

Scuole pubbliche che si rinnovano: le scuole *charter*

DI LUISA RIBOLZI

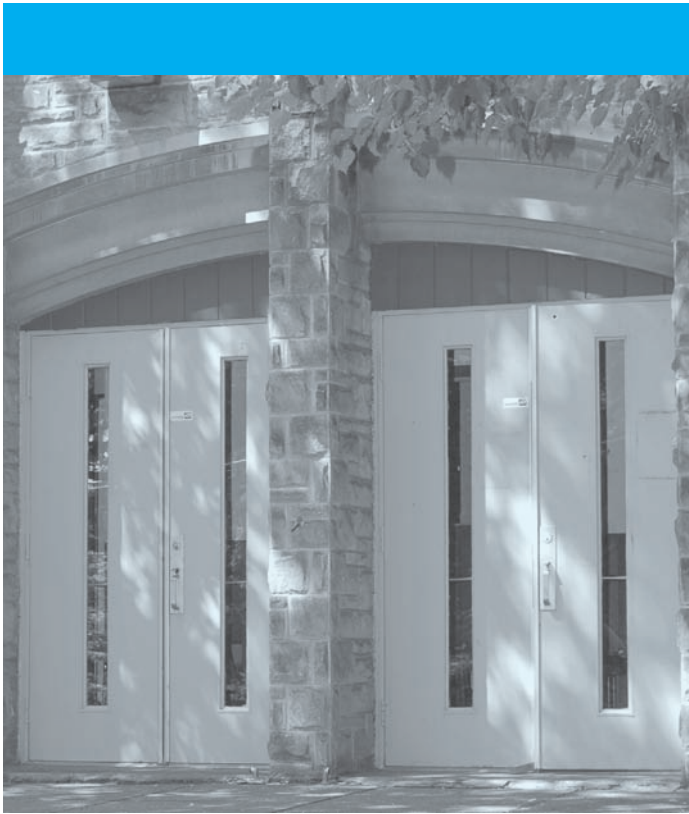
“Nessun sistema scolastico opera spontaneamente per il meglio [...] chiunque governa un sistema, checché ne dica, non vuole introdurre nessuna riforma che riduca il suo potere [...]. Migliorare l’educazione non è di sinistra o di destra: ci riguarda tutti, indipendentemente dall’appartenenza politica”¹

Le scuole *charter* e il sistema pubblico “di scelta”

Quando si parla di “scelta scolastica”, in Italia si tende a identificare il problema con la scelta fra scuola “pubblica” e “privata”, con tutte le conseguenze del caso, a partire dalla forte carica ideologica per cui ogni espansione della scelta viene vista come contraria all’uguaglianza o come elemento di balcanizzazione della società. Una più ampia accezione, che consideri anche la possibilità di scegliere fra scuole statali diverse, innescata dalla legge sull’autonomia – che consente la diversificazione dell’offerta formativa – è considerata quasi marginale, anche se si è generata spontaneamente negli ultimi tempi una certa mobilità². Nell’ambito dei miei studi su meccanismi e modalità di scelta, mi sembra di notevole interesse l’esperienza delle scuole *charter*, che “sono scuole che ricevono una *chart* da un’agenzia pubblica che dà loro il diritto di ricevere fondi pubblici in cambio del rispetto degli impegni assunti nella *chart* stessa, che può essere revocata se vengono meno agli impegni previsti. Le scuole possono iscrivere gli studenti indipendentemente dalla zona di residenza e questo le distingue dalle scuole pubbliche tradizionali, che sono

governate da consigli che hanno la responsabilità della formazione degli studenti che vivono in un particolare distretto. Le scuole *charter* sono organizzazioni *non profit* o *profit-making*, non istituzioni statali come le scuole pubbliche, anche se di solito ricevono la maggior parte dei propri fondi dallo Stato o dal distretto³: possono quindi essere definite come pubbliche di proprietà di privati e operano libere da molte delle costrizioni delle scuole distrettuali. Negli Stati Uniti l’istruzione è gestita dai diversi Stati e quindi è molto difficile parlarne in termini unitari: oggi (giugno 2007) 40 Stati americani prevedono la possibilità di aprire scuole *charter*.

In quanto pubblica, una *charter* è aperta a tutti (e le richieste superano i posti disponibili: i ragazzi sono sorteggiati), gratuita (pagata con le tasse) e deve rendere conto dei risultati, oltre che ai suoi utenti, all’autorità pubblica che la autorizza e la finanzia, pena la chiusura. Il finanziamento non copre la totalità delle spese, ma solo una quota degli oneri di gestione, che varia anch’essa a seconda degli Stati (di solito intorno all’80% del costo *pro capite* di uno studente nella scuola pubblica). La maggiore difficoltà nell’avvio di una *charter* è quindi trovare gli edifici e i fondi, anche se alcuni Stati prevedono prestiti a tassi agevolati,



da rifondere nel periodo di durata della *chart*, e si sta studiando la possibilità di ottenere finanziamenti, e non solo donazioni, dalla comunità locale o da privati.

Anche se c'è stato un certo restringimento rispetto agli inizi, quando praticamente chiunque poteva aprire una *charter* – con il rischio di una polverizzazione delle esperienze – queste scuole possono essere avviate da quasi tutte le forze organizzate della società civile: un gruppo di genitori o di insegnanti, due o tre docenti scontenti della scuola in cui lavorano, un'organizzazione o un'associazione o un'università; talvolta una scuola pubblica o privata può decidere di trasformarsi in *charter*. Chi fonda l'istituto può gestirlo direttamente o affidarlo ad altri, compresa un'impresa privata di educazione, e le scuole sono essenzialmente autogovernate, in quanto controllano il curriculum, il personale, il bilancio, l'organizzazione interna, il calendario, gli orari e altro ancora.

Per quanto riguarda la motivazione, rispetto alle scuole "assegnate", le *charter* sono consapevolmente scelte dalle famiglie dei ragazzi e, a detta dei presidi, questo solo fatto comporta un diverso interesse verso l'educazione dei figli, anche se gli istituti che coinvolgono i genitori nel proprio governo sono una minoranza. Anche i docenti insegnano nelle *charter* per scelta, benché – come in Italia – alcuni, potendo, si trasferiscono nella scuola pubblica tradiziona-

In quanto pubblica, una charter è aperta a tutti, gratuita e deve rendere conto dei risultati, oltre che ai suoi utenti, all'autorità pubblica che la autorizza e la finanzia

le, dove le condizioni di lavoro sono migliori. Le indagini mostrano che la maggioranza ha un buon livello di soddisfazione e ritiene di essere più libera che nella statale per quanto riguarda le materie che insegna, la scelta dei materiali, i codici di comportamento. Molte scuole consultano i propri insegnanti durante la selezione dei nuovi docenti. Una volta approvate, le *charter* sono valutate ogni 3-5 anni e, se i risultati sono insoddisfacenti, la concessione non viene rinnovata. Solo un ridotto numero di scuole sono state chiuse, prevalentemente per motivi organizzativi o finanziari. La ragione di questo, secondo i valutatori, non è solo che si identificano facilmente i malfunzionamenti organizzativi o finanziari, mentre è più difficile misurare il successo delle scuole, ma anche che le autorizzazioni vengono revocate da chi le ha concesse, il quale è restio ad ammettere di aver compiuto un errore.

Le basi del modello: responsabilità e affidabilità

Nelle *charter* c'è uno scambio "alla pari" fra autonomia ed efficacia: "se le singole scuole hanno una maggiore autonomia, per mezzo della *deregulation* e di una gestione autonoma dei finanziamenti, del curriculum, delle assunzioni, allora ci si aspetta di più dal loro prodotto educativo"⁴. La "nuova affidabilità" ha due aspetti: "a chi" le scuole devono rendere conto e "di che cosa" devono rendere conto; nasce dal fatto che le famiglie possono esercitare una scelta (*market based accountability*), ritirando la fiducia, e che lo Stato stipula accordi a breve termine, che possono non essere rinnovati in caso di fallimento (*performance based accountability*)⁵. La combinazione di questi due elementi consente di equilibrare la difesa dell'interesse privato delle famiglie con quella dell'interesse pubblico della comunità ed è garantita dalla messa a punto di un complesso sistema di standard, che consente il confronto degli esiti raggiunti fra scuole diverse, incitando i genitori e gli altri membri della comunità a far pressione sugli istituti per ottenere risultati migliori, in particolare quando i dati



mostrano differenze di prestazione fra scuole che sono percepite come simili⁶.

Le *charter* non sono un fenomeno isolato: appartengono a una forte corrente che vuole reagire al cattivo funzionamento delle scuole pubbliche di tipo burocratico e “tra i supporter delle scuole *charter* troviamo dei curiosi compagni di letto: conservatori favorevoli al controllo locale in opposizione a quello governativo, progressisti che cercano di promuovere lo sviluppo delle comunità urbane, veterani disillusi della scuola pubblica, e innovatori delusi”⁷. Esiste in proposito una tradizione per cui negli Stati Uniti alla presa di coscienza del disastroso andamento del sistema scolastico nazionale fa seguito non una rassegnata lamentazione o un’attribuzione di colpe, ma una serie di tentativi (e di finanziamenti!) per porre rimedio a uno stato di cose considerato inaccettabile. Nel 1983 il documento “*A nation at risk*” fece nascere l’esperienza delle *magnet school*, fondate per promuovere l’integrazione, ma ben presto trasformate in un polo di innovazione: all’inizio degli anni Novanta, il movimento delle *charter*, ispirato ai modelli di scuola alternativa degli anni Sessanta⁸, pensò di usare lo stesso meccanismo per migliorare il rendimento delle scuole più scadenti e ricevette ulteriore impulso dal rapporto “*No child left behind*” del 2001 e dai provvedimenti successivi.

All’origine delle *charter* sta il desiderio di porre rimedio all’insoddisfacente funzionamento delle scuole pubbliche tradizionali⁹, ma anche una precisa volontà politica che comporta una rinuncia in termini di potere. Mc Beath, sovrintendente del distretto di Edmonton, in Canada, per migliorare l’istruzione ha consegnato direttamente alle scuole, nel 1979, dopo una sperimentazione durata tre anni, l’80% dei fondi destinati al settore, prima gestiti centralmente: le scuole dovevano raggiungere alcuni risultati, fissati e misurati dal centro, ma erano libere di organizzarsi come credevano. Nel 1996 la quota è salita al 92% e quindi solo l’8% delle risorse per l’istruzione è ora gestito centralmente.

Un tentativo di tipologia

Data la varietà delle *charter*, il cui elemento costitutivo – il forte legame con i bisogni della popolazione che le frequenta – è per definizione fortemente differenziato, è assai difficile costruire una tipologia, anche se non mancano i tentativi, e ne illustrerò due costruiti con criteri molto diversi.

Nel 1999, agli inizi dell’esperienza, Amy Stuart Wells (non molto favorevole a questa innovazione), sulla base di para-

All'origine delle charter sta il desiderio di porre rimedio all'insoddisfacente funzionamento delle scuole pubbliche tradizionali

metri sociologici, ha costruito sei tipi, presenti più in forma mista che come tipo puro¹⁰:

- le scuole *urbane, etnocentriche, o delle aree rurali*, che perseguono l'idea di garantire ai ragazzi uno "spazio sicuro", rispetto a uno pubblico percepito come pericoloso, e per questo richiedono un forte coinvolgimento delle famiglie. Rappresentano spesso movimenti sociali o gruppi minoritari e, quando operano in contesti svantaggiati, sovente i fondatori sono relativamente meno svantaggiati;
- le scuole *con programmi indipendenti*¹¹, che non seguono un comune programma pedagogico, ma comprendono una vasta gamma di idee, da quelle fondamentaliste conservatrici ai genitori bianchi e benestanti, che hanno in comune solo l'opposizione alla scuola burocratica;
- le scuole *fondate da educatori carismatici*, che in comune hanno non programmi o progetti educativi, ma il fatto che il fondatore (che può anche essere un imprenditore) desidera maggiore autonomia per sperimentare precise ipotesi educative e valorizza le competenze professionali dei suoi docenti perseguendo un elevato profilo accademico. Come tutte le istituzioni carismatiche, la loro sorte è condizionata da quella del fondatore;
- le scuole *promosse da gruppi di insegnanti* nascono talvolta da una scuola pubblica e puntano molto sulla qualità

accademica del progetto educativo. Hanno un forte legame con il territorio e sono le uniche a godere, in qualche caso, dell'appoggio dei sindacati, in quanto sono promosse da docenti qualificati e hanno come obiettivo anche il mantenimento del prestigio della professione;

- le scuole *promosse dai genitori* sono più diffuse nelle zone benestanti, in cui le famiglie hanno risorse economiche e culturali per organizzare una scuola: si basano su un nucleo promotore estremamente motivato e coinvolto, che ha la capacità di mobilitare ulteriori risorse. I programmi sono in genere portati avanti da insegnanti qualificati e ben pagati ed esistono scuole promosse da gruppi misti di insegnanti e genitori. L'elemento unitario può essere di tipo identitario e, dal momento che le scuole religiose non possono ricevere fondi pubblici, il ricorso a gruppi di famiglie o insegnanti può essere un *escamotage* per accedere al finanziamento;
- le scuole *promosse da imprenditori* sono vere imprese educative, che si rivolgono spesso a persone espulse dal sistema pubblico regolare (in alcuni casi, su richiesta dello Stato). Sono gestite con criteri prevalentemente economici, anche se non mancano esperienze innovative, e i gestori spesso puntano sulle tecnologie e attribuiscono un'importanza minore alle qualità pedagogiche dei docenti. Tendono a sottovalutare la specificità delle organizzazioni educative e a pensare che la scuola pubblica funzioni male per mancanza di capacità organizzative.

Nel 2001-2002, un gruppo di ricercatori del Thomas B. Fordham Institute¹² ha esaminato 1.182 scuole in cinque Stati, classificandone 1.163 in una tipologia che incrocia i temi curriculari con il tipo di popolazione studentesca, costruendo una griglia di classificazione utilizzabile anche in altri contesti (tab. 1).

Tab. 1 Tipologia e distribuzione delle scuole charter in Arizona, California, Florida, Michigan e Texas, 2001-2002, valori percentuali

Stile educativo	Reclutamento aperto	Reclutamento mirato	Totale
Tradizionale	22,4	0,7	23,1
Progressista	28,3	0,7	29,0
Professionale	4,3	8,0	12,3
Generale	13,2	16,3	29,5
Alternativo	5,9	0,3	6,2
Totale	861 (74,0%)	302 (26,0%)	1.163

Fonte: Carpenter D. M. Il, *Playing to type? Mapping the charter school landscape*, Thomas B. Fordham Institute, Washington, Feb. 2006.

Le scuole charter ottengono o no risultati migliori delle tradizionali? La risposta non può essere assoluta, perché le variabili coinvolte sono troppo numerose

Il gruppo più consistente è quello delle scuole “general”, finalizzate a una buona formazione di base, non molto diversa da quella dei normali istituti pubblici: il fatto che siano spesso a reclutamento mirato, prevalentemente rivolto a gruppi minoritari, famiglie a rischio o disabili, mette in risalto la loro maggiore efficacia, piuttosto che la spinta innovativa. Se si aggiungono le tradizionali, centrate sugli insegnanti e caratterizzate dall’accento sul raggiungimento di standard elevati, la presenza notevole di compiti a casa e l’adozione di codici di comportamento severi, vediamo che oltre la metà delle scuole *charter* ha l’obiettivo di essere “migliore” e non “diversa”, smentendo in un certo senso l’aspettativa di una loro forte potenzialità innovativa¹³. La ricerca colloca meno di un terzo degli istituti nel gruppo progressista, caratterizzato da un insegnamento centrato sull’alunno, cooperativo, personalizzato, con l’adozione di metodi innovativi, e molte persone da me intervistate hanno sottolineato una tendenza alla crescita di domanda verso una formazione di tipo “accademico”: l’impressione è che la critica non sia ai contenuti della scuola tradizionale, ma alla sua inefficienza e inefficacia, e ai suoi modelli organizzativi.

L’insistenza sui risultati e sul comportamento, visti come chiave per il successo e per uscire dall’emarginazione, in base a una martellante filosofia che si rivolge ai ragazzi più svantaggiati all’insegna del “puoi farcela, devi farcela”, sembra oggi la chiave distintiva delle scuole *charter*, molto più che non la partecipazione delle famiglie. Queste spesso considerano esaurito il loro compito con la scelta di una “buona” scuola, anche se, quantomeno, si informano sul rendimento dei figli, li seguono e collaborano nella vita quotidiana della scuola, inclusa una parte consistente di famiglie a basso capitale culturale e sociale¹⁴, tradizionalmente poco coinvolte in meccanismi partecipativi.

Luci e ombre delle scuole charter

Le scuole *charter* ottengono o no risultati migliori delle tradizionali? La risposta non può essere assoluta, perché le variabili coinvolte sono troppo numerose e, inoltre, il siste-



ma americano valuta solo i risultati finali – lasciando oltretutto ai singoli Stati la possibilità di fissare livelli specifici di apprendimento – e non il valore aggiunto delle scuole rispetto alla situazione di partenza, e trascurando aspetti processuali legati all’erogazione del servizio e agli obiettivi di tipo sociale o affettivo. Dalle ricerche¹⁵ emerge che le *charter* impiegano da tre a cinque anni a entrare a regime, poi quelle con una popolazione analoga alle scuole pubbliche hanno risultati indistinguibili; quelle con studenti a rischio ottengono proporzionalmente miglioramenti significativi rispetto alla situazione di partenza e in genere producono un effetto “*all boats rising*” sull’intero sistema¹⁶. In linea di massima, si può parlare di una capacità delle *charter* di venire incontro ai bisogni di un’utenza con livelli di rendimento inferiori alla media, talvolta molto inferiori, per cui è elevato non tanto il risultato finale, quanto il valore aggiunto della scuola. Paul Peterson, uno dei più importanti studiosi statunitensi di ogni forma di scelta e di rapporto pubblico-privato, dichiara con molto realismo e



Le charter sono meno costose delle tradizionali e, in più, tengono nella scuola molti ragazzi che altrimenti abbandonerebbero

altrettanta correttezza che esistono ricerche valide che sostengono il migliore funzionamento delle scuole *charter* rispetto a quelle tradizionali e altre che le considerano alla pari: in questo caso, però, visto che i costi per la spesa pubblica sono nettamente inferiori, il rapporto fra costi e benefici è favorevole alle *charter*.

Le obiezioni restano però elevate. In un capitolo intitolato "Le accuse contro le scuole *charter*: un processo in dieci punti", Finn e coautori elencano¹⁷:

1. *sottraggono fondi e studenti alle scuole pubbliche normali.* Questo è vero, ma i soldi della spesa per l'istruzione vanno spesi per gli studenti e non per le scuole. Ora, le *charter* sono meno costose delle tradizionali e, in più, tengono nella scuola molti ragazzi che altrimenti abbandonerebbero. I fondi complessivi stanziati per l'istruzione crescono, perché le *charter* raccolgono denaro aggiuntivo e lavoro volontario;

2. *sono troppo rischiose, perché hanno un carattere sperimentale.* A parte il fatto che la maggior parte delle innovazioni comportano un rischio, la ricerca mostra che circa la

metà delle *charter* hanno gli stessi contenuti delle scuole normali da cui sono usciti la maggior parte dei ragazzi che le frequentano: bisogna piuttosto rafforzare i controlli e potenziare l'informazione, in modo che le famiglie scelgano a ragion veduta;

3. *non sono affatto innovative.* Questa accusa è in contrasto con la precedente; inoltre si è visto che esistono *charter* di ogni tipo. Ma, nascendo come reazione a qualcosa che non funziona, *nel suo ambiente* ogni scuola *charter* è per definizione innovativa;

4. *anche quando funzionano male, si prendono dei provvedimenti solo se la loro inefficienza è clamorosa.* Questo rischio può essere ridotto insistendo sulla qualità degli enti che attribuiscono le *charter* e mettendo in atto sistemi più capillari di controllo;

5. *scremano i migliori e lasciano indietro i più svantaggiati:* formalmente accolgono tutti, ma in pratica scoraggiano dall'isciversi i ragazzi con maggiori problemi, come i disabili; inoltre, gli esclusi dal sorteggio finiscono in una scuola pubblica impoverita;

6. il tema della *mancata accoglienza ai disabili* è oggetto di una critica specifica: certamente, essendo le *charter* meno finanziate delle normali, a volte i supporti per i disabili sono molto ridotti e questo ne limita la presenza;

7. *balcanizzano la società.* Le autorità tendono a fissare criteri universalistici che le *charter* devono rispettare, ma avendo queste caratteristiche specifiche spiccate, è probabile che attirino un certo tipo di studenti: se ad esempio l'insegnamento è bilingue inglese-spagnolo, la maggioranza delle domande verrà da ispanici. I due terzi delle *charter* sono però integrate e di religione mista ed è da dimostrare che la specializzazione crei settorializzazione;

8. *si prestano a speculazioni.* Il rischio è reale ma limitato: esistono leggi da rispettare e nessuno trae profitto a lungo da una cattiva scuola;

9. *sono il cavallo di Troia per far passare l'idea del mercato dell'istruzione.* Questa accusa presuppone che si sia in disaccordo con l'idea dei buoni scuola ed è quindi di carattere ideologico;

10. *sono e sono destinate a rimanere una minoranza, per cui i risultati che ottengono non possono essere generalizzati.* Que-

La logica delle charter è basata innanzitutto su una maggiore responsabilizzazione delle scuole e del loro personale, ma anche degli utenti

sto dipende dal fatto che le autorità locali tendono a mantenerle minoritarie e possiamo concordare che “le dinamiche di un sistema *charter* ai margini di un sistema pubblico dominante sono diverse dalle dinamiche di un sistema in cui tutte le scuole sono *charter*”¹⁸.

Il problema fondamentale è a mio parere il quinto: un certo numero di studiosi ritiene che le *charter* funzionino per chi le frequenta, soprattutto se appartiene a fasce deboli, ma aggravano la situazione di chi ne resta escluso, o perché non viene estratto o perché, addirittura, la sua famiglia è in condizione così svantaggiata da non aver nemmeno preso in considerazione la possibilità di iscriversi. Quello dei portatori di uno svantaggio pesante è un problema grave in termini di equità, che le *charter* non sembrano in grado di risolvere del tutto: resta da vedere se lo aggravano.

Anche in questo caso, una risposta a senso unico non è possibile. La soluzione teoricamente più percorribile è, come asserisce Charles Glenn della Boston University, quella di rendere “scuole di scelta” tutte le scuole (pubbliche tradizionali, pubbliche *charter* e private), potenziando l’informazione delle famiglie e intervenendo con i necessari supporti finanziari laddove le scelte hanno maggiori costi, avviando politiche di miglioramento delle situazioni a rischio e chiudendo le scuole incapaci di migliorare (o di raggiungere gli standard prefissati: il dibattito è aperto). Questo riapre la discussione su *vouchers* e scuole *charter*, che si è svolta in parallelo in quanto entrambi tendono a potenziare l’educazione allargando le possibilità di scelta delle famiglie – in base alla teoria che gli studenti riescono meglio in un sistema più differenziato e competitivo – ed entrambi possono creare comunità di apprendimento al cui interno genitori, insegnanti e studenti lavorano insieme. È un nuovo campo di indagine, suscettibile di ben altri approfondimenti.

Conclusioni (molto provvisorie...)

Fermo restando che le riforme educative rispondono a bisogni specifici dei singoli sistemi e quindi non si possono pedissequamente copiare solo perché funzionano in un



altro contesto, possiamo chiederci se le scuole *charter*, o meglio una qualche forma di potenziamento della scelta all'interno del sistema pubblico, sono esportabili nella situazione italiana. La prima, provvisoria risposta, è che, non esistendo "una" scuola *charter*, ma molte, ci sono alcuni elementi sicuramente copiabili, alcune pratiche di successo, oltre a una filosofia di fondo che personalmente condivido, e cioè che ogni proposta che allarga la possibilità di scelta delle famiglie e flessibilizza un sistema troppo rigido ha molte probabilità di essere più efficace del sistema attuale. La logica delle *charter*, che è anche uno degli elementi che suscitano le maggiori opposizioni, è basata innanzitutto su una *maggiore responsabilizzazione* delle scuole e del loro personale, ma anche degli utenti: la concezione di uno Stato che finanzia l'istruzione, la eroga e per di più assegna gli alunni alle scuole (o, più in generale, gli utenti ai servizi) viene sostituita da quella di uno Stato *facilitatore*, che, in base al principio di sussidiarietà, assegna ai cittadini le risorse per rispondere ai propri bisogni. In Italia, l'equazione "poca scelta, poca responsabilità" ha avuto conseguenze pesantemente negative: la scuola è poco efficiente, poco equa (penalizza i più deboli sotto l'etichetta di un apparente egualitarismo), poco capace di venire incontro ai bisogni e ai desideri dei suoi utenti e, tutt'al più, paternalistica. Le politiche di scelta di cui le *charter* costituiscono un esempio di successo (sono gradite, non lo si dimentichi, soprattutto ai cittadini più poveri che non potrebbero permettersi le scuole private di qualità, o almeno *safe and small*) consentono agli utenti di "votare con i piedi" iscrivendosi alle scuole che ritengono più adatte, che vengono finanziate grazie all'idea che il denaro "segue gli studenti", fino a portare alla chiusura le scuole che non funzionano, abbattendo il potere della burocrazia. L'obiezione che le famiglie meno favorite "non sanno scegliere" va combattuta migliorando e rendendo accessibili le informazioni e garantendo che non venga praticata una scrematura, assegnando risorse aggiuntive per rendere desiderabili gli studenti più difficili, stranieri o disabili.

Da ultimo, rendere indipendenti parti di scuole che hanno una diversa visione organizzativa e didattica potrebbe risolvere la situazione più comune in Italia – cioè la presenza di un solo istituto in una zona in cui sarebbe impossibile o insensato aprire una scuola paritaria – in quanto consentirebbe una scelta effettiva fra piani dell'offerta formativa diversificati e anche costruiti in accordo fra genitori e insegnanti, permettendo per di più la pratica sperimentale di formule più agili e meno costose, ad esempio utilizzando per l'insegnamento personalizzato gli studenti delle Facoltà di Scienze della Formazione primaria o delle SISS. Una seria sperimentazione, d'intesa con il Ministero e con una

o più Regioni, potrebbe consentire di trovare una "via italiana alla scelta nel settore pubblico" che potrebbe forse sbloccare una sterile opposizione fra le parti.

1 Mc Beath A., *Creating Successful Schools*, in "Transcript", n. 59, Feb. 2006, Pionerr Institute for Public Policy Research.

2 Una recente ricerca svolta dal Dipartimento di Scienze Antropologiche dell'Università di Genova su 400 famiglie genovesi, di cui 200 nella scuola statale e altrettante nella paritaria, ha mostrato che il 36,6% dei ragazzi della statale era iscritto in una scuola diversa da quella di zona.

3 Peterson P. E., Campbell D. E., *Charters, Vouchers and Public Education*, Brookings Institution, Washington D.C., 2001, p. 6.

4 Bulkley K., *Educational Performance and Charter School Authorizers: the Accountability Bind*, in "Education Policy Analysis Archives", vol. 37, n. 9, Oct. 2001.

5 Elmore R., Abeçmann C., Fuhrman S., *The New Accountability*, in Ladd H. (ed.), *Holding Schools Accountable: Performance-based Reform in Education*, Brookings Institute, Washington, 1996.

6 *Ibidem*.

7 Tryant B., *Autonomy and Innovation. How Do Massachusetts Charter School Principals Use Their Freedom?*, The Fordham Foundation, Washington, 2002, p. 2.

8 Schneider M., Teske P., Marschall M., *Choosing Schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*, Princeton University Press, Princeton, 2000.

9 Ouchi W., *Making school work: a revolutionary plan to get your children the education they need*, Simon & Schuster, New York, 2003.

10 Stuart Wells A., Lopez A., Scott J., Holme J. J., *Charter Schools as Post-modern Paradox: Rethinking Social Stratification in an Age of Deregulate School Choice*, in "Harvard Educational Review", vol. 69, n. 2, 1999, p. 172-204.

11 Queste scuole possono derivare dall'iniziativa di famiglie che prima educavano a casa i bambini. Il fenomeno dell'*home schooling*, pochissimo diffuso in Italia, interessa negli Stati Uniti oltre un milione di alunni, circa il 2,2% del totale, è in crescita sia nelle città che in campagna e sembra limitatamente influenzato dal reddito e dal livello di istruzione dei genitori (Princiotta D., Bielick S., *Homeschooling in the United States: 2003. Statistical Analysis Report*, NCES, US Department of Education, Feb. 2006).

12 Carpenter D. M. II, *Playing to Type? Mapping the Charter School Landscape*, Thomas B. Fordham Institute, Washington, Feb. 2006.

13 "Una scuola *charter* può essere creata da gruppi indipendenti di educatori, associazioni professionali, università. Possono anche essere aperte da scuole pubbliche che avvertono drammaticamente il problema di rinnovarsi. Come risultato, promettenti innovazioni bloccate dalla burocrazia potranno trovare più rapidamente la strada per entrare nella pratica", in Carpenter, D. M. II, cit., p. 2.

14 La percentuale media di ragazzi sotto la soglia della povertà, indicata dal diritto al pranzo gratis, era intorno al 45% nelle scuole a reclutamento aperto e superiore al 50% in quelle a reclutamento mirato (*ibidem*, p. 6).

15 Loveless T., *Charter School Achievement and Accountability*, in Peterson P. E., West M. R. (eds.), *No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability*, Brookings Institution, Washington, 2003.

16 Hoxby C., *How School Choice Affects the Achievement of Public School Students*, Hoover Institute Koret Task Force, Sept. 2001.

17 Finn C. E., Manno B. V., Vanourek G., cit.

18 Tryant B., *Autonomy and innovation. How do Massachusetts charter school principals use their freedom?*, cit.