



# Desegregare la scuola

## Relazioni con il territorio e pratiche di cittadinanza

di Marta Canidio

Nelle periferie di una grande città come Milano accade di ritrovarsi a insegnare in contesti scolastici caratterizzati da un'alta concentrazione di alunni e alunne con cittadinanza non italiana e in condizione di svantaggio socioeconomico. Situazioni che si incontrano in quartieri come Baggio e San Siro, lavorando all'interno di scuole primarie dove la presenza di questo tipo di utenza supera il 70% del totale e in alcune classi costituisce la totalità. Queste percentuali non rispecchiano la composizione eterogenea della popolazione che vive in quelle aree urbane; a Milano, infatti, a differenza di altre metropoli europee o nordamericane, non esistono dei veri e propri ghetti. Perché la separazione tra gruppi sociali ed etnici in alcune scuole è allora così significativa? Quale meccanismo dà forma a questi contesti "di frontiera", riservati ai marginali, dove il numero di bambini, bambine e famiglie considerate problematiche è preponderante?

In the suburbs of a large city like Milan, it happens that one finds oneself teaching in school contexts characterized by a high concentration of pupils with non-Italian citizenship and in conditions of socioeconomic disadvantage. Situations encountered in neighborhoods such as Baggio and San Siro, working in primary schools where the presence of this type of user exceeds 70% of the total and in some classes constitutes the entirety. These percentages do not reflect the heterogeneous composition of the population living in those urban areas; in Milan, in fact, unlike other European or North American metropolises, there are no real ghetto. Why is the separation between social and ethnic groups in some schools so significant? What mechanism gives shape to these "frontier" contexts, reserved for the marginal, where the number of boys, girls and families considered problematic is preponderant?

### Scuola e periferie: dall'alterità nasce il cambiamento

Quando ho incontrato il tema della segregazione scolastica le domande sopra riportate hanno innescato un lavoro di ricerca e riflessione con l'obiettivo di comprendere le modalità con cui si concretizza il fenomeno e la sua incidenza a livello locale. Conoscere era il primo passo da compiere per raggiungere un secondo e più importante obiettivo: immaginare e realizzare delle sperimentazioni che potessero aprire uno spiraglio nella direzione contraria, ovvero desegregare la scuola.

All'interno di queste complesse realtà scolastiche di periferia, la mia posizione privilegiata di studentessa lavoratrice

del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria mi ha permesso di osservare, vivere e riflettere intorno alle difficoltà quotidiane del lavorare in questo tipo di contesti dove i presupposti che fondano il "normale" e tradizionale

**Se voi avete il diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora io reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni sono la mia patria, gli altri i miei stranieri**

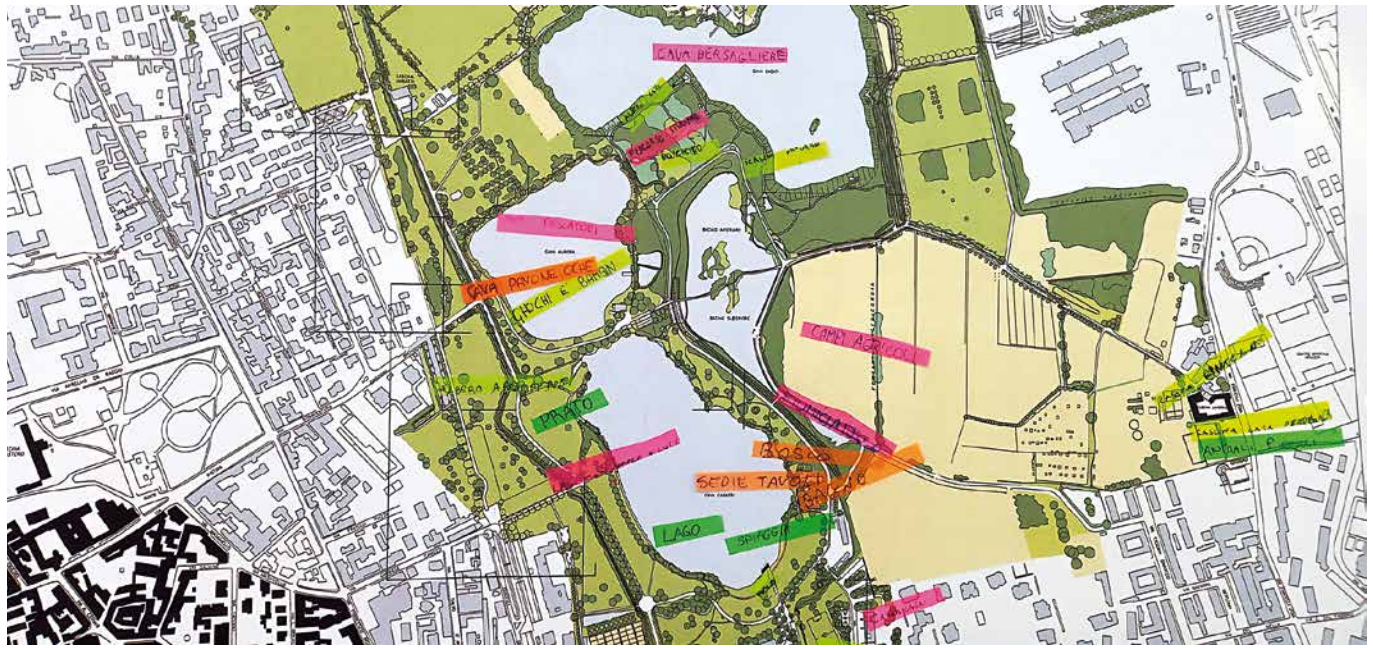
*don Lorenzo Milani 1965, p. 12*

modo di concepire la scuola sono messi in crisi perché inefficaci (Zoletto, 2007). Lezioni frontali e approcci trasmissivi erano fallimentari; molti docenti vivevano una condizione di smarrimento e frustrazione. Una condizione che poteva trasformarsi in apertura rispetto

a diversi approcci didattici ed educativi, capaci di tener conto della complessità e di rispondere ai bisogni degli alunni e delle alunne che frequentano queste scuole. È nato così il desiderio di provare a trasformare questi contesti in spazi di sperimentazione e di rinnovamento dell'agire didattico ed educativo. Dal confronto con l'alterità, infatti, «è possibile ripensare la didattica in generale per tutti, non solo per gli alunni e le alunne stranieri» (Zoletto, 2007, p. 10).

### Segregazione scolastica in ambito urbano

La segregazione scolastica è parte di un fenomeno più generale in crescita all'interno delle metropoli occidentali: la "segregazione democratica".



**Fig. 1.**  
La mappa delle ipotesi.

Una realtà difficile da riconoscere perché si manifesta in modo implicito ed è causata principalmente dalla condizione economica. Risultato geografico della divisione «di uomini nello spazio, in base alla vita di tutti i giorni, alle condizioni sociali, alla ricchezza o povertà» (Frémont, 2007, p. 209), questo fenomeno crea settori di privilegio e di svantaggio, disegna frontiere invisibili, limiti e barriere che «attraversano il territorio producendo nello spazio sociale un universo di discontinuità e disuguaglianze, creando delle discriminazioni» (Molinari, 2021, p. 10).

Nella scuola, che secondo il dettame costituzionale dovrebbe essere estranea a ogni tipo di discriminazione, questo processo si concretizza nella «ghettizzazione dei ricchi tra i più ricchi e dei poveri con i più poveri» (Pacchi, Ranci, 2017, p. 14) e determina una significativa disparità dell'offerta formativa, con la creazione di scuole di serie A e di serie B. Questa polarizzazione impedisce alla scuola dell'obbligo di «ridurre le disuguaglianze sociali ed etniche

[ma] concorre a rinforzarle e a radicalizzarle» (Ranci, 2019, p. 12).

La segregazione all'interno delle scuole equivale simbolicamente alla creazione di muri che separano, escludono, restringono fortemente la possibilità di mobilità sociale, portano all'assenza di un trattamento equo per studenti di diversa estrazione socioeconomica e quindi alla riproduzione delle disuguaglianze.

Analizzare il fenomeno è il primo passo per provare a ribaltare questi muri, creare ponti capaci di mettere in relazione soggetti sociali diversi e favorire lo sviluppo di una società multiculturale. In Italia gli studi sulla segregazione scolastica sono pochi. La ricerca curata da Carolina Pacchi e Costanzo Ranci (Pacchi, Ranci, 2017) rileva che il fenomeno riguarda buona parte del sistema scolastico milanese ed è il risultato di due fattori: le disuguaglianze territoriali legate alle modalità insediative della popolazione straniera, che risiede prevalentemente in alcune zone periferiche e semiperiferiche (Locatelli

et al., 2021), e il *white flight*, la fuga delle famiglie di ceto medio e medio-alto dalle scuole particolarmente multiculturali verso altri istituti pubblici o privati. Nelle aree periferiche i flussi in uscita di studenti italiani verso altre scuole possono superare il 40% (Pacchi, Ranci, 2017). Questo movimento ha l'effetto di sottrarre «una quota rilevante di bambini italiani al confronto e allo scambio entro contesti scolastici misti ed eterogenei» (Ranci, 2019, p. 21). La libertà di scelta delle famiglie, derivata dalla rimozione del vincolo d'iscrizione legato alla residenza, favorisce la competizione tra scuole per attrarre il maggior numero di studenti e studentesse provenienti da famiglie con un maggior capitale economico e culturale. Una concorrenza incentivata dall'autonomia scolastica che ha introdotto nell'ambito dell'istruzione pubblica un sistema assimilabile a quello del libero mercato. In assenza di regole tale sistema compromette la possibilità di collaborare e fare rete tra scuole della stessa zona, diventando uno dei fattori de-

terminanti del processo di segregazione scolastica (Pacchi, Ranci, 2017).

A Milano sono presenti diversi istituti scolastici con una concentrazione etnica notevolmente superiore a quella del territorio urbano, generalmente mista (Pacchi, Ranci, 2017). In molti casi la presenza di alunni e alunne stranieri supera il 50% degli iscritti, dando luogo a situazioni che 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. (...) dentro la scuola pubblica si creano dei ghetti sociali, che si cristallizzano e si riproducono nelle generazioni successive» (Ranci, 2019, p. 2). Per arginare gli effetti di questa realtà la delibera CM 2/2010 emanata dal MIUR stabilisce un tetto massimo di alunni e alunne con cittadinanza non italiana del 30% per classe. Un limite oltre il quale le classi diventano potenzialmente più complesse e problematiche a causa del numero di soggetti svantaggiati (Santagati, Colussi, 2019). Nonostante il quadro legislativo imponga di prevenire il fenomeno della segregazione etnica e sociale, un buon numero di istituti supera la soglia critica. Secondo i dati Eurostat del 2017, l'Italia è tra i paesi europei con maggior divario tra popolazione autoctona e straniera nell'ambito della dispersione scolastica (Santagati, Colussi, 2019), indicatore del livello di povertà educativa. L'abbandono precoce degli studi interessa quasi esclusivamente studenti provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione (Paolucci, 2010) e con *background* migratorio, pa-

lesando quanto il fattore di discriminazione socioeconomico sia fortemente correlato a quello etnico secondo una prospettiva intersezionale. L'intersecarsi delle disuguaglianze di classe, genere, generazione, etnia e territorio determina un accesso differenziato a opportunità nell'ambito di diritti fondamentali quali l'istruzione.

Le istituzioni scolastiche, sia a livello ministeriale sia locale, dovrebbero riconoscere e affrontare la problematica «perché le scuole e gli insegnanti, lasciati soli, non sono in grado di contrastare una tendenza che ha profonde origini sociali ed economiche» (Ranci, 2019, p. 3). In attesa di una risposta istituzionale, coloro che operano in questa realtà non possono esimersi dall'affrontare le difficoltà proprie di contesti scolastici complessi, curare la qualità delle proposte, rendere queste scuole attrattive per frenare la fuga delle famiglie autoctone e favorire dinamiche desegreganti. In questa prospettiva è stato concepito il progetto che segue, dal titolo "Itinerari di esplorazione".

### **Itinerari di esplorazione nella scuola primaria: il quartiere Baggio, Milano**

"Itinerari di esplorazione" è un'esperienza realizzata nell'anno scolastico 2021/2022 coinvolgendo due classi quarte di scuola primaria dell'I.C. Iqbal Masih di Baggio, alla periferia ovest della città di Milano. Le classi appartengono a due plessi territorialmente vicini che rappresentano contesti segregati: la 4<sup>a</sup>A di via Valdarno accoglie un'utenza di estrazione socioeconomica bassa composta prevalentemente da alunni e alunne con

cittadinanza non italiana; nella 4<sup>a</sup>B di via Viterbo invece il livello socioeconomico è più alto e la presenza di stranieri nettamente inferiore.

Il progetto ha cercato di contrastare questa separazione attraverso diverse strategie: la collaborazione tra scuole, la pluralità degli ambienti di apprendimento, la didattica laboratoriale, la relazione con il territorio e le pratiche di cittadinanza.

La collaborazione, favorita dall'appartenenza dei due plessi allo stesso istituto comprensivo, è stata fondamentale per realizzare una progettazione didattica condivisa che ha previsto la mescolanza e l'aggregazione tra le classi coinvolte attraverso il lavoro in piccoli gruppi misti di alunni e alunne dei due plessi. La condivisione di momenti e di attività ha permesso ai bambini e alle bambine di allargare la propria rete di conoscenze, stringere nuovi legami, sperimentarsi all'interno dispositivi pedagogici e didattici di tipo laboratoriale.

Gli ambienti di apprendimento sono stati *outdoor*, *indoor* e digitali. All'aperto è stato possibile esplorare e fare esperienze a contatto con la natura e il territorio in cui la scuola è inserita. L'aula e gli spazi istituzionali, il dentro, sono stati i luoghi dove raccogliere, confrontare e analizzare idee e vissuti, realizzando degli artefatti significativi. Il digitale ha permesso di costruire collaborativamente un sapere e condividerlo tramite alcune applicazioni e piattaforme.

Il progetto "Itinerari di esplorazione" si è focalizzato sulla relazione dei bambini e delle bambine con un luogo importante del proprio quartiere. Il lavoro è





Fig. 2.  
Uscita sul terreno.

partito dal racconto delle esperienze che ogni alunno e alunna ha avuto nel contesto del Parco delle Cave, facendo emergere i riferimenti ai luoghi specifici e provando a collocarli sulla carta muta del parco (Fig. 1). La correttezza di questa “mappa delle ipotesi” è stata verificata durante le successive uscite sul terreno (Fig. 2).

Attraverso una prospettiva di educazione territoriale è stato possibile realizzare un percorso di conoscenza e valorizzazione di un parco urbano. La sua esplorazione attiva, associata al lavoro di riflessione e di ricerca svolto all'interno della classe, ha promosso il processo di territorializzazione: l'appropriazione simbolica dello spazio fisico del parco, la sua trasformazione in territorio, in spazio di vita (Giorda, 2014).

L'educazione ai valori territoriali implica la costruzione di narrazioni e di rappresentazioni del proprio territorio (Giorda, 2014). Per questo nel corso del progetto le attività promosse sono state molteplici: la produ-

zione di testi (narrativi autobiografici, descrittivi e informativi) e di riproduzioni grafiche, le uscite sul terreno e l'osservazione diretta, l'utilizzo e la personalizzazione di una mappa, la realizzazione di artefatti digitali multimediali attraverso applicazioni dedicate (*Google My Maps*, *Padlet*, *Book Creator* e *Thinglink*).

Il percorso svolto ha contribuito a saldare un legame emozionale con il parco attribuendo agli spazi presenti in esso dei valori simbolici e culturali. Associando a ognuno un nome, un'icona specifica, un testo descrittivo, fotografie e disegni, si è costruito un senso del luogo (Giorda, 2014). Il risultato finale è una mappa interattiva consultabile on-line attraverso la scansione di un Qr Code (Fig. 3).

Il legame conoscitivo e affettivo con il Parco delle Cave ha permesso di identificarlo come tesoro del proprio quartiere, un luogo da tutelare, un valore territoriale: «un bene su cui far leva per il proprio progetto di vita e per quello della comunità»

(Giorda, 2014, pp. 64-65). Da questa consapevolezza possono derivare comportamenti volti a preservare il patrimonio e le risorse del territorio, prendersi cura dell'ambiente, promuovere «uno sviluppo sostenibile, inclusivo e generatore di qualità della vita e di cittadinanza attiva» (Giorda, Puttilli, 2019, p. 20).

Una delle difficoltà maggiori riscontrata durante il percorso è stata l'utilizzo degli strumenti informatici per via del divario digitale correlato alla differente estrazione sociale degli alunni e delle alunne. L'organizzazione di gruppi di lavoro eterogenei ha permesso di affrontare la problematica attraverso modalità di supporto *peer to peer*.

Tra i limiti di questa esperienza c'è l'essere rimasta isolata e non aver trovato continuità e sviluppi ulteriori.

### Muri e ponti

“Itinerari di esplorazione” è stato un percorso che ha provato ad affrontare il problema della segregazione scolastica contrapponendo alla chiusura insita nel processo di ghettizzazione, l'apertura al territorio e l'uscita dai confini “istituzionali”. Un'apertura non solo fisica ma relazionale che ha opposto alla competizione tra scuole, tra i fattori determinanti delle dinamiche segregative, la collaborazione e la contaminazione reciproca.

Documentare e narrare questa esperienza è un tentativo di condividerla con coloro che lavorano in ambiti educativi periferici, che hanno scelto di collocarsi ai margini per dare alla propria professione un carattere militante, che credono ancora nella necessità di combattere le disuguaglianze e hanno fiducia nella possibilità di un cam-

Fig. 3.  
La mappa interattiva  
“Itinerari di  
Esplorazione”.





Fig. 4.  
Attività laboratoriale.

biamento.

All'interno di questa tensione etica la didattica della geografia diventa un riferimento per guardare alla complessità del presente, uno strumento per abbattere muri e costruire ponti, aprirsi ai territori e contrastare le logiche di segregazione. È uno spazio privilegiato di sperimentazione e trasformazione perché implica il contatto con il mondo reale, vivo e in continua evoluzione (Frémont, 2007). L'educazione al territorio, con le attività di esplorazione e narrazione, può

favorire lo sviluppo del pensiero critico, della capacità di prendere decisioni, di riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni e di comprendere i bisogni e i desideri di coloro che lo abitano (Giorda, 2014). Nella relazione con il proprio territorio si costruisce cittadinanza ed è possibile tracciare percorsi capaci di rigenerare le proposte scolastiche nella prospettiva di giustizia ambientale e sociale.

Una vera conoscenza del territorio, fondata sullo sviluppo

dell'intelligenza spazio-temporale e sull'esperienza diretta, ci porta produrre un sapere geografico e storico che, attraverso uno sguardo via via più consapevole, permette ai membri della comunità di diventare cittadini attivi, capaci di valorizzare il proprio passato, di comprendere e interpretare meglio il presente e di poter immaginare (e di progettare) il proprio futuro [...]

(Molinari 2017, p. 18). ■

Sezione Lombardia

## Bibliografia

- DON MILANI L., *L'obbedienza non è più una virtù*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1965.
- FRÉMONT A., *Vi piace la geografia?*, Roma, Carocci, 2007.
- GIORDA C., *Il mio spazio nel mondo*, Roma, Carocci, 2014.
- GIORDA C., PUTTILLI M., "Educazione al territorio: una metodologia per la formazione geografica", in GIORDA C., ZANOLIN G. (a cura di), *Idee geografiche per educare al mondo*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 19-35.
- LOCATELLI A.M., MOLINARI P., BESANA C., MARTINELLI N. (a cura di), *Periferie europee. Istituzioni sociali, politiche, luoghi*, 2 Tomi, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- MOLINARI P., "Geografia e cittadinanza: rendere consapevole un legame necessario", in MOLINARI P., RIVA E. (a cura di), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 17-29.
- MOLINARI P., "Le periferie urbane europee in una prospettiva geografica: definizioni, narrazioni, politiche", in LOCATELLI A.M., MOLINARI P., BESANA C., MARTINELLI N. (a cura di), *Periferie europee. Istituzioni sociali, politiche, luoghi*, Tomo 2, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 9-21.
- PACCHI C., RANCI C. (a cura di), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- PAOLUCCI G., *Bourdieu dopo Bourdieu*, Torino, Utet, 2010.
- RANCI C., *Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano, Social Cohesion Paper – Quaderni della coesione sociale*, 1, O.C.I.S – Osservatorio Internazionale per la Coesione e l'Inclusione Sociale, 2019.
- SANTAGATI M., COLUSSI E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Report ISMU 1/2019, Milano, Fondazione ISMU, 2019.
- ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Cortina, 2007.