

Schools and places: Learning ecosystem, leadership and cultural heritage to support democratic communities

Scuola e territorio: ecosistema educativo, leadership e patrimonio culturale a sostegno della comunità democratica

Laura Landi^a, Erica Biagini^b, Chiara Bertolini^{c,1}

^a Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, laura.landi@unimore.it

^b Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, erica.biagini@unimore.it

^c Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, chiara.bertolini@unimore.it

Abstract

This paper presents a case study aimed at investigating Thesis 12: “The public school, as the custodian of local cultural heritage, guarantees and fosters through its presence on the territory, the construction of a democratic community. Where there is no school, there is no democracy” (Movimento della pedagogia laica, 2026). Drawing on the findings of a series of field studies, the article examines the distinctive features of the IC Carpineti-Casina (Reggio Emilia). An interview with the school principal explores the conditions that enable the school institution to perform this role. The IC emerges as fully aware of its position within the local educational ecosystem: an awareness that translates into active leadership, oriented toward building educational alliances, engaging students in issues of local relevance, and promoting a collective identity rooted in the history and culture of the territory while remaining open to its transformations.

Keywords: socio-educational mesogram; widespread education; small and rural schools; place-based leadership.

Sintesi

Il contributo presenta un caso paradigmatico per indagare la Tesi 12: “La scuola pubblica, depositaria del patrimonio culturale locale, garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica. Dove non c'è scuola non c'è democrazia” (Movimento della pedagogia laica, 2026). Ricerche sul campo illustrano le caratteristiche dell'IC Carpineti-Casina (Reggio Emilia) e un'intervista alla dirigente esplora le condizioni che rendono possibile questo ruolo dell'istituzione scolastica. L'IC si rivela pienamente consapevole del proprio ruolo nell'ecosistema educativo che si traduce in una leadership attiva, orientata alla costruzione di alleanze formative, al coinvolgimento degli studenti su temi di rilevanza locale e alla promozione di un'identità collettiva radicata nella storia e cultura del territorio, aperta alle sue trasformazioni.

Parole chiave: mesogramma socio-educativo; istruzione diffusa; piccole scuole rurali; leadership territoriale.

¹ Il contributo rappresenta il risultato del lavoro congiunto delle autrici che hanno redatto congiuntamente i §§ 5 e 6; tuttavia L. Landi ha scritto i §§ 2.3, 3, introduzione a 4, 4.2., 4.3; E. Biagini ha scritto i §§ introduzione a 2, 2.1, 2.2 e 4.1; C. Bertolini ha scritto il § 1.

1. Introduzione

“La scuola pubblica, depositaria del patrimonio culturale locale, garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica. Dove non c'è scuola non c'è democrazia” (Movimento della pedagogia laica, 2026). L'enciclopedia Treccani ci dice che la democrazia “garantisce a ogni cittadino la partecipazione in piena uguaglianza all'esercizio del potere pubblico”². La comunità democratica è quindi luogo di partecipazione attiva di ogni cittadino alla vita pubblica su base egualitaria: non solo di diritto al voto, ma ingaggio nella vita quotidiana della comunità. Perché la scuola dovrebbe avere un ruolo particolare in questo processo? La scuola è presidio visibile nella comunità, luogo educativo, centro di aggregazione per famiglie e personale scolastico. È anche uno dei luoghi dove si definiscono i confini del diritto all'istruzione di alunne e alunni, dove si negoziano le differenze culturali, dove si definisce chi siamo come comunità, a partire da quel “patrimonio culturale locale” del quale la scuola è depositaria. L'educazione è un elemento centrale nello sviluppo di bambini e ragazzi e quindi deve essere un bene pubblico, fruibile sulla base della non rivalità e della non escludibilità. D'altra parte, l'educazione offerta agli studenti dovrebbe tener conto dei valori in cui la società si riconosce, anche in prospettiva della loro età adulta. Negoziare tutti questi significati è difficile per la scuola da sola, che è quindi portata a cercare alleanze sul territorio (Chipa, Mangione, Greco, Orlandini, & Rosa, 2023).

La ricerca educativa negli ultimi decenni ha indagato i legami tra scuola e contesto, ampliando la propria prospettiva e riconoscendo nella comunità territoriale un ecosistema educativo che comprende la scuola, ma non si limita ad essa (Falk et al., 2015). Un ecosistema educativo può essere definito come un insieme di agenti sociali, educativi e comunitari – formali, non formali e informali – intenzionalmente organizzati per costruire fiducia reciproca, connettere diverse forme di expertise e co-progettare percorsi educativi condivisi (Díaz-Gibson, Daly, Miller-Balslev, & Cívís, 2021).

Per le piccole scuole (Small and Rural Schools, SRS) questa apertura al territorio, il riconoscimento dell'ecosistema educativo e la costruzione di legami con gli altri agenti, sono aspetti fondamentali per garantire opportunità educative di qualità alla propria utenza. Le dimensioni ridotte, infatti, implicano meno docenti e personale ausiliario, con plessi spesso molto distanti tra loro e la presenza di pluriclassi. Da qui la necessità di entrare in dialogo con istituzioni e personale educativo esterno, anche per ampliare l'offerta educativa extrascolastica per le famiglie. Le SRS costituiscono una realtà diffusa in Italia (il 33,1% del totale delle istituzioni di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado) e strategica, perché esercitano un'influenza significativa sulla coesione sociale e sui fenomeni di spopolamento, fungendo spesso da presidio culturale e relazionale per le comunità di riferimento (Bartolini, Zanolli, & Mangione, 2023). La loro dimensione ridotta favorisce legami di prossimità tra scuola e territorio, aprendo possibilità concrete di apprendimento autentico, radicato in compiti significativi, connessioni socio-emotive e situazioni di apprendimento familiari (Mangione, Cannella, & De Santis, 2021). In questo contesto, il curriculum standard tende naturalmente ad arricchirsi di un curriculum locale, che valorizza le risorse del contesto e promuove forme di ricerca condivisa tra scuola e comunità, fino a configurare modelli in cui la comunità stessa diventa co-responsabile del processo educativo (Chipa et al., 2023). Le SRS costituiscono terreni fertili in cui analizzare i rapporti tra scuola e comunità e il ruolo della scuola nell'ecosistema educativo. Questa ricchezza di spunti e prospettive consente l'emersione anche degli elementi che rendono

² <https://www.treccani.it/enciclopedia/democrazia/>

possibile la costituzione di un ecosistema educativo dinamico e resiliente, mettendo in luce il ruolo della scuola nell'animazione di questa comunità democratica.

Questo contributo analizza l'IC Carpineti-Casina (RE) come caso paradigmatico di piccola scuola che si apre al territorio. Gli elementi di contesto che ci consentono di indicare l'IC come istituzione che "garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica" (Movimento della pedagogia laica, Tesi 12) sono emersi in una serie di ricerche, oggetto di altre pubblicazioni e di cui presenteremo i risultati. Verranno messe in luce le caratteristiche culturali, sociali e materiali che consentono alla scuola di assumere e portare avanti il ruolo di facilitatore di una comunità democratica a partire da un'intervista fatta alla dirigente prof.ssa Signorelli. In questa intervista cercheremo anche conferme all'ipotesi che una scuola davvero aperta al territorio e motore dell'ecosistema formativo richieda di ripensare la sua stessa leadership in chiave ecologica e distribuita. I risultati emersi potrebbero aiutare anche altre scuole ad assumere consapevolmente il ruolo di animatrici dell'ecosistema educativo.

2. Il contesto della ricerca

Il team dell'Università di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, che partecipa al progetto Erasmus + Widespread School³ si è inizialmente interessato al IC Carpineti-Casina come luogo dove raccogliere buone pratiche di didattica svolta per periodi significativi all'esterno della scuola come Education Outside the Classroom (EOTC). L'analisi delle pratiche raccolte nei paesi partner (Croazia, Finlandia, Italia, Spagna) ha permesso di arrivare a una definizione condivisa, che tenesse conto delle differenze culturali e di contesto, di Widespread Education (WE) quale:

approccio pedagogico che coinvolge le scuole primarie e secondarie nello sviluppo di obiettivi curricolari in collaborazione con attori esterni alla scuola per un tempo significativo su problemi contestualizzati, reali e autentici che sono importanti per gli studenti e le comunità attraverso la co-ricerca, la co-progettazione e il co-insegnamento, colmando il divario tra agenti formali, non formali e informali e collegando esperienze di apprendimento dentro e fuori dalla scuola. (Esteban-Guitart, 2024b)

A partire da questa definizione si sono sviluppati gli obiettivi del progetto: costruire strumenti, per sostenere gli insegnanti nella costruzione di esperienze educative di scuola fuori dalla scuola in partnership col territorio; e redigere raccomandazioni politiche per sostenere queste esperienze.

La prima ricerca svolta sul territorio dell'IC ha quindi portato alla raccolta di tre esperienze di EOTC da includere nell'analisi del progetto Erasmus+, che verranno descritte in seguito. L'analisi svolta ha consentito di far emergere le caratteristiche trasversali e la significatività delle esperienze, anche per la costruzione di un patrimonio culturale comune tra studenti e con il territorio.

Una seconda fase, tuttora in corso, ha previsto una ricerca su esperienze educative di EOTC costruite per strutturare un percorso di orientamento dall'infanzia alla secondaria di primo grado. La ricerca è partita da un'analisi della programmazione di istituto, dal suo legame con gli apprendimenti lifelong e lifewide per gli studenti e dalla visione del territorio come

³ <https://www.widespreadschool.eu/it/>

risorsa.

Una terza ricerca ha portato alla costruzione del mesogramma socio-educativo (Esteban-Guitart & Iglesias Vidal, 2022) per indagare le relazioni tra la scuola ed il territorio, evidenziando il network di legami tra l'IC e le altre istituzioni e gruppi del territorio e per delineare le caratteristiche degli stessi.

Prima di presentare brevemente nei prossimi paragrafi le singole ricerche, è utile soffermarsi sul contesto territoriale e organizzativo dell'Istituto. L'IC Carpineti-Casina è situato in una zona rurale e montana della provincia di Reggio Emilia ed opera su un'area vasta e morfologicamente complessa, caratterizzata dalla presenza di borghi sparsi e frazioni isolate. L'istituto serve due comuni amministrativamente separati ma territorialmente contigui. Il territorio presenta una significativa stratificazione storica, paesaggistica e naturalistica, come si evidenzia nel PTOF 2025-2028 (IC Carpineti-Casina, 2024).

I dieci plessi – alcuni con pluriclassi o sezioni uniche – sono distribuiti capillarmente nei due comuni di riferimento, entrambi di piccole dimensioni demografiche. Per le loro caratteristiche territoriali, dimensionali e organizzative, tali plessi possono essere ricondotti alla categoria delle SRS (Bartolini et al., 2023). L'istituto comprende quattro scuole dell'infanzia, quattro scuole primarie e due scuole secondarie di primo grado, con una percentuale di circa il 21% di alunni provenienti da contesti culturali non italiani.

Dal PTOF emerge che l'IC intrattiene relazioni attive con gli enti locali e partecipa a strategie di sviluppo territoriale che interessano l'Appennino Reggiano. In particolare, aderisce alle Strategie Territoriali per le Aree Montane e Interne (STAMI) della Regione Emilia Romagna – finalizzate a contrastare la marginalizzazione e il declino demografico delle aree montane.

2.1. Le pratiche didattiche

Le esperienze svolte nei territori di Casina, Carpineti e Paullo di Casina sono state presentate nel booklet (Esteban-Guitart, 2024a) del progetto Erasmus+ Widespread School, tramite la descrizione degli agenti coinvolti (l'ecosistema socio-educativo), gli scopi, le modalità e la durata, insieme ad una riflessione conclusiva su punti di forza, di debolezza e aree di miglioramento. In tutti e tre i progetti emerge il coinvolgimento di figure esperte esterne che svolgono una funzione di mediazione culturale tra territorio e scuola. Gli insegnanti hanno ricercato attivamente esperienze significative per gli studenti all'interno del patrimonio culturale locale riferendosi al curriculum di educazione civica dell'Istituto.

L'esperienza della scuola primaria di Casina *Le radici della Costituzione* ha coinvolto alunni e insegnanti della classe quinta; la dirigente, il Sindaco di Casina; la biblioteca comunale; l'associazione Istoreco Istituto per la Storia della Resistenza e della Società contemporanea per le visite all'area; famiglie e cittadini. Con lo scopo principale di conoscere la Costituzione Italiana e gli eventi storici relativi alla Liberazione dal nazifascismo, la classe ha alternato attività a scuola con sei uscite sul territorio.

L'ecosistema socio-educativo del progetto *Tracce di storia nel paesaggio* della scuola primaria di Carpineti è composto da insegnanti e bambini di classe terza, uno scrittore e storico locale e un geografo e si inserisce nella collaborazione con l'Unione Montana dei Comuni dell'Appennino Reggiano, già documentata nel PTOF di Istituto. Il progetto didattico ha inteso esplorare l'ambiente di vita per riconoscere tracce del passato e del presente legate al paesaggio e alla storia locale: in un anno scolastico sono state effettuate

quattro uscite sul territorio e approfondimenti in classe con esperti.

Infine, l'esperienza *I castelli* delle due pluriclassi della scuola primaria di Paullo di Casina ha visto la collaborazione di diversi agenti del territorio: l'associazione il Melograno e la Pro Loco di Canossa per la visita ai castelli, la CNA (Confederazione Nazionale dell'Artigianato) per attività specifiche, un'esperta esterna, un'atelierista musicale e le famiglie. Perseguendo il macro-obiettivo di avvicinare bambini, famiglie e agenzie educative alla bellezza, alle tradizioni e alla cultura del luogo d'origine, il progetto ha previsto sei uscite sul territorio e circa 20 ore di lavoro in classe.

Dalla descrizione di queste esperienze emergono con forza elementi salienti comuni: la rete complessa che coinvolge più enti e persone sulla stessa azione progettuale, l'interesse per i temi dell'educazione civica e del patrimonio storico e culturale locale, il coinvolgimento della comunità di persone nelle ricerche degli studenti, configurando la scuola come nodo attivo di una rete educativa territoriale allargata.

2.2. Orientamento permanente e Education Outside the Classroom

Il territorio è diventato, nel caso dell'IC Carpineti-Casina, base di esplorazione per l'orientamento permanente, all'interno del progetto di ricerca svolto nel corso dell'a.s. 2025-2026. L'orientamento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong guidance*) (Council of Europe 2008; ELGPN 2015) va oltre il supporto all'individuo nelle transizioni occupazionali: nella sua accezione più ampia, include percorsi di esplorazione rivolti sin dall'infanzia alla conoscenza di sé e del mondo, per esplorare la propria identità e i contesti circostanti. L'orientamento formativo mira a sostenere lo sviluppo di competenze di autorientamento e l'esplorazione di capacità, interessi e valori personali, come fondamento per scelte consapevoli nel proprio percorso di vita (Batini, 2024).

Le relazioni consolidate con il territorio hanno permesso agli insegnanti di offrire alle classi coinvolte esperienze significative nel contatto con i mestieri locali. A partire dall'indirizzo comune del curriculum di educazione civica, ciascun team docente ha esplorato le professioni del territorio adattando la proposta alle proprie possibilità e obiettivi didattici. Le esperienze fuori dalla scuola hanno rappresentato una leva pedagogica per l'orientamento permanente, attraverso azioni di *early career education* (Del Gobbo, Frison & Galeotti, 2021).

La ricerca ancora in corso sta coinvolgendo sei plessi e 87 studenti dell'IC, ovvero una sezione di scuola dell'infanzia; cinque classi di scuola primaria, tra cui due pluriclassi, e due classi di scuola secondaria di primo grado. A partire dalle Linee guida per l'orientamento (MIM, 2022) che pongono le esperienze degli studenti al centro dell'azione didattica orientativa, la ricerca indaga gli effetti delle attività condotte sul territorio alla scoperta dei mestieri e delle professioni locali, in un dialogo continuo tra dentro e fuori la scuola. È stato implementato inoltre un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018) per tre classi di scuola primaria, per creare e strutturare insieme al team dei docenti esperienze di EOTC (Lauterbach, Bølling & Dettweiler, 2023) con il supporto di partner locali.

Un esempio è il percorso co-progettato con la classe quarta della scuola primaria di Casina. Gli studenti sono entrati in contatto con molte professionalità durante i mesi scolastici anche grazie a giornate di EOTC che hanno permesso di approfondire la conoscenza del territorio di prossimità: le sale comunali, il Castello di Sarzano, un'azienda di materiali edili e la sede locale della Croce Rossa Italiana. La varietà dei mestieri incontrati e la natura immersiva delle esperienze hanno ampliato l'orizzonte degli studenti, attivando riflessioni personali sui propri interessi e sui futuri possibili.

La riflessione è stata sostenuta, durante e dopo le giornate di EOTC, da taccuini compilati dai bambini e da diari di bordo tenuti dagli insegnanti e dalla ricercatrice, in cui emerge la qualità delle relazioni con le professioni del territorio come stimolo per un apprendimento lifelong. La documentazione raccolta ha inoltre costituito la base per la ri-progettazione delle esperienze successive.

Risultati preliminari indicano che gli insegnanti riconoscono nella collaborazione con i partner locali un valore aggiunto per il raggiungimento di obiettivi curricolari. Inoltre, lo spostamento di prospettiva suggerito dalle esperienze di EOTC ha indotto docenti, bambini e genitori a reinterpretare luoghi già conosciuti dalla comunità come vere aule didattiche diffuse. Si è potuto osservare che la qualità e la complessità delle domande rivolte ai lavoratori sono progressivamente aumentate e le narrative degli studenti si sono arricchite. Gli appunti spontanei sul taccuino sono diventati più complessi e le risposte degli studenti si sono rivelate progressivamente più articolate, con un lessico più ricco. Le attività svolte dentro e fuori la scuola saranno raccolte in un repository a disposizione dell'intero istituto, a testimonianza della volontà della dirigente di perseguire coerenza e progettualità comune valorizzando le risorse locali.

2.3. Il mesogramma socio-educativo

Analizzare pratiche e progettualità aperte al territorio fornisce molte indicazioni qualitative su obiettivi e caratteristiche dei rapporti tra gli agenti del territorio. Tuttavia per mappare l'ecosistema socio-educativo (Esteban-Guitart & Iglesias Vidal, 2022) identificando le reti di relazioni – tra studenti, insegnanti, dirigenti e attori territoriali – che rendono possibile la costruzione di autentiche comunità educative, capaci di trasformare insieme scuola e territorio, servono altri strumenti. Per indagare queste relazioni, nell'a.s. 2023-2024, si è scelto di partire dal numero, la direzione, le caratteristiche e la forza delle connessioni, arrivando a costruire un mesogramma socio-educativo per l'istituto (Coll i Salvador, Esteban-Guitart & Iglesias Vidal, 2020). Il mesogramma socio-educativo è uno strumento partecipativo fondato sulla prospettiva ecologico-sistemica di Bronfenbrenner (1979), che consente a ciascuna scuola di mappare le proprie connessioni con gli agenti comunitari – fotografando le relazioni esistenti e orientando le scelte future. La sua costruzione, collettiva e collaborativa, si articola attorno a tre dimensioni teoriche: la connessione con l'ambiente, la connessione con gli alunni e la promozione dell'equità e della coesione sociale (Esteban-Guitart & Iglesias Vidal, 2022).

A Carpineti-Casina le connessioni sono state esplorate durante laboratori con i docenti. A partire da domande guida che mettevano a fuoco le tre dimensioni teoriche. I dati sulle connessioni raccolti sono stati combinati in un unico mesogramma presentato in Figura 1 (Biagini & Landi, 2025a).

Un primo dato interessante è la ricchezza di connessioni dimostrate dall'istituto nella sua globalità. Queste connessioni si riflettono anche nei documenti ufficiali: PTOF 2022-2025; RAV 2022-2025; Piano di miglioramento 2023-2024; Curriculum di Educazione Civica (IC Carpineti Casina, 2021, 2022, 2023, s. d.), dove sono identificabili 29 di 41 agenti riportati dalle docenti nella costruzione del mesogramma. Emergono sia legami sviluppati dall'Istituto nel suo complesso, come quelli con l'Unione dei comuni dell'appennino, con il Parco Nazionale dell'Appennino Tosco-Emiliano, con le due amministrazioni comunali; che legami sviluppati a livello comunale o di singolo plesso. Se volessimo raggrupparli per categorie potremmo identificare: 1. istituzioni come i comuni, le forze dell'ordine, i servizi sociali, l'ente parco; 2. organizzazioni non-profit come la Croce Rossa, associazioni culturali, ambientali e di cura del patrimonio; 3. singoli come famiglie, esperti locali,

attività produttive.

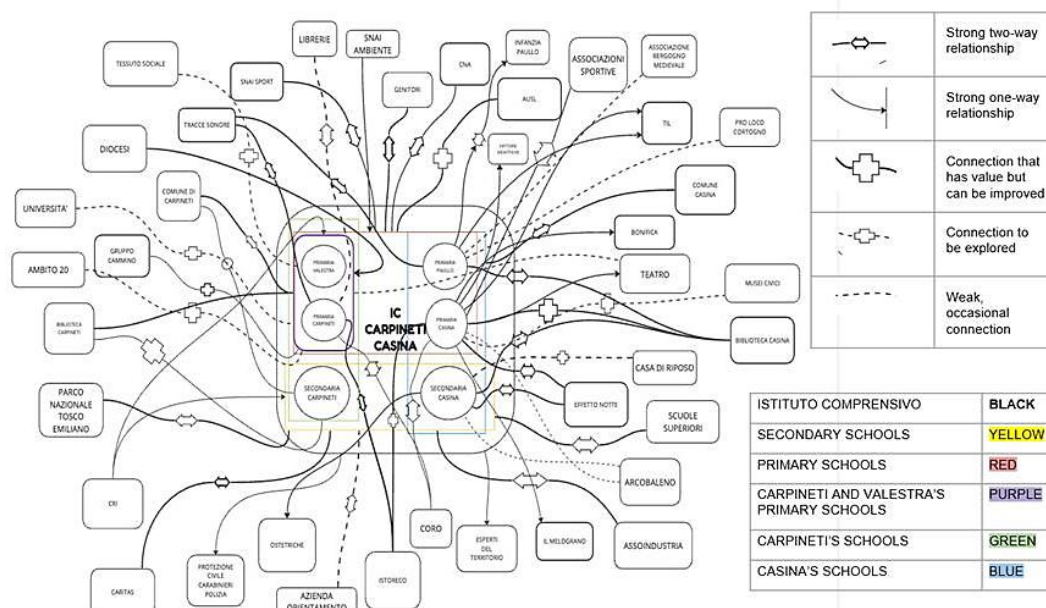


Figura 1. Mesogramma dell'IC Carpineti-Casina (Biagini & Landi, 2025a).

Sono i plessi di primaria a dichiarare il maggior numero di connessioni, seguiti dalla scuola secondaria. Le docenti dimostrano consapevolezza nel qualificare le relazioni, sanno riconoscere quelle stabili e incentrate sulla fiducia, da quelle strumentali legate a singole attività o progetti. Talvolta il legame con un soggetto esterno è riconosciuto da più plessi, ma la qualità della connessione è diversa. Anche da questi elementi si intuisce un clima relazionale diverso nelle diverse scuole. A Paullo e Carpineti, per esempio, le docenti dichiarano meno connessioni, ma relazioni più profonde e identificano le strategie che intendono mettere in campo per potenziarle. Le altre scuole dimostrano di avere una visione più strumentale dei legami, dove gli agenti esterni sono fornitori di servizi finalizzati all'aumento dell'offerta formativa per gli studenti e quindi devono rispondere a criteri di efficienza e affidabilità per non far perdere tempo ai docenti, senza bisogno del lavoro di intreccio e tessitura che le docenti di Paullo e Carpineti vivono come fondamentale. Nonostante questo approccio diverso le relazioni persistono anno dopo anno per tutti i plessi, aumentando opportunità formative ed equità per tutte e tutti, ma anche consolidando legami, al di là delle intenzionalità delle docenti (Biagini & Landi, 2025b).

3. Metodologia dell'intervista e dell'analisi

Fin qui abbiamo delineato il quadro di un IC che si apre al territorio, per poter offrire ai propri studenti le stesse opportunità che avrebbero in città. Le ricerche condotte non chiariscono, però, quali siano le consapevolezze diffuse rispetto all'ecosistema educativo che sembra delinearci, né distinguono quali aspetti siano casuali, o derivanti direttamente dal contesto o intenzionali. Questo studio si è quindi proposto di individuare le condizioni di contesto che consentono lo sviluppo di un ecosistema educativo ramificato e forte. Inoltre si è cercato di capire quali siano le caratteristiche della scuola che le consentano di avere un ruolo centrale in questo ecosistema.

Per indagare queste condizioni abbiamo svolto una intervista semi-strutturata di un'ora con la prof.ssa Sara Signorelli, dirigente dell'IC Carpineti-Casina in aprile 2026 (Corbetta, 1999). La prof.ssa Signorelli è dirigente da sette anni, sei dei quali trascorsi all'IC Carpineti-Casina. All'inizio della sua carriera ha lavorato sei anni per un'azienda ed è quindi stata docente di sostegno e matematica alla scuola secondaria di primo e secondo grado per 17 anni, sempre in città. Ha quindi un'esperienza lavorativa variegata che la porta ad avere un approccio pragmatico alle questioni. L'intervista si è articolata sulla base delle domande in Figura 2.

“La scuola pubblica, depositaria del patrimonio culturale locale, garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica. Dove non c'è scuola non c'è democrazia.” - Possiamo dire che per poter garantire e sollecitare la costruzione della comunità democratica la Scuola deve essere membro attivo dell'ecosistema formativo del territorio?
Che caratteristiche ha l'ecosistema formativo del vostro territorio, chi ne fa parte? Quale è il vostro ruolo?
Ci sono degli obiettivi esplicitamente condivisi da tutto l'ecosistema? Ci sono contraddizioni e tensioni?
Come questo rapporto con il territorio aiuta a combattere l'abbandono scolastico e le disuguaglianze nelle opportunità formative?
Questo contatto cosa dà agli agenti che entrano, perché vengono da voi, cioè quale è il beneficio per gli agenti del territorio che si mettono in relazione?
Nel mesogramma abbiamo visto che la qualità delle relazioni non è omogenea, quali sono le agenzie del territorio con le quali condividete un legame di fiducia più stretto, come è stato costruito?
Quali sono le condizioni sociali che favoriscono invece la collaborazione?
Quali sono le condizioni materiali che favoriscono la costruzione e il rafforzamento delle relazioni sul territorio? Ci sono dei meccanismi di aiuto e supporto comuni? Ci sono degli strumenti di uso comune?

Figura 2. Domande dell'intervista alla prof.ssa Signorelli.

Per poter codificare l'intervista si è analizzata la letteratura sull'ecosistema educativo, che può essere l'insieme di agenti sociali, educativi e comunitari – formali, non formali e informali – intenzionalmente organizzati per costruire fiducia reciproca, connettere diverse forme di expertise e co-progettare percorsi educativi condivisi (Díaz-Gibson et al., 2021).

In questo quadro, è importante individuare le caratteristiche delle interazioni tra i diversi attori dell'ecosistema. Tali caratteristiche si articolano attorno a tre ordini di condizioni interdipendenti (Figura 3): condizioni culturali, che riguardano la costruzione di visioni condivise, senso di appartenenza e cambiamento organizzativo; condizioni sociali, che comprendono il capitale sociale, la fiducia reciproca e l'interdipendenza collaborativa tra i partner; condizioni materiali, relative alle risorse infrastrutturali, alla gestione del tempo e alla sostenibilità nel lungo periodo. Il testo dell'intervista è stato completamente trascritto e sottoposto ad analisi tematica da due codificatrici indipendenti per individuare le condizioni culturali, sociali e materiali, riassunte in Figura 3, insieme ad elementi emergenti che andassero comunque a definire meglio la struttura dell'ecosistema educativo. Le sue intenzionalità sono state ricercate sottoponendo il testo dell'intervista ad una analisi tematica (Braun & Clarke, 2006). Cercheremo di capire anche se e come la combinazione di queste dimensioni consente di sviluppare una leadership capace di nutrire ecosistemi educativi autenticamente inclusivi e trasformativi.

Condizioni culturali	Visione e scopi condivisi	Obiettivi condivisi e visione comune di risultati desiderati per la partnership.
	Coinvolgimento e appartenenza	Senso di appartenenza alla comunità e alla partnership.
	Apprendimento condiviso e creato	Riconoscimento del mutuo apprendimento e co-costruzione come risultato di essere parte di un ecosistema di apprendimento.
	Cambiamenti organizzativi	Ripensare relazioni di scuola e territorio per espandere i confini educativi.
Condizioni Sociali	Capitale Sociale	Network di relazioni per sostenere gli apprendimenti degli studenti.
	Fiducia	Stabilire relazioni basate sulla fiducia reciproca, e cura, riparando crisi e problemi nel corso dei progetti educativi e dei partenariati.
	Interdipendenza-collaborazione	Riunirsi per affrontare i problemi reciproci tra le organizzazioni per ridurre la ridondanza.
Condizioni Materiali	Infrastrutture	Configurazioni dei requisiti fisici per progettare, implementare e sostenere l'ecosistema di apprendimento e i progetti educativi.
	Tempo	Riconoscere il tempo necessario per il lavoro collaborativo, la co-progettazione e lo sviluppo del partenariato scuola-comunità.
	Sostenibilità	Capacità di sviluppo del progetto educativo e dell'ecosistema di apprendimento attraverso tempo e autonomia distribuita.

Figura 3. Categorie di analisi dei FG come condizioni caratterizzanti la leadership a sostegno degli ecosistemi educativi (Iglesias Vidal, Landi, Jornet, Damiani, & Esteban-Guitart, 2024).

4. In dialogo con la prof.ssa Signorelli

La dirigente riconosce il ruolo della sua scuola nel momento in cui dice che l'IC Carpineti-Casina è "membro attivo dell'ecosistema formativo". Nell'intervista delinea anche gli altri membri di questo ecosistema che per i centri più grandi di Carpineti e Casina comprendono le società sportive, la parrocchia, oltre alla protezione civile, alle associazioni di volontariato, le biblioteche, le scuole di musica, associazioni culturali ed ambientali che hanno rapporti più o meno con tutti i plessi. L'istituto tiene i contatti più istituzionali con i comuni, l'ente parco, il piano delle aree interne e l'Unione Montana. Quando serve questi legami possono essere formalizzati attraverso dei Patti di Comunità. C'è piena convergenza tra il contesto evidenziato dalle ricerche sin qui presentate e quello che emerge dalle parole

della dirigente, come si può vedere dalla Figura 4 riassuntiva dei temi emersi.

	TemI principali
Condizioni culturali	● Ancoraggio alle Linee guida per l'educazione civica (MIM, 2024) come cornice valoriale comune ● Valorizzazione del territorio e del patrimonio culturale ● Libertà di insegnamento come declinazione autentica degli obiettivi condivisi ● Educazione alla bellezza come parte del mandato democratico ● Apertura al territorio come contrasto alla dispersione e leva di inclusione ● Conoscenza e rispetto reciproco con gli agenti esterni
Condizioni sociali	● Progettazione condivisa anche attraverso la costruzione di tavoli tematici ● Coordinamento tra tutti gli enti per garantire coerenza ed efficacia ● Ruolo propositivo della scuola sulla base del PTOF ● Rapporto diretto tra studenti e territorio
Condizioni materiali	● Capacità di attrarre e gestire fondi ● Ascolto delle esigenze, anche se non possono essere immediatamente accolte
Caratteristiche della leadership	● Progettazione diretta dei docenti che costruiscono sinergie col territorio ● Suddivisione consapevole di ruoli e disponibilità ● Ascolto attivo delle istituzioni

Figura 4. Temi emergenti dall'intervista con la prof.ssa Signorelli.

4.1. Condizioni culturali

Gli obiettivi condivisi dall'ecosistema formativo dell'IC Carpineti-Casina trovano, secondo la dirigente, il loro ancoraggio nelle Linee guida per l'educazione civica (MIM, 2024). Esse fungono da cornice valoriale comune tra scuola e agenti territoriali e “strumento di lavoro per collaborare con le associazioni nell'attività didattica ordinaria”. Il terreno di convergenza su cui si costruisce l'alleanza è “la valorizzazione del territorio, la valorizzazione del patrimonio culturale, la valorizzazione delle opere storiche d'arte presenti sul territorio”. Anche se ciascuna associazione culturale porta obiettivi propri, essi possono coincidere con le programmazioni di educazione civica, declinate da ciascun ordine scolastico, in modo disciplinare o trasversale. “Questa visione comune orienta la scelta di collaborazione nell'attività didattica ordinaria perché questi valori vengono poi inseriti nelle varie progettazioni o di educazione civica o anche disciplinare”. La valorizzazione del patrimonio si concretizza in progetti i cui contenuti specifici sono “lasciati un pochino di più alla passione degli insegnanti”. Questa tensione tra indirizzo condiviso e libertà individuale si manifesta non come una mancanza di sistema, ma come una risorsa: è importante “permettere agli insegnanti [...] di fare quello che sono anche molto bravi a fare perché poi incasellare tutto, inquadrare tutto non è positivo”. La libertà di insegnamento non contraddice gli obiettivi condivisi, ma ne rappresenta una declinazione autentica e situata.

La dirigente descrive inoltre la connessione con il territorio come strategia implicita di contrasto alla dispersione scolastica e alle disuguaglianze nelle opportunità formative: “questo rapporto con il territorio aiuta a combattere l'abbandono scolastico perché tende a valorizzare le peculiarità di tutti i bambini e ragazzi”. In questa visione, l'apertura al territorio è una condizione che può rendere la scuola più inclusiva: “in ogni attività c'è particolare attenzione anche a quelli che sono i ragazzi o i bambini a più alto rischio dispersione, quindi un'attenzione a un uso di un linguaggio che può essere compreso da tutti”. La dirigente rimanda dunque alle attività, ai progetti e agli enti che entrano in diretto

contatto con gli studenti, in un sistema (descritto nelle condizioni sociali) che si apre a una dimensione orientativa trasversale: “non una scuola che si limita allo sviluppo di conoscenze e competenze di cittadinanza, ma che fa anche toccare con mano che cosa si può diventare”.

La prof.ssa Signorelli considera inoltre parte integrante del mandato democratico della scuola l'educazione alla bellezza: “credo che l'educazione alla democrazia si faccia anche con l'educazione alla bellezza, cioè abituare i ragazzi a vivere delle esperienze belle, delle cose belle, a stare in posti belli”, aggiungendo che “è molto antidemocratico costringere i bambini a stare in posti brutti, trascurati”. Scoprire e valorizzare il territorio per la sua bellezza attraverso uscite e progetti è parte integrante del mandato della scuola proprio in questa chiave, secondo la dirigente.

Ribaltando la prospettiva, la dirigente riflette sul possibile beneficio per gli agenti del territorio che si mettono in relazione con l'IC. Pur non avendo mai indagato l'opinione degli esterni, riconosce che “le persone che vengono e che collaborano con noi, trovano sempre molto entusiasmo” e ipotizza che “la cosa che potrebbe rimanere di più è capire che nel proprio lavoro ci deve essere una visione di futuro”. L'idea di creare un apprendimento condiviso potrebbe passare per la consapevolezza, da parte di chi collabora con la scuola, che i giovani sono i lavoratori di domani. Concretamente, sostiene la dirigente: “le persone che entrano certamente si devono interrogare su come possono trasmettere i loro valori” e il fatto stesso di dover insegnare ad altri “porta comunque a sviluppare delle competenze” da parte degli agenti esterni. La scuola, a sua volta, cura attivamente la propria presenza pubblica nel territorio attraverso il giornalino scolastico, la partecipazione a fiere e iniziative culturali locali, la stampa e la collaborazione con gli animatori culturali.

Nel descrivere la progettazione condivisa, la dirigente afferma “l'obiettivo a livello democratico è di riuscire ad offrire alle famiglie le opportunità di cui hanno bisogno” cercando di dare loro sostegno attraverso una scelta “plurima e sostenibile”. L'IC intende avere una visione completa della collaborazione con il territorio e “questo richiede una grandissima flessibilità organizzativa, cioè bisogna avere la capacità di essere flessibili”. La dirigente quindi riconosce come condizioni necessarie, ad esempio, la gestione agile dei trasporti e la disponibilità dei docenti a partecipare alle iniziative.

Il tema degli obiettivi comuni è connesso anche alla descrizione delle condizioni materiali che favoriscono la costruzione di relazioni: “ci sono questi accordi dove vengono sanciti gli obiettivi comuni”. Nel redigere patti e accordi formali la conoscenza reciproca è il primo tema fondamentale, secondo la dirigente: “le cose le devi conoscere, le persone le devi conoscere e devi capire chi può fare cosa”. Solo con una relazione reciproca e con un processo ricorsivo si stabiliscono le condizioni ideali per un legame stabile: “le associazioni devono conoscere quello di cui ha bisogno la scuola [...] e la scuola deve conoscere quello che può ricevere dalle associazioni”. La dirigente definisce inoltre come “rispetto reciproco” la capacità di non dare per scontate disponibilità non esplicitate e di calibrare le richieste in base alle competenze e al ruolo di ciascun interlocutore.

La conclusione dell'intervista rappresenta una sintesi valoriale: “la vera democrazia è anche quella di permettere a tutti i bambini di accedere alle stesse risorse”. Questa visione si traduce in una responsabilità concreta che spesso trascende il mandato istituzionale: il supporto alle famiglie in difficoltà, ad esempio, “non sarebbe un compito della scuola, sarebbe un compito del territorio”. Tuttavia, il sostegno quotidiano e concreto alle famiglie inevitabilmente si intreccia con la vita della scuola, in quanto luogo in cui ogni bambino viene accolto ogni giorno e a cui ogni famiglia si rivolge nei momenti di difficoltà.

4.2. Condizioni sociali

La dirigente riconosce l'esistenza di un "un quadro di relazioni ampio e condiviso" declinato dalle docenti "nella specificità delle progettazioni di educazione civica, curricolari disciplinari o di valorizzazione del territorio e del benessere degli alunni". Connessioni e relazioni si costruiscono sia perché gli agenti del territorio hanno propri compiti istituzionali sulla base dei quali strutturano progettazioni che propongono alle scuole; sia perché i docenti hanno una rete di relazioni che mobilitano per riuscire a raggiungere i propri obiettivi di apprendimento. Lo strumento attorno al quale si configurano queste relazioni è, nelle parole della dirigente il PTOF, quindi la programmazione di istituto è il faro che illumina la struttura della rete. La scuola sente quindi di avere sia un ruolo propositivo e propulsivo nella strutturazione delle relazioni, che un compito di controllo rispetto alla qualità delle proposte e di visione globale sulle direzioni da intraprendere.

Per poter svolgere questo ruolo di indirizzo, ma anche per garantire la costruzione di reti e di legami di fiducia, serve una progettazione condivisa. "La consapevolezza che le offerte formative che si presentano ai ragazzi non devono essere fatte tanto per fare, ma devono avere una coerenza [...] in linea con la scuola". Questa coerenza è garantita dai tavoli di coordinamento che si ritrovano per valutare le esperienze e discutere le linee guida da portare avanti. Coerenza ed efficacia dipendono dall'allineamento di tutti gli elementi: obiettivi, progettazione, sostegno economico, capacità delle persone coinvolte di realizzare gli obiettivi.

Tra le condizioni di efficacia di queste relazioni educative all'interno dell'ecosistema, in linea con le condizioni culturali già presentate, c'è la creazione di rapporti diretti tra ragazzi e realtà educative e produttive. "Le conosci e conosci anche le persone che portano avanti questa tipologia di attività e poi magari scopri che sono anche i genitori di un tuo amico, i tuoi vicini di casa e quindi il mondo del lavoro inteso come visione di un futuro possibile è molto più vicino". Secondo la dirigente uno dei risultati di questi rapporti stretti con il territorio è la costruzione di apprendimento lifelong e lifewide perché i ragazzi non acquisiscono solo conoscenze, ma incontrano, in qualità di esperti, persone che conoscono, creando un legame forte e concreto tra scuola e vita. Queste opportunità contribuiscono a ridurre il rischio di abbandono scolastico e ad aumentare l'equità. "Un ragazzino che si avvicina al mondo della Croce Rossa giovanile avrà più risorse per affrontare il suo percorso, più risorse personali a livello di autoefficacia, di autostima, di consapevolezza di sé". La dirigente però enfatizza anche il ruolo di persone singole che entrano a scuola o accolgono le classi per parlare di sé e del proprio lavoro. "L'apicoltore, il casaro, l'industriale, l'artigiano, l'agricoltore, che entrano, inserendosi nelle varie programmazioni e progettazioni, che portano i loro valori e fanno capire quali sono le opportunità per tutti".

Secondo la dirigente chi collabora con la scuola non è sempre consapevole del proprio ruolo nel ridurre il rischio di abbandono ed aumentare l'equità delle opportunità educative. Il sistema però "fa sentire tutti più partecipi" e i bambini sanno trasmettere il proprio entusiasmo alla comunità rafforzando le relazioni. Inoltre il chiaro sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, sostenuto dagli interventi sulla salute, la protezione civile, il rispetto delle regole della strada, diventa anche l'opportunità per entrare in contatto con associazioni con le quali sarà possibile collaborare crescendo.

Rispetto alla fiducia tra agenti, la prof.ssa Signorelli riconosce che "non abbiamo un sistema formale di costruzione delle relazioni". Ci sono rapporti più forti e strutturati con le amministrazioni, relazioni che sono improntate al dialogo, al rispetto delle reciproche competenze ed esigenze, sforzandosi di collaborare e sostenersi. Mai antagonismo, ma

ricerca di soluzioni condivise. “Questa è la parte che ci ha permesso di avere una efficacia maggiore, cioè dove c’è ascolto reciproco e comprensione reciproca delle necessità si consolidano di più le relazioni, mentre dove le relazioni sono un pochino più occasionali, cioè dettate dalla contingenza [...] le relazioni sono meno solide”. Le altre relazioni infatti si basano maggiormente su contatti personali o su conoscenze generate da necessità contingenti. Quando le relazioni devono essere formalizzate redigendo dei patti perché subentrano necessità economiche, assicurative, di sicurezza, la dirigenza si assume il carico organizzativo e amministrativo.

4.3. Condizioni materiali

Una delle condizioni fondamentali per poter avere rapporti con il territorio e dare agli studenti opportunità di viverlo è la disponibilità di fondi. In un territorio montano con insediamenti sparsi i trasporti sono una necessità primaria, hanno un costo notevole, e la loro disponibilità gratuita fa la differenza rispetto all’equità del sistema, pena l’esclusione degli studenti che provengono da contesti socio-economici più fragili. Le risorse poi servono per pagare materiali ed esperti. L’istituzione scolastica ha quindi un ruolo centrale nel reperire le risorse facendo richiesta e gestendo fondi da una pluralità di soggetti: regione Emilia-Romagna con più linee di finanziamento, ministeri, comuni montani. Non è semplice lavorare in sinergia con i responsabili dei vari enti erogatori per armonizzare le risorse al fine di non creare doppioni e utilizzare efficacemente tutti i fondi.

Le famiglie e la scuola hanno, però, anche bisogno di servizi extrascolastici, di strutture, di supporto e per questo la scuola deve coinvolgere enti e persone nella sua proposta. “Coinvolgere le persone nelle attività della scuola vuol dire poi anche avere le persone più attente ai bisogni della scuola”. La dirigente è consapevole che questi bisogni vanno ben al di là delle risorse economiche. Parla infatti di sostegno ed attenzione fornito dagli agenti esterni che anche se non possono accogliere le richieste della scuola si mettono comunque in una postura di ascolto ed apertura che darà magari risultati nel tempo.

5. Discussione: grazie a quali caratteristiche l’IC incarna la tesi 12

Questo studio cerca risposte preliminari alla domanda su quali siano le condizioni che sostengono la scuola nell’assumere consapevolmente ed efficacemente il ruolo di “depositaria del patrimonio culturale locale” che “garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica. Dove non c’è scuola non c’è democrazia” (Manifesto della pedagogia laica, Tesi 12). L’intenso paesaggio relazionale nel quale l’istituto è inserito, documentato nel mesogramma socio-educativo, emerge anche dall’intervista dirigente, corroborando la lettura dell’IC come nodo di un ecosistema ricco e intenzionale.

Sul piano delle *condizioni culturali*, si può affermare che a Carpineti-Casina i rapporti con il territorio non sono occasionali, ma cercati e costruiti in funzione degli obiettivi didattici. Le parole della dirigente hanno confermato l’intenzionalità e la riflessione che porta alla costruzione di questi legami, che sono documentati in letteratura per le SRS come necessari. L’Istituto non si limita a fare da ponte tra scuola e territorio, ma si propone come soggetto culturale e democratico attivo. Attraverso obiettivi condivisi e una cornice comune, i docenti costruiscono una relazione progressivamente più forte con il patrimonio locale, supportati da una dirigenza che riconosce il valore dell’iniziativa individuale. La valorizzazione del patrimonio locale, l’educazione alla bellezza, l’attenzione all’inclusione

e il rispetto reciproco con gli agenti esterni si compongono in una visione coerente. L'IC comunica la sua presenza attiva attraverso visibilità locale e scambi proficui con gli agenti del territorio. Le condizioni descritte dalla dirigente sono pratiche quotidiane fondate sull'equità e sul senso democratico di appartenenza.

Sul piano delle *condizioni sociali*, l'elemento chiave dell'assunzione di responsabilità della scuola nella costruzione di una comunità democratica è il coinvolgimento dei vari attori attorno ai temi dell'educazione dei ragazzi. Questa collaborazione offre agli agenti territoriali l'opportunità di presentare il proprio lavoro e le proprie specificità, facendosi conoscere e respirando l'entusiasmo dei giovani del territorio. Questo scambio è una delle condizioni sociali chiave che consente la promozione di una comunità democratica. I ragazzi acquisiscono competenze di cittadinanza attiva, rinforzano una visione positiva di se stessi, rimangono agganciati alla scuola perché ne vedono i legami con il mondo esterno, si sentono parte di una comunità con dei valori e che vuole prendersi cura di loro. Gli agenti sociali vedono un prolungamento verso il futuro del loro lavoro ed impegno. L'ampliamento dell'offerta formativa contribuisce alla costruzione di capitale sociale per tutti gli attori e fornisce una base di equità e di pari opportunità che sostiene lo sviluppo della comunità in chiave democratica.

Sul piano delle *condizioni materiali*, fondi e gratuità dei trasporti, in un territorio montano e disperso, sono condizioni di equità più che dettagli organizzativi: senza di essi le esperienze escluderebbero gli studenti più fragili.

Sul piano della *leadership*, infine, si è visto che viene intesa come condivisa: le docenti sono protagoniste nella ideazione e realizzazione dei progetti, la dirigenza fornisce supporto per l'organizzazione, e la gestione dei finanziamenti, le istituzioni esterne si pongono in ascolto attivo dei bisogni della scuola. Anche le pratiche raccolte all'interno del progetto Erasmus+ avevano evidenziato un ruolo diretto delle docenti nel tessere le relazioni con il territorio: questo dato converge con l'idea di una leadership che assume una funzione ecologica e distribuita, che supera il ruolo tradizionale del singolo dirigente per configurarsi come fenomeno transazionale emergente dall'interazione continua tra i diversi attori dell'ecosistema (Harris & Spillane, 2008).

Il limite principale di questo studio è il ricorso a un'unica intervista che dà voce alla sola dirigente. Nonostante il ruolo la renda un interlocutore privilegiato, consapevole delle strutture di fondo e dei legami tra nodi del sistema, le ricerche future potrebbero integrare le voci dei docenti, degli agenti territoriali e degli studenti, per mettere a confronto da più punti di vista le condizioni che qui abbiamo individuato. Costituisce tuttavia un punto di forza il fatto di poter leggere le parole della dirigente in dialogo con i dati già raccolti – il mesogramma, le pratiche del booklet Erasmus+, i documenti dell'Istituto – che confermano il quadro emerso.

6. Conclusioni

L'IC Carpineti-Casina si dimostra, sia per le ricerche svolte sul campo, sia nella narrazione della dirigente, una istituzione scolastica consapevole del proprio ruolo di presidio educativo sul territorio all'interno di un ecosistema educativo. Il coinvolgimento reciproco tra scuola e attori territoriali genera un circolo virtuoso: i ragazzi sviluppano competenze di cittadinanza attiva, rafforzano la propria identità e il senso di appartenenza a una comunità che si prende cura di loro, mentre gli agenti sociali trovano nel rapporto con i giovani un prolungamento significativo del loro impegno. L'ampliamento dell'offerta

formativa si configura così come costruzione di capitale sociale e strumento di equità. L'Istituto non si limita a fare da mediatore tra scuola e territorio, ma si afferma come soggetto culturale e democratico attivo, capace di integrare valorizzazione del patrimonio locale, educazione alla bellezza e inclusione in una visione coerente e condivisa. Le ricerche in corso segnalano inoltre possibili ricadute sulla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, oggetto di indagini ancora aperte. Le relazioni costruite tendono a consolidarsi nel tempo, al di là delle intenzionalità dei singoli docenti: un indizio della capacità dell'Istituto di generare comunità educante. Tutti questi elementi consentono a questa scuola di vivere intenzionalmente l'essere "depositaria del patrimonio culturale locale, garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica" (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 12) e potrebbero fungere da esempio ad altri che stanno cercando di fare lo stesso.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Bartolini, R., Zanoccoli, C., & Mangione, G. R. J. (2023). *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*. Indire.
- Batini, F. (2024). Storia, funzione e senso dell'orientamento: Dal paradigma formativo al curriculum in verticale. In G. Guglielmini & F. Batini (Eds.), *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino.
- Biagini, E., & Landi, L. (2025a). Uno strumento per sostenere la creazione di un sistema socio-educativo tra piccole scuole e territorio. *Atti del convegno nazionale SIPED, Napoli 13-15 giugno 2024*, pp. 452–458.
- Biagini, E., & Landi, L. (2025b). Existing school network and teachers' sense of self-efficacy and agency as stepping-stones to enhance the socio-educational ecosystem. In *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/or Social Justice: Vol. 2. Cultures, practices, and change* (pp. 743–750). Associazione "Per Scuola Democratica."
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Chipa, S., Mangione, G. R. J., Greco, S., Orlandini, L., & Rosa, A. (Eds.). (2023). *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*. Scholé.
- Coll i Salvador, C., Esteban-Guitart, M., & Iglesias Vidal, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Graó Educació.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Council of Europe. (2008). *Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies*. Council of the European Union.
- Del Gobbo, G., Frison, D., & Galeotti, G. (2021). *Early Career Education. Strategie e*

prospettive di orientamento. Pensa Multimedia.

- Díaz-Gibson, J., Daly, A., Miller-Balslev, G., & Zaragoza, M. C. (2021). The SchoolWeavers tool: supporting school leaders to weave learning ecosystems. *School Leadership & Management*, 41(4–5), 429–446.
- ELGPN. (2015). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. European Lifelong Guidance Policy Network. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. https://www.uhr.se/globalassets/syv/webbibliotek/policies-och-kvalitet/elgpn_resource_kit_2011-12_web.pdf
- Esteban-Guitart, M., & Iglesias Vidal, E. (2022). *Centres educatius en clau Educació a temps complet: Aprofundint en l'equitat i les connexions. 3 preguntes clau i 2 recursos d'autovaloració*. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.
- Esteban-Guitart, M. (2024a). *Widespread Education Booklet. Exploring Education Outside the Classroom in Europe*. https://www.widespreadschool.eu/wp-content/uploads/2024/07/WidespreadEducation_BOOKLET_final.pdf
- Esteban-Guitart M. (2024b). *Towards an Understanding of “Education Outside the Classroom” (EOtC). A Literature Review*. https://www.widespreadschool.eu/wp-content/uploads/2024/11/EOtC_LiteratureREview2024.pdf
- Falk, J. H., Dierking, L. D., Osborne, J., Wenger, M., Dawson, E., & Wong, B. (2015). Analyzing Science Education in the United Kingdom: Taking a System-wide Approach. *Science Education*, 99(1), 145–173. <https://doi.org/10.1002/sce.21140>
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- IC Carpineti-Casina. (2021). Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) 2022-2025. <https://www.iccarpineticasina.edu.it/wp-content/uploads/2022/01/REIC826006-202225-202122-20220103.pdf>
- IC Carpineti-Casina. (2022). Rapporto di Autovalutazione (RAV) 2022-2025. https://www.iccarpineticasina.edu.it/wp-content/uploads/2022/12/SEGNATURA_1671102465_SNV_PubblicazioneRav-REIC826006-3.pdf
- IC Carpineti-Casina. (2023). Piano di Miglioramento (PdM) 2023-2024. https://www.iccarpineticasina.edu.it/wp-content/uploads/2023/12/PDM-2023_2024.pdf
- IC Carpineti-Casina. (2024). Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) 2025-2028. https://www.iccarpineticasina.edu.it/wp-content/uploads/2026/05/SEGNATURA_1735554445_REIC826006-202528-202425-20241230_1.pdf
- IC Carpineti-Casina. (s.d.). Curricoli di Educazione Civica. <https://www.iccarpineticasina.edu.it/didattica-2/offerta-formativa/>
- Iglesias Vidal, E., Landi, L., Jornet, A., Damiani, P., & Esteban-Guitart, M. (2024). School Leadership Dimensions that Foster the Development of Learning Ecosystems: The cases of the “Scuola Diffusa” (Reggio Emilia, Italy) and “Interseccions” (Catalonia, Spain). *Journal of Professional Capital and Community*, 10(2), 137–

152. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2024-0066>

- Lauterbach, G., Bølling, M., & Dettweiler, U. (2023). Education Outside the Classroom in Norway: The Prevalence, Provision, and Nature of Uteskole. *International Journal of Educational Research*, 125, 1–14.
https://osf.io/preprints/edarxiv/3mhev_v1
- Mangione G.R.J., Cannella G., De Santis F. (Eds.). (2021). Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti, *I Quaderni della Ricerca*, n. 59. Torino: Loescher.
- MIM-Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Decreto Ministeriale del 22 dicembre 2022, n. 328. Linee guida per l'orientamento*. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- MIM-Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Decreto Ministeriale del 7 settembre 2024, n. 183. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995>
- Movimento della pedagogia laica (2026). *Manifesto della pedagogia laica*. https://journals.fupress.net/wp-content/uploads/2026/04/260408-cfp_2026_2_Manifesto.pdf