

ARCHIVIO DI
STUDI URBANI
E REGIONALI

Archivio di studi urbani e regionali è stato promosso nel 1968 da: Laura Balbo – Paolo Ceccarelli – Ada Becchi – Pietro L. Fano – Francesco Indovina – Bernardo Secchi – Guglielmo Zambrini

Comitato scientifico

Angela Barbanente (Politecnico di Bari), Ada Becchi (Università Iuav di Venezia), Cristina Bianchetti (Politecnico di Torino), Luisa M. Calabrese (Delft University of Technology), Manuel Castells (University of Southern California), Domenico Cersosimo (Università della Calabria), Simin Davoudi (Newcastle University), Reid Ewing (University of Utah), Susan S. Fainstein (Harvard University), Nick Gallent (University College London), Enrico Gualini (Technische Universität Berlin), Francesco Indovina (Università Iuav di Venezia), Clara Irazábal Zurita (University of Missouri - Kansas City), Giovanni Laino (Università degli Studi di Napoli “Federico II), Jacques Lévy (École Polytechnique Fédérale de Lausanne), Oriol Nel·lo i Colom (Universitat Autònoma de Barcelona), Peter Newman (University of Westminster), Arturo Orellana Ossandón (Pontificia Universidad Católica de Chile), Dominique Rivière (Université de Paris), Namperumal Sridharan (School of Planning and Architecture - New Delhi), Erik Swyngedouw (The University of Manchester), Carlo Trigilia (Università degli Studi di Firenze), Alfonso Valenzuela Aguilera (Universidad Autónoma del Estado de Morelos), Luciano Vettoreto (Università Iuav di Venezia), Moira Zellner (University of Illinois at Chicago)

Direttori

Laura Fregolent (laura.fregolent@iuav.it) – Michelangelo Savino (michelangelo.savino@unipd.it)

Comitato di redazione

Marina Adriana Arena, Università degli Studi di Messina (maarena@unime.it)
Abel Albet i Mas, Universitat Autònoma de Barcelona (abel.albet@uab.cat)
Elena Besussi, University College London (e.besussi@ucl.ac.uk)
Francesca Decimo, Università degli Studi di Trento (Francesca.Decimo@unitn.it)
Carlo Cellamare, Università degli Studi di Roma “La Sapienza” (carlo.cellamare@uniroma1.it)
Valeria Fedeli, Politecnico di Milano (valeria.fedeli@polimi.it)
Gianfranco Franz, Università degli Studi di Ferrara (frz@unife.it)
Adriana Galderisi, Università degli Studi della Campania “Luigi Vanvitelli” (adriana.galderisi@unicampania.it)
Francesco Gastaldi, Università Iuav di Venezia (francesco.gastaldi@iuav.it). *Responsabile recensioni*
Beniamino Murgante, Università degli Studi della Basilicata (murgante@unibas.it)
Camilla Perrone, Università degli Studi di Firenze (camilla.perrone@unifi.it)
Laura Pogliani, Politecnico di Milano (laura.pogliani@polimi.it)
Ombretta Romice, University of Strathclyde Glasgow (ombretta.r.romice@strath.ac.uk)
Giovanni Semi, Università degli Studi di Torino (giovanni.semi@unito.it)
Amandine Spire, Université de Paris (amandinespire@gmail.com)
Nicola Tollin, University of Southern Denmark (nto@iti.sdu.dk)
Stefania Tonin, Università Iuav di Venezia (tonin@iuav.it)
Alberto Vanolo, Università degli Studi di Torino (alberto.vanolo@unito.it)
Joan Vicente i Rufí, Universitat de Girona (joan.vicente@udg.edu)

Redazione: c/o Michelangelo Savino, Giudecca 483 – 30133 Venezia

ASUR è indicizzato in: Catalogo italiano dei periodici/Acnp, Ebsco Discovery Service, Elsevier/Scopus, ERIH PLUS, Google Scholar, ProQuest Summon

Si accettano articoli scritti in italiano, inglese, francese e spagnolo.

Gli articoli inviati vengono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due *referee* anonimi (*double blind peer review process*), scelti sulla base di competenze specifiche.

SOMMARIO, A. LII, N. 132, 2021 (SUPPLEMENTO)

SCUOLE E TERRITORI: GEOGRAFIE,
SCALE E LUOGHI DELL'ISTRUZIONE

a cura di *Cristiana Mattioli, Cristina Renzoni e Paola Savoldi*

Cristiana Mattioli, Cristina Renzoni e Paola Savoldi, <i>Spazi educativi: patrimoni, fragilità territoriali e presidi per l'azione pubblica</i>	pag 5
Cristina Renzoni, <i>Attrezzare territori, costruire spazi di urbanità. note per uno sguardo di lungo periodo sull'infrastruttura scolastica italiana</i>	18
Giancarlo Gasperoni, <i>Il disagio infrastrutturale nelle scuole italiane: contesto europeo e caratterizzazione territoriale</i>	36
Cristiana Mattioli e Bruna Vendemmia, <i>Scuola e mobilità per trattare le fragilità territoriali</i>	54
Carolina Pacchi, <i>Interpretazione delle relazioni tra scuola e territorio. i paesaggi educativi e le dinamiche di segregazione scolastica</i>	75
Giuseppina Rita Jose Mangione e Giuseppina Cannella, <i>La scuola di prossimità. alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola</i>	87
Emanuela Saporito e Ianira Vassallo, <i>La scuola come bene comune: verso una diversa prospettiva progettuale</i>	112
Francesca Davida Pizzigoni e Alessia Rosa, <i>Musei scolastici e realtà maker: spazi di contaminazione educativa</i>	128

Valentina Zucca, <i>Un sasso in uno stagno. Le scuole come spazio di centralità sociale e culturale in contesti in transizione nella Sardegna meridionale</i>	142
Maria Raffaella Lamacchia e Rocco Pastore, <i>Ripensare il sistema dell'istruzione a partire dai territori: l'esperienza della Puglia</i>	158
Paola Savoldi e Federica Rotondo, <i>Scuole e politiche urbane. uno spazio da disegnare</i>	176

Scuola e mobilità per trattare le fragilità territoriali

di *Cristiana Mattioli e Bruna Vendemmia**

Numerose ricerche evidenziano come l'accessibilità all'educazione sia uno dei diritti fondamentali di cittadinanza da garantire a livello nazionale per poter ridurre le disparità sociali. Il contributo si focalizza sulla relazione tra mobilità, istruzione e povertà educativa. L'analisi della bibliografia permette di mettere a fuoco le principali problematiche e suggerire alcune possibili strategie e politiche per ridurre le disuguaglianze territoriali nell'accesso all'educazione in Italia.

Parole chiave: fragilità territoriale; educazione; accessibilità; scuole secondarie di secondo grado; trasporto pubblico

Education and mobility to deal with territorial fragility

Several studies show that access to education is a fundamental citizenship right that has to be guaranteed to decrease social inequalities at a national level. The paper focuses on the nexus between mobility, schools and educational poverty. The bibliographic analysis identifies the main issues and suggests possible strategies and policies to fight territorial inequalities in the access to education in Italy.

Key-words: territorial fragility; education; accessibility; secondary schools; public transport

DOI 10.3280/ASUR2021-132-S1004

Inviato il 4 mag. 2021, nella forma rivista il 13 set. 2021, accettato il 12 nov. 2021.

* Cristiana Mattioli e Bruna Vendemmia, DASTU – Politecnico di Milano, cristiana.mattioli@polimi.it, bruna.vendemmia@polimi.it

Archivio di Studi Urbani e Regionali, LII, 132 (suppl.), 2021 ISSN 0004-0177 ISSN_e 1971-8519

Introduzione¹

Questo *paper* analizza la relazione tra mobilità ed educazione, con particolare riferimento all'accessibilità della popolazione di età compresa tra i 15 e i 19 anni e alle scuole secondarie di secondo grado. Il lavoro si basa sulla consapevolezza che l'accessibilità all'istruzione sia uno dei diritti fondamentali di cittadinanza, sancito anche dalla Costituzione italiana (art. 34), e che buoni livelli di accessibilità possano ridurre le disparità sociali e facilitare la realizzazione delle opportunità individuali. Al contrario, un basso livello di accessibilità, dovuto sia a problematiche di mobilità, sia alla qualità dell'offerta formativa e dei percorsi di accesso alle strutture scolastiche – insomma al ruolo che la scuola assume nel contesto urbano e territoriale –, può configurare condizioni di marginalità sociale ed economica e fenomeni di povertà educativa.

Il degrado o, in alcuni casi, la mancanza di edifici scolastici, l'inefficienza del sistema di trasporto pubblico, la distanza eccessiva dagli istituti che impedisce l'uso di mobilità attiva, un'offerta didattica poco soddisfacente sono tutti fattori che costruiscono un sistema di disuguaglianze e divari, in cui alcuni territori, e i loro abitanti, risultano svantaggiati. Ciò neutralizza la funzione della scuola come canale preferenziale di mobilità sociale e la rende, al contrario, un'istituzione che rafforza e riproduce le disuguaglianze (Gegel *et al.*, 2015), innescando, in questo modo, processi di fragilizzazione territoriale (Infussi, 2019).

Nonostante la rilevanza della questione, gli studi su questo tema, in particolare in Italia, sono ancora poco sviluppati e concentrati soprattutto nelle elaborazioni condotte da Openpolis sulla raggiungibilità delle scuole, alle quali si attingerà per costruire un quadro di riferimento del contesto nazionale.

Questo lavoro ha, dunque, l'obiettivo di arricchire la conoscenza sul tema, focalizzandosi sul territorio italiano e guardando alla qualità dell'offerta formativa, al sistema di mobilità che permette di accedere agli istituti scolastici e al ruolo territoriale della scuola. Spostare l'attenzione sulla

¹ L'impianto di questo scritto deriva dalla riflessione collettiva delle autrici, entrambe Assegniste di ricerca nell'ambito del progetto Dipartimento d'Eccellenza "Fragilità Territoriali" 2018-2022 – DASTU, Politecnico di Milano. Molte delle riflessioni contenute nel *paper* sono nate da uno scambio continuo e fertile, alimentato per i temi relativi al patrimonio dell'edilizia scolastica e alla povertà educativa prevalentemente da C. Mattioli, mentre per i temi della mobilità e dell'accessibilità prevalentemente da B. Vendemmia. Tuttavia, la scrittura del § 2 va attribuita a Cristiana Mattioli; quella del § 3 a Bruna Vendemmia. L'introduzione, il § 1 e le conclusioni sono frutto del lavoro congiunto delle autrici.

qualità dell'offerta formativa e sulle condizioni di accesso agli istituti, infatti, mette in tensione una narrazione consolidata che lega bassi livelli di accessibilità all'educazione quasi esclusivamente alla totale assenza di infrastrutture scolastiche. Si ipotizza, invece, che anche in territori apparentemente accessibili e serviti si possano riscontrare bassi livelli di accesso all'educazione e condizioni di potenziale fragilità.

Il contributo analizzerà: 1) la correlazione tra accessibilità ai servizi educativi, povertà educativa e fragilità territoriale attraverso un'analisi della letteratura (parte 1); 2) la specificità del caso italiano, con particolare riferimento al sistema di istruzione secondaria di secondo grado, alla sua organizzazione e alla *governance* dei trasporti extraurbani, evidenziandone le principali problematiche e prendendo in esame, a titolo esemplificativo, due diversi contesti territoriali: le Province occidentali della Regione Emilia-Romagna e l'area metropolitana di Milano (parte 2); 3) il possibile trattamento di tali questioni, anche mediante il riferimento a *best practices* nazionali e internazionali (parte 3). Infine, alcune riflessioni illustreranno possibili direzioni di ricerca sul tema (parte 4).

1. La relazione tra accessibilità ai servizi educativi, povertà educativa e fragilità territoriale

Una scarsa capacità di accesso all'educazione può comportare una crescita delle disuguaglianze sociali ed economiche (Moreno-Monroy *et al.*, 2018) e si lega al fenomeno della povertà educativa, una condizione complessa e multifattoriale che si intreccia alla povertà delle famiglie e dei bambini (Musella e Capasso, 2018), ma riguarda in senso più esteso la «privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save The Children, 2014, p.4). Non solo, dunque, l'acquisizione di competenze e conoscenze che possono portare al raggiungimento di opportunità individuali, come maggiori possibilità lavorative o un migliore salario in età adulta (Asahi, 2014), ma anche lo sviluppo di capacità emotive, relazionali, sociali, dentro e fuori la scuola (Sen, 2000). Numerosi sono gli indicatori utili a descrivere questo fenomeno. Tra i principali, la dispersione scolastica (*Early school leavers*), cioè l'indice che misura quanti giovani tra i 18 e i 24 anni non conseguono il diploma superiore e lasciano prematuramente ogni percorso di formazione. Altri indicatori riguardano la *performance* scolastica degli studenti, raccolta a vari livelli di istruzione e a differenti scale (prove Invalsi, PISA, Talis, ecc.). Infine, è rilevante considerare anche la presenza di infrastrutture e dotazioni sportive,

culturali e ricreative di contesto, dal momento che il territorio sostiene, con le sue attrezzature e i suoi servizi, l'offerta educativa locale.

Finora, gli studi si sono concentrati prevalentemente sui fattori famigliari che tendono a riprodursi nel tempo, riducendo le opportunità formative e lavorative per i bambini e i ragazzi provenienti da ambienti più deboli per risorse economiche e culturali (Bukodi and Goldthorpe, 2013; Kallio *et al.*, 2016; Pensiero *et al.*, 2019), ovvero sulla segregazione scolastica e le condizioni di contesto che creano o accentuano divari territoriali intra-nazionali – in Italia, tra Nord e Sud, tra aree interne e centrali, ad esempio – ma anche locali – tra quartieri e aree prossime – (Agasisti e Longobardi, 2014; Boterman *et al.*, 2019). Il tema dell'accessibilità all'istruzione è stato solo marginalmente preso in considerazione, spesso limitandosi, da un lato, alle aree più marginali e meno attrezzate; dall'altro, alle attività formative scolastiche. È ormai riconosciuto, invece, che l'accessibilità al sistema educativo non si esaurisca solo nella possibilità di accedere fisicamente all'edificio scolastico negli orari dedicati alle attività curricolari, ma si concretizzi anche nell'opportunità di usufruire di un'offerta più ampia e articolata di spazi e servizi, offerti da una comunità educante allargata (Forum DD, 2019).

Senza dubbio la mancanza totale o parziale di servizi educativi in alcuni territori comporta un aumento delle distanze da percorrere per raggiungere gli istituti scolastici e può determinare condizioni di marginalità economica e sociale, portando in alcuni casi anche a fenomeni di spopolamento o bassi livelli di occupazione, come ad esempio nelle aree interne del territorio italiano² (Lo Presti *et al.*, 2018). Tuttavia, tra i fattori che possono influenzare i livelli di accessibilità all'educazione si annoverano anche: la qualità dei servizi offerti; la mancanza di autonomia di spostamento degli studenti; l'assenza o l'inadeguatezza di un sistema di trasporto pubblico oppure di una rete di mobilità attiva.

Con riferimento alla qualità del servizio, ad esempio, è stato dimostrato che la taglia e la tipologia della scuola, la dimensione delle classi, le competenze dei docenti costituiscono alcuni tra i fattori principali nel processo di scelta del percorso educativo (Pleić and Jakovic, 2017).

È, quindi, possibile ipotizzare che contesti didattici di particolare pregio attraggano studenti da bacini geografici più ampi. Viceversa, contesti didattici poco stimolanti, nonostante la prossimità geografica, possono, invece, non

² Nella Strategia Nazionale per le Aree Interne, le aree interne sono individuate in quei territori che distano più di 20 minuti di auto dai centri di erogazione di alcuni servizi fondamentali, quali servizi educativi di secondo grado, ospedale con DEA di primo livello e una stazione ferroviaria di tipo *silver* (Barca and Lucatelli, 2014).

comportare un reale incremento nei livelli di accessibilità per i giovani, non permettendo di fatto di raggiungere un livello di opportunità adeguato alle loro ambizioni. Ad esempio, nelle aree interne italiane, le scuole sono spesso caratterizzate da dimensioni molto ridotte per numero di studenti e da un elevato *turn-over* degli insegnanti: caratteristiche che riducono la qualità dell'offerta educativa e influiscono negativamente sui risultati nei test di valutazione, generalmente al di sotto della media nazionale (Openpolis, 2021).

Infine, per quanto concerne l'autonomia degli studenti, la relazione tra accessibilità al trasporto ed esclusione sociale non è stata ancora indagata in modo adeguato per la popolazione minore di 18 anni. Ci si è, infatti, concentrati soprattutto sulla popolazione adulta e anziana (Jones and Lucas, 2012; Lucas, 2012; Mackett *et al.*, 2008), dando per scontato che, qualora l'adulto di riferimento sia dotato di un buon livello di accessibilità, questa capacità si ripercuota in modo proporzionale anche sul bambino o sul ragazzo di cui egli si occupa (Waygood *et al.*, 2017).

Questo lavoro si concentra, invece, su questa utenza e si iscrive in una tradizione disciplinare che considera la mobilità non solo come spostamento nello spazio, ma come fenomeno complesso socio-spaziale (Sheller and Urry, 2006; Urry, 2000), e l'accessibilità come quella *capacità* (diretta e indiretta) di accedere alle opportunità che ogni individuo ritiene valide per lo sviluppo della propria vita, a partire dalle caratteristiche personali, dal *background* sociale e dalla situazione economica di ciascuno (Sen, 1997). Questo approccio, condiviso anche dagli studi sulla povertà educativa (Nussbaum, 2002), permette di leggere l'accessibilità all'educazione contemporaneamente come una caratteristica del luogo, cioè la potenzialità di un luogo di essere facilmente raggiunto dai suoi utenti, e della persona, cioè la facilità con cui un individuo può raggiungere diverse attività (Colleoni, 2019; Cascetta *et al.*, 2013; Martens, 2017). In questa direzione, analizzare il livello di accessibilità ai servizi educativi significa, dunque, da un lato, indagarne le diverse componenti spaziali: l'offerta, la localizzazione e la qualità di tali servizi; dall'altro, la capacità di bambini e ragazzi di raggiungere quell'offerta, anche mediante il sistema del trasporto pubblico o i sistemi di mobilità attiva.

2. Le scuole secondarie di secondo grado in Italia tra concentrazione territoriale e diversificazione degli indirizzi di studio

Il sistema scolastico italiano è composto da due cicli di istruzione: il primo prevede un percorso di cinque anni, che corrisponde a quello offerto dalla scuola primaria; il secondo, invece, si divide in primo grado e secondo

grado³. L'istruzione secondaria di secondo grado si articola in differenti indirizzi di studio – liceale, tecnico e professionale –, che possono essere erogati anche dalla stessa istituzione scolastica. Segue poi il sistema dell'istruzione terziaria, con ITS e università.

La localizzazione degli edifici scolastici viene stabilita in base alle distanze massime percorribili dagli studenti a seconda dei diversi gradi di istruzione, con una distribuzione più diffusa di scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado e una maggiore concentrazione degli istituti secondari di secondo grado⁴ (DM 18 dicembre 1975). Tuttavia, per evitare un eccessivo frazionamento del servizio, si può prevedere l'accorpamento delle strutture educative, purché gli enti preposti – i Comuni – organizzino un servizio di trasporto gratuito per gli studenti della scuola dell'infanzia e della scuola dell'obbligo. Per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, invece, non sono previsti servizi di trasporto dedicati, ma viene utilizzato il trasporto pubblico ordinario, con orari compatibili con quelli di ingresso e di uscita da scuola e forme di tariffazione agevolate per gli studenti.

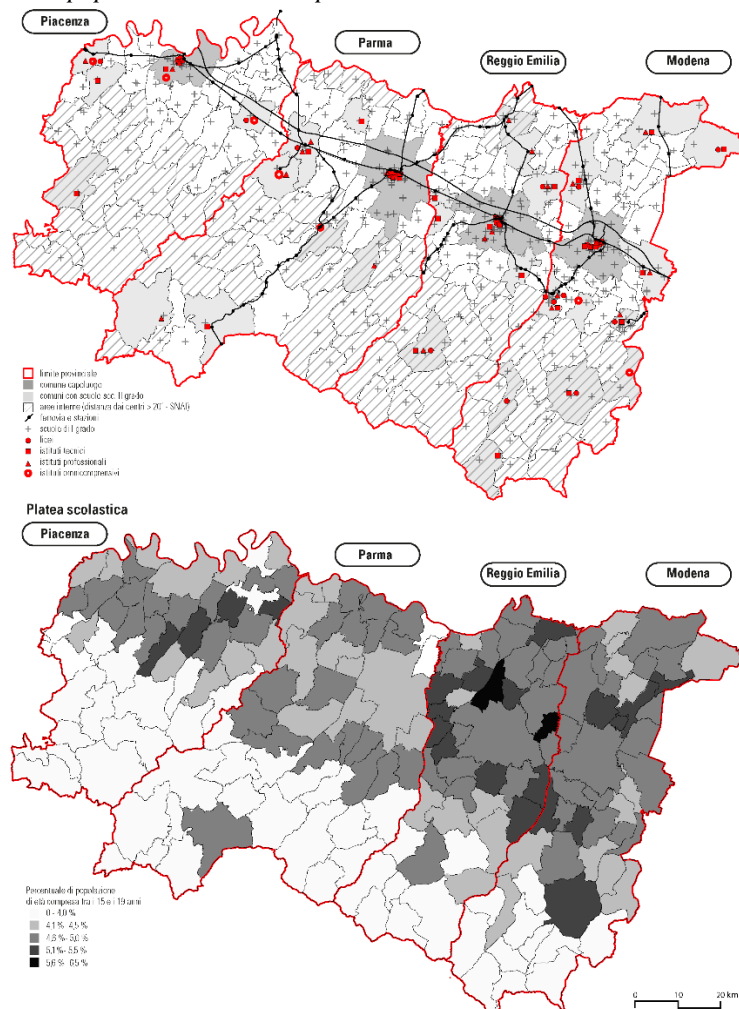
In questo quadro normativo risulta rilevante concentrare l'attenzione sugli istituti secondari di secondo grado (e il sistema della formazione professionale). Questi si caratterizzano per una localizzazione territoriale selettiva – prevalentemente basata su dati quantitativi relativi alla popolazione residente, come si evince dalle mappe di seguito riportate (figg. 1 e 2) – che comporta pratiche di mobilità complesse e di ampio raggio, e coinvolge una popolazione – i giovani di età compresa tra i 15 e i 19 anni – svantaggiata da un punto di vista dell'accessibilità, in quanto non completamente autonoma negli spostamenti (Jones *et al.*, 2006; Preston and Rajé, 2007; Gašparović, 2014).

In questo livello di istruzione, inoltre, si manifestano con più evidenza i fenomeni di abbandono e dispersione scolastica, in parte legati alle difficoltà di accesso all'istruzione, non solo da un punto di vista fisico, ma anche economico.

³ Ovvero nei tre anni delle scuole secondarie di primo grado e nei cinque anni delle scuole secondarie di secondo grado, di cui i primi due conclusivi dell'obbligo, o i corsi triennali di istruzione e formazione professionale-FP erogati dalle scuole stesse, dalle Regioni o da soggetti privati.

⁴ Le scuole dell'infanzia e primarie si caratterizzano per una forte prossimità, mentre quelle del II ciclo possono essere più distanti: le secondarie di primo grado sono collocate a un chilometro a piedi oppure a 15-30 minuti con mezzo di trasporto dall'abitazione dello studente; le scuole secondarie di secondo grado devono essere raggiungibili in 20-45 minuti con mezzo di trasporto.

Fig. 1 – Localizzazione degli istituti secondari di secondo grado nelle province di Piacenza, Parma, Reggio Emilia e Modena (Emilia-Romagna) e distribuzione della percentuale di popolazione di età compresa tra i 15 e i 19 anni



Fonte: elaborazione a cura delle autrici su dati ISTAT 2019 e del Ministero dell'istruzione

In Italia, le scuole secondarie di secondo grado statali sono 1.355 (dati MIUR, 2018⁵). Localizzate in 6.623 edifici, pari al 17% del patrimonio totale (Fondazione Giovanni Agnelli, 2019), esse ospitano quotidianamente 2.5

⁵ MIUR, Portale unico dei dati della scuola, cfr.: <https://dati.istruzione.it> (ultimo accesso: 14 marzo 2021).

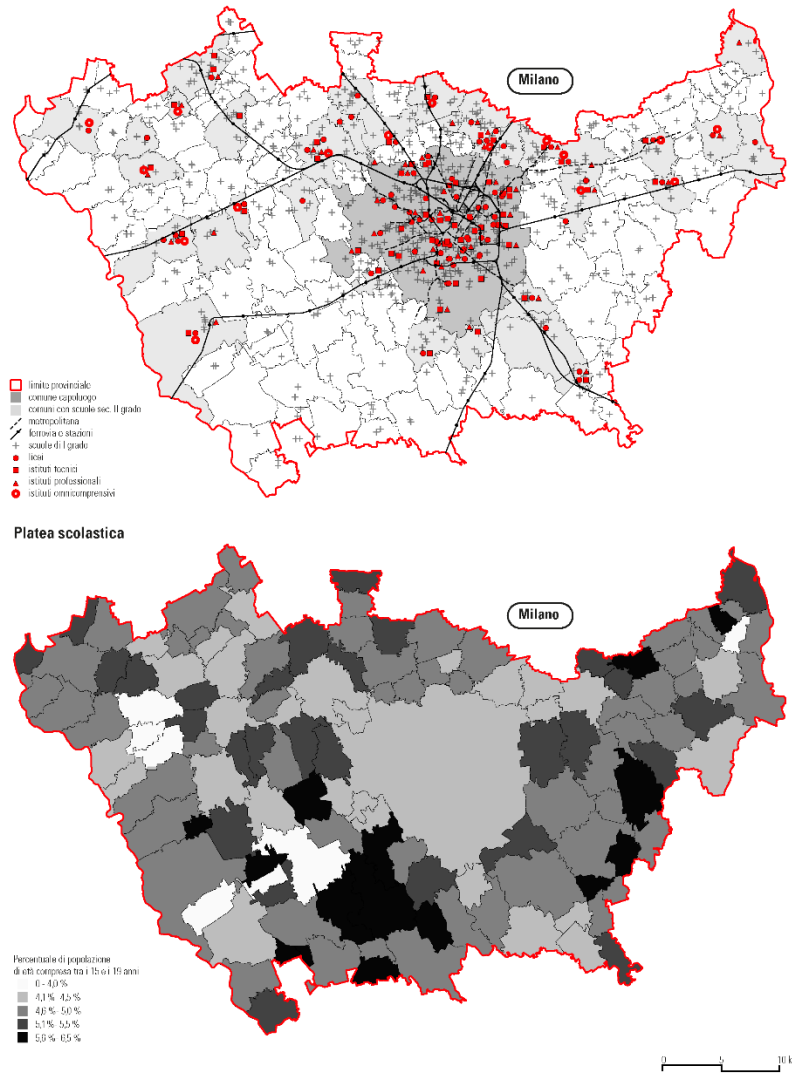
milioni di studenti e poco meno di 300.000 docenti (dati MIUR, 2018⁶). Sono concentrate prevalentemente nei Comuni polo e polo intercomunale, dove solo il 23% dei Comuni ne è sprovvisto, a differenza del 79% dei Comuni ultraperiferici e dell'86% dei Comuni cintura (Openpolis, 2019). L'Emilia-Romagna (fig. 1) mostra bene questa polarizzazione spaziale: mentre le scuole dell'obbligo sono localizzate in modo diffuso, a scala regionale e provinciale, le scuole secondarie di secondo grado si concentrano nei Comuni capoluogo e in quelli lungo la via Emilia, oltre che nei territori distrettuali, e solo di rado sono localizzate nei territori più remoti – le aree interne dell'Appennino o della Bassa padana –. Fa eccezione la Provincia di Modena che si caratterizza per elevati livelli di diffusione territoriale del sistema di istruzione secondario di secondo grado. Il caso analizzato conferma quanto riportato dalla ricerca Openpolis (2019) a livello nazionale: un ragazzo su dieci vive in un Comune interno senza scuola secondaria di secondo grado statale, con una distribuzione alquanto eterogenea tra le diverse Regioni. Tuttavia, è importante notare che anche nei territori più centrali, come, ad esempio, nell'area metropolitana di Milano (fig. 2), le strutture scolastiche si concentrano nella città capoluogo – il 50% delle scuole dell'intera Provincia si trova, infatti, nel Comune di Milano – e lungo le principali direttrici del trasporto pubblico su ferro, in particolare nei territori più popolosi e industrializzati (nord-est e nord-ovest), mentre l'incidenza della popolazione di età compresa tra i 15 e i 19 è più elevata nei Comuni di cintura a sud-ovest di Milano (fig. 1). La stessa dinamica si riscontra nelle province dell'Emilia-Romagna in cui, a fronte della localizzazione selettiva degli istituti sopra riportata, si riscontrano percentuali maggiori di giovani di età compresa tra i 15 e i 19 anni nei Comuni di cintura (fig. 2). I casi confermano quanto segnalato per il territorio italiano: nelle periferie urbane e nelle aree di cintura circa l'80% dei ragazzi non dispone di una scuola secondaria di secondo grado statale nel proprio Comune ed è costretto a spostarsi in territori limitrofi (Openpolis, 2019). Questa distribuzione territoriale genera un volume importante di mobilità, come dimostrato dal fatto che nel 2019 in Italia 11.1 milioni di studenti si sono mossi quotidianamente sul territorio nazionale per raggiungere i luoghi di studio; tra questi, 3.5 milioni si sono spostati fuori dal proprio Comune, soprattutto i residenti dei piccoli centri, delle periferie delle aree metropolitane e del Nord del Paese (INAIL, 2020)⁷. La differenza tra le due situazioni territoriali prese in considerazione

⁶ Vedi nota 4.

⁷ Le informazioni si riferiscono ai microdati elaborati annualmente da ISTAT su un campione significativo di 25.000 famiglie. La parte relativa alle preferenze nell'uso dei trasporti è somministrata a soggetti di età maggiore di 14 anni.

riguarda il tempo di spostamento, che risulta molto più elevato per chi abita nelle aree periferiche e ultra-periferiche, dove può superare anche l'ora di viaggio.

Fig. 2 – Localizzazione degli istituti secondari di secondo grado nella città metropolitana di Milano (Lombardia) e distribuzione della percentuale di popolazione di età compresa tra i 15 e i 19 anni



Fonte: elaborazione a cura delle autrici su dati ISTAT 2019 e del Ministero dell'istruzione

Per quanto riguarda la scelta del percorso di studi (con significative differenze a livello territoriale), i dati più recenti relativi all'anno scolastico 2021/22 evidenziano una perdurante crescita dei licei, con il 57,8% delle preferenze. Seguono gli istituti tecnici, con il 30,3% delle iscrizioni, e i professionali, in calo, scelti dall'11,9% delle ragazze e dei ragazzi (MIUR, 2021). I fattori che influenzano tale scelta sono molteplici. Sebbene i principali siano legati a condizioni familiari (Raimo, 2017; Cannari e D'Alessio, 2018) – come caratterizzazione socio-economica delle famiglie di origine, tasso di istruzione e nazionalità dei genitori –, per cui, per i ragazzi provenienti da famiglie svantaggiate o straniere è più difficile frequentare un liceo, ci sono anche fattori territoriali da tenere in considerazione. Insieme al profilo di studi, per esempio, la prossimità rappresenta uno tra i più rilevanti fattori di scelta (Müller *et al.*, 2008). Ciononostante, non essendoci bacini scolastici definiti a priori, le aree di influenza delle scuole hanno un'ampiezza molto variabile, che per l'istruzione secondaria di secondo grado si colloca generalmente a una scala sovra-comunale. Tali fattori influenzano sia la dispersione scolastica, sia la scelta di continuare o meno gli studi e il percorso da intraprendere, nonché le possibilità di trovare un lavoro al termine del percorso.

Alcuni studi (Openpolis, 2019), inoltre, mostrano come nel nostro Paese solitamente la scuola più vicina alle aree sprovviste di offerta formativa di secondo grado sia un liceo, la tipologia di scuola superiore numericamente più diffusa. Gli istituti professionali, invece, sono quasi sempre in numero minore e più lontani. Per comprendere appieno quali siano le reali opportunità dei ragazzi e la reale offerta formativa e professionale, occorrerebbe, tuttavia, discretizzare maggiormente il dato e verificare se questa sia coerente con le vocazioni dei territori, tanto più nei casi di contesti locali deficitari dal punto di vista delle opportunità lavorative offerte. È interessante, a riguardo, l'ampio lavoro di mappatura condotto da Regione Puglia⁸ che, oltre a localizzare le scuole, ha approfondito il livello di copertura territoriale (bacini) dei singoli indirizzi di studio, mostrando quanti plessi scolastici di un determinato indirizzo di studi siano raggiungibili in 30 minuti di percorrenza. Osservando le diverse carte, emergono molto chiaramente i territori più serviti, come la zona costiera intorno a Bari, e quelli più marginali, come alcune aree del nord-ovest. A riprova di quanto precedentemente evidenziato, inoltre, la pressoché totale copertura del liceo classico e scientifico e la discreta distribuzione di alcuni indirizzi tecnici si contrappongono alla forte

⁸ Si rimanda al portale: <https://ssd.regione.puglia.it/> e, in particolare, ai “Bacini di utenza indirizzi di studio” nella sezione “Basi di dati” (ultimo accesso: 3 settembre 2021).

concentrazione di indirizzi professionali molto specifici, spesso legati alle filiere produttive locali⁹.

Da quanto esposto risulta evidente che la logica di localizzazione degli istituti scolastici secondari di secondo grado e dei diversi indirizzi di studio, le distanze casa-scuola, la mancanza di trasporto pubblico dedicato ed efficace, la libertà di scelta dell'istituto sono tutti fattori che contribuiscono a ridurre la capacità di accesso dei ragazzi di età compresa tra i 15 e i 19 anni a un'offerta formativa adeguata e a creare, quindi, le premesse per una vulnerabilità di tipo socio-economico di alcuni territori.

Con riferimento, ad esempio, alla disponibilità del trasporto pubblico – che ha rappresentato il mezzo preferenziale di spostamento per il 35% degli studenti italiani nel 2019 (INAIL, 2020) –, le risorse economiche a esso dedicate – molto limitate, in particolare, per il trasporto extraurbano su gomma – fanno sì che la programmazione delle corse segua in molti casi gli orari di ingresso e uscita da scuola, fino a identificare alcuni percorsi come linee S (Scolastiche), in esercizio solo durante i mesi di apertura delle scuole. Quest'organizzazione comporta l'insorgere di conflitti tra utenti con bisogni diversi (ad esempio, lavoratori pendolari, oppure anziani residenti in aree remote che si recano nei centri urbani dotati di servizi), oltre che forti limitazioni nella partecipazione alle attività extrascolastiche per gli studenti che vivono lontano dalla sede scolastica¹⁰. Occorre ribadire, infatti, che un'accessibilità educativa soddisfacente non riguarda solo l'accesso alle strutture scolastiche, ma a una più vasta offerta di dotazioni e attività come, ad esempio, teatri e biblioteche, o palestre e campi polisportivi, che in alcuni territori sono garantiti proprio dalle attrezzature ospitate all'interno delle scuole. In questo caso, gli istituti si aprono ad attività sociali, attraendo un bacino di utenza di scala vasta in orari extrascolastici, senza tuttavia essere supportate da un'offerta di mobilità parimenti diffusa nell'arco della giornata.

⁹ Oltre ad aumentare le possibilità di impiego post-diploma, la coerenza tra indirizzi di studio e sistemi produttivi locali può qualificare l'offerta formativa presente. In alcuni territori, soprattutto quelli del Nord-Est e Centro, a maggiore caratterizzazione manifatturiera, se si incrociano i dati sulle iscrizioni e quelli sull'abbandono scolastico, è evidente, per esempio, quanto si opti consapevolmente per un'istruzione professionalizzante, adeguata al mercato del lavoro locale e alla struttura della piccola-media impresa. Altrove, specie in alcune Regioni del Sud, queste scuole rappresentano, invece, un'offerta di “serie B”, spesso riservata ai ragazzi più fragili e a rischio dispersione.

¹⁰ Dinamiche di questo tipo, in cui gli studenti pendolari sono esclusi dalle attività che hanno luogo in orario extrascolastico, sono state riscontrate anche in USA. Si veda: <https://www.usnews.com/news/best-states/articles/2018-06-06/will-ride-sharing-replace-traditional-school-buses> (ultimo accesso: 14 marzo 2021).

3. Possibili strategie e *best practice*

L'accessibilità alle scuole e, più in generale, al sistema educativo territoriale è un fattore determinante, ma spesso sottovalutato, nella creazione di situazioni di povertà educativa e di svantaggio socio-economico dei diversi territori. È urgente, pertanto, intervenire con politiche e azioni che ragionino sulla relazione tra diffusione delle dotazioni educative e articolazione del sistema della mobilità per contrastare queste forme di disuguaglianza socio-spaziale.

A partire dalle questioni fin qui emerse e dall'osservazione di alcune *best practice*, si riflette su alcune possibili strategie, sintetizzate in figura 3, inerenti: a) la conoscenza delle pratiche di mobilità; b) la programmazione dell'offerta formativa sul territorio; c) l'organizzazione del sistema della mobilità pubblica e collettiva.

La condizione preliminare per supportare i processi decisionali è la conoscenza dei fenomeni esistenti e la loro mappatura a livello territoriale. A riguardo, gli spostamenti casa-scuola rappresentano un campo di indagine opaco e poco indagato, che richiede l'incrocio di più banche dati. Le informazioni relative alla residenza degli studenti – soggette alle norme sulla *privacy* – sono poco condivise dalle singole autonomie scolastiche e dal MIUR. Un'interessante eccezione è rappresentata dalla banca dati condivisa dall'Ufficio Statistiche Territoriali di Bologna¹¹ relativa a numero e provenienza degli studenti frequentanti ciascun istituto secondario di secondo grado nell'area metropolitana. Spesso, invece, gli stessi enti locali e le agenzie della mobilità non dispongono di questi dati, con evidenti difficoltà di programmazione a scala territoriale. Ciò è emerso con particolare forza durante la recente fase pandemica, in cui, per esempio, le necessità di coordinamento tra i diversi attori ha portato l'Agenzia per il Trasporto Pubblico Locale del Bacino della Città Metropolitana di Milano, Monza e Brianza, Lodi e Pavia a predisporre "Scuole TPL in rete"¹², una piattaforma collaborativa per conoscere l'utilizzo abituale dei mezzi pubblici e, quindi, predisporre un servizio più efficiente e sicuro per gli studenti.

Per quanto riguarda la distribuzione e articolazione delle scuole, è possibile intervenire su due livelli.

Da un lato, a livello di singolo istituto, è possibile offrire servizi e attrezzature di supporto agli studenti pendolari, anche coinvolgendo i ragazzi e le

¹¹ Si veda: numeridibolognametropolitana.it/studi-e-ricerche/spostamenti-studenti-delle-scuole-superiori-della-citta-metropolitana-di-bologna (ultimo accesso: 29 novembre 2021).

¹² Si veda: scuole.tplinrete.it/home (ultimo accesso: 29 novembre 2021).

famiglie. Un servizio mensa o uno studentato – sul modello del *campus*, specie nei contesti che raccolgono anche l’utenza delle aree interne – potrebbero consentire a chi vive lontano di fermarsi dopo le lezioni per frequentare le attività organizzate dentro e fuori la scuola, ampliando così le opportunità educative dei ragazzi. Lo stesso obiettivo può essere perseguito anche attraverso la formazione di gruppi di famiglie per offrire accoglienza in città ai ragazzi delle aree interne, in cambio di momenti ricreativi estivi, come proposto nel progetto *Appraverso la Calabria*¹³, finanziato da Impresa Sociale Con I Bambini.

Dall’altro lato, è possibile intervenire a livello di distribuzione e dimensionamento dell’offerta formativa sul territorio. In contrasto con le diffuse politiche di accentramento che in Italia, così come in altri Paesi europei (Müller *et al.*, 2007), rispondono a logiche di efficienza economica, si può riflettere sull’opportunità di mantenere (e potenziare) plessi di piccole dimensioni in aree decentrate. In questo modo si potrebbe garantire una maggiore accessibilità a percorsi di istruzione secondaria di secondo grado, riducendo al contempo gli spostamenti di chi abita quei territori, considerato anche che tragitti lunghi nel percorso casa-scuola aumentano i costi dell’istruzione per gli studenti, non solo in termini economici, ma anche in termini psicologici e di tempo (Dickerson and McIntosh, 2012). A questo proposito, una ricerca effettuata a scala nazionale nel Regno Unito evidenzia che gli studenti tra i 16 e i 18 anni spendono in media 370 £/anno per il trasporto scolastico. Circa la metà di loro ha difficoltà a sostenere questa spesa e il 6% di tutti gli studenti di età compresa tra i 16 e i 24 anni ha abbandonato gli studi o i corsi di formazione a causa di problematiche legate al trasporto (SEU, 2003).

Al fine di ridurre la lunghezza degli spostamenti e diversificare l’offerta formativa, gli istituti localizzati in contesti poco centrali potrebbero offrire più indirizzi di studio, anche lavorando in rete con altre scuole, grazie all’utilizzo delle tecnologie ICT e della didattica a distanza, che rivela interessanti potenzialità se utilizzata a integrazione delle attività in presenza, come evidenziato dall’esperienza di “INDIRE-Piccole scuole”¹⁴. Evidente, in questo caso, la necessità di dotare i territori di attrezzature digitali, accanto a quelle materiali (Pedersen and Wilkinson, 2018).

In Provincia di Modena, ad esempio, la localizzazione più diffusa degli istituti secondari di secondo grado nelle aree interne (cfr. fig. 1) corrisponde a un numero di alunni pari al numero dei residenti di età compresa tra 6 e 18 anni

¹³ Si veda: percorsiconibambini.it/appraverso/ (ultimo accesso: 29 novembre 2021).

¹⁴ Si veda: indire.it/progetto/piccole-scuole (ultimo accesso: 29 novembre 2021).

(Openpolis, 2020), evidenziando come una maggiore prossimità alla scuola possa rappresentare un'efficace strategia per contrastare marginalità e spopolamento. Oltre a rappresentare spesso l'unico presidio culturale sul territorio, infatti, la scuola può sostenere lo sviluppo locale nel lungo periodo (OECD, 2019), tanto più quando l'offerta di studi è coerente con le opportunità lavorative locali o può contribuire a crearne di nuove. Tale relazione è visibile anche nei territori più svantaggiati dei contesti metropolitani¹⁵.

Dove non è possibile garantire la diffusione degli edifici scolastici, gli interventi devono necessariamente riguardare il potenziamento del sistema di mobilità, secondo differenti punti di vista.

Innanzitutto, si può lavorare sulla promozione di forme di mobilità attiva, laddove la distanza dall'istituto e la tipologia del percorso lo permettano. Sebbene le lunghe distanze, tipiche delle scuole secondarie di secondo grado, rappresentino il primo limite per utilizzare sistemi di mobilità attiva nei percorsi casa-scuola (Ewing *et al.*, 2004) e il clima e la stagione influenzino notevolmente la scelta modale (Müller *et al.*, 2008), ricerche in Australia (Veitch *et al.*, 2017), Stati Uniti (Lee *et al.*, 2017) ed Europa (Macdonald *et al.*, 2016) ne evidenziano le molteplici ricadute positive. Ad esempio, mentre il tempo speso nel *commuting* viene sottratto al sonno e all'esercizio fisico, influenzando negativamente sul benessere dei ragazzi e sulle loro *performance* scolastiche (Pleić and Jakovcic, 2017), gli studenti che si recano a scuola utilizzando sistemi di mobilità attiva praticano mediamente 1 ora e 15 minuti di attività fisica aggiuntiva al giorno (Turley Voulgaris *et al.*, 2019), con chiari effetti positivi sulla salute fisica. Oltre alle distanze e al clima, altri fattori che scoraggiano l'uso di mobilità attiva sono la sicurezza, rispetto sia alla tipologia dei percorsi, spesso a uso promiscuo e che prevedono l'attraversamento di strade a scorrimento veloce, sia a fattori più generici, come l'illuminazione o la manutenzione del manto stradale¹⁶, mostrando la necessità di intervenire con la realizzazione di percorsi dedicati e protetti. Tuttavia, in molti casi, la complessità dei percorsi e l'esiguità delle risorse economiche rendono difficile la creazione di una rete diffusa di mobilità lenta, suggerendo di intervenire selettivamente lungo alcuni assi prioritari a scala sovra-

¹⁵ Non è un caso che proprio nelle aree interne e nelle periferie metropolitane (dove mancano le scuole secondarie di secondo grado) il numero di chi abbandona gli studi e dei NEET – cioè tutti gli individui al di sotto dei 29 anni di età che dichiarano di non essere iscritti ad alcun percorso di studio o di formazione e di non essere occupati – sia superiore alla media nazionale (12,3% al censimento nazionale 2011) (Openpolis, 2021).

¹⁶ Queste informazioni sono estrapolate dalle interviste effettuate, nel corso di questa ricerca, ad alcuni studenti di scuole secondarie di secondo grado in Campania, ancora in fase di analisi.

comunale (ad esempio, entro sistemi di naturalità) o sull'ultimo miglio, ovvero nel collegamento tra capolinea o stazione ferroviaria e poli scolastici (di frequente localizzati ai margini del tessuto urbano). Questo tipo di approccio è stato sperimentato, in Italia, nell'esperienza di progettazione partecipata di percorsi sicuri casa-scuola nella Regione Emilia-Romagna¹⁷. Vale, inoltre, la pena di ricordare i progetti: “*A scuola in autonomia*”¹⁸ nella Provincia di Modena rivolto alle scuole secondarie di primo grado; “*A scuola ci andiamo da soli*”¹⁹ nella Provincia di Rieti, che coinvolge sia le scuole del primo ciclo, favorendo la mobilità attiva attraverso il gioco e la riqualificazione dei percorsi, sia gli istituti secondari di secondo grado, con il prestito di bici elettriche e l'organizzazione di equipaggi di *carpooling*.

Una sistematizzazione di azioni come il *carpooling* per gli studenti e il personale scolastico o la messa a disposizione di accompagnatori, anche con *app* dedicate²⁰, o il coinvolgimento dei *mobility manager* d'istituto – una figura prevista dalla normativa ma poco valorizzata – possono rappresentare strategie efficaci. Esse possono prevedere anche modalità partecipative, che coinvolgono studenti e famiglie, come sperimentato dal progetto *Skillellé* (Bando Adolescenza – Impresa Sociale Con I Bambini)²¹. A Cagliari, infatti, alcuni ragazzi hanno avuto la possibilità di partecipare a un corso di formazione svolto dai tecnici dell'agenzia di trasporto locale, nell'ottica di formare *mobility manager* tra gli studenti per la redazione di un Piano partecipato della mobilità studentesca metropolitana.

Altre strategie prevedono il miglioramento nell'uso del trasporto pubblico (Moreno-Monroy *et al.*, 2018), con la costruzione di una programmazione che copra le esigenze degli utenti in modo diffuso, non solamente in base all'orario di ingresso e uscita da scuola. Lavora in questa direzione il progetto “*School Chance – SCHOOL mobility CHALLENGE in regional policies*”²² che interessa sette diversi Paesi europei e si propone di includere esplicitamente la mobilità scolastica nelle politiche locali e regionali, sviluppando una strategia completa e multidisciplinare volta a ridurre l'uso dell'auto nei percorsi casa-scuola.

¹⁷ Cfr.: mobilita.regione.emilia-romagna.it/mobility-sostenibile/sezioni/mobilita-ciclopodona-le-1/percorsi-sicuri-casa-scuola-partecipati-1 (ultimo accesso: 29 novembre 2021).

¹⁸ amo.mo.it/mobility_management/scuola_autonomia_2.aspx [ultimo accesso 29 novembre 2021].

¹⁹ Cfr.: ascuoladasoli.it (ultimo accesso 29 novembre 2021).

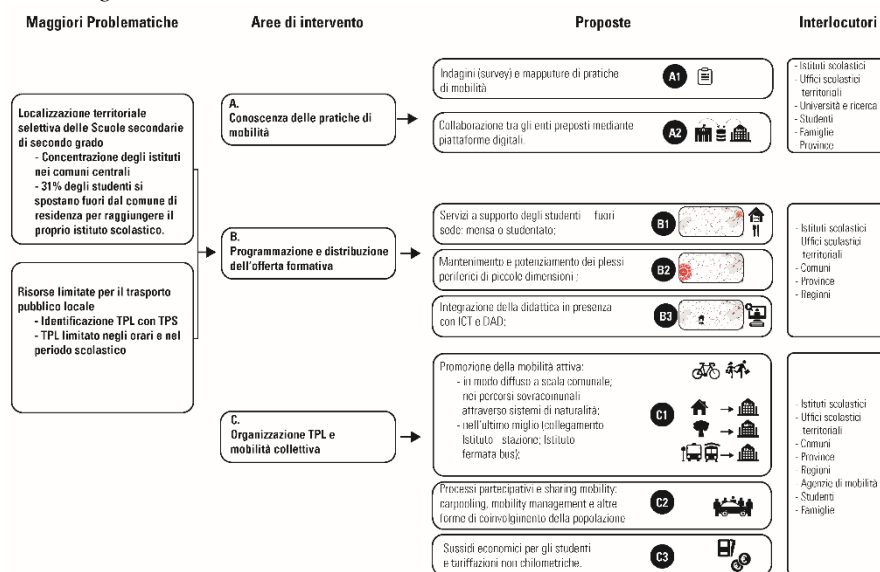
²⁰ Sistemi di questo tipo hanno particolare riscontro negli Stati Uniti. Si veda, ad esempio: kangoapp.co; zemcar.com; ridezum.com/child-transportation-services.html; hopskipdrive.com.

²¹ Cfr.: percorsiconibambini.it/skillelle/ (ultimo accesso: 29 novembre 2021).

²² Si veda: interreurope.eu/schoolchance (ultimo accesso: 29 novembre 2021).

Infine, un'ultima linea di intervento riguarda la possibilità di prevedere sussidi economici per gli studenti o forme di tariffazione non chilometriche. Spesso gli studenti hanno già diritto a riduzioni e agevolazioni sul prezzo dell'abbonamento, e in alcuni territori possono anche utilizzare gratuitamente il trasporto pubblico. È il caso, ad esempio, del Regno Unito²³, dove tutti gli studenti tra i 5 e i 16 anni che vivono a più di tre miglia da scuola (per le secondarie di secondo grado) o non hanno a disposizione un percorso casa-scuola sicuro hanno diritto al trasporto gratuito. In Italia, negli ultimi mesi, alcune Regioni hanno cominciato a offrire tale servizio: in Emilia-Romagna²⁴ tutti gli studenti under 14 e quelli under 19 con un ISEE familiare inferiore a 30.000 euro possono viaggiare gratis sui mezzi del TPL urbano e sui treni regionali per la mobilità casa-scuola e per le attività extrascolastiche; in Campania gli studenti delle scuole secondarie e dell'università viaggiano gratis se vivono a una distanza maggiore di 1 km da scuola.

Fig. 3 – Schema di sintesi delle problematiche emerse e delle principali strategie possibili per migliorare i livelli di accessibilità al sistema educativo secondario di secondo grado



Fonte: elaborazione a cura delle autrici

²³ Cfr.: gov.uk/free-school-transport (ultimo accesso: 29 novembre 2021).

²⁴ Cfr.: mobilita.regione.emilia-romagna.it/grande (ultimo accesso: 29 novembre 2021).

Riflessioni conclusive e aperture

Un sistema di mobilità adeguatamente sviluppato permette l'accessibilità degli studenti agli istituti scolastici contrastando la povertà educativa, l'emergere di disuguaglianze sociali ed economiche e, quindi, di processi di fragilità territoriale.

Infatti, oltre a dover garantire pari opportunità a tutti, indipendentemente da provenienza familiare e luogo di nascita, si è discusso come una buona accessibilità all'educazione aiuti a contrastare la dispersione scolastica, combattere i processi di spopolamento, disoccupazione giovanile, precarietà ed esclusione sociale.

Le diverse strategie presentate in questo lavoro dimostrano che, per poter migliorare i livelli di accessibilità all'istruzione, è necessario intervenire su diversi fattori, in modo intersettoriale.

In Italia, la complessità dell'attuale configurazione istituzionale e la frammentazione delle competenze tra differenti soggetti, a scale diverse, non facilita, tuttavia, la gestione integrata di istruzione secondaria di secondo grado e trasporto pubblico. Infatti, mentre la competenza sulle scuole secondarie di secondo grado – materia concorrente tra Stato e Regioni²⁵ – si suddivide tra enti regionali, Uffici scolastici territoriali e Province/Città metropolitane per l'edilizia scolastica (L. 23/1996), il trasporto pubblico locale è materia di competenza esclusiva regionale (D.Lgs. 422/1997). A livello regionale o provinciale, inoltre, le Agenzie della mobilità assolvono le funzioni di programmazione e controllo del servizio su gomma e curano i rapporti con i gestori del TPL e gli altri soggetti locali, fra cui, per la scuola, la Provincia, l'Ufficio scolastico territoriale e le singole autonomie scolastiche. Tale impianto, aggravato dal forte depotenziamento delle Province e dalla scarsità di risorse dedicate al TPL extraurbano, causa una difficoltà nell'azione di *governance* che si traduce, in molti casi, in una ridotta capacità dei ragazzi di poter accedere in modo autonomo agli istituti scolastici o, in casi più gravi, di poter scegliere un percorso formativo in linea con le proprie ambizioni o, addirittura, di poterlo proseguire.

Se, in periodo di emergenza sanitaria, per poter riaprire le scuole secondarie di secondo grado garantendo il distanziamento fisico, anche sui mezzi

²⁵ Allo Stato (MIUR) spettano in esclusiva le norme sugli ordinamenti didattici, i programmi e i titoli di studio, la funzione dei docenti e dei dirigenti scolastici, gli ambiti dell'autonomia delle scuole, la scuola paritaria. A livello regionale, invece, sono affidate l'organizzazione della rete scolastica (Regione), la ripartizione del personale (Ufficio scolastico), le scuole professionali. Ciò contribuisce certamente a spiegare le disomogeneità di investimento e qualità di questa tipologia di offerta formativa.

pubblici, si è deciso di incaricare il Prefetto dell'organizzazione del Trasporto Pubblico per le scuole (DPCM 3 dicembre 2020)²⁶, è quanto mai urgente individuare modalità di coordinamento e dialogo tra i diversi soggetti competenti, anche in condizioni di ordinarietà.

Accanto a ciò, la varietà delle situazioni territoriali è talmente ampia da richiedere, innanzitutto, studi sul campo più approfonditi, in grado di riconoscere specificità, ma soprattutto condizioni e problematiche ricorrenti, verificando i dati quantitativi disponibili con un approccio anche qualitativo. In particolare, oltre alle mappature degli istituti scolastici, delle infrastrutture e dei servizi di trasporto pubblico, e alle analisi dei dati demografici e socioeconomici presentate in questo lavoro relativamente ai casi della Regione Emilia-Romagna e della Città metropolitana di Milano, verranno raccolti dati di natura qualitativa, utili a una maggiore discretizzazione delle diverse problematiche, mediante interviste semi-strutturate ad amministratori locali, Dirigenti scolastici e studenti. A tali indagini saranno dedicate le prossime fasi della ricerca.

Riferimenti Bibliografici

- Agasisti T. and Longobardi S. (2014). Inequality in education: can Italian disadvantaged students close the gap? *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 52(1): 8-20.
DOI: 10.1016/j.socec.2014.05.002.
- Asahi K. (2014). The Impact of Better School Accessibility on Student Outcomes. *SERC Discussion paper 0156*, Spatial economic research centre. London: LSE.
- Barca F. and Lucatelli S. (2014). A strategy for inner areas in Italy: definition, objectives, tools and governance. *Materiali Uval Series*. 513/200: 7-9.
- Boterman W., Musterd S., Pacchi C. and Ranci C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15): 3055-3073.
DOI: 10.1177/0042098019868377.
- Bukodi E. and Goldthorpe J.H. (2013). Decomposing «Social Origins»: the effect of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review*, 29: 1024-1039.
DOI: 10.1093/esr/jcs079.

²⁶ Al Tavolo di coordinamento partecipano il Presidente della Provincia o il Sindaco della Città metropolitana, gli altri Sindaci eventualmente interessati, i Dirigenti degli Uffici Scolastici Territoriali, i rappresentanti del Ministero delle infrastrutture e dei trasporti, dell'Assessorato regionale ai trasporti, della Protezione civile regionale, nonché delle agenzie della mobilità.

- Cannari L. e D'Alessio G. (2018). Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia. *Occasional Paper Banca d'Italia*, 476.
- Cascetta E., Carteni A. and Montanino, M. (2013). A new measure of accessibility based on perceived opportunities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 87: 117-132.
- Colleoni M. (2019). Mobilità e trasformazioni urbane. La morfologia della metropoli contemporanea. *Sociologia del territorio*, 103.
- Dickerson A. and McIntosh S. (2012). The Impact of Distance to Nearest Education Institution on the Postcompulsory Education Participation Decision. *Urban Studies* 50(4): 742-758.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0042098012455717>.
- Ewing R., Schroeder W. and Greene, W. (2004). School Location and Student Travel Analysis of Factors Affecting Mode Choice. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 1895: 55-63.
DOI: 10.3141/1895-08.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2019). *Rapporto sull'edilizia scolastica*. Bari-Roma: Laterza.
- Forum DD – Disuguaglianze Diversità (2019). *Per l'uguaglianza in educazione*. Testo disponibile al sito: https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2019/11/Progetto_Education_ForumDD.x77767.x74988.pdf (ultimo accesso: 3 settembre 2021).
- Gašparović S. (2014). Impact of Transport disadvantage on education of High school population of the city of Zagreb. Relazione all'*International Conference on Traffic and Transport Engineering*. Belgrado, 27-28 nov.
- Gegel L., Lebedeva I. and Frolova Y. (2015). Social Inequality in Modern Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214: 368-374.
DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.662.
- Jones P., Titheridge H., Wixey S. and Christodoulou, G. (2006). 'WALC': Measuring pedestrian access to local bus and rail stations, taking into account traveller perceptions. Conference paper Session 4.1, *The Expanding Sphere of Travel Behaviour Research* 11th International Conference on Travel Behaviour Research. Kyoto, 16-20 Agosto 2006.
- Jones P. and Lucas K. (2012). The social consequences of transport decision-making: clarifying concepts, synthesising knowledge and assessing implications. *Journal of Transport Geography*, Volume 21: 4-16.
DOI: 10.1016/j.jtrangeo.2012.01.012.
- Kallio J.M., Kauppinen T.M. and Erola J. (2016). Cumulative Socio-economic Disadvantage and Secondary Education in Finland. *European Sociological Review*, 32(5): 649-661.
DOI: 10.1093/esr/jcw021.
- INAIL (2020). *Documento tecnico sulla gestione del rischio di contagio da Sars-Cov-2 nelle attività correlate all'ambito scolastico con particolare riferimento al trasporto pubblico locale*. Testo disponibile al sito: <https://www.inail.it/cs/internet/docs/alg-documento-tecnico-trasporto-pubblico-locale-scuola.pdf> (ultimo accesso: 21 marzo 2021).
- Infussi F. (2019). Fragilità primer. *Territorio*, 91: 60-64.
DOI: 10.3280/TR2019-091005.

- Lee R.J., Sener I.N. and Nathan Jones S. (2017). Understanding the role of equity in active transportation planning in the United States. *Transport Review*, 37(2): 211-226.
DOI: 10.1080/01441647.2016.1239660.
- Lo Presti V., Luisi D. e Napoli S. (2018). Scuola, Comunità, Innovazione sociale. In: De Rossi A., a cura di, *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli, pp. 417-434.
- Lucas K. (2012). Transport and social exclusion: Where are we now? *Transport Policy*, 20: 105-113.
DOI: 10.1016/j.tranpol.2012.01.013.
- MIUR (2021). *Iscrizioni*. Disponibile al link: <https://www.miur.gov.it/-/iscrizioni-i-primi-dati-il-57-8-degli-studenti-sceglie-i-licei-il-30-3-gli-istituti-tecnici-l-11-9-i-professionali> (ultimo accesso: 21 marzo 2021).
- Macdonald L., McCrorie P., Nicholls N. and Ellaway A. (2016). Walkability around primary schools and area deprivation across Scotland. *BMC Public Health*, 16: 328.
DOI: 10.1186/s12889-016-2994-0.
- Mackett R.L., Achuthan K. and Titheridge H. (2008). AMELIA: A tool to make transport policies more socially inclusive. *Transport Policy*, 15: 372-378.
DOI: 10.1016/j.tranpol.2008.12.007.
- Martens K. (2017). *Transport Justice: Designing Fair Transportation Systems*. New York-London: Routledge.
- Moreno-Monroy A.I., Lovelace R. and Ramos F.R. (2018). Public transport and school location impacts on educational inequalities: Insights from São Paulo. *Journal of Transport Geography*, 67: 110-118.
DOI: 10.1016/j.jtrangeo.2017.08.012.
- Müller S., Tscharaktschiew S. and Haase K. (2007). Travel-to-school mode choice modelling and patterns of school choice in urban areas. *Journal of Transport Geography*, 16: 342-357.
DOI: 10.1016/j.jtrangeo.2007.12.004.
- Musella M. e Capasso S. (2018) (a cura di). *La povertà minorile ed educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo*. Napoli: Giannini editore.
- Nussbaum M. (2002), *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
DOI:10.1787/f8d7880d-en.
- Openpolis (2019). *Scuole e asili per ricucire il paese*. Testo disponibile al sito: <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/04/Scuole-e-asili-per-ricucire-il-paese.pdf> [ultimo accesso 21 marzo 2021].
- Openpolis (2020). *L'esperienza scolastica nelle aree interne*. Testo disponibile al sito: <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2020/05/esperienza-scolastica-aree-interne.pdf> (ultimo accesso: 21 marzo 2021).
- Openpolis (2021). *Scelte compromesse. Gli adolescenti in Italia, tra diritto alla scelta e impatto della povertà educativa*. Testo disponibile al sito: https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2020/12/Scelte_compromesse_.pdf (ultimo accesso: 21 marzo 2021).

- Pedersen J. and Wilkinson A. (2018). The digital society and provision of welfare services. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 38, 3/4: 194-209. DOI: 10.1108/IJSSP-05-2017-0062.
- Pensiero N., Giancola O. and Barone C. (2019). Socio-economic Inequality and Student Outcomes in Italy. In: L. Volante. S. Schnepf, J., D. Klinger (Eds), *Socio-economic Inequality and Student Outcomes. Education Policy & Social Inequality*. Singapore: Springer, 81-94. DOI: 10.1007/978-981-13-9863-6_5.
- Pleić T. and Jakovčić M. (2017). Impact of transportation connectivity on the academic achievement of secondary school pupils: case study of the Donji Miholjac Secondary School, Croatia. *Hrvatski Geografski Glasnik*, 79/1: 87-108. DOI: 10.21861/HGG.2017.79.02.04.
- Preston J. and Rajé, F. (2007). Accessibility, mobility and transport-related social exclusion. *Journal of Transport Geography*, 15(3): 151-160. DOI: 10.1016/j.jtrangeo.2006.05.002.
- Raimo C. (2017). *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Save The Children (2014). *La lampada di Aladino*. Testo disponibile al sito: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf> (ultimo accesso: 21 marzo 2021).
- Sen A.K. (1997). Editorial: Human Capital and Human Capability. In *World Development*, 25(12): 1959-1961.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- SEU – Social Exclusion Unit (2003). *Making the Connections: Final Report on Transport and Social Exclusion*.
- Sheller M. and Urry J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38(2): 207-226. DOI: 10.1068/a37268.
- Turley Voulgaris C., Smart M.J. and Taylor B.D. (2019). Tired of Commuting? Relationships among Journeys to School, Sleep, and Exercise among American Teenagers. *Journal of Planning Education and Research*, 39(2): 142-154. DOI: 10.1177/0739456X1772514.
- Urry J. (2000). *Sociology Beyond Societies*. New York: Routledge.
- Veitch J., Carver A., Salmon J., Abbott G., Ball K., Crawford, D., Cleland V. and Timperio A. (2017). What predicts children's active transport and independent mobility in disadvantaged neighborhoods? *Health & Place*, 44: 103-109. DOI: 10.1016/j.healthplace.2017.02.003.
- Waygood E.O.D., Friman M. and Olsson L.E. (2017). Transport and child well-being: An integrative review. *Travel Behaviour and Society*, 9: 32-49. DOI: 10.1016/j.tbs.2017.04.005.