

Giovanni Antonini, Gianluca Argentin, Mariagrazia Santagati

L'altra faccia della segregazione scolastica. Gli insegnanti di passaggio nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio

(doi: 10.12828/116763)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, supplemento 2025

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it/>

L'altra faccia della segregazione scolastica

Gli insegnanti di passaggio nelle classi con alta concentrazione di studenti con *background* migratorio

di **Giovanni Antonini, Gianluca Argentin e Mariagrazia Santagati**

Title: The Other Side of School Segregation. Substitute Teachers Allocated to Classes with High Ratios of Students with Migrant Background

ABSTRACT: *While student segregation in Italian schools and classes has been extensively investigated, the characteristics of teachers assigned to classes with students from migrant backgrounds have not yet been studied. This paper, based on several waves of INVALSI data, examines the association between these two phenomena, focusing on teachers who are not permanent in the class due to fixed-term contracts and/or because their turnover among schools. Although variations across grades and subjects are detected, the analyses conducted support the idea that it is important to consider the other side of the segregation process, namely the one regarding substitute teachers in classes with high ratios of migrant students.*

KEYWORDS: *School segregation, Teachers, Teachers-students matching, Teachers' instability, Tertiary effects*

Introduzione

In circa 25 anni, la scuola italiana è diventata una 'terra di immigrazione', attraversata da un incremento rapido ed esponenziale di studenti con *background*

Giovanni Antonini, *Politecnico di Milano,*

giovanni.antonini@polimi.it

Gianluca Argentin, *Università degli Studi di Milano Bicocca,*

gianluca.arginin@unimib.it

Mariagrazia Santagati, *Università Cattolica del Sacro Cuore,*

mariagrazia.santagati@unicatt.it

Si ringrazia INVALSI, in particolare l'AREA 2 – Servizi statistici e informativi, per il supporto fornito nella costruzione e documentazione dei dati analizzati in questo articolo

migratorio, divenuti progressivamente una componente stabile e strutturale della popolazione scolastica complessiva. Questi 872 mila studenti, originari di 200 Paesi diversi, corrispondono al 10% del totale degli iscritti delle scuole di diverso ordine e grado, rappresentando una presenza diffusa che coinvolge l'80% del totale delle istituzioni scolastiche italiane (MIM, 2023). Al di là dei dati medi, tuttavia, rapporti, ricerche e studi da tempo evidenziano una distribuzione numerica non uniforme degli alunni con *background* migratorio sul territorio nazionale – ovvero concentrata in alcune zone geografiche, territori, città, scuole – nonché una diffusione policentrica delle presenze, in cui grandi metropoli, ma anche centri di piccola e media dimensione rappresentano poli di approdo e di inserimento per le famiglie di questi alunni.

Le scuole 'altamente multiculturali', 'a elevata concentrazione' di studenti non italiani, o talvolta addirittura 'a maggioranza straniera' – come sono state identificate dagli esperti di educazione –, oppure 'scuole segregate' – così denominate dagli studiosi urbani, di territorio e di welfare –, sono il risultato delle dinamiche migratorie delle famiglie immigrate con figli in età scolare, che si muovono verso territori ritenuti attrattivi che offrono maggiori opportunità. La mobilità geografica delle famiglie immigrate, anche a causa delle reti etniche di connazionali che influenzano le scelte di insediamento e stabilizzazione, si intrecciano con processi residenziali e abitativi che possono generare un addensamento in alcuni territori, con conseguenti rischi di segregazione e separazione di tale gruppo nei diversi spazi della vita quotidiana e anche nei contesti scolastici.

La questione della segregazione nella scuola – tema centrale negli studi statunitensi sulla segregazione etnico-razziale, dal Rapporto Coleman (1966) in avanti, 'importato' poi in Europa – si è imposta in Italia in tempi più recenti nel dibattito scientifico e politico, in particolare in conseguenza all'emanazione della circolare del Ministero dell'Istruzione n. 2 del 2010. Il documento ha confermato il criterio dell'eterogeneità nella composizione delle classi della scuola dell'obbligo (già dichiarato nella C.M. 205 del 1990), fissando al 30% la soglia di alunni neoarrivati o con scarse competenze linguistiche per classe, al fine di una distribuzione equilibrata degli alunni con diverso *background* nelle scuole, evitando soprattutto concentrazioni mono-etniche negli ambienti di apprendimento formale. Diversi studi, a partire da questa operazione politica ritenuta più simbolica che pratica (dal momento che non sono state stanziare risorse umane e finanziarie per la de-segregazione di plessi e classi), hanno

posto l'attenzione fuori e dentro le scuole, prendendo in esame l'intreccio tra segregazione spaziale, sociale, etnica e scolastica, qualificando così un fenomeno complesso che si innesta nel rapporto tra scuola e territorio, negli orientamenti e nelle scelte delle famiglie a fronte della diversa articolazione locale dei sistemi di welfare e dell'offerta formativa (Kazepov e Barberis, 2013; Pacchi e Ranci, 2017). Altre ricerche, invece, hanno cercato di analizzare le conseguenze della concentrazione scolastica di alunni con *background* migratorio guardando all'esperienza scolastica in sé nelle due componenti cognitiva e relazionale (Besozzi e Colombo, 2012) considerando gli effetti, da un lato, sul rendimento scolastico, dall'altro, sulle relazioni interetniche e sui climi di classe, mettendo in luce effetti ambivalenti e non sempre negativi per i diversi gruppi di alunni (Azzolini, Mantovani e Santagati, 2019; Colombo e Santagati, 2014).

Non è invece ancora stato indagato in Italia cosa accade dal lato dell'organizzazione scolastica, in particolare per quanto riguarda gli insegnanti (Argentin, 2022): come variano, cioè, alcune caratteristiche degli insegnanti in base alla concentrazione nelle classi di alunni con *background* migratorio. Più precisamente, ci si riferisce qui a come l'alta concentrazione di tali studenti nelle scuole e nelle classi si associ al turnover degli insegnanti tra scuole e alla correlata condizione di supplenza con contratto temporaneo, entrambi fenomeni caratterizzanti il funzionamento della forza lavoro docente italiana. Nello specifico, ci chiediamo proprio se gli insegnanti con contratti temporanei, quindi quelli che in maggior misura mutano istituto scolastico da un anno scolastico al successivo, sono assegnati più spesso a studenti che hanno un *background* migratorio. L'alta instabilità contrattuale del mondo scolastico e il marcato turnover degli insegnanti (precarì ma non solo) tra scuole si intrecciano con la segregazione degli studenti con *background* migratorio? Dentro le scuole, poi, gli insegnanti con caratteristiche di instabilità occupazionale, per la temporaneità del contratto o in quanto neoarrivati nell'istituto scolastico in cui lavorano, sono più spesso attribuiti a classi con concentrazione di studenti con *background* migratorio, quindi potenzialmente ad ambienti di apprendimento e insegnamento più complessi? Si considera questa caratteristica come un importante determinante della qualità del corpo docente (Abbiati *et al.*, 2017), anche alla luce di un'evidenza preliminare che mostra associazioni negative tra temporaneità del contratto degli insegnanti e apprendimenti degli studenti, in particolare quelli con più modesta estrazione sociale (Abbiati *et al.*, 2021).

Si indaga quindi qui la combinazione del fenomeno di concentrazione degli studenti con *background* migratorio tra scuole e classi con la concentrazione di insegnanti con posizioni contrattuali temporanee e di conseguenza più coinvolti in processi di turnover. Ad eccezione di analisi molto preliminari (Argentin, 2022), non ci risultano precedenti studi che indaghino specificamente questa doppia dinamica di segregazione e il relativo abbinamento: da un lato quella propriamente detta degli studenti con *background* migratorio tra scuole e classi; dall'altro quella, sin qui meno esplorata, degli insegnanti con contratti temporanei.

Questo studio cerca di rispondere a tale domanda, esaminando dati su larga scala resi disponibili da INVALSI, attraverso le annuali rilevazioni sulle competenze degli studenti italiani. Come si dirà, non si tratta di dati perfetti per le nostre finalità, ma senza dubbio sono i migliori disponibili per iniziare a rispondere empiricamente a questa domanda, anche per quanto riguarda l'Italia.

Il contributo ha la seguente struttura: il primo paragrafo fornisce una panoramica della letteratura, seguita da un paragrafo – il secondo – che evidenzia gli interrogativi e le ipotesi del nostro studio. Il terzo paragrafo spiega i dati e i metodi utilizzati. Il quarto espone i risultati più rilevanti; il contributo presenta infine un paragrafo – il quinto – che delinea le osservazioni conclusive.

1. Dalla segregazione degli alunni alla segregazione degli insegnanti: la rassegna della letteratura

All'interno della più ampia tradizione di ricerca sulle disuguaglianze etnico-razziali in istruzione, la segregazione etnico-razziale nella scuola (e non solo) è 'il tema' degli studi sviluppati negli Stati Uniti, dove nel 1954 la Corte Suprema ha stabilito che un sistema di scuole per bianchi e neri 'separate ma uguali' era 'intrinsecamente diseguale', abolendo giuridicamente una segregazione che, tuttavia, ha continuato a persistere nelle scuole americane. Sin dalla metà del secolo scorso, il Rapporto Coleman (1966) ha evidenziato come nel sistema USA la disuguaglianza scolastica riproduca la disuguaglianza socio-economica e razziale della più ampia società, ben visibile nei quartieri ghetto, in cui si offrono minori opportunità e risorse educative agli studenti svantaggiati, che poi sono inseriti in ambienti scolastici popolati da compagni di classe scarsamente motivati e insegnanti meno qualificati (Oakes, 1990).

In Europa, gli studi sulla segregazione scolastica si sono sviluppati in tempi più recenti nell'ambito delle ricerche che si sono occupate di razzismo e discriminazione sistemica in istruzione guardando a politiche, curricula, meccanismi di selezione e orientamento degli studenti con *background* migratorio; così come nelle analisi sull'importanza delle caratteristiche strutturali della scuola nello spiegare la variabilità degli esiti scolastici tra maggioranza e gruppi minoritari (Stevens e Dworkin, 2019). Gli studiosi urbani hanno trovato convergenze e differenze nelle manifestazioni del fenomeno nelle città europee rispetto agli USA (Tammaru *et al.*, 2015; Boterman, 2019), rintracciando come principali driver la segregazione residenziale della popolazione, le norme che regolano le iscrizioni scolastiche, le scelte dei genitori rispetto all'istruzione dei figli (Cordini, Parma e Ranci, 2019), lasciando sullo sfondo il ruolo dei meccanismi interni di funzionamento delle scuole. In questo excursus della letteratura, focalizziamo l'attenzione su 'due facce' della segregazione scolastica, considerando le implicazioni della concentrazione degli alunni con *background* migratorio in specifiche classi, plessi, istituti scolastici, dal punto di vista degli alunni e dal versante degli insegnanti. Dal lato degli insegnanti, l'eccessiva concentrazione di alunni svantaggiati, come quelli con *background* migratorio, provoca un abbassamento progressivo della qualità dell'offerta formativa e si associa a più frequenti turnover, stress e *burnout* degli insegnanti stessi.

1.1. La segregazione scolastica degli studenti

Per quanto riguarda gli studenti, la segregazione consiste nella concentrazione di un gruppo minoritario e svantaggiato, in base alle sue caratteristiche etnico-razziali e al suo *background* socio-economico, in una classe o in un plesso scolastico. Utilizzando il concetto di *ethnic class composition* o *ethnic school composition* (Van Houtte e Stevens, 2009), gli studi si riferiscono a una segregazione scolastica socio-etnica, ovvero riguardante soggetti in cui si cumulano vari aspetti di svantaggio socio-economico, culturale, politico-giuridico, ecc. Empiricamente, tuttavia, tale segregazione è spesso quantificata da un'alta percentuale di soggetti appartenenti a un gruppo di medesima origine o provenienza nazionale (in genere aspetto più visibile e facilmente identificabile), da cui si deduce la scarsa esposizione al contatto con altri gruppi e i rischi di separazione ed esclusione

che ne derivano. Tale concentrazione, benché frutto di concause migratorie e abitative, ecc., è conseguenza di una forma di discriminazione verso il gruppo in questione, che si traduce in una distribuzione non uniforme di questi alunni nelle scuole di un territorio. Va osservato poi, più esplicitamente, che molto spesso la difficile separazione empirica tra *background* socio-economico svantaggiato e *background* migratorio porta gli studi qui considerati a considerare la seconda (di più facile rilevazione statistica) quale *proxy* anche della prima. In altri termini, molti degli studi citati considerano anche la segregazione di gruppi svantaggiati sul piano socio-economico e non solo etnico. È però evidente che sono anche il *background* familiare e le risorse disponibili alle famiglie (economiche, informative, simboliche, ecc.) a contribuire in modo decisivo alle scelte scolastiche, compresa quella dell'istituto e indirizzo (o addirittura sezione) di iscrizione e, in tal modo, a generare segregazione socio-economica prima ancora che etnica.

In Italia, le analisi esistenti mostrano come la segregazione degli studenti su base etnico-razziale nella scuola sia un fenomeno non così diffuso, seppur fonte di elevate preoccupazioni. Le percentuali più alte di studenti con *background* migratorio si riscontrano in specifiche classi e scuole dell'istruzione obbligatoria, soprattutto nel Nord e nel Centro Italia, in grandi (Roma, Milano, Torino), medi (Brescia, Prato, Piacenza) e piccoli comuni (ad esempio, Mazara del Vallo: MIM, 2023). Fra i contesti scolastici ad elevata multiculturalità, sono soprattutto le scuole dell'infanzia e le primarie ad essere le più numerose, mentre le secondarie destano maggiori allarmi, in quanto in esse si amplificano i possibili rischi socio-educativi per gli alunni, sul piano cognitivo del processo di apprendimento e dei risultati scolastici, ma anche dal versante del più ampio benessere relazionale (Besozzi e Colombo, 2012).

La concentrazione tipica delle scuole collocate in territori a forte processo migratorio è vista come problematica di per sé, perché l'eccessiva presenza di alunni svantaggiati può determinare un ambiente segnato da povertà educativa, sfavorevole all'apprendimento, connesso a climi relazionali tesi e conflittuali. Diversi studi quantitativi hanno cercato di considerare l'effetto della concentrazione degli alunni con *background* migratorio sugli esiti scolastici: in generale, dalla primaria alla secondaria di primo grado, sono stati identificati effetti negativi 'piccoli e controversi' (Contini, 2013) o trascurabili, ma comunque più pronunciati per gli stessi figli degli immigrati (Azzolini, 2014). Minello (2014),

dal canto suo, mostra che frequentare una scuola con alta percentuale di stranieri in III media non abbassa le aspettative rispetto all'istruzione secondaria di secondo grado. Anche sul fronte delle relazioni interetniche, quanto emerge dalle indagini è piuttosto contraddittorio, con casi in cui istituti altamente multiculturali appaiono come laboratori di prossimità e amicizie interetniche, in cui si sperimenta una positiva convivenza interetnica in un clima di apertura alla diversità (Santagati, Lodigiani e Caragiuli, 2025). Dal lato opposto, altri contesti scolastici appaiono altamente conflittuali, a causa di molteplici problematiche individuali e familiari che si sommano ad atteggiamenti negativi diffusi verso qualunque diversità (Zanfrini, 2020: 834).

Gli effetti negativi sull'apprendimento di ambienti scolastici altamente multiculturali, più evocati che effettivamente stimati negli studi italiani, hanno però effetti 'reali' poiché si combinano con altre implicazioni problematiche, come: la stigmatizzazione e la costruzione di reputazioni negative di istituti segregati, con un conseguente isolamento rispetto al bacino scolastico più ampio; la fuga di allievi nativi dalle scuole altamente multiculturali, per scelta di genitori timorosi dell'eccessiva eterogeneità e più favorevoli ad un'omogeneità dal punto di vista dell'estrazione sociale, culturale ed etnica degli alunni. Questa mancata eterogeneità sarebbe frutto, secondo Pacchi e Ranci (2017), della scelta più o meno libera o vincolata delle famiglie autoctone e straniere. Questo fenomeno prende il nome di *white flight* e si basa sulla scelta da parte delle famiglie autoctone di evitare quei contesti maggiormente diversificati a livello etnico, quale evitamento delle scuole più problematiche.

È opportuno ragionare ancora sul fatto che, nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, poi, il fenomeno della segregazione assume una valenza specifica, poiché gli studenti con *background* migratorio sono più concentrati in istituti tecnici e professionali rispetto agli italiani. La canalizzazione degli studenti di origine immigrata, tra l'altro, non è spiegata da inferiori risultati scolastici di questi rispetto ai nativi: a parità di rendimento scolastico, gli studenti non italiani si iscrivono ai percorsi scolastici generalistici (come i licei), più funzionali al proseguimento degli studi, in misura decisamente inferiore agli italiani (Koray *et al.*, 2022). Sia i processi di scelta che coinvolgono figli e famiglie immigrate, sia le pratiche di orientamento degli insegnanti fanno la differenza: studi qualitativi evidenziano che i docenti operano con raccomandazioni e consigli che, spesso, prescindono dai risultati scolastici, assumendo

un atteggiamento protettivo e orientando studenti ritenuti svantaggiati verso percorsi più sicuri ma meno ambiziosi, mentre si trovano di fronte famiglie che negoziano in minore misura i consigli di orientamento profilati verso il 'basso' (Bonizzoni, Romito e Cavallo, 2016; Santagati e Bertozzi, 2023; Manzella e Argentin, 2024). A livello internazionale, più consolidati sono gli studi che documentano come un corpo docente prevalentemente bianco discrimini gli studenti appartenenti a minoranze etnico-razziali attraverso misure disciplinari e basse aspettative, incidendo negativamente sui risultati e sui percorsi scolastici (Weiner, 2016).

Non mancano, più in generale, le analisi che sostengono che la scuola è la cornice istituzionale che può creare segregazione etnico-razziale, indipendentemente dalla segregazione residenziale (Drake, 2017): veicolando un'idea di successo scolastico associata e possibile per studenti con status elevati, 'dirotta' gli studenti a rischio o che falliscono verso scuole di più bassa qualità, contribuendo a creare spazi scolastici stratificati, separati e diseguali, in cui *black*, latini, giovani di classe operaia sono concentrati, come nel caso americano.

1.2. *L'abbinamento insegnanti-studenti*

Dal lato degli insegnanti, l'eccessiva concentrazione di alunni svantaggiati sul piano socio-economico, come quelli con *background* migratorio, provoca un abbassamento progressivo della qualità dell'offerta formativa e si associa a più frequenti turnover, stress e *burnout* e a minore soddisfazione lavorativa degli insegnanti stessi, come rilevato da precedenti ricerche (Frankenberg, 2006; Palmas, 2006).

Un interessante studio comparato realizzato in Europa sottolinea poi come la segregazione scolastica rappresenta un *wicked problem*, ovvero un problema irrisolvibile, su cui c'è mancanza di consenso su quale sia la situazione desiderata, che si può gestire solo in maniera imperfetta e temporanea (Waldring, 2017): per questo gli insegnanti si trovano di fronte a una questione sociale e di disuguaglianze radicate su larga scala, che vanno oltre la loro competenza e l'autorità professionale. Sebbene la loro capacità di agire sia limitata, insegnanti con *background* migratorio e di seconda generazione si mostrano sensibili alle esigenze specifiche degli alunni di minoranza che vanno a mediare con i meccanismi di funzionamento delle organizzazioni scolastiche, mettendo in

campo strategie pratiche e concrete volte a ridurre gli effetti della segregazione (Waldring, 2017). Più di recente, uno studio USA illustra l'assegnazione 'razzionalmente sproporzionata' durante quattro annualità (dal grado V al grado VIII) di studenti neri e latini a insegnanti di matematica meno esperti rispetto ai loro colleghi. Benson, Bryant e Gezer (2020: 5) si riferiscono in questo caso a una segregazione intrascolastica, definita di «seconda generazione», frutto di un abbinamento studenti-insegnanti da esplorare e approfondire per comprenderne gli effetti, in termini di «less rigorous instruction, lower level courses, less experienced teachers» – sui percorsi scolastici delle minoranze svantaggiate.

Alla luce di questi dati, seppur di altri Paesi, che mostrano come alla non equidistribuzione degli studenti con *background* migratorio tra le classi corrispondano caratteristiche degli insegnanti a loro assegnati meno desiderabili, è utile interrogarsi sul caso italiano. Sappiamo infatti che i meccanismi di allocazione degli insegnanti alle scuole e alle classi non sono neutri neanche nel nostro Paese, nonostante la natura prevalentemente pubblica del sistema scolastico (Abbiati *et al.*, 2017). L'abbinamento iniquo insegnanti-studenti rispetto al *background* migratorio potrebbe essere quantitativamente rilevante anche alla luce di quattro diversi processi, che è utile qui richiamare rapidamente.

Il primo e cruciale fattore è l'elevato tasso di turnover di insegnanti tra scuole italiane (Barbieri e Sestito, 2017), di anno scolastico in anno scolastico, fenomeno che deriva da una molteplicità di flussi: *i*) quello dei precari con contratti annuali o meno, che si spostano tra scuole; *ii*) quello degli insegnanti di ruolo che cambiano grado scolastico di docenza o anche semplicemente che scelgono un nuovo istituto scolastico in cui insegnare (Barbieri, Rossetti e Sestito, 2011); *iii*) gli spostamenti territoriali di lunga distanza nel mercato del lavoro italiano (Colucci e Gallo, 2017); *iv*) non ultimi, i precari con contratti brevi che vengono scelti dalle scuole, ad esempio in base a meccanismi di messa a disposizione (MAD) e che spesso sono in transizione verso l'insegnamento come professione (Blancato, 2024). Questo insieme di flussi alla base degli spostamenti degli insegnanti tra scuole già segnala i molteplici tipi di instabilità degli insegnanti attribuiti a una classe, che possono essere ricondotti a due principali forme: l'instabilità contrattuale, da un lato, e l'essere o meno neoarrivati in una scuola o in una specifica classe.

Un secondo fattore da considerare è proprio l'abbinamento intra-scuola degli insegnanti a specifiche classi, con le tensioni derivanti dalla necessità di ga-

rantire a tutte le classi staff di insegnanti parimenti stabili ed efficaci, da un lato, e, dall'altro, le richieste e pressioni derivanti dalle preferenze dei genitori e degli insegnanti stessi.

Se i primi due fattori attengono a qualsiasi iniquo abbinamento insegnanti-studenti, gli ultimi tre paiono rendere più probabile proprio che gli studenti con *background* migratorio possano più spesso incorrere in insegnanti 'instabili', nelle diverse accezioni di questo termine: terzo, il fatto che la segregazione per *background* migratorio ha una sua marcata forza autonoma, come argomentato sopra; quarto, il fatto che la segregazione di natura migratoria è più immediatamente riconoscibile di quella su base di *background* socio-economico (a cui però si accompagna ancora strettamente), dei livelli di competenza degli studenti o dei bisogni educativi speciali; quinto, che la segregazione migratoria e altre forme di segregazione tendono ad accompagnarsi e intrecciarsi tra loro, potenzialmente accrescendo movimenti centrifughi da parte degli insegnanti da classi o scuole percepite come problematiche.

In sintesi, sono due i meccanismi sociali che possono essere ipotizzati alla base dell'abbinamento tra insegnanti con posizioni temporanee e studenti con *background* migratorio: i) da un lato la preferenza degli insegnanti per scuole con utenza più facile, come già mostrato per altre caratteristiche diverse dal *background* migratorio (Barbieri e Sestito, 2017; Abbiati *et al.*, 2017), che vedrebbe gli insegnanti con contratti a tempo indeterminato scegliere l'istituto di destinazione prima dei supplenti annuali con maggiore esperienza, che a loro volta sceglierebbero prima degli altri docenti più precari; ii) dall'altro, dentro gli stessi istituti, la maggior capacità dei docenti a tempo indeterminato e con più lunga anzianità di servizio nella scuola, di ottenere l'insegnamento nelle classi con una più bassa concentrazione di studenti sfidanti in termini di difficoltà di apprendimento, quindi anche quelli con *background* migratorio. In sintesi, a fronte di segregazione degli studenti con *background* migratorio tra scuole e classi, ci si chiede se, al livello scolastico e a quello di classe, corrisponda un abbinamento iniquo di insegnanti con contratti a tempo determinato. Si tratta quindi di due meccanismi sociali improntati a preferenze combinate con aspetti normativi e di micro-regolazione intrascolastica, dove è sfumato l'effettivo spazio di *agency* dei diversi attori in gioco (insegnanti e dirigenti scolastici).

L'abbinamento non casuale tra insegnanti e studenti con *background* migratorio generato dai meccanismi richiamati sopra è importante e merita di essere

quantificato e studiato perché potrebbe dare luogo a quelli che sono definiti in letteratura 'effetti terziari', cioè potenziali meccanismi con cui il sistema scolastico asseconda e rinforza disuguaglianze pre-esistenti, anziché contrastarle e ridurle (Schneider, 2014; Esser, 2016; Argentin e Pavolini, 2020). In particolare, è di notevole rilevanza soffermarsi sull'abbinamento insegnanti-studenti perché gli insegnanti hanno rilevanza nella formazione degli studenti e perché non tutti gli insegnanti sono efficaci allo stesso modo nella propria professione. Ci sono, cioè, tratti che vanno ad influire sulla capacità di insegnamento, come l'esperienza, la tipologia di contratto, il percorso formativo e gli anni di insegnamento nella medesima scuola, che incidono sull'apprendimento degli studenti e che, appunto, precedenti evidenze empiriche raccolte in Italia hanno mostrato essere distribuite iniquamente. Precedenti studi hanno messo in luce che avere insegnanti con contratti temporanei genera svantaggi negli apprendimenti proprio per gli studenti che hanno minori risorse familiari, a compensazione di tali difficoltà aggiuntive date dal funzionamento del sistema scolastico (Abbiati *et al.*, 2021). Anche in altri Paesi, diversi studi hanno mostrato come sia presente una relazione positiva tra la stabilità contrattuale degli insegnanti e i risultati degli studenti (Wayne e Youngs, 2003; Clotfelter, Ladd e Vigdor, 2006; Harris e Sass, 2011): gli insegnanti a tempo determinato sembrano meno efficaci e l'instabilità lavorativa pare ridurre l'efficacia didattica. Al contempo, anche lo scarso radicamento dentro un istituto scolastico pare essere poco desiderabile, indicando una minore conoscenza del contesto lavorativo e organizzato in cui si opera (Creemers e Kyriakides, 2012) e incidendo così negativamente sulla qualità offerta dal docente agli studenti.

2. Interrogativi e ipotesi

La questione generale affrontata in questo articolo è quindi se siano più spesso allocati insegnanti con minore stabilità occupazionale in contesti di maggiore segregazione studentesca, rispetto alla dimensione del *background* migratorio. In altri termini, vogliamo sapere se classi con più alta segregazione lungo questa dimensione hanno più spesso insegnanti 'instabili', tanto guardando alla loro situazione contrattuale, quanto al fatto di essere arrivati da poco nella scuola e nella classe. Si possono in tal modo studiare due meccanismi allocativi non

pienamente sovrapposti: da un lato, quello legato alla temporaneità dei contratti di lavoro dei docenti, dall'altro il turnover tra istituti scolastici degli insegnanti stessi.

Nello specifico, ipotizziamo che:

h1. Le classi con più studenti con *background* migratorio siano più spesso assegnate a insegnanti con contratti instabili, come conseguenza del fatto che le scuole ad alta segregazione potrebbero essere quelle scelte per ultime dai precari stessi, come dai docenti di ruolo in trasferimento, anche alla luce della visibilità del fenomeno;

h2. Conseguentemente, ci aspettiamo di trovare più spesso in queste classi insegnanti neoarrivati, anche se tale forma di instabilità dovrebbe essere meno pronunciata della precedente, proprio in conseguenza della poca desiderabilità di queste scuole e classi, che potrebbe tradursi nel fatto che gli stessi supplenti vi tornano anche se *oborto collo*, e in conseguenza dello sforzo dei dirigenti scolastici di assicurare continuità didattica alle classi;

h3. Ci aspettiamo che il fenomeno sia meno marcato nella scuola primaria, data la collegialità dell'insegnamento, che dovrebbe mitigare i disagi degli insegnanti, data la fortissima diramazione territoriale delle scuole e alla luce del fatto, infine, che l'insegnamento di competenze di base dovrebbe essere meno frustrante in una classe con molti studenti con *background* migratorio;

h4. All'opposto, ci aspettiamo che la segregazione sia massima nella scuola secondaria di secondo grado, dove il tracking va a braccetto con la segregazione su base migratoria (in particolare negli istituti professionali);

h5. Relativamente alla differenza tra italiano e matematica è possibile contrapporre due ipotesi: da un lato, la maggior penuria di insegnanti di matematica potrebbe accrescere i fenomeni di segregazione in questa disciplina; dall'altro, però, potrebbero essere gli ostacoli all'insegnamento dell'italiano, più marcati che in matematica, a portare i docenti 'instabili' in questo ambito a rifuggire con maggior forza da contesti ad alta segregazione migratoria;

h6. Rispetto alla dimensione territoriale, infine, pensiamo che tutti i fenomeni in questione dovrebbero essere più intensi nel Nord del Paese, stante la maggior presenza, nelle regioni settentrionali, sia di minori con *background* migratorio sia di insegnanti precari.

3. Dati e metodi

Studiare il fenomeno dell'instabilità occupazionale degli insegnanti ha una serie di implicazioni metodologiche importanti. Infatti, per realizzarlo bisogna: i) disporre congiuntamente di dati sulle caratteristiche degli studenti e degli insegnanti; ii) al contempo, avere un campione di dati abbastanza ampio, dovendo concentrare l'attenzione su classi (che per loro natura aggregata riducono la dimensione del campione analitico) e, soprattutto, su classi con una concentrazione degna di nota di studenti con *background* migratorio; iii) a rinforzo di ciò, va considerato che il fenomeno indagato (instabilità dei docenti, la variabile dipendente della nostra analisi) si verifica su una minoranza della popolazione dei docenti. Il rischio di analisi condotte sul fenomeno dell'abbinamento insegnanti-studenti è quindi quello di non trovare differenze significative tra classi con o senza concentrazione di studenti con *background* migratorio e concludere che un abbinamento con alcune caratteristiche degli insegnanti non abbia luogo, quando invece è la potenza statistica dell'analisi condotta a portare a stime tanto incerte da non poter concludere alcunché in merito.

Va aggiunto un ulteriore aspetto: sia guardando alle caratteristiche degli insegnanti che a quelle degli studenti, è necessario disporre di informazioni di dettaglio. Infatti, come già argomentato, molto diverso è avere un insegnante con contratto temporaneo da un insegnante neoarrivato, come diversa è una classe con molti studenti di cosiddetta 'seconda generazione' rispetto alla prima. Se si vuole adeguatamente descrivere quanto accade, servono quindi dati non semplici da reperire e, al contempo, più definizioni operative delle variabili analizzate, per cogliere le sfumature dei fenomeni oggetto di investigazione.

3.1. I dati

Le premesse indicate sopra hanno influito sulla scelta del dataset da utilizzare, unitamente al fatto che non esiste in Italia, presso il Ministero dell'Istruzione, la possibilità di analizzare congiuntamente caratteristiche degli insegnanti e caratteristiche degli studenti a loro assegnati, a livello di classi. Questo link mancante, nelle anagrafi scolastiche, si somma al fatto che anche per molti precari non

conosciamo elementi chiave, mancando un'anagrafe informativa centralizzata (Blancato, 2024).

Abbiamo quindi optato per i dati forniti dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI), che presentano il vantaggio di fornire congiuntamente, su campioni nazionali, informazioni provenienti dal questionario studente e dal questionario insegnante, rivolto ai docenti di italiano e matematica. Al fine di disporre di un numero ampio di osservazioni a livello di classe, per le esigenze di potenza statistica sopra citate, sono stati presi in considerazione quattro anni scolastici sequenziali: 2017/18, 2018/19, 2020/21 e 2021/2022 (nel 2019/20 i dati non sono stati raccolti da INVALSI per la crisi pandemica). Il campione da noi usato prevede per ogni anno scolastico la presenza di tutti i gradi scolastici della scuola dell'obbligo: ovvero dal grado 2 al grado 10 passando per il grado 5 e 8. Come detto, l'analisi sugli insegnanti prevede il trattamento separato delle discipline di

TAB. 1. *Numero di classi con docente rispondente al questionario, per anno, grado e disciplina (valori assoluti)*

ANNO	GRADO	ITALIANO	MATEMATICA
2018	2	917	913
2018	5	942	942
2018	8	1.018	1.042
2018	10	1.501	1.546
2019	2	796	775
2019	5	817	812
2019	8	988	1.034
2019	10	1.166	1.177
2021	2	671	635
2021	5	674	615
2021	8	360	333
2022	2	809	824
2022	5	815	830
2022	8	161	165
2022	10	814	799
Totale	2	3193	3.147
Totale	5	3248	3.199
Totale	8	2.527	2.574
Totale	10	3.481	3.522
<i>Totale</i>		<i>12.449</i>	<i>12.442</i>

Fonte: elaborazione degli autori

italiano e matematica. Si riportano nella Tabella 1 le dimensioni del campione analitico indagato, guardando al numero di classi, dal momento che è a quel livello che la nostra analisi ha luogo.

I dati INVALSI utilizzati, pure essendo una fonte unica e preziosa di informazioni, senza la quale questo studio non sarebbe stato possibile, presentano alcuni limiti. Il principale è dato dal fatto che la compilazione del questionario da parte degli insegnanti avviene su base volontaria. In media, il 69% degli studenti ha visto il questionario compilato dal proprio/dalla propria insegnante di italiano oppure di matematica (senza differenze degne di nota), il 63% di entrambi. Non si rilevano differenze importanti tra livelli scolastici o per anno di rilevazione, con l'eccezione del 2022 quando i tassi di risposta salgono all'85% circa. Si può quindi osservare che complessivamente i tassi di copertura campionaria non sono scarsi, se confrontati con quelli di molte altre indagini circolanti; ciò nonostante, essi pongono un potenziale rilevante limite alle nostre analisi: è infatti possibile, se non plausibile, che abbiano risposto meno al questionario (somministrato on line da INVALSI a fine anno scolastico) proprio gli insegnanti che erano temporaneamente nella scuola, per un contratto a tempo determinato o perché in uscita da quella. Ciò potrebbe portarci a sottostimare la dimensione dei fenomeni di abbinamento iniquo qui studiati, dal momento che nelle analisi non consideriamo le classi in cui non ha risposto almeno uno dei due docenti interpellati. Si tornerà su questo punto nella sezione risultati di questo articolo.

3.2. *Le variabili chiave*

Per l'analisi sono state necessarie due tipologie di classificazioni, una relativa agli insegnanti e una relativa alle classi. Essendo infatti queste le nostre unità di analisi, è necessaria una classificazione delle classi scolastiche in base alla proporzione di studenti con *background* migratorio presenti in esse.

Per quanto riguarda gli insegnanti, sono state definite tre variabili categoriali che servono a chiarificare il fenomeno dell'instabilità occupazionale: 'supplente', 'neoarrivato', 'precario'. Di seguito le descriviamo più precisamente.

- *Insegnante supplente*. Questa variabile è un indicatore dell'instabilità occupazionale e identifica gli insegnanti che non presentano un contratto a tempo

indeterminato. Il valore 1 indica l'essere un insegnante 'supplente', ovvero avere un contratto determinato, mentre il valore 0 indica l'essere un insegnante con contratto a tempo indeterminato.

- *Insegnante neoarrivato*. La variabile 'neoarrivato' è un indicatore della presenza di mobilità tra scuole degli insegnanti e identifica il fenomeno del turnover all'interno del mercato del lavoro degli insegnanti. La permanenza all'interno del medesimo istituto viene presentata dalla letteratura come un tratto desiderabile per la formazione degli studenti. Si è definita una variabile *dummy* che differenzia gli insegnanti in base agli anni di permanenza nell'istituto dove attualmente insegnano. Viene dato valore 1 agli insegnanti neoarrivati, ovvero che sono da massimo un anno nell'istituto dove insegnano, mentre viene dato valore 0 a coloro che insegnano nella medesima scuola da più di un anno.

- *Insegnante precario*. Questa variabile è una combinazione delle due precedenti, supplente e neoarrivato. Si vuole, attraverso questo indicatore, provare a cogliere la situazione peggiore dalla prospettiva dello studente: avere un insegnante appena arrivato nella propria scuola con un contratto a tempo determinato. Questa fattispecie rappresenta la combinazione dei due fenomeni del mercato del lavoro degli insegnanti indicati in precedenza: sia l'influenza dell'instabilità contrattuale sia quella della mobilità tra scuole. Anche in questo caso viene costruita una *dummy* che ha nel valore 1 la rappresentazione degli insegnanti che sono contemporaneamente sia supplenti sia neoarrivati, e nel valore 0 gli altri insegnanti.

Per quel che concerne la classificazione delle classi sono state sviluppate due tipologie che si descrivono di seguito.

- *Concentrazione 20%*: classi con il 20% di studenti stranieri di prima o seconda generazione. La prima classificazione viene fatta sulla soglia del 20% tenendo in considerazione gli studenti con *background* migratorio sia di prima che di seconda generazione. Questa classificazione serve ad indicare la presenza di un numero di studenti stranieri di un quinto sul totale della classe. La scelta parte dal principale motivo che la presenza di tali studenti porta a una maggiore difficoltà nello sviluppo della didattica, dato da barriere linguistiche e culturali che normalmente vanno a rendere l'ambiente della classe più complesso a livello didattico per gli insegnanti. Quindi di conseguenza, se il numero di studenti di origine immigrata supera una certa soglia può comportare maggiori difficoltà a livello gestionale e formativo. Si è ritenuto che una percentuale del 20 sia una

quota rilevante della classe, tale da consentire di definire la classe a forte concentrazione etnica tenendo conto della composizione media della popolazione studentesca in esame. Si tratta di una soglia che media tra la lasca normativa italiana, che come detto pone una soglia del 30%, e la distribuzione delle classi nel campione analitico qui impiegato: la soglia del 20% è risultata quella che meglio mediava tra l'esigenza di trovare classi con alta concentrazione di studenti con *background* migratorio e incertezza statistica non eccessiva, alla luce della distribuzione di tali studenti nel contesto scolastico italiano.

A livello metodologico, è stata creata una *dummy* con valore 1 per le classi che hanno una percentuale di studenti di prima e seconda generazione uguale o superiore al 20, mentre valore 0 per le altre classi con una percentuale inferiore.

- *Concentrazione 10%*: classi con il 10% di studenti immigrati di prima generazione. La seconda classificazione viene fatta sulla soglia del 10% tenendo in considerazione solo gli studenti immigrati di prima generazione. Questa successiva classificazione è stata fatta per focalizzare l'attenzione principalmente sulla situazione più complicata a livello didattico, ovvero gli studenti che si trovano da poco tempo in Italia e che hanno più bisogno di supporto nelle fasi di integrazione e di socializzazione. Tenendo conto del fatto che si tratta di un numero minore di studenti, la soglia scelta è più bassa rispetto al 20% precedente, nuovamente sia per ragioni di incertezza statistica che di presenza sostantiva del fenomeno nelle scuole italiane. È stata così creata una *dummy* che potesse differenziare le due tipologie di classi: è stato dato valore 1 alle classi che avevano una percentuale uguale o superiore al 10 di studenti di prima generazione sul totale della classe; mentre è stato dato valore 0 alle classi che invece avevano la stessa percentuale inferiore al 10.

3.3. I modelli statistici

A livello di analisi sono stati implementati dei modelli di regressione logistica binomiale, che stimano la probabilità di avere un insegnante in ciascuna delle condizioni di instabilità considerate, in base al tipo di classe sotto il profilo della composizione per *background* migratorio. Il modello è stato replicato separatamente per livello scolastico e per italiano e matematica, al fine di evidenziare possibili meccanismi di associazione differenti tra livelli e discipline. Il modello

controlla l'associazione per le seguenti variabili: anno della rilevazione, grado scolastico per la primaria, con più classi indagate da INVALSI (grado 2 e 5) e area geografica a cinque modalità (Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud e Isole). Si riportano i risultati in termini di probabilità predette da Stata con il comando *margins*. Per la scuola secondaria di secondo grado, stante la rilevanza del tracking nei processi di segregazione, è stato stimato un secondo insieme di modelli, che controllano per questa variabile (definita come Liceo, Tecnico e Professionale). Infine, è stata condotta una serie addizionale di modelli, nei quali si è stimata l'influenza dell'interazione tra macro-area geografica (definita come Nord, Centro e Sud) e tipo di classe, così da vedere se l'associazione tra composizione migratoria e instabilità degli insegnanti varia tra contesti territoriali.

4. Risultati

Si riportano e discutono nel seguito le tre tabelle che presentano i risultati stimati dai modelli statistici. L'associazione tra instabilità professionale del docente e segregazione nella classe è riportata separatamente in una tabella per ogni livello scolastico (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado) e, entro ciascuna tabella, per disciplina. Si presentano inoltre sempre le stime tra entrambi i tipi di concentrazione definiti nelle classi (concentrazione 20% e 10%) e i diversi tipi di instabilità del docente (supplente, neoarrivato, precario). Le stime sono riportate sia come probabilità di avere un insegnante che ricade nel tipo considerato quando la classe è ad alta concentrazione (si veda nella tabella 'classe con concentrazione') e quando non lo è ('classe senza concentrazione' in tabella), sia come differenza tra queste due probabilità, errore standard della differenza e significatività statistica (sintetizzata con la consueta seppur discutibile prassi degli asterischi: tre se il p-value è minore 0,01, due se minore di 0,05 e uno se minore di 0,10).

Come mostra la Tabella 2, nella scuola primaria siamo in presenza di un abbinamento ineguale tra classi ad alta concentrazione-insegnanti instabili solo quando guardiamo alla combinazione classe ad alta concentrazione al 10% e insegnanti neoarrivati: ciò significa che un abbinamento iniquo nella scuola primaria è generato dal movimento degli insegnanti tra istituti scolastici caratterizzati da molti studenti che sono da pochi anni in Italia e che quindi vedono

TAB. 2. Associazione tra instabilità del docente e concentrazione nella classe per disciplina nella scuola primaria (probabilità predette dai modelli logit, %)

TIPO INSTABILITÀ	DISCIPLINA	TIPO DI CONCENTRAZIONE	CLASSE CON CONCENTRAZIONE	CLASSE SENZA CONCENTRAZIONE	DIFFERENZA	E.S.
Supplente	Italiano	Concentrazione 20%	4,8	5,7	-0,91	0,63
		Concentrazione 10%	4,9	5,5	-0,60	0,98
	Matematica	Concentrazione 20%	6,4	7,0	-0,52	0,72
		Concentrazione 10%	7,3	6,8	0,49	1,18
Neoarrivato	Italiano	Concentrazione 20%	6,9	6,0	0,86	0,78
		Concentrazione 10%	8,5	6,0	2,49	1,33
	Matematica	Concentrazione 20%	8,4	7,1	1,35	0,87
		Concentrazione 10%	9,4	7,2	2,19	1,42
Precario	Italiano	Concentrazione 20%	2,9	3,1	-0,27	0,50
		Concentrazione 10%	3,6	3,0	0,60	0,85
	Matematica	Concentrazione 20%	3,9	3,7	0,20	0,58
		Concentrazione 10%	3,6	3,7	-0,06	0,87

Fonte: elaborazione degli autori

TAB. 3. Associazione tra instabilità del docente e concentrazione nella classe per disciplina nella scuola secondaria di I grado (probabilità predette dai modelli logit, %)

TIPO INSTABILITÀ	DISCIPLINA	TIPO DI CONCENTRAZIONE	CLASSE CON CONCENTRAZIONE	CLASSE SENZA CONCENTRAZIONE	DIFFERENZA	E.S.
Supplente	Italiano	Concentrazione 20%	7,7	9,3	-1,67	1,32
		Concentrazione 10%	8,9	9,0	-0,10	1,80
	Matematica	Concentrazione 20%	16,2	15,4	0,76	1,89
		Concentrazione 10%	16,6	15,5	1,11	2,41
Neoarrivato	Italiano	Concentrazione 20%	10,8	10,0	0,85	1,78
		Concentrazione 10%	11,1	10,0	1,07	2,27
	Matematica	Concentrazione 20%	18,6	15,5	3,11	2,25
		Concentrazione 10%	15,5	16,0	-0,47	2,61
Precario	Italiano	Concentrazione 20%	4,4	4,9	-0,57	1,06
		Concentrazione 10%	4,1	4,9	-0,77	1,32
	Matematica	Concentrazione 20%	10,9	8,9	2,08	1,68
		Concentrazione 10%	9,1	9,2	-0,10	1,95

Fonte: elaborazione degli autori

probabilmente la scuola coinvolta in attività di integrazione e formazione di competenze linguistiche di base. Si noti che tale abbinamento riguarda tanto maestre e maestri di italiano che di matematica.

Se guardiamo alla scuola secondaria di secondo grado (Tabella 3), è confortante notare che non vi sono inequivocabili segni di abbinamento iniquo, per quanto, pur con elevata incertezza statistica, gli insegnanti di matematica paiono spostarsi dalle classi con più elevati livelli di concentrazione, probabilmente preferendo contesti scolastici dove tali situazioni non sono presenti.

Riemergono invece con forza sostantiva e con poca incertezza statistica fenomeni di abbinamento iniquo nella scuola secondaria di secondo grado (Tabella 4). Innanzitutto, si rileva che esiste sempre una maggior presenza di insegnanti

TAB. 4. *Associazione tra instabilità del docente e concentrazione nella classe per disciplina nella scuola secondaria di II grado, senza e con controllo per il macro-track (probabilità predette dai modelli logit, %)*

TIPO INSTABILITÀ	DISCIPLINA	TIPO DI CONCENTRAZIONE	CLASSE CON CONCENTRAZIONE	CLASSE SENZA CONCENTRAZIONE	DIFFERENZA	E.S.	
Supplente	Italiano	Concentrazione 20%	18,3	12,7	5,60	1,78	***
		Concentrazione 10%	20,5	12,5	7,99	1,93	***
	Matematica	Concentrazione 20%	15,7	13,3	2,42	1,67	
		Concentrazione 10%	15,8	13,3	2,52	1,75	
Neoarrivato	Italiano	Concentrazione 20%	26,0	15,1	10,94	2,14	***
		Concentrazione 10%	26,2	15,2	11,02	2,19	***
	Matematica	Concentrazione 20%	19,1	16,4	2,72	1,90	
		Concentrazione 10%	19,1	16,4	2,73	1,95	
Precario	Italiano	Concentrazione 20%	14,4	7,3	7,02	1,64	***
		Concentrazione 10%	15,6	7,3	8,36	1,76	***
	Matematica	Concentrazione 20%	11,0	8,7	2,28	1,46	*
		Concentrazione 10%	10,9	8,8	2,14	1,52	
<i>Controllando per macro-track</i>							
Supplente	Italiano	Concentrazione 20%	15,5	13,2	2,26	1,68	
		Concentrazione 10%	17,3	12,9	4,44	1,83	***
	Matematica	Concentrazione 20%	14,2	13,6	0,60	1,65	
		Concentrazione 10%	14,2	13,6	0,62	1,72	
Neoarrivato	Italiano	Concentrazione 20%	21,9	15,6	6,31	2,03	***
		Concentrazione 10%	22,0	15,7	6,24	2,06	***
	Matematica	Concentrazione 20%	18,4	16,5	1,92	1,96	
		Concentrazione 10%	18,4	16,5	1,84	2,01	
Precario	Italiano	Concentrazione 20%	12,0	7,6	4,35	1,52	***
		Concentrazione 10%	13,0	7,5	5,49	1,64	***
	Matematica	Concentrazione 20%	10,1	8,9	1,20	1,45	
		Concentrazione 10%	9,9	8,9	0,95	1,49	

Fonte: elaborazione degli autori

‘instabili’, nelle diverse forme, nelle classi ad alta concentrazione. Si rileva poi che l’abbinamento iniquo è sempre molto più marcato per italiano che per matematica, con differenze tra 6 e 11 punti percentuali. Qui sono evidentemente in gioco entrambi i meccanismi allocativi da noi indagati: la precarietà contrattuale e il turnover tra scuole e valgono sia per le classi definite a segregazione del 10% che del 20%. Circa metà di questa concentrazione è imputabile ai macro-track, come mostra la seconda parte della tabella, dove tutti i coefficienti sono ancora positivi, ma molto ridotti, soprattutto per italiano. È interessante notare quanto, anche in questo processo di segregazione dal lato insegnanti, il tracking della scuola secondaria di secondo grado italiana gioca un ruolo decisivo, confermandosi un meccanismo sperequativo cruciale nell’educazione italiana.

Si è anche stimata l’eventuale differenza tra macro-territori nei processi di abbinamento degli insegnanti alle classi ad alta concentrazione, nonostante l’accreciuta incertezza statistica che questa analisi comporta. In generale, la situazione raffigurata sin qui non si differenzia marcatamente per macro-area geografica, non si trovano, cioè, più elevate concentrazioni in base alle specifiche aree geografiche, se non con circoscritte eccezioni.

Come si è accennato nella sezione relativa ai limiti dei dati qui utilizzati, esiste il rischio che abbiano risposto meno al questionario gli insegnanti che erano temporaneamente nella scuola, con effetti distorsivi sulle stime qui prodotte. Più precisamente, si ravvede il rischio che, se gli insegnanti ‘instabili’ sono più spesso in classi ad alta concentrazione e se gli insegnanti ‘instabili’ hanno risposto meno al questionario, la stessa stima dell’abbinamento iniquo non rappresenti nella sua interezza l’intensità del fenomeno. In via esplorativa, si sono quindi stimate le associazioni tra la probabilità di una classe di non avere il questionario insegnante compilato e il fatto che la classe fosse o meno ad alta concentrazione, riscontrando che tendenzialmente sono proprio le classi a più alta concentrazione migratoria degli studenti a mostrare più elevati tassi di non risposta al questionario da parte degli insegnanti.

5. Osservazioni conclusive

Riprendendo le ipotesi formulate prima dell’analisi, si rileva che alcune hanno trovato conferma, mentre altre sono state smentite. Le elaborazioni condotte

confermano che esiste un tema di concentrazione degli insegnanti di passaggio nelle classi con maggiore concentrazione di studenti per *background* migratorio, anche nel sistema scolastico italiano, nonostante la sua natura pubblica e il modello di regolazione burocratico e non di mercato (h1). Soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado (in linea con l'ipotesi h4) e in misura molto più ridotta nella scuola primaria (in opposizione all'ipotesi h3), alle classi con più studenti con *background* migratorio sono più spesso assegnati insegnanti con contratti instabili, ma ciò non accade nella scuola secondaria di primo grado. Non si sono invece rilevate forti differenze sulla base dei due tipi di concentrazione studentesca, al 20% di prima o seconda generazione e al 10% di prima generazione qui considerate (h2). Rispetto alla disciplina (h5, dove non si aveva una previsione netta), si rileva che l'abbinamento ineguale sembra essere più forte per italiano rispetto a matematica, forse in conseguenza alle difficoltà nell'insegnamento della prima materia, in contesti ad alta segregazione migratoria. Rispetto alla dimensione territoriale (in opposizione all'ipotesi h6), non si sono riscontrate chiare differenze nell'intensità dell'abbinamento.

Complessivamente, i risultati emersi dalle analisi qui condotte supportano l'idea che, quando ci si preoccupa per la segregazione degli studenti con *background* migratorio nelle scuole e nelle classi, è utile occuparsi anche dell'altra faccia della medaglia, cioè della conseguente concentrazione di insegnanti 'instabili' nelle stesse scuole e classi, perché contrattualmente temporanei e/o perché in spostamento tra istituti. Si tratta di un tema a cui dedicare attenzione nel regolare l'allocazione degli insegnanti nei contesti scolastici, per evitare gli effetti sperequativi derivati da un abbinamento iniquo docenti-studenti, già documentati in altre ricerche anche nel contesto italiano. Si ha inoltre il sospetto, empiricamente fondato, che la rappresentazione del fenomeno qui prodotta sia ottimista rispetto alla sua vera intensità, sia per limiti nei dati (la discussa questione dei tassi di risposta differenziali) sia perché l'analisi condotta, qui a livello classi, meriterebbe una disarticolazione intra-scuole non possibile con i dati disponibili. In prospettiva, sarebbe ottimale se si potesse raccogliere, a livello ministeriale e sull'universo della popolazione scolastica l'abbinamento classi-docenti, anche se è chiaro che si contrappongono a questo sviluppo auspicabile per la ricerca sia elementi meramente procedurali sia più corpose questioni di implicazioni di possibili *policy* derivanti da questo tipo di informazione in mano al decisore. Per indirizzare la ricerca futura, si indicano infine qui due sviluppi

che pare indispensabile perseguire: i. separare empiricamente in modo più efficace la dimensione di segregazione socio-economica da quella etnica, sfruttando la cumolazione di sempre più ondate di rilevazione INVALSI; ii. sviluppare survey e indagini qualitative di approfondimento sugli insegnanti e sui dirigenti, che indaghino le associazioni tra contesti segregati, scelte di allocazione dello staff alle classi/scuole e relative motivazioni, oltre che i conseguenti impatti sulla soddisfazione dello stesso personale scolastico. Si noti che, sin qui, le analisi esistenti hanno pressochè sempre ipotizzato le motivazioni dei docenti verso alcune scuole/classi, senza però dare voce ai diretti interessati.

Con informazioni aggiuntive di questo tipo, diventerà possibile meglio disegnare meccanismi regolativi che evitino la trasformazione di spazi di *agency* degli attori scolastici in fattori di rinforzo delle disuguaglianze che la segregazione studentesca già porta con sé.

Riferimenti bibliografici

- Abbiati, G., Argentin, G. e Gerosa, T. (2021), «Il valzer degli insegnanti penalizza i più deboli», *lavoce.info*, <https://lavoce.info/archives/89555/il-valzer-degli-insegnanti-penalizza-i-piu-deboli/>.
- Abbiati, G., Argentin, G. e Gerosa, T. (2017), «Different teachers for different students? Evidence on teacher-student matching and its consequences in the Italian case», *Politica economica*, 33 (1), 12-58.
- Argentin, G. (2022), «Le due facce della segregazione scolastica. Insegnanti e studenti nelle classi multiculturali», in M. Santagati ed E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio. Famiglia, scuola, società. Rapporto nazionale, FAMI-Ministero dell'Istruzione*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 59-70.
- Argentin, G. e Pavolini, E. (2020), «How schools directly contribute to the reproduction of social inequalities. Evidence of tertiary effects, taken from Italian research», *Social Policies*, 7 (1), 149-76.
- Azzolini, D. (2014), «Come vanno a scuola i figli degli immigrati? Gli apprendimenti nella scuola primaria italiana», in A. Colombo (a cura di), *Stranieri in Italia. Figli, lavoro, vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, pp. 73-104.
- Azzolini, D., Mantovani, D. e Santagati, M. (2019), «Italy: Four emerging traditions in immigrant education studies», in P.A. Stevens e A.G. Dworkin (a cura di), *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*, Cham, Palgrave Macmillan, pp. 695-745.

- Barbieri, G., Rossetti, C. e Sestito, P. (2011), «The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications», *Economics of Education Review*, 30 (6), 1430-44.
- Barbieri, G. e Sestito, P. (2017), *La giostra degli insegnanti: precariato e turnover nell'ultimo biennio*, Roma, Banca d'Italia.
- Benson, T., Bryant, A. e Gezer, T. (2020), «Segregation within integrated schools: Racially disproportionate student-teacher assignments in middle school», *Education Policy Analysis Archives*, 28, 170.
- Besozzi, E. e Colombo, M. (a cura di) (2012), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolasticoformative della Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU.
- Blancato, I. (2024) *A disposizione della scuola: studio su motivazioni e benessere degli insegnanti MAD*, tesi di laurea, Università degli studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale.
- Bonini, E. (2017), «Discriminazione e riproduzione delle disuguaglianze nel sistema scolastico», in A. Alietti (a cura di), *Razzismi, discriminazioni e disuguaglianze. Analisi e ricerche sull'Italia contemporanea*, Milano, Mimesis, pp. 117-133.
- Bonizzoni, P., Romito, M. e Cavallo, C. (2016), «Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy», *British Journal of Sociology of Education*, 37 (5), 702-20.
- Boterman, W.R. (2019), «The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities», *Urban Studies*, 56 (15), 3074-94.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F. e Vigdor, J.L. (2006), «Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness», *Journal of Human Resources*, 41, 778-820.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. e York, R.L. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office.
- Colombo, M., Lodigiani, R. e Santagati, M. (2020), «Religious diversity in Italian schools», in L. Zanfrini (a cura di), *Migrants and religion: Paths, issues, and lenses*, Leiden, Brill (open access).
- Colombo, M. e Santagati, M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*, Milano, Franco Angeli.
- Colucci, M. e Gallo, S. (2017), *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità*, Roma, Donzelli.
- Contini, D. (2013), «Immigrant background peer effects in Italian schools», *Social Science Research*, 42 (4), 1122-42.
- Cordini, M., Parma, A. e Ranci, C. (2019), «'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility», *Urban Studies*, 56 (15), 3216-33.

- Drake, S. (2017), «Academic segregation and the institutional success frame: Unequal schooling and racial disparity in an integrated, affluent community», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43 (14), 2423-39.
- Esser, H. (2016), «The model of ability tracking – Theoretical expectations and empirical findings on how educational systems impact on educational success and inequality», in H.P. Blossfeld, S. Buchholz, O. Friedrich, J. Skopek e M. Triventi (a cura di), *Models of secondary education and social inequality. An international comparison*, Cheltenham, Edward Elgar, pp. 25-42.
- Frankenberg, E. (2006), *The segregation of American teachers*, Cambridge, MA, The Civil Rights Project at Harvard University.
- Harris, D.N. e Sass, T.R. (2011), «Teacher training, teacher quality, and student achievement», *Journal of Public Economics*, 95 (7-8), 798-812.
- Kazepov, I.U.R.I. e Barberis, E. (2013), *Il welfare frammentato. Le articolazioni regionali delle politiche sociali italiane*, Roma, Carocci.
- Koray, A., Argentin, G., Barbeta, G., Barbieri, G. e Colombo, L. (2022), «High school choices by immigrant students in Italy: Evidence from administrative data», *The B.E. Journal of Economic Analysis e Policy*, 22 (3), 527-72.
- Manzella, E. e Argentin, G. (2024), *La valutazione sperimentale del progetto 'Orientare alla scelta'. Esiti di un RCT sulla riduzione degli effetti terziari nel consiglio orientativo*, Milano, Università Cattolica, CRC Working Paper n. 27, https://centridiricerca.unicatt.it/crc-WP%20CRC_27_Digitale_DEF.pdf.
- Minello, A. (2014), «The educational expectations of Italian children: The role of social interactions with the children of immigrants», *International Studies in Sociology of Education*, 24 (2), 127-47.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2021/2022*, Roma, Servizi statistici MIM.
- Oakes, J. (1990), *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*, Santa Monica, CA, RAND Corporation.
- Pacchi, C. e Ranci, C. (a cura di) (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli.
- Palmas, L.Q. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli.
- Santagati, M. e Bertozzi, R. (2023), «Rethinking interculturalism, deconstructing discrimination in Italian schools», *International Migration*, 00, 1-24, <https://doi.org/10.1111/imig.13175>.
- Santagati, M., Lodigiani, R. e Caragiuli, A. (2025), «Exploring (in)visible religious identi-

- ties in multicultural classrooms. A qualitative analysis from Italian schools», *International Journal of Diversity in Education* (in corso di pubblicazione).
- Schneider, T. (2014), «Reviewed work: Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment», *European Sociological Review*, 30 (83), 410-2.
- Stevens, P.A. e Dworkin, A.G. (a cura di) (2019), *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*, Cham, Palgrave Macmillan.
- Tammaru, T., van Ham, M., Marcińczak, S. e Musterd, S. (a cura di) (2015), *Socio-economic segregation in European capital cities: East Meets West* (1st ed.), London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315758879>.
- Van Houtte, M. e Stevens, P.A. (2009), «School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium», *Sociology of Education*, 82 (3), 217-39.
- Waldring, I. (2017), «Practices of change in the education sector: Professionals dealing with ethnic school segregation», *Ethnic and Racial Studies*, 40 (2), 247-63.
- Wayne, A.J. e Youngs, P. (2003), «Teacher characteristics and student achievement gains: A review», *Review of Educational Research*, 73 (1), 89-122.
- Weiner, M.F. (2016), «Racialized classroom practices in a diverse Amsterdam primary school: The silencing, disparagement, and discipline of students of color», *Race, Ethnicity and Education*, 19 (6), 1351-67.
- Zanfrini, L. (2020), *Migrants and religion: Paths, issues, and lenses*, Leiden, Brill (open access).