

CONTRIBUTO TEORICO

La ricerca educativa per l'equità al tempo dell'autonomia scolastica: un'opportunità per contrastare i fattori non tradizionali di disuguaglianza e migliorare la scuola per tutti.

Educational research for equity in the era of school autonomy: an opportunity to counter non-traditional factors of inequality and improve schools for all.

Valerio Ferrero, Università degli Studi di Torino.

Anna Granata, Università degli Studi di Milano Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

In questo saggio approfondiamo le potenzialità della ricerca educativa in Italia, nel quadro dell'autonomia scolastica, come risorsa a livello organizzativo-sistemico per migliorare la qualità e l'equità dell'esperienza scolastica degli alunni.

ENGLISH ABSTRACT

In this essay we delve into the use of educational research in Italy, where school autonomy allows it to be exploited as a resource at an organizational-systemic level thanks to governance actions to increase the efficiency

La ricerca educativa nella scuola di oggi: note introduttive

Rispondere in maniera attiva e creativa alle sfide che si presentano in ambito scolastico è una dimensione essenziale dell'*habitus* professionale degli insegnanti (Košinár & Laros, 2022; Perrenoud, 2001): interpretare il fabbisogno educativo degli alunni ed elaborare risposte adeguate alle necessità emergenti sono capacità fondamentali che devono essere oggetto specifico di formazione iniziale e *in itinere* (Granata, 2016; Strollo & Vittoria, 2022). In questo senso, la ricerca educativa si configura come valido dispositivo per il loro sviluppo professionale e il miglioramento dell'esperienza formativa degli studenti (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2019; Coggi & Ricchiardi, 2005; Mortari, 2009): l'invito a utilizzarla nei contesti scolastici non è certo nuovo, pur con differenze di orientamento rispetto ai metodi di volta in volta selezionati per osservare e trasformare la scuola (Calonghi, 1996; Gobbo, 2004; Mortari, 2007).

Visto l'assetto del nostro sistema scolastico, in cui, dal Duemila, le singole istituzioni hanno personalità giuridica e autonomia gestionale, organizzativa, amministrativa, finanziaria, didattica (D'Addazio, 2015), è imprescindibile che la ricerca educativa non si focalizzi soltanto sull'innovazione didattica in classe in termini di metodi e approcci educativi (La Marca, 2022; Rivoltella & Rossi, 2022), ma si concentri anche sulla dimensione istituzionale delle scuole (Ainley & McKenzie, 2000; Schildkamp, 2019), così

da intervenire a livello organizzativo-sistemico favorendo l'elaborazione di politiche educative di istituto che abbiano un impatto migliorativo per i percorsi formativi degli studenti. Si tratta di dare concretezza ai principi costituzionali di educazione democratica e uguaglianza sostanziale (Ferrari *et al.*, 2019): la scuola può essere vettore di giustizia sociale solo se agisce all'insegna dell'equità riducendo le disuguaglianze tra studenti (Ferrero, 2023).

La ricerca può avere un ruolo chiave nel mettere in luce queste dinamiche, per lo più agite in maniera inconsapevole dalla scuola, e contrastarle, a patto che non coinvolga i singoli insegnanti come soggetti isolati ma l'intera comunità scolastica all'interno dei singoli istituti, dirigente scolastico compreso. *Routine* ripetute sempre allo stesso modo, sovraccarico lavorativo e talvolta *burnout* di insegnanti e dirigenti, sfide crescenti e carenza di risorse per affrontarle, scarsità di progettualità e lavoro collegiale sono alla base di azioni che rafforzano e danno origine a dinamiche di disuguaglianza.

Questo saggio sottolinea l'importanza della ricerca educativa per il miglioramento delle scuole sotto il profilo istituzionale e organizzativo-gestionale rispondendo a queste domande: (1) quali dinamiche di disuguaglianza rendono indispensabile il ricorso alla ricerca educativa come strumento di equità nella scuola dell'autonomia? (2) Quali forme di ricerca educativa risultano più adatte per intervenire su aspetti organizzativo-istituzionali a livello di *governance* in una direzione di equità?

La ricerca per contrastare le disuguaglianze prodotte dalla scuola stessa

In Italia ma non solo la scuola è vista come strumento di giustizia sociale (Adams *et al.*, 2007; Hackman, 2005) grazie a un'azione educativa che abbia come orizzonte di senso imprescindibile l'equità (Benadusi & Giancola, 2021; Bernardi & Ballarino, 2016), intesa come impegno nel garantire a tutti un'educazione eccellente in termini di efficienza ed efficacia, volta all'acquisizione delle capacità necessarie per esercitare la cittadinanza partecipando in maniera attiva alla vita sociale, politica, culturale, economica sul piano locale e globale, senza che le diversità si trasformino in disuguaglianze. L'esperienza formativa degli studenti è però solcata da numerose disparità (Gavosto, 2022).

La riproduzione sociale è una dinamica attiva da tempo (Benadusi & Giancola, 2021): i figli replicano le traiettorie scolastiche e di vita dei genitori per lo *status* socioeconomico e socioculturale di partenza (cause classiche di disparità).

Emergono poi fattori non tradizionali di disuguaglianza (Ferrer-Esteban, 2011; Granata & Ferrero, 2022): è la scuola stessa a crearli, per lo più in maniera involontaria, per le sue scelte organizzative e il suo funzionamento. Cause classiche e fattori non tradizionali si combinano tra loro, dando vita a forme di ingiustizia inedite che riguardano tutti gli studenti (INVALSI, 2022; OECD, 2022).

La Fig. 1, basata sul modello ecologico di Bronfenbrenner (2009), propone alcuni esempi di fattori non tradizionali di disuguaglianza, rendendo evidente come pratica educativa quotidiana (*micro*), aspetti organizzativi a livello di istituto (*meso*) e politiche nazionali in materia di istruzione (*macro*) generino dinamiche di iniquità.



FIG. 1: I FATTORI NON TRADIZIONALI DI DISUGUAGLIANZA NELLA SCUOLA ITALIANA

Se le dinamiche *macro* necessitano di politiche nazionali attente agli effetti in termini di equità sui percorsi formativi degli studenti, ciò che si origina a livello *meso* e *micro* richiede un'azione sinergica e responsabile (Milani *et al.*, 2021) a livello di singola scuola. In effetti, proprio l'autonomia scolastica sostiene questo processo di analisi, progettazione e cambiamento: gli istituti possono operare scelte autonome in ambito didattico, organizzativo, gestionale, finanziario, di ricerca, sperimentazione e sviluppo per rispondere al fabbisogno educativo della propria specifica popolazione studentesca e perseguire il successo formativo di ogni alunno, realizzando così le finalità generali del sistema scolastico (Morzenti Pellegrini, 2011; Mulè *et al.*, 2019). Il dirigente acquisisce così un ruolo chiave (Domenici & Moretti, 2011; Mincu, 2022): muovendosi tra *vision* pedagogica e *management* educativo, grazie a un'organizzazione reticolare nell'ottica di una *leadership* distribuita, guida la scuola secondo le determinazioni del Collegio dei Docenti e del Consiglio di Istituto valorizzando le risorse professionali presenti e promuovendo politiche educative orientate all'equità.

Nata sul crepuscolo degli anni Novanta come applicazione del principio di sussidiarietà, l'autonomia dovrebbe migliorare l'equità del sistema scolastico nazionale agendo a livello locale (Gavosto, 2013); in realtà, è utile per agire in questa direzione se utilizzata in maniera creativa e in base al fabbisogno educativo di una specifica popolazione studentesca; si trasforma invece in ostacolo all'equità stessa se non rivede prassi e cultura organizzativa, promuovendo di fatto contesti scolastici di prima e seconda classe.

La ricerca educativa può così rappresentare un valido dispositivo per porre l'attenzione sulle dinamiche non tradizionali di disuguaglianza e sostenere cambiamenti organizzativi in un'ottica di sviluppo migliorativo, realizzando a pieno le finalità dell'autonomia scolastica (Biasutti, 1999). In questo senso, è necessario porre il *focus* non solo sull'azione

didattica del singolo docente, ma anche su aspetti sistemico-gestionali e amministrativi che rischiano di produrre politiche educative di istituto generatrici di disparità: solo agendo sulla *governance* della scuola in maniera sinergica, come comunità di pratiche (Franzoni, 2012; Wenger, 2006), è possibile dare forma a una cultura organizzativa che veda dirigente e insegnanti eticamente impegnati nel costruire politiche educative a livello di istituto orientate all'equità. La ricerca educativa diviene lo strumento operativo tramite cui riflettere sugli aspetti istituzionali generatori di disuguaglianze, così che le azioni di autovalutazione e stesura di piani di miglioramento non siano mere procedure burocratiche ma tentativi seri e pedagogicamente sostanzianti di migliorare l'esperienza formativa degli studenti (Robasto, 2017).

Ricerca-azione e ricerca-formazione come antidoto ai fattori non tradizionali di disuguaglianza

La ricerca educativa ha un ruolo cruciale per la crescita professionale degli insegnanti: li sprona a riflettere sui significati e sugli effetti del loro agire educativo, in una circolarità tra teoria e prassi che migliora le traiettorie formative degli alunni (Winch *et al.*, 2015). L'impegno per l'equità, soprattutto all'interno della cornice normativa dell'autonomia scolastica, non deve però essere appannaggio del singolo docente: non si può infatti fare a meno di politiche educative di istituto che nascono da azioni sinergiche e condivise da parte dell'intera comunità scolastica. In questo senso, lo sviluppo professionale non è individuale ma collettivo: occorre dar forma a quel *noi educativo* (Milani, 2023) che si riconosce in ideali precisi e agisce in maniera orientata per raggiungere finalità comuni.

Tra le varie forme di ricerca educativa, ricerca-azione e ricerca-formazione appaiono le più indicate per agire sulla cultura organizzativa delle istituzioni scolastiche e sostenere la costruzione e la crescita di scuole-comunità (Benvenuto, 2015; Robasto, 2014) consapevoli dei fattori non tradizionali di disuguaglianza che possono produrre e orientate al loro superamento: sono anzitutto approcci che mirano di per sé a modificare i contesti educativi un'ottica di equità e giustizia sociale valorizzando le persone che vi operano in quanto professionisti attivi competenti, portatori di un sapere pratico e di una visione da cui partire per immaginare itinerari migliorativi (Griffiths, 1998). Il carattere generativo e non adattivo di queste forme di ricerca (Marani, 2013) le rende particolarmente adatte a processi di cambiamento in ambito scolastico: esse mettono in gioco in prima persona insegnanti e dirigente, impegnati in un processo ricorsivo di riflessione tra teoria e prassi per individuare aspetti problematici e immaginare strategie di soluzione.

Scegliere questi metodi di ricerca significa effettuare una precisa scelta etica (Bianchi, 2019): si afferma l'impossibilità di controllare la totalità delle variabili e ci si propone di costruire un sapere provvisorio che può essere via via ridefinito, approfondito e ampliato secondo le necessità che emergono lungo il percorso. Se la ricerca-formazione pone più il *focus* sulle competenze professionali degli insegnanti (Asquini, 2018; Nigris *et al.*, 2020), mentre la ricerca-azione vuole risolvere problemi sviluppando forme di intervento (Falcone, 2016), entrambe sono orientate al cambiamento istituzionale attraverso il protagonismo dei soggetti che quotidianamente operano nei contesti educativi. Il

ricercatore è dunque a supporto dei professionisti della scuola, per sostenerli nella connessione tra teoria e prassi e facilitarli nelle operazioni richieste dal percorso.

Gli attori dell'indagine [...] s'interrogano, riflettono, scelgono, agiscono e poi valutano quanto realizzato. La ricerca di possibili modelli teorici di riferimento, l'attivazione di ulteriori o più approfondite conoscenze teoriche per l'interpretazione critica dei dati empirici e [...] l'elaborazione di piani flessibili e aperti, una valutazione costante durante il processo rendono gli attori della ricerca più riflessivi e [...] anche più responsabili e maggiormente consci del proprio operare (Marani, 2013, p. 131).

Ricerca-azione e ricerca-formazione possono avere un ruolo determinante nell'individuare quelle dinamiche di disparità subdole che rendono l'educazione democratica un ideale tanto acclamato ma poco realizzato nel concreto (Fasce, 2023): con l'autonomia, ogni scuola è infatti chiamata a realizzare questo principio e a contrastare fattori non tradizionali di disuguaglianza che sempre di più curvano in una direzione di iniquità l'esperienza scolastica degli studenti. Al di là delle specificità dei due approcci, nella Fig. 2 vediamo come il loro modello procedurale (Benvenuto, 2015; Coggi & Ricchiardi, 2005; Falcone, 2016) possa applicarsi a questioni istituzionali e di *governance*, sottolineando che nella ricerca-formazione c'è un'attenzione maggiore a far emergere gli impliciti dell'azione professionale e a creare un *know-how* condiviso rispetto a precise pratiche.

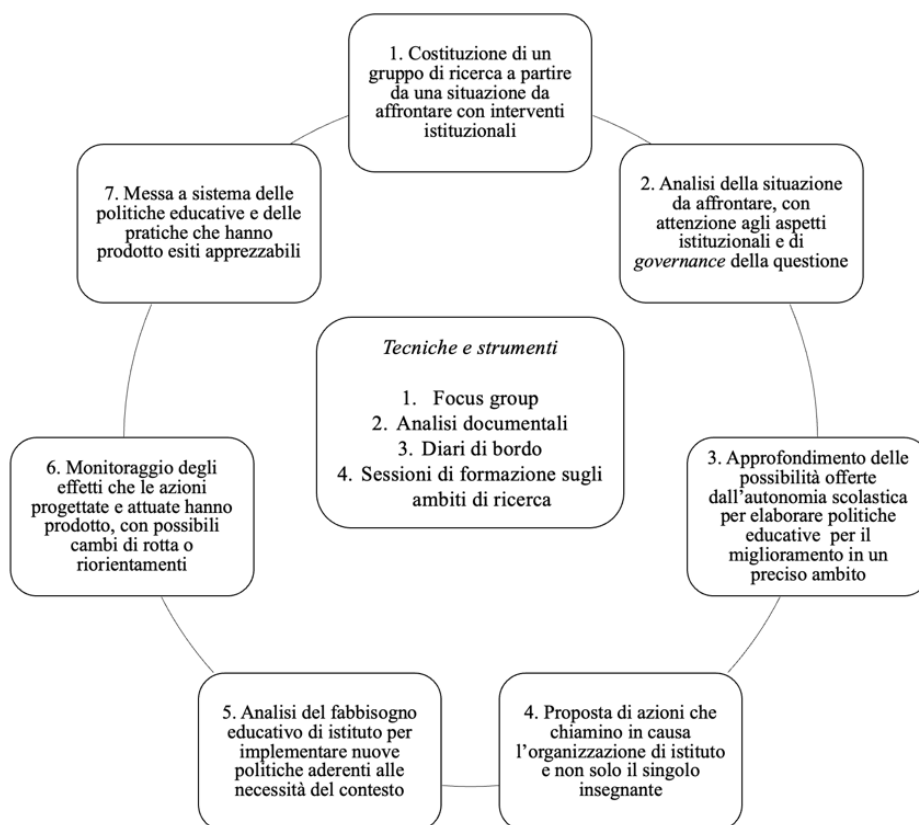


FIG. 2: IL PROCESSO DI RICERCA-AZIONE E RICERCA-FORMAZIONE PER AGIRE SU ASPETTI ISTITUZIONALI E DI GOVERNANCE

Il cambiamento è visto come un processo [...] che emerge localmente attraverso la partecipazione, il coinvolgimento e l'impegno di tutti i soggetti interessati in ogni sua fase. [...] La ricerca azione [come la ricerca-formazione] permette la sperimentazione democratica di nuove forme organizzative dove il cambiamento è autodiretto, ricercato e conquistato da tutti i soggetti sulla base di una spinta motivazionale connessa alla modifica dei loro bisogni e dei loro interessi (Falcone, 2016, p. 70).

L'utilizzo dell'organico di potenziamento rischia di non essere coerente con le finalità per cui è stato assegnato alla scuola, non essendo oggetto di una progettualità educativa ben definita (Cocconi, 2015; Gambardella, 2019). L'assegnazione degli alunni alle singole classi rischia di creare dinamiche di segregazione scolastica interna a causa di criteri non così attenti a garantire quella *mixité* che diviene occasione educativa e formativa straordinaria (Granata, 2016; Oberti, 2007), al pari di modalità di selezione per l'ingresso alle scuole secondarie a indirizzo musicale non attitudinali ma orientate alla pratica strumentale, in netto disaccordo con quanto previsto dalla normativa (Rizzo, 2022). Le richieste economiche alle famiglie rischiano di differenziare l'offerta formativa a seconda delle capacità finanziarie dei genitori (Granata & Ferrero, 2022). Il curriculum implicito trasforma diversità di approccio alla scuola in disuguaglianze a causa della mancata condivisione di significati tra professionisti, famiglie e studenti (Amico, 2018).

Si tratta di dinamiche diffuse nelle nostre scuole, ma ce ne sono sicuramente altre più nascoste e difficili da individuare. In ogni caso, esse si configurano come fattori non tradizionali di disuguaglianza poiché sono gli istituti stessi a crearle, a causa di politiche educative poco attente agli effetti distorcitori in termini di equità delle scelte operate a livello di *governance*. Il punto è che l'autonomia scolastica consente di utilizzare la creatività come risorsa pedagogica (Massa, 2000) per dare risposte coerenti al fabbisogno educativo di una specifica popolazione studentesca senza cedere a facili soluzioni *prêt-à-porter* secondo un'idea errata di equità come uguaglianza.

La ricerca educativa nelle forme della ricerca-azione e della ricerca-formazione può consentire a insegnanti e dirigente delle singole scuole di impegnarsi in itinerari di riflessione e progettazione utili a rinnovare la cultura organizzativa della scuola tramite un lavoro collegiale in cui mettere a frutto le specifiche competenze di ciascuno (Losito & Pozzo, 2005): agire su aspetti istituzionali consente ad esempio di creare *team* specifici per la progettazione pedagogico-finanziaria dell'istituto, superando così la richiesta di un contributo economico alle famiglie, oppure di modificare l'articolazione del tempo scuola per essere più aderenti ai bisogni socioeducativi che emergono dal territorio e offrire proposte formative con riverberi positivi sull'apprendimento (Chipa *et al.*, 2022). Sostanziare pedagogicamente questo lavoro di azione sulla *governance* e sulle politiche educative di istituto attraverso la ricerca è assolutamente necessario per monitorare gli effetti delle scelte organizzative e istituzionali e correggere il tiro nel caso non diano i risultati sperati o non siano aderenti ai bisogni educativi e formativi emersi (Montalbetti & Lisimberti, 2015).

La ricerca educativa diviene così lo strumento operativo tramite cui sviluppare le potenzialità pedagogiche dell'autonomia scolastica, dando forma a una progettualità all'insegna dell'equità sia nella quotidiana vita di classe sia sul piano istituzionale e

organizzativo-sistemico. Essa diviene così un dispositivo per lo sviluppo professionale di insegnanti e dirigenti (Baldacci, 2012; 2014): li sostiene nella costruzione di un *habitus* orientato all'equità e alla giustizia sociale, grazie a una riflessione specifica su questi aspetti e ai riverberi operativi dei progetti; li rende attivi costruttori dell'identità e della progettualità del proprio istituto, con un ruolo politico e sociale che ha a che fare non solo con la dimensione *micro* dell'aula, ma anche con la dimensione *meso* in termini di elaborazione collegiale di politiche educative utili a contrastare i fattori non tradizionali di disuguaglianza; li colloca sul piano *macro*, rendendoli consapevoli della potenza della scuola come agente di cambiamento e *great equalizer*. Si riescono così a contrastare i fattori non tradizionali di disuguaglianza proprio grazie al lavoro intenzionale e collegiale all'insegna dell'ideale condiviso di equità.

Ricerca educativa e professionisti della scuola: per (non) concludere

L'autonomia scolastica nasce più di vent'anni fa per migliorare l'efficienza e l'efficacia del sistema scolastico nazionale attraverso un'azione a livello locale: si tratta certamente di un intervento normativo all'insegna dell'equità, che però non ha ancora sortito gli effetti sperati divenendo talvolta ostacolo alla realizzazione dell'ideale di educazione democratica. Sulla nostra scuola pesano vecchie e nuove dinamiche di disparità. Nello specifico, i fattori non tradizionali di disuguaglianza, categoria che indica aspetti della vita scolastica prodotti dagli istituti stessi per la loro cultura organizzativa, sono sempre più subdoli e difficili da individuare: non tutti gli studenti possono dunque contare su percorsi formativi eccellenti e la scuola smette di essere quel *great equalizer* sancito dalla Costituzione.

In questa situazione critica, la ricerca educativa si configura come strumento per arginare queste dinamiche e realizzare le finalità di equità e giustizia sociale proprie dell'autonomia scolastica. Ricerca-azione e ricerca-formazione appaiono le forme più adatte per promuovere una riflessione a livello di istituto sulle politiche educative attuate, individuando i fattori non tradizionali di disuguaglianza che rendono iniquo il percorso scolastico della popolazione studentesca. È un lavoro serio di analisi del fabbisogno educativo degli alunni e di autovalutazione dell'istituto, che conduce a uno sviluppo migliorativo con l'elaborazione di una progettualità attenta a garantire il successo formativo di tutti grazie a un'azione a livello di *governance*. Il singolo insegnante deve infatti essere supportato nel proprio lavoro per la giustizia sociale da un'organizzazione istituzionale che faccia dell'equità un orizzonte di senso imprescindibile: le scuole divengono così vere e proprie comunità di pratiche unite da un'ideale condiviso di equità scolastica.

Il contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza e il conseguente miglioramento dei singoli istituti si accompagna con la crescita professionale di insegnanti e dirigenti. Emerge così la forza della ricerca educativa come dispositivo di formazione iniziale e *in itinere* per i professionisti della scuola, soprattutto su temi come equità, giustizia sociale e dimensione organizzativo-sistemica e istituzionale dell'agire educativo, spesso tralasciati nei percorsi rivolti a chi già insegna o dirige e ai futuri professionisti. Focalizzarsi sulla dimensione di *governance* è essenziale per rendere concreti ideali come

equità e giustizia sociale: la ricerca educativa, soprattutto nelle forme della ricerca-azione e della ricerca-formazione, coinvolgendo attivamente chi lavora nei contesti, favorisce una presa di coscienza rispetto all'importanza di aspetti organizzativi e gestionali per i percorsi formativi degli studenti.

Note degli autori

Il contributo amplia le riflessioni presentate durante il convegno La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti (Università di Perugia, 27 e 28 ottobre 2022). Valerio Ferrero ha scritto i paragrafi La ricerca educativa nella scuola di oggi: note introduttive e La ricerca per contrastare le disuguaglianze prodotte dalla scuola stessa; Anna Granata ha scritto i paragrafi Ricerca-azione e ricerca-formazione come antidoto ai fattori non tradizionali di disuguaglianza e Ricerca educativa e professionisti della scuola: per (non) concludere.

Bibliografia

- Adams, M., Bell, L.A., & Griffin, P. (Eds.). *Teaching for diversity and social justice*. New York: Routledge.
- Ainley, J., & McKenzie P. (2000). School governance: Research on educational and management issues. *International education journal*, 1(3), 139-151.
- Amico, E. (2018). Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 15-28, doi: 10.7346/-fei-XVI-03-18_02.
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(6), 97-106, doi: 10.7358/ecps-2012-006-bald.
- Baldacci, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 5(9), 387-396, doi: 10.7358/ecps-2014-009-bald.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bernardi, F., & Ballarino, G. (2016). Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework, in F. Bernardi, G. Ballarino (Eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 1-19). Cheltenham: Edward Elgar.
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasutti, M. (1999). *Autonomia scolastica e ricerca educativa. Ruoli e conoscenze degli insegnanti nella scuola del Duemila*. Padova: CLEUP.
- Brofenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard: Harvard University Press.
- Calonghi, L. (1996). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (Eds.) (2019). *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*. Roma: Armando.

- Chipa, S., Mosa, E., & Orlandini, L. (Eds.) (2022). *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità come risorsa pedagogica*. Roma: Carocci.
- Cocconi, M. (2015). Gli ingredienti necessari per una “buona” autonomia scolastica. *Istituzioni del Federalismo. Rivista di studi giuridici e politici*, 19(3), 647-675.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- D’Addazio, M. (2015). L’organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche oggi. La scuola dell’autonomia dal DPR 275/1999 (Regolamento dell’autonomia) alla L. 107/2015 (cd. Buona Scuola). Roma: Anicia.
- Domenici, G., & Moretti, G. (Eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Falcone, F. (2016). *Lavorare con la ricerca azione*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Fasce, P. (Ed.) (2023). *Scuola: giuro di dire tutta la verità. Dialogo a più voci dal mondo dell’istruzione*. Trento: Erickson.
- Ferrari, M., Matucci, G., & Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrer-Esteban, G. (2011). Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education. *FGA Working Paper*, 42(12).
- Ferrero, V. (2023). Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull’equità in educazione in prospettiva gramsciana. *QTimes. Journal of Education*, 5(1/2), 97-108, doi: 10.14668/QTimes_15145.
- Franzoni, S. (2012). *Governance scolastica e comunità di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambardella, F. (2019). Autonomia scolastica e pluralismo nella costruzione dell’offerta formativa per la promozione culturale. *Munus. Rivista giuridica dei servizi pubblici*, 9(1), 289-312.
- Gavosto, A. (2013). Più autonomia ma senza segregazione. *Scuola Democratica*, 2(4), 521-526.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Roma-Bari: Laterza.
- Gobbo, F. (2004). L’insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca. In G. Favaro & L. Luatti (Eds.), *L’intercultura dalla A alla Z* (pp. 126-144). Milano: FrancoAngeli.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. 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*, 10(2), 363-384, doi: 10.12828/104564.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice. Getting off the fence*. Buckingham: Open University Press.
- Hackman, H.W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109, doi: 10.1080/10665680590935034.
- INVALSI (2022). *Rapporto INVALSI 2022*. Roma: INVALSI.
- Košinár, J., & Laros, A. (2022). The genesis of the teacher habitus. A longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 255-274, doi: 10.1007/s35834-022-00350-w.

- La Marca, A. (Ed.) (2022). *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*. Brescia: Scholé.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento della 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.
- Milani, L. (2023). *Collettivo-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Bari: Progedit.
- Milani, L., Boeris, C., & Guarcello, E. (2021). Come una stella popolare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili. Milano: Progedit.
- Mincu, M. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*, 1-12, doi: 10.1007/s11125-022-09625-6.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Morzenti Pellegrini, R. (2011). *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*. Torino: Giappichelli.
- 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.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237, doi: 10.32076/RA12210.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*. Parigi: Les Presses de Sciences Po.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, 15(36), 131-162.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (Eds.) (2022). *Il nuovo agire didattico*. Brescia: Scholé.
- Rizzo, A.L. (Ed.) (2022). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Robasto, D. (2014). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational research*, 61(3), 257-273, doi: 10.1080/00131881.2019.1625716.
- Strollo, M.R., & Vittoria, P. (Eds.) (2022). *Pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: Philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216, doi: 10.1080/03054985.2015.1017406.