



N. 1/2019

SOCIAL COHESION PAPERS

Quaderni della coesione sociale

Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano

Costanzo Ranci, Politecnico di Milano

O.C.I.S.
OSSERVATORIO INTERNAZIONALE PER
LA COESIONE E L'INCLUSIONE SOCIALE





L'Osservatorio Internazionale per la Coesione e l'Inclusione Sociale (OCIS) nasce con l'intento di fornire utili strumenti di conoscenza circa la genesi, lo sviluppo e il consolidamento della coesione sociale nelle comunità politiche e sociali contemporanee. Partendo dal presupposto che la coesione sociale è anche il prodotto di politiche pubbliche inclusive e volte alla promozione del bene comune, l'Osservatorio si propone l'obiettivo di essere un laboratorio di idee e proposte per il rafforzamento della coesione sociale in Italia e all'estero. L'OCIS si avvale della collaborazione di esperti provenienti da varie discipline per la realizzazione di iniziative scientifiche e divulgative volte alla diffusione della consapevolezza che la coesione sociale costituisce un elemento imprescindibile per la diffusione di 'benessere' sociale.

Costanzo Ranci

Costanzo Ranci è professore di Sociologia al Politecnico di Milano. Tra gli ultimi lavori (a cura di) *White flight a Milano*, Angeli, 2017 (insieme a C. Pacchi) e (a cura di) *Unequal Cities. The challenges of post-industrial transition in times of crisis*, Routledge, 2017 (insieme a R. Cucca).



COSTANZO RANCI

Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano

Presentazione

Questo contributo presenta un'analisi della segregazione scolastica nelle scuole elementari e medie, sia pubbliche che private, della città di Milano. Si tratta di un fenomeno in atto da vari anni, su cui tuttavia la ricerca empirica si è focalizzata solo recentemente. Lo studio su Milano costituisce il primo tentativo di analizzare il fenomeno in profondità, per verificarne la sostanza e cercare di enucleare i principali fattori: un'analisi che non può che essere condotta su base territoriale. Peraltro, il caso di Milano rappresenta una situazione paradigmatica, che consente di mettere a fuoco dinamiche radicate in molte città italiane ed europee.

Il contributo è organizzato nel seguente modo. Una breve introduzione delinea il tema in una prospettiva generale e illustra come la segregazione scolastica si sia diffusa, negli ultimi venti anni, in gran parte dei paesi occidentali. A questa introduzione segue quindi la presentazione del caso di Milano. Una breve conclusione discuterà le principali sfide di policy, a Milano e più in generale in Italia.

1. Introduzione

Per "segregazione scolastica" intendiamo un grado elevato di concentrazione, superiore a una certa soglia critica, di studenti appartenenti ad un medesimo gruppo sociale o etnico e frequentanti la medesima scuola. La soglia critica oltre la quale la scuola diventa simile ad un "ghetto" è di difficile identificazione. Un metodo classico è quello di considerare segregato un gruppo la cui distribuzione nelle scuole è significativamente superiore a quella di un gruppo sociale di riferimento. Le misure di segregazione normalmente indicano la proporzione di persone di un gruppo sociale che dovrebbero spostarsi perché tale gruppo sociale sia distribuito omogeneamente in un determinato territorio. Più il numero aumenta, maggiore è il grado di segregazione del gruppo che si sta analizzando.

Quando si considera la segregazione scolastica, la questione è complicata dal fatto che questa appare spesso superiore a quella esistente nel territorio. Una scuola "ghetto" è dunque tale sia perché il territorio in cui è collocata è ghettizzato, sia perché la ghettizzazione è avvenuta in assenza di segregazione territoriale. In questo caso, la segregazione scolastica è la somma di quella territoriale più un "quid" che sembra originato dalle scelte scolastiche delle famiglie.

Perché la segregazione scolastica è importante? Perché essa segnala la possibilità che nella scuola emergano importanti "separazioni" che ostacolano sia l'inclusione sociale delle



minoranze etniche, sia l'equità di trattamento tra studenti di diversa estrazione sociale. L'apertura della scuola è infatti collegata inestricabilmente al suo essere un luogo misto di educazione e di relazione. Se la scuola separa, invece di mescolare e unire, fallisce in uno dei suoi compiti fondamentali: quello di garantire eque opportunità ai suoi studenti. La separazione, infatti, porta con sé innumerevoli problemi, a cominciare dal rischio di creare disparità qualitative (tra scuole di serie A e scuole di serie B) a quello di stigmatizzare gli studenti frequentanti le scuole maggiormente a rischio. Se è vero che i risultati scolastici sono in buona parte dipendenti dal background familiare di partenza, è tuttavia intuitivo che l'azione equalizzatrice della scuola si può spiegare se, innanzitutto, alunni di diversa estrazione sociale o etnica hanno accesso equivalente alle stesse scuole. Se la segregazione scolastica è elevata, ciò non avviene e quindi la scuola, pur formalmente aperta a tutti, non lo è nello stesso modo per tutti gli studenti. Ad alcuni fornisce un canale di accesso migliore, ancorché separato, di quello offerto ad altri.

Che la segregazione scolastica sia divenuta un fatto importante nel nostro paese lo racconta la cronaca quotidiana, dove spesso si segnala la "fuga" delle famiglie italiane da scuole fortemente etnicizzate. Si può pensare che questo dipenda dal fatto che la scuola riflette quanto avviene nel territorio, soprattutto se si considera la scuola dell'obbligo. Siccome la scelta della scuola dell'obbligo ubbidisce quasi sempre ad un criterio di prossimità, è giocoforza pensare che la scuola rifletta le disuguaglianze e gli squilibri presenti nei territori. Se fosse così, dovremmo parlare di segregazione territoriale e spaziale, e vedere se la scuola sia in grado, eventualmente, di contrastarla. Purtroppo, non è così. Gli studi diffusi in Europa, e quello che presentiamo in questo lavoro, raccontano una storia diversa. In sintesi, questi studi mostrano che nella scuola la segregazione, ovvero la separazione tra gruppi sociali diversi, è notevolmente più forte che nei territori. Che gli accessi al mondo della scuola non si limitano a riprodurre le fratture già esistenti nella società, ma le approfondiscono, le scolpiscono, le scavano trasformandole in solchi profondi che rendono assai ardui i tentativi successivi di superamento. Questo è dunque il fatto eclatante: dentro la scuola pubblica si creano dei *ghetti sociali*, che si cristallizzano e si riproducono nelle generazioni successive. Così facendo, la scuola tradisce anche il mandato costituzionale sancito dall'articolo 34: la scuola è formalmente aperta a tutti, ma costruisce accessi e canali separati.

A cosa è dovuto questo esito disastroso? Le cause sono naturalmente molteplici. In questo studio non intendiamo soffermarci sulle supposte responsabilità interne di chi opera nel mondo della scuola, ovvero gli insegnanti. Non perché, ovviamente, la qualità degli insegnanti e dell'organizzazione della scuola non sia importante. Quanto perché l'ipotesi da cui muoviamo è diversa: che la segregazione scolastica sia determinata principalmente dai comportamenti di



“fuga” messi in atto soprattutto dalle famiglie di ceto medio e medio-alto. I “colpevoli”, dunque, non stanno dentro la scuola, ma fuori di essa, nelle scelte scolastiche delle famiglie.

Quali sono gli effetti più visibili di questa situazione? La conseguenza più evidente è emersa negli ultimi anni quando, a fronte di una notevole contrazione della popolazione scolastica di origine italiana dovuta alla caduta dei tassi di natalità, è aumentata notevolmente la componente straniera, spinta dai flussi migratori degli ultimi venti anni e dalla maggiore fertilità delle donne straniere residenti in Italia. Ne è conseguita una forte etnicizzazione della popolazione scolastica. A Milano, ad esempio, la quota di bambini stranieri iscritti alla scuola dell’obbligo raggiunge oggi il 20%.

La scuola è ovviamente aperta a questi bambini, ma gli accessi sono notevolmente differenziati. Mentre in alcune scuole di Milano, come vedremo, la quota di stranieri è inferiore al 5%, in altre rasenta e supera il 50%. L’esito del combinato disposto “competizione tra scuole ed esercizio del diritto di scelta” è così un elevato rischio di avere scuole-ghetto, cui accedono solo (o quasi) stranieri, oppure solo (o quasi) italiani. Un risultato che limita molto la valenza del dettato costituzionale dell’articolo 34. E che è in gran parte l’esito della fuga, da parte delle famiglie italiane di ceto medio, dalle scuole multietniche.

Se la scuola è il presidio territoriale più diffuso e capillare del nostro sistema di welfare, il problema della segregazione scolastica dovrebbe interrogare tutti quanti. Perché la strategia di risposta passa certamente attraverso le scuole, ma non solo. Non si tratta esclusivamente di garantire qualità formativa anche alle scuole a maggiore concentrazione di studenti svantaggiati o a rischio di discriminazione, ma anche di prevenire il fatto attraverso vere e proprie *politiche di de-segregazione*. Queste ultime sono necessarie perché le scuole e gli insegnanti, lasciati da soli, non sono in grado di contrastare un fenomeno che ha profonde origini sociali ed economiche, oltre che dettate dal disegno istituzionale delle procedure di accesso. Si tratta dunque di costruire *una politica scolastica di tipo territoriale*, finalizzata ad indirizzare le scelte delle famiglie e la competizione tra le scuole verso l’obiettivo di una più equa ed equilibrata distribuzione degli accessi.

2. Il caso di Milano



2.1. Presentazione

Il tema della segregazione scolastica richiede di essere approfondito unendo informazioni sulla composizione sociale ed etnica della popolazione scolastica (per plesso scolastico) con informazioni sulla sua distribuzione territoriale, allo scopo di verificare se e in quale misura il fenomeno rifletta o meno fenomeni di segregazione territoriale. Per questo motivo gli studi sono stati svolti prevalentemente su singole città.

In questa parte del contributo presenteremo un'analisi del fenomeno della segregazione scolastica nelle scuole elementari, sia pubbliche che private, di Milano, aggiornata all'anno scolastico 2015-16. Si tratta quindi di uno studio locale, che tuttavia, per l'estensione e l'importanza della città analizzata, offre elementi di analisi e interpretazione validi su scala nazionale. Esistono infatti diverse evidenze empiriche che fenomenologie simili siano presenti anche in molte altre città italiane (ed europee).

L'analisi considererà come base per l'analisi territoriale la suddivisione del territorio milanese in 137 bacini scolastici per le scuole primarie e 87 bacini per le scuole secondarie di I grado, identificati in base alla normativa vigente. Ad ogni bacino corrisponde, conseguentemente all'ordinamento normativo, un singolo plesso scolastico. Originariamente tali bacini identificavano i confini entro cui gravitava la popolazione degli alunni "obbligati" (ovvero tenuti ad assolvere l'obbligo scolastico) a frequentare, almeno come priorità, la scuola del bacino stesso. Nel tempo la liberalizzazione delle scelte scolastiche delle famiglie, contestuale al riconoscimento dell'autonomia scolastica, ha attribuito a questi bacini una funzione solo orientativa, lasciando alle famiglie piena libertà di scelta e di selezione della scuola da frequentare. Pur non costituendo oggi un vincolo di alcun tipo, i bacini identificano comunque un'area territoriale caratterizzata dalla prossimità alla scuola di riferimento, di cui è nota la composizione etnica e sociale della popolazione. In quanto tali, i bacini di residenza costituiscono il parametro migliore per identificare quale sarebbe la composizione *teorica* della popolazione scolastica di ciascun plesso se il bacino scolastico costituisse il riferimento obbligatorio per l'accesso a scuola (come avviene, ad esempio, in Francia e in molti Länder tedeschi) oppure se tutte le famiglie scegliessero la scuola esclusivamente in base alla prossimità geografica. Osservando, quindi, la composizione *reale* della popolazione scolastica in ciascun plesso, si identifica lo scarto tra questa e quella teorica. Tale scarto costituisce esattamente *il risultato delle scelte scolastiche delle famiglie*, e segnala in che misura tali scelte accentuano, riducono, o soltanto confermano, le differenziazioni sociali ed etniche esistenti nel territorio.

L'analisi che segue si sviluppa attraverso alcuni passaggi. Innanzitutto, si considera brevemente la segregazione territoriale della popolazione in età di obbligo scolastico a Milano.



L'analisi consentirà poi di confrontare la distribuzione degli allievi per scuola allo scopo di identificare i bacini con maggiore o minore segregazione scolastica. In una parte successiva, analizzeremo i flussi dal territorio di residenza alla scuola di frequenza allo scopo di identificare i fattori che spiegano tali flussi. Concentreremo l'attenzione sulla segregazione etnica e sociale, ma anche sulla divisione degli allievi tra scuole pubbliche e scuole private. Infine, stimeremo in modo puntuale la probabilità di rimanere "intrappolati" in una scuola segregata.

2.2. La segregazione territoriale

La popolazione straniera in età scolastica elementare è costituita, nel 2015-16, da circa 11.000 bambini (10.871), pari al 20% del totale (pari a circa 55.000 bambini). La componente straniera della popolazione in età 6-10 anni costituisce, dunque, quasi un quinto dell'intera popolazione. Tre quarti dei bambini stranieri sono nati in Italia, costituendo a pieno titolo la seconda o terza generazione immigrata, mentre il quarto restante è costituito da individui nati nel loro paese d'origine e successivamente arrivati a Milano con la loro famiglia (costituendo quella che i demografi chiamano la generazione "uno e mezzo").

Tab. 1 *Suddivisione dei bacini scolastici delle scuole primarie milanesi, a seconda della quota percentuale di bambini residenti stranieri in età di obbligo elementare (6-10 anni), 2015-16*

Quota della popolazione straniera residente 6-10 anni nel bacino	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulata
da 2 a 5%	15	10,9	10,9
da 5 a 10%	24	17,5	28,4
da 10 a 15%	19	13,9	42,3
da 15 a 20%	17	12,4	54,7
da 20 a 30%	29	21,2	75,9
da 30 a 40%	21	15,3	91,2
oltre 40%	12	8,8	100,0
Totale	137	100,0	

Fonte: Elaborazione dell'Autore



Tab.2 *Suddivisione dei bacini scolastici delle scuole secondarie di primo grado milanesi, a seconda della quota percentuale di bambini residenti stranieri in età di obbligo (11-13 anni), 2015-16*

Quota della popolazione straniera residente 6-10 anni nel bacino	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulata
da 2 a 5%	8	9,4	9,4
da 5 a 10%	17	20,0	29,4
da 10 a 15%	14	16,5	45,9
da 15 a 20%	15	17,6	63,5
da 20 a 30%	22	25,9	89,4
da 30 a 40%	6	7,1	96,5
oltre 40%	3	3,5	100,0
Totale	85	100,0	

Fonte: Elaborazione dell'Autore

La distribuzione degli stranieri sul territorio milanese (tabelle 1 e 2) vede un'elevata concentrazione in 12 bacini di scuola elementare e 3 bacini di scuola media, dove la quota di stranieri supera il 40% e una sotto-rappresentazione in 15 bacini di scuola elementare e 8 di scuola media, dove la quota è inferiore al 5%. A parte queste situazioni estreme, nelle restanti aree della città (che coprono oltre l'80% dell'intero territorio) prevale un discreto mix sociale, e la quota di stranieri oscilla tra il 5% e il 30%. Nel complesso, Milano non costituisce dunque una città ad elevata segregazione etnica, anche se esistono alcune aree dove la segregazione o, al contrario, la discriminazione etnica, sono elevate.

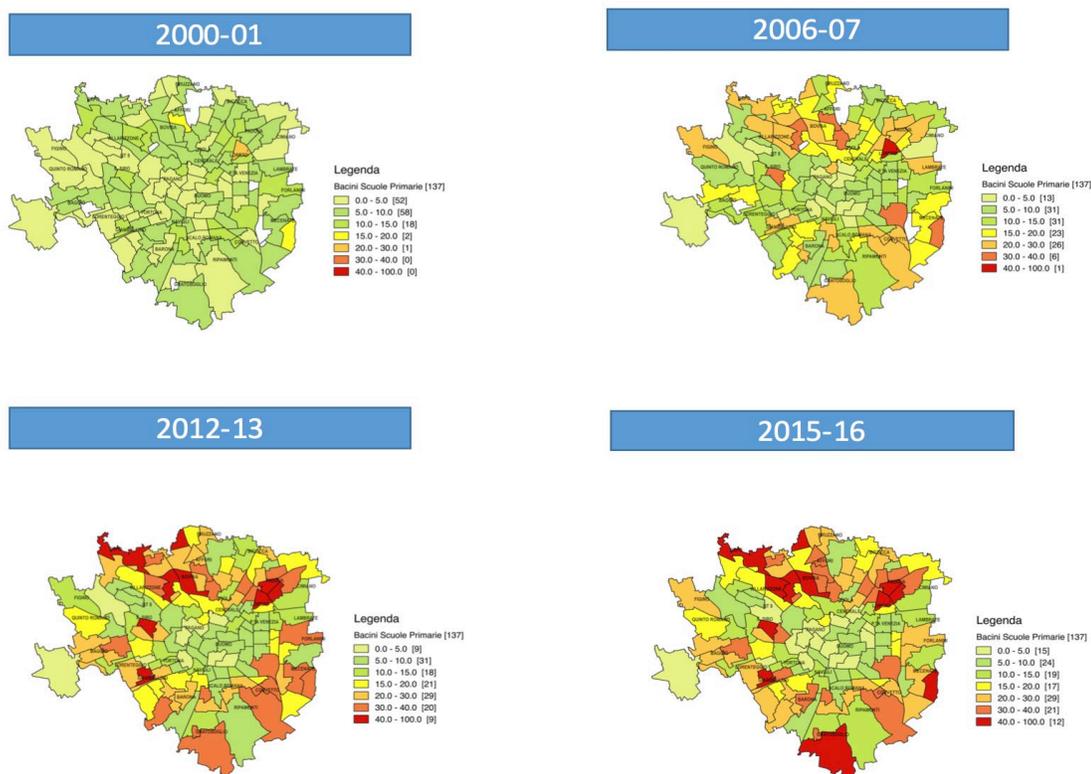
La figura 1 presenta come è variata la quota di bambini stranieri residenti nei diversi bacini scolastici tra il 2001 e il 2015-16. La successione delle mappe evidenzia come tale quota sia andata crescendo secondo un processo di accumulazione e diffusione urbana nelle stesse aree periferiche in cui erano avvenuti gli insediamenti precedenti, sino a configurare bacini in cui la quota raggiunge il 30-40%. Per contro, tutte le aree centrali della città presentano una quota inferiore al 10%, a dimostrazione di una certa polarizzazione urbana. All'interno quindi di una forte polarizzazione tra aree centrali ed aree esterne, la segregazione etnica si è diffusa soprattutto in specifici quartieri della città, più permeabili di altri all'insediamento della popolazione straniera, che si connotano oggi come aree in cui il rischio della segregazione etnica



è particolarmente elevato.

Considerando le diverse nazionalità, emerge che quasi l'80% dei bambini in età 6-10 anni appartengono a otto nazionalità soltanto: in ordine di rilevanza quantitativa Filippine, Cina, Egitto, Perù, Ecuador, Romania, Sri Lanka, Marocco. Il modello insediativo dei diversi gruppi nazionali è fortemente differenziato: mentre la popolazione infantile cinese è fortemente concentrata in alcuni quartieri, quella filippina, assai più numerosa, è anche più dispersa, pur mostrando una chiara concentrazione nelle principali aree in cui la quota di popolazione straniera è particolarmente elevata.

Figura 1 – Quote di stranieri residenti inseriti nel sistema scolastico cittadino per bacino scolastico, scuola primaria, anno scolastico 2015-16



Fonte: Elaborazione dell'Autore

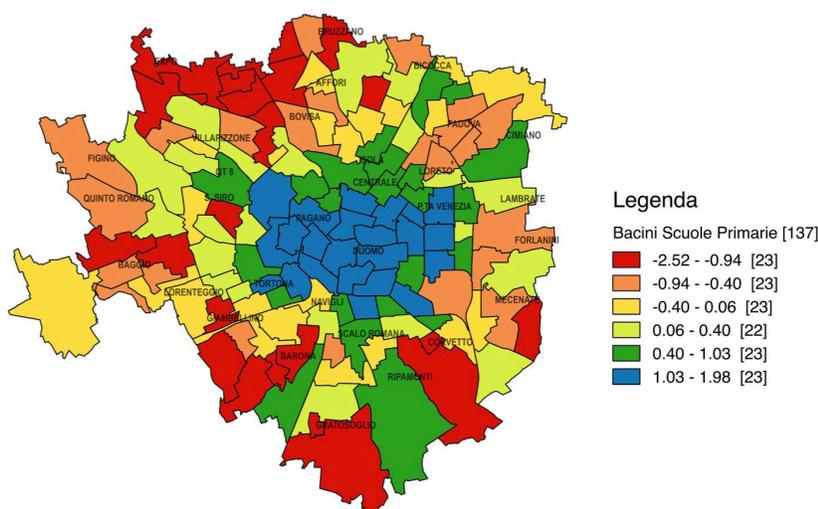
Considerando lo svantaggio socio-economico, la figura 2 mostra la distribuzione nella città utilizzando un indicatore composto che tiene conto congiuntamente del livello di istruzione e dell'occupazione dei genitori di famiglie con bambini in età minore, del tasso di disoccupazione, dei valori immobiliari e della quota di alloggi pubblici¹. Come si evince dalla

¹ Per la costruzione dell'indicatore di svantaggio socio-economico, si veda Parma e Ranci 2017.



mappa, la città è caratterizzata da una marcata disuguaglianza spaziale che corre lungo l'asse centro-periferia. Non tutte le periferie, tuttavia, hanno la stessa fisionomia, mostrando livelli socio-economici assai differenziati. Se è vero che la maggior parte dei bacini caratterizzati da forte presenza di alunni stranieri tra i residenti sono anche quelli con un basso profilo socio-economico (e dunque alti livelli dell'indicatore), resta tuttavia che la dimensione dello svantaggio sociale interessa anche bacini periferici che non mostrano quote di stranieri particolarmente elevate.

Figura 2 – Distribuzione dello svantaggio socio-economico, bacini scuola primaria



Fonte: Elaborazione dell'Autore

2.3 La segregazione nelle scuole pubbliche

In questa sezione analizziamo la segregazione scolastica, considerando in successione quella etnica e quella socio-economica. I dati sulla segregazione etnica sono tuttavia molto più precisi.

Poiché tutti i bambini residenti a Milano compresi tra 6 e 13 anni devono frequentare una scuola dell'obbligo, la quota media di iscritti stranieri alle scuole elementari e medie riflette automaticamente la percentuale media di bambini stranieri residenti. Essa è del 21% per le scuole primarie e del 19% per le scuole medie. La distribuzione degli stranieri nelle scuole è tuttavia molto più concentrata di quella esistente sul territorio, segnalando dunque che le scelte



scolastiche *rafforzano* le dinamiche, opposte ma convergenti negli effetti che producono, di segregazione e di discriminazione.

Le tabelle 3 e 4 mostrano la distribuzione delle quote di iscritti stranieri nelle scuole elementari e medie pubbliche (a cui si associano altrettanti bacini scolastici). In generale, si riscontra un aumento generalizzato della quota straniera rispetto alla distribuzione sul territorio. Le scuole in cui la presenza di bambini stranieri è superiore al 30% sono pari al 35% per le scuole elementari e al 30% per le scuole medie. Nei bacini scolastici le quote sono rispettivamente del 24% e del 10%. Nel complesso, dunque, *la concentrazione straniera nelle scuole è notevolmente superiore a quella del loro insediamento territoriale*. In particolare, dall'analisi emerge una concentrazione notevole in ben 28 scuole elementari e 12 scuole medie, dove la quota di stranieri supera il 40% del totale degli iscritti. In queste scuole emerge dunque una forte "etnicizzazione" degli iscritti, che a sua volta può alimentare, nel tempo, ulteriori effetti di segregazione. In meno della metà di queste scuole il grado di etnicizzazione nel territorio già supera il 40%.

Tabella 3 - Suddivisione delle scuole primarie milanesi, a seconda della quota percentuale di iscritti stranieri, 2016-17

Quota di iscritti stranieri	Frequenza	Percentuale	Quota stranieri nei bacini (vedi tab.1)
da 2 a 5%	4	2,9	10,9
da 5 a 10%	18	13,1	17,5
da 10 a 15%	9	6,6	13,9
da 15 a 20%	25	18,2	12,4
da 20 a 30%	33	24,1	21,2
da 30 a 40%	20	14,6	15,3
oltre 40%	28	20,4	8,8
Totale	137	100,0	100,0

Fonte: Elaborazione dell'Autore



Tab.4 - *Suddivisione delle scuole secondarie di primo grado milanesi, a seconda della quota percentuale di iscritti stranieri, 2016-17*

Quota di iscritti stranieri	Frequenza	Percentuale	Quota stranieri nei bacini (vedi tab.1)
da 2 a 5%	0	0	9,4
da 5 a 10%	12	14,1	20,0
da 10 a 15%	11	12,9	16,5
da 15 a 20%	14	16,5	17,6
da 20 a 30%	22	25,9	25,9
da 30 a 40%	14	16,5	7,1
oltre 40%	12	14,1	3,5
Totale	85	100,0	100

Fonte: Elaborazione dell'Autore

Una modalità più sintetica per osservare lo stesso fenomeno è data dal confronto tra l'indice di segregazione residenziale e quello scolastico dei principali gruppi nazionali (considerando la popolazione 6-10 anni). La tabella 5 mostra come il gap tra i due indici è molto elevato per tutti i gruppi nazionali, a dimostrazione del fatto che l'accesso alle scuole elementari segnala un notevole effetto di polarizzazione.

Se consideriamo la distribuzione spaziale delle disuguaglianze socio-economiche, vediamo che anche in questo caso la segregazione scolastica è più elevata della segregazione territoriale. I nostri dati consentono un'analisi in base al livello di istruzione dei genitori dei bambini iscritti alla scuola elementare. Abbiamo già notato che la distribuzione di queste famiglie nel territorio è ineguale. L'iscrizione scolastica aggrava ulteriormente questa situazione: l'indice di dissimilarità (un indicatore comunemente utilizzato per stimare il grado di segregazione territoriale di un gruppo specifico di popolazione, che varia da 0 per le situazioni di equa distribuzione territoriale e 1 per le situazioni di estrema concentrazione territoriale in un'unica porzione di territorio) per i bambini in famiglie a bassa istruzione passa dal 30,6% (quando calcolato per i bacini di residenza) al 37% (quando calcolato per le scuole).



Nelle aree agiate dove la quota di genitori in possesso di un diploma di istruzione terziaria è elevata, le scuole hanno infatti una percentuale di genitori molto istruiti che è spesso più alta. Nei bacini in cui il livello di istruzione è più basso, la quota di genitori con istruzione avanzata registrati nelle scuole pubbliche locali è generalmente ancora più bassa. Nelle aree intermedie si creano spesso situazioni di polarizzazione, in cui si contrastano scuole con una maggiore percentuale di genitori istruiti e scuole con una quota inferiore di bambini socialmente svantaggiati.

Tab. 5 – Indice di dissimilarità per i 10 gruppi nazionali più importanti (gruppo di riferimento =italiani). Bambini tra 6 e 10 anni.

	A Residenti nei bacini scolastici	B Frequentanti una scuola elementare	B-A
Filippine	35.7	48.2	+12.5
Egitto	47.1	56.8	+ 9.7
Cina	50.3	54.0	+ 3.7
Peru	37.3	43.3	+ 6.0
Romania	43.2	52.9	+ 9.7
Equador	39.1	47.6	+ 8.5
Sri Lanka	36.5	43.8	+ 7.3
Marocco	55.4	62.3	+ 6.9
El Salvador	46.7	54.4	+ 7.7
Albania	44.9	57.2	+ 12.3

Fonte: Elaborazione dell'Autore

In conclusione, la nostra analisi ha mostrato sin qui che la scuola dell'obbligo è fortemente interessata da fenomeni di segregazione scolastica su base etnica e sociale. I fenomeni emergenti sono due. In primo luogo, in quasi tutte le scuole pubbliche milanesi la presenza di stranieri e di bambini socialmente svantaggiati supera proporzionalmente quella presente nel territorio. In alcune scuole la concentrazione diventa molto elevata, creando le



premesse per la creazione di “scuole-ghetto”. In secondo luogo, la distribuzione della popolazione scolastica nel sistema segnala una tendenza alla polarizzazione, tale per cui alla concentrazione dei bambini più svantaggiati in alcune scuole fa riscontro la concentrazione di bambini con *background* familiare privilegiato in altre scuole. Il rischio è dunque la creazione di un sistema scolastico in cui sono presenti scuole con una composizione sociale molto diversificata. Il fatto eclatante è che questa polarizzazione appare molto più marcata di quella esistente nel territorio, ad indicare che la scuola dell’obbligo, invece di essere inclusiva e ridurre le disuguaglianze sociali ed etniche, concorre a rinforzarle e radicalizzarle.

Una volta precisato e identificato il fenomeno, si tratta ora di identificare quali sono le principali cause che lo determinano. A questa analisi è dedicato il paragrafo successivo.

2.4 La mobilità degli italiani

La segregazione scolastica è spiegata sostanzialmente da due fattori: la segregazione territoriale e la mobilità inter-bacino degli alunni italiani. Del primo fattore abbiamo già detto, mostrando come la distribuzione dei bambini nelle scuole riflette, anche se parzialmente, quella degli stessi bambini sul territorio. Il secondo fattore è principalmente connesso alla mobilità dei bambini italiani. Ben il 55% dei bambini italiani si sposta infatti dal bacino scolastico di residenza verso scuole collocate in altri bacini. Nel caso degli studenti stranieri, la mobilità inter-bacino è più limitata, per quanto ancora consistente, interessando il 39% degli alunni.

La mobilità inter-bacino degli italiani va ascritta fondamentalmente a due fenomeni: l’iscrizione a scuole private da un lato, e la mobilità all’interno del sistema della scuola pubblica dall’altro (Tab. 6). Approfondiamo qui di seguito entrambi gli aspetti, per poi sviluppare un modello esplicativo finale.

Tab. 6 *Allievi delle scuole elementari e medie iscritti a scuole pubbliche e private. Dati generali, 2016-17*

	<i>Totale alunni</i>	<i>Iscritti ad una scuola pubblica non di bacino</i>	<i>Iscritti a scuola privata</i>
Scuola primaria			
Italiani	43.947	14.671 (33,3%)	10.009 (22,7%)
Stranieri	10.871	4.001 (36,8%)	353 (3,2%)
Scuola secondaria di primo grado			
Italiani	25.953	9.852 (38,0%)	4.895 (18,9%)



Stranieri	5.720	2.190 (38,3%)	141 (2,5%)
-----------	-------	---------------	------------

Fonte: Elaborazione dell'Autore

La scelta a favore delle scuole private

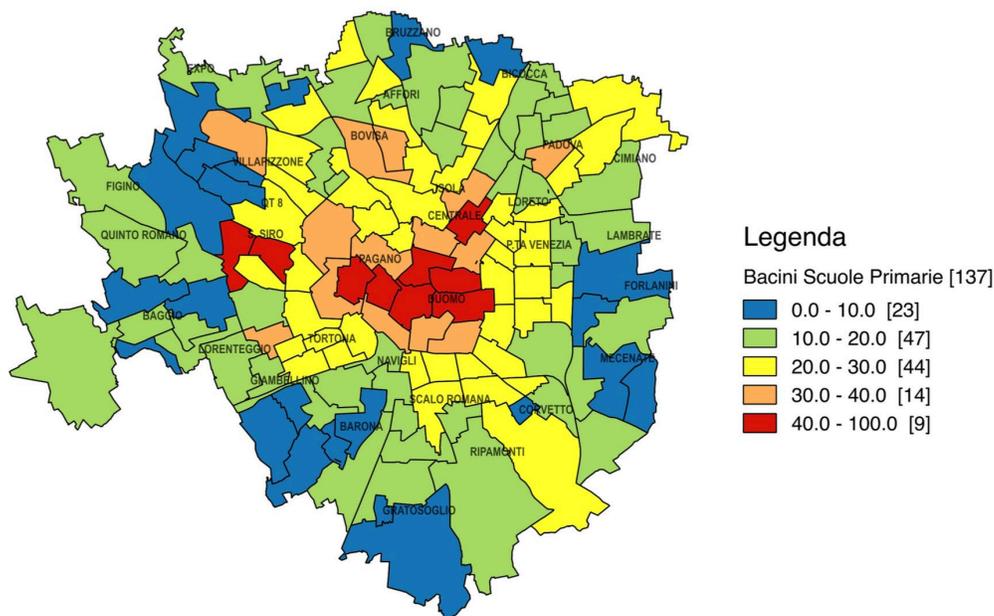
A Milano sono presenti ben 81 scuole primarie private, mentre quelle secondarie di I grado private sono 51. I bambini italiani in età 6-10 anni che frequentano una di queste scuole sono circa 10.000, pari al 22,7% degli alunni frequentanti le scuole elementari (Tab. 6). Solo il 3,2% degli stranieri frequenta una scuola privata. Il 19% dei bambini italiani in età 11-13 anni frequenta una scuola privata: una quota pari ad un quinto. Nelle scuole private la quota media di stranieri è pari al 4%, ben al di sotto della quota di bambini stranieri residenti a Milano. Le scuole private si presentano dunque come un luogo altamente selettivo, che in buona parte garantisce una forte omogeneità etnica e culturale.

Osservando la provenienza territoriale degli allievi iscritti alle scuole elementari private (fig. 3), emerge la forte sovra-rappresentanza delle famiglie che vivono nelle aree centrali della città. In queste aree la quota di allievi residenti che si iscrive a scuole private raggiunge e supera il 30%, mentre in molte aree periferiche la quota è inferiore al 10%. Al di là di questa generale suddivisione tra centro e periferia, la mappa segnala come alcuni bacini periferici, caratterizzati da elevata concentrazione di stranieri nel territorio, vedano un "esodo" degli allievi italiani verso le scuole private molto elevato, sino a soglie superiori al 30%: in questi casi la scelta della scuola privata corrisponde a un fenomeno di ulteriore ghettizzazione per gli allievi italiani che restano nella scuola pubblica e per gli allievi stranieri che risiedono in quelle aree e vi frequentano la scuola. Le dinamiche nelle scuole medie (qui non riportate) mostrano dinamiche molto simili.

Nel complesso, dunque, la frequenza della scuola privata costituisce un fenomeno assai diffuso a Milano, interessando quasi un allievo italiano ogni quattro. La scelta della scuola privata è molto forte nelle aree centrali della città, ma anche in alcuni quartieri connotati da una forte segregazione etnica. Nel suo complesso, la scelta massiccia delle famiglie milanesi per le scuole private contribuisce notevolmente ad aumentare l'etnicizzazione delle scuole pubbliche, soprattutto nelle aree connotate da elevata concentrazione etnica. Inoltre, le scuole private costituiscono un ambiente sociale ancora fortemente connotato da omogeneità etnica, sociale e culturale, in cui la presenza straniera costituisce una piccolissima, quasi invisibile, minoranza.



Figura 3 - Mappa dei bacini scolastici da cui provengono gli allievi iscritti a scuole private; scuola primaria, a.s. 2015-16

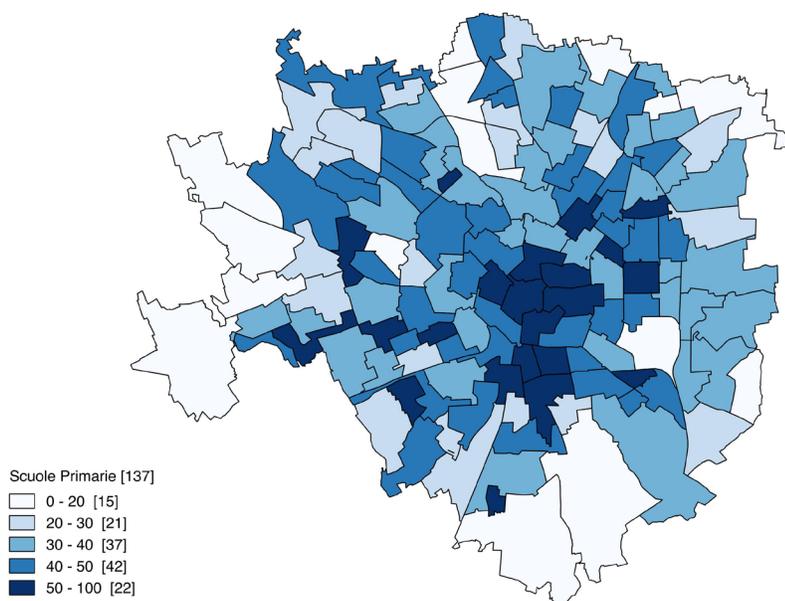


Fonte: Elaborazione dell'Autore

La mobilità dentro il sistema pubblico

La mobilità inter-bacino all'interno del sistema della scuola pubblica interessa il 33% degli allievi italiani e il 37% degli allievi stranieri nella scuola primaria. Nella scuola secondaria la stessa quota è pari al 38% (sia italiani che stranieri). La fig. 4 mostra che le scuole maggiormente attrattive sono collocate nelle aree centrali, in cui la quota di iscritti provenienti da altri bacini supera spesso il 50% sul totale degli iscritti. Si rileva dunque una dinamica "centripeta" che risponde sia ad esigenze di organizzazione della mobilità familiare (luoghi di lavoro concentrati nelle aree centrali), sia ad una richiesta di qualità scolastica e di maggiore omogeneità culturale che appare meglio soddisfatta nelle scuole centrali. L'attrattività resta comunque alta (intorno al 30-40%) anche in scuole collocate in aree intermedie e a ridosso delle aree a maggiore concentrazione straniera, ad indicare una diffusa attitudine alla mobilità inter-bacino delle famiglie italiane.

Fig. 4 Mappa dei bacini scolastici nelle cui scuole si iscrivono gli allievi italiani residenti in altri bacini, per quote percentuali degli iscritti fuori bacino, 2013



Fonte: Elaborazione dell'Autore

2.5 Mobilità degli studenti e segregazione scolastica: una interpretazione

La mobilità inter-bacino è motivata da svariate ragioni, che hanno a che vedere con l'organizzazione delle famiglie e dell'accudimento dei bambini, la mobilità casa-lavoro dei genitori, la prossimità fisica o temporale determinata dal trasporto pubblico, l'atteggiamento culturale verso gli stranieri e gli altri residenti nel proprio quartiere, e via dicendo. Nell'analisi che segue ci concentreremo sulle cause della mobilità inter-bacino che possono dipendere dalla composizione etnica e sociale delle scuole e dei territori.

Per isolare questo aspetto, considereremo la *probabilità di spostarsi verso un'altra scuola pubblica oppure verso una scuola privata in relazione alle caratteristiche etniche o sociali del bacino di residenza*. Assumiamo, dunque, che le scelte scolastiche che conducono a effettuare l'iscrizione alla scuola dell'obbligo al di fuori del bacino scolastico di appartenenza siano indotte dalle caratteristiche etniche o sociali del territorio di residenza, sintetizzate nella quota percentuale di



stranieri o di bambini svantaggiati residenti.

Le tabelle 7 e 8 mostrano le probabilità condizionate (ovvero controllate per diversi aspetti, incluse le caratteristiche dei plessi scolastici e il grado di successo scolastico misurato tramite i dati INVALSI) per i bambini italiani di spostarsi in una scuola diversa da quella del bacino di residenza, calcolata in base alla quota di stranieri che risiedono nello stesso bacino di residenza e al livello socio-economico del quartiere di residenza. Le righe identificano quindi situazioni diverse, che vanno da quella di bambini italiani che vivono in quartieri in cui la presenza di stranieri è molto limitata (sino al 5% oppure al 10%), sino a bambini italiani che risiedono in bacini scolastici caratterizzati da una forte presenza di stranieri (oltre il 30% o anche il 40%), oppure che vivono in quartieri con basso livello socio-economico o in quartieri residenziali. Nelle colonne si considerano tre diversi tipi di probabilità: quella generale di restare nella scuola di bacino, quella di spostarsi verso un'altra scuola pubblica, quella di spostarsi verso una scuola privata.

Dalle tabelle si nota che, per la scuola elementare (fig. 7), la propensione a spostarsi fuori dal proprio bacino scolastico diventa notevolmente più alta quando si risiede in aree in cui la presenza di stranieri supera il 30% o il 40%. La probabilità cambia fortemente a seconda della concentrazione etnica quando si considera la scelta di altre scuole pubbliche, dove si passa da una probabilità pari al 22% per chi vive in quartieri abitati quasi interamente da italiani ad una probabilità doppia (pari al 44%) nelle aree a forte segregazione. È dunque evidente che la mobilità dentro il sistema pubblico sia fortemente favorita dal vivere in contesti a forte concentrazione etnica.

Gli spostamenti verso la scuola privata rispondono invece ad esigenze parzialmente diverse, come già l'analisi territoriale aveva mostrato. In questo caso, infatti, la probabilità di spostarsi verso la scuola privata è superiore per gli allievi che risiedono in bacini scolastici già privi o quasi di stranieri, ed aumenta solo (come abbiamo già notato) in quelle aree in cui la quota di stranieri supera il 35%. In questi quartieri solo un terzo circa degli italiani resta nella scuola di quartiere: una quota che arriva quasi al 50% per bambini che vivono in quartieri in cui la presenza di stranieri è sotto il 5%. Quando la quota di stranieri è molto elevata, la scelta della scuola privata appare preferita, mentre nei quartieri residenziali anche la mobilità verso un'altra scuola pubblica resta elevata.

I dati relativi all'indicatore socio-economico chiariscono bene la dinamica in corso. La "fuga" dalla scuola di quartiere è contenuta nei quartieri più svantaggiati, dove la strategia più diffusa di uscita è verso altre scuole pubbliche (collocate per lo più in aree più centrali, come abbiamo già visto). Nei quartieri più ricchi, invece, la scelta di "evitare" la scuola di quartiere è



molto più diffusa, ma qui lo spostamento verso la scuola privata diventa molto massiccio. Emergono quindi due strategie principali di “fuga” dalla scuola elementare di quartiere. Una strategia è fondata sull’evitare scuole a forte presenza etnica, restando preferibilmente dentro il sistema pubblico, ma prendendo anche in considerazione la scuola privata. Si tratta di una strategia operata da famiglie italiane residenti in quartieri periferici fortemente permeabili, in qualche loro parte, all’insediamento di famiglie straniere (che raggiungono la quota almeno del 35%). La seconda strategia di exit è invece adottata da famiglie benestanti, che scelgono la scuola privata non tanto per evitare la “contaminazione” con alunni stranieri, quanto soprattutto per ragioni connesse all’appartenenza di ceto e al desiderio che l’ambiente scolastico sia altamente selettivo sul piano sociale e culturale.

I dati sulla scuola media (vedi tab. 8) radicalizzano queste due strategie. L’uscita dalla scuola di quartiere è elevatissima nei quartieri in cui la presenza di bambini stranieri supera il 30% o il 40%. Nei quartieri più etnici la quota di italiani che resta non supera il 22%. Anche nei quartieri residenziali l’uscita verso la scuola privata è molto diffusa, interessando oltre il 20% dei ragazzi.

In sintesi, la nostra analisi ha evidenziato che si è in presenza di un fenomeno consistente di “fuga degli italiani” dalle scuole pubbliche con maggiore presenza di stranieri. L’aumento della quota di stranieri residenti nello stesso quartiere fa propendere molte famiglie italiane per una scelta di mobilità, che il più delle volte si orienta verso altre scuole pubbliche. La scelta della scuola privata è anche molto diffusa a Milano, e sembra dipendere più da un’appartenenza di ceto e di classe sociale, sottolineata anche dal fatto di risiedere nelle aree centrali di maggior pregio della città, che dall’esigenza di una separazione specifica dalla popolazione straniera o maggiormente svantaggiata.

Tabella 7 - Probabilità condizionate degli allievi italiani di spostarsi in scuole extra-bacino, a seconda della quota di stranieri presenti nel bacino di residenza, scuola primaria



	Rimane nel proprio bacino	Si sposta in altra scuola pubblica	Si sposta in altra scuola privata	Totale
<i>Quota di stranieri</i>				
<5%	46,1	31,9	22,0	100
5-10%	43,0	37,0	20,0	100
10-15%	43,7	34,3	22,0	100
15-20%	45,1	30,9	24,0	100
20-25%	47,0	27,5	25,5	100
25-30%	49,2	28,8	22,0	100
30-35%	43,1	32,4	24,4	100
35-40%	32,7	40,4	26,8	100
>40%	38,9	29,5	31,6	100
<i>Indicatore socio-economico</i>				
Basso	48,3	40,9	10,8	100
Medio-basso	48,7	35,2	16,1	100
Medio	43,3	36,4	20,3	100
Medio-alto	46,1	28,9	24,9	100
Alto	39,2	27,4	33,4	100

Fonte: Elaborazione dell'Autore

Tabella 8 - Probabilità condizionate degli allievi italiani di spostarsi in scuole extra-bacino, a seconda della quota di stranieri presenti nel bacino di residenza, scuola secondaria I grado



	Rimane nel proprio bacino	Si sposta in altra scuola pubblica	Si sposta in altra scuola privata	Totale
<i>Quota di stranieri</i>				
<5%	56,4	26,6	17,0	100
5-10%	43,7	37,3	19,0	100
10-15%	38,2	43,2	18,6	100
15-20%	50,1	33,6	16,3	100
20-25%	38,0	40,7	21,2	100
25-30%	44,5	35,7	19,8	100
30-35%	29,1	45,4	25,4	100
35-40%	29,8	33,8	36,4	100
>40%	22,2	67,8	10,0	100
<i>Indicatore socio-economico</i>				
Basso	48,4	39,4	12,2	100
Medio-basso	51,1	32,7	16,2	100
Medio	47,8	34,9	17,3	100
Medio-alto	41,0	36,3	22,7	100
Alto	35,8	42,3	21,9	100

Fonte: Elaborazione dell'Autore

2.6 "White flight" a Milano

La segregazione scolastica è un fenomeno di forte concentrazione etnica e sociale della popolazione scolastica che è determinato non solo dalla forte concentrazione della popolazione svantaggiata in alcune aree della città, ma anche dalle scelte scolastiche delle famiglie. A Milano l'elevata mobilità degli allievi delle scuole elementari e medie sul territorio indica che sono molte le famiglie milanesi, sia italiane che straniere, che scelgono la scuola sulla base di criteri complessi, che non tengono conto esclusivamente della prossimità fisica e della facile accessibilità. Si tratta di una scelta, invece, dettata da molteplici ragioni sia di natura sociale ed economica che culturale.



Questo studio non è in grado di ricostruire le ragioni complesse di tali scelte, ma è finalizzato a verificare in quale misura tali scelte, qualsiasi siano le loro ragioni implicite ed esplicite, siano determinate in misura significativa dal contesto variamente multietnico e socialmente differenziato che caratterizza molte aree della città.

Osservando le scelte di mobilità, che interessano metà degli allievi italiani e un terzo di quelli stranieri, emerge come decisamente importante il fatto che quasi un quarto degli allievi milanesi di scuola elementare, pari a circa la metà di quelli mobili, si iscrive ad una scuola privata. La quota nella scuola media è un po' inferiore, ma segnala la stessa tendenza. Si tratta di una quota considerevole, dettata da motivazioni che sembrano andare oltre la semplice possibilità economica delle famiglie. Per quanto riguarda il nostro problema, di per sé la scelta della scuola privata non sembra granché influenzata dall'esigenza di separarsi dalla componente straniera o più svantaggiata della popolazione infantile della città, quanto da istanze di appartenenza e di identificazione sociale che sono proprie dei ceti sociali più elevati della città. Lo confermano sia la scarsa elasticità dell'indice di mobilità verso le scuole private alla presenza di stranieri, sia la mappa che mostra quali sono le aree della città in cui si concentra la scelta della scuola privata: si tratta infatti di aree centrali, a carattere fortemente residenziale, con modesta presenza di stranieri residenti, caratterizzate invece da una certa omogeneità culturale e sociale, che definiremmo di ceto sociale superiore.

Pur non essendo dettata da motivazioni di carattere xenofobo, la scelta della scuola privata colloca quasi un quarto della popolazione infantile di Milano – quella più privilegiata - in ambienti scolastici caratterizzati da un'elevatissima omogeneità culturale e sociale, in cui la presenza di stranieri o di bambini di altro ceto sociale costituisce più un'eccezione che una consuetudine. Inoltre, l'attrattività delle scuole private fa mancare alle scuole pubbliche l'apporto di ben un quarto della popolazione infantile italiana, esponendo le scuole pubbliche a maggiori rischi di segregazione etnica e sociale, e marcando una chiara linea di distinzione tra scuola pubblica e scuola privata. Pur essendo, dunque, l'esito di scelte individuali legittime e operate in un contesto di totale libertà, è nondimeno chiaro che l'impatto sociale e culturale di un settore scolastico privato così ampio costituisce un tema di interesse pubblico, che ha conseguenze rilevanti anche sul sistema della scuola pubblica.

La mobilità dentro il sistema pubblico costituisce il secondo problema. Essa interessa un terzo circa degli allievi della scuola pubblica, sia italiani che stranieri. In questo caso risulta evidente dai dati che si assiste ad una massiccia "fuga degli italiani" dalle scuole collocate nei territori a maggiore concentrazione di bambini stranieri. La probabilità di spostarsi aumenta considerevolmente per quegli italiani che risiedono in quartieri fortemente etnicizzati. In questi



quartieri, la mobilità degli studenti dentro il sistema pubblico raggiunge una soglia notevole, contribuendo inoltre ad aumentare massicciamente la concentrazione della popolazione straniera nelle scuole collocate in queste stesse aree. In aree meno segnate dalla presenza di stranieri, la mobilità degli italiani cala notevolmente, dimostrando quindi come sia la forte caratterizzazione etnica a fungere da evidente fattore di segregazione scolastica.

In sintesi, dunque, la segregazione scolastica interessa una parte consistente del sistema scolastico milanese. Se essa è il risultato delle dinamiche insediative della popolazione straniera e delle disuguaglianze territoriali della città, essa è anche il prodotto di un doppio movimento delle famiglie italiane, che sottrae una quota rilevante di bambini italiani al confronto e allo scambio entro contesti scolastici misti ed eterogenei. Gran parte di questa dinamica selettiva è la conseguenza della diffusa scelta verso la scuola privata compiuta da una famiglia italiana su quattro. Ma una parte rilevante del fenomeno è determinata anche dalla fuga degli italiani dalle scuole collocate in aree a forte presenza di stranieri. Sono quindi i comportamenti delle famiglie italiane – quello che definiremmo un “white flight” - a determinare la presenza di scuole in cui la concentrazione degli stranieri, e di bambini con basso background familiare, è elevata e superiore a quella presente nel territorio. Si tratta di comportamenti resi possibili non solo dalla libertà di scelta scolastica garantita alle famiglie (sostenuta anche da importanti incentivi economici pubblici nel caso dell’iscrizione a scuole private), ma anche dalla forte competizione tra scuole pubbliche determinata dall’introduzione dell’autonomia scolastica. Un sistema di “libero mercato” che sinora è stato lasciato agire sostanzialmente senza alcuna regolazione, ma che, alla luce della nostra analisi, pone rilevanti questioni inerenti l’inclusione sociale e, più in generale, lo sviluppo di una scuola compiutamente aperta al mix sociale e multi-etnico.

3. Quali politiche?

L’analisi che abbiamo svolto identifica quindi nei comportamenti di fuga delle famiglie italiane la maggiore responsabilità della segregazione scolastica. A ben vedere, questi comportamenti sono il risultato di molteplici dinamiche sociali e istituzionali. Da un lato, si tratta di strategie dettate dalla consapevolezza che la qualità dell’istruzione, sin dai primi passi, costituisca oggi un elemento fondamentale di selezione nel mercato del lavoro. Quindi, l’attenzione dedicata alla scelta della scuola e dell’insegnante nasce dall’idea che l’istruzione sia un investimento familiare cruciale, da cui dipenderanno le chance di vita dei propri figli. Si tratta di un atteggiamento di per sé corretto, che viene incoraggiato anche dalle strategie di *social investment*, che insistono sull’idea di un forte investimento delle politiche pubbliche in



politiche di formazione del capitale umano volte a rendere più competitiva e meglio bilanciata l'economia futura del paese. A ben vedere, il problema della segregazione scolastica costituisce, da questo punto di vista, un effetto perverso di una politica di *social investment*, nella misura in cui alimenta, invece che superare, le disuguaglianze di partenza e rende molto arduo perseguire l'idea di creare un sistema formativo improntato al principio delle pari opportunità e della meritocrazia. La segregazione scolastica, spinta proprio da comportamenti di "*individual investment*", in realtà sembra redistribuire a vantaggio dei più privilegiati e dei nativi le risorse di investimento sociale messe nel sistema.

Si può quindi affermare che, anche in una prospettiva di *social investment*, la segregazione scolastica costituisce un problema da superare.

L'origine di questi problema non sta, tuttavia, esclusivamente nelle pratiche sociali di "*avoidance*" messe in atto dalle famiglie italiane. Essa ha a che fare anche con il sistema di regolazione della scuola pubblica e privata creato nel nostro paese. Si tratta di un sistema fondato su due principi che alimentano, entrambi, il fenomeno qui denunciato.

Il primo imputato è il sistema di regole che disciplina, da vari anni, l'accesso alla "scuola aperta a tutti". Sino agli anni Settanta, l'accesso alla scuola dell'obbligo dipendeva strettamente dal luogo di residenza. Le scuole erano localizzate dentro bacini scolastici disegnati in modo da ridurre la distanza geografica tra casa e scuola. Dagli anni Ottanta, si è invece introdotto il principio della *libertà di scelta*: ciascun alunno ha diritto di frequentare la scuola che preferisce, indipendentemente dal bacino scolastico di residenza. Per alcuni proponenti, la libertà di scelta fu il modo per combattere il rischio di ghettizzazione nelle periferie urbane, consentendo a chi viveva in quei territori di spostarsi verso le scuole del centro città. Di fatto, invece, la scelta privilegia, come abbiamo visto, i gruppi sociali maggiormente capaci di scegliere, e soprattutto incentiva diffuse strategie di *avoidance* dalle realtà più problematiche.

C'è però un secondo aspetto inerente il sistema delle regole: il modo in cui è stata disegnata l'autonomia scolastica. Dagli anni Novanta, le scuole hanno guadagnato una certa autonomia manageriale, che convive tuttavia con una totale dipendenza finanziaria dal Ministero dell'Istruzione. I margini di autonomia delle scuole sono scarsi, soprattutto in anni in cui il finanziamento alle scuole è drasticamente diminuito. Essa si gioca in gran parte nella capacità di attrarre più studenti. Più studenti significa infatti più classi, più insegnanti, spazi migliori, più programmi e più finanziamenti opzionali. Alla libertà di scelta delle famiglie fa così da contraltare, da parte delle scuole, la ricerca dell'attrattività a tutti i costi. Per crescere, o anche solo per sopravvivere.



In definitiva, la regolazione pubblica dell'accesso alla scuola ha gradualmente interpretato il dettato costituzionale della "scuola aperta a tutti" come se esso significasse trasformare i meccanismi di accesso alla scuola in un *mercato*, in cui una massa di liberi consumatori possono confrontare le diverse offerte disponibili ed indirizzarsi verso quella migliore. Per alcuni, il mercato e la competizione tra scuole sarebbero la migliore ricetta per promuovere, tramite meccanismi emulativi, la qualità e l'efficienza.

Il "mercato scolastico" finisce, invece, per premiare soprattutto i consumatori più attivi e per discriminare quelli con minori risorse economiche e culturali. Sono innumerevoli gli studi internazionali che mostrano come il diritto di scelta sia esercitato in modo selettivo: sono le famiglie più ricche, quelle con maggiore istruzione e capitale sociale, a sapere e voler scegliere; mentre i figli delle classi sociali più povere e meno istruite finiscono per "non scegliere" la scuola più vicina. Se la libertà di scelta ha scatenato una corsa verso la "scuola migliore", essa tuttavia ha interessato solo i ricchi e la classe media, consentendo a questi di sottrarsi alle scuole di periferia, alle scuole a forte componente etnica, alle scuole inevitabilmente miste, per spostarsi verso le scuole "dei migliori", che spesso finiscono anche per essere quelle dei privilegiati.

L'autonomia scolastica ha giocato qui un ruolo fondamentale. Abbiamo infatti detto che essa ha spinto le scuole a migliorare la loro attrattività per poter acquisire più risorse. Ma chi si attrae? Si possono attrarre, infatti, solo le popolazioni "mobili", ovvero quelle categorie sociali di classe media e superiore che praticano la libertà di scelta, e che quindi selezionano, sulla base di un qualche elemento di comparazione, tra scuole alternative. L'autonomia scolastica, così intesa, ha dunque finito per favorire, inseguire, catturare, la capacità di scelta dei privilegiati. E ha incoraggiato, invece di combattere, le strategie di *avoidance*. Oltretutto, nella difficoltà di poter valutare la qualità degli insegnanti o dei metodi scolastici, spesso anche i privilegiati si affidano a criteri approssimativi, quali la qualità dell'edificio o delle attrezzature, oppure, più frequentemente, la composizione sociale ed etnica della popolazione scolastica. Nella difficoltà di reperire informazioni utili, si osserva con grande attenzione chi sono i futuri compagni di scuola del proprio figlio, consapevoli che questo aspetto conta non solo per la qualità delle relazioni sociali, ma anche sulla sua riuscita scolastica, e dunque sul suo futuro.

È possibile contrastare queste dinamiche? La risposta è articolata perché deve tenere conto della complessa architettura istituzionale del sistema scolastico italiano. Per quanto riguarda le regole fondamentali dell'accesso alla scuola (libertà di scelta e autonomia scolastica), queste sono fissate a livello nazionale e richiederebbero quindi un intervento normativo in quella sede per poter essere cambiate. In realtà, la tendenza a dare maggiori opzioni di scelta alle famiglie



nella selezione della scuola è una tendenza presente a livello internazionale, con poche eccezioni. Negli ultimi anni anche i sistemi europei più orientati ad un modello egualitario, come quelli dei paesi nordici, hanno introdotto incrementalmente un modello di scelta scolastica controllata, che svincola le famiglie dall'obbligo costrittivo di dover far frequentare ai propri figli la scuola di quartiere. In Francia, dove resiste un modello territoriale, sono state introdotte recentemente diverse eccezioni e deroghe. La pressione ad introdurre maggiori gradi di libertà nelle scelte delle famiglie proviene, in alcuni di questi paesi, dal tentativo di limitare la crescita delle iscrizioni alle scuole private, che costituiscono, in un sistema di forte limitazione alla libertà di scelta, l'unica opzione reale di "fuggire" dalla scuola di quartiere.

Una strategia di limitazione della libertà di scelta appare dunque difficile e suscettibile di essere fortemente contestata dalle famiglie. Più realistica potrebbe essere una strategia che, pur mantenendo inalterato il diritto delle famiglie a scegliere, vincolasse questo diritto al rispetto di alcuni criteri generali di equilibrio del sistema scolastico complessivo. Proprio la Ministra Gelmini, in un governo composto da Forza Italia e da Lega Nord, introdusse nel 2011 una direttiva che imponeva il rispetto di una quota non superiore al 30% di alunni stranieri per scuola: una direttiva non implementata e che creò vibranti proteste da parte soprattutto delle scuole impegnate in programmi di educazione interculturale multietnica. Al di là delle intenzioni dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione, è significativo che oggi questa circolare, o normative simili, venga invocata da dirigenti scolastici impegnati nei territori in cui la presenza di stranieri ha radicalizzato oltremodo la frequenza scolastica, ponendo gravi problemi di programmazione scolastica.

Forse la quota del 30% dovrebbe, o potrebbe, essere pensata come un obiettivo da raggiungere componendo insieme un approccio top-down, volto a fissare alcune regole di base, e un approccio bottom-up, che punti a favorire accordi territoriali tra le scuole, finalizzati ad un riequilibrio dei flussi di iscrizione in modo da evitare situazioni di segregazione estrema. Gli enti locali, intestatari di importanti risorse finanziarie per le scuole, potrebbero favorire questi accordi premiando selettivamente i comportamenti più virtuosi da parte delle autonomie scolastiche.

È indubbio che la questione richieda, in definitiva, lo sviluppo di una vera e propria strategia nazionale e locale volta alla de-segregazione delle scuole italiane. La sfida è quella di aumentare processi di selezione nella scuola improntati il più possibile al principio delle reali pari opportunità, evitando situazioni e processi di tipo discriminatorio. Senza l'eliminazione di queste discriminazioni, la scuola dell'obbligo italiana corre il rischio di fallire nel suo doppio



ruolo di agenzia formativa di base e di agenzia di inclusione sociale. Da scuola “aperta a tutti” rischia di trasformarsi in “scuola selettiva per alcuni”.

Bibliografia

- Allen, R. and Burgess, S. (2013), “Evaluating the provision of school performance information for school choice”, *Economics of Education Review*, 34: 175-190.
- Allen R., Burgess S. and McKenna L. (2014), “School performance and parental choice of school: secondary data analysis”, Research Report, Department for Education.
- Azzolini D. and Barone C. (2013), “Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants’ children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class”, *Research in Social Mobility and Stratification*, 31:82-96.
- Ball S. (1993), “Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA”, *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1: 3-19.
- Ball, S.J. and Vincent, C. (1998), “I heard it on the grapevine’: ‘hot’ knowledge and school choice”, *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3: 377-400.
- Barberis E. and Violante A. (2013), “School segregation in 4 metropolitan areas. Rescaling, governance and fragmentation of immigration policy”, paper presentato alla conferenza RC21 “Resourceful Cities”, Berlino, 23-31 August 2013.
- Baysu G. and de Valk H. (2012), “Navigating the school system in Sweden, Belgium, Austria and Germany: school segregation and second generation school trajectories”, *Ethnicities*, 12, 6: 776-798.
- Benson M., Bridge G. and Wilson D. (2014), “School Choice in London and Paris. A comparison of middle-class strategies”, *Social Policy and Administration*, 49, 1: 24-43.
- Besozzi E. (2007), *Introduzione. Giovani stranieri tra formazione e lavoro: una realtà in movimento*, in Besozzi E., Colombo M., a cura di, *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale*, Orim, Milano: 17-29.
- Boterman W.R. (2013), “Dealing with diversity: middle class family households and the issue of “black” and “white” school in Amsterdam”, *Urban Studies*, 50, 6: 1130-1147.
- Bowe R., Ball S. and Gewirtz S. (1994) ““Parental Choice”, Consumption and Social Theory: the Operation of Micro-Markets in Education”, *British Journal of Educational Studies*, 42, 1: 38-52.



- Burgess S. and Wilson D. (2005), "Segregation in England's Schools", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 30, 1: 20-36.
- Butler T. and Hamnett C. (2011), "Location Education: place, choice, constraint in London", *Childrens' Geographies*, 9, 1: 35-48.
- Cecchi D. and Brunello G. (2006), "Does school tracking affect equality of opportunity? New International Evidence", Discussion Paper Series, IZA DP No. 2348.
- Cecchi D. and van de Werfhorst H.G. (2014), "Educational Policies and Income Inequalities", Discussion Paper Series, IZA DP No. 8222.
- Clapp J.M. and Ross S.L. (2004), "Schools and housing markets: an examination of school segregation and performance in Connecticut", *The Economic Journal*, 114:425-440.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. and York, R. L. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Colombo M. and Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Franco Angeli, Milano.
- Decollanz G. (2005), *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*, Laterza, Roma-Bari.
- Dronkers, J., Van der Velden, R. and Dunne, A. (2011), "The effects of educational systems, school composition, track-level, parental background, and immigrants' origins on the achievement of 15-year-old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006", ROA Research Memorandum 2011/6.
- Entorf H. and Lauk M. (2008), "Peer effects, social multipliers and migrants at school: an international comparison", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34, 4: 633-654.
- Fack J. and Grenet J. (2008), "When do better schools raise housing prices? Evidence from Paris public and private schools", *Journal of Public Economics*, 94, 1-2: 59-77.
- Frankenberg E. (2005), *The Impact of School Segregation on Residential Housing Patterns*, in Boger J.C. and Orfield G., ed., *School Segregation: Must the South turn back?*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- Finn, C. E. (1990), *Why We Need Choice*, in Boyd W. and Walberg H.J., ed., *Choice in Education*, Berkeley, McCutchan.
- Gewirtz S., Ball S. and Bowe R. (1995), *Markets, choice and equity in education*, Open University Press, Buckingham.



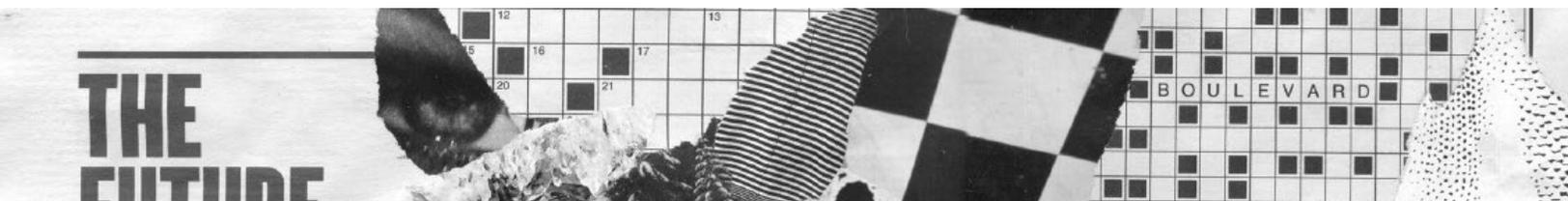
- Gibbons A. and Ashtana S. (2000), "Local Markets and the Polarization of Public-Sector Schools in England and Wales", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 25,3: 303-319.
- Gibbons, S. and Machin, S. (2003), "Valuing English Primary Schools", *Journal of Urban Economics*, 53, 2: 197-219.
- Giroux H. (2012), *Education and the crisis of public values. Challenging the assault on teachers, students e public education*, Peter Lang Publishing, NY.
- Gorard S. and Fitz J. (1998), "The more things change...the missing impact of marketization", *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3: 365-376.
- Gorard S. and Smith E. (2004), "An international comparison of equity in education systems", *Comparative Education*, 40, 1: 15-28.
- Gramberg P. (1998), "School segregation: the case of Amsterdam", *Urban Studies*, 35, 3: 547-564.
- Hamnett C. (2013), "Distance, School Allocation and Educational Inequality", paper presentato alla Conferenza RC21 "Resourceful Cities", Berlino, 23-31 Agosto 2013.
- Hastings J. and Weinstein J.M. (2008), "Information, school choice and academic achievement: Evidence from two experiments", *Quarterly Journal of Economics*, 123: 1373-1414.
- Haurin D.R. and Brasington D. (1996), "The impacts of school quality on real house prices: interjurisdictional effects", *Journal of Housing*, 4: 351-368.
- Haylett, C. (2003), "Culture, class and urban policy: reconsidering equality", *Antipode*, 35, 1: 55-73.
- Holloway S.R., Wright R. and Ellis M. (2011), "The racially fragmented city? Neighbourhood Racial Segregation and Diversity Jointly Considered", *The Professional Geographer*, 64,1: 64-82.
- Lankford H. and Wyckoff J. (2001), "Who Would Be Left Behind by Enhanced Private School Choice?", *Journal of Urban Economics*, 50:288-312.
- Le Grand, J. (1991), *Equity and choice*, Harper Collins, London.
- Le Grand J. and Bartlett W. (1993), *Quasi-markets and Social Policy*, Macmillan, Basingstoke.
- Maggioni G. and Vincenti A. (a cura di) (2007), *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Donzelli, Roma.
- Manço, A. (2002), *Competences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*, L'harmattan, Paris.
- Maloutas T., Hadjiyanni A., Kapella A., Spyrellis S.N. and Valassi D. (2013), "Education and social reproduction: the impact of social origin, school segregation and residential



- segregation on educational performances in Athens”, paper presentato alla Conferenza RC21 “Resourceful Cities”, Berlino, 23-31 Agosto 2013.
- Mayer G.H. (1997), *Admissions to schools: A study of local education authorities*, in Glatter R., Woods P.A. and Bagley C., ed., *Choice and Diversity in Schooling: Perspectives and Prospects*, Routledge, London.
- Merrifield J. (2001), *The School Choice Wars*, Scarecrow Education, Lanham, MD.
- Moro M.R. (2012), *Enfants de l’immigration, une chance pour l’école*, Bayard.
- Musset P. (2012), “School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review”, OECD Education Working Papers, No. 66, OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>.
- Musterd S., Ostendorf V. and De Vos S. (2003), “Neighbourhood effects and social mobility: a longitudinal analysis”, *Housing Studies*, 18, 6: 877-892.
- Oberti M. (2007a), *L’école dans la ville: ségrégation, mixité et carte scolaire*, Presses de Science-Po, Paris.
- Oberti M. (2007b) “Social and School Differentiation in urban space: inequalities and local configurations”, *Environment and Planning A*, 39: 208-227.
- Oberti M. and Rivière C. (2014), “Les effets imprévus de l’assoupliment de la carte scolaire. Une perception accrue des inégalités scolaires et urbaines”, *Politix*, 3, 107: 219-241.
- Orfield G. and McArdle N. (2006), “The Vicious Cycle: Segregated Housing, Schools and Intergenerational Inequality”, paper distribuito dal Joint Centre for Housing Studies Harvard University.
- Patterson K.L. and Silverman R.M. (Eds) (2014), *Schools and urban revitalization. Rethinking Institutions and Community Development*, Routledge NY.
- Quillian L. (2002), “Why is black-white residential segregation so persistent? Evidence on three theories from migration data”, *Social Science Research*, 31: 197-229.
- Rangvid B.S. (2007), “Living and learning separately? Ethnic segregation of school children in Copenhagen”, *Urban Studies*, 44, 7: 1329-1354.
- Raveaud M. and van Zanten A. (2007), “Choosing the local school: middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris”, *Journal of Education Policy*, 22, 1: 107-124.
- Reardon S.F. (2015), *School segregation and racial achievement academic gaps*, CEPA working paper no. 15-12.



- Reay D., Crozier G. and James D. (2011), *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*, Palgrave MacMillan, London.
- Rivkin S.G. (1997) "Residential segregation and school integration", *Sociology of Education*, 67, 4: 279:292.
- Rumberger R.W. and Willms J.D. (1992), "The Impact of Racial and Ethnic Segregation on the Achievement Gap in California High Schools", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 4: 377-396.
- Santerini M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Saporito S. J. (2003) "Private Choices, Public Consequences: Magnet School Choice and Segregation by Race and Poverty", *Social Problems*, 50:181–203.
- Söderström M.M. and Uusitalo, R. (2004), "School choice and segregation: Evidence from an admission reform", Working Paper No. 2005:7, Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala, Sweden.
- Taylor C. and Gorard S. (2001), "The role of residence in school segregation: placing the impact of parental choice in perspective", *Environment and Planning A*, 33:1829-1852.
- Van Zanten A. (2002), "Les classes moyennes et la mixité scolaire dans la banlieue parisienne", *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 93: 50-70.
- Van Zanten A. and Obin J.P. (2010), *La Carte Scolaire (2nd edn)*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Vincent C. (2001) "Social Class and Parental Agency", *Journal of Education Policy*, 16, 4: 347 – 364.
- Warrington M. (2005), "Mirage in the Desert? Access to Educational Opportunities in an Area of Social Exclusion", *Antipode*, 796-816.
- Zoletto D., (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.



L' Osservatorio Coesione e l'Inclusione Sociale è

un progetto

nato nell'ambito del Festival **SOCIAL COHESION DAYS**

Promosso da *Fondazione Easy Care*

Via A. Gramsci 54/H - 42124 Reggio Emilia

Tel.: +39 0522378654 - 378715

Email: info@socialcohesiondays.com

Web: www.socialcohesiondays.com/osservatorio-coesione-sociale

