Milano: Mondadori Università.
Moss, P.A. (2005). Understanding the Other/Understanding Ourselves: Toward a Constructive Dialogue about "Principles" in Educational Research. *Educational Theory*, *55*(3), 263-283.
Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A.M. (Eds.) (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
Napolitano, E. (2015). *Educazione, comunità e politiche del territorio*. Milano: FrancoAngeli.
Notti, A.M. (2008). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud.
Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.
OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD.
ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
Pati, L. (2004). Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa. *Pedagogia e Vita*, *62*(1), 51-64.
Pescarmona, I. (2024). Il coordinamento pedagogico tra scuola e territorio. Sfide e opportunità per promuovere forme di partecipazione interculturali e democratiche. In L. Milani & F. Matera (Eds.), *Il coordinamento pedagogico dei servizi educativi nella comunità e nel territorio* (pp. 137-147). Bari: Progedit.
Pescarmona, I., Sità, C., & Bove, C. (2023). Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa. *Pedagogia e Vita*, *81*(2), 32-44.
Pescarmona, I., & Vietti, F. (2025). Camminare insieme. Itinerari urbani interculturali come pratica per educare all'incontro e crescere come comunità. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, *15*(1), 75-90.
Raudenbush, S.W., & Eschmann, R.D. (2015). Does schooling increase or reduce social inequality?. *Annual Review of Sociology*, *41*, 443-470.
Rawls, J. (2022). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
Roemer, J.E. (2002). Equality of opportunity: A progress report. *Social Choice and Welfare*, *19*(2), 455-471.
Sales, A., Moliner, O., & Lozano, J. (2017). Strategies to link schools to their territories. A survey study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *237*, 692-697.
Sandel, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*. Milano: Feltrinelli.
Scaratti, G., Kaneklin, C., Ripamonti, S., & Gorli, M. (2009). Nuove prospettive della ricerca-azione. *Ricerche di Psicologia*, *32*(3-4), 67-91.
Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. London: Penguin Books.
Sena, B. (2021). *Il case study nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
Sorzio, P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa. Milano*: FrancoAngeli.
Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
Turli, C. (2022). *Management e leadership educativa nella scuola. La globalizzazione educativa in crisi*. Roma: Anicia.
van Dijk, H., Kooij, D., Karanika-Murray, M., De Vos, A., & Meyer, B. (2020). Meritocracy a myth? A multilevel perspective of how social inequality accumulates through work. *Organizational Psychology Review*, *10*(3-4), 240-269.
Vázquez, R. (2015). Decolonial practices of learning. In J. Friedman, V. Haverkate, B. Oomen, E. Park & M. Sklad (Eds.), *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship* (pp. 94-102). Middelburg: UCR.
Watkins, M. (2020). The persistence of inequality: Education, class and cultural capital. In T. Bennett, D. Carter, M. Gayo, M. Kelly & G. Noble (Eds.), *Fields, capitals, habitus* (pp. 188-207). New York: Routledge.
Young, H.P. (2020). *Equity: in theory and practice*. Princeton: Princeton University Press.
Zanelli, P. (1986). *Uno 'sfondo' per integrare*. Bologna: Cappelli.
Zanelli, P. (Ed.) (2000). *Autovalutazione e identità*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
Zoletto, D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices*, *13*(1), 151-162.