



Quale giustizia tra gli spazi scolastici della disuguaglianza? Un'esperienza di progettazione in corso

Francesca Cognetti¹

Politecnico di Milano, Dipartimento di Architettura e Pianificazione (francesca.cognetti@polimi.it)

L'articolo assume come campo di indagine il tema delle scuole ad alta concentrazione di bambini stranieri nella città di Milano, indagandone i fattori che hanno contribuito alla costituzione di una situazione fortemente polarizzata.

Questa riflessione costituisce lo sfondo per la descrizione di un progetto di integrazione multiculturale promosso da un'ampia rete di soggetti, tra cui il Dipartimento di Architettura e Pianificazione.

Le chiavi interpretative legate all'idea di giustizia spaziale contribuiscono alla possibilità di rimettere al centro di un progetto di territorio gli spazi delle disuguaglianze sociali e urbane, mettendo a fuoco limiti e possibilità di un approccio di politiche legato ai temi delle capacità personali e collettive, della relazione tra elementi endogeni ed esogeni, della tensione tra progetto di spazi, pratiche ed usi

Parole chiave: disuguaglianze urbane; integrazione e partecipazione; giustizia spaziale

Milano, tracce di segregazione scolastica

Milano è la città italiana con il numero più elevato di residenti immigrati e di alunni di origine straniera². Negli ultimi dieci anni (tra il 2000 e il 2010) la quota di alunni stranieri nelle scuole primarie è triplicata, passando dal 6% al 19% (Ufficio Statistico Comune di Milano, 2011), a dimostrazione di un fenomeno molto dinamico che investe, in forme diverse, l'intera rete degli istituti scolastici milanesi.

La presenza degli alunni stranieri nelle scuole di Milano è molto variabile: la maggior parte delle scuole mostra concentrazioni basse o molto basse – per il 65% delle primarie l'incidenza è inferiore al 20% e per il 37% di esse è addirittura al di sotto del 10% – una minoranza di esse vede concentrazioni sensibilmente più alte, con il 10% delle scuole che assiste a quote superiori al 40% (Comune di Milano, 2010).

Questi dati raccontano di un fenomeno polarizzato: in più dei due terzi delle scuole primarie vi sono uno o due bambini stranieri per classe; le restanti scuole provano a gestire il peso di una variabile concentrazione. Si tratta in questi casi di un fenomeno complessivamente in aumento, che a volte assume il carattere di vera e propria 'emergenza', evidenziando grosse difficoltà di gestione. Spesso questo si addossa ad altri fenomeni di concentrazione, non solo relativi alla provenienza, ma anche a uno stato di povertà e disagio diffuso legato ad esempio alla presenza di quartieri di edilizia pubblica nel bacino scolastico³.

A questo fenomeno corrisponde una progressiva trasformazione della composizione della popolazione scolastica straniera. Da un lato, cresce significativamente la presenza dei nati in Italia da genitori stranieri (sugli iscritti stranieri alle scuole primarie nel 2009-2010 il 61%); dall'altro, si riduce il numero di alunni neo arrivati, ovvero coloro che hanno dovuto interrompere il percorso scolastico per ricongiungersi ai genitori già in precedenza emigrati in Italia. A fronte di questa riconfigurazione, ancora alte rimangono le differenze tra alunni italiani e stranieri se guardiamo alle performance e ai ritardi scolastici, in particolare relative alle scuole secondarie: questo differenziale riguarda sia la decisione di interrompere la carriera scolastica, sia le preferenze sulla scuola di secondo livello che segnalano una 'tendenza al ribasso' per quello che riguarda i percorsi formativi degli stranieri, anche a parità di abilità scolastiche (Fondazione Cariplo, 2010).

I dati appena mostrati articolano le ragioni per cui il problema della segregazione scolastica a Milano sia emerso di recente attraverso l'interazione di diversi processi: la crescita del nu-





Tab. 1 – Popolazione residente in età scolare (6-10 anni) secondo la scuola primaria competente per territorio, anno scolastico 2011-2012 (Fonte: elaborazione su dati Anagrafe Scolastica, Comune di Milano)

Zona*	Totale iscritti	Statale di bacino	%	Statale non di bacino	%	Privata o paritaria	%	Altro**	Totale residenti
1	3.880	1.632	42,1	776	20,0	1.472	37,9	568	4.448
2	5.449	2.778	51,0	1.646	30,2	1.024	18,8	750	6.198
3	5.594	2.563	45,8	1.757	31,4	1.274	22,8	554	6.148
4	5.413	2.644	48,8	1.906	35,2	862	15,9	613	6.026
5	4.639	2.262	48,8	1.709	36,8	668	14,4	499	5.138
6	5.476	2.571	47,0	2.023	36,9	882	16,1	651	6.127
7	7.230	3.681	50,9	1.820	25,2	1.729	23,9	946	8.176
8	6.828	3.150	46,1	2.309	33,8	1.369	20,0	835	7.663
9	6.321	3.394	53,7	1.784	28,2	1.143	18,1	889	7.210
Milano	50.829	24.675	48,5	15.730	30,9	10.424	20,5	6.305	57.134
Scuola									
L. Cadorna	633	228	36,0	230	36,3	175	27,6	148	781

* Per 'Zona' si intende la zona di decentramento della scuola competente per territorio (scuola di bacino)

** Nella voce 'Altro' sono considerate le iscrizioni fuori Milano, i ritardi alla scuola d'infanzia, gli anticipi alla scuola media e l'istruzione familiare

Tab. 2 – Popolazione residente con cittadinanza straniera in età scolare (6-10 anni) secondo la scuola primaria competente per territorio, anno scolastico 2011-2012 (Fonte: elaborazione su dati Anagrafe Scolastica, Comune di Milano)

Zona*	Totale iscritti	Statale di bacino	%	Statale non di bacino	%	Privata o paritaria	%	Altro**	Totale residenti
1	299	179	59,9	64	21,4	56	18,7	219	518
2	1.392	866	62,2	478	34,3	48	3,4	564	1.956
3	727	436	60,6	234	32,2	57	7,8	305	1.032
4	1.117	707	63,3	373	33,4	37	3,3	398	1.515
5	780	461	59,1	294	37,7	25	3,2	299	1.079
6	952	556	58,4	360	37,8	36	3,8	393	1.345
7	1.231	707	57,4	357	29,0	167	13,6	581	1.812
8	1.253	657	52,4	491	39,2	105	8,4	549	1.802
9	1.454	1.008	69,3	380	26,1	66	4,5	660	2.114
Milano	9.205	5.577	60,6	3.031	32,9	597	6,5	3.968	13.173
Scuola									
L. Cadorna	180	119	66,1	38	21,1	23	12,8	115	295

* Per 'Zona' si intende la zona di decentramento della scuola competente per territorio (scuola di bacino)

** Nella voce 'Altro' sono considerate le iscrizioni fuori Milano, i ritardi alla scuola d'infanzia, gli anticipi alla scuola media e l'istruzione familiare



Quartiere di edilizia pubblica S. Siro adiacente alla scuola Cadorna (a sinistra); cortile del gelso.

Spazio interno alla scuola da riqualificare (a destra)

Fonte: foto di F. Cognetti





Laboratorio interculturale con i bambini della scuola
Fonte: foto di F. Cognetti

mero di minori di origine straniera in età scolare; l'esistenza di micro-concentrazioni di immigrati in alcuni quartieri della città; le differenze nelle dinamiche demografiche tra popolazione italiana e straniera; il delinearsi di strategie delle famiglie italiane volte ad evitare scuole ritenute inadatte (Borlini, Memo, 2009). Soprattutto su quest'ultimo punto, la letteratura internazionale ha posto una particolare attenzione, sottolineando il ruolo delle pratiche di *schooling* – o selezione mirata del contesto scolastico in cui inserire i propri figli – nei processi di segregazione urbana nelle città europee (Oberti 2007, 2012; Butler, Hamnett 2007, 2011).

Questo fattore, legato alla possibilità di scelta della scuola da frequentare indipendentemente dal domicilio, sembrerebbe una delle questioni centrali anche per Milano: in una città in cui i quartieri mostrano una composizione sociale relativamente mista e sono scarsi i territori in cui si assiste a dei reali fenomeni di concentrazione degli abitanti di origine straniera⁴, è proprio la formazione delle scuole ad evidenziare una dinamica segregante ben più radicale.

Attraverso il decreto ministeriale sull'autonomia scolastica⁵ che ha liberalizzato i bacini di utenza, si è dato avvio a una sotterranea competizione tra istituti scolastici in cui i dirigenti cercano di orientare le iscrizioni, attraverso politiche di attrattività o di allontanamento di alcune tipologie di utenti. In

questo quadro (tab. 1), le scelte delle famiglie italiane sembrano maggiormente influenzate da un meccanismo di 'passaparola' o dallo stigma che pesa su alcune scuole da evitare, piuttosto che da un'informazione sistematica e trasparente sul profilo dell'offerta formativa. Data la spiccata distribuzione territoriale delle scuole milanesi, gli spostamenti delle famiglie, in caso di cambio, possono essere anche molto brevi, quel tanto che basta per evitare le scuole a maggiore concentrazione di stranieri, che distano solo poche centinaia di metri da altre, che presentano una composizione molto diversa.

Le scelte delle famiglie straniere sembrano essere effettuate con altri criteri, relativi principalmente alla vicinanza (tab. 2).

Quali opportunità di governo delle diseguaglianze?

A fronte di questo quadro si riscontra, da un lato, a livello nazionale, una carenza di dibattito pubblico sulle conseguenze dell'autonomia scolastica e l'assenza di un chiaro orientamento di governo da parte delle istituzioni⁶, anche a partire dall'introduzione di uno strumento di valutazione come quello delle prove Invalsi, che potrebbe, se ben applicato e osservato, introdurre elementi di confronto sulle *performance* tra scuole; dall'altro, negli ambiti locali, una debole capacità di coordinamento e cooperazione tra le scuole e la totale mancanza di gestione dei





flussi di iscrizione di uno stesso quartiere o zona di Milano. Quello che manca, rispetto alla gestione urbana, è un patto tra le scuole della città (statali, comunali e paritarie) e gli enti locali, definito per ambiti locali, affinché il tema dell' integrazione dei minori stranieri sia condiviso e responsabilmente gestito da tutte le istituzioni (Favaro, 2006).

A tutte le scale di intervento quindi, alla liberalizzazione dei bacini di utenza e alla spinta alla autonomia delle scuole primarie e secondarie, non è seguita una visione strategica pubblica rispetto alla quale fare riferimento.

Guardando a Milano, sembrerebbe esserci, da un lato, un deficit di elaborazione politica e di ricerca empirica attorno al problema della segregazione scolastica e dei fattori che concorrono a produrla e a rinforzarla nel tempo e, dall'altro, un'attenzione insufficiente verso quelle scuole 'di frontiera' dove le dinamiche descritte prendono forma in modo radicale. Sono queste stesse scuole a mostrare, in alcuni casi, inaspettate capacità di innovazione e progettualità che, tuttavia, richiedono di essere sostenute e accompagnate per essere, una volta raggiunto un grado di maggiore strutturazione e forza, replicate in altri contesti problematici della città.

In particolare, a fronte di rappresentazioni molto articolate relativamente alle dinamiche di integrazione scolastica in una prospettiva pedagogico-relazionale⁷, appare più carente una riflessione spostata sul fronte delle dinamiche dei flussi di iscrizione; sui fattori territoriali che incidono sulle geografie interne alle scuole; sugli aspetti relativi al governo del fenomeno e agli aspetti relativi alla sperimentazione.

La 'riforma' dei bacini scolastici da tempo annunciata, e prevista a Milano per l'anno scolastico 2013-2014⁸, potrebbe aprire spazi di discussione e di elaborazione importanti in questa direzione. Anche l'osservazione e il rafforzamento di importanti sperimentazioni legate a progetti puntuali di integrazione scolastica, come ad esempio quelle offerte da Fondazione Cariplo⁹, potrebbero fornire significativi elementi di innovazione.

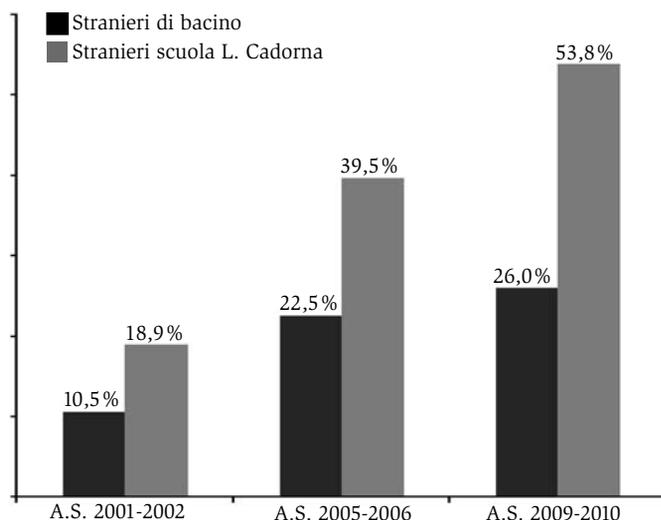


Fig. 1 – Popolazione residente di cittadinanza straniera in età scolare (6-10 anni) nella scuola Cadorna e nel suo bacino
Fonte: elaborazione su dati Anagrafe Scolastica, Comune di Milano

Una sperimentazione sul campo: i territori contesi del progetto «Da casa a scuola in mezzo al mondo»

Il tema delle scuole ad alta frequentazione di bambini stranieri risulta quindi un campo di riflessione in cui molte sono ancora le questioni aperte. Il Dipartimento di Architettura e Pianificazione ha colto la partecipazione al progetto «Da casa a scuola in mezzo al mondo»¹⁰ nella scuola Cadorna, come occasione di sperimentazione e di ulteriore comprensione di questo fenomeno, attraverso una conoscenza legata alla dimensione progettuale e di approfondimento sul campo. Il progetto, promosso da una rete ampia di soggetti¹¹ lavora in una realtà di frontiera, principalmente su cinque assi (un percorso psico-pedagogico per genitori e insegnanti; un percorso di apertura della scuola e di potenziamento della sua dimensione territoriale; un percorso di rafforzamento del ruolo dei genitori stranieri e italiani dentro alla scuola; un percorso di co-progettazione dell'intervento) rispetto ai quali si articolano una serie di azioni progettuali.

L'Istituto Cadorna una scuola di frontiera

L'Istituto Cadorna di Milano è composto da quattro differenti plessi collocati in un'area semicentrale della settore ovest della città, e la sua particolarità è quella di relazionarsi ad un territorio molto ampio, caratterizzato dalla presenza di realtà differenti tra loro. Le scuole King e Ricci si riferiscono al quartiere residenziale del QT8. Le due scuole Dolci (dell'infanzia e primaria) si trovano separate da quest'ultimo dal sistema degli Ippodromi e guardano ad un territorio più eterogeneo: situate a cavallo della circonvallazione esterna, tra una zona residenziale (mista a commercio e terziario), un'area di edilizia di pregio (Fiera) e una parte del quartiere di edilizia pubblica di San Siro. Sono questi territori e realtà profondamente differenti che non sempre convivono nella scuola: la 'fuga' degli italiani trasforma le possibilità di incontro e di costruzione di un interessante mix sociale in una scuola 'degli stranieri'. La percentuale di bambini stranieri, infatti, nell'Istituto Cadorna si attesta al 28%. I dati più significativi, tuttavia, si rintracciano centrando l'attenzione su come tale percentuale si distribuisce nella suddivisione interna dei plessi. In riferimento ai dati dell'anno scolastico 2009/2010¹², nella scuola elementare Dolci si rileva una quota del 53%. Il fenomeno si acutizza ulteriormente se si guarda la presenza di bambini stranieri nella scuola dell'infanzia, che sale in quell'anno al 69%.

Questo disequilibrio denuncia l'esistenza di dinamiche relative allo *schooling* da parte delle famiglie italiane: mentre i bambini e le famiglie del quartiere di edilizia pubblica si riferiscono naturalmente alle scuole di via Dolci, spesso trovandovi un ambiente più sensibile alle loro problematiche, i bambini e le famiglie delle altre parti del bacino di utenza tendono a cercare delle soluzioni alternative.

Il fenomeno è anche rilevabile grazie alla presentazione di serie storiche riguardanti il rapporto tra bambini stranieri nel bacino d'utenza e bambini stranieri iscritti alla scuola Cadorna. In riferimento alla fig. 1, appare chiaro come nel lasso temporale 2001-2010 si sia registrato un aumentare progressivo della presenza di stranieri e della forbice 'stranieri nel bacino' e 'stranieri nella scuola'. Tale andamento appare sempre più evidente se si analizza il passaggio dall'anno scolastico 2005/2006 a quello 2009/2010, dove si riscontra un leggero aumento (di 3 punti



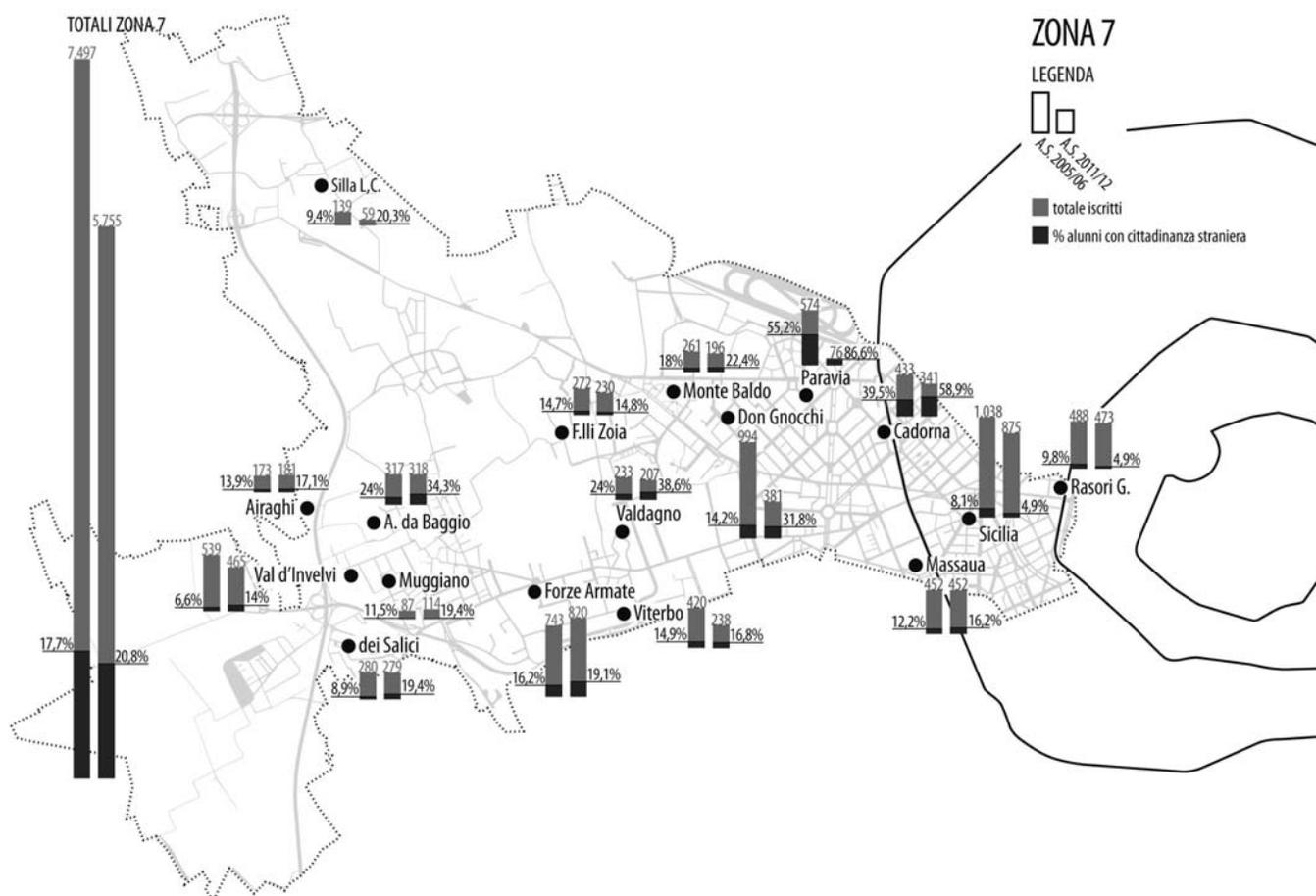


Fig. 2 – Alunni con cittadinanza non italiana, zona 7
Fonte: elaborazione su dati Anagrafe scolastica, Comune di Milano

percentuali) di bambini stranieri nel bacino, parallelamente ad un incremento di 14 punti percentuali all'interno della scuola. Se guardiamo alle concentrazioni di alunni stranieri nella zona 7, questi plessi sono ben riconoscibili e segnano delle disparità molto rilevanti tra quelle che si collocano a poca distanza le une dalle altre (fig. 2). Attraverso queste dinamiche, il naturale mix di un bacino di utenza ampio ed eterogeneo non si rispecchia nella composizione interna alla scuola, che finisce per essere considerata come la 'scuola degli stranieri'. Le famiglie straniere sono di diversa nazionalità e l'atteggiamento è ambivalente: per alcuni, sono forti le aspettative di riscatto sociale e le prospettive di integrazione offerte dall'ambiente scolastico; per altri l'istituzione scolastica è vissuta come qualcosa di lontano, una sorta di 'controparte' con regole e meccanismi molto distanti dai problemi quotidiani di sopravvivenza economica e sociale. Tardano a delinearsi processi di inclusione reale e la tendenza è quella di fare gruppo a parte, estraniandosi dal tessuto vivo e dalla rete di relazioni trasversali, pur presente. Anche le famiglie italiane hanno diversa natura: non sono poche quelle in condizioni di disagio che avrebbero bisogno di essere sostenute nell'assunzione di responsabilità educative; d'altra parte è in crescita la presenza di un gruppo di genitori che sta

assumendo un ruolo attivo all'interno della scuola. Si tratta di una «scelta di resistenza» (Cordella, 2009) legata a un piccolo gruppo di genitori che offre il proprio contributo per sostenere, arricchire e facilitare gli elementi virtuosi di conduzione dell'Istituto.

San Siro e le geografie della separazione

Questa differenziazione e segmentazione interna è il riflesso di una situazione territoriale che, a sua volta, appare fortemente divisa. Il bacino della scuola, infatti, risulta essere non solo molto vario al suo interno, ma anche composto da parti che fanno fatica ad interagire: in un territorio semicentrale, ben servito, che vede la presenza di una buona dotazione di spazi verdi e di nuove centralità urbane, la presenza di situazioni di disagio è legata a precisi recinti spaziali che sembrano coincidere in un rapporto quasi univoco con i margini del quartiere popolare Milite Ignoto-Baracca, più comunemente chiamato San Siro¹³. La relazione tra i contesti abitativi ha natura antitetica: fabbricati recintati e di pregio si affacciano sullo stesso reticolo di strade dei caseggiati di edilizia pubblica, creando situazioni di impermeabilità, pur nella contiguità.





È una geografia della separazione quella che si è generata negli ultimi anni: non solo legata al disagio sociale e abitativo rilevabile attraverso indicatori sociodemografici che segnalano con estrema evidenza la presenza di confini «sociali» ben marcati (Fontana, Larena, 2010), ma anche osservabile attraverso le pratiche relative all'uso di spazi pubblici come Piazzale Selinunte, di esercizi commerciali di stampo etnico che si distribuiscono ai piedi dell'edilizia pubblica, di servizi alla persona che vedono la stessa frequentazione di stranieri (in particolare donne) che si ritrova nella scuola. Il carattere introverso del quartiere, con pochi esercizi commerciali, una sostanziale incuria degli spazi delle corti e degli spazi pubblici, ha rafforzato con il tempo l'immagine della «sacca» (Cognetti, 2009). Questa geografia delle disuguaglianze spaziali, chiusa in circoli viziosi che sembrano autoalimentarsi, contribuisce così ad aumentare e generare le vulnerabilità sociali attraverso una politica territoriale di separazione, di costruzione di aree connotate socialmente, di costituzione di piccoli dispositivi di segregazione (Zajczyk, 2003; Secchi, 2010).

Questa stessa problematicità è all'origine di un territorio vivace dal punto di vista sociale, in cui sono presenti molti soggetti che cercano di rispondere ai diversi aspetti di un disagio multidimensionale. È nata così, nel quartiere, una rete, sia formale sia informale, che lavora sul miglioramento delle condizioni di vita dei residenti del quartiere popolare, con particolare attenzione alla presenza di cittadini stranieri.

La chiave progettuale: una rinnovata infrastruttura sociale per una concreta idea di giustizia spaziale

Anche grazie al contributo del Dipartimento, e quindi di discipline che hanno spostato il fuoco sulla dimensione territoriale del fenomeno, il progetto «Da casa a scuola in mezzo al mondo» ha messo al centro la scuola e i suoi spazi, all'interno dei territori locali e dei tessuti di prossimità (fig. 3).

Esso muove dall'idea che proprio la scuola potrebbe essere uno dei perni di quel tessuto ordinario che si riferisce principalmente a una geografia minore fatta di spazi e interstizi urbani che esercitano un ruolo nella costruzione di qualità della vita quotidiana, oltre alle dinamiche più eccentriche dei luoghi attrattivi e delle *enclave* di segregazione.

Questo 'luogo diffuso' nella città, storicamente spazio dell'integrazione e della costruzione di opportunità per tutti, può essere letto come risorsa da riscoprire e reinterpretare anche in un territorio fortemente diviso, in quando 'elemento ponte' che contribuisce allo sviluppo del benessere collettivo, alla costruzione di possibilità di convivenza, all'affermazione dei diritti di cittadinanza.

A partire, da un lato, dalla crisi di molti luoghi delle comunità locali e delle politiche di welfare tradizionalmente intese, e dall'altro, dal rilancio del nuovo sindaco Giuliano Pisapia sui temi del decentramento amministrativo¹⁴, la scuola potrebbe rappresentare un terreno nuovo di sperimentazione, tanto più quando si trova ad ospitare situazioni di disagio.

Si tratta di sottrarla ai canali della «regressione civile e sociale»¹⁵ e assegnarle il potenziale ruolo di infrastruttura sociale locale, in cui costruire cittadinanza e partecipazione, in cui ricostruire una dimensione forte di scambio tra popolazioni e classi basato sulla coesistenza quotidiana, sulla convivenza nello spazio, sulla

condivisione dei servizi, sulla cura e la appartenenza.

Questa dimensione relazionale se non può più essere dichiarata a priori attraverso il richiamo alla eguaglianza (valore tipico della modernità politica), può essere piuttosto rinsaldata e consolidata nelle pratiche e attraverso i progetti e le politiche ordinari (Munarin, Tosi, 2011).

In questa prospettiva, la scuola può essere uno dei luoghi in cui perseguire una concreta idea di giustizia spaziale¹⁶, occupandosi di quell'insieme di caratteri in grado di garantire maggiore benessere collettivo ed equità.

Il progetto: in equilibrio tra apertura e valorizzazione delle differenze interne

Il trattamento del tema della giustizia spaziale nelle scuole si traduce spesso, dal punto di vista delle politiche, nella costruzione di pratiche e attività rivolte al sostegno degli stranieri (bambini e genitori).

Anche la scuola Cadorna ha una lunga tradizione in questo senso¹⁷, essendo stata tra le prime a Milano ad avviare progetti di integrazione e accoglienza. Ma se questo tipo di approccio poteva essere efficace in un contesto scolastico a basso tasso di stranieri dove era sufficiente concentrarsi sui problemi legati alla lingua dei pochi non autoctoni per ricostruire un gruppo classe coeso in grado di apprendere in modo omogeneo, oggi questa impostazione appare indispensabile ma non commisurata a tutte le necessità, a fronte della consistente fuga delle famiglie italiane e di una presenza considerevole di alunni stranieri di tutte le etnie e le classi sociali. In sostanza, nella scuola multiculturale tradurre le questioni dell'integrazione con le attività (pur sempre indispensabili) legate all'apprendimento della lingua sembrerebbe non essere più sufficiente.

Questa unica linea di intervento rischia in qualche misura di rafforzare lo stesso processo di marginalizzazione (Vitale, 2009) presente sul territorio: una scuola che da via di accesso privilegiata a opportunità sociali, educative e relazionali, rischia di diventare essa stessa ingranaggio di un meccanismo in cui si faticano a ricavare i benefici in termini di integrazione sociale. Questo atteggiamento principalmente legato al funzionamento interno, inoltre, rischia di generare un corto circuito nelle relazioni con il territorio e con il suo tessuto associativo locale, relativo al fatto di accogliere le situazioni di disagio provenienti dai quartieri difficili, lasciandosi alle spalle delle risorse importanti che gli stessi vedono attive.

Trovare altre vie, anche a fronte di risorse già scarse per gli interventi 'di base' (come l'insegnamento della lingua, la mediazione culturale, il sostegno al ruolo educativo di insegnanti e genitori) appare difficoltoso. Non tralasciando aspetti di natura più 'tradizionale', il progetto «Da casa a scuola in mezzo al mondo», anche grazie agli indirizzi forniti da Fondazione Cariplo, prova a dare un contributo in questa direzione, in particolare lavorando su due canali che tentano di rovesciare la visione più consueta del problema.

La scuola come soggetto territoriale. Dal recinto che protegge a un nuovo ambito di intervento

Una famiglia di interventi lavora sulla possibilità di rileggere la scuola in una accezione più ampia: uscire dai recinti dell'isti-





tuto tradizionalmente intesi potrebbe aiutare la scuola a costituirsi come un tassello di un territorio ampio, con il quale scambiare e dal quale attingere in termini di risorse. È questa una visione che in qualche modo tende ad invertire la relazione tra territorio e scuola solitamente intesa a senso unico: l'istituzione scolastica si fa carico dei disagi del quartiere e viene rifiutata dalle popolazioni che esercitano altre scelte sulle traiettorie educative dei figli. La scuola, in questa accezione, ha un confine impermeabile. Ma il continuo tentativo di perimetrare può portare a un ulteriore isolamento e chiusura, diventando uno «strumento di governo della separazione» (De Leonardis, 2008). La strategia tenta quindi di rileggere il ruolo della scuola da soggetto educativo a 'soggetto territoriale', che si connette ad altre realtà presenti per scambiare risorse e servizi.

Il progetto ha avviato una attività di costruzione di un network allargato di attori, ripensando al tema dell'autonomia scolastica attraverso una via che vede una stretta collaborazione con gli enti locali, la società civile, il terzo settore e l'associazionismo. In questa direzione si sviluppa un lavoro congiunto tra scuola, famiglia e territorio, al fine di costruire una rete che, in casi di criticità di varia natura, sia in grado di attivare un sostegno. Il progetto prova quindi a collocarsi in un orizzonte più ampio, come opportunità non solo per trattare problemi interni, ma anche per il contesto di prossimità, per il settore urbano e per la città (Infussi, 2009). Il cambiamento auspicato è una 'messa a sistema' delle competenze già presenti, che possa garantire la gestione di azioni e progetti nel tempo, attraverso la costruzione di una piattaforma progettuale di *outsider* e *insider* (Cognetti, 2012).

Inoltre la scuola può diventare una risorsa per il territorio, anche relativamente alla disponibilità di spazi: un nuovo 'contenitore' per il quartiere che nelle ore extra scolastiche potrebbe ospitare differenti attività, al fine di ampliare il sistema delle relazioni sulle quali costruire e favorire i percorsi di crescita delle diverse comunità. Il progetto, in questa direzione, include una serie di attività mirate a rafforzare la sua capacità di funzionare come 'terreno di incontro' e scambio interculturale, attraverso l'idea di una scuola aperta non solo agli alunni e ai loro genitori, ma anche alle comunità più ampie di abitanti che vivono nei quartieri in cui essa è inserita. Alcuni spazi di pertinenza sono il fulcro di questa azione (i cortili interni, la 'stanza delle culture', l'atrio e il giardino): l'idea di fondo è che facendo leva su progetti ideati in forma partecipata e aperti al pubblico (l'organizzazione di una mostra, l'allestimento di un cortile, la coltivazione di un orto, la costruzione di uno spazio di gioco) sia possibile innescare un senso di collettività ed appartenenza basato sull'esperienza e sulla modificazione condivisa dello spazio. L'offerta di luoghi dedicati non solo agli alunni, ma alla collettività più allargata, può costituire un'opportunità per la scuola per farsi conoscere e attrarre iscritti, e al tempo stesso per sviluppare ulteriormente il suo ruolo di 'presidio di socialità e cultura diffusa' per i territori di cui fa parte. La strada è quella di pensare ad iniziative volte a decostruire i pregiudizi e quelle forme di immaginario sulle quali agisce la costruzione di uno stigma (Bozzuto, 2009) che sembra giocare un ruolo rilevante nell'affrontare l'ingresso dei figli nella scuola 'vicina a casa'. Senza con questo venir meno a una identità specifica, semmai articolandola e valorizzandone le potenzialità. Si tratta dunque di provare a 'mettere in mostra' il potenziale valore aggiunto di questa istituzione: uno spazio nel quale proporre percorsi didattici e formativi diversi da quelli tradizionali, importante laboratorio di convivenza per bambini e adulti.

Un nuovo soggetto 'capacitante'. Integrazione come problema di tutti

La seconda strategia tenta di nuovo di rileggere il ruolo della scuola in una accezione più ampia, ma da un altro punto di vista: da soggetto educativo a 'soggetto capacitante'. Il progetto, in questo senso, è volto alla ricostruzione interna di un ambiente fertile dal punto di vista relazionale e della condivisione. Per fare ciò interviene principalmente su due aspetti tra loro interrelati: la formazione di nuove capacità tra i genitori stranieri; la costituzione di ambiti di interculturalità e di scambio tra i genitori. Uno dei principali obiettivi del progetto è quello di ridurre lo svantaggio (dal punto di vista delle opportunità individuali e familiari) delle persone straniere che fanno fatica a partecipare alla vita scolastica, attraverso un percorso di accompagnamento a una partecipazione attiva nelle diverse situazioni. Si tratta di intercettare e accompagnare delle persone che possano divenire un punto di riferimento, dei 'mediatori informali' in grado di fornire aiuto e supporto e di facilitare i processi di attivazione e partecipazione. Spesso sono i bambini stranieri che all'interno degli ambiti istituzionali ricoprono questa parte di «traduttori di mondi» (Granata, 2011), chiamati a svolgere un prezioso ruolo di mediazione linguistica e culturale tra le proprie famiglie-comunità e la scuola. Il progetto vorrebbe riuscire ad avviare un passaggio di responsabilità che scarichi i bambini da un difficile compito e incarichi gli adulti dell'esercizio di nuove abilità.

Si tratta di costruire ambiti entro i quali le persone abbiano la possibilità di vivere percorsi di emancipazione, lavorando alla cura di beni comuni (Laino, 2010). Ciò implica assumere come obiettivo quello di 'abilitare le comunità' o, per usare la terminologia introdotta da Sen, di aumentarne la *capability* (Sen, 2000). Nell'approccio delle capacitazioni, il vantaggio individuale è valutato in base alla «capacità che ciascuno ha di fare le cose alle quali, per un motivo o per un altro, assegna un valore» (Sen, 2010, p. 241).

Questa stessa dimensione legata alla possibilità di «praticare le proprie aspirazioni» (Appadurai, 2011) è utilizzata dal progetto per mettere al centro anche i genitori italiani, che spesso sono altrettanto spaesati e confusi, quando ad esempio costituiscono loro stessi una minoranza all'interno delle classi. Il progetto lavora così alla formazione di ambiti di scambio e conoscenza tra genitori italiani e stranieri, configurando occasioni in grado di sostenere ed incentivare non solo l'accettazione tra comunità d'accoglienza e comunità straniere ma un vero percorso di crescita comune. Intende così far nascere forme di vita associativa e incrementare le possibilità di reciproco aiuto fra adulti e nel contempo creare momenti di scambio culturale che possano invogliare alla ricerca di dialogo e integrazione. Sono queste delle attività che intervengono sulla 'prossimità tra famiglie' e sulla possibilità che la scuola diventi un ambito privilegiato di partecipazione.

'Eguaglianza di che cosa?': quale giustizia alla scala locale

Il progetto a cui fa riferimento l'articolo apre dei campi di sperimentazione di cui potremo valutare nel tempo l'efficacia e la tenuta. Mette al centro una interpretazione articolata di giustizia spaziale e presenta alcune opportunità, come d'altra parte molti limiti. Introduce alcuni aspetti innovativi relativi a un modo di



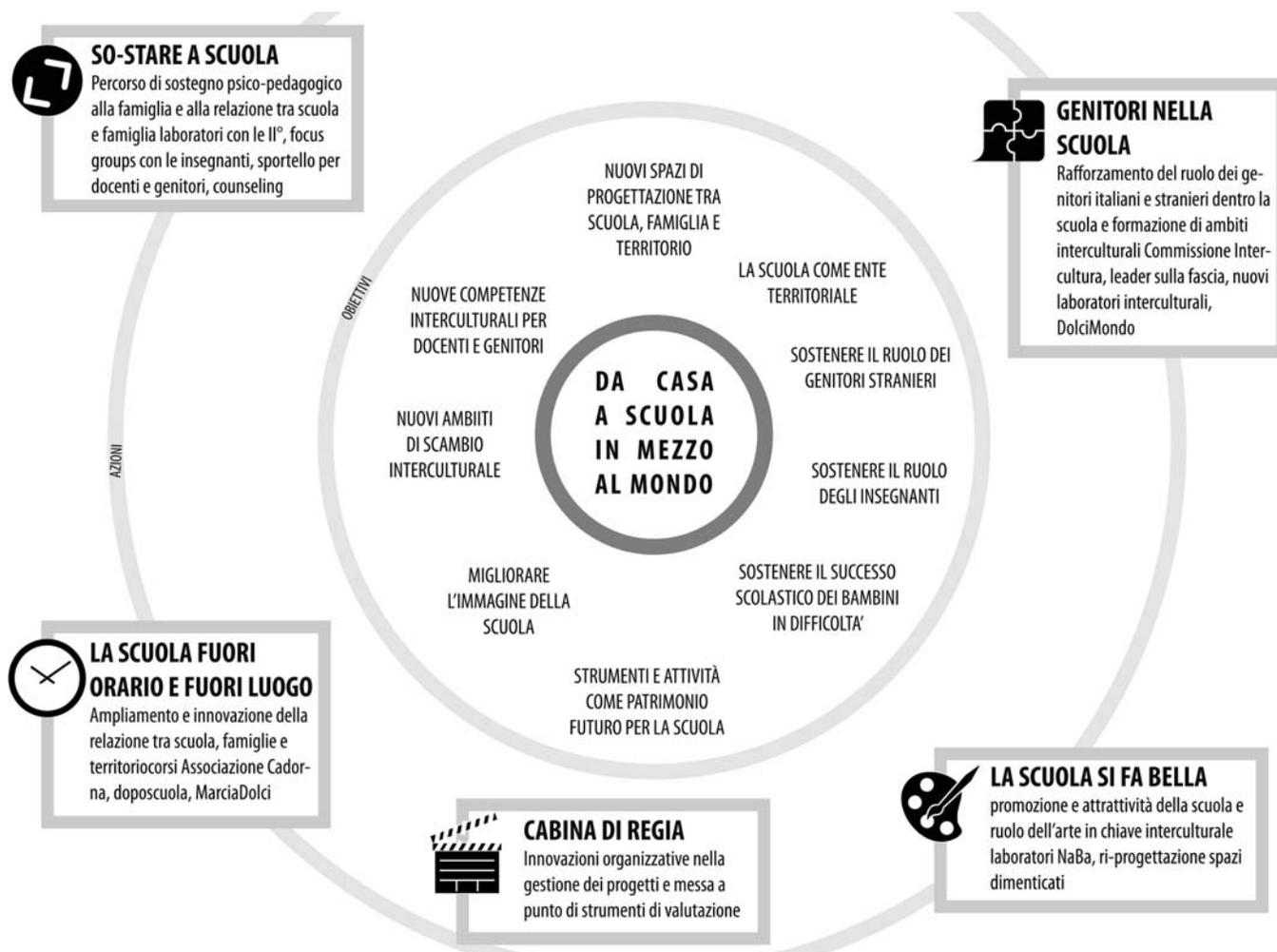


Fig. 3 – Obiettivi e azioni del progetto: schema di sintesi
Fonte: elaborazioni di C. Fontana

intendere la scuola che è tipico di alcune sperimentazioni importanti anche in Italia: non solo un ente che eroga istruzione e cultura, ma un soggetto attento alle molte dimensioni dell'abitare e del convivere, tanto più importanti quando le situazioni sono di disagio e di marginalità.

Da una parte si tratta di intraprendere ciò che la politica di intervento urbano, ad esempio in Francia, ha tentato di fare, cercando di aprire maggiormente le scuole alla vita dei loro quartieri, di favorire la collaborazione con altre strutture e di introdurre riflessioni di più ampio respiro sullo sviluppo sociale. Infatti «uno dei motivi di insuccesso delle politiche scolastiche in questi quartieri è proprio quello di limitare gli interventi alla sola sfera delle competenze della scuola, mentre le dinamiche sociali richiederebbe una azione coordinata su casa, lavoro, famiglia, rapporto con la cultura» (Oberti, 2006, p. 202).

Dall'altra, si rimanda alla possibilità di rafforzare i rapporti e i legami tra popolazioni e classi sociali differenti dotando la scuola di spazi e di occasioni che facilitino le relazioni, sia quelle interpersonali, sia quelle tra gruppi, servizi e organizzazioni. L'assunto di fondo è che attraverso una centratura sul territorio e le sue reti e su forme di relazione positiva tra persone all'interno

dell'ambito scolastico, si possa generare quel capitale sociale che può essere una risorsa per situazioni di disagio e vulnerabilità, ma anche per un territorio più 'normale', costituito da una 'classe media' che rifiuta oggi questo tipo di scuola, ma che vi potrebbe trovare un ambiente relazionale e di prossimità di notevole rilievo per la qualità della vita quotidiana.

Il limite è quello di incidere in minima parte su meccanismi più complessi relativi alle opportunità di vita delle persone e alle dinamiche di rinnovo dell'istituzione scolastica. Emerge qui quel «corto circuito» (Alietti, 2009; Torri, 2009) tra il sistema di riferimento ampio cui concetti come integrazione, partecipazione e coesione rinviano e un intervento principalmente basato su una specifica e limitata situazione territoriale.

Si tiene così in ombra la questione delle molteplici linee di separazione che attraversano le società urbane e di quanto queste siano l'esito, non contingente, ma strutturale, di un deficit di politiche di equità sociale ed economica. Echeggia qui la domanda posta da Sen «eguaglianza di che cosa?» (Sen, 1994) che deriva dalla necessità di considerare la effettiva diversità degli esseri umani ponendo attenzione ai molteplici elementi che limitano le loro libertà.





Note

1. Le riflessioni contenute in questo articolo sono esito di una serie di ricerche e di ampio confronto con Marianna Giraudi e Rossana Torri (Dipartimento di Architettura e Pianificazione) avvenuto in occasione della stesura di alcuni progetti di ricerca-intervento sul tema delle scuole ad alta concentrazione di alunni stranieri. Ringrazio anche i genitori della commissione Intercultura della scuola Cadorna, Associazione Mamme a Scuola, Cooperativa Tuttinsieme, con i quali ho avuto molte volte l'occasione di confrontarmi sui temi affrontati nell'articolo. Si ringrazia infine l'Anagrafe scolastica del Comune di Milano per l'elaborazione dei dati.
2. Nel Comune di Milano a fine 2010 gli stranieri iscritti all'anagrafe sono 217.284. L'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione milanese è pari al 16,4%. Questo valore sale a circa il 20% se oltre ai residenti si considerano i domiciliati e gli irregolari. Questo significa che nel capoluogo lombardo quasi 1 residente su 6 è immigrato. Questo rapporto aumenta se si prendono in considerazione i minori, tra i quali circa 1 su 5 è figlio di genitori stranieri. Più precisamente i minori stranieri sono 43.292 pari al 19,9% dell'intera popolazione straniera, mentre i coetanei italiani sono il 13,9% dei connazionali (Caritas Ambrosiana, 2011).
3. Alcuni dei casi più noti a Milano di scuole primarie in cui la presenza di alunni di origine straniera si attesta al 50% e oltre, si collocano a ridosso di altrettanto noti quartieri della città pubblica. Per fare alcuni esempi: le scuole di via Paravia e di via Dolci si collocano ai bordi del quartiere San Siro; la scuola di via Narcisi nel quartiere Giambellino-Lorenteggio; la scuola di via Vespri Siciliani presso il quartiere Giambellino; le scuole di via Palmieri e S. Giacomo presso Spaventa e Stadera; la scuola Dante Alighieri fa riferimento ai diversi insediamenti di edilizia pubblica che si attestano su via Mac Mahon; le scuole di via Martinengo e via Puglie adiacenti ai quartieri di Corvetto e Mazzini; la scuola di via Monte Velino presso il quartiere Molise Calvaire; la scuola di via Uccelli di Nemi a Ponte Lambro.
4. Questo succede, ad esempio, in alcuni insediamenti di edilizia pubblica, in cui le quote di popolazione straniera toccano il 28%, come spiegato in Bozzuto, Cognetti, 2011.
5. Nel 1999 con l'emanazione del regolamento sull'autonomia scolastica (Dpr. 275), venne definito il Pof, cioè il «Piano dell'offerta formativa». Con esso le scuole possono «offrire» il loro prodotto educativo a tutti i potenziali destinatari senza alcun vincolo geografico (salvo la disponibilità di aule, che dipende dall'ente locale, provincia o comune).
6. È dell'ex Ministro Gelmini la circolare che nel 2010 fissava un tetto massimo del 30% di alunni stranieri per ogni classe, con possibilità di deroga in casi di quote poco superiori, senza fornire ulteriori indicazioni o linee guida su come redistribuire gli alunni che, pur avendo diritto di accesso alla scuola in quanto di bacino, avrebbero dovuto essere «dirottati» su scuole diverse.
7. In questa direzione, ad esempio, il Rapporto dell'Osservatorio Regionale Per l'Integrazione e la Multietnicità, 2011 e il Quaderno dell'Osservatorio di Fondazione Cariplo, 2010.
8. In base alla direttiva ministeriale già recepita e attuata dalla maggior parte delle regioni – ritardata di un anno per il Comune di Milano – si prepara un processo di riaccorpamento degli istituti scolastici inferiori a 1.000 alunni – dalle materne alle primarie e secondarie di primo grado – che sarebbero riuniti con altri istituti, in capo ad un unico dirigente.
9. Fondazione Cariplo ha individuato nel tema dell'integrazione scolastica dei giovani di origine straniera uno dei nodi strategici del suo operato. Attraverso il bando «Promuovere percorsi interculturali tra scuola e territorio», ha finanziato, nel 2010, 30 progetti in Lombardia (attraverso un budget di 2 milioni di euro) per programmi scolastici volti a varie forme di integrazione tra bambini stranieri e italiani. Il bando segue una prima sperimentazione sul campo, avviata nel 2007, che coinvolse, in forma sperimentale, altre 29 scuole «pilota».
10. Il progetto «Da casa a scuola in mezzo al mondo» è stato finanziato da Fondazione Cariplo nel luglio del 2011. Per il Dipartimento di Architettura e Pianificazione lavorano al progetto: Francesca Cognetti e Marianna Giraudi. Il progetto vede la partecipazione in varie forme di alcuni studenti del Corso di Laurea di Urbanistica del Politecnico di Milano: Cassandra

Fontana e Francesca Giangrande, Jacopo Larena Faccini, Rossella Ferro. Il Diap si occupa dell'accompagnamento del progetto, con una attenzione particolare agli aspetti di valutazione e monitoraggio. Ho avanzato delle prime riflessioni sul progetto in Cognetti, 2011 e Diap, 2012.

11. Il progetto è promosso da Istituto Comprensivo Cadorna e Cooperativa sociale Tutti Insieme, con Fondazione Verga e Ass. Mamme a scuola, Ass. Genitori Cadorna. Inoltre, qualificano l'intervento in qualità di partner i seguenti soggetti di scala locale e di scala cittadina: biblioteca Comunale di Piazza Sicilia, Coop. Lombardia, Nuova Accademia di Belle Arti di Milano, Dipartimento di Architettura e Pianificazione Politecnico di Milano, Ass. A piccoli Passi, Ass. Alfabeti. Il progetto è stato finanziato a luglio 2011, è quindi ora in una fase di attuazione.

12. I dati sono stati forniti dall'Istituto Comprensivo Cadorna che si ringrazia per la disponibilità.

13. San Siro è l'insediamento unitario della città pubblica più consistente a Milano. Realizzato tra il 1935 e il 1947, presenta un impianto tipologico di stampo razionalista: corpi di fabbrica di quattro o cinque piani distribuiti lungo la maglia stradale ortogonale, volumi regolari, coperture piane. È un quartiere di 6.110 alloggi, in cui vivono 10.878 persone, che risulta essere, oltre che con un quartiere ad elevata densità edilizia, il concentrato di molte forme di disagio abitativo e sociale (Donaggio, 2005; Laboratorio di quartiere San Siro, 2008): alloggi piccoli e fortemente degradati, molti anziani soli, elevata presenza di famiglie monogenitoriali, bassa occupazione e basso reddito, consistente concentrazione di popolazione straniera.

14. Si rimanda alla possibilità di ritenere un nodo di efficacia dell'azione della pubblica amministrazione, più volte richiamato nei nuovi programmi di governo della città, quello relativo alla dimensione locale del governo urbano in un'ottica di decentramento amministrativo e di costituzione di istituzioni locali che promuovono da una parte politiche urbane a ridosso di *issues* specifiche e localizzate, dall'altra nuove forme di partecipazione e cittadinanza attiva.

15. Marco Revelli (2010) ricostruisce un quadro italiano fatto di disuguaglianze crescenti e geografie del conflitto urbano attraverso una interpretazione relativa a una regressione civile parallela, e in qualche modo connessa, a una regressione sociale, a un arretramento e a un senso di perdita, a un senso di sottrazione e di «assenza di ciò che è necessario» che porta alla ricerca di un effimero risarcimento a danno degli ultimi, spingendoli sempre più ai margini.

16. Per giustizia spaziale si può intendere una nozione che, non è sostitutiva di giustizia sociale, quanto piuttosto colloca questo concetto all'interno di una prospettiva critica dello spazio, cercando di fare emergere la spazialità relativa alle disuguaglianze, oltre che pratiche e politiche di intervento sulle disuguaglianze più consapevoli delle influenze sociali dal punto di vista dello spazio (Soja, 2009; Fainstein 2010). Per una rassegna del dibattito contemporaneo relativo alla giustizia spaziale si rimanda a Rashidzadeh, 2012.

17. Una rassegna critica dei progetti interculturali avviati dalla scuola Cadorna, riletti in chiave comparativa rispetto ad altre realtà scolastiche, si trova in Santerini, 2010.

Riferimenti bibliografici

- Alietti A., 2009, «Quei soggetti spinti ai confini della società. Note critiche sul concetto di coesione sociale», *Animazione Sociale*, n. 234, giugno/luglio, pp. 12-19.
- Appadurai A., 2011, *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Edizioni et al., Milano.
- Besozzi E., Colombo M., 2011, *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nella realtà scolastico-formativa della Lombardia*, Osservatorio Regionale Per l'Integrazione e la Multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.
- Borlini B., Memo F., 2009, «L'insediamento degli immigrati nello spazio urbano. Un'analisi esplorativa sulla concentrazione degli alunni di origine straniera a Milano», *Sociologia Urbana e Rurale*, n. 90, pp. 89-113.
- Bozzuto P., 2009, «Immaginario», in Laboratorio Città Pubblica, *Città pubbliche. Linee guida per la riqualificazione urbana*, Bruno Mondadori, Milano.





- Bozzuto P., Cognetti F., 2011, «Tre città pubbliche. Consistenza, geografie e popolazioni», in Infussi F. (a cura di), *Dal recinto al territorio. Milano, esplorazioni nella città pubblica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Butler T., Hamnett C., 2007, «The Geography of Education: Introduction», *Urban Studies*, vol. 44, n. 7, pp. 1161-1174.
- Butler T., Hamnett C., 2011, «Location, Education: Place, Choice and Constraint in London», *Children's Geographies*, vol. 9, n. 1, pp. 35-48.
- Caritas Ambrosiana, 2011, *Dossier statistico Immigrazione*, Caritas Migrantes, Milano.
- Cognetti F., 2009, «Sacche», in Laboratorio Città Pubblica, *Città pubbliche. Linee guida per la riqualificazione urbana*, Bruno Mondadori, Milano.
- Cognetti F., 2011, *La scuola Cadorna laboratorio per la città. Riconoscere condizioni per la coesione sociale tra spazi di disuguaglianza e nuove forme di integrazione*, paper presentato alla «Quarta conferenza annuale ESPAnet Italia 2011. Innovare il welfare. Percorsi di trasformazione in Italia e in Europa», Milano, ottobre.
- Cognetti F., 2012, «Praticare l'interazione in una prospettiva progettuale», in Cancellieri A., Scandurra G. (a cura di), *Tracce urbane. Alla ricerca della città*, FrancoAngeli, Milano.
- Cordella G., 2009, «Intrappolamenti», in Torri R., Vitale T. (a cura di), *Ai margini dello sviluppo urbano. Uno studio su Quarto Oggiaro*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 47-77.
- Comune di Milano, Settore Statistica, 2010, *Dati statistici relativi all'istruzione*, report, Milano.
- Comune di Milano, Settore Statistica, 2011, *Anagrafe scolastica*, Milano.
- De Leonardis O., 2008, «Una nuova questione sociale? Qualche interrogativo a proposito di territorializzazione delle politiche», *Territorio*, n. 46, pp. 93-98.
- Diap-a cura di F. Cognetti e M. Giraudi, 2012, *Report di monitoraggio e valutazione del progetto «Da casa a scuola in mezzo al mondo»*, luglio, Milano.
- Donaggio E., 2005, «San Siro. Sul terreno della convivenza: attivare spazi di relazione», *Territorio*, n. 33, 2005, pp. 25-29.
- Favaro G., 2006, «La scuola diseguale», in Caritas Italiana, Fondazione E. Cancan, *Vite fragili. Rapporto 2006 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Fainstein S., 2010, *The Just City*, Cornell U.P., New York.
- Fondazione Cariplo, 2010, «Stranieri si nasce... e si rimane? Differenziali nella scelte scolastiche tra giovani italiani e stranieri», in Canino P. (a cura di), *Quaderno dell'Osservatorio di Fondazione Cariplo*, n. 3, Milano.
- Fontana C., Larena J., 2010, *San Siro, tracce di polarizzazione. Esplorare un territorio diviso*, resi di laurea triennale in 'Urbanistica', rel. F. Cognetti, Politecnico di Milano, a.a. 2010-2011.
- Granata A., 2011, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.
- Infussi F., 2009, «Progetto», in Laboratorio Città Pubblica, *Città pubbliche. Linee guida per la riqualificazione urbana*, Bruno Mondadori, Milano.
- Laboratorio di quartiere San Siro, 2008, *Dati sulla popolazione residente a san Siro*, report, Milano.
- Laino G., 2010, «Costretti e diversi. Per un ripensamento della partecipazione nelle politiche urbane», *Territorio*, n. 54, pp. 7-22.
- Munarin S., Tosi C. (con Renzoni C., Pace M.), 2011, *Spazi del welfare. Esperienze, luoghi, pratiche*, Quodlibet, Macerata.
- Oberti M., 2006, «La casa e la scuola alle prese con la segregazione», in Lagrange H., Oberti M. (a cura di), *La rivolta delle periferie. Precarietà urbana e protesta giovanile: il caso francese*, Bruno Mondadori, Milano.
- Oberti M., 2007, *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Oberti M., 2012, *Chicago and Paris. Two Cities with School Segregation?* (<http://www.booksandideas.net/Chicago-and-Paris,1899.html?lang=fr>).
- Rapporto dell'Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità, 2011, *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nella realtà scolastico-formativa della Lombardia*, Milano.
- Rashidzadeh K., 2012, «Un glossario su tre concetti: diritto alla città, giustizia spaziale e città giusta», in Ischia U., *La città giusta. Idee di piano e atteggiamenti etici*, Donzelli, Roma.
- Revelli M., 2010, *Poveri, noi*, Einaudi, Torino.
- Santerini M., 2010, a cura di, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Edizioni Erickson, Trento.
- Secchi B., 2010, «A New Urban Question», *Territorio*, n. 53, pp. 8-19.
- Sen A., 1994, *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna.
- Sen A., 2000, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Sen A., 2010, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Soja E.W., 2009, «The City and Spatial Justice», *Justice spatiale-Spatial Justice*, n. 1, september (<http://www.jssj.org/archives/01/media/dossier-focus-vo2.pdf>).
- Torri R., Vitale T., 2009, a cura di, *Ai margini dello sviluppo urbano. Uno studio su Quarto Oggiaro*, Bruno Mondadori, Milano.
- Torri R., 2009, «Quartieri fragili: Costruzioni politiche e dilemmi della ricerca», in Torri, Vitale, *op.cit.*, pp. 1-20.
- Vitale T., 2009, «Processi di marginalizzazione e meccanismi attivi di cambiamento», in Torri, Vitale, *op.cit.*, pp. 128-149.
- Zajczyk F., 2003, «Segregazione spaziale e condizione abitativa a Milano», in Negri N., Saraceno C. (a cura di), *Povertà e vulnerabilità sociale in aree sviluppate*, Carocci, Roma.

