





Giulia Maria Cavaletto, Adriana Luciano,
Manuela Olagnero, Roberta Ricucci

Questioni di classe

Discorsi sulla scuola

Rosenberg & Sellier

progetto grafico della copertina: Tiziana Di Molfetta

foto in copertina: Roberta Ricucci

Stampato con il contributo del Dipartimento di Culture, Politica e Società
dell'Università degli Studi di Torino – Fondi per la ricerca 2014 –
Fondi per la ricerca autofinanziata

© 2015 Rosenberg & Sellier

Publicazione resa disponibile
nei termini della licenza Creative Commons
Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0



www.rosenbergesellier.it

Rosenberg & Sellier è un marchio registrato utilizzato per concessione della società Traumann s.s.

prima edizione italiana, dicembre 2015

isbn 978-88-7885-420-8

LEXIS Compagnia Editoriale in Torino srl
via Carlo Alberto 55
I-10123 Torino
rosenberg&sellier@lexis.srl

INDICE

- 7 Introduzione
- 15 1. Vecchie e nuove disuguaglianze a scuola
Giulia Maria Cavaletto
- 41 2. Uscita di in-sicurezza
Adriana Luciano
- 71 3. Allievi stranieri crescono
Roberta Ricucci
- 87 4. Perdere la bussola
Giulia Maria Cavaletto
- 103 5. Eppure si muove: innovazioni a scuola
Manuela Olagnero
- 127 6. Alleanze educative
Roberta Ricucci
- 141 7. Declino e ricomparsa dell'istruzione tecnica
Manuela Olagnero
- 163 8. E dopo la scuola?
Adriana Luciano
- 185 Conclusioni. E il cerchio si chiude... o si riapre?



INTRODUZIONE

Parlare di scuola pensando di avere qualcosa di nuovo e interessante da dire potrebbe essere, al tempo stesso, una sfida impossibile, un esercizio inutile o una pretesa azzardata. E questo perché della scuola molto si parla, si scrive, si discute: dalle colonne dei quotidiani alle riviste, dagli articoli scientifici per addetti ai lavori ai volumi scritti da chi la scuola la fa, la progetta, la vive. Non basta: dall'Unione Europea ci arrivano periodici rendiconti sulla salute della scuola italiana, in una comparazione, spesso perdente, con altri paesi, più virtuosi non perché abbiano studenti e insegnanti migliori, quanto di certo maggiori risorse, investimenti sistematici, attenzione a quello che è considerato un tassello cruciale per lo sviluppo delle società, la competitività delle economie, la coesione delle comunità e la qualità della vita degli individui.

Si potrebbe dunque essere tentati dal dire che non ci può essere "altro" o almeno null'altro di così rilevante da meritare ulteriori pagine e riflessioni. E allora, perché scrivere un altro libro sulla scuola?

Queste pagine sono prima di tutto il risultato di una collaborazione tra studiose a diverso titolo interessate al "fenomeno scuola", ai suoi diversi risvolti, alle trasformazioni che l'hanno investita e la stanno tuttora investendo: ognuna delle autrici condivide con le altre alcune idee di fondo sulla crisi e al tempo stesso sulla centralità dell'istituzione scolastica e sul bisogno di sostegno, attenzione, risorse, strumenti, ma anche di molta riflessione critica liberata dal fardello delle ideologie.

Ognuna delle autrici lo fa utilizzando una particolare lente, quella dei propri interessi di ricerca: la famiglia, l'interculturalità, la transizione al lavoro, l'innovazione, solo per citare alcuni dei temi che attraversano questo libro. E lo fa anche a partire da una diversa appartenenza generazionale. Le meno giovani hanno vissuto una scuola che si raccoglieva compatta attorno alle regole della selezione ultraprecoce (a 11 anni si doveva decidere se continuare gli studi o avviarsi al lavoro) e della chiusura selettiva dell'Università. Una scuola perfettamente inserita nel modello centralizzato e gerarchico della società italiana di allora e

unico fulcro e centro esclusivo dei processi di formazione delle *élites*. Una scuola in cui i genitori ancora delegavano, senza discutere e senza partecipare, la formazione dei loro figli. Una scuola fortemente di classe, dunque, e non benevola se per “benevola” si intende una scuola che, come quella italiana di oggi, accoglie e trattiene al suo interno anche gli studenti meno bravi o fortunati, e però non si preoccupa né delle loro effettive potenzialità di apprendimento e formazione, né del loro futuro inserimento nel lavoro e nella società. E proprio per questo esse avvertono in maniera più acuta il fallimento di quelle speranze che avevano abitato la loro giovinezza attraversata dalle vicende del Sessantotto, della liberalizzazione dell’accesso universitario, di quell’avvento della scuola di massa che sembrava inverare il sogno della mobilità sociale per tutti.

Per le ricercatrici più giovani che hanno contribuito a questo volume è stata “tutta un’altra scuola”: non più l’*istituzione scuola* ma gli *istituti scolastici*, non più grembiuli e didattica tradizionale, ma un affastellarsi di sperimentazioni, proposte formative, innovazioni che coinvolgevano studenti, famiglie, insegnanti, dirigenti scolastici. Una scuola che rappresentava una possibilità offerta a tutti, almeno nelle intenzioni. Era la scuola del tempo pieno e dei laboratori, delle aperture al territorio circostante e delle attività di orientamento per aiutare studenti (e soprattutto) famiglie nel loro delicato compito di scegliere come proseguire oltre la scuola media inferiore. Era la scuola dove si iniziava a intravedere il vantaggio di studiare una lingua straniera sin dalle prime classi. È anche la scuola dove le classi sociali si mescolavano, secondo una apparente democratizzazione delle opportunità. Infatti, l’essere tutti insieme non significava – agli occhi degli insegnanti – essere tutti uguali. C’erano le compresenze, in cui gli studenti più bravi venivano selezionati per svolgere programmi aggiuntivi, per approfondire argomenti curriculari e non, mentre gli altri, quelli che stavano sotto l’asticella del “buono” o “dell’otto”, continuavano a percorrere i soliti binari. Una divisione che spesso si ritrovava anche nel tempo extrascolastico, un tempo in cui si rafforzavano le barriere tra coloro che potevano essere ben seguiti a casa, arricchire il proprio *carnet* di esperienze e competenze e coloro che, invece, dovevano arrangiarsi e tutt’al più rivolgersi ai doposcuola della parrocchia.

Era anche la scuola in cui la religione era diventata opzionale e si coglievano le prime avvisaglie di quella potente trasformazione che è l’immigrazione che oggi è parte costitutiva della nostra scuola e che costituisce al contempo un’opportunità e una sfida per l’inclusione e la cittadinanza prima ancora che per la formazione e l’educazione in senso stretto.

Le idee, le speranze e le delusioni maturate nei tempi diversi delle nostre esperienze di vita e nei tempi condivisi della nostra attività di ricerca ci ha spinto a ragionare insieme, ancora una volta, su una scuola che continua a mantenere caratteristiche che generazione dopo generazione, allievi, famiglie e insegnanti hanno amato, talora contestato, spesso sovraccaricato di compiti e aspettative, in qualche caso messo sul banco degli imputati.

Questa nostra riflessione, condotta a voce alta, su come cogliere le persistenze e i mutamenti avvenuti nella scuola utilizzando anche il filtro delle diverse esperienze biografiche, è diventata un piccolo libro che vorrebbe contribuire a mantenere vivo il dibattito sulla scuola, perché crediamo che sulle questioni importanti non è mai tempo di chiudere i discorsi e non è mai banale o ripetitivo interrogarsi ancora.

Come abbiamo pensato allora questo libro? Lo abbiamo costruito, pezzo dopo pezzo, discussione dopo discussione, come una serie di “esercizi” di osservazione plurale del paesaggio in cui è immerso il sistema formativo. Questo paesaggio può essere guardato da vicino e attraverso la prospettiva dei suoi protagonisti (allievi, genitori, insegnanti e presidi che mantengono in vita il sistema scuola), oppure dall’alto e quindi dalle istituzioni, dalle politiche e dagli investimenti che offrono – e tolgono – risorse al sistema.

In ambedue i casi non c’è pezzo del disegno che possa “andar per conto suo”. Ma i modi con cui si tengono insieme i vari pezzi del mosaico variano nel tempo e nello spazio. La società attuale riconfigura questi nessi, ma in modi non del tutto ovvii. Cambia il ruolo della scuola non solo in termini funzionali, ma culturali e strategici, da un lato sollecitando le istituzioni ad adeguare strutture, a disegnare *curricula*, a progettare e sperimentare nuovi corsi di studio, dall’altro rimodulando aspettative di allievi e famiglie nei confronti della formazione e del lavoro che ne seguirà.

In questo libro non si parlerà di scuola ma di scuole. Come molte altre realtà del nostro paese la scuola italiana si presta con difficoltà a essere trattata al singolare. Per questo abbiamo scelto di parlare da una parte di sistema scolastico e dall’altra di scuole e istituti: l’apparato formativo, pensato già in origine come molto stratificato e gerarchico, è divenuto nel corso del tempo più eterogeneo (e diseguale) al proprio interno, anche sulla base di apporti normativi (come la legge sull’autonomia e più recentemente anche “La Buona Scuola”).

Del resto, a sostegno di una prospettiva di analisi della scuola al plurale sono le molte fonti di dati dislocate ai vari livelli. Sovranazionale, nazionale, regionale e locale.

Da un lato occorre guardare al di fuori dei confini nazionali, pro-
spettiva che ci chiama a comparazioni da cui la nostra scuola raramente
esce con giudizi lusinghieri; ma ovviamente non possiamo trascurare,
considerando il livello nazionale, tutte le eterogeneità che lo attraversano
e che hanno superato da tempo la classica dicotomia tra un Nord
che funziona e un Sud che sconta un ritardo e ha deficit di risultati
di efficacia degli insegnamenti e efficienza nelle forme organizzative.
La scuola che abbiamo osservato è quella in cui emerge la centralità
del contesto locale. Infatti, è a questo livello (quando non addirittura
a quello della singola scuola, del singolo plesso) che si coglie se e
quanto le scuole sanno svolgere il loro ruolo di istituzioni che for-
mano i giovani cittadini, trasmettono conoscenze e valori, forniscono
gli strumenti per leggere criticamente la realtà. Ed è questo sguardo
che aiuta a comprendere come il funzionamento e la reputazione di
una scuola dipenda in misura significativa dalla dirigenza e dal corpo
insegnante della singola scuola e soprattutto dalla storia congiunta e
dal sincronizzarsi dei vari elementi.

Lo sguardo al minimo dettaglio aiuta anche a cogliere la strategicità
del tessuto sociale, culturale ed economico entro cui le singole scuole
sono inserite. Oggi forse più di ieri. Tale sguardo agisce anche in
un altro modo, aiutando a mettere ben in luce come si traducano e
prendano forma le normative nazionali. Infatti, la cornice istituzionale
ministeriale ha nel tempo delegato funzioni ai suoi organi periferici,
a cui – in un contesto di progressiva riduzione delle risorse – si sono
affiancati gli enti locali. Si tratta di un processo però che non prende
forma in maniera omogenea. Le specificità dei singoli territori e le
risorse (finanziarie e umane, associative e imprenditoriali) che questi
possono mobilitare danno vita a situazioni di maggiore o minore
supporto all'istituzione scuola, ovvero a una varietà e continuità di
progetti e interventi che nel tempo diventano capacità innovativa e
riflessiva del sistema. In termini più specifici, le amministrazioni locali
mantengono l'iniziativa e la responsabilità di attività cruciali come
l'orientamento scolastico e professionale e sono diventati centri pro-
pulsivi di politiche di sviluppo/integrazione sociale che coinvolgono,
direttamente e indirettamente, la scuola. Di tutto questo movimento
(talvolta vero e proprio fervore) locale ci sono ormai molte testimo-
nianze sulla stampa quotidiana e periodica, oltre che su osservatori
e banche dati. Manca, come abbiamo cercato di mostrare, una loro
sistematizzazione. E il rischio resta sempre lo stesso: fare, fare, fare
senza mai accumulare e condividere saperi e metodi, e senza appli-
care economie di scala, per rubare un'espressione agli economisti, e
anche di pensiero.

Un'altra pluralità è di matrice culturale e sociale: nel nostro discorso è ben presente uno dei temi più dibattuti dentro e intorno alla scuola, ossia la presenza di allievi con cittadinanza non italiana. Il loro ingresso, la loro permanenza e, ormai in molti casi la loro "ordinarietà" nelle aule di scuola, sollecita il confronto degli insegnanti con pratiche, modelli e richieste del "far scuola" proprie di altri contesti nazionali e invita a riflettere sul reale significato della pedagogia interculturale, sulle metodologie di insegnamento, sulla revisione di programmi che tengano conto di sguardi il più possibile globali e meno eurocentrici.

La presenza nelle classi di provenienze diverse pone poi la questione della relazione con famiglie che non si avvicinano alla scuola con alle spalle qualche idea o esperienza del sistema scolastico italiano: un incontro sempre meno facile anche per molti genitori italiani che poco si orientano in una scuola in continua trasformazione, ma che per i genitori stranieri diventa ancor più difficoltoso per ragioni linguistiche e culturali. Le difficoltà delle famiglie dell'immigrazione sono lo specchio di quelle di molte famiglie italiane. Da un lato non si ritrovano a loro agio in una scuola che nell'organizzazione, nell'offerta formativa, nelle caratteristiche del suo personale non è più così simile a quella in cui sono cresciute. Dall'altro, hanno maturato nei confronti dell'istituzione scolastica sfiducia (e talora disinteresse), abdicando a quel ruolo – forte negli anni Ottanta e Novanta – di partner strategico in quella delicata alleanza che irrobustiva norme, valori e comportamenti delle giovani generazioni all'interno di una comune e condivisa cornice educativa.

Ma il filo conduttore che lega l'insieme delle nostre riflessioni e che spiega il *calembour* del titolo – *Questioni di classe* – è quello delle disuguaglianze. Per i sociologi, ma non solo per loro, un punto di dottrina è che la scuola sia una delle più importanti istituzioni preposte alla riproduzione delle disuguaglianze. E poiché le scienze sociali sono il rispecchiamento, non sempre critico, del senso comune, questo fatto è così dato per scontato da tutti da non essere oggetto di discorso pubblico se non nei rari momenti in cui il cambiamento sociale avviene per rotture.

Anche i sociologi che se ne erano a lungo occupati fino agli anni Settanta hanno interrotto da tempo – salvo eccezioni – la ricerca sui meccanismi attraverso i quali le origini sociali influenzano le scelte e i risultati scolastici. Se ne stanno occupando gli economisti in un mutato clima economico e culturale. Se negli anni Sessanta e Settanta lo studio delle disuguaglianze di fronte all'istruzione si inseriva in un contesto di sociologia critica, intenta a disvelare i meccanismi della riproduzione sociale in tempi di tardo capitalismo, ora l'interesse per la scuola e per i meccanismi selettivi che la governano ha altri

moventi. Man mano che crescono le disuguaglianze sociali su scala planetaria, ci si rende anche conto che in società in cui la conoscenza sta diventando il principale fattore di produzione è necessario che il maggior numero di giovani raggiungano livelli medio-alti di istruzione. Ciò induce a riflettere sulle ragioni della persistenza di fattori ascrittivi nell'influenzare scelte e risultati scolastici. La disponibilità di ampie basi dati comparative consente di misurare le differenze tra paesi nella persistenza di questi meccanismi e di analizzarli utilizzando modelli econometrici. Da queste comparazioni l'Italia risulta essere uno dei paesi in cui è più forte l'associazione tra origini sociali, risultati scolastici e livello di istruzione. La recente indagine OECD sulle competenze degli adulti ottiene risultati analoghi anche mettendo in relazione le origini sociali con le competenze.

Le nostre riflessioni partono da questi dati per analizzarne alcuni meccanismi generativi: come e perché in Italia il 15% dei giovani tra i 18 e i 24 anni abbandonano la scuola prima di aver raggiunto una qualifica o un diploma. Come e perché viene fatta la scelta su se e dove proseguire gli studi nella scuola secondaria superiore. Come e perché le origini sociali influenzano direttamente gli sbocchi lavorativi anche a prescindere dal successo scolastico e dal livello di istruzione raggiunto.

La questione del lavoro chiude l'orizzonte delle nostre riflessioni. L'insegnamento e l'apprendimento sono processi lunghi nel loro farsi e a deposito incerto su medio e lungo periodo. Soprattutto in tempi come questi in cui la disoccupazione giovanile ha superato il livello di allarme. Siamo assai lontani dalla linearità di collegamento tra scuola e mercato del lavoro su cui poggiava una certa idea tradizionale e semplificata della scuola non soltanto in epoca fordista, ma anche nel periodo di avvio della terziarizzazione. Oggi sappiamo che qualsiasi transizione tra un ordine scolastico e l'altro, a maggior ragione l'ultima, tra scuola e lavoro, vanno accompagnate e preparate. La scuola è sovraccarica di aspettative a cui non sa e non può rispondere; è sempre meno realistico pensare che la scuola possa più formare competenze pronte per l'uso quando il mercato del lavoro diventa sommatamente incerto, i lavori cambiano rapidamente e sono sempre meno rappresentabili in declaratorie.

La stessa rappresentazione del lavoro che gli studenti si formano mentre ancora sono nei banchi di scuola è nebulosa e imprecisa. Non si tratta solo di un sintomo dell'incertezza adolescenziale, ma di una strutturale incomunicabilità tra due ambienti. La transizione deve essere costruita e riempita di formazione specialistica, di informazioni, di misure di accompagnamento al lavoro, di esperienze guidate. Non basta prescrivere *stages* e tirocini per tutti. In questo caso, come in molti

altri, occorre metter mano a interventi strutturali, scendere a patti con le caratteristiche del sistema produttivo per poter dar davvero gambe al desiderio di importare quell'alternanza scuola-lavoro tanto richiamata e forse poco trasferibile *tout court*. Il risultato? Ricette e parole diverse riforma dopo riforma, ma nei fatti nulla di efficace rispetto a un impianto che lascia la scuola comunque lontana dal mercato.

Un mercato a sua volta poco amichevole, scarsamente accessibile, e comunque in così rapida trasformazione da rendere complicato, talora impossibile, fare le scelte "giuste", farle nel momento giusto, come se il futuro occupazionale fosse già contenuto in una sfera di cristallo dentro le classi di scuola. Il fatto è che il mercato non è l'*aperti sesamo* delle soluzioni a problemi che hanno bisogno di politiche.

Anche per questo in tutti i capitoli sono presenti, in maniera esplicita o implicita, riferimenti alle politiche. Se ne parla per ciò che comportano, per quello che dovrebbero attuare, per quello che hanno compiuto nel passato e che dicono sul futuro. Ci piacerebbe che la ricerca fosse capace di non lasciarle andare da sole per la loro strada, accontentandosi di aspettarle al traguardo.



1. VECCHIE E NUOVE DISUGUAGLIANZE A SCUOLA

Giulia Maria Cavaletto

1. *La disuguaglianza che resiste*

Il problema delle disuguaglianze all'interno dei sistemi educativi è ampiamente dibattuto, ma sembra essere ancora in larga parte irrisolto nonostante i numerosi tentativi di tradurre in prassi l'assunto della democratizzazione nelle opportunità educative, oggetto di normative nazionali e indicazioni europee (Barone, Luijkx e Schizzerotto, 2010). Pur nella percezione di questo nodo irrisolto e nel ricorrente conflitto delle opinioni, c'è un elemento su cui studiosi di diversi orientamenti convergono, ossia sull'attendibilità degli indicatori che possono fornire la fotografia del fenomeno e le sue variazioni.

Iniziando da una comparazione europea, i due principali indicatori utilizzati per la misurazione del livello di istruzione della popolazione, ossia il tasso di diplomati tra coloro che hanno tra i 25 e i 64 anni¹, e il tasso di laureati tra coloro che hanno tra i 30 e i 34 anni, mostrano a tutt'oggi un forte ritardo dell'Italia rispetto al resto dell'Europa: sul primo indicatore l'Italia si attesta sul 56% contro il 73,4 dell'UE; per la laurea la media italiana è al 20,3% contro il 34,6 dell'Europa (ISTAT BES 2014). Altri indicatori confermano questo svantaggio: in Italia nel 2014 il 17% dei giovani dai 18 ai 24 anni, prevalentemente concentrati al Sud, hanno abbandonato la scuola senza aver raggiunto una qualifica professionale o un diploma di scuola media superiore, contro una media europea del 12,3%; le competenze alfabetiche e matematiche sono di quasi dieci punti al di sotto della media OCSE, anche in questo caso con grandi differenze territoriali che vedono il Sud molto in basso nella graduatoria e il Nordovest ben oltre le medie europee (dati ISTAT BES, 2013).

A livello nazionale i dati del MIUR al 2014 mettono in luce la persistenza di una forma subdola di disuguaglianza, ossia quella legata

¹ Si intende: coloro che hanno al minimo un diploma di scuola media superiore.

all'interdipendenza tra tre variabili: scelta del tipo di filiera (licei, istituti tecnici, istituti professionali), classe sociale della famiglia e rendimento scolastico. È noto come le ultime due variabili agiscano in modo da rafforzarsi reciprocamente: i figli delle classi sociali superiori hanno mediamente rendimenti scolastici superiori, minori probabilità di abbandono del percorso scolastico, più possibilità di prosecuzione all'Università. In questo scenario, i dati del Ministero (dati MIUR, 2014) evidenziano come il 50,9% degli studenti abbia scelto, dopo la terza media, un liceo (percorso nel quale convergono i figli delle classi superiori e del ceto medio per lo più), il 30,5% un istituto tecnico (IT) e infine il 18,6% degli studenti abbia scelto di iscriversi presso un istituto professionale (IP; quest'ultimo frequentato quasi esclusivamente da figli di classe operaia e immigrati).

Resta fortissima l'associazione tra percorsi formativi dei giovani e ambiente socio-culturale di provenienza: i differenziali tra i figli di genitori che possiedono al massimo la scuola dell'obbligo e i figli di genitori in possesso della laurea restano altissimi sia rispetto alla scelta della filiera, sia alla prosecuzione universitaria, sia al rischio di abbandono, sia infine rispetto alla possibilità di trovarsi in condizione di NEET² (tabella 1).

Tabella 1. *Disuguaglianze nei percorsi e nelle chances dei figli per titolo di studio dei genitori*

	Genitori con licenza media inferiore	Genitori con diploma di scuola superiore	Genitori con laurea
Figli iscritti a un percorso liceale	13,8	40,1	46,1
Figli che abbandonano la scuola superiore	27,7	8,0	2,7
Figli in condizione di NEET	28,3	n.d.	10,2
Figli all'università	14,1	29,1	55,8

Fonte: dati ISTAT BES, 2014.

² In Italia la percentuale di NEET supera il 27% dei giovani tra i 15 e i 29 anni, una percentuale che non ha eguali negli altri paesi europei, tranne che in Grecia (dati ISTAT, 2015).

La relazione fra il contesto familiare degli studenti e la scelta della filiera è l'aspetto più critico del sistema scolastico italiano che replica le disuguaglianze per via familiare e rispetto alle quali i correttivi istituzionali non sembrano essere ancora sufficienti. I dati in tabella 2 evidenziano, in modo disaggregato per tipo di scuola superiore, la relazione tra titolo di studio dei genitori (utilizzato in tutte le rilevazioni come il più stabile indicatore del posizionamento di classe degli individui) e scuola frequentata.

Si osserva che genitori in possesso di titoli di studio elevati spingono verso i percorsi liceali classici e scientifici; man mano che il titolo di studio dei genitori scende, i figli si orientano verso istituti tecnici e professionali.

Alla filiera è poi connesso un diverso esito postdiploma anche in ragione della votazione finale: il 93% dei diplomati liceali consegue il titolo di studio senza ripetenze (la percentuale scende all'83% negli IT e al 77% negli IP), e ha una media di voto di diploma di 79/100 (contro il 74,7 degli IT e il 72,4 degli IP; dati AlmaDiploma, 2015).

Tabella 2. *Titolo di studio dei genitori e scuola superiore frequentata dai figli*

	Genitori con laurea	Genitori con diploma	Genitori con titoli inferiori
Liceo classico	59	35	6
Liceo scientifico	42	49	9
Liceo linguistico	26	59	15
Liceo artistico	22	59	19
Liceo scienze umane	21	57	22
Liceo coreutico e musicale	18	58	24
IT tecnologico	13	61	26
Altri IT	11	60	29
IP servizi	8	50	42
IP Ind. e Artig.	7	45	48

Fonte: dati MIUR, 2014.

Le conseguenze di questi esiti si osservano al momento della scelta successiva, ossia dopo il conseguimento del diploma: la percentuale più alta di immatricolati, superiore all'80%, viene registrata infatti tra coloro che hanno conseguito la maturità classica o quella scientifica. Il valore minimo (poco più del 12%) si osserva invece tra i diplomati degli istituti professionali. Analogamente, più alta è la votazione conseguita alla maturità, maggiore è il tasso di immatricolazione a un corso di laurea almeno triennale. Coloro che hanno conseguito una votazione di diploma superiore al 90/100 si iscrive per il 92% all'università, contro il 24% tra coloro che hanno riportato la votazione minima (dati AlmaDiploma, 2014).

Questi dati sintetici già rendono conto di uno scenario fatto di molte ombre e poche luci: si conferma il peso di quasi tutte le variabili ascritte, e i progressi che indubbiamente ci sono stati nell'ultimo decennio sono ancora troppo lenti e soprattutto hanno subito una battuta di arresto in concomitanza della crisi economica che ha ampliato il numero dei NEET e scoraggiato l'investimento in istruzione per le classi sociali medio basse, solo per citare i due effetti più vistosi.

Le distanze tra l'Italia e i paesi europei che nel secondo Dopoguerra hanno più investito in istruzione non sono state sempre così grandi. Negli anni Sessanta il boom economico che ha migliorato i livelli di reddito delle famiglie e le riforme scolastiche che hanno innalzato l'età dell'obbligo scolastico e introdotto la scuola media unica hanno favorito un aumento del livello di istruzione ma si è trattato di una parentesi. La crescita economica ha cominciato a segnare il passo e, da ultimo, a trasformarsi in una lunga recessione. Le riforme della scuola hanno perso di vista il disegno di apertura e democratizzazione che aveva ispirato la fase precedente. Di conseguenza l'aumento della scolarità ha smesso di crescere ai ritmi del periodo precedente e questo rallentamento è andato di pari passo con l'aumento delle disuguaglianze sociali nell'accesso all'istruzione (ISTAT BES, 2014) e nei percorsi scolastici: i ragazzi che provengono dalle classi sociali meno abbienti hanno più probabilità di vivere precoci esperienze di insuccesso, di essere dirottati in percorsi meno prestigiosi e con minori possibilità occupazionali e, di conseguenza, di entrare in condizioni di svantaggio nel mercato del lavoro; di avere minori di opportunità di carriera con rilevanti effetti in termini di reddito, sia durante la vita lavorativa sia al termine di essa (sotto l'aspetto delle previdenze e dei risparmi accantonati).

Che la disuguaglianza a scuola sia un fenomeno cumulativo è noto e dipende dall'interazione tra due insiemi di fattori. Da un lato le risorse culturali, i repertori linguistici, le capacità logiche e argomentative che implicitamente la famiglia trasmette ai figli, rendono alcuni più

adatti alla scuola e alle sue aspettative e altri invece già svantaggiati fin dal ciclo primario. A ciò si aggiungono le differenze di opportunità di educazione supplementare e integrativa (la cosiddetta *shadow education*) che è fortemente correlata a requisiti di reddito, di livello culturale, di ambienti sociali a cui si ha accesso. Inoltre, l'aumento delle disuguaglianze di reddito avvenuto negli ultimi quindici anni e il disinvestimento nelle politiche culturali stanno avendo effetti tangibili sugli investimenti in istruzione proprio da parte delle famiglie che si collocano più in basso nella gerarchia sociale.

Dall'altro lato sono gli stessi assetti istituzionali della scuola a essere poco efficaci nel ridurre gli effetti delle disuguaglianze di partenza o addirittura a produrre effetti di amplificazione delle disuguaglianze per mancanza di risorse e strumenti per il diritto allo studio e per disparità di opportunità tra filiere e tra istituti. Le riforme "manageriali" della scuola (Barone, 2013; Barone *et al.*, 2013), nel cui filone si inserisce anche "La Buona Scuola" non hanno fatto altro che accentuare questi effetti di amplificazione.

C'è convergenza di riflessioni teoriche e dati in merito alla precocità delle disuguaglianze a scuola: sia per differenti capacità di apprendimento dei bambini, diversamente sollecitate dalla famiglia di origine, sia per la possibilità o meno di fruire di un più ampio complesso di opportunità educative. Sebbene queste relazioni non siano deterministiche (Barone *et al.*, 2013), è tuttavia indubbio che le disparità fanno la loro comparsa assai precocemente e si traducono altrettanto precocemente in vere e proprie disuguaglianze, la cui eliminazione diviene onerosa e spesso nei fatti impossibile.

2. *Come si riproducono le disuguaglianze*

La consapevolezza che una scuola che registra e riproduce le disuguaglianze sociali non sarà mai una scuola adatta a far sviluppare quella società della conoscenza (che dovrebbe invece contrastare la crisi strutturale degli attuali sistemi economico sociali) ha indotto molti studiosi a interrogarsi ancora sulle dimensioni del fenomeno e sulle sue cause. È da precisare che alcune variazioni, seppure lente e inferiori rispetto alle attese, ci sono state, per cui le attuali disuguaglianze nella scelta della scuola, dentro la scuola e all'uscita da essa sono indubbiamente diverse da quelle osservate per le coorti del secolo scorso. Di certo non mancano imponenti basi dati, rilevazioni periodiche, fonti di matrice istituzionale e non che contribuiscono a gettar luce sul fenomeno e le

sue trasformazioni. Se volessimo tentare una sintesi dei temi affrontati dai ricercatori potremmo dire che negli ultimi vent'anni tre sono state le principali prospettive di analisi: le disuguaglianze derivanti dall'origine sociale e dalle risorse culturali delle famiglie; le disuguaglianze in base alla filiera frequentata e in relazione alla gerarchia implicita tra di esse; infine, in anni più recenti, le disuguaglianze per effetto del *background* migratorio e di uno svantaggio non soltanto linguistico ma anche culturale in senso più ampio. Ognuno di questi filoni di ricerca ha prodotto riflessioni, indagini, rilevazioni cospicue, per cui tutto si può dire tranne che l'argomento non sia stato sufficientemente esplorato, sia a livello nazionale sia internazionale (Triventi e Trivellato, 2015; Schizzerotto e Barone, 2006; Bottani, 2013).

2.1. Questioni di famiglia

Rispetto al primo punto, ossia le disuguaglianze nell'accesso alle opportunità educative in ragione della classe sociale di appartenenza, occorre tener presente che i ricercatori, nell'impossibilità di distinguere gli effetti sui risultati scolastici delle diverse dimensioni della classe sociale di appartenenza (professione e reddito dei genitori e livello di istruzione; Ballarino, Checchi, Fiorio e Leonardi, 2010), e soprattutto di stimare separatamente l'influenza dei due genitori, scelgono di utilizzare alcuni indicatori e di tralasciarne altri, producendo analisi non del tutto comparabili (Cavaletto e Torrioni, 2011; Barone, 2013). Tuttavia, quale che sia la scelta metodologica effettuata dai singoli studiosi, le ricerche confermano la persistenza delle disuguaglianze nell'accesso all'istruzione connesse con l'origine sociale.

Si tratta di una disuguaglianza che dura nel tempo e attraverso le coorti, pur con qualche segnale di affievolimento rilevabile per esempio nell'aumento degli studenti universitari i cui genitori hanno un basso livello di istruzione. I dati OCSE mostrano come negli ultimi quindici anni sia diminuita la quota di persone senza titolo di studio secondario, al ritmo del 3% medio annuo; l'Italia sotto questo aspetto è, rispetto alla media europea, al di sotto di questo andamento. Inoltre gli stessi dati mostrano come in Italia il 55% dei giovani raggiunga lo stesso livello di istruzione dei propri genitori, collocandosi con questo andamento tra i paesi più immobili all'interno dell'Unione. Per quanto riguarda la formazione terziaria, ancora i dati OCSE evidenziano che i figli dei laureati hanno 10 volte più probabilità di accedere all'università degli altri (OCSE, 2015).

Di questo affievolimento della disuguaglianza relativamente alla prosecuzione al livello terziario per tutte le classi sociali sono respon-

sabili due tipi di fattori. Il primo è di carattere istituzionale. Come era avvenuto per la scuola media unica e per la liberalizzazione degli accessi all'università, così è avvenuto per l'introduzione dei due livelli di laurea: se l'assetto istituzionale si modifica rendendo più agevole l'accesso ai livelli superiori di istruzione, un certo numero di giovani provenienti dalle classi sociali più basse è sollecitato a proseguire gli studi. La mobilità scolastica che si realizza, tuttavia, spesso è solo apparente perché ciò che avviene è una modificazione complessiva della struttura gerarchica della scuola e se i figli delle classi inferiori vedono aumentare le proprie possibilità di migliorare il loro livello di istruzione, le classi sociali che mirano a ottenere credenziali scolastiche più elevate si spostano a loro volta verso l'alto: non più la laurea soltanto ma la laurea magistrale, il master e il dottorato. L'altro fattore di cambiamento rappresenta invece una vera novità le cui conseguenze restano tutte da esplorare. Le ragazze vanno a scuola più a lungo dei loro coetanei maschi e ottengono risultati migliori in tutte le classi sociali. Ancora i dati OCSE (2013), mostrano infatti come le studentesse conseguano, in tutti i paesi dell'Unione, risultati migliori rispetto ai coetanei maschi, restino nei circuiti formativi per un numero di anni superiore e con maggiori *chances* di proseguire e completare la formazione terziaria (il 34% delle ragazze nel 2013 contro il 30% dei coetanei maschi), sebbene con un ancora irrisolto *gap* di genere in merito ai percorsi e alle discipline: quelle dell'area STEM (acronimo utilizzato per indicare le lauree di area scientifica: Science, Technology, Engineering, Mathematics) continuano a essere prevalentemente molto seguite dai maschi seppure ci siano segnali incoraggianti di affievolimento del divario. Nell'ambito delle scienze dure negli ultimi dieci anni infatti lo svantaggio delle donne (che era superiore ai 20 punti percentuali) si è notevolmente ridotto: tra il 2002 e il 2013 le differenze a sfavore delle donne sono diminuite da 19 a 7 punti percentuali (OCSE, 2015; MIUR, 2014). Gli effetti di questo cambiamento non sono ancora visibili nel mercato del lavoro, dove le ragazze incontrano più difficoltà dei ragazzi nel vedere riconosciute le competenze acquisite e nel mercato matrimoniale perché ancora non ha raggiunto un'adeguata evidenza statistica il fenomeno delle coppie in cui è la donna ad avere un livello di istruzione più alto del partner. Ma grandi cambiamenti sono all'orizzonte (Bratti, Checchi e Filippin, 2007; Triventi, 2014).

Resta da capire quali meccanismi continuano a essere all'opera nel generare le disuguaglianze. Se le disuguaglianze di reddito delle famiglie spiegano ancora le scelte scolastiche sotto il profilo del rapporto costi/benefici degli investimenti in istruzione, in assenza di robusti interventi per garantire il diritto allo studio, il livello culturale della

famiglia rimanda piuttosto a meccanismi di sostegno, socializzazione a modelli, stimoli anche extrascolastici, opportunità. In una parola tutto ciò che va sotto l'etichetta di *shadow education* (Bray e Lykins, 2012), e che è parte integrante e indispensabile dello “zainetto” dello studente. Sembrerebbe quindi che la lezione di Bourdieu che risale a oltre quarant'anni fa, secondo la quale la scuola non elimina ma sancisce le disuguaglianze iniziali, quelle che si formano ai blocchi di partenza ben prima dell'ingresso nelle aule scolastiche, mantenga tutta la sua attualità (Bourdieu e Passeron, 1970). Sosteneva Bourdieu che gli studenti di origine sociale elevata acquisiscono un insieme di disposizioni (l'*habitus*) in modo inconsapevole, replicando in tal modo la struttura sociale; possiedono le caratteristiche giuste per soddisfare le richieste della scuola e le aspettative degli insegnanti, anche in ragione della corrispondenza dei codici culturali tra la classe sociale dei genitori e quella degli insegnanti. Al contrario, i figli delle classi svantaggiate, sprovviste di quel corredo di metodi, vocabolari, modelli che favoriscono la permanenza e i risultati nelle aule scolastiche, prima o poi vengono esclusi. Qualche anno più tardi Boudon, utilizzando un diverso apparato concettuale arriva alle stesse conclusioni. Adottando la nota “teoria della scelta razionale” (in base alla quale gli individui sceglierebbero i percorsi scolastici sulla base di “buone ragioni”, comunque razionalmente fondate, dal loro punto di vista) Boudon (1979) sostiene che se per le classi superiori è razionale intraprendere certi percorsi di studio per il mantenimento dello *status* sociale; per le classi operaie l'investimento in istruzione per migliorare le opportunità occupazionali, di carriera e di mobilità sociale dei figli è razionale soltanto a condizione che il rischio da sostenere sia accettabile, il che si verifica a condizione che i figli dimostrino un elevato e costante rendimento che porta a predire un remunerativo investimento in istruzione e un limitatissimo rischio di “cambiare idea”.

Va detto che il momento delle scelte cruciali si è spostato nel tempo. Se fino agli anni Ottanta la decisione se proseguire o rinunciare si collocava per molti alla fine della secondaria inferiore, oggi lo spartiacque passa tra la scuola superiore e l'università (Bonica e Olagnero, 2011).

I figli dei laureati hanno oltre il doppio delle probabilità di conseguire il titolo universitario; i figli delle classi superiori incrementano ulteriormente le loro *chances* di arrivare alla laurea grazie a maggiori competenze, alla frequentazione di ambienti densi di stimoli culturali, nonché al capitale sociale che offre maggiori opportunità per la collocazione occupazionale postlaurea, riducendo in modo considerevole il rischio dell'*over education* (Raitano e Vona, 2013, 2015).

La lunga crisi economica cominciata nel 2008 non ha certo migliorato la situazione, rendendo per molte famiglie eccessivamente onerosa e

rischiosa la scelta universitaria (Olagnero e Bonifacio, 2014). I dati sulle immatricolazioni degli ultimi anni sono lì a dimostrarlo. È infatti proprio dall'anno accademico 2008/2009 che inizia l'inesorabile diminuzione delle immatricolazioni, dovuta anche alla crisi che rende meno ottimistiche le previsioni di occupabilità e meno sostenibile il costo dell'istruzione. Secondo i dati del MIUR di aprile 2013 il tasso di immatricolazione dei diciannovenni si attestava al 25% nel 2000/2001, è aumentato al 33,1% nel 2007/2008, ma è poi progressivamente diminuito fino al 29,8% nel 2012/2013. Questo calo ha coinvolto principalmente le studentesse, per le quali i tassi di immatricolazione sono passati dal 40,6% nel 2007/2008 al 36,4% nel 2012/2013; mentre gli studenti, che già presentavano tassi di immatricolazione più contenuti, hanno mostrato un calo minore (dal 26% del 2007/2008 al 24,9% del 2012/2013).

Parallelamente è diminuito il fenomeno dell'abbandono del percorso universitario: chi è entrato è più probabilmente arrivato alla fine del ciclo, forse per ammortizzare l'investimento compiuto, forse per effetto della riforma che con il 3+2 ha accorciato la permanenza nelle aule universitarie ma ha reso immediatamente disponibile un titolo, forse infine per effetto della mancanza di posti di lavoro soprattutto per i giovani che quindi non avevano alternative concrete e attraenti.

Il rendimento scolastico è per le classi sociali meno abbienti il *grimaldello* (Cavaletto e Torrioni, 2011) da usare per contrastare la predestinazione di classe e ha effetti cumulativi nel tempo: i buoni risultati tendono a sommarsi e a potenziarsi nel passaggio da un ciclo di scuola all'altro, esattamente come accade, all'estremo opposto, con rendimenti insufficienti. Ne consegue che gli studenti con giudizi di licenza media elevati si orientano prevalentemente verso i licei, quelli con giudizi inferiori verso gli istituti tecnici; quelli con risultati appena sufficienti verso i professionali (alimentando così la gerarchia anche reputazionale delle filiere). Sono una minoranza gli studenti di classe sociale inferiore che riescono a raggiungere ottimi risultati scolastici (Ballarino e Checchi, 2006). Un dato, questo, confermato dalle rilevazioni ISTAT (come ben evidenziato all'interno delle rilevazioni *Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati*, fin dal 1999) e AlmaDiploma.

Padri operai e madri casalinghe, in genere con titolo di studio medio-basso, hanno figli con rendimenti inferiori e li iscrivono più facilmente ai percorsi tecnici e professionali; viceversa padri impiegati o libero professionisti, con madri insegnanti, entrambi in possesso di credenziali educative medio-alte, hanno figli con rendimenti superiori che vengono iscritti nei licei. Se poi tra i genitori è la madre ad avere il titolo di studio superiore, questo elemento protegge ulteriormente da scelte

scolastiche al ribasso e da rendimenti mediocri (Cavaletto e Torrioni, 2011). Quindi, man mano che sale il livello di scolarità dei genitori, sale anche il rendimento scolastico dei figli, e questa associazione non mostra nel corso del tempo significative variazioni (Checchi e Zollino, 2001; Cavaletto e Olagnero, 2010; Barone, 2006, 2013).

Ciò che cambia invece è il comportamento delle famiglie quando, come è avvenuto negli ultimi anni, una grave crisi economica riduce il potere di acquisto delle famiglie e le speranze di futuro. Se in tempi antecrisi il rendimento scolastico elevato costituiva la “buona ragione” per far proseguire i figli negli studi, negli anni più recenti il buon rendimento dei figli di classe operaia non sempre è considerato motivo sufficiente per l’investimento in un percorso di studi lungo e di qualità (Cavaletto e Torrioni, 2011; Barone, 2013; Ballarino, Meraviglia e Panichello, 2015).

La persistenza di questi meccanismi non adeguatamente contrastati dalle politiche scolastiche e l’accentuazione delle disuguaglianze sociali, anche sotto inedite forme, sono i due fattori che spiegano perché l’auspicato innalzamento del livello di scolarità della popolazione avvenga così lentamente e subisca qualche accelerazione soltanto nelle fasi storiche in cui si verificano grandi cambiamenti nella composizione di classe della popolazione e negli assetti istituzionali della scuola. Di questi cambiamenti possono dare conto le analisi di lungo periodo che consentono di comparare le coorti dei genitori con quelle dei figli. Per esempio, se nella coorte di coloro che oggi hanno più di 60 anni e che hanno compiuto il ciclo dell’obbligo a ridosso dell’introduzione della scuola media unica, soltanto il 35,5% aveva conseguito il diploma di scuola media superiore (e con grandi differenziali di genere), la coorte dei giovani che oggi hanno meno di 34 anni si attesta oltre il 71% (dati OCSE 2015 e ISTAT BES 2014).

La comparazione internazionale, d’altra parte, mette a nudo il ritardo del nostro paese. I dati dell’ultimo studio sugli “Adult Skills”, esito del programma OCSE denominato PIAAC (Program for International Assessment of Adults Competencies)³ realizzato in 24 paesi, mostra

³ PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) è un Programma ideato dall’OCSE a cui hanno partecipato 24 paesi nel mondo. In Italia esso è promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. I rispondenti all’indagine sono stati selezionati tra i membri di famiglie estratte dalle liste anagrafiche dei comuni italiani. L’indagine ha lo scopo di conoscere attraverso un questionario e test cognitivi specifici le abilità fondamentali degli adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni, con particolare riguardo alle *foundations skills*, alla lettura (*Literacy*), alle abilità logico-matematiche (*Numeracy*) e alle competenze collegate alle tecnologie dell’informazione e comunicazione (ICT).

che se oltre il 39% degli adulti di oggi possiede un titolo di studio superiore a quello dei genitori, in Italia la percentuale scende al 34%. E il confronto diventa impietoso se si mette in relazione l'Italia con la Finlandia che ha superato il 50% o la Francia e il Belgio che vi si stanno avvicinando. Inoltre nel nostro paese oltre il 50% degli adulti possiede lo stesso livello di istruzione dei genitori e una quota non troppo lontana dal 10% invece si è fermata a un livello di istruzione inferiore.

2.2. Scelte difficili al supermarket dell'istruzione secondaria

Il sistema scolastico italiano della scuola superiore non si limita a offrire percorsi diversi (i licei, gli istituti tecnici e i professionali: tutti diplomi quinquennali che consentono l'accesso ai corsi di laurea) ma ha costruito nel tempo, fin dall'impostazione gentiliana della scuola, mai rimessa sostanzialmente in discussione, un sistema reputazionale che attribuisce diverso valore sociale ai differenti tipi di scuola (Checchi, 2008). La disuguaglianza in questo caso è duplice: in ingresso e in uscita. Al momento della scelta in ingresso le tre opzioni non sono egualmente disponibili per tutti gli studenti: le probabilità di frequentare i licei crescono per i figli delle classi superiori e più in generale per gli studenti che fino a quel momento della carriera scolastica hanno conseguito votazioni elevate (a loro volta condizionate dall'origine sociale e dai livelli culturali dei genitori).

Anche una volta dentro la filiera, gli studenti tendono a replicare la condizione di vantaggio o svantaggio che li ha indirizzati verso l'uno o l'altro percorso: gli istituti tecnici e i professionali accolgono studenti con *performance* mediamente più basse rispetto a quelle dei coetanei liceali; inoltre man mano che si scende verso il Sud del paese i risultati scolastici peggiorano.

Certo è che all'uscita i diversi diplomi avranno rendimenti differenti: per alcuni sarà scontato il passaggio all'università e l'accesso a opportunità professionali qualificate, per altri la transizione sarà più probabilmente orientata verso il mondo del lavoro. Le rilevazioni AlmaDiploma e AlmaLaurea (2014 e 2015) testimoniano che il livello di istruzione della famiglia di origine e il suo posizionamento sociale attivano un processo causale sia relativamente alla scelta della filiera sia per quanto riguarda le transizioni successive al diploma verso il mondo universitario. E attraverso le reti di capitale sociale la famiglia agirà anche con diversi gradi di successo rispetto all'inserimento occupazionale dei figli, al loro posizionamento all'interno del mercato del lavoro in posti più o meno protetti, più o meno retribuiti, di certo limitando il

rischio di cadere nella cosiddetta “trappola dei cattivi lavori” quanto più si sale nella piramide sociale.

Mentre nel secondo Dopoguerra il 48,3% degli iscritti all’università erano figli della borghesia e solo il 4,1% erano figli di operai, oggi le cose sono indubbiamente cambiate ma le proporzioni continuano a penalizzare pesantemente gli studenti in base all’origine sociale: il 55,8% proviene da una famiglia borghese e solo il 14,1% da una famiglia operaia. Inoltre, a causa delle recenti trasformazioni del mercato del lavoro e della contrazione dei redditi dovuta alla crisi, l’iscrizione universitaria ha perso per le classi svantaggiate la sua attrattiva come ascensore sociale, il che induce a prevedere una ulteriore diminuzione delle iscrizioni.

Tornando alla scuola media superiore e all’assetto di fatto gerarchico delle filiere, la cui reputazione scende passando dai licei all’istruzione professionale, in tempi recenti si è tentato con la riforma Moratti di sostenere e far recuperare posizioni, in termini prima di tutto di reputazione, alla formazione tecnica (operazione compiuta anche attraverso un *escamotage*, ossia la “liceizzazione” degli istituti tecnici) e di smussare alcune asperità proprie dei licei “puri” (eliminando per esempio il greco da alcuni percorsi del classico; introducendo più lingue straniere allo scientifico...). Tuttavia la valutazione sociale nei riguardi delle filiere è rimasta sostanzialmente immutata. Gli istituti tecnici, che negli ultimi due anni mostrano un picco di iscrizioni (dati MIUR, 2015), non devono la loro rinnovata fortuna a tali interventi ma piuttosto sono debitori nei confronti della crisi economica che negli ultimi cinque anni ha fatto scivolare verso il basso significative frazioni di ceto medio e, di conseguenza, ha obbligato molte famiglie a riformulare il progetto educativo per i figli: non più sostenibile un percorso lungo come quello del liceo, cui necessariamente segue l’università, la scelta dell’istituto tecnico si configura come “razionale”, perché consente di entrare nel mercato del lavoro subito dopo il diploma ma al tempo stesso non preclude un accesso universitario.

Si tratta comunque di segnali deboli perché i licei scientifici continuano a essere al primo posto nelle scelte e gli IT, specie in ambito tecnologico e ICT, mostrano nell’ultimo biennio un lievissimo incremento (rispettivamente +0,2 per gli IT tecnologici e +0,3 per gli IT informatici). Continua invece la crisi di reputazione e credibilità (Triventi, 2014) degli istituti professionali, che nell’anno scolastico 2014/2015, hanno perso un ulteriore 0,8% di iscritti.

2.3. Studenti italiani da “altrove”

Ed ecco infine il tema degli studenti *stranieri* (per il cui dettaglio cfr. *infra*, capitolo 3) che accedono in misura crescente ai sistemi di istruzione, indebolendo quell'assunto che associava la condizione di straniero con quella di studente di serie B, con poche *chances* se non nella filiera professionale. Numerosi i segnali di cambiamento, sebbene spesso ancora notevolmente correlati a specifiche provenienze: la condizione di straniero non è uguale per tutti, né per progetto migratorio, né per paese di provenienza, né per durata della permanenza in Italia. Gli stranieri dell'Europa dell'Est spingono i figli verso percorsi liceali, nei quali essi riescono con successo, spesso più dei coetanei italiani, secondo un meccanismo di riscatto sociale e volontà di integrazione; non altrettanto si può dire degli studenti che provengono dall'Africa subsahariana (Besozzi, Colombo e Santagati, 2009). A una visione però più schematica e fatta di grandi numeri, la condizione degli studenti stranieri mostra ancora numerosi segnali di persistente debolezza rispetto ai sistemi di istruzione. Si confermano per i figli degli immigrati sia un maggior tasso di dispersione, sia una maggiore concentrazione negli istituti tecnici e professionali, nonché nel canale della formazione professionale (Azzolini e Barone, 2012; cfr. Ricucci in questo volume).

Si veda qualche dato, accennando in questa sede soltanto ad alcuni degli aspetti maggiormente rilevanti nel dibattito sugli studenti stranieri, lasciando al capitolo specifico i dettagli. Per gli stranieri i tassi di scolarità mostrano un sensibile declino proprio a partire dai 14 anni, ossia dall'inizio delle scuole superiori. Questo andamento prosegue lungo tutto il quinquennio, per cui all'ultimo anno delle superiori è ancora a scuola solo il 60% dei ragazzi stranieri residenti (Molina, 2014). Inoltre non è ancora del tutto risolto il problema del ritardo nella carriera scolastica degli studenti stranieri: ossia non c'è corrispondenza tra la loro età anagrafica e la frequenza alla classe corrispondente. Ben il 36% degli studenti stranieri in età da scuola superiore è in ritardo di almeno un anno; oltre il 40% di due o più anni (dati MIUR, 2014). La coorte degli studenti stranieri che si sono iscritti alla scuola superiore nell'anno scolastico 2012/2013 mostra ancora una netta preferenza verso i percorsi professionali e tecnici: la condizione di straniero nato all'estero spinge nettamente verso gli istituti professionali (il 40% degli stranieri è iscritto a questo percorso); la condizione di straniero nato in Italia fa scendere questa percentuale al 30%, ma sempre comunque molto al di sopra del 19% degli studenti italiani (dati MIUR, 2014).

La disuguaglianza a livello di scelta di scuola superiore assume spesso i tratti di un'autoesclusione, condizionata dalle esigenze economiche

legate al progetto migratorio; a questo si aggiunge però anche l'orientamento degli insegnanti che, come evidenziato nel capitolo 4 sull'orientamento in questo stesso volume, spinge gli stranieri prevalentemente verso i percorsi professionalizzanti. La scelta di tali percorsi si ripercuote ovviamente nel medio lungo periodo sulle eventuali opportunità di prosecuzione degli studi: è conseguente alle scelte professionalizzanti anche un minor tasso di passaggio alla formazione universitaria. La condizione di straniero dunque rappresenta la nuova faccia della disuguaglianza, a partire da una diversa identità culturale (linguistica, etnica, religiosa), da una diversità giuridica (essere cittadini italiani, comunitari, extracomunitari...) e da una diversità di tipo economico, derivante da condizioni occupazionali meno remunerate per gli stranieri e conseguenti minori disponibilità di reddito (Colombo, 2014). Se da una parte è vero che i livelli formativi degli stranieri stanno aumentando (per cui è tutt'altro che infrequente il raggiungimento del diploma di scuola superiore), dall'altra persiste un differenziale tra alunni italiani e stranieri sui risultati che penalizza ancora pesantemente, fatte le debite eccezioni, questi ultimi.

3. *Disuguaglianze emergenti: in che scuola vai?*

I dati statistici e le ricerche che su di essi si basano continuano a confermare un quadro di disuguaglianze scolastiche che si riproduce secondo meccanismi ormai noti; tuttavia, un'osservazione più attenta mostra che le disuguaglianze si strutturano non solo a partire dalle grandi scelte di proseguire o non proseguire gli studi e in quali filiere ma anche attraverso scelte più minute riconducibili a quello che potrebbe essere definito "effetto scuola" ovvero al fatto che pur all'interno delle stesse filiere le scuole possono offrire ambienti di apprendimento molto differenti per impostazione culturale, qualità dell'insegnamento, caratteristiche della popolazione studentesca, rapporti con il territorio circostante (Cipollone e Sestito, 2010). E tutto questo fa la differenza. Non solo dal punto di vista dei risultati scolastici ma anche del modo in cui si possono amplificare o ridurre le disuguaglianze.

In altri contesti, si pensi per esempio alla Francia, la scelta dell'istituto è ritenuta cruciale, forse più della filiera: l'esistenza, fino a non molti anni fa, della *Carte Scolaire*, costituiva un incentivo (o un deterrente) alla frequenza in certi istituti. Si poteva infatti accedere soltanto alle scuole ubicate nella zona di residenza: una buona ragione per le classi superiori per abitare in certi quartieri e conseguentemente andare a

scuola negli istituti di eccellenza, con i migliori insegnanti e la migliore offerta formativa (con effetti di segregazione abitativa e *gentrification* per nulla trascurabili); un'altrettanto buona ragione per il ceto medio per investire sulla residenza, offrendo così maggiori possibilità ai propri figli, in un'ottica di mobilità sociale, di acquisizione di credenziali educative di qualità, e di costruzione di precoci reti di capitale sociale (per i figli; ma anche per i genitori). Restavano escluse (e restano a tutt'oggi escluse nonostante la formale abolizione della *Carte Scolaire*) da questo processo le classi operaie e gli immigrati che affollano le *banlieues*, in cui le case sono prevalentemente gli HLM⁴ e le scuole non sono di buona qualità, nonostante azioni positive di tipo istituzionale messe in campo fin dagli anni Ottanta con la politica delle ZEP⁵ e dei *dispositifs d'accompagnement scolaire* e la presenza di insegnanti spesso volenterosi, ma alle prime armi come quello magistralmente descritto nel film *Entre le murs*, di qualche anno fa⁶.

La *Carte scolaire* è stata formalmente superata ma questo meccanismo non è stato scalfito in modo decisivo e in Italia – dove un dispositivo analogo non è mai stato presente – effetti di questo genere si sono prodotti spontaneamente e si sono accentuati via via che aumentava l'autonomia delle singole scuole nell'organizzare la vita scolastica. La recente riforma “La Buona Scuola” attribuisce al singolo istituto (e al suo dirigente scolastico, alla sua offerta formativa, ai suoi docenti) molte competenze: raccolta fondi (con cui finanziare attività extrascolastiche, laboratori, esperienze internazionali); creazione di reti sul territorio (con imprese, con istituzioni, con altre scuole), motivazione del corpo docente (che può, per la sua qualità, diventare un fattore di attrazione al momento delle iscrizioni e contribuire alla costruzione di una reputazione dell'intero istituto). Il fatto che possano crearsi tali differenze tra istituti acuisce la problematicità della scelta. E in contesti competitivi la disuguaglianza si accentua (Benadusi e Bottani, 2006; Benadusi *et al.*, 2008; 2010; Checchi, 2010; Colombo, 2010). Certo è che l'autonomia scolastica prima, l'istituzione della figura del dirigente scolastico e le misurazioni di efficacia relative al

⁴In Francia con questo acronimo si intendono le case “popolari”: *habitations à loyer modéré*. Esse sono tipiche delle periferie e accolgono le classi sociali più svantaggiate e gli stranieri.

⁵ZEP è l'acronimo per *Zone d'éducation prioritaire*. In Francia le aree ZEP accolgono istituti scolastici dotati di strumenti e risorse supplementari per far fronte a difficoltà di ordine scolastico e sociale.

⁶*La classe - Entre le murs* è un film del 2008 diretto da Laurent Cantet, vincitore della Palma d'oro come miglior film al 61° Festival di Cannes.

suo operato attraverso le valutazioni degli studenti (la tradizione di *school effectiveness* e *school efficacy*: cfr. Edmonds, 1979; Brookover *et. al.*, 1979, Rutter *et. al.*, 1979; Teddlie e Stringfield, 1993) e infine la recentissima “aziendalizzazione” degli istituti, hanno prodotto ulteriori effetti di segregazione scolastica e rafforzato i meccanismi di disuguaglianza nell’istruzione, dentro e attraverso le classi sociali. In un sistema scolastico come quello italiano, già fortemente connotato per la presenza di disuguaglianze (Benadusi *et al.*, 2010), l’affacciarsi di dinamiche competitive tra istituti ripropone in forme nuove e più subdole le vecchie dinamiche della disuguaglianza.

È proprio in Francia che, su questi temi, da alcuni anni si è sviluppata una riflessione incentrata sul tema del cosiddetto “capitale spaziale”, ossia sulle opportunità che i contesti territoriali offrono a chi vi risiede, includendo in esso anche l’offerta formativa accessibile sul territorio, la sua qualità e i fenomeni di concorrenza tra gli istituti (Ben Ayed e Broccolichi, 2009; Poupeau e François, 2008; Ben Ayed, 2011; Merle, 2012). I processi di scelta sono, in questa prospettiva, ulteriormente diseguali perché ancora una volta chi possiede risorse economiche e culturali può attuare strategie di chiusura sociale: scegliendo le filiere di eccellenza (al cui interno c’è meno *mixité* sia sociale sia etnica), scegliendo gli istituti di eccellenza e infine addirittura, all’interno degli istituti, le sezioni di eccellenza (Dubet, 2007; Van Zanten, 2009). Anche nel mondo anglosassone, le strategie educative e scolastiche delle classi borghesi e del ceto medio nella prospettiva spaziale hanno ricadute in termini di creazione di confini sociali tra classi: la scuola è in questa logica un tassello fondamentale per produrre segregazione (Ball *et al.*, 2007; Ball, 2003). Si profila una nuova forma di “distinzione”, non più soltanto individuale e di famiglia, incentrata sulla scelta scolastica *tout court*, ma più sofisticata, fondata sulla presa di distanza da istituti con utenza ritenuta socialmente indesiderabile, e viceversa sulla preferenza per istituti che selezionino, implicitamente e sulla base di variabili ascritte, la propria utenza. L’“effetto istituto” si salda all’“effetto utenza” dell’istituto, con un rafforzamento reciproco (Van Zanten, 2009). All’“effetto istituto” che induce le famiglie a scegliere la scuola dei propri figli in funzione della qualità del corpo docente e del *management* scolastico si aggiunge così l’“effetto pubblico”, che rende indesiderabili le scuole frequentate da figli di immigrati o da ragazzi provenienti dalle *banlieues* (Van Zanten, 2009). Siamo dunque in presenza di strategie di “evitamento” che le classi sociali elevate mettono in atto per garantire ai propri figli non solo una buona qualità dell’insegnamento ma anche la partecipazione a reti sociali che riproducano e confermino l’appartenenza a determinate cerchie sociali. La

scelta della scuola secondaria si conferma quindi, anche sotto questo profilo, come il momento cruciale nelle strategie di riproduzione familiare (Pitzalis, 2012).

Ulteriore generatore di disuguaglianza è la distribuzione sul territorio dell'offerta formativa (tra Nord e Sud; tra aree metropolitane e aree rurali; tra grandi insediamenti urbani e piccoli centri; tra aree a elevato livello di infrastrutturazione comunicativa e zone penalizzate da un isolamento che non favorisce la mobilità...). Studenti e famiglie hanno quindi differenti opportunità di scelta per quantità e qualità dell'offerta disponibile e possono trovarsi a non avere nessuna scelta quando, come accade in alcune zone montane, le scuole superiori sono così distanti da non consentirne la frequenza (Pitzalis, 2012).

Ovviamente la capacità di scelta di fronte a un'offerta molto differenziata e non sempre trasparente è distribuita in modo eterogeneo tra la popolazione e fortemente condizionata dal posizionamento sociale degli individui. Le classi sociali più attrezzate culturalmente sono in grado sia di scegliere la filiera giusta, sia di individuare il valore scolastico associato ai diversi istituti all'interno della filiera, possono permettersi una mobilità scolastica e residenziale (qualora si renda necessaria) e sono anche in grado di fare pressioni occulte per ottenere, violando le norme, che i propri figli vengano iscritti in una sezione piuttosto che in un'altra. Questi meccanismi sono stati definiti "effetti di campo" (Boschetti, 2010), intendendo con tale definizione la presenza di un'alleanza invisibile tra il corpo docente e le famiglie, entrambe selezionate su base censitaria, culturale e sociale per mantenere inalterato l'ordine reputazionale. Non è casuale che nella maggior parte degli istituti le sezioni "di testa" (le sezioni A, B e C) siano considerate tradizionalmente quelle migliori, con insegnanti e allievi che fanno riferimento agli stessi ambienti culturali e sociali.

Il diffondersi di queste forme di disuguaglianza indica che la scelta della filiera da sola non basta più a garantire la distinzione cui le classi superiori non sono comunque disposte a rinunciare: è come se, attraverso l'"effetto istituto" e l'"effetto pubblico", esse avessero alzato l'asticella dei requisiti per garantire ai propri figli di restare protetti dalla scalata degli "altri". La scelta della filiera, oggi sempre più in associazione con l'istituto e la sezione, continua a costituire il primo strumento per delineare un destino sociale, non solo legato all'apprendimento, ma alla socializzazione con ambienti, significati simbolici, stili di vita, che quella scelta comporta; e questo anche molto prima della scelta della filiera di scuola superiore, ben consapevoli che la costruzione della carriera scolastica si avvia con il primo ingresso nel circuito formativo (Barone, 2008; Cavaletto e Fucci, 2013).

Dal canto loro gli istituti si orientano sempre più a consolidare la propria reputazione con operazioni di marketing tese a valorizzare il proprio *brand* scolastico (Pitzalis, 2010; Conchas e Rodriguez, 2008) richiamando di volta in volta la tradizione, la presenza di studenti “illustri”; la capacità di produrre innovazione o i risultati raggiunti con premi, menzioni, riconoscimenti pubblici.

4. *La disuguaglianza che non ti aspetti: quando le ragazze spiccano il volo*

Per decenni si è denunciato lo svantaggio delle donne in ambito educativo: meno istruite dei coetanei maschi, per lo più ignorate dalla famiglie anche se dotate di capacità, in ogni caso trascurate o poco valorizzate dal mercato del lavoro, spesso autoescluse da esso anche se in possesso di buone credenziali educative. Nell’ultimo decennio lo svantaggio di genere ha cambiato di segno: sono gli studenti maschi ad avere voti più bassi, a interrompere prima gli studi, a rinunciare all’università.

I dati di fonte istituzionale, italiani ed europei, confermano che è in corso una rivoluzione nel settore educativo: le donne studiano di più, più a lungo, con esiti migliori e stanno lentamente ma inesorabilmente scalando i feudi dell’istruzione al maschile. I dati nazionali (ISTAT BES, 2014) indicano che il sorpasso è già avvenuto: nel 2011, la quota di 25-64enni che hanno conseguito almeno il diploma superiore è di 2,4 punti percentuali a vantaggio delle donne; la tendenza è in crescita costante, visto che lo stesso indicatore nel 2013 era salito di 3 punti percentuali. Sul fronte dell’istruzione universitaria, osservando i 30-34enni, le donne laureate sono il 27,2% contro il 17,7% dei loro coetanei. Anche i tassi di abbandono della scuola superiore sono più bassi per le studentesse (13,7%) rispetto al 20,2% dei ragazzi. I risultati dei test PISA e TIMSS evidenziano livelli di competenza alfabetica superiori tra le ragazze che, tra l’altro, investono maggiormente in formazione continua anche terminati gli studi. Si potrebbe obiettare che la supremazia maschile per le competenze matematiche e informatiche resiste: in realtà anche questo aspetto mostra segnali di inversione di tendenza. Se è vero che negli ultimi dieci anni lo svantaggio delle donne in quest’ambito è di quasi 20 punti percentuali, tuttavia le coorti di studentesse che frequentano oggi una scuola superiore hanno ridotto in modo notevole tale svantaggio: nell’anno scolastico 2012/2013 le differenze a sfavore

delle donne sono diminuite, rispetto a dieci anni prima, passando da 19 a 7 punti percentuali.

La banca dati UE Euridyce conferma al 2009 e al 2012 che le studentesse riportano risultati migliori negli esami finali con voti migliori. Mediamente, anche durante il corso dell'anno gli studenti maschi hanno più facilità a rimanere al passo con programmi, verifiche ed esami e questo accade soprattutto nella scuola media superiore. I ripententi, in tutti i paesi dell'Unione, sono in grande maggioranza maschi e spesso le ripetenze sono un fenomeno non occasionale. Il recente studio OCSE, *The ABC of gender equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence* (2014), non solo conferma le differenze di genere nel rendimento scolastico dei quindicenni, a favore delle studentesse, ma mostra anche che il successo delle ragazze a scuola attenua gli effetti dell'origine sociale sui risultati scolastici perché in ogni classe sociale le femmine hanno risultati scolastici migliori di quelli dei maschi. Restano tuttavia differenze significative tra ragazze e ragazzi nella scelta dei percorsi. Le ragazze, a causa di una socializzazione di genere, spesso implicita e inconsapevole, prediligono i percorsi umanistici e scelgono le lauree del settore della cura, dell'insegnamento, delle libere professioni di area "non STEM", incuranti del fatto che i posti di lavoro che si creeranno da qui al 2025, secondo autorevoli previsioni in ambito UE, saranno soprattutto nelle professioni ICT, sia nell'industria sia nei servizi. Le ragazze che ora sono sui banchi di una scuola superiore, dunque, avranno più difficoltà a trovare lavoro una volta uscite dal circuito formativo secondario e terziario, percepiranno redditi più bassi e svolgeranno professioni meno valutate socialmente (Bianco e De Lillo, 2007). I dati raccolti a livello europeo dalla rete Eurydice che attestano per l'Italia l'apparente assenza di disuguaglianze di genere all'interno dei sistemi di istruzione trascurano proprio questo dato: la preferenza delle studentesse per percorsi di scuola superiore di taglio umanistico (liceo classico, liceo socio-psico-pedagogico e delle scienze sociali; istituto tecnico dei servizi sociali) con conseguenti ricadute sulle successive scelte universitarie e occupazionali. L'Italia rientra sotto questi aspetti tra i paesi per i quali manca del tutto un orientamento di genere relativo alla transizione scuola-lavoro, dispositivo presente invece in tutta l'Europa continentale e nordica (dati disponibili OECD riguardanti vari anni).

La V *survey* sulle condizioni di lavoro di donne e uomini in 24 paesi europei, condotta nel 2010 e di cui sono stati resi noti i risultati nel 2013 (di cui già si è fatto cenno nelle pagine precedenti) e che ha coinvolto oltre 44000 persone tra uomini e donne, ha messo in luce per l'Italia una equilibrata distribuzione di genere in soltanto 5 ambiti occupazionali su 20, evidenziando invece una fortissima segregazione per gli altri, con una iperconcentrazione di donne nei settori dell'istru-

zione, della sanità, dell'assistenza e della cura, secondo uno stereotipo nei fatti mai superato o almeno ancora in larga parte resistente. Ne deriva un *gap* salariale importante, minori tutele e minori opportunità di carriera, perché paradossalmente anche in questi settori le posizioni apicali sono ricoperte dai pochissimi uomini presenti nelle organizzazioni, a conferma di un *mix* di segregazione occupazionale orizzontale e verticale (Cavaletto e Olagnero, 2015).

5. In conclusione: il peso della disuguaglianza

Le differenze di opportunità nei confronti dell'istruzione fanno parte di quelle strutture che fondano la riproduzione delle disuguaglianze sociali e che si modificano così lentamente da non essere facilmente osservabili e da essere date per scontate. In realtà, se non viene meno questa funzione di riproduzione sociale che la scuola svolge, cambiano i modi in cui essa si manifesta. Il livello della scolarità della popolazione aumenta, seppur lentamente, e aumentano i figli di famiglie meno abbienti che raggiungono diplomi e lauree ma, a parità di livello scolastico, cambia il "valore" delle scuole, delle sezioni, degli indirizzi. E se gli ultimi arrivati hanno pochi strumenti per scegliere, per chi ha con la scuola una familiarità che si tramanda da una generazione all'altra le opportunità di scelta si ampliano: la scuola giusta si può trovare nel luogo di residenza scegliendo tra scuole pubbliche e private, tra istituti e sezioni più o meno prestigiosi, ma si può anche trovare in un altro quartiere, in un'altra città, in un altro paese. E gli anni di studio si allungano: se sono diventati più accessibili il diploma e la laurea, si può arrivare al master, alla scuola di specializzazione, al dottorato. In questa rincorsa senza fine, in cui è arduo distinguere quanto l'allungamento degli anni di istruzione corrisponda a una domanda di competenze eccellenti da parte dei settori strategici dell'economia o quanto a una competizione tra classi sociali per impadronirsi di credenziali da scambiare sul mercato del potere e del prestigio sociale, negli ultimi quindici anni si è affacciato un nuovo drappello di testa. Sono le ragazze che per secoli sono state escluse dall'istruzione e ancora oggi in molti paesi se ne vedono sbarrato l'accesso ad aver bruciato tutte le tappe in breve tempo: ora sui banchi di scuola, e in particolare nelle scuole superiori, il sesso debole è quello maschile.

Le promesse di democratizzazione delle opportunità di alcuni governi hanno prodotto qualche risultato, sebbene più formale che sostanziale: meno preclusioni al momento della scelta ma persistenza di molti

condizionamenti e stereotipi; più permanenza all'interno del circuito formativo per tutti, ma non con le stesse *chances*; molti cambiamenti istituzionali che fin dagli anni Sessanta hanno formalmente aperto le porte a tutti ma pochissime risorse per favorire l'apprendimento di chi arriva a scuola con meno strumenti.

Le riforme in sostanza hanno soltanto spostato la responsabilità della segregazione: se prima essa era imputabile alla scuola che non offriva a tutti gli studenti le stesse opportunità, oggi essa è imputabile invece ai singoli e alle loro famiglie. E i modelli di meritocrazia e di eccellenza che si vorrebbero offrire ai giovani si rivelano per quel che sono: obiettivi raggiungibili solo per chi parte con il giusto equipaggiamento di risorse, motivazioni e relazioni e per una minoranza di giovani di classe sociale inferiore veramente meritevoli, nonostante tutto. Per gli altri quel successo scolastico che dovrebbe aprire loro le porte del successo sociale ed economico si rivela una Fata Morgana: inarrivabile fin dalle prime esperienze scolastiche.

Bibliografia

- Abburà L., Gambetta D. e Miceli R. (1996), *Le scelte scolastiche individuali dopo l'obbligo*, Ires Piemonte, Torino
- AlmaDiploma (2015), *Le scelte dei diplomati. Indagine 2014*, http://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/volume2014_def.pdf
- (2014), *Le scelte dei diplomati. Indagine 2013*, <http://www.almadiploma.it/scuole/occupazione/occupazione2013/volume2013.pdf>
- AlmaLaurea (2015), *Indagine XVI. Profilo dei laureati italiani*, http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2014/rapporto2014-profilo-cap00_cammelli-gasperoni_premessa.pdf
- (2015), *Indagine XVII. Profilo dei laureati italiani*, http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/Profilo2015/di_giancarlo_gasperoni_il_xvii_rapporto_almalaurea_sul_profilo_dei_laureati_0.pdf
- Arum R., Gamoran A. e Shavit Y. (2006), *Più inclusione che deviazione: espansione, differenziazione e struttura di mercato nell'istruzione superiore*, in G. Ballarino e D. Checchi (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, il Mulino, Bologna
- Azzolini D. e Barone C. (2012), *Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia*, "Rassegna Italiana di Sociologia", n. 4, pp. 687-718
- Ball S.J. (2003), *Class Strategies and the Education Market: The Middle Class and Social Advantage*, Routledge, London

- Ball S.J., Braun A. and Vincent C. (2007), *Working class families, school choice and Community*, paper presentato alla "Social Selection, Social Sorting and Education Conference", London, October 2007
- Ballarino G., Bernardi F., Requena M. and Schadee H. (2009), *Persistent inequalities? Expansion of education and class inequality in Italy and Spain*, "European Sociological Review", n. 1, pp. 123-138
- Ballarino G., Bison I. e Schadee H. (2007), *Abbandoni scolastici, espansione dell'istruzione e inserimento occupazionale in Italia*, presentazione al convegno AIS sez. Metodologia, "Esplorare la coesione sociale", Università di Trento, 28-30 giugno
- Ballarino G. e Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, il Mulino, Bologna
- Ballarino G., Checchi D., Fiorio C.V. e Leonardi, M. (2010), *Le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione in Italia*, "Quaderni di Rassegna Sindacale - Lavori", XI, n. 1, pp. 117-131
- Ballarino G., Meraviglia C. e Panichello N. (2015), *Istruzione e stratificazione sociale: tendenze delle disuguaglianze educative in Italia 1940-2010*, paper presentato alla "Giornata Italiana della Statistica", Milano, 21 ottobre.
- Ballarino G. e Schadee H. (2006), *Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell'Italia contemporanea*, "Polis", XX, n. 2, pp. 207-228
- (2008), *La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause*, "Polis", XXII, n. 3, pp. 373-402
- Barone C. (2008), *Il Quaderno Bianco sulla Scuola: una cura troppo leggera per la scuola italiana?*, "Stato e Mercato", 85, n. 2, p. 341-366
- (2013), *L'equità sociale dell'università e la competitività della nostra economia. L'espansione delle lauree è veramente utile? Proposte per investire meglio le risorse pubbliche*, "Scuola democratica", n. 2
- Barone C., Luijckx R. e Schizzerotto A. (2010), *Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia*, "Polis", XXIV, n. 1, pp. 5-34
- Barone C., Raimondi E. e De Luca S. (2013), *Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006*, "Quaderni di Sociologia", LVII, n. 61 (1/2013), pp. 34-49
- Belzil C. e Leonardi M. (2007), *Can risk aversion explain educational attainments? Evidence from Italy*, "Labour Economics", 14, n. 6, pp. 657-970
- Ben Ayed C. (2011), *À qui profite le choix de l'école? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires*, "Revue française de pédagogie", n. 175, pp. 4-10
- Ben Ayed C. et Broccolichi S. (2009), *Les inégalités socio-spatiales d'accès aux savoirs*, in A. van Zanten e M. Duru-Bellat (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, PUF, Paris; trad. it. Benadusi L. e Bottani N., 2006

- Benadusi L. e Bottani N. (a cura di) (2006), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erickson, Milano
- Benadusi L., Fornari R. e Giancola O. (2010), *La questione dell'equità scolastica in Italia*, Working Paper 26, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino
- Benadusi L., Giancola O. e Viteritti A. (a cura di) (2008), *Scuole in azione tra equità e qualità*, in *Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*, Guerini & Associati, Milano
- Besozzi E., Colombo M. e Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano
- Bianco M.L. e De Lillo A. (2007), *La valutazione sociale delle occupazioni in Italia*, Franco Angeli, Milano
- Bonica L. e Olagnero M. (2011), *Come va la scuola?*, Infantiae.org editore, Roma
- Boschetti A. (2010), *La nozione di campo. Genesi, funzioni, usi, abusi*, in Paolucci G. (a cura di), *Bourdieu dopo Bourdieu*, UTET, Torino
- Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, il Mulino, Bologna
- Boudon R. (1979), *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna
- Bourdieu P. e Passeron J.C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du Système d'enseignement*, Minuit, Paris
- Bratti M., Checchi D. and De Blasio G. (2008), *Does the expansion of higher education increase equality of educational opportunities? Evidence from Italy*, "Labour", n. 22, pp. 53-88
- Bratti M., Checchi D. e Filippin A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*, il Mulino, Bologna
- Bray M. e Lykins C. (2012), *Shadow education*, <http://adb.org/sites/default/files/pub/2012/shadow-education.pdf>
- Brookover W., Beady C., Flood P., Schweitzer I. and Wisenbaker J. (1979), *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*, Praeger, New York
- Brunello G. and Checchi D. (2007), *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence*, "Economic Policy", n. 52, pp. 781-861
- Cavaletto G.M. e Fucci S. (2013), *Famiglia e scuola: delega e ritiro della fiducia*, in C. Belloni (a cura di), *Transizioni*, Carocci, Roma
- Cavaletto G.M. e Olagnero M. (2015), *Lavoro è potere? Segregazione occupazionale e leadership femminile*, "Giurisprudenza Italiana", n. 67
- Cavaletto G.M. e Torrioni P.M. (2011), *Percorsi formativi tra rendimento scolastico e origine sociale: fratelli, sorelle e figli unici alla scuola superiore*, in L. Bonica e M. Olagnero, 2011, pp. 45-83
- Checchi D. (2008), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un48.pdf>
- (2010), *Educational achievements and social origins in Italy*, <http://www.rivisteweb.it/download/article/10.1429/33587>
- Checchi D. e Ballarino G. (2013), *La Germania può essere un termine di*

- paragone per l'Italia? Istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata*, "Rivista di Politica Economica", n. I-III, pp. 39-74
- Cecchi D., Fiorio C. e Leonardi M. (2007), *Sessanta anni di istruzione scolastica in Italia*, "Rivista di Politica Economica", n. 2, pp. 285-318
- Cecchi D. and Flabbi L. (2007), *Intergenerational mobility and schooling decisions in Italy and Germany: the impact of secondary school track*, IZA Discussion paper no. 2879
- Cecchi D., Ichino A. and Rustichini A. (1999), *More equal but less mobile? Education financing and intergenerational mobility in Italy and the US*, "Journal of Public Economics", n. 74, pp. 351-393
- Cecchi D. e Zollino F. (2001), *Sistema scolastico e selezione sociale in Italia*, "Rivista di politica economica", n. 91 (7/8), pp. 43-84
- Cipollone P. e Sestito P. (2010), *Il capitale umano*, il Mulino, Bologna
- Colombo M. (2010), *Alunni stranieri in Italia*, "Rassegna bibliografica Infanzia e Adolescenza", n. 3-30 (28), Istituto Innocenti, Firenze
- (2014), *I giovani migranti nelle scuole italiane*, "remhu – Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.", XXII, n. 42, pp. 159-170
- Conchas G.Q. and Rodriguez L.F. (2008), *Small Schools and Urban Youth: Using the Power of School Culture to Engage Students*, Corwin, Thousand Oaks (CA)
- Dubet F. (2007), *Existe-t-il une justice scolaire?*, PUF, Paris
- Edmonds R. (1979), *Effective schools for the urban poor*, "Educational Leadership", 37, n. 1, pp. 15-24
- Eurydice (2015), *Differenze di genere nei risultati educativi*, Commissione Europea, Bruxelles, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120it.pdf
- Eurostudent (2015), *Studiare all'università negli anni della crisi economica*, settima indagine, http://www.istruzione.it/allegati/2015/indagine_eurostudent.pdf
- Filandri M. e Parisi T. (2013), *Disuguaglianze nella scuola superiore: l'onda lunga dell'origine sociale*, in M. Olagnero, 2013, pp. 65-80
- Fischer C., Hout M., Sanchez Jankowsky M., Lucas S.R., Swidler A. and Voss K. (1997), *Inequality by Design. Cracking the Bell Curve Myth*, Princeton UP, Princeton
- Giancola O. (2010), *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi Europei. Un tentativo di spiegazione del 'caso' italiano*, "Quaderni di Ricerca del Dipartimento Innovazione e Società", n. 31
- ISTAT (2015), <http://dati.istat.it/>
- ISTAT BES (2013), *Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma, <http://www.istat.it/it/misure-del-benessere>
- (2014), *Rapporto Bes 2013. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma
- Leonardi M. (2007), *Do parents risk aversion and wealth explain secondary school choice?*, "Giornale degli Economisti e Annali di Economia", 66, n. 2, pp. 177-206

- Mangiaracina E. e Fadda R. (a cura di) (2010), *Giudizio morale e comportamento sociale. Sfide e Obiettivi per la scuola*, Armando, Roma
- Merle P. (2012), *La Ségrégation scolaire*, La Découverte, Paris
- Molina S. (2014), *Seconde generazioni e scuola italiana: come procede l'integrazione dei figli degli immigrati*, in *People First. Il capitale sociale e umano: la forza del Paese*, SIPI, Roma
- MIUR (2014), <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/rilevazioni>
- OCSE (2015), *The ABC of gender equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence*, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>.
- Olagnero (a cura di) (2013), *Prima e dopo il diploma*, Guerini & Associati, Milano
- Olagnero M. e Bonifacio F. (2014), *Dalla scuola al lavoro*, Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, dicembre 2014, <http://www.fondazioneccrc.it/images/documenti-centrostudi/quaderni-online/2014-quaderno-online-dallascuolaallavoro.pdf>
- Pitzalis M. (2010), *Scuola e socializzazione: conflitti d'attori, conflitti di valori*, in E. Mangiaracina, R. Fadda (a cura di), 2010
- (2012), *Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze*, “Scuola democratica”, n. 6, pp. 123-149
- Poupeau F. et François J.C. (2008), *Le Sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Raisons d'Agir, Paris
- Raitano M. and Vona F. (2013), *Peer heterogeneity, school tracking and students' performances: Evidence from Pisa 2006*, “Applied Economics”, 45, n. 32, pp. 4516-4532
- (2015), *Measuring the link between intergenerational occupational mobility and earnings: evidence from 8 European Countries*, “Journal of Economic Inequality”, 13, n. 1, pp. 83-102
- Rutter M., Maughan B., Mortimore P. e Ouston J. (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, Open Book, London
- Schizzerotto A. e Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna
- Schizzerotto A., Trivellato U. e Sartor N. (a cura di) (2011), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di oggi e di ieri: un confronto*, il Mulino, Bologna
- Spence M. (1973), *Job market signaling*, “The Quarterly Journal of Economics”, 87, n. 3, pp. 355-374
- Teddle C. and Stringfield S. (1993), *Schools Make a Difference: Lessons learned from a 10 year study of school effects*, Teachers College Press, New York
- Topping K., Valtin R., Roller C., Brozo W. and Lourdes Dionosos M. (2003), *Policy and Practice Implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000*, Newark, USA, International Reading Association, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf
- Triventi M. (2014), *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale*.

Una rassegna della letteratura sul caso italiano, “Scuola democratica”, n. 2,
pp. 321-342

Triventi M. e Trivellato P. (2015), *L'istruzione superiore: caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma

Van Zanten A. (2009), *Choisir son école*, PUF, Paris.

Yates L. and Leder G. (1996), *Student Pathways: A Review and Overview of National Databases on Gender Equity*, Tungeranong, Australia, Commonwealth Department of Employment, Education and Training

2. USCITA DI IN-SICUREZZA¹

Adriana Luciano

1. *Perché il problema degli abbandoni precoci è il problema della scuola*

Il mancato raggiungimento di un diploma di scuola secondaria superiore ha immense conseguenze non solo per le persone che si trovano in questa situazione ma per l'intera società. La piena scolarizzazione a livello di secondaria superiore è una necessità per assicurare la partecipazione alla vita civile e migliori opportunità nel mercato del lavoro. Coloro che abbandonano precocemente la scuola nei Paesi OECD guadagnano in media meno e hanno livelli di disoccupazione superiori rispetto a coloro che proseguono gli studi. Prevenire gli abbandoni è costoso e coinvolge non solo l'intero sistema educativo ma anche i servizi sociali e sanitari. Tuttavia, la lotta per una piena scolarizzazione può essere vinta. Il denaro investito per prevenire gli abbandoni è denaro ben speso. I vantaggi pubblici e privati in termini di maggiori entrate fiscali e di minori spese in salute, assistenza pubblica e giustizia criminale superano nettamente i costi².

Queste affermazioni perentorie sono contenute in un saggio pubblicato dall'OECD nel 2010 e si fondano su un'imponente massa di studi realizzati in vari paesi a partire dagli anni Ottanta.

¹ Questo capitolo riprende alcuni risultati di una recente ricerca finanziata dalla Fondazione CRC e pubblicata nei "Quaderni della Fondazione" (Luciano A. e Santi R., 2014).

² La citazione, riportata anche in *Quelli che lasciano. La dispersione scolastica in provincia di Cuneo*, n. 23, 2014, della serie "Quaderni della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo", è tratta da OECD 2010.

L'unanime accordo di studiosi e politici sulla necessità di contrastare le uscite dal sistema scolastico prima del raggiungimento di un diploma di scuola media superiore o di una qualifica professionale si accompagna anche a un ampio consenso sulle definizioni, sulle cause, sulle conseguenze e sui provvedimenti da prendere, con poche varianti che dipendono soprattutto dalle differenze esistenti tra i sistemi di istruzione dei vari paesi.

Espressioni come *drop out*, *early school leaver*, *décrochage*, dispersione, abbandono rimandano, negli Stati Uniti, al mancato traguardo del diploma di *high school*; un traguardo che fino a pochi anni fa non veniva raggiunto da circa un quarto dei ventenni americani. In Europa si considerano *drop out* o *early school leaver* coloro che, non avendo raggiunto una qualifica professionale o un diploma di scuola media superiore hanno solo un diploma di scuola media inferiore (Network of experts in Social Sciences of Education and Training, 2010). Nell'Europa a 28 paesi, nel 2014 il 12,7% dei ragazzi e il 9,5% delle ragazze tra i 18 e i 24 anni erano *early school leaver*, ovvero avevano abbandonato la scuola senza raggiungere un diploma.

Ogni paese, poi, utilizza criteri di definizione e di misurazione adeguati alla struttura del proprio sistema educativo e alle politiche che intende perseguire. In Italia il Ministero dell'Istruzione, a partire dal 2000, definisce la dispersione scolastica come:

Un insieme di fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscite in corso o a fine anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria o postobbligatoria prima del raggiungimento del titolo di studio³.

Al di là dei diversi criteri di misurazione, è universalmente riconosciuto che l'abbandono scolastico sia, più che un evento da misurare, un processo che riguarda la storia individuale e i modi in cui questa storia evolve in un progressivo disinvestimento che culmina a un certo punto nell'abbandono (Rumberger, 2011). È nella prima infanzia, prima che cominci la carriera scolastica, che si pongono le premesse

³ Da questa definizione discendono cinque misure fornite dal Sistema statistico nazionale (SISTAN): gli alunni ripetenti; gli alunni in ritardo rispetto all'età anagrafica; gli abbandoni, cioè le interruzioni di frequenza; le frequenze irregolari, ovvero gli alunni non valutati alla fine dell'anno per eccessivo numero di assenze; gli alunni promossi con debito formativo (solo per gli alunni della scuola secondaria di secondo grado; ISFOL, 2012).

di più o meno traumatiche interruzioni. Qui si strutturano i modelli di comportamento che favoriranno il progressivo disimpegno dalla scuola e da ultimo l'abbandono (Network of experts in Social Sciences of Education and Training, 2010). Ed è in queste storie personali che si annidano i prodromi di abbandoni che, proprio per la storia che li ha generati, hanno significati diversi e avranno diverse conseguenze.

Per alcuni saranno le difficoltà di apprendimento contratte già in tenera età a tradursi in insuccesso scolastico, scoraggiamento e rinuncia; per altri sarà il senso di estraneità se non di ostilità verso l'istituzione e il disimpegno che ne seguirà a porre le premesse dell'abbandono (Janosz, 1994). Ma, al momento dell'abbandono, diverse sono le motivazioni che inducono a lasciare. C'è chi abbandona avendo in mente una possibile occupazione e una carriera professionale non giocata sulle competenze acquisite a scuola. C'è chi lascia per ragioni che non hanno a che vedere con la scuola ma con la propria situazione familiare e personale (povertà, gravidanza precoce, impegni familiari). C'è chi lascia perché i ripetuti insuccessi hanno minato profondamente il senso di autostima e ci si crede incapaci. Ma c'è anche chi lascia solo perché si sente estraneo al mondo della scuola e chi vorrebbe lasciare ma resta e continua a vivere dentro la scuola il suo senso di esclusione (Dwyer, 1996). E lasciare non vuol dire lasciare la scuola per sempre. Qualcuno si inserisce con successo nel mercato del lavoro e la scuola resta un ricordo, non sempre sgradevole. Qualcuno ritornerà a scuola. Altri andranno a ingrossare le fila di coloro che restano ai margini, senza scuola e senza lavoro. Dunque, non sempre la decisione di abbandonare è un fatto negativo, subito, rimpianto. Inoltre, in questi passaggi e nelle rappresentazioni che le persone se ne fanno al momento dell'abbandono – o più tardi –, giocano sempre la storia personale, gli incontri che si sono fatti a scuola e fuori dalla scuola, le opportunità che si sono o non si sono trovate.

Resta il fatto che prevenire l'abbandono significa capire le ragioni di un disinvestimento che è sempre graduale e che può essere intercettato se si dispone di un sistema di allarme in grado di cogliere i segnali di questo disinvestimento quando si manifestano e di ricostruirne la genesi (Rumberger, 2011).

L'impresa è comunque ardua. Anche in una regione come il Québec, che è stata una delle prime realtà ad avviare una robusta politica di contrasto agli abbandoni precoci, tanto da riuscire a ridurli a un terzo in meno di dieci anni (dal 34% nel 1999 al 12% nel 2006), ancora un giovane su 10 è senza diploma e il Governo ha continuato a considerare la lotta contro gli abbandoni precoci della scuola uno degli obiettivi strategici delle proprie politiche giovanili. Negli anni

Sessanta e Settanta, anni di riforme dei sistemi educativi di molti paesi industrializzati per innalzare il livello dell'obbligo scolastico, il fatto che una percentuale elevata di giovani, in gran parte provenienti dalle classi sociali inferiori, non arrivasse a un diploma di scuola secondaria superiore era considerato esecrabile dal punto di vista della giustizia sociale, sintomo importante dell'operare di meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali, oggetto di studio per sociologi e pedagogisti. Ma è solo a partire dagli anni Novanta che gli abbandoni scolastici precoci sono diventati un problema economico e una minaccia alla coesione sociale. A far cambiare ai governi la prospettiva con cui guardare il fenomeno e a sollecitare strategie di intervento è stato il riconoscimento che lo sviluppo economico sempre più dipende dalle conoscenze, che i rischi di disoccupazione aumentano per le persone con basso livello di istruzione, che la disoccupazione porta con sé rischi gravi di esclusione sociale (Dekkers e Driessen, 1997)⁴.

Una testimonianza di questo cambiamento di prospettiva è rappresentata dal crescente impegno dell'OECD nello studiare il fenomeno, nel proporre misure di fronteggiamento e nel lanciare segnali di allarme, fondati, questi ultimi, sulla consapevolezza della progressiva contrazione del mercato del lavoro dei paesi più industrializzati, il più rilevante dei quali è la progressiva contrazione della domanda di lavoro non qualificato che già nel passato decennio si è ridotta in Europa di più del 10%.

Discendono da qui le preoccupazioni per un futuro in cui ci si attende un'ulteriore riduzione della domanda di lavoro non qualificata in presenza di una quota consistente di popolazione che non ha acquisito le competenze necessarie per competere nel mercato del lavoro. Per l'Europa la data fatidica che segna formalmente il cambiamento di prospettiva è quella del vertice di Lisbona del 23 e 24 marzo del 2000, quando i Governi dell'Unione Europea si sono impegnati a costruire un'economia e una società basata sulla conoscenza, un'economia dinamica che ha bisogno di educazione, di formazione e di apprendimento per tutta la durata della vita. In quella circostanza sono stati così fissati al 2010 due obiettivi: l'85% dei giovani di 22 anni con il diploma di scuola media superiore e il 10% dei giovani tra i 18 e i 24 anni con il solo titolo di scuola secondaria inferiore. Obiettivi troppo ambiziosi: nel 2014 nell'Europa a 28 l'11,1% dei giovani tra i 18 e i 24 anni era ancora senza un diploma di scuola media superiore (tabella 1).

⁴ Per una ricostruzione storica delle teorie e delle politiche relative agli abbandoni scolastici precoci si veda il contributo di Colombo, 2010.

I valori medi, tuttavia, nascondono situazioni molto diverse nei vari paesi. Nel 2014 i giovani tra i 18 e i 24 anni senza diploma erano solo il 4,4% in Slovenia ma il 21,9% in Spagna e il 15% in Italia. Nella maggior parte dei paesi, comunque, i progressi realizzati a partire dal 2000 sono stati più lenti di quanto ci si aspettasse e le cause del fenomeno più complesse e più difficili da aggredire da parte delle politiche pubbliche.

Tabella 1. *Andamento degli early school leaver nei paesi UE (2008-2014)*

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
UE (28 paesi)	14,6	14,2	13,9	13,4	12,6	11,9	11,1
Area euro (17 paesi)	16,4	15,8	15,4	14,7	13,8	12,9	11,8
Italia	19,6	19,1	18,6	17,8	17,3	16,8	15

Fonte: Eurostat 2015.

Le conseguenze individuali degli abbandoni precoci non sono solo di tipo economico ma anche di tipo culturale, sociale e politico; si producono in tempi diversi nella storia delle persone e negli assetti sociali e possono essere dirette e indirette (Walther e Pohl, 2005).

A livello individuale esistono ampi riscontri empirici del fatto che le persone con bassa scolarità sono più a rischio di disoccupazione, tendono a essere collocati in posizioni lavorative non qualificate e più instabili, sono più soggette a rischi di devianza e di abuso di droghe, ricorrono più frequentemente ai servizi di welfare, hanno minori speranze di vita, sono raramente attive politicamente, non tornano in formazione nel corso della vita adulta. Già nel decennio scorso è stato possibile constatare che un'elevata presenza di persone a bassa scolarità ha comportato costi elevati per l'intera economia. Stimando una produttività dei lavoratori a bassa scolarità inferiore del 6% rispetto a quella dei lavoratori più istruiti, la Commissione Europea calcolava per il 2005 un calo di produttività per l'economia europea dell'1,4% (Commissione Europea, 2006). Negli stessi anni, uno studio americano stimava per ogni diplomato di *high school* un risparmio di 200.000 dollari per il Governo e valutava in 45 miliardi di dollari il risparmio ottenibile da un dimezzamento della percentuale dei *drop out* (Belfield e Levin, 2007). In Canada nel 2009 il costo dei *drop out* è stato stimato in 36 miliardi di dollari l'anno.

Queste analisi scontano una visione eccessivamente uniforme e lineare dei processi di sviluppo economico, dando per scontato che nelle econo-

mie avanzate competitività, produttività e innovazione siano il risultato quasi automatico dell'aumento dello stock di conoscenze misurato in termini di titoli di studio (Luciano, 2014; Luciano e Santi, 2014). Ma non v'è dubbio che nella maggior parte dei paesi europei i giovani che entrano nel mercato del lavoro con credenziali educative troppo basse sono destinati a occupare posizioni lavorative dequalificate e sono più esposti a rischi di disoccupazione; non è così in quelli in forte ritardo di sviluppo, come alcuni paesi mediterranei, e in quelli in cui si è affermato un diverso modello di sviluppo economico, come in certi casi nel Nord Europa (Gustavsen, Nyhan e Ennals, 2007).

Le indagini internazionali dell'OECD sulle competenze degli adulti (PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) mostrano bene quali siano le conseguenze della bassa scolarità nella popolazione adulta. Le competenze in materia di comprensione di testi sono al livello più basso per percentuale di popolazione adulta che varia dal 4,9 al 27,7; quelle numeriche variano dall'8,1% al 31,7%; tra gli adulti, solo una percentuale che va dal 3 al 9 è in grado di risolvere problemi in ambienti tecnologici. In generale, le persone in possesso di un livello di istruzione terziaria hanno in media 36 punti di vantaggio nelle competenze linguistico-letterarie rispetto a coloro che hanno solo un diploma di scuola secondaria inferiore (OECD, 2013).

Secondo gli esperti dell'OECD, la combinazione tra una bassa scolarità iniziale e la mancanza di opportunità di migliorare le proprie competenze in età adulta genera un circolo vizioso che impoverisce sempre più le competenze delle persone, mentre la domanda di lavoro che si genera in ambienti tecnologicamente evoluti ne richiede di sempre più elevate; inoltre, la scarsa competenza nell'elaborazione delle informazioni non limita solo l'accesso al lavoro ma anche l'accesso ai servizi essenziali. L'indagine sulle competenze mostra anche che nei paesi dove esiste un'elevata disuguaglianza nella distribuzione delle competenze ne esiste una altrettanto forte nella distribuzione del reddito e nelle condizioni di vita. Basso livello di competenza significa anche salute più precaria, ridotte speranze di vita, minore partecipazione alla vita pubblica, minore fiducia nelle persone e nelle istituzioni. In una parola, il basso livello di istruzione rappresenta un ostacolo allo sviluppo di società democratiche in cui la partecipazione dei cittadini alla vita pubblica costituisce una risorsa importante per realizzare una società inclusiva.

L'Italia è uno dei paesi in cui soltanto un adulto su 20 raggiunge livelli alti di competenza in campo linguistico-letterario, mentre 3 su 10 si collocano al di sotto dei valori medi. Ciò significa che poco meno di un terzo della popolazione è in grado di leggere solo testi brevi,

dispone di un vocabolario limitato, è in grado di compiere soltanto operazioni aritmetiche elementari.

Che in futuro la situazione delle persone a bassa scolarità sia destinata a peggiorare è confermato dalle previsioni che il CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) da alcuni anni elabora sull'evoluzione delle competenze richieste dal mercato del lavoro (cfr. *infra*, capitolo 8). E un netto peggioramento si è già avvertito negli anni della crisi, che ha comportato una significativa perdita di posti di lavoro a bassa qualificazione. Nonostante la crisi, infatti, la domanda per le occupazioni a media e alta qualificazione è aumentata ma è diminuita per i lavori manuali qualificati e per le occupazioni elementari, segno che nel momento in cui le aziende devono fronteggiare mercati in difficoltà i posti di lavoro che si perdono per primi sono proprio quelli a bassa qualificazione.

In sintesi, tutti gli analisti convergono su una diagnosi secondo la quale investire sui giovani svantaggiati è una di quelle rare politiche in cui non esiste un *trade-off* tra equità ed efficienza. Ridurre le disuguaglianze di opportunità significa anche accrescere la produttività dei paesi e la coesione sociale.

Tuttavia, l'esperienza che fanno oggi i giovani che a 16, 17 anni sono fuori dai circuiti educativi non è univocamente segnata da disoccupazione ed esclusione. Diverse storie personali, diverse condizioni del mercato del lavoro e diverse opportunità che le reti sociali e le istituzioni pubbliche offrono loro producono differenze di condizione e di comportamento che devono essere prese seriamente in conto se si vogliono progettare politiche efficaci di reinserimento nei circuiti formativi e di rinforzo delle competenze sociali e professionali.

Una ricerca commissionata dal *Department for Children, Schools and Families* del Governo inglese (Spielhofer *et al.*, 2009) ha esplorato proprio le diverse condizioni dei giovani che a 16-17 anni sono fuori dalla scuola e dal lavoro (NEET) o che hanno occupazioni che non comportano formazione e apprendimento. L'analisi ha consentito di identificare sei distinti gruppi. Tra questi spiccano il 60% dei NEET che dichiarano di non essere disponibili a rientrare in formazione nel breve periodo qualora se ne presentasse l'opportunità e quel 35% di lavoratori che ha avuto un'esperienza di esclusione dalla scuola non è soddisfatto della propria condizione, è pessimista circa il futuro e pensa di non poter fare nulla per migliorare il proprio livello di qualificazione. Solo il 17% dei giovani che lavorano ritiene di trovarsi in una situazione di transizione: sono giovani che hanno lasciato la scuola in conseguenza di una scelta sbagliata e intendono ritornare in formazione (Spielhofer *et al.*, 2009). La ricerca si conclude con alcune

raccomandazioni che vanno nella direzione di articolare e rendere flessibile l'offerta formativa al di fuori dei canali accademici, di moltiplicare gli sforzi per sostenere i giovani nelle loro scelte di studio e di lavoro, di intervenire precocemente, quando si manifestano le prime difficoltà scolastiche. Dunque, non una o più ricette da standardizzare, ma più strumenti da adattare alle esigenze di una popolazione molto differenziata al proprio interno, che presenta livelli di rischio differenti e che non sempre richiede interventi intensivi.

2. Come si diventa drop out

I risultati delle ricerche condotte da trent'anni a questa parte consentono di ricondurre le cause della dispersione a tre categorie di fattori: fattori sociali e individuali, fattori legati alla scuola e fattori sistemici (OECD, 2010).

Nella maggior parte dei casi l'abbandono della scuola è preceduto da *performance* scolastiche insoddisfacenti, ripetenze, prolungate assenze, mancanza di motivazioni e, talvolta, comportamenti devianti. Questi comportamenti individuali non di rado sono connessi a un *background* sociale povero economicamente e culturalmente, a un ambiente di vita poco orientato a dare valore agli investimenti in istruzione, alla mancata partecipazione alla scuola dell'infanzia.

L'incontro con la scuola può enfatizzare le carenze cognitive e motivazionali della prima infanzia quando la struttura scolastica è particolarmente burocratica, le richieste elevate, il rapporto numerico docenti-allievi eccessivamente alto e inevitabilmente formale... Giocano poi un ruolo importante fattori connessi con il funzionamento del sistema di istruzione e formazione, la possibilità di passare da un tipo di scuola a un altro, la presenza di dispositivi di alternanza scuola-lavoro, l'andamento del mercato del lavoro. Tutti fattori che possono promuovere o ostacolare il proseguimento degli studi offrendo, o meno, la possibilità di adattare il percorso scolastico alle capacità e alle motivazioni degli allievi, offrendo o meno opportunità di lavoro a chi si presenta sul mercato del lavoro con scarse credenziali educative.

Dunque, in quel periodo di tempo che comincia con la prima infanzia e durante il quale già si manifestano fattori di rischio connessi con la struttura della personalità del bambino e con l'ambiente familiare e sociale in cui avvengono le prime esperienze di vita, si pongono le premesse di un rapporto con la scuola che, fin da quella primaria, può condurre al disinvestimento, all'insuccesso e infine all'uscita precoce.

Una ricerca condotta negli Stati Uniti su una comunità considerata a rischio ha constatato che il 57% dei ragazzi e il 45% delle ragazze avevano abbandonato la scuola prima del diploma (Ensminger e Slusarsick, 1992). Un più ampio studio longitudinale condotto nel Maryland (Alexander *et al.* 1997 e 2001) ha mostrato che la probabilità di non raggiungere un diploma di scuola secondaria superiore è del 40% per i ragazzi con un basso *status* socio-economico ma soltanto del 15% per i ragazzi di ceto sociale medio-superiore.

Dalla precoce uscita dalla scuola in poi saranno le dinamiche del mercato del lavoro, i servizi per l'impiego, le opportunità di intercettare o meno seconde *chances* a circoscrivere il campo di opportunità e di risorse che accompagneranno le persone nella vita adulta riducendo o ampliando il rischio di essere sospinti ai margini della vita sociale.

Una recente analisi condotta dal Network of experts in Social Sciences of Education and Training (2010) su un vasto campione di letteratura ha mostrato che sono le interazioni tra diversi fattori a produrre effetti significativi sui comportamenti e che è a queste interazioni che le politiche devono prestare attenzione per essere efficaci. La più importante di queste interazioni è quella tra origine sociale e fattori legati al funzionamento della scuola, alla sua organizzazione, alla sua cultura.

Questi risultati di ricerca mostrano dunque che se i modelli di *performance* scolastica si strutturano precocemente a partire dal contesto familiare di appartenenza, il loro consolidamento nel tempo dipende dall'esperienza scolastica, ovvero dallo scarto esistente tra *performance* richieste dalla scuola e capacità dei ragazzi di adeguarvisi. Succede così che un giovane con un certo livello di svantaggio e di difficoltà di apprendimento abbandoni precocemente gli studi se inserito in un certo contesto scolastico ma non in un altro. Questo effetto è noto ed è statisticamente significativo (Willms, 2006).

Un ruolo importante può averlo anche il gruppo dei pari. Tanja Traag, Miranda Jessica Lubbers e Rolf van der Velden (2010), analizzando un campione di 20 000 studenti olandesi, hanno mostrato che, a parità di altre condizioni (genere, appartenenza etnica, *status* socio-economico), il rischio di non concludere il ciclo di studi superiore cresce quando si frequentano cerchie di amici che, a loro volta, abbandoneranno gli studi precocemente.

Non si devono trascurare inoltre le conseguenze del fatto che gli studenti non vengono assegnati alle scuole in maniera casuale (Harker e Tymms, 2004). A seconda della composizione delle scuole per *status* socio-economico, provenienza geografica, orientamento religioso, i livelli di motivazione, le *performance* medie e i comportamenti degli

insegnanti possono offrire un ambiente favorevole all'impegno scolastico o, al contrario, favorire l'emarginazione.

Uno studio francese (Broccolichi, 2000), basato sull'analisi di *dossier* scolastici e su interviste con ragazzi che hanno lasciato la scuola precocemente, ha mostrato che questi ragazzi, pur non avendo all'uscita dalla scuola primaria i prerequisiti per frequentare con successo il *collège*, hanno cominciato l'anno con il desiderio di imparare e di riuscire e hanno mantenuto per i primi mesi una buona relazione pedagogica con gli insegnanti. Ma sono ben presto emersi i malintesi, le carenze cognitive, i segnali di non accettazione e si sono accumulate nel tempo le difficoltà relazionali che hanno poi condotto all'abbandono. A partire dalla ricostruzione di questi tratti comuni della carriera dei *décrocheurs*, la ricerca ha consentito anche di delineare due distinti profili di ragazzi usciti precocemente dalla scuola: un profilo "abbandono" e un profilo "esclusione". Nel primo caso, l'abbandono non si verifica mai prima dei 16 anni e non si accompagna a provvedimenti disciplinari. Gli esclusi invece reagiscono alle difficoltà scolastiche con un rifiuto violento della scuola, compensando la mancanza di aiuto da parte della famiglia e della scuola con l'identificazione nel gruppo dei pari e con la vita sulla strada. La scuola ha contribuito a creare le premesse dell'abbandono non favorendo l'apprendimento, lasciando avanzare questi ragazzi nel sistema scolastico accumulando ritardi senza acquisirne la consapevolezza. Gli esclusi pensano di potercela fare ma non hanno i mezzi per corrispondere alle aspettative degli insegnanti, i quali, a loro volta, adottano metodi inadeguati a migliorare la loro capacità di apprendimento (Bautier, 2003).

Sono sempre più numerosi gli studi qualitativi che analizzano il fenomeno dell'abbandono dal punto di vista dei ragazzi riconoscendone la lucidità nell'individuare le cause complesse del loro fallimento scolastico (Bonica e Sappa, 2008; Luciano, 1999). Sono i giovani a rendersi conto dell'influenza esercitata dal gruppo dei pari, dell'importanza della relazione con gli insegnanti, dei vincoli imposti dal contesto istituzionale (Archer e Yamashita, 2003). Ma la sensazione dominante è la noia, il disinteresse per ciò che viene insegnato e la sottovalutazione dell'importanza che la scuola ha per la vita. I risultati scolastici ottenuti al termine della secondaria inferiore e l'atteggiamento che a quell'età si ha verso la scuola dicono molto di ciò che accadrà in futuro. Tempi e modi dell'abbandono saranno poi dettati dalle circostanze. Una gravidanza precoce o un'opportunità di lavoro possono affrettare la decisione, così come un pessimo rapporto con gli insegnanti e i compagni di classe.

Un'attenzione particolare richiede il problema dei migranti. Di per sé l'esperienza della migrazione non rappresenta un fattore di rischio di

insuccesso scolastico. Molte ricerche mostrano infatti che soprattutto i migranti di prima generazione spesso hanno una forte motivazione verso l'acquisizione di credenziali educative che consentano loro di superare i problemi linguistici e di completare il proprio percorso scolastico con successo (cfr. *infra*, capitolo 3 in questo volume). Resta il fatto che molte famiglie di prima immigrazione vivono a lungo una situazione di precarietà giuridica, abitativa e lavorativa e si trovano di fronte a un sistema scolastico che non conoscono. La possibilità per i loro figli di completare con successo un percorso scolastico dipende molto, dunque, dalle politiche di accoglienza che governi e amministrazioni locali mettono in atto per favorire l'inserimento dei nuovi venuti, dalle opportunità che vengono offerte per un apprendimento rapido della lingua, dall'attenzione con cui vengono riconosciuti i percorsi scolastici interrotti al momento della migrazione.

Per la seconda e la terza generazione la questione si complica. Molti figli e nipoti di immigrati diventano del tutto indistinguibili nei comportamenti scolastici dai giovani che hanno origini locali ma i ragazzi che crescono nelle periferie delle grandi metropoli e le cui famiglie non sono riuscite a raggiungere un accettabile *status* socio-economico spesso sviluppano identità culturali antagoniste nei confronti del paese di cui sono cittadini e manifestano frequentemente atteggiamenti di ostilità nei confronti delle istituzioni e della scuola in particolare. In questi casi gli abbandoni scolastici sono frequenti e avvengono in maniera conflittuale spesso precludendo possibilità di reinserimento. Un caso a sé è poi quello delle minoranze etniche, come quella dei rom, che vivono una condizione di discriminazione e di segregazione e che hanno spesso verso la scuola un rapporto di estraneità (Walther e Pohl, 2005).

La scarsa efficacia di politiche rivolte espressamente agli studenti immigrati per favorirne l'integrazione ha portato alcuni studiosi (Network of experts in *Social Sciences of Education and Training*, 2010) a concludere che non esiste un *trade-off* tra qualità della scuola e interventi a favore dei ragazzi immigrati, perché le scuole di buona qualità sono anche le migliori per offrire opportunità ai giovani immigrati. Sono quelle che si pongono obiettivi elevati ma realistici, che coinvolgono le famiglie e che sostengono gli allievi nei momenti di transizione, che adottano metodi efficaci per prevenire gli abbandoni precoci, che si preoccupano che non si verifichino fenomeni di bullismo, manifestazioni di pregiudizio e discriminazione. L'insuccesso scolastico dei ragazzi immigrati è dunque più l'effetto di un cattivo funzionamento del sistema scolastico che non dell'esperienza migratoria.

3. Un catalogo di pratiche per ridurre la dispersione scolastica

Gli interventi per ridurre le disuguaglianze e innalzare il livello di istruzione delle giovani generazioni risalgono agli anni Sessanta ma è almeno dagli anni Ottanta che si possono ritrovare vere e proprie strategie governative orientate a questi obiettivi. Da allora ci si interroga sull'efficacia dei diversi tipi di interventi. Secondo alcuni studiosi (Heckman e Masterov, 2007), esiste già una consistente base empirica per dimostrare che gli interventi precoci nei confronti dei bambini svantaggiati sono più efficaci di quelli che intervengono in fasi successive della carriera scolastica. Il ragionamento è semplice e convincente: data la natura dinamica del processo di costruzione delle capacità di apprendimento, gli interventi che vengono realizzati quando le difficoltà di apprendimento sono conclamate sono molto costosi e poco efficaci (Carneiro e Heckman, 2003). Per gli Stati Uniti, dove gli interventi da molto tempo sono oggetto di valutazione, esiste una significativa base empirica che dimostra che programmi come il *General Educational Development* (GED), che interviene per compensare difficoltà di apprendimento, non ottiene i risultati voluti. Così come sono limitati i risultati di programmi come il *No Child Left Behind Act* che incentivano le scuole a migliorare le competenze degli allievi.

Heckman e Masterov ricordano che già nel 1966 il famoso *Coleman Report on Inequality in School Achievement* documentava il fatto che le differenze di prestazione dei ragazzi americani a scuola dipendevano molto più dall'ambiente familiare che dalla spesa per migliorare la qualità delle scuole.

Sostenere economicamente le famiglie in difficoltà, consentire a tutti i bambini di frequentare la scuola materna, intervenire nel sostenere le famiglie monoparentali, le famiglie numerose e le famiglie isolate può produrre risultati soddisfacenti con costi limitati.

Un caso di studio di particolare interesse da questo punto di vista è quello dei Chicago Public Schools Child-Parent Centers (CPC) istituiti negli Stati Uniti fin dal 1967. Il programma di questi centri offre servizi alle famiglie a basso reddito a cominciare dai tre anni di vita dei bambini per consentire loro di frequentare la scuola materna e di essere accompagnati nel percorso scolastico fino all'età di 9 anni. Si tratta di uno dei più antichi e importanti programmi realizzati. Una *équipe* di ricercatori dell'Università del Minnesota guidata da Arthur Reynolds (2012) ha condotto su questo programma la prima analisi economica di lungo periodo raccogliendo informazioni sui partecipanti, fino al raggiungimento dei 26 anni di età e sulle loro famiglie, allo scopo di ricostruire i percorsi scolastici, la posizione nel mercato

del lavoro, il rapporto con la giustizia, il ricorso al *welfare*. I dati relativi a 900 bambini partecipanti a 20 Centri, seguiti fin dal momento dell'ingresso nel programma, sono stati comparati con quelli di un gruppo di controllo di circa 500 bambini con caratteristiche simili che non avevano partecipato al programma. Sulla base dei dati raccolti è stata poi condotta un'analisi costi/benefici. Secondo i ricercatori il programma ha avuto un ritorno economico decisamente superiore a quello di altri rivolti ai giovani.

In aperto contrasto con la logica che guida molte recenti politiche di riduzione della spesa pubblica, i risultati dell'analisi suggeriscono che accrescere i finanziamenti per programmi di elevata qualità, che intervengono nel periodo prescolastico e continuano fino ai primi anni di scuola, significa fare un uso efficiente delle risorse pubbliche. Il ritorno economico degli interventi a livello prescolastico e scolastico è stato stimato in 8,24 dollari per ogni dollaro investito, con un tasso di ritorno annuale del 18%. Un successo dovuto alla qualità del programma che ha potuto avvalersi di interventi di elevata intensità e di lunga durata, di un numero adeguato di docenti in classi poco numerose, di uno *staff* competente e adeguatamente formato (per approfondimenti: <http://cehd.umn.edu/icd/cls>).

Il fatto che il consenso per l'efficacia degli interventi precoci sia diffuso non significa che a questi venga dedicata la maggior parte delle risorse, né che quelli preventivi superino per qualità e varietà quelli dedicati ad attenuare gli effetti delle uscite precoci dai sistemi di istruzione. I numerosi organismi internazionali che si sono cimentati negli ultimi anni in articolate ricognizioni delle politiche messe in atto nei diversi paesi hanno infatti rilevato una grande varietà di interventi, solo alcuni dei quali rivolti alla prima infanzia.

Abitualmente le politiche tese a contrastare la bassa scolarità vengono classificate in due modi. La classificazione più in uso (CEDEFOP, 2010b; Commissione Europea, 2011) distingue tra misure preventive, misure di intervento *in itinere* e misure di reintegrazione. Un secondo tipo di classificazione distingue tra misure universalistiche e misure selettive rivolte a gruppi vulnerabili o a giovani che già abbiano mostrato gravi difficoltà scolastiche.

3.1. Prevenire o curare?

Un rapporto dell'OECD del 2011 (OECD 2011) individuava cinque tipi di misure preventive, una sola delle quali rivolta a concentrare gli investimenti sui primi livelli di istruzione per garantire un insegnamento di alta qualità capace di sviluppare l'apprendimento anche

nei bambini che si trovano in condizione di svantaggio. Una seconda misura consiste nell'evitare le ripetenze ritenute inutili e costose recuperando le lacune cognitive in corso d'anno. Ciò è possibile se insegnanti e scuole sono in grado di rispondere in modo appropriato ai bisogni di apprendimento degli studenti e di intervenire tempestivamente. La terza consiste nell'evitare quelle scelte precoci dei percorsi scolastici che stigmatizzano coloro che vengono indirizzati alle filiere meno pregiate, mantenendo una scuola comprensiva fino alla soglia della secondaria superiore. Un sistema scolastico più inclusivo che non separa gli studenti in funzione delle prestazioni riduce i rischi di abbandoni precoci. La quarta misura consiste nel limitare la scelta della scuola e della classe in cui inserire i figli da parte delle famiglie onde evitare effetti di segregazione, incentivando le scuole a mantenere una composizione sociale mista. Infine, considerando che l'obiettivo da raggiungere è di consentire alla maggior parte dei giovani di raggiungere un diploma di scuola media superiore, sono da considerarsi misure preventive tutti quegli interventi finalizzati a valorizzare la formazione professionale riconoscendole una dignità pari a quella dei canali accademici, a moltiplicare le filiere formative, a favorire i passaggi da una filiera all'altra, a migliorare l'orientamento. Quest'ultima è considerata da molti osservatori come una delle misure preventive di maggiore efficacia. A sottolinearlo in una sua indagine è, tra gli altri, il CEDEFOP che da tempo studia le trasformazioni del mercato del lavoro avvertendo che nei prossimi anni 9 occupazioni su 10 richiederanno un livello di qualificazione medio-alto, mentre 1 giovane su 7 abbandonerà l'educazione formale prima del diploma (CEDEFOP, 2010a). A fronte di questo evidente *skill mismatch* i giovani devono essere messi in condizione di avere maggiori informazioni e di poter usufruire di servizi di orientamento.

Dunque, l'orientamento viene ritenuto un indispensabile ingrediente di ogni politica che intenda favorire una positiva transizione dalla scuola al lavoro.

Il tema dell'orientamento (cfr. *infra*, capitolo 4) consente di connettere gli approcci preventivi con quelli di intervento e di reintegrazione. L'orientamento infatti può essere considerato una misura preventiva quando è di aiuto a fare una scelta consapevole della filiera scolastica in cui inserirsi, può intervenire con un'azione di sostegno scolastico favorendo la prosecuzione degli studi e il superamento di eventuali crisi. Può anche favorire il ritorno a scuola di chi ha abbandonato e valorizzare l'apprendimento realizzato in maniera informale attraverso il lavoro.

Le misure di intervento che vengono di solito classificate come interventi *in itinere* sono quelle che accompagnano gli studenti durante

il percorso scolastico e che hanno come obiettivo quello di aiutare i ragazzi con difficoltà cognitive, relazionali, economiche a superare i problemi che incontrano durante gli studi.

Si tratta di interventi tesi a trasformare le scuole in comunità di apprendimento capaci di individuare precocemente gli studenti a rischio per intervenire con azioni di sostegno. È provato empiricamente che nelle scuole in cui si adottano metodi punitivi, si abbonda in ripetenze, sospensioni ed espulsioni gli abbandoni precoci sono più frequenti. Un buon rapporto quotidiano docente-allievo non solo favorisce il completamento degli studi, ma anche lo sviluppo personale e sociale (Smyth, 1999).

Per stabilire rapporti efficaci di insegnamento-apprendimento si utilizzano spesso attività supplementari di tutorato che possono essere svolte individualmente o in gruppo e hanno lo scopo di irrobustire le competenze linguistiche e matematiche. In paesi come la Francia, la Finlandia e il Regno Unito sono anche presenti degli assistenti che coadiuvano i docenti nell'individualizzare dell'insegnamento, intrattengono rapporti personali con gli allievi e sono in grado di cogliere tempestivamente segnali di difficoltà (CEDEFOP, 2010b).

Una risorsa importante per dar vita ad ambienti di apprendimento efficaci è rappresentata dalle relazioni che le scuole riescono a stabilire con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola stessa, come comunità locali, organizzazioni che rappresentano immigrati o minoranze, associazioni sportive e culturali o organizzazioni di datori di lavoro e della società civile (cfr. *infra*, capitolo 7).

Il rapporto con l'ambiente esterno serve a rompere l'isolamento di un'istituzione che non può che apparire estranea a ragazzi e famiglie che con la scuola hanno avuto soltanto rapporti negativi. Ma il rapporto con l'esterno è utile anche per attingere ad aiuti sia di tipo professionale (educatori, psicologi, assistenti sociali, mediatori culturali) sia di tipo informale (volontari, politici locali, datori di lavoro e professionisti). Grazie a questi aiuti possono essere sviluppate attività di *mentoring* che aiutino i giovani in difficoltà a dare senso al lavoro scolastico e a imparare a sopportare la fatica dell'apprendere. I programmi di *mentoring* costruiscono una relazione strutturata tra giovani e persone in grado di offrire guida, sostegno e incoraggiamento (Youth Mentoring Network, 2009). Progetti di questo tipo sono presenti in molti paesi europei.

Un'altra misura di intervento riguarda l'adattamento del *curriculum* agli stili di apprendimento dei ragazzi in difficoltà, alle loro motivazioni e alle loro aspirazioni professionali. L'obiettivo è quello di consentire ai ragazzi di acquisire le competenze necessarie per entrare positivamente nella vita adulta secondo modelli di apprendimento individualizzato.

Un esempio interessante di riforma del *curriculum* che va in questa direzione è quello olandese (Kendall e Kinder, 2005). Ma anche in Italia, con il riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali, si è intrapresa questa strada.

Una fase importante del percorso di studi che deve essere attentamente presidiato per evitare gli abbandoni è quello del passaggio alla secondaria superiore. La maggior parte dei bambini passa senza particolari difficoltà dalla scuola primaria alla secondaria inferiore che quasi dovunque corrisponde al livello della scuola dell'obbligo. Alla fine della secondaria inferiore, nei paesi europei più dell'80% della popolazione rimane a scuola almeno per un anno (Commissione Europea, 2009), ma già nel secondo anno si verificano numerosi abbandoni. Ciò significa che la transizione non è avvenuta positivamente e che possono essere particolarmente utili gli interventi tesi a sostenere i ragazzi proprio in questo delicato passaggio (CEDEFOP, 2010b).

Sulla base di un'ampia ricognizione delle pratiche sperimentate in Australia per evitare gli abbandoni durante il corso degli studi, sono stati identificati (Lamb *et al.*, 2004) come programmi particolarmente efficaci quelli orientati a fornire agli studenti servizi in grado di affrontare non soltanto i problemi scolastici ma anche quelli psicologici, sociali, familiari, economici e i programmi che prevedono la presenza di un *case manager* che stabilisce con i giovani una relazione fiduciaria duratura. L'esperienza in Francia delle *Missions locales*, va nella stessa direzione.

Anche il sostegno al reddito viene considerato una misura importante di intervento per quei ragazzi che potrebbero essere indotti ad abbandonare per problemi economici. Se in alcuni paesi del Nord Europa il problema è stato risolto attraverso forme di reddito di cittadinanza (Walther e Pohl, 2005), il programma europeo di sostegno al reddito più articolato e sottoposto ad attenta valutazione è stato l'*Educational Maintenance Allowance* (EMA) che concede un sussidio ai ragazzi inglesi a basso reddito dai 16 ai 19 anni, per consentire loro di frequentare a tempo pieno la scuola (Middleton *et al.*, 2005; Maguire e Rennison, 2005).

Un modello di intervento che usa più misure da adottare lungo l'intero percorso scolastico è quello proposto da Martha e Douglas Mac Iver (2009) i cui costi sono sostenibili anche in periodi di crisi. Il modello si articola in tre livelli di intervento. Il primo consiste nell'instaurare all'interno delle scuole un clima che incoraggi l'apprendimento e suscita comportamenti positivi. Questo richiede insegnanti competenti, un ambiente di apprendimento che suscita l'interesse degli allievi e uno stretto rapporto con le famiglie. Il secondo tipo di intervento è rivolto a piccoli gruppi di allievi che richiedono un supporto aggiuntivo. Il terzo livello è di tipo intensivo, richiede l'intervento di specialisti e riguarda

allievi che sono chiaramente a rischio di abbandono e che non sono stati intercettati da altri interventi (Lyche, 2010).

Rumberger (2011) conclude un'ampia rassegna di misure adottate per evitare gli abbandoni constatando che gli interventi realizzati nelle scuole non sono in grado di scongiurare gli abbandoni se non coinvolgono famiglie e comunità locale. Ma, più in generale, occorre essere consapevoli che una singola scuola, una singola autorità o una singola organizzazione non possono dare risposte a tutti i bisogni che i giovani manifestano. Gli interventi più efficaci sono dunque quelli di tipo sistemico che sono in grado di rispondere a bisogni cognitivi, emotivi, economici, sociali e che coinvolgono una pluralità di istituzioni (CEDEFOP, 2010b).

Troppo spesso la carenza di interventi prima e durante il percorso scolastico ha come effetto l'abbandono. Ed è a questo punto che le politiche tentano difficili recuperi sia a livello strutturale che individuale. A livello strutturale gli interventi più rilevanti riguardano il rapporto tra istruzione e formazione professionale. Questo rapporto che, come abbiamo visto, entra in gioco già in fase di prevenzione degli abbandoni in quei sistemi nazionali in cui sono favoriti i passaggi tra un tipo di scuola e un altro, diventa strategico quando si voglia intervenire in fase di recupero.

Le strategie di diversificazione esterna (Lamb, 2008), consistono in programmi gestiti dalla formazione professionale per recuperare competenze di base in un ambiente di apprendimento in grado di coinvolgere studenti scoraggiati in percorsi di formazione alternativi all'istruzione che consentono di ottenere una qualificazione e in prime esperienze guidate di lavoro come i tirocini e gli *stages*.

Nei paesi dove la formazione professionale gode di un significativo riconoscimento sociale queste pratiche ottengono buoni risultati (Leney e Green, 2004). Ma i tempi per realizzare un sistema di formazione professionale di elevata qualità, che offra significative esperienze di lavoro e che favorisca l'ingresso nel mercato del lavoro sono lunghi e richiedono investimenti rilevanti (Lasonen e Young, 1998; CEDEFOP, 2004). In Italia, nonostante gran parte del sistema di formazione professionale sia orientato verso il recupero dei ragazzi che non riescono a conseguire un diploma di scuola media superiore, il numero di coloro che rientrano in formazione e acquisiscono una qualifica professionale nei Centri di Formazione Professionale è molto basso (cfr. *infra*, capitolo 8).

Nel dicembre 2008 la Commissione Europea ha lanciato l'iniziativa *New Skills for New Jobs* offrendo un quadro di riferimento a una famiglia di politiche tese a valorizzare la formazione professionale come: *Agenda for New Skills and Jobs*; e *A New Impetus for European Cooperation in Vocational Education and Training*.

Il fatto che sia utile offrire ai ragazzi a rischio di abbandono programmi di formazione alternativi piuttosto che azioni di sostegno per consentire loro di rimanere all'interno della carriera scolastica è stato oggetto di un lungo dibattito internazionale (Oakes, 2008). Un esempio di politica alternativa all'utilizzo del canale vocazionale è il programma irlandese *Leaving Certificate Applied* introdotto nel 1995 con lo scopo di preparare gli studenti alla transizione dalla scuola al lavoro o al proseguimento degli studi introducendo nella scuola superiore un programma professionalizzante. Le ricerche condotte su questo programma mostrano che la piccola dimensione delle classi, l'introduzione di metodi di insegnamento attivo e il costante monitoraggio degli apprendimenti danno buoni risultati nel rimotivare gli studenti e potrebbero essere generalizzati a tutti gli studenti del primo e del secondo ciclo della scuola superiore (Banks *et al.*, 2010).

Anche il programma europeo denominato *Second Chance Education* ha dato risultati positivi (Polidano, Tabasso e Tseng, 2012), pur sollevando le critiche di chi ha osservato che, se la seconda *chance* si modella sulla prima non tenendo conto delle esigenze di una parte consistente dei *drop out*, non saranno molti i giovani in grado di avvantaggiarsene.

Un sistema consolidato che ha dato soprattutto in passato buoni risultati è quello dell'alternanza tra formazione e lavoro e, in particolare, il contratto di apprendistato che si è affermato storicamente in alcuni contesti economici e culturali e non è facilmente esportabile in altri (Walther e Pohl, 2005). Una delle principali caratteristiche del sistema duale tedesco e austriaco è di essere stato, fino a tempi recenti, la modalità normale di ingresso al lavoro anche in settori professionali altamente qualificati. Negli anni Ottanta due terzi dei giovani tedeschi entravano nel mercato del lavoro per questa via. Negli anni Duemila questa percentuale è scesa ai 3/5, un livello comunque molto più elevato di quello di paesi come l'Italia e la Francia. Ma la tenuta del sistema è dovuta in gran parte al comportamento delle imprese che assicurano la maggior parte della formazione e sostengono i costi dell'apprendimento sul lavoro in un quadro di concertazione che consente loro di decidere chi reclutare. In un contesto come l'attuale in cui il mercato del lavoro si è fortemente polarizzato tra buoni lavori qualificati, ben pagati e protetti da un sistema di *welfare* generoso e cattivi lavori temporanei, poco pagati e poco protetti, anche questa disponibilità delle aziende si riduce.

3.2. Le politiche selettive e i rischi di segregazione delle azioni positive

Un altro modo di classificare le politiche di contrasto degli abbandoni precoci è quello di distinguere tra interventi universalistici e selettivi.

Il presupposto delle politiche universalistiche è che una scuola che funziona bene per tutti è anche la scuola che produce meno abbandoni, mentre le misure selettive possono alternativamente configurarsi come interventi che favoriscono etichettamento, segregazione e discriminazione o, come azioni positive in grado di minimizzare le disuguaglianze.

Tra le politiche universalistiche merita menzionare una popolare riforma realizzata negli Stati Uniti che ha consentito di ridurre la dimensione delle classi e di realizzare altri tipi di interventi finalizzati a favorire la partecipazione dei genitori alla vita della scuola, a modificare le pratiche educative degli insegnanti, a introdurre modelli di *peer education* o di *cooperative learning*. Un altro tipo di interventi universalistici che si sono diffusi negli ultimi decenni nei paesi OECD è quello finalizzato a dar conto dei risultati raggiunti dalla scuola grazie a pratiche di *assessment* delle *performance* degli studenti. L'idea sottostante – non sempre condivisa – è che la rendicontazione dei risultati raggiunti dalle scuole motivi dirigenti scolastici e insegnanti a modificare l'ambiente di apprendimento della scuola e a far raggiungere a tutti risultati migliori.

Tra gli interventi di tipo selettivo vanno invece annoverati quelli rivolti a ragazzi cosiddetti “a rischio” o perché poveri, o perché immigrati, o perché appartenenti a comunità etniche, o perché abitanti di quartieri degradati. Ciò che contraddistingue questi interventi è il fatto che i bambini vengono selezionati in quanto appartenenti a famiglie considerate in difficoltà piuttosto che per le loro individuali capacità di apprendimento.

Un'altra famiglia di interventi selettivi è quella che esplicitamente destina risorse economiche a studenti con un basso *status* socio-economico. Qui l'accento è posto sulla condizione economica e gli interventi prevedono sia trasferimenti in denaro, sia esenzione dalle tasse scolastiche o dal pagamento della mensa. In molti paesi questo è il tipo di interventi più diffuso.

Ci sono poi gli interventi selettivi rivolti a bambini e ragazzi che mostrano difficoltà cognitive e per i quali viene predisposto un particolare *curriculum* o interventi educativi aggiuntivi. Questi interventi si svolgono prevalentemente in piccoli gruppi, sono gestiti da personale specializzato e si realizzano in classe o fuori dalla classe. Alcuni di questi interventi vengono realizzati già nella scuola materna con bambini ritenuti a rischio di fallimento scolastico; altri vengono realizzati più tardi nei primi anni di scuola quando già sono emerse le prime difficoltà. In alcuni casi gli interventi non si rivolgono agli studenti in difficoltà ma a ragazzi particolarmente dotati a cui si propongono programmi aggiuntivi.

Alcuni studiosi (Alexander *et al.*, 1997; Janosz *et al.*, 2008) sostengono che gli interventi selettivi possono essere molto utili nei primi anni della scuola elementare quando è già possibile individuare i bambini che, per motivi personali o familiari che interferiscono con le loro prestazioni scolastiche, possono già essere considerati a rischio di abbandono. Quando questi tipi di interventi, che sono molto diffusi negli Stati Uniti e in Canada, non ottengono i risultati voluti è perché non sono stati ben individuati i fattori di rischio, non sono state stanziare risorse sufficienti, non sono stati ben progettati gli interventi (Rumberger, 2011).

Un discorso a parte merita la dimensione territoriale degli interventi che dovrebbe essere considerata uno degli assi portanti di qualunque politica di contrasto agli abbandoni precoci perché la scuola da sola non può contrastare i fattori di rischio che si annidano nell'ambiente familiare, sociale e culturale (Balas, 2011). Di qui l'idea di inventare una nuova concezione dell'azione territoriale che chiami in causa le amministrazioni locali, come soggetti cui può essere attribuito il compito di mobilitare tutti coloro che in un territorio possono contribuire alla valorizzazione della scuola e all'innalzamento del livello di istruzione. Non solo le famiglie ma le imprese, le associazioni di volontariato, le istituzioni culturali, i servizi sociali e sanitari, le associazioni sportive.

L'idea non è così distante da quella praticata nei modelli di *community learning* che si vanno diffondendo in Europa. Il termine (Wengen, 1998) ha differenti significati ma in generale ha a che vedere con l'idea di comunità, su base territoriale o di interesse, che condividono conoscenze e competenze per creare gruppi socialmente coesi in cui gli individui trovano reciproco aiuto. Spesso sono basati su *network* orizzontali e verticali di scuole che collaborano con le istituzioni della società civile, enti confessionali e altri tipi di associazioni. Nel favorire i processi di apprendimento collettivo è centrale il ruolo delle scuole che aprono le loro porte alle famiglie e agli altri membri della comunità. Centrale è poi il ruolo dei volontari che si offrono non solo come sostegno e orientamento ai più giovani nell'affrontare le difficoltà ma anche come modello di riferimento per la vita futura. Studenti volontari, per esempio, possono aiutare i più giovani a farsi un'idea della vita universitaria e comprendere meglio le opportunità che si offrono loro alla fine della scuola media superiore. Pratiche di questo tipo diventano essenziali quando si tratta di rimotivare studenti che hanno avuto esperienze scolastiche negative. In questi casi si rivelano efficaci le pratiche che consentono ai giovani di fare esperienze di apprendimento non formale e questo può avvenire con una certa facilità se le piccole imprese del territorio, gli enti locali, le organizzazioni del terzo settore sono in grado di offrire esperienze di

apprendimento in cui i giovani vengono trattati come giovani adulti con fiducia e rispetto (CEDEFOP, 2010b).

Il termine di *learning community* può essere usato anche per fare riferimento alle comunità professionali degli insegnanti. Poiché uno dei fattori di successo delle misure di contrasto degli abbandoni scolastici precoci è la qualità dell'insegnamento, significativi effetti positivi si ottengono quando gli insegnanti danno vita a comunità professionali ispirate alla cooperazione, alla condivisione, alla riflessività, alla deprivatizzazione delle pratiche (Hord, 2004; Louis e Kruse, 1995).

4. *Molti tentativi per ridurre la dispersione e pochi risultati. Sono sbagliate le ricette?*

La massa imponente di studi, progetti, raccomandazioni intorno alla questione degli abbandoni scolastici precoci mostra, in conclusione, che l'esperienza pluriennale di interventi di contrasto degli abbandoni scolastici precoci realizzata in tutti i paesi industrializzati ha prodotto un elevato consenso intorno agli obiettivi delle politiche e ai mezzi per realizzarli. Tuttavia, una delle ricerche commissionate dall'Unione Europea sulle politiche nazionali (Network of experts in Social Sciences of Education and Training, 2010) si conclude con una domanda imbarazzante. Perché decenni di sforzi compiuti con passione, spendendo denaro, tempo, competenze e sforzi hanno prodotto così scarsi risultati e il problema degli abbandoni scolastici continua a essere irrisolto?

La prima risposta che i ricercatori si sono dati è che a fronte di un problema che riflette e riproduce la struttura delle disuguaglianze nella società e che genera conseguenze negative in termini economici, sociali e culturali si continuano a spendere troppo poche risorse. Questo spiega in parte l'insuccesso delle politiche, perché la scarsa disponibilità di risorse induce a orientare gli interventi solo sulla popolazione ritenuta a rischio, producendo così effetti di stigmatizzazione e di segregazione, e perché gli interventi vengono fatti su piccola scala (singole scuole o territori) e per periodi di tempo limitati, secondo la logica dei progetti (Luciano e Santi, 2014). La ridotta scala delle sperimentazioni rende anche poco efficaci le azioni di valutazione, perché il fatto che i risultati siano sempre specifici di un determinato contesto riduce l'interesse a chiedersi in quali condizioni gli interventi funzionino e quali meccanismi producano determinati effetti.

In questa conclusione molto è empiricamente accertabile. Prova ne sia che le numerose ricerche comparative fatte in Europa e nei paesi

OECD, più che vere e proprie analisi comparative, sono rassegne di pratiche. Poco si sa dell'estensione degli interventi, della loro durata, dei costi, dei risultati raggiunti. I rari esempi di politiche valutate e quindi comparabili, eventualmente, con altre politiche riguardano interventi pluridecennali, come quello dei Child-Parents Centers di Chicago che si è sviluppato nell'arco di un ventennio e che ha dato luogo a molte ricerche valutative.

Dunque, molto si sa delle assunzioni teoriche sulla base delle quali vengono progettate le politiche e delle strategie e tattiche che vengono proposte per raggiungere i risultati attesi; poco si sa, invece, dei risultati effettivamente raggiunti e delle ragioni dei numerosi fallimenti.

Questa carenza di informazioni rende anche difficile condividere le conclusioni pessimistiche raggiunte dai ricercatori del Network of experts in Social Sciences of Education and Training, autori del Rapporto alla Commissione Europea del 2010, anche perché le differenze tra paesi nei tassi di abbandono scolastico e nella velocità con cui alcuni di essi sono riusciti a ridurre le dimensioni del fenomeno negli anni passati sono elevate. I risultati raggiunti, poi, dovrebbero essere misurati anche in relazione alle dimensioni della popolazione a rischio, alla diversa struttura delle disuguaglianze sociali, alle differenze nelle condizioni economiche e negli assetti istituzionali.

5. Come evitare alcuni errori e trattenere a scuola qualche allievo in più

Con il 15% di giovani tra i 18 e i 24 anni senza diploma o qualifica professionale, l'Italia contende alla Spagna (21,9%), a Malta (20,4%), al Portogallo (17,4%) e alla Romania (18,1%) il primato negativo della bassa scolarità in Europa. L'obiettivo fissato dalle istituzioni europee di scendere al 10% entro il 2020 resta lontano e l'aumento delle ripetenze, oltre l'andamento ondivago e decisamente declinante degli interventi tesi a ridurre gli abbandoni scolastici precoci sono indizi allarmanti di una possibile battuta d'arresto.

Alcune delle ragioni di questi cedimenti sono note. La lunga crisi che ha investito il nostro paese ha avuto conseguenze molto rilevanti sulla scuola, che si è vista ridurre le risorse di personale e di attrezzature che costituiscono una precondizione del suo buon funzionamento.

Se è vero, come un'ampia letteratura internazionale suggerisce, che la migliore prevenzione degli abbandoni si ottiene favorendo la precoce scolarizzazione e creando ambienti scolastici inclusivi, capaci di offrire

a tutti buone opportunità di apprendimento, la contrazione della spesa e il succedersi di interventi di riforma dall'alto (cfr. *infra*, capitolo 6), inadeguati a migliorare le relazioni di insegnamento-apprendimento, spiegano buona parte del disinvestimento in materia di contrasto alla dispersione.

Quanto agli interventi locali che sono stati realizzati negli ultimi anni e di cui si ha traccia⁵, le cause del loro limitato successo sono facilmente individuabili.

La prima riguarda la durata degli interventi. Perché si consolidino abiti mentali, comportamenti, reti sociali servono tempi medio-lunghi. L'osservazione può apparire banale, ma è difficile creare una cultura della formazione presso pubblici svantaggiati se ci si affida al meccanismo aleatorio dei bandi e se non si predispongono già in fase di progettazione le condizioni per la riproducibilità degli interventi al termine della sperimentazione. Eppure questo è il modo più diffuso di progettare e realizzare le azioni. Si imposta una sperimentazione, la si realizza fino a esaurimento delle risorse che vi sono state destinate e poi si chiude per ricominciare qualche tempo dopo con un'altra sperimentazione.

La seconda causa riguarda le competenze degli operatori, siano essi insegnanti o educatori, che devono svolgere il ruolo di facilitatori di processi di apprendimento. Anche in questo caso, può sembrare banale affermare che per attivare processi di apprendimento, di orientamento e di rimotivazione servono facilitatori esperti, capaci di intercettare i bisogni delle persone, di generare fiducia, di rimuovere resistenze e vincere paure. Non lo è, invece, perché non c'è nel nostro paese una tradizione consolidata e autorevole di formazione degli insegnanti, degli educatori e degli orientatori ed è frequente incontrare situazioni in cui questi ruoli difficili vengono affidati all'ultimo arrivato, senza valutarne le competenze, e offrendogli in cambio un lavoro precario e poco retribuito.

Una terza causa di insuccesso può essere ritrovata nell'impostazione eccessivamente "scolastica" degli interventi. Non è difficile comunicare il valore dell'apprendimento a chi è abituato a pensare alla formazione come a un investimento o ha avuto l'opportunità di assaporare il gusto dell'apprendere. Per gli altri è tutto da dimostrare che la formazione non sia soltanto una perdita di tempo, una fatica inutile, un'esperienza frustrante. Motivare e rimotivare è un'impresa difficile soprattutto se si rimane dentro lo schema del "recupero" scolastico. Per i ragazzi che non trovano motivazioni sufficienti per affrontare la fatica dello studio

⁵ Su questo tema si veda, tra gli altri, Checchi, 2014; Luciano e Santi R., 2014.

può essere decisiva l'interazione con un datore di lavoro in grado di spiegare loro a che cosa serve lo studio; altrettanto decisivo può essere il confronto con dei ragazzi più grandi che ce l'hanno fatta, o un'esperienza di volontariato o di *stage* che faccia misurare l'importanza di "saperne di più". Ma gli interventi che si pongano programmaticamente l'obiettivo di rompere la separatezza della scuola dal mondo della vita e del lavoro, e che cerchino alleanze con chi può proporsi come mentore in un percorso di rimotivazione sono assai rari. Così come rimangono largamente sottosviluppati i canali che prevedono alternanza tra formazione e lavoro come la formazione professionale.

Ci sono poi questioni di carattere più generale. Per queste, come per altre politiche che non ottengono i risultati sperati, la riflessione riguarda l'intero impianto organizzativo e istituzionale entro il quale gli interventi vengono progettati e realizzati. E deve partire da una domanda: essendo diffusa la consapevolezza che le politiche efficaci sono quelle progettate in una logica di sistema, che intervengono precocemente, coinvolgono stabilmente diversi attori e durano nel tempo, come mai non sono questi i criteri che vengono seguiti nel progettare politiche e interventi in modo da rendere stabili i processi che mettono in atto?

Se si scorrono le iniziative che sono state realizzate negli ultimi anni e l'impostazione delle ultime riforme, ci si rende conto che gli investimenti sono stati scarsi e rapsodici e hanno prodotto interventi "leggeri" e di breve durata; sono stati destinati ai momenti critici della scelta o a ridosso delle uscite precoci e non alle prime fasi del percorso scolastico, quando le difficoltà di apprendimento non sono ancora clamorose e possono essere almeno in parte prevenute.

Le sperimentazioni didattiche sono puntiformi, nascono e muoiono con la stessa rapidità con cui nascono e muoiono anche le piccole reti di insegnanti che si costituiscono intorno a un'idea progettuale. Il rapporto tra enti e organizzazioni prende quasi sempre la forma della delega di un ente all'altro (la scuola che delega il Centro per l'impiego, il Centro per l'impiego che delega una cooperativa...) e non quella di un'alleanza.

La formazione degli insegnanti non è connessa con la sperimentazione di nuove pratiche ed è spesso fonte di frustrazione per chi è chiamato ad aggiornarsi su metodi che quasi mai potrà applicare.

Così anche le esperienze più interessanti e più promettenti rimangono preziosi gioielli sparsi alla rinfusa su uno sconnesso tessuto istituzionale che non riesce a valorizzare le capacità di apprendimento di leve giovanili sempre meno numerose (cfr. *infra*, capitolo 6).

Si aggiunga poi che mancano, in gran parte, fonti di dati utili per monitorare con precisione i segnali premonitori di futuri abbandoni e

per valutare i risultati degli interventi. Sono gli stessi documenti ministeriali che segnalano il problema. Tre sono le direzioni che potrebbero essere intraprese per uscire dal circolo vizioso delle sperimentazioni fini a se stesse.

La prima riguarda gli assetti istituzionali a livello locale. Istituzioni scolastiche, Comuni, Fondazioni bancarie, Camere di Commercio, Associazioni di categoria, Terzo settore dovrebbero agire più di quanto non abbiano fatto finora in una logica di sistema in cui siano chiari gli obiettivi e le competenze di ognuno e ognuno persegua i propri fini strategici in maniera complementare rispetto agli altri.

L'esperienza dei cosiddetti "tavoli" o anche delle forme di coordinamento più strutturate non è quasi mai andata in questa direzione. La cooperazione si attiva per gestire risorse che vengono erogate *una tantum* senza che i partecipanti al tavolo si pongano il problema della continuità e della sostenibilità degli interventi programmati. La progettazione degli interventi non risponde alla necessità di adattare strumenti e azioni ai cambiamenti del contesto o al mutare della domanda, ovvero di rendere flessibile l'erogazione dei servizi e di migliorarne stabilmente la qualità, ma si limita a reagire agli stimoli esterni: un bando del Ministero, un progetto europeo, il bando di una Fondazione. Finite le risorse, finisce anche il progetto e il servizio che in forma sperimentale era stato erogato.

Un'organizzazione per progetti funziona se ognuno dei partner coinvolti contribuisce alla stabilità del sistema ritagliandosi il proprio ruolo in relazione a quello degli altri attori e se tutti quanti condividono obiettivi e risultati verificabili da raggiungere, con l'impegno a non disinvestire in quei campi che vengono ritenuti prioritari per il raggiungimento degli obiettivi.

Se si condivide l'idea che gli interventi debbano essere preventivi e precoci, gli investimenti maggiori non devono concentrarsi su come affrontare il disagio conclamato ma sulla riduzione delle probabilità che il disagio di manifesti. Se si ritiene che i figli degli immigrati siano più a rischio di dispersione dei nativi, non dovrebbero essere estemporanei gli interventi per rafforzare le competenze linguistiche e per ridurre gli ostacoli culturali e materiali all'apprendimento. Se si ritiene che i problemi di apprendimento e di motivazione allo studio sorgano soprattutto in famiglia, si dovrebbero investire le energie migliori per migliorare le condizioni delle famiglie povere e favorire l'interazione scuola-famiglia, invece di limitarsi a lamentare le difficoltà di dialogo e a farne oggetto di qualche esercizio retorico. Si potrebbe continuare a lungo.

L'altra direzione da intraprendere, complementare alla prima, riguarda ciò che si muove al di fuori delle mura scolastiche e che può

favorire o ostacolare la mobilitazione collettiva per il successo scolastico. Qui entra in campo il tema delle *learning communities* che si fondano su network orizzontali e verticali in cui le scuole collaborano con le istituzioni della società civile, le imprese e altri tipi di organizzazione e, aprendo le loro porte alle famiglie e alla comunità, alimentano i processi di apprendimento collettivo.

Un'altra linea di azione potrebbe riguardare il sostegno alle misure di recupero formativo nella formazione professionale che potrebbero rappresentare un'alternativa al canale scolastico, coerente con una strategia di integrazione tra formazione e lavoro ancorata ai bisogni del territorio. Attualmente, al secondo canale del diritto-dovere alla formazione, ovvero quello dei percorsi di formazione professionale di primo livello, accedono in Piemonte meno del 5% dei giovani in età e i giudizi sul ruolo che questi corsi svolgono come misura di recupero formativo non sono univoci (cfr. *infra*, capitolo 8). Il fatto poi che nel tempo non siano aumentati gli investimenti finanziari e non ne sia migliorata la qualità, è anche questo un segnale che il contrasto alla dispersione scolastica che sta così a cuore ai decisori politici di mezzo mondo ancora non è diventato una priorità per il Governo italiano.

Bibliografia

- Alexander K.L., Entwisle D.R. and Horsey C.S. (1997), *From first grade forward: Early foundations of high school dropout*, "Sociology of Education", n. 70, pp. 87-107
- Alexander K.L., Entwisle D.R. and Kabbani Naser S. (2001), *The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school*, "Teachers College Record", 103, n. 5, pp. 760-822
- Archer L. and Yamashita H. (2003), *'Knowing their limits'? Identities, inequalities and inner city school leavers' post-16 aspirations*, "Journal of Education Policy", 18, n. 1, pp. 53-69
- Balas G. (2011), *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*, Fondation Jean Jaurès, Paris
- Banks J., Byrne D., McCoy S. and Smyth E. (2010), *Engaging Young People? Student Experiences of the Leaving*, ESRI, Dublin
- Bautier E. (2003), *Décrochage scolaire. Gèneses et logique des parcours*, "Ville-Ecole-Intégration Enjeux", n. 132
- Belfield C. and Levin H.M. (2007), *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, Brookings Institution Press, Washington D.C.
- Bonica L. e Cardano M. (a cura di) (2008), *Punti di svolta e analisi del mutamento biografico*, il Mulino, Bologna

- Bonica L. e Sappa V. (2008), *“Io non ho la testa...”*. *Transizioni precoci al lavoro e costruzione dell'identità*, in L. Bonica e M. Cardano (a cura di), 2008, pp. 173-209
- Broccolichi S. (2000), *Desagregation des liens pedagogiques et situation de rupture*, “Ville-Ecole-Intégration Enjeux”, n. 122
- Carneiro P. and Heckman J. (2003), *Human Capital Policy*, in J. Heckman, A. Krueger e B. Friedman (a cura di), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*, The MIT Press, Cambridge
- CEDEFOP (2004), *Guidance Policies in the Knowledge Society: Trends, Challenges and Responses Across Europe*, CEDEFOP Panorama series n. 85, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- (2010a), *The skill matching challenge. Analyzing skill mismatch and policy implications*, Thessaloniki
 - (2010b), *Guiding at-risk youth through learning to work. Lessons from across Europe*, Research Paper n. 3, Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Checchi A. (a cura di) (2014), *LOST. La dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*, <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/89.pdf>
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento
- Commissione Europea (2006), *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, Bruxelles
- (2009), *Youth - Investing and Empowering*, Bruxelles, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:0549:FIN:EN:PDF>
 - (2010), *Reducing Early School Leaving*, Bruxelles
- Consiglio europeo (2004), *Resolution of the Council and of the Representatives of the Member States Meeting Within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance Throughout Life in Europe*, Bruxelles
- (2011), *Réduire le décrochage scolaire précoce dans l'Union Européenne*, Bruxelles, http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/etude_du_parlement_europeen_reduire_le_decrochage_scolaire_precoce_dans_l_ue_juin_2011.pdf
- Dekkers H. e Driessen G. (1997), *An evaluation of the educational priority policy in relation to early school leaving*, “Studies in Educational Evaluation”, 23, n. 3, pp. 209-230
- Dwyer P. (1996), *Opting Out: Early School Leavers and the Degeneration of a Youth Policy*, Youth Research Centre, National Clearing House for Youth Studies, Hobart
- Ensminger M.E. and Slusarcick A.L. (1992), *Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first grade cohort*, “Sociology of Education”, n. 65, pp. 95-113

- Gustavsen B., Nyhan B. and Ennals R. (2007), *Learning Together for Local Innovation: Promoting Learning Regions*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- Harker R. and Tymms P. (2004), *The effects of student composition on school outcomes, school effectiveness and school improvement*, "An International Journal of Research, Policy and Practice", 15, n. 2, pp. 177-199
- Heckman J. and Masterov D. (2007), *The productivity argument for investing in young children*, "Applied Economic Perspectives and Policy", 29, n. 3, pp. 446-493
- Hord S.M. (2004), *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*, Teachers College Press, New York
- ISFOL (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Roma
- Janosz M. (1994), *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Université de Montréal, Montréal
- Janosz M. et al. (2008), *School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout*, "Journal of Social Issues", 64, n. 1, pp. 21-40
- Kendall S. and Kinder K. (2005), *Reclaiming Those Disengaged From Education and Learning: A European Perspective*, National Foundation for Educational Research, Slough
- Lamb S. (2008), *Alternative pathways to high school graduation: An international comparison, California dropout*, "Research Project Report", n. 7
- Lamb, S., A. Walstab, R. Teese, M. Vickers and R. Rumberger (2004), *Staying on at School: Improving Student Retention in Australia*, Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, The University of Melbourne, Melbourne
- Lasonen J. and Young M. (1998), *Strategies For Achieving Parity of Esteem In European Upper Secondary Education*, Institute for Educational Research, Jyväskylä
- Leney T. and Green A. (2004), *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*, "European Journal of Education", n. 40, pp. 261-278
- Luciano A. (1999), *Imparare lavorando. La nuova scuola dell'obbligo e il lavoro*, UTET, Torino
- Luciano A. (a cura di) (2014), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Luciano A. e Santi R. (2014), *Quelli che lasciano*, "Quaderno n. 32" della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo
- Louis K.S. and Kruse S.D. (1995), *Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools?*, in Id., *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, Corwin, Thousand Oaks, pp. 3-24
- Lyche C. (2010), *Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving*, OECD Education Working Papers, n. 53
- Mac Iver D.J. and Mac Iver M.A. (2009), *Beyond the Indicators: An Integrated School-level Approach to Dropout Prevention*, Arlington, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education

- Maguire S., Rennison J. (2005), *Two years on: The destinations of young people who are not in education, employment or training at 16*, "Journal of Youth Studies", 8, n. 2, pp. 187-201
- Middleton S. et al. (2005), *Evaluation of Education Maintenance Allowance Pilots: Young People Aged 16 to 19 Years*, Final Report of the Quantitative Evaluation (DfES Research Report 678), London, <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR678.pdf>
- Network of experts in Social Sciences of Education and Training (2010), *Early School Leaving*, Bruxelles, European Commission
- Oakes J. (2008), *Beyond Tracking: Multiple Pathways to College and Civic Participation*, Harvard University Press, Cambridge
- OECD (2010), *Working Party on Indicators of Educational Systems. Reporting on Upper Secondary Completion Rates*, Paris
- (2011), *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris
 - (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better lives*, Paris
 - (2013), *First Results From the Survey of Adult Skills*, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256>
- Polidano C., Tabasso D. and Tseng Y.P. (2012), *A second chance at education for early school leavers*, "Education Economics", 23, n. 3, pp. 358-385, paper n. 6769, pp. 1-18
- Reynolds, A.J. (2012), *Success in Early Intervention: The Chicago Child-Parent Centers*, University of Nebraska Press, Lincoln
- Rumberger R.V. (2011), *Dropping Out: Why Students Drop Out of School and What Can Be Done About It*, Harvard University Press, Cambridge
- Smyth E. (1999), *Do Schools Differ? Academic and Personal Development among Pupils in the Second-Level Sector*, Oak Tree Press, Dublin
- Spielhofer T., Benton T., Evans K., Featherstone G., Golden S., Nelson J. and Smith P. (2009), *Increasing Participation Understanding Young People who do not Participate in Education or Training at 16 or 17*, National Foundation for Educational Research, Slough
- Traag T., Lubbers M.J. and Van Der Velden R. (2010), *That's What Friends Are For? The Impact of Peer Characteristics on Early School-Leaving*, University of Maastricht, Maastricht
- Walther A. e Pohl A. (2005), *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*, European Commission, Bruxelles
- Wengen E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, Identity*, Cambridge University Press, Cambridge
- Willms D. (2006), *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling system*, Montreal, UNESCO, Institute for Statistics Working paper n. 5
- Youth Mentoring Network (2009), *Building Critical Social Infrastructure: The Business Case for Expanding Support for School Based Mentoring in Australia*, Youth Mentoring Network, Sydney



3. ALLIEVI STRANIERI CRESCONO

Roberta Ricucci

Numerose riforme in questi anni hanno cercato di mettere mano alle istituzioni scolastiche italiane, che apparivano come sclerotizzate, lontane dal mondo del lavoro e dalle sue trasformazioni. Una scuola in affanno e in ritardo rispetto a quelle di altri paesi europei¹. Raramente però esse hanno guardato anche alla trasformazione della popolazione scolastica (Colombo e Santagati, 2014; Azzolini e Barone, 2012). La revisione dei programmi da un lato e quella dell'organico dall'altro, il riordino dei cicli, la riforma dell'esame di maturità, hanno cercato di aggiornare la scuola di fronte alle sfide del nuovo millennio, senza considerare a sufficienza un importante cambiamento che nella scuola stessa avveniva dall'interno: la crescente presenza di allievi con cittadinanza non italiana.

Tabella 1. *Italia. Popolazione straniera: totale, minori e loro incidenza sul totale (2006-2015, dati al 1° gennaio)*

Popolazione straniera	2006	2007	2008	2010	2015
Totale (adulti + minori)	2.670.514	3.432.651	3.891.293	4.235.059	5.014.437
Minori	665.625	767.060	862.453	932.675	1.085.274
Incidenza % dei minori sul totale della popolazione straniera	22,6	22,3	22,2	22,0	21,6

Fonte: ISTAT.

¹In questo capitolo ho attinto a precedenti lavori, aggiornando e integrando contenuti già pubblicati in Ricucci 2015; 2014.

La scuola è sicuramente l'osservatorio privilegiato per cogliere le trasformazioni demografiche e socio-culturali del paese e per questo è stato l'ambito più indagato (tabella 1)². Nell'arco di trent'anni, dapprima a entrare nelle classi sono stati soprattutto ragazzi e ragazze preadolescenti e adolescenti; nel tempo – con l'irrobustirsi dei processi di ricongiungimento familiare e della stabilizzazione dei flussi – il fenomeno ha interessato sempre di più la scuola primaria e secondaria di primo grado (Santagati e Ongini, 2015). I dati degli allievi con cittadinanza non italiana indicano una tendenza in crescita tra coloro che sono nati in Italia e che appartengono alla seconda generazione (tabella 2). Allo stesso tempo rivelano come, nell'anno scolastico 2013/2014, l'incidenza più significativa di seconde generazioni sia stata nelle scuole dell'infanzia (84%) e nella prima classe delle scuole primarie (72,4%), per poi scendere (al 10,1%) nelle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado (Santagati e Ongini, 2015).

Tabella 2. *Studenti stranieri e nati in Italia iscritti nelle scuole a.s. 2013/2014*

	Totale	Stranieri	Nati in Italia
Infanzia	1.663.796	10,1	84,0
Primaria	2.827.109	10,0	64,4
I grado	1.761.142	9,6	37,9
II grado	2.668.067	6,8	15,3
Totale	8.920.114	9,0	51,7

Fonte: Santagati, Ongini, 2015.

Dati in linea con le caratteristiche di un paese, in cui la quota più significativa di popolazione appare ancora formata da immigrati di prima generazione o ricongiunti. Negli ultimi anni, però, si è assistito all'avanzata delle seconde generazioni: migliaia di allievi con cittadinanza non italiana svolgono ora l'intero percorso scolastico in Italia, e una discreta avanguardia è già inserita in percorsi universitari di primo o secondo livello (Molina, 2013).

Di tutto questo poco o nulla si è detto nelle varie riforme. Eppure i numeri – anno dopo anno – hanno animato, all'avvio di ogni inizio

² Per una rassegna delle ricerche si veda Colombo e Santagati 2014; Ricucci 2014.

scolastico, dibattiti sulle ricadute didattiche (per molti esclusivamente negative) e acceso polemiche (si pensi a quella relativa alle classi ponte e all'introduzione del tetto del 30% di allievi stranieri in ogni classe). Tuttavia questo dibattito non è diventato una *issue* degna di essere messa a sistema e su cui intervenire con programmi e risorse adeguate.

Anche nei dodici capitoli del documento programmatico della "Buona Scuola", che ha avuto grande rilievo per l'attuale governo, il tema degli allievi stranieri non era presente. Si è dovuto attendere il tredicesimo capitolo, redatto dal gruppo di lavoro istituito ad hoc presso il Ministero dell'Istruzione, per avere una riflessione su quali siano – in un paese oggi strutturalmente di immigrazione – le sfide che attendono dirigenti, insegnanti e l'intero contorno educativo. Riflessioni non procrastinabili e rese necessarie dalla presenza di oltre 800 000 studenti con cittadinanza non italiana che popolano scuole dell'infanzia, primarie e secondarie (Santagati e Ongini, 2015). Numeri importanti: se per paradosso tale presenza si azzerasse di colpo ciò creerebbe non poche difficoltà a un paese in affanno dal punto di vista demografico, come pure al sistema scolastico che si troverebbe a dover gestire un cospicuo numero di insegnanti senza allievi. Eppure in molti, anche fra il corpo docente, non hanno ancora interiorizzato come bambini, ragazzi e adolescenti figli dell'immigrazione siano ormai una parte significativa della popolazione italiana. Un dato di realtà con cui occorre fare i conti.

L'attenzione posta dai media sugli sbarchi, le polemiche sui costi della gestione dei continui arrivi, sulle dinamiche dell'accoglienza, sulle risorse che non ci sono, occupano le prime pagine dei quotidiani, rinforzando un'immagine univoca dell'immigrazione. Ma la relazione che quotidianamente si sviluppa fra autoctoni e immigrati da tempo si svolge su più piani, interessa ambienti differenti, coinvolge adulti e minori, famiglie e singoli, uomini e donne, producendo reali opportunità di integrazione.

Parte di questo rapporto quotidiano si svolge nelle aule scolastiche, dalla scuola dell'infanzia sino alle scuole superiori e, da qualche anno, anche all'università. Non è stata negli anni una relazione facile (Cotesta, 2010) né per i diretti protagonisti (stranieri o già cittadini italiani, ma di origine straniera) né per i genitori, che si confrontano con un sistema scolastico differente rispetto a quello cui sono stati socializzati. Come pure per i compagni italiani, che talora colgono una frattura profonda fra il clima che si respira all'interno della classe e quello al di fuori, quando si ricompongono i ranghi delle appartenenze e si ergono le barriere delle nazionalità. E ancora per le famiglie italiane, i docenti, tutte le figure che ruotano intorno alla scuola per aiutarla a svolgere il proprio compito educativo (dal personale per le attività integrative, sportive e espressive, agli animatori che gestiscono i doposcuola).

Tracciando oggi un bilancio, occorre chiedersi quali siano i temi sui quali è opportuno riflettere e investire. Come funziona il modello di inclusione scolastica previsto dalla legislazione? I figli dell'immigrazione, ricongiunti o nati in Italia, di generazione 1.5 o 2.0³, possono contare su opportunità e progetti di inserimento e sostegno scolastico adeguati?

1. *Una scuola per tutti, almeno nelle intenzioni*

Per molti anni, gli studiosi di immigrazione hanno guardato alla scuola come ambito in cui prendeva corpo una vera politica di integrazione. Sin dall'arrivo dei primi allievi con cittadinanza non italiana negli anni Ottanta, il legislatore ha scelto di inserire i neoarrivati dall'estero all'interno delle ordinarie classi scolastiche, evitando luoghi di apprendimento separati. Una scelta condivisa da molti pedagogisti, anche perché erede dell'esperienza, non troppo lontana, del modello inclusivo adottato per gli alunni disabili (Gobbo, Galloni e Ricucci, 2011). E infatti, in tema di stranieri, l'impostazione di fondo del "modello italiano" era già in parte delineata fin dalle prime circolari del Ministro dell'Istruzione (c.m. n. 301/89; c.m. n. 205/90), in continuità con le scelte attuate per l'accoglienza di altre forme di diversità e coerentemente con quanto previsto dalla Costituzione Italiana e dalle norme sull'immigrazione.

Un altro elemento ha accompagnato questa scelta, ovvero l'invito (i cui primi accenni si rintracciano in circolari ministeriali n. 122 del 1992 e n. 138 del 1993) a utilizzare nell'insegnamento una prospettiva interculturale, intesa come valore fondante della democrazia e come strumento di contrasto al razzismo e all'antisemitismo. Da queste premesse sono derivate, nel corso degli anni Novanta, soprattutto indicazioni operative, che pongono particolare attenzione alle procedure di inserimento, quindi a come affrontare la questione dell'assegnazione alle classi e della documentazione necessaria per l'iscrizione a scuola (Ricucci, 2015).

Per quanto riguarda gli alunni della fascia dell'obbligo, l'orientamento del legislatore è stato chiaro sin dai primi arrivi: iscrizione a scuola per tutti, irregolari e regolari (c.m. 67/92). Il diritto all'istruzione,

³ Il tema della definizione dei figli dell'immigrazione è questione assai dibattuta. Nuovi italiani (Dalla Zuanna, Farina e Strozza, 2009), Generazione ponte (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009), Italiani a metà (Ricucci, 2010), Generazione dopo (Barbagli, Schmoll, 2011): ecco alcuni dei modi con cui sono stati, dalle ricerche più recenti, denominati in Italia i minori stranieri.

indipendentemente dalla regolarità del soggiorno e dalla cittadinanza, è confermato anche nel Testo Unico per l'Immigrazione.

Come si sa, il passaggio dall'enunciazione di un diritto alla sua efficace esigibilità non è mai automatico. Anche in questo caso, infatti, le norme nazionali non si sono tradotte in indicazioni concrete per le singole scuole. Tale passaggio è stato reso ancora più difficile con l'avvio dell'autonomia scolastica, che, a partire dall'anno scolastico 2000/2001, ha lasciato «ai singoli istituti scolastici di ogni ordine e grado ampie possibilità di innovazione e flessibilità nella definizione e gestione delle attività educative e didattiche da parte delle scuole» (Pompameo, 2010, p. 23).

In questo contesto sono nate, lungo tutta la penisola, iniziative e pratiche che rivelano impegno e attivismo all'interno delle scuole, soprattutto in quegli ambienti dove la presenza di allievi stranieri e di origine straniera era decisamente in crescita. Il risvolto della medaglia è però rappresentato da un aumento dell'eterogeneità delle prassi e da una forte discrezionalità, non solo che ha reso diffuse a macchia di leopardo le iniziative, ma soprattutto non ha garantito a tutti gli allievi le stesse opportunità di inserimento, sostegno e accompagnamento. Per cercare di razionalizzare e articolare gli interventi secondo direttrici comuni è stato redatto un documento ministeriale di programmazione dal titolo emblematico: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2007, p. 3). Tale atto ribadiva la scelta italiana dell'inserimento di tutti gli allievi stranieri nelle normali classi di insegnamento, sottolineandone la valenza sul piano della socializzazione e dell'apprendimento di competenze anche linguistiche derivante dall'interazione quotidiana e continua in un ambiente italofono.

Il documento ha rappresentato un'efficace formalizzazione di pratiche diffuse, ribadendo la scelta della scuola italiana per l'inserimento, sin da subito, degli allievi non italofoeni. Nelle classi ordinarie, ma con il supporto di strumenti e progettualità adeguate per l'apprendimento della lingua italiana. Oggi lo scenario descritto sembra appartenere a un altro paese. Infatti il quadro è mutato nel corso degli ultimi anni, con l'arrivo di alcune novità che hanno messo in discussione il modello inclusivo adottato dal legislatore nel periodo precedente. Sono state stanziare risorse consistenti per interventi selettivi, da realizzarsi al di fuori del normale lavoro scolastico, destinati all'apprendimento della lingua italiana per alunni delle scuole secondarie (il cosiddetto "Piano nazionale Italiano L2", nell'ambito del Programma nazionale "Scuole aperte", varato nel mese di novembre 2008). È stato introdotto il tetto del 30 per cento di allievi con cittadinanza non italiana da inserire nelle

classi (circolare n. 2 dell'8 gennaio 2010 del Ministro dell'Istruzione). Questo secondo provvedimento è stato motivato con l'esigenza di contrastare fenomeni di concentrazione degli allievi stranieri in alcune classi; ha tuttavia sollevato numerose polemiche perché si tratta di una norma basata sulla cittadinanza, che non tiene conto né del paese di nascita, né del tempo trascorso in Italia e tanto meno delle competenze che i singoli allievi possono possedere. Specificazioni successive hanno consentito di ritornare in parte all'impostazione precedente: è stato chiarito come dal computo del 30 per cento debbano essere esclusi gli allievi nati in Italia e coloro che, pur nati all'estero, dimostrino di avere sufficienti competenze linguistiche. In ogni caso è stato ribadito che qualsiasi attività differenziale deve essere giustificata e deve tenere conto di quanto indicato nei documenti precedenti del Ministero dell'Istruzione, in cui si sottolinea «la valenza positiva della socializzazione fra pari» e del principio di non discriminazione, così come sancito dalla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (Console e Rozzi, 2013).

Ma un altro passo indietro è stato compiuto con il cosiddetto Pacchetto sicurezza del 2008 (poi diventato l'anno successivo L. n. 94, Disposizioni in materia di sicurezza pubblica) che ha previsto l'obbligo dell'esibizione del permesso di soggiorno in caso di iscrizioni e di altri provvedimenti di interesse dello straniero, a eccezione di quelli inerenti «le prestazioni scolastiche obbligatorie» e salute. Come si è verificato per altri ambiti, tuttavia, occorre richiamare il ruolo di *advocacy* svolto da numerose associazioni di tutela dei diritti dei minori stranieri, grazie al quale la norma è stata modificata riconducendo nell'ambito dell'istruzione anche i percorsi di istruzione e formazione svolti fra i 16 e i 18 anni, equiparati all'obbligo formativo a 18 anni alla scuola dell'obbligo (Savio, 2010).

Dopo un decennio di tentativi non sempre riusciti di inversione di rotta delle politiche, negli ultimi cinque anni il tema degli allievi di origine straniera non è stato più oggetto di interventi. Se qualcuno pensasse che ciò dipenda dal fatto che è stato raggiunto un assetto normativo stabile con strutture scolastiche ben attrezzate e insegnanti aggiornati e preparati per affrontare e gestire le diverse questioni emerse con l'immigrazione, sbaglierebbe.

Vincoli di bilancio e tagli di personale, unitamente alle varie riforme che hanno attraversato la scuola negli ultimi anni, hanno semplicemente spostato l'attenzione su altri temi. Inoltre, l'avanzare delle seconde generazioni sembra aver concesso a molti l'alibi di pensare che gli allievi nati in Italia, per il solo fatto di nascere nel nostro Paese, siano meno bisognosi di attenzioni, di attività, di accompagnamento. In realtà, ancor prima dell'arrivo degli studenti stranieri, nascere in Italia, da genitori italiani,

non metteva al riparo dal non avere un lessico ricco, dal fatto di usare prevalentemente il dialetto, dal crescere in un ambiente culturalmente povero. Le disuguaglianze scolastiche non sono una questione introdotta dalle migrazioni. Piuttosto le migrazioni ci aiutano a riconsiderarle, dimostrandosi ancora una volta rivelatrici di realtà e problemi della società italiana. Non tutti arrivano ai nastri di partenza della scuola dell'obbligo con lo stesso bagaglio, con la stessa dotazione di competenze, vocabolario, esperienze e la scuola non fa molto per sostenere i ragazzi che hanno maggiori difficoltà, italiani o stranieri che siano.

D'altra parte evidenze empiriche e risultati di ricerche (Galloni e Ricucci, 2010; Colombo, 2011; Colombo e Santagati, 2014) non ci raccontano di scuole in generale ben attrezzate: sono ancora tante le difficoltà e le richieste di sostegno all'extrascuola per rafforzare le competenze linguistiche e aiutare le famiglie straniere e italiane, ad accompagnare il tempo dello studio dei loro figli.

2. *Dalla teoria alla pratica: un'inclusione a metà*

Norme contraddittorie e ondivaghe, scarsi investimenti e significative differenze territoriali hanno fatto sì che, nella pratica quotidiana, le prassi e le azioni che si sperimentano per realizzare "una scuola per tutti" siano eterogenee e molteplici, con gradi di efficacia e di diffusione differenti nei diversi ordini di scuola e nei diversi contesti territoriali. Guardando alle scuole in Lombardia, Favaro per esempio sottolinea come «uno sguardo alle classi dei più piccoli e dei più grandi ci restituisce l'immagine di una scuola fortemente segnata dall'eterogeneità e che continua a modificarsi, anno dopo anno, in maniera veloce, rispetto alle storie, ai viaggi, ai volti e alle biografie di coloro che la abitano» (2014, pp. 32-33).

Se da un lato la presenza degli allievi stranieri si è stratificata e le sue caratteristiche si sono modificate (dai minori soli a quelli di seconda generazione; dai minori maghrebini agli adolescenti dell'Europa dell'Est), d'altro canto anche la scuola di oggi non è più quella della metà degli anni Ottanta, quando si iniziò a confrontarsi con "lo straniero" in classe. Allo stesso modo, l'ambiente in cui le scuole operano è profondamente mutato. Le istituzioni scolastiche non agiscono come isole, ma sono inserite in ambienti territoriali, sociali, economici; risentono dei dibattiti che si sviluppano al di fuori di esse e ne possono essere condizionate nel modo in cui definiscono l'offerta formativa e in cui affrontano questioni specifiche. Ancora una volta, l'immigra-

zione si presta come caso di studio particolarmente significativo per comprendere una trasformazione sociale.

I *rumors* esterni alla scuola sugli effetti negativi dell'aumento della popolazione studentesca con cittadinanza non italiana possono avere ricadute negative sui rapporti tra allievi e famiglie e sui comportamenti degli insegnanti. E sfociano talvolta nella richiesta di adottare pratiche di segregazione (classi ponte, classi differenziali) per garantire un'istruzione di qualità, al netto delle difficoltà che possono introdurre loro, gli stranieri. I genitori immigrati, a loro volta, provano spesso gli stessi sentimenti: cercano il meglio per i loro figli e, come quelli nativi, non vogliono che l'insegnamento a scuola sia condizionato da allievi neoarrivati o da alunni poco inclini alla disciplina che costringono gli insegnanti a rallentare lo svolgimento dei programmi. Talvolta questi "cattivi" compagni sono italiani, o vengono da un paese diverso dal loro. Come hanno reagito le scuole di fronte alle richieste dei sempre più numerosi suoi protagonisti (insegnanti, genitori italiani, genitori di diverse provenienze, dirigenti, allievi, mediatori culturali, educatori del privato sociale, volontari dell'associazionismo di matrice religiosa o laica, italiano o straniero che sempre di più garantiscono attività educative in tandem con le scuole)?

Dapprima ci si è preoccupati della lingua, ovvero di come poter gestire numeri crescenti di allievi non italofoeni inseriti nelle classi ordinarie in qualunque momento dell'anno. A questo hanno fatto seguito iniziative di accoglienza, volte a illustrare il funzionamento della scuola in Italia e a coinvolgere in maniera più attiva anche i genitori. In mancanza di direttive nazionali su come promuovere l'inclusione linguistica (e quindi quella formativa) degli studenti neoarrivati e su come favorire la partecipazione alla vita scolastica delle famiglie immigrate, le scuole si sono autorganizzate con svariate modalità, creando situazioni di pericolosa concentrazione in alcune di esse (ovvero in quelle dove i progetti e le iniziative sono state più numerose e il corpo docente più attivo) e di limitata presenza in altre. Come hanno messo in luce Demartini, Luciano e Ricucci (2010), l'autonomia nel decidere se e come attuare progetti di inclusione degli allievi stranieri ha favorito processi di selezione dell'utenza, dando vita a una nuova gerarchia delle scuole: da quelle per "soli italiani" (dove per iscrivere un allievo straniero le classi erano sempre al completo) a quelle in cui "allievi italiani e stranieri erano divisi in plessi differenti" sino ad arrivare a quegli istituti definiti come le "scuole per stranieri". O, come spesso hanno titolato i giornalisti, le "scuole ghetto", da cui nell'arco di un paio d'anni gli allievi italiani scomparivano a fronte del crescente numero di ingressi di stranieri, neoarrivati o nati in Italia che fossero: l'adagio era quello di evitare i figli degli immigrati, ritenuti responsabili dell'abbassamento della qualità dell'insegnamento,

del ritardo nello svolgimento dei programmi, del peggioramento della reputazione della scuola. Storie, forse, attualmente impensabili. Gli anni Novanta sono stati dunque caratterizzati sia da molto impegno, innovazioni metodologiche, progetti innovativi di accoglienza e di insegnamento della lingua, sia da pratiche poco onorevoli e da campagne di chiusura. La forza dei numeri da un lato e dall'altro il lavoro di insegnanti, dirigenti e genitori sensibili e consapevoli della presenza strutturale e stabile di famiglie immigrate hanno spesso saputo scalfire atteggiamenti di rifiuto: il successo scolastico di molti allievi stranieri e il loro impegno hanno ulteriormente contribuito a smontare stereotipi (Cotesta, 2010). Oggi una ipotetica banca dati delle attività rivolte agli studenti con cittadinanza non italiana, se interrogata sulle pratiche di inclusione scolastica, estrarrebbe non solo progetti di accoglienza, di insegnamento della lingua italiana per comunicare o per studiare. La lista comprenderebbe anche iniziative di orientamento specificamente rivolte ai padri e alle madri non italiani per spiegare il funzionamento del mondo dell'istruzione e della formazione, coinvolgimento di docenti madrelingua per consentire ai neoarrivati di poter sostenere interrogazioni nella lingua madre sino al raggiungimento di una competenza sufficiente in italiano, collaborazione con altri soggetti del territorio per sviluppare percorsi di sostegno all'apprendimento in continuità con l'extrascuola.

Infatti, come evidenziato dai molti progetti disponibili sul web e in parte rintracciabili attraverso il sito del MIUR o quello dell'INDIRE, si vanno diffondendo forme di progettualità interistituzionale e fra pubblico e privato sociale, che rendono la scuola aperta al territorio in cui si colloca, cercando di costruire una sorta di continuità educativa fra il tempo scolastico e il tempo extrascolastico (Campioni, Ferratini e Ribolzi, 2005, p. 13). Si tratta di un ampliamento della comunità educativa, ovvero di quell'insieme di agenzie di socializzazione (famiglia, scuola, gruppi dei pari, associazionismo, media), che concorrono alla formazione delle giovani generazioni. La necessità di superare le numerose rigidità che l'istituzione scolastica conosce negli orari, nell'organizzazione in unità classe, nei programmi, per rispondere alle nuove sfide educative, ha così aperto le porte all'ingresso nella scuola di altre figure come i mediatori culturali o i formatori e gli educatori dell'associazionismo etnico e interetnico. Entrare oggi nella scuola italiana, a qualsiasi livello, significa incontrare una pluralità di attori, ciascuno con competenze e professionalità differenti, che si muovono sulla scena di un ente che si colloca all'interno di una prospettiva interculturale. Tale prospettiva nel quotidiano si traduce nel ripensare le diverse fasi della relazione fra l'allievo e l'istituzione scolastica.

3. *Tanto desiderate, poco considerate: seconde generazioni in cerca di attenzione*

Negli anni, molte energie sono state concentrate sull'inserimento dei minori stranieri ricongiunti e con alle spalle percorsi scolastici già avviati (Giovannini e Queirolo Palmas, 2002; Demetrio e Favaro, 2002; Besozzi, Colombo e Santagati, 2009). Lo spauracchio di continui arrivi dall'estero, in qualsiasi momento dell'anno e con un ventaglio di lingue, programmi svolti e competenze eterogenee da gestire, sembra essersi allentato negli ultimi anni. Da un lato i ricongiungimenti familiari si sono ridotti nei numeri e modificati nelle caratteristiche (meno adolescenti e più bambini), dall'altro è aumentata la quota di seconde generazioni. Come già accennato, i dati sono chiari: la quota di allievi stranieri nati in Italia cresce ogni anno, contribuendo a ridurre le preoccupazioni di molti docenti e dirigenti per i quali la nascita all'estero sembra configurarsi come un segno indelebile e difficile da affrontare e gestire.

L'essere "da una vita qui", per parafrasare il titolo di un recente volume (Granata, 2011), appare come una sorta di panacea di fronte a difficoltà linguistiche, di relazione, di possibili discriminazioni.

L'avanzare degli studenti nati in Italia sembra essere salutato nelle scuole con sollievo. Come già accennato, trovarsi di fronte studenti nati in Italia o comunque che si presentano ai nastri di partenza già con qualche esperienza di socializzazione in un ambiente italofono sembra rasserenare gli addetti ai lavori. Spesso tuttavia si sottovaluta che anche fra i cosiddetti "nuovi italiani" le differenze e le disuguaglianze sono numerose. Contano la famiglia di provenienza, l'ambiente in cui si cresce, le caratteristiche socio-culturali dei genitori, le persone frequentate, le opportunità a cui si ha facoltà di accedere. Come pure la scuola che si frequenta, le possibilità di formazione e sostegno che questa offre. Il pregiudizio positivo nei confronti delle seconde generazioni, che porta molti insegnanti a pensare che trovarsi di fronte a studenti non più bisognosi di competenze lessicali e di rafforzamento della lingua italiana per studio, è smentito da evidenze empiriche. Senza aiuti in tal senso, il rischio che le seconde generazioni presentino ritardi già al terzo anno della scuola primaria rispetto ai coetanei italiani di origine italiana è alto (Premazzi e Ricucci, 2014).

In realtà, molti bambini di seconda generazione hanno difficoltà nell'apprendimento della lingua e devono essere aiutati: o perché non hanno frequentato la scuola materna, o perché sono cresciuti in un ambiente familiare troppo povero di stimoli (De Feyter e Winsler, 2009; Koury e Votruba-Drzal, 2014; Vesely, 2013).

L'offerta educativa precedente alla scuola dell'obbligo si rivela particolarmente importante per l'apprendimento della lingua, ma non solo. I risultati di ricerca evidenziano, infatti, come la scuola dell'infanzia rappresenti «il primo – prolungato – rapporto che le famiglie straniere instaurano con un'istituzione con cui condividono l'importante responsabilità della cura e dell'educazione dei propri figli. I bambini imparano a muoversi e a gestire spazi non familiari, a condividere giochi e attività, a svolgere nuovi ruoli. Nelle scuole dell'infanzia, si sperimentano iniziative che promuovono la crescita cognitiva, affettiva e personale e un'acquisizione di conoscenze, principalmente delle lingue, che costituiranno i pilastri di un sano sviluppo psicofisico» (Bellucci, 2013 in Premazzi e Ricucci, 2015, p. 4).

Se la sfida per chi lavora nelle scuole materne e primarie è impegnativa, anche gli insegnanti degli anni successivi dovranno fare attenzione ad alcuni fattori che possono incidere nelle biografie scolastiche delle seconde generazioni, come già diversi studi hanno dimostrato (Eve, 2013). In particolare il rapporto con i coetanei, spesso pesantemente condizionato dall'aspetto fisico "diverso" o dal livello socio economico di provenienza (minor accesso a beni di consumo o a una diversa tipologia di vita familiare). Altro elemento riguarda la relazione con i genitori che, oltre ad appartenere a un'altra generazione, provengono da contesti culturali diversi da quello in cui sta crescendo il ragazzo. Infine, lo stesso rapporto con le proprie origini e con la lingua materna diventa ambivalente. Spesso i ragazzi, per essere accettati, tendono a identificarsi completamente con i loro coetanei italiani a spese però di un annullamento della loro ricchezza identitaria. Tale rischio sarà tanto più elevato se la scuola non riuscirà a cogliere, e gestire la sfida di adeguare le risposte a una popolazione studentesca che non rimane la stessa, ma si trasforma nelle sue caratteristiche socio-demografiche e nei suoi bisogni. Ancora oggi, come a metà degli anni Novanta, la maggior parte delle attività di sostegno agli allievi stranieri e di formazione dei docenti riguardano l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. Eppure gli allievi sono aumentati e si sono differenziati: non c'è più solo, per esempio, chi giunge dall'estero già in parte scolarizzato, ma anche chi ha iniziato il ciclo scolastico in Italia, chi in pochi mesi recupera il gap linguistico e raggiunge i livelli più alti nel profitto scolastico, chi arriva senza essere alfabetizzato nella lingua d'origine.

Di fronte a un panorama articolato la scuola rischia di restare ancorata a una visione del problema ormai desueta e di non avere strumenti adatti per poter continuare a svolgere il proprio ruolo.

4. Eppur qualcosa si muove. Tracce di cambiamento

Come alcuni autori hanno messo a fuoco, l'esperienza migratoria costringe i giovani a crescere e maturare più in fretta dei loro coetanei italiani e quindi a essere più attenti alla lettura delle dinamiche che li circondano e li riguardano più direttamente (Conti, 2012).

Una di queste dinamiche è sicuramente legata alle aspettative di successo scolastico dei genitori. Per molti degli studenti che vivono un'esperienza scolastica irta di difficoltà "i sogni di successo scolastico dei genitori" si trasformano nei loro peggiori incubi (Hirschmann, 2001; Zhou, 1997; Caplan, Choy e Whitmore, 1992). Essere figli di un immigrato e cittadino straniero significa (ancora oggi) trascinarsi una zavorra pesante, che in parte potrebbe essere alleggerita da robuste credenziali educative. Si attua una sorta di meccanismo di riscatto, che passa attraverso il successo scolastico (Cook e Ludwig, 1998; Lee, 2005). Così se i primi arrivati – le cosiddette generazioni 1,5 – si sono orientati verso percorsi tecnico-professionali, le seconde generazioni cominciano ad avventurarsi verso i licei e cresce la propensione all'iscrizione all'università. Una buona notizia, si potrebbe dire, in un Paese con un numero ancora troppo basso di residenti con un'alta professionalità. L'iscrizione però è solo un primo passo e i rischi di abbandono sono sempre in agguato.

Nel corso degli ultimi vent'anni questa spinta soggettiva verso la scuola ha incontrato nelle scuole è negli amministratori locali, più che nelle stanze del ministero, numerosi sostenitori. In molte scuole sono stati predisposti progetti di apprendimento linguistico e d'inserimento per gli allievi neoarrivati, organizzati corsi di sostegno scolastico e di lingua italiana per lo studio, preparati materiali informativi e organizzate esperienze di *peer-tutoring*, elaborati moduli formativi *ad hoc* per docenti, coinvolti mediatori culturali e associazioni etniche per evitare incidenti interculturali. Si è irrobustita la collaborazione fra l'ambito istituzionale e il privato sociale, nell'ottica non solo di un'esternalizzazione di attività cui la scuola da sola non avrebbe potuto far fronte, ma anche con la prospettiva di costruire un contesto educativo per rafforzare percorsi di apprendimento e inserimento in sinergia fra il tempo scuola e quello extrascuola. In tutti questi casi, l'obiettivo dichiarato è quello di favorire il successo scolastico degli allievi con cittadinanza non italiana, evitando che i figli dell'immigrazione siano condannati – aprioristicamente e per il background migratorio – a diventare tutti operai generici o addetti alla ristorazione, a essere in primo piano fra coloro che ripetono gli anni o affrontano le vacanze con molti debiti formativi, ad affrontare la scuola più come un incubo da superare che come un'opportunità da cogliere. Questo obiettivo è

stato raggiunto? Si è riusciti a incidere sui percorsi e sulle prospettive degli allievi stranieri o di origine straniera?

Per quanto riguarda i *percorsi*, resta confermato il peso significativo dei canali di istruzione e formazione professionale per gli allievi non italiani neo arrivati e per molti tra coloro da più tempo in Italia. È una storia che si ripete in tutte le ondate migratorie, quando il primo approdo all'istruzione si presenta come particolarmente impervio. Le *chance* migliorano per chi viene dopo (Ricucci, 2014) anche se per talune provenienze l'effetto di "segregazione formativa" prosegue poi nel tempo, come studi internazionali hanno ampiamente dimostrato (Portes e MacLeod, 1999; Cheng e Starks, 2002). Ma l'essere in sintonia con le storie di paesi di più lunga tradizione migratoria non consola. Suona anzi come un campanello di allarme. L'inerzia con la quale si ripetono le storie migratorie di segregazione e di marginalizzazione indica una singolare resistenza a trarre frutto dalle esperienze del passato replicando modelli che se già in passato non hanno prodotto brillanti risultati rischiano di produrre conseguenze ancor più negative per il futuro di questi ragazzi e dell'intera società. Una società che dovrà affrontare per lungo tempo le conseguenze di una crisi strutturale che continuerà a ridurre le opportunità di lavoro per chi abbia credenziali educative inadeguate.

Con l'aumento delle iscrizioni ai licei questi rischi sembrano scongiurati. Vietato tuttavia abbassare la guardia. La scelta di percorsi liceali è un segnale ma non metterà questi ragazzi al riparo dal rischio di tempi difficili una volta conseguito il diploma, perché la classe sociale, la rete di relazioni e il bagaglio culturale delle famiglie continueranno a condizionare gli esiti dei percorsi formativi di allievi che sembrano rimanere inalterati ai blocchi di partenza.

Le preoccupazioni quindi rimangono e riguardano la tenuta di questi percorsi e la capacità delle scuole di accompagnare e sostenere allievi che spesso non possono – al pari di molti coetanei nativi italiani – far affidamento su genitori e familiari per l'aiuto nello studio. Per non dire della qualità degli ambienti-classe, dove si è andato registrando negli ultimi anni un aumento degli episodi di discriminazione e di razzismo nei confronti di studenti che per tratti somatici, colore della pelle o storia familiare continuano a essere percepiti solo come stranieri indesiderati e non come compagni (IDOS-UNAR, 2014).

Bibliografia

- Azzolini D. e Barone C. (2012), *Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti nelle scuole secondarie superiori in Italia*, "Rassegna italiana di sociologia", n. 4, pp. 687-718
- Barbagli M. e Schmoll C. (2011), *La generazione dopo*, il Mulino, Bologna
- Bellucci M.T. (2013), *La prospettiva europea*, in M.T. Bellucci (a cura di), *Il nido. Educazione e cura della prima infanzia*, Carocci, Roma, pp. 25-37
- Besozzi E., Colombo M. e Santagati M.G. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano
- Campione V., Ferratini P. e Ribolzi L. (2005), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, il Mulino, Bologna
- Caplan N., Choy M. H. e Whitmore J. K. (1992), *Indochinese refugee families and academic achievement*, "Scientific American", n. 266, pp. 36-42
- Cheng S. and Starks B. (2002), *Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations*, "Sociology of Education", n. 75, pp. 306-327
- Colombo M. (2011), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento
- Colombo M. e Santagati M.G. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Angeli, Milano
- Console M. e Rozzi E. (2013), *Minori stranieri e diritto all'istruzione*, intervento presentato al Convegno "In Media Res", Torino, 3 dicembre
- Conti C. (2012), *Cittadini e cittadinanze. Giovani italiani e stranieri a confronto*, in M. Livi Bacci (a cura di), *Per un'Italia che riparta dai giovani: analisi e politiche*, www.neodemos.it, pp. 39-54
- Cook P.J. and Ludwig J. (1998), *The burden of "acting white": Do black adolescents disparage academic achievement?* in C. Jencks e M. Phillips (a cura di), *The Black-White Test Score Gap*, The Brookings Institute Press, Washington, pp. 375-400
- Cotesta V. (2010), *Le domande delle famiglie straniere alla scuola italiana*, CNEL, Roma
- Dalla Zuanna G., Farina P. e Strozza S. (2009), *I nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna
- De Feyter J. and Winsler A. (2009), *The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins*, "Early Childhood Research Quarterly", n. 24, pp. 411-431
- Demartini M., Luciano A. e Ricucci R. (2010), *La scuola*, in G. Zincone e I. Ponso (a cura di), *Immigrati: servizi uguali o diversi?*, Carocci, Roma, pp. 57-96.
- Demetrio D. e Favaro G. (2002) *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano

- Eve M. (2013), *Gli effetti dei processi migratori sui giovani di seconda generazione: una ricerca in Piemonte*, "Politiche Piemonte", n. 15, www.politichepiemonte.it
- Favaro G. (2014), *Italiani "in attesa" sui banchi di scuola*, in Dossier italiani 2.0, www.secondegenerazioni.it, pp. 31-34
- Galloni F. e Ricucci R. (2010), *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze dentro e fuori la scuola*, Unicopli, Milano
- Giovannini G. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino
- Gobbo F., Galloni F. and Ricucci R. (2011), *Legislation, projects and strategies for the implementation of educational inclusion in Italy: Results, questions and future prospects*, "The Open Education Journal", vol. 4, december, pp. 148-157
- Granata A. (2011), *Son qui da una vita*, Carocci, Roma
- Hirschmann C. (2001), *The Educational enrolment of immigrant youth: A test of the segmented assimilation hypothesis*, "Demography", 38, n. 3, pp. 317-336
- IDOS-UNAR (2014), *Dossier statistico sull'immigrazione 2013 XVII Rapporto*, Roma
- Koury A. e Votruba-Drzal E. (2014), *School readiness of children from immigrant families: Contribution of region of origin, home, and childcare*, "Journal of Educational Psychology", 106, n. 1, pp. 268-288
- Lee R.M. (2005), *Resilience against discrimination: Ethnic identity and other-group orientation as protective factors for Korean Americans*, "Journal of Counselling Psychology", n. 52, pp. 141-159
- Molina S. (2013), *Stallo in tre mosse: il dibattito italiano sulla cittadinanza ai figli degli immigrati*, www.neodemos, 8 maggio
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, Roma
- Pompameo M. (2010), *La legislazione per gli allievi stranieri*, in M. Pompameo e R. Ricucci (a cura di), *Sinergie e strategie. Adolescenti tra scuola e immigrazione*, Ed. Duc, Aosta, pp. 15-25
- Portes A. and MacLeod D. (1999), *Educating the second generation: Determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States*, "Journal of Ethnic and Migration Studies", n. 25, 3, pp. 373-396
- Premazzi V. e Ricucci R. (2014), *Oltre l'accesso. Educazione e cura per la prima infanzia tra famiglie italiane e straniere*, Fieri, Torino
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà*, il Mulino, Bologna
- (2014), *Second Generation on the move*, Lexington, Lanham
- (2015), *Cittadini senza cittadinanza*, Seb27, Torino
- Santagati M.G. e Ongini V. (2015), *Allievi con cittadinanza non italiana. A.s. 2013-14*, MIUR-ISMU
- Savio G. (2010), *Aggiornamento sugli effetti delle modifiche introdotte dalla legge n. 94 del 15 luglio 2010*, www.piemonteimmigrazione.it
- Vesely C.K. (2013), *Low-income African and Latina immigrant mothers' selection of early childhood care and education (ECCE): Considering the complexity of*

cultural and structural influences, "Early Childhood Research Quarterly",
28, n. 3, pp. 470-448
Zhou M. (1997), *Growing up American: The challenge confronting immigrant
children and children of immigrants*, "Annual Review of Sociology", vol.
23, pp. 63-95

4. PERDERE LA BUSSOLA

Giulia Maria Cavaletto

1. Scelte cruciali: perché è complicato trovare la strada?

Oltre vent'anni fa, e poi a più riprese, si parlò di “scelte cruciali” (Gambetta, 1990; Abburrà *et al.*, 1996; Cavalli e Facchini, 2001; Cavaletto 2010; Bonica e Olagnero, 2011) per indicare il delicato passaggio tra la scuola secondaria inferiore e quella superiore: una scelta densa di implicazioni sia a breve termine (perché la “buona scelta” si misura fin dall'avvio della scuola superiore attraverso il rendimento scolastico, con ricadute sulla fiducia, sulla gratificazione e autostima degli studenti); sia a medio e lungo termine relativamente alla possibilità di incrementare le probabilità di proseguire con l'istruzione universitaria, e successivamente di influenzare le opportunità occupazionali (Cavalli e Facchini, 2001; Ballarino *et al.*, 2009; Mariani, Montanaro e Paccagnella, 2013).

Questo passaggio è reso particolarmente difficile dal fatto che nel sistema scolastico italiano si sceglie in sostanza prima dei 14 anni, quando ancora si è a metà della terza media, tra filiere ordinate secondo una chiara gerarchia reputazionale che implicitamente crea studenti di serie A e di serie B (Barone, 2012; Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2014; Filandri e Parisi, 2014). Si tratta inoltre di una scelta difficilmente reversibile, per cui “cambiare idea” non è né semplice, né immune da rischi ulteriori. Nel caso di un ripensamento, la decisione è gestita prevalentemente a livello individuale e familiare e solo marginalmente governata dal cosiddetto ri-orientamento istituzionale. Ciò non significa che altre scelte successive (come quelle universitarie per esempio) non siano a loro volta rilevanti ma spesso esse sono conseguenti alla scelta cruciale della scuola superiore (AlmaLaurea, 2014; ISFOL, 2013) e consolidano una carriera scolastica (Vaira, 2007). Semplificando, potremmo dire che le scelte successive a quella della scuola superiore nella maggior parte dei casi si limitano a sancire ora una vocazione accademica per coloro che hanno frequentato i licei e continuano con l'università,

ora una vocazione professionalizzante per coloro che hanno scelto la filiera professionale e in parte quella tecnica. Quest'ultima tuttavia si presenta nel sistema italiano come la più ambivalente e poliedrica (per un approfondimento su questo aspetto cfr. *infra*, capitolo 7).

2. Le buone ragioni per fare orientamento

L'idea della necessità di mettere in atto azioni e strumenti di orientamento, ideati appositamente per ridurre al minimo gli effetti di spiazzamento che in molti studenti e famiglie si producono con la fine della scuola media inferiore scaturisce proprio dalla consapevolezza che il sistema scolastico non è affatto permeabile tra filiere, non consente ripensamenti (se non pagando un prezzo elevato in termini di perdita di tempo, stigma...), non prevede nei fatti passerelle tra una filiera e l'altra. Questa rigidità è in contrasto con le intenzioni espresse da oltre un trentennio da Stato e Regioni di realizzare un modello di istruzione superiore come «sistema formativo unitario a canali comunicanti e con agili punti di snodo e di rientro» (CNEL, 1981, p. 31). Nei fatti persiste invece una forte segregazione tra filiere, la scelta va compiuta precocemente ed è soltanto minimamente reversibile. Di qui la richiesta di occasioni e figure che supportino tale scelta, orientandola. E dunque anche la necessità di individuare chi realizza l'attività di orientamento e con quali metodologie.

Ma sono anche altre le ragioni del disorientamento. Di certo non giova ad agevolare il processo di scelta l'assetto istituzionale e la complessità dell'offerta formativa. In base ai dati ISFOL (2013) e AlmaDiploma (2015) gli studenti italiani che frequentano le medie inferiori si trovano oggi di fronte a 22 possibili diplomi (prospettive già di molto ridotte rispetto al momento della massima espansione dell'offerta formativa, ai tempi della legge Moratti): 3 definiti come propriamente liceali (liceo classico, liceo scientifico e liceo linguistico), 9 tecnici e 7 professionali, cui vengono aggiunti altri 3 percorsi definibili come "altri diplomi" (il liceo pedagogico-sociale e i due diplomi dell'area artistica: il liceo artistico e l'istituto d'arte). A questi percorsi quinquennali si aggiunge poi la formazione professionale, considerata il fanalino di coda dell'offerta formativa italiana (cfr. *infra*, capitolo 8). È indubbio che siamo in presenza di un'offerta formativa molto ampia, per scrutinare la quale e decifrarne le peculiarità, è richiesto un livello di istruzione medio alto, una certa familiarità con i sistemi educativi e i loro sbocchi, una conoscenza realistica delle prospettive occupazionali. Ma anche una

certa vicinanza con la scuola, gli insegnanti e gli “ambienti educativi” che, come è già stato messo in luce (cfr. *supra*, capitolo 1), non sono affatto tutti uguali. Dunque, questa complessità introduce un primo elemento di difficoltà per tutte le famiglie; ma le accentua per quelle che appartengono a classi sociali meno attrezzate culturalmente, per le quali il rischio è di scegliere senza cognizione di causa consegnandosi nelle mani dei media o degli insegnanti (Schizzerotto e Barone, 2006) che spesso consigliano sulla base di un solo criterio, ossia il rendimento.

Alla numerosità delle scelte possibili si aggiunge la reputazione: ogni filiera, liceale, tecnica o professionale, risente di tutt’altro che trascurabili effetti di reputazione che investono non solo la filiera ma anche il singolo istituto (AlmaDiploma, 2015; Bonifacio e Olagnero, 2014).

E la frequenza all’una o all’altra filiera genera poi a valanga un effetto che è noto come *the job market signalling game*, secondo quanto teorizzato nel 1973 da Spence: i diplomi conterrebbero in sé non soltanto una certificazione ma altre qualità invisibili e importanti per trovare lavoro e utilizzate dalle imprese per selezionare i candidati all’ingresso. Il datore di lavoro si fida del titolo di studio e della sua reputazione prima ancora di sapere che cosa un diplomato sa e sa fare.

La differente reputazione delle filiere produce una segregazione per tipi di scuola in base al genere, alla classe sociale e all’etnia. Per quanto riguarda il genere, i dati (ISFOL, 2013; AlmaDiploma 2015) confermano a tutt’oggi una netta prevalenza numerica delle ragazze in alcuni percorsi a sfondo sociale, commerciale o classico; spesso sono gli stessi insegnanti e genitori a spingere in tale direzione, a volte inconsapevolmente, ma di fatto escludendo alcune opzioni, in quanto “non adatte”, non allineate allo stereotipo di genere. D’altra parte è già stato evidenziato nel capitolo 1 il sorpasso compiuto dalle ragazze quanto a risultati e al crescente orientamento per scelte disciplinari tradizionalmente maschili. Relativamente alla classe sociale sono noti i meccanismi di replicazione della condizione di svantaggio o di vantaggio: la probabilità di frequentare un liceo è molto più alta per i figli delle classi superiori (Ballarino *et al.*, 2009; Checchi e Flabbi, 2007; Barone, 2012; Schizzerotto, 2002), così come è più elevata la loro probabilità di trovare un lavoro e successivamente di consolidare una carriera occupazionale. La congiuntura recessiva ha ulteriormente rafforzato la polarizzazione tra le classi sociali: se quelle superiori si arroccano per mantenere la propria posizione, le classi operaie hanno perso fiducia nell’istruzione come ascensore sociale. Può trattarsi di un fenomeno congiunturale ma potrebbe anche trattarsi di una manifestazione di sfiducia più strutturale nei confronti delle credenziali educative. Infine l’etnia: la condizione di straniero candida più frequentemente a per-

corsi professionalizzanti, sebbene in misura minore negli ultimi anni (Azzolini, Barone, 2012). È noto che gli studenti stranieri, specie se non nati in Italia, accedono frequentemente a percorsi ritenuti meno impegnativi e qualificati (Queirolo Palmas 2002; Dalla Zuanna, Farina e Strozza, 2009; Ricucci, 2010).

Questi elementi riassumono le ragioni per cui l'orientamento è non soltanto necessario ma spesso determinante e denso di implicazioni a medio-lungo termine per le biografie degli individui. Di qui l'importanza dell'orientamento come pratica istituzionalizzata volta a informare, indirizzare, guidare gli studenti e le loro famiglie verso il percorso di scuola superiore ritenuto maggiormente adatto alle capacità dell'allievo e coerente con le sue aspirazioni professionali. Questo processo di istituzionalizzazione delle pratiche orientative, tuttavia, è avvenuto di recente, attraverso interventi sporadici e inadeguatamente finanziati e senza un robusto accompagnamento di ricerca e di valutazione.

Ciò non toglie che anche nel nostro paese siano diffuse pratiche implicite di orientamento da parte degli insegnanti che influenzano la scelta del percorso formativo superiore, specialmente di alcune categorie di studenti (quelli le cui famiglie sono meno attrezzate culturalmente – Schizzerotto e Barone, 2006). Manca però il riconoscimento del valore dell'orientamento, che è invece largamente presente in altri paesi, dove talvolta assume un carattere vincolante nel sistema educativo, è gestito da operatori specializzati, dispone di finanziamenti adeguati ed è accuratamente valutato nei suoi esiti (Gillborn, 1997; Dunne e Gazeley, 2008; Boone e Van Houtte, 2013).

Parlare di orientamento nel sistema scolastico italiano, invece, costringe da una parte a mantenere un registro prettamente descrittivo, dall'altra a formulare ipotesi e critiche scarsamente corroborate dalla ricerca empirica. Nelle ambiziose intenzioni, normative da parte del legislatore e applicative da parte degli insegnanti, l'orientamento dovrebbe essere uno strumento – consultivo e non vincolante – volto a contenere le disuguaglianze, a evitare lo spreco di talenti e limitare il rischio di insuccessi. Avendo carattere consultivo, dovrebbe sostenere senza dirigere o vincolare. Ma l'orientamento non svolge questo ruolo promozionale e spesso non è neppure un luogo neutro.

3. Fare orientamento: dalle definizioni alla prassi

Se si ritenesse che il passaggio alla scuola superiore fosse una questione da ricondurre deterministicamente a variabili ascritte (nascere in

una famiglia o in un'altra; essere femmine o maschi; italiani o stranieri) allora l'orientamento perderebbe ogni significato. Se invece riteniamo che, pur tra molti condizionamenti, questa pratica possa mitigare in parte gli effetti di predestinazione e le scelte sbagliate dovute a carenza di informazione o al "rumore" provocato dagli eccessi di un'offerta formativa spesso poco decifrabile, troppo mutevole e esposta a sua volta a contingenze scarsamente prevedibili, allora diventa importante discuterne.

In primo luogo le attuali visioni e pratiche dell'orientamento sono l'esito di una storia culturale che ha visto alternarsi e susseguirsi impostazioni molto differenti. Agli estremi di un continuum troviamo *impostazioni di tipo diagnostico* in cui l'orientamento, strettamente finalizzato all'occupazione, veniva concepito come un'attività, compiuta dall'orientatore, per indirizzare le persone più adatte per capacità, conoscenze, quoziente di intelligenza e carattere, a svolgere determinate professioni, e *impostazioni* in cui l'orientamento è concepito *come un percorso di apprendimento* in cui la persona impara a conoscere se stessa e l'ambiente in cui è inserita per elaborare un proprio progetto di studio e di lavoro che diventa, nel tempo, un progetto di vita. Con il primo approccio la scelta era fondata su parametri, spesso di dubbia affidabilità, e in ogni caso di difficile interpretazione, accomunati dalla natura "diagnostico-attitudinale" (i famosi test sul quoziente intellettivo). Presto superati e integrati da un approccio pedagogico-motivazionale, i parametri dell'orientamento si sono trasformati in direzione di una visione globale dell'individuo che va accompagnato durante le diverse transizioni della vita, secondo un'idea di *vocational guidance*, in cui sono inclusi obiettivi scolastici, personali e anche (ma in subordine) professionali. Si è così passati dall'elaborare strumenti di misurazione spesso molto approssimativi e assai criticabili da mettere nelle mani di orientatori che dovevano selezionare le persone "giuste" per avviarle alla formazione e al lavoro "giusto" al riflettere su quali ambienti di apprendimento e su quali contesti relazionali sia necessario approntare perché i giovani diventino protagonisti consapevoli delle proprie scelte.

Di fronte all'esigenza di ridurre la dispersione e di incrementare il numero di diplomati e laureati, obiettivi fortemente sostenuti dall'UE in diversi documenti (Lisbona 2010; Comunicazione di Bruges del 7 dicembre 2010; Strategia Europa 2020; ET 2010; ET 2020), quest'ultima impostazione è sembrata negli ultimi anni quella teoricamente più adeguata. In Italia sono stati gli anni Novanta a segnare una svolta concreta nelle politiche: con la l. 9/99 si è stabilito che l'orientamento in uscita costituisce un obbligo cui le scuole devono adempiere e la cui

finalità è ibrida e complementare: educativa, preventiva (di abbandoni scolastici successivi), informativa. Il comma 3 della legge recita infatti:

Nell'ultimo anno dell'obbligo di istruzione le istituzioni scolastiche prevedono sia iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanee, volte a favorire l'esercizio del senso critico dell'alunno, sia iniziative di orientamento al fine di combattere la dispersione, di consentire agli alunni le scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita e di agevolare, ove necessario, il passaggio dell'alunno dall'uno all'altro degli specifici indirizzi della scuola secondaria superiore.

Ad anni più recenti, precisamente al 2014, risale l'ultima indicazione da parte del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in tema di orientamento con il documento *Linee guida per l'orientamento permanente*, in cui le sezioni 1 e 2 sono espressamente dedicate all'orientamento scolastico, al ruolo dei docenti referenti per tale attività e alla costruzione del cosiddetto Patto di corresponsabilità educativa tra genitori e insegnanti.

Numerose sono state inoltre nel corso del tempo le definizioni di orientamento, dalle quali si evince un sovraccarico di aspettative soprattutto se commisurate con gli strumenti operativi e le risorse (umane e finanziarie) messe a disposizione. Secondo una definizione ISFOL (2004),

l'orientamento è un intervento finalizzato a porre la persona nelle condizioni di poter effettuare delle scelte personali circa il proprio progetto personale/professionale e di vita. Tale intervento [...] rappresenta un sostegno a un periodo piuttosto lungo della transizione tra infanzia ed età adulta.

Anche secondo l'INVALSI l'orientamento si qualifica come «un'attività rivolta al raggiungimento dell'autonomia, come capacità fondamentale affinché la persona possa muoversi in una società complessa e scarsa di protezioni e garanzie totali» (glossario IRREER, 2007). Si aggiunge che «l'orientamento è un processo associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi».

Ciò che accomuna queste definizioni è il fatto che esse insistono sulle finalità dell'azione orientativa, sugli obiettivi che essa si prefigge di raggiungere, senza specificare nel dettaglio come questa attività debba realizzarsi. Il che potrebbe da una parte costituire un vantaggio perché consentirebbe la realizzazione di modalità e strumenti per l'orientamento più flessibili e adattabili ai diversi contesti e ai fabbisogni dei destinatari, ma dall'altra l'eccessiva genericità con cui sono descritte l'attività orientativa e il ruolo della figura preposta a svolgere il compito dell'orientamento rischia di svuotarlo di ogni contenuto concreto.

L'orientamento infatti viene definito come una forma di aiuto che viene dato da un esperto (definito ora propriamente orientatore, ora invece più genericamente consigliere) a un soggetto in crescita perché elabori un progetto di vita e lo effettui progressivamente durante le fasi del suo sviluppo. Grazie a un costante sostegno offerto all'alunno dovrebbero realizzarsi due obiettivi: raggiungere buone *performance* scolastiche e operare progressivamente le scelte didattiche consone al suo modo di essere. Il tratto caratteristico dell'orientamento scolastico è quello che lo configura come un'attività educativa, che completa quella didattica in senso stretto. In esso confluiscono due funzioni. La prima è a carattere prevalentemente educativo, appunto, ed è volta a promuovere nell'individuo lo sviluppo delle attitudini intellettuali e tecniche, degli interessi e dei valori, conducendolo verso scelte coerenti con queste attitudini, interessi e valore; realizzando poi a medio termine scelte professionali realistiche, autonome e responsabili. Questo tipo di orientamento vuole evitare lo spreco di talenti. La seconda funzione è invece di tipo informativo ed è rivolta a fornire allo studente una più completa rassegna delle opportunità che il panorama educativo istituzionale mette a disposizione, a partire sempre e comunque da una consapevolezza circa le proprie inclinazioni e capacità. Queste due modalità dell'orientamento dovrebbero essere complementari e far parte di un'unica azione organica formativa, informativa e di sostegno.

4. *Gli attori dell'orientamento*

Tra le linee guida, i propositi, le indicazioni da seguire per realizzare un orientamento efficace e la realtà delle azioni orientative all'interno delle scuole c'è una distanza che rischia di essere paralizzante, come accade tutte le volte che il rapporto mezzi-fini appare decisamente squilibrato. Questo disallineamento può essere spiegato entrando nel merito di "chi fa orientamento", ossia indagando caratteristiche, requisiti, profili di coloro che assolvono a tale funzione all'interno degli istituti.

Un primo aspetto mette in luce come la pratica orientativa rischi di essere per lo più non strutturata: spesso infatti l'orientamento viene affidato in modo informale a docenti volenterosi con l'unico sostegno di alcune indicazioni normative su quello che dovrebbe essere il profilo dell'orientatore. Di fatto non esiste un obbligo di formazione specifica per svolgere tale compito, sebbene sia attiva da diversi anni l'Associazione orientatori che provvede con corsi *ad hoc* a sviluppare competenze specialistiche e a formare profili professionali tra i docenti.

Presso alcune università esiste un'offerta di master e corsi di specializzazione, ma è demandata al singolo docente la decisione di parteciparvi. I documenti del MIUR, primo fra tutti quello contenente le *Linee guida per l'orientamento permanente*, contengono infatti indicazioni non vincolanti: si precisa che «è opportuno» (ma non obbligatorio) che ogni istituto si doti di figure referenti per l'orientamento, fin dalla scuola primaria; si sottolinea che sono «auspicabili corsi di formazione» per tutti i docenti, ma non vi sono vincoli in tal senso. In sostanza quindi nel nostro ordinamento quella dell'orientatore non è una professione riconosciuta e non dà luogo a una "carriera" (in qualche modo parallela a quella di docente) all'interno dell'istituzione scolastica.

Quelle stesse linee guida inoltre distinguono tra l'orientamento svolto dai singoli docenti (immaginando quindi che gran parte di questa attività debba essere svolta dai docenti che accompagnano i propri allievi durante gli anni di formazione, ne osservano i risultati, ne conoscono limiti e potenzialità) e l'orientamento che si potrebbe definire "di sistema" demandato a una sola figura per ogni istituto, denominata Tutor dell'orientamento. È a questa figura che toccano il coordinamento e l'organizzazione del lavoro degli altri docenti, l'individuazione di allievi che presentano particolari fabbisogni orientativi (o a causa di una condizione di svantaggio o perché "plus dotati" secondo la definizione delle "Linee guida"); la partecipazione e la promozione di reti sul territorio, con altre scuole, con imprese e istituzioni locali. Il tutto senza alcuna investitura ufficiale che ne legittimi l'operato nei confronti dei colleghi.

Di cosa dovrebbero allora occuparsi i docenti, a loro volta investiti di un compito di orientamento? Anche su questo punto le indicazioni istituzionali sono alquanto nebulose e generiche: il docente, si dice in diversi documenti INDIRE, è un *moltiplicatore di risorse didattiche*, è un *facilitatore di dinamiche di gruppo*, è una *guida negli apprendimenti*, è un *ottimizzatore di processi formativi* e infine un *accompagnatore rispetto al diritto-dovere di istruzione*.

Oltre a essere un carico di attività tutt'altro che trascurabile, questo elenco di compiti, se realizzato adeguatamente, richiederebbe specializzazioni, aggiornamenti continui, risorse economiche a disposizione, investimenti relazionali, tutte cose che la scuola al momento attuale non sembra essere in grado di accordare nemmeno al più volenteroso dei propri docenti.

Infine una riflessione sulle tempistiche dell'orientamento: l'orientamento in uscita dalle scuole superiori, dovrebbe inserirsi in un quadro più ampio di attività orientativa, che inizia con la scuola primaria e sostanzialmente non ha fine (data ormai per acquisita la prospettiva del

long life learning). In particolare, ancora nei documenti istituzionali, si parla di quattro tipi di orientamento: *in entrata* (per ogni ciclo di studi: un'attività che si qualifica anche come accoglienza), *in itinere* (attraverso una sorta di *mentoring*), *in uscita* (come supporto alla transizione tra scuola e scuola o tra scuola e lavoro) e infine *in transito* (per coloro che necessitano di un cambio di percorso). Di tutte queste attività non c'è poi traccia nei regolamenti.

Gli insegnanti talvolta intervengono, sempre volontariamente, nei confronti di soggetti in difficoltà e senza poter avere una visione organica della storia scolastica ed esperienziale dello studente. Alcuni di essi scelgono di aderire a una delle associazioni degli orientatori di cui si è detto poc'anzi, possono essere iscritti al Registro degli orientatori, tenuto da tali associazioni; possono altresì, ma è sempre discrezionale iscriversi a corsi di formazione e aggiornamento. Ma è indicativo che l'iniziativa formativa messa in campo da AlmaDiploma dall'anno scolastico 2009/2010 (con la quale si offriva ai docenti che già si occupavano di orientamento nelle scuole associate al Consorzio un corso di formazione della durata di uno o due giorni) abbia suscitato l'adesione sull'intero territorio nazionale di soli 250 istituti con uno o due docenti incaricati dell'attività orientativa. Per quanto i numeri di tale iniziativa siano in crescita, è tuttavia evidente l'inadeguatezza quantitativa di tale azione, che si rivolge esclusivamente agli istituti associati al Consorzio, e mediamente a un solo docente per scuola. Se calcoliamo che una scuola media inferiore ha mediamente tre sezioni che arrivano alla classe terza, ognuna delle quali ha una media di 21 studenti (stime sulla base di dati MIUR 2014), ciò significa che un tutor dell'orientamento avrebbe in carico ben 63 studenti, dovrebbe conoscerne la storia scolastica, il rendimento, la famiglia, l'ambiente socioculturale di riferimento, le aspettative, le inclinazioni e capacità. Il reperimento di tali informazioni richiederebbe colloqui periodici con studenti e famiglie, nonché con i docenti delle diverse materie, che a loro volta dovrebbero essere investiti di una parte dell'attività di orientamento, come descritta nelle Linee guida. Questi calcoli sull'ammontare del carico di lavoro per un orientatore partono dall'idea che se l'orientamento fosse inteso nel suo autentico significato, non dovrebbe riguardare solo una minoranza di studenti (quelli svantaggiati, confusi, senza risorse familiari...) ma tutti gli studenti: si dovrebbe cioè trattare di un'azione strutturale rivolta a ogni studente con modalità personalizzate. Questo significa che l'attività dell'orientamento potrebbe spaziare da azioni intensive per coloro che sono più esposti, per caratteristiche personali e familiari, a compiere scelte inadatte al proprio profilo, a un'attività "leggera" di semplice consulenza, di risoluzione di dubbi, di confronto rispetto a

un certo programma di investimento in educazione. Per tutti la figura dell'orientatore dovrebbe svolgere un ruolo di semplificazione rispetto all'offerta formativa e di guida nell'utilizzo di dispositivi come lo *stage*, diventato vincolante per tutte le filiere, e rispetto alla quale studenti, famiglie e insegnanti si trovano del tutto impreparati. Per questo il rischio che l'orientamento si riduca nella maggior parte dei casi a una pratica formalmente obbligatoria ma senza contenuti è alto; così come il parere orientativo corre il rischio di essere poco fondato ed essere poco preso sul serio dalle famiglie e dagli studenti.

D'altra parte gli orientatori, nell'impossibilità di accompagnare seriamente il processo di scelta dei loro allievi, rischiano a loro volta di essere influenzati dalle variabili che dovrebbero controllare assecondando le scelte delle famiglie, se queste sono di classe sociale elevata; e sostituendosi integralmente alla famiglia nel caso in cui essa sia poco attrezzata culturalmente o straniera. Il consiglio di orientamento ha un ruolo importante infatti soprattutto per quegli studenti e per quelle famiglie che hanno meno risorse (culturali e sociali) da spendere rispetto al sistema di istruzione, e che hanno minore dimestichezza con l'accesso alle informazioni: tipicamente le famiglie di classe sociale operaia e le famiglie immigrate. Non da ultimo è più che reale il rischio di indirizzare studenti e studentesse lasciando agire stereotipi di genere o facendosi guidare esclusivamente da indicatori quantitativi, come le medie dei voti, a loro volta influenzate dalla classe sociale della famiglia e dal titolo di studio dei genitori.

Quando poi sono i figli di classe sociale elevata a conseguire mediocri risultati scolastici il parere degli insegnanti e degli orientatori viene per lo più del tutto ignorato, perché indirizzerebbe verso un percorso che queste famiglie ritengono non in linea con le aspettative di classe.

La questione dell'orientamento quindi è correlata con la socializzazione anticipatoria a studi, professioni e ruoli: ma mentre per le classi meno abbienti assumersi il rischio dell'investimento in istruzione significa scommettere sulla mobilità sociale dei propri figli, per chi già è in cima alla piramide delle classi sociali, il rischio retrocessione "soltanto" a causa di risultati scolastici non brillanti è considerato troppo elevato. Di qui la conflittualità con la scuola, il ripiego verso soluzioni educative più garantite (le scuole private per esempio) o il ricorso a strumenti di aiuto e sostegno per ridurre lo svantaggio (per esempio le ripetizioni).

Per gli stranieri, indipendentemente dal livello socio culturale, la questione è ulteriormente complicata: la letteratura concorda sul fatto che gli studenti di origine straniera abbiano maggiori probabilità, rispetto agli studenti italiani, di allinearsi al consiglio d'orientamento degli

insegnanti anche quando questo è viziato dal pregiudizio che associa la condizione di straniero a quella di meno capace di impegnarsi in un progetto formativo di lungo corso.

5. Oltre famiglia e insegnanti: il supermarket dell'orientamento

Ma da dove arrivano e come circolano le informazioni su cui studenti e famiglie fondano le loro scelte se la funzione istituzionale di orientamento è così debole per mancanza di risorse e competenze e così poco riconosciuta?

Agisce in modo pervasivo, mediaticamente efficace, l'orientamento delle scuole superiori: un complesso di iniziative (dalle giornate Porte aperte ai siti dei singoli istituti, fino al portale di impianto cattolico *opendayinsieme.com*) con cui le scuole cercano di attrarre allievi, secondo una logica di "marketing scolastico". Si tratta di vere e proprie vetrine, con cui le scuole presentano le proprie peculiarità, i punti di forza, le innovazioni introdotte nei curricula, la versatilità dei Piani di Offerta Formativa. Anche all'interno della stessa filiera e dello stesso tipo di istituto, le personalizzazioni possono essere pressoché infinite: indirizzi, specializzazioni, ore integrative, corsi supplementari, materie aggiuntive, materie sostitutive. Difficile orientarsi, anche per coloro che hanno una solida base culturale. In un canto resistono, grazie alla loro reputazione, le scuole "tradizionali": dal liceo classico tradizionale all'istituto tecnico industriale tradizionale, ma sono eccezioni.

A questo marketing competitivo tra istituti si aggiungono i cosiddetti Saloni dell'orientamento, occasioni annuali gestite fino allo scorso anno dalle province, in cui studenti e genitori possono incontrare docenti delle Scuole secondarie di secondo grado e esponenti delle Agenzie formative; conoscere l'offerta scolastica e formativa, ottenere materiali e informazioni utili; incontrare gli orientatori dei Servizi pubblici di orientamento. Ma le altre iniziative istituzionali non si esauriscono qui: si spazia dalla guida del Ministero *Orientarsi dopo la terza media* accessibile on line e in cartaceo, al portale dell'orientamento del MIUR *Io scelgo, Io studio*, alla Guida (predisposta da ogni regione) *Scegliere il percorso di studi*.

C'è poi un altro gruppo di iniziative di orientamento gestite dai media: al primo posto i consueti e ricorrenti articoli sulla stampa nazionale e locale che, di anno in anno, incoraggiano l'iscrizione all'uno o all'altro percorso prefigurando scenari occupazionali che renderanno quei diplomati particolarmente spendibili nel mercato del lavoro. Non mancano

i quotidiani che dedicano inserti e supplementi speciali al tema della scelta della scuola; alcuni hanno anche creato una pagina del web per questo specifico bisogno (reale o indotto) di orientamento (scuola24. Ilsole24ore.it). Questo tipo di attività orientativa in realtà rende un pessimo servizio a studenti e famiglie: induce a compiere scelte senza che vengano prese in esame le variabili più rilevanti e non consente di contestualizzare i consigli per l'uso. Sono questi (giornali e telegiornali principalmente) i creatori di miti e mode sulle scuole superiori, che non riflettono realisticamente su scenari economico-produttivi di medio periodo e passano sotto silenzio il fatto che i diversi contesti territoriali possono reagire in modi differenti a fattori ambientali di sfondo. Infine la rete: dal sito studenti.it a skuola.net, da studentville.it a chescuola.it fino a scuolazoo.com, per citare i siti più popolari tra gli adolescenti. Ognuno di questi siti suggerisce, informa (spesso erroneamente), crea gruppi di confronto e discussione (sia per studenti sia per genitori), mette a disposizione esperienze di chi è già studente di scuola superiore. Non mancano siti specializzati per gli adulti, che dovrebbero governare questo processo di scelta che riguarda direttamente i figli: da ilsussidiario.net a a istruzione.it (il sito del MIUR per genitori e studenti).

È evidente che siamo in presenza di un eccesso di offerta informativa non presidiata adeguatamente. Le fonti si contraddicono, i discorsi spesso assecondano determinate retoriche (*il liceo è difficile, il professionale è per quelli che non hanno voglia*) e consolidano pregiudizi. La prima operazione richiesta per districarsi in questa giungla di pareri e consigli sarebbe quella della riduzione della complessità: limitare le opzioni, escludere i percorsi ritenuti incompatibili, riflettere realisticamente sulle capacità dello studente. Questa sovraesposizione mediatica non giova: se l'obiettivo è rendere l'informazione accessibile a tutti, per evitare le opacità di scelte compiute "a scatola chiusa", in realtà la ridondanza genera confusione aggiuntiva e produce l'effetto esattamente opposto: il sovraccarico di orientamento genera disorientamento.

6. L'orientamento possibile

Quello dell'orientamento è un campo sottoposto a molte tensioni. C'è tensione tra un'istanza di istituzionalizzazione che in Italia non si realizza pienamente non per mancanza di convinzione ma per mancanza di risorse e un'istanza di naturalizzazione per cui l'orientamento non può essere concepito come una funzione specializzata

perché imparare a orientarsi è come imparare a vivere. C'è tensione tra un'idea di orientamento come capacità e libertà di scelta e la forza dei meccanismi della riproduzione sociale che vedono in campo le famiglie ma anche gli insegnanti e i media nel trasformare la scelta in prescrizione e in destino. C'è tensione, ancora, tra il tempo lungo e il tempo breve dell'orientamento. Si sa che la possibilità di conoscere le proprie capacità, le proprie attitudini, i propri desideri matura in un tempo lungo soltanto se vengono offerte ai bambini, fin dalla prima infanzia, opportunità di apprendimento ma si investono risorse soltanto nel tempo breve della scelta. E l'orientamento marketing in tempi di vacche magre rischia di sottrarre risorse al buon funzionamento della scuola.

Per come è concepito nel sistema scolastico italiano, l'orientamento, attraversato da queste tensioni, rischia di essere non soltanto insufficiente ma talvolta anche intempestivo e fuorviante. Pur essendo un'attività idealmente necessaria e desiderabile, si affaccia in un momento tardivo della carriera scolastica degli studenti, dopo che disuguaglianze e svantaggi si sono già accumulati. Dunque l'intervento anticipato dovrebbe essere prioritario rispetto all'azione attuata in corrispondenza di transizioni ritenute cruciali: orientare non si esaurisce infatti soltanto nel consiglio verso una filiera, dovrebbe invece configurarsi come un autentico processo (così infatti è definito formalmente nei documenti istituzionali), affinché le scelte abbiano gli stessi gradi di libertà per tutti gli studenti indipendentemente dalla loro origine sociale, dall'etnia e dal genere, tutte variabili che possono a diverso titolo interferire con una "buona scelta" e, interagendo tra di loro, possono diventare moltiplicatori di svantaggio. A questo si aggiungono una mancanza di coordinamento tra le diverse occasioni formative (già a livello istituzionale), una non chiara riconoscibilità della figura dell'orientatore come professionista, e infine la mancanza di un'alleanza cooperativa, quel patto educativo di cui si è detto tra scuola e famiglia. La combinazione di questi fattori non soltanto sminuisce l'attività dell'orientamento trasformandola in un marketing scolastico, ma finisce con il produrre scelte non sempre azzeccate: al rialzo, con il mito della mobilità sociale, o al ribasso, per il timore che il rischio sia troppo alto.

Se si volesse evitare di provare all'infinito la frustrazione che deriva dall'abisso che separa le parole dai fatti, basterebbe prendere atto che le tensioni di cui si è detto circoscrivono uno spazio di azione ragionevole e praticabile. Molte cose si possono fare e altre sarebbe meglio non fare.

Per esempio. Non è questo il tempo di costosi investimenti per dotarsi di professionisti dell'orientamento in quantità e qualità ade-

guate ma si può porre mano alla formazione degli insegnanti, dentro le scuole, adottando metodologie cooperative, finalizzandola anche all'orientamento. Ci si risparmierà la finzione dei delegati all'orientamento corresponsabilizzando un po' di più tutti i docenti nel sostenere i processi di apprendimento. E forse si potrà far somigliare un po' di più le scuole a delle comunità educative.

Se l'orientamento, anche nelle sue espressioni migliori, non è in grado di contrastare i meccanismi sociali di riproduzione delle disuguaglianze che svuotano di significato la parola "scelta" si può lavorare per rendere meno cruenta la selezione e l'esclusione favorendo il successo scolastico. Un ragazzo o una ragazza che vanno bene a scuola avranno qualche opportunità in più di scegliere a prescindere dalla famiglia in cui sono nati e cresciuti. Ridurre la dispersione scolastica è un modo per dare un po' più di senso alla parola orientamento.

La competizione tra scuole superiori nel tentativo di accaparrarsi iscritti, tutta giocata su un illusorio arricchimento dell'offerta formativa, comunicato con le tecniche della comunicazione di massa non giova né alle singole scuole, né al sistema nel suo insieme. Confonde le idee, favorisce scelte sbagliate, fa perdere allievi nel passaggio da un anno all'altro, da un ciclo all'altro. Una bussola con troppi punti cardinali e con troppe stelle polari non è più una bussola. È un videogioco di quelli che non aiutano a crescere.

Bibliografia

- Abburà L., Gambetta D. e Miceli R. (1996), *Le scelte scolastiche individuali*, IRES Piemonte, Torino
- AlmaLaurea (2014), *XVI Indagine. Condizione occupazionale dei laureati*, disponibile all'indirizzo: <https://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione12>
- Azzolini D. (2011), *A new form of educational inequality? What we know and what we still do not know about the immigrant native gap in italian schools*, "Italian Journal of Sociology of Education", 7, n. 1
- Azzolini D. e Barone C. (2012), *Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti Immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia*, "Rassegna italiana di Sociologia", pp. 687-718
- Ballarino G., Bernardi F., Requena M. and Schadee H. (2009), *Persistent inequalities? Expansion of education and class inequality in Italy and Spain*, "European Sociological Review", n. 1, pp. 123-138
- Barone C. (2012), *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna

- Bonica L. e Olagnero M. (a cura di) (2011), *Come va la scuola? Famiglie e genitori di fronte a scelte e carriere scolastiche*, Infantiae.org, Roma
- Bonifacio F. e Olagnero M. (2014), *Dalla scuola al lavoro. I diplomati tecnici e professionali in provincia di Cuneo*, disponibile all'indirizzo: <http://www.fondazioneirc.it/images/documenti-centrostudi/quaderni-online/2014-quaderno-online-dallascuolaallavoro.pdf>
- Boone S. and Van Houtte M. (2013), *In search of the mechanisms conducive to class differentials in educational choice: a mixed method research*, "The Sociological Review", n. 61, pp. 549-572
- Canino P. (2010), *Stranieri Si Nasce... e Si rimane? Differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani italiani e stranieri*, Fondazione Cariplo, Milano
- Cavaletto G.M. (2010), *Tutta la vita davanti. Famiglie operai e scelte scolastiche*, Guerini & Associati, Milano
- Cavaletto G.M., Olagnero M. e Parisi T. (2014), *Immaginare il lavoro nella società della conoscenza*, in *Prima e dopo il diploma*, Guerini&Associati, Milano
- Cavalli A. e Facchini C. (2001), *Scelte cruciali*, il Mulino, Bologna
- (2008), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un48.pdf>
- Cecchi D. (a cura di) (2009), *Immobilità diffusa. Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia. Rapporto al Ministero del Lavoro e della Solidarietà Sociale*, il Mulino, Bologna
- Cecchi D. and Flabbi L. (2007), *Intergenerational mobility and schooling decisions in Italy and Germany*, IZA Discussion Paper No. 2876/2007
- CNEL (1981), *L'orientamento scolastico e professionale*, CNEL, Roma
- Colombo M. (2003), *Differenze di genere nella formazione*, "Studi di sociologia", 40, n. 1, pp. 81-108
- Dalla Zuanna G., Farina P. e Strozza S. (2009), *Nuovi italiani*, il Mulino, Bologna
- Dunne M. and Gazeley L. (2008), *Teachers, social class and underachievement*, "British Journal of Sociology of Education", 29, n. 5, pp. 451-463
- Filandri M. e Parisi T. (2014), *Disuguaglianze nella scuola superiore. L'onda lunga dell'origine sociale*, in *Prima e dopo il diploma*, Guerini&Associati, Milano
- Gambetta D. (1990), *Le scelte scolastiche*, IRES Piemonte, Torino
- Gillborn D. (1997), *Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: Racism, ethnicity, and variability in achievement*, "Anthropology & Education Quarterly", 28, n. 3, pp. 375-393
- IRREER (2007), *Glossario IRREER e INVALSI*, Roma, <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/strumenti/09%20glossario%20ECFVET%202007.pdf>
- ISFOL (2004), *Rapporto ISFOL*, Roma, <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=13433>
- (2013), *Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati*, <http://www.istat.it/it/archivio/96042>

- Mariani V., Montanaro P. e Paccagnella M. (2013), *Le immatricolazioni nell'università italiana: evidenze recenti e spunti di riflessione*, "Scuola democratica", n. 2
- Queirolo Palmas L. (2002), *Etnicamente diversi? Alunni di origine straniera e scelte scolastiche*, "Studi di Sociologia", n. 60, pp. 199-213
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, il Mulino, Bologna.
- Schizzerotto A. (2002), *Vite ineguali*, il Mulino, Bologna
- Schizzerotto A. e Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna
- Spence M. (1973), *Job market signalling*, "Quarterly Journal of Economics", n. 87, pp. 355-374
- Strozza S. (2008), *Partecipazione e ritardo scolastico dei ragazzi stranieri e d'origine straniera*, "Studi emigrazione", n. 171, pp. 699-722
- Vaira M. (2007), *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei*, LED Edizioni, Milano

5. EPPUR SI MUOVE: INNOVAZIONI A SCUOLA

Manuela Olagnero

1. *L'innovazione possibile*

Nel dibattito generale sull'istituzione scolastica, che ha ripreso vigore in occasione della riforma autodefinita "La Buona Scuola", è opinione condivisa che sia in grande sofferenza e che dunque debba "cambiare".

Ma cambiare per andare dove? E come? Si può pensare di studiare nuove cose perché il vecchio pacchetto di conoscenze non funziona più, ma anche studiare in modo diverso perché la modalità di apprendimento precedente per oggetti e per temi (*to know what*) dev'essere sostituita, in una società che basa il suo funzionamento sull'allargamento delle conoscenze e sulla differenziazione delle competenze, con altre più efficaci prospettive che riguardano la conoscenza di come studiare (*to know how*), a chi far riferimento (*to know whom*) e soprattutto perché farlo (*to know why*).

Intanto possiamo dire che ci sono cambiamenti che non sono innovativi per il fatto stesso di essere imposti dalle circostanze ed essere pertanto non voluti né governati. Ma ci sono innovazioni che, anche quando siano presidiate e inserite in progetti (dunque con un orizzonte temporale, risorse da investire, destinatari chiari...), non vedono il bersaglio fin dall'inizio o lo mancano in corso d'opera. L'innovazione per configurarsi come tale è dunque un'azione molto impegnativa che richiede consapevolezza del contesto e manutenzione delle relazioni su cui si basa. Nel corso degli anni, e da diversi punti di vista, abbiamo sentito parlare di novità a proposito di cambiamenti nel calendario e nell'architettura dei cicli scolastici, nelle regole e nei tempi di accesso/uscita ai diversi ordini di scuola, nei *curricula* e nelle iniziative pedagogiche che percorrono soprattutto la scuola primaria. Ebbene l'innovazione può essere tutto questo, ma può anche non esserlo, perché non è *cosa* che si distingue tra ciò che è innovazione e ciò che non lo è, ma

sul fatto che questa affronti effettivamente un problema, lo faccia per tempo, lo risolva in maniera da costituire un passaggio di cui si debba tener conto, un traguardo raggiunto e da cui ripartire per altre mete, non una boa da aggirare.

2. *Il difficile posto della scuola nella società “della conoscenza”*

Nella società della conoscenza la pressione nei confronti della scuola perché registri i cambiamenti nei contenuti e nei modi di costruire e trasmettere il sapere è fortissima, al punto da fare alla scuola talora “richieste impossibili”. È a questa impossibilità che fa riferimento il sociologo François Dubet, acuto studioso del rapporto scuola-società in Europa, quando parla di una centralità richiesta alla scuola e che questa non è in grado di “onorare”.

Secondo Dubet la scuola sembra diventata l'unico e ultimo argine al deflagrare dell'incertezza. Vi è oggi la tendenza a conferirle un ruolo addirittura salvifico nel rispondere alla marea montante di disuguaglianze e di perdita della bussola. In una recente intervista lo studioso francese notava che, particolarmente in Francia,

Non appena c'è un problema sociale ci si chiede cosa fa la scuola... Bisogna integrare gli immigrati: cosa fa la scuola? La parità uomo donna: cosa fa la scuola? Bisogna sviluppare il capitale umano per rendere più competitiva l'industria francese: cosa fa la scuola? (Dubet, 2013, p. 14).

È un'altra richiesta impossibile attendersi dalla scuola prestazioni e funzionamenti che, senza l'apporto di energia (risorse finanziarie, ruoli organizzativi, competenze, consenso) necessaria a “dare gambe” a riforme grandi e piccole, generano da una parte rassegnazione e frustrazione e dall'altra rischi di *burn-out* tra quanti cercano di rispondere eroicamente all'appello. Ed è indubbio che l'investimento, e soprattutto la riflessione ponderata sulla scuola, siano oggi sproporzionatamente bassi rispetto alla portata non solo istituzionale ed economica, ma sociale, e anche biografica, delle decisioni che vengono prese con riguardo ai cambiamenti nella scuola.

In effetti, quando si parla di scuola, e della sua innovazione, si toccano questioni di grande portata, dall'uguaglianza alla fiducia, dallo sviluppo economico alla mobilità sociale e si intercettano i destini di individui e famiglie, figli e genitori, studenti e docenti.

Gli studenti abitano la scuola per un lungo periodo della loro vita e dovrebbero trovare nello studio il dispositivo e l'ambiente adatti per deporre lo status di adolescente e transitare ai ruoli dell'età adulta.

Impegnano, in questo percorso, oltre che energie proprie, risorse familiari e competenze professionali degli adulti che li formano a scuola.

La società della conoscenza che li aspetta là fuori oggi presenta alla scuola un conto salatissimo. Le chiede il massimo di inclusione e allo stesso tempo pretende il massimo di capacità di trasferire saperi specializzati, di preparare a ruoli professionali non solo molto qualificati, ma anche aperti al cambiamento. È, insomma, la sfida a diventare centro cruciale della trasmissione del sapere senza la pretesa del monopolio; di socializzare il sapere senza che perda valore; di produrre capacità differenziali senza segregazione e disuguaglianza.

Il fatto è che la direzione verso cui viaggiano la *knowledge-society* e il suo potenziale di innovazione non è certa, né assicurata dalla presenza delle agenzie ufficiali che producono e distribuiscono il sapere.

L'incertezza è legata ad alcune ragioni generali che riguardano la natura intrinseca della conoscenza, bene pubblico che sfugge al controllo del mercato, fattore la cui declinazione in termini di efficacia per l'economia e legittimazione sociale non sono automatiche e costanti (Stiglitz, 1987), bensì esposte a contingenze di cicli politici e "culturali".

Con lo sviluppo e il consolidarsi della società della conoscenza è infatti diventata meno ovvia la funzione della scuola quale cinghia di trasmissione di saperi consolidati e meno scontata la sua primazia di agenzia formativa. Oggi si pensa alla scuola non già come presidio insindacabile della trasmissione intergenerazionale, ma come avamposto mobile di saperi cui le vecchie generazioni sono, per lo più, addirittura estranee.

Proprio perché dalla scuola transitano incessantemente coorti diverse e anche perché ciascun ciclo scolastico deve pensarsi e progettarsi come agganciato a quello successivo, l'innovazione è una componente del "fare scuola" pressoché inevitabile.

A dire il vero nella scuola italiana degli ultimi anni si sono succeduti parecchi cambiamenti, anche di grande momento, ma il bilancio finale è che oggi regnano da un lato confusione, dall'altro frustrazione per la mancata risoluzione o l'aggravarsi di molti problemi che riguardano sia l'uguaglianza sia l'efficacia dell'apprendimento. Perché cambiare non vuol dire innovare e innovare significa affrontare un problema al quale non si può più reagire come in precedenza, con uno scatto che non può esaurirsi nello slancio della volontà, ma deve essere accompagnato e preparato dalle condizioni che consentono a tale slancio di attecchire.

3. *Certezze e incognite dell'innovazione*

In tempi in cui si cercano disperatamente risposte alla crisi la parola innovazione la fa effettivamente da padrona per identificare un terreno di sicura presa, anche emotiva, che mette insieme volontà di cambiamento di organizzazioni e istituzioni, e garanzia di ricadute vantaggiose sulla collettività di riferimento. Il rinnovamento, insomma, è un po' *l'aperti sesamo* per forzare le barriere della crisi o del ristagno economico, l'appello cui le società non possono mancare di rispondere.

Le teorie disponibili in merito indicano che l'innovazione è qualcosa di più e, al tempo stesso, qualcosa di meno, di una mera novità. La si produce quando, a partire da una base già esistente di idee, saperi, tecnologie, si provano a ricombinare i fattori che costituivano l'iniziale tipo di prodotto. Non di novità quindi si tratta, ma di un'attività di modificazione di una struttura esistente. Qualsiasi processo innovativo deve avere memoria del passato; il che significa che fare innovazione non vuol dire "far piazza pulita" del già esistente, ma averne memoria sia pure per introdurre svolte radicali (Delaunay, 1979).

Quando accanto alla parola innovazione si pone l'attributo *sociale*, che nella sua accezione più tradizionale implica un destinatario collettivo e una preoccupazione per il bene comune, la cautela nell'affrontare l'argomento dev'essere, se possibile, ancora maggiore. Se utilizziamo un'accezione di innovazione sociale molto estesa, identificabile con il carattere diffuso e socializzato della produzione di beni e servizi (da facebook alla informazione digitale ai prodotti culturali che circolano attraverso la rete), le sfide che si pongono alla produzione, alla trasmissione e all'uso del sapere sono davvero impegnative perché riguardano l'emergere di nuovi rapporti sociali legati a processi di vera e propria contaminazione tra ambiti di attività, stili di lavoro, logiche professionali, ragioni collettive e individuali (Murray *et al.*, 2011). L'innovazione sociale, pratica inevitabile e fisiologica dei sistemi sociali ed economici attuali, si costruisce inoltre attraverso il coinvolgimento dei cittadini utenti e irrobustisce la partecipazione e la democrazia produttiva (Murray *et al.*, 2011, p. 117).

4. *Scuole e innovazione sociale*

Non c'è dubbio che l'innovazione scolastica sia anche sociale: lo è, in senso stretto, sicuramente perché interviene per migliorare le prestazioni di un'istituzione pubblica in funzione delle esigenze dei suoi

utenti. E lo è in senso lato, perché mobilita attori diversi e logiche di azione differenti, richiedendo tanto competenze professionali certificate, che conformità alle procedure, tanto sperimentazioni, creatività, cooperazione, che lavoro di *networking*. La scuola, infatti, oltre che istituzione e organizzazione è una comunità di pratiche insediata su un territorio.

La scuola è poi, in relazione ai processi innovativi, un ambiente davvero “unico”. E ciò per alcuni aspetti: il primo è il particolare tipo di servizio offerto. La scuola trasferisce il sapere attraverso una relazione di insegnamento e apprendimento esposta alla doppia sfida di cambiamento e di “conservazione selettiva,” ambedue i movimenti essendo generati dall’avvicinarsi di nuove generazioni di allievi. Cambiamento e conservazione sono altresì legati alla piega presa dal dibattito pubblico in merito a quello che viene percepito ora come un costo che richiede rendicontazione (*accountability*), ora come investimento che prevede assunzioni di rischi e orizzonti temporali molto lunghi.

Un secondo aspetto riguarda il lavoro svolto sul sapere (quello dell’insegnante, ma anche dell’allievo) che non è mai istantaneamente sottoponibile a soglie o misure standard di quantità-qualità (come del resto accade in molti servizi ad alta intensità di lavoro qualificato), ma è fortemente dipendente dalla durata dell’impegno di chi lo svolge e di chi lo riceve. La conoscenza non è “normalizzabile”, ma viene alimentata dal continuo scambio nel tempo tra attori coinvolti.

Come osserva Maddalena Colombo:

... il capitale umano/culturale/immateriale ha un valore che guarda al futuro, dipende cioè da quanto valore aggiunto è capace di generare: è sganciato dai costi vivi della produzione, indipendente dagli *asset*; si apprezza in base agli effetti marginali differiti, che si producono a due livelli: in termini di competenze individuali (gli individui imparano a produrre meglio una data cosa) e di competenze collettive (si impara complessivamente a trasformare la catena produttiva, si inventa un modo di produrre valore) [...] Si tratta di un processo propulsivo di lunga durata [...] (Colombo, 2011, p. 18).

Un terzo aspetto riguarda il fatto che nella scuola, come in qualsiasi settore che eroga servizi, il processo con cui si trasferiscono risorse da un “mittente a un destinatario” ha bisogno della cooperazione di altri attori destinatari diretti e indiretti della sua attività: le famiglie, le imprese, le istituzioni, i territori... (Olagnero e Zaffalon, 2015).

L’innovazione necessita dunque di competenze, decisioni pilotate dalla certezza delle regole e inoltre di fiducia (Hirshman, 1987).

La scuola italiana possiede tutti questi requisiti che, in effetti, sono abbondantemente presenti in quantità e qualità. Ma il loro sincro-

nizzarsi e combinarsi in maniera coerente per cambiare indirizzi, per agganciarsi a un progetto, per stabilizzarsi in un sistema, sembra molto difficile e incontra ostacoli.

5. Processi all'innovazione difficile o mancata della scuola italiana

Nei discorsi pubblici prevale l'idea che in Italia la scuola non riesca a produrre innovazioni efficaci. Tra le cause, alcune vengono citate con più frequenza.

In primo luogo *il deficit di risorse*. Gli investimenti nella scuola negli ultimi dieci anni si sono notevolmente *ridotti* e l'Italia, come mettono in evidenza i confronti internazionali (EUROSTAT, OCSE¹), è ormai alle ultime posizioni tra i paesi UE per percentuale di spesa pubblica dedicata all'istruzione (Peragine e Viesti, 2015) e in costante calo dal 2000 (OECD, *Education at a Glance*, 2014).

Con una cifra assai inferiore all'equivalente di 10 000 dollari USA investiti in media per allievo l'Italia è superata non soltanto dagli altri paesi dell'Europa del Centronord, ma anche da Spagna e Slovenia (OECD, *Education at a Glance*, 2015). Da indicatori relativi al funzionamento delle istituzioni formative nei vari paesi del mondo risulta poi che in Italia le istituzioni pubbliche investono a malapena il 3 per cento del PIL in spese per l'istruzione primaria e secondaria. La distanza dalla media europea e dai paesi più virtuosi aumenta nel caso della spesa per l'istruzione universitaria che vede l'Italia affiancata al Brasile e superata dall'Argentina.

Questo è uno dei tanti paradossi italiani: l'architettura del sistema scolastico, piuttosto rigida, fortemente stratificata e a struttura dualistica (cioè con filiere di studi superiori separate a partire dalla fine dell'obbligo) richiederebbe investimenti cospicui, dal momento che ciascuna filiera è per così dire un mondo a sé con percorsi lunghi e fortemente differenziati tra loro con aspettative diverse. La situazione cambia da regione a regione, ma anche in zone risparmiate da fenomeni di degrado, la scuola è di recente parsa "in affanno" e la fiducia nelle sue capacità ha superato la sufficienza non di molto (con significative divergenze nelle opinioni di giovani e adulti, questi ultimi più severi dei primi: Albano, Bertolini e D'Agati, 2014).

Non c'è dubbio che le risorse destinate dall'Italia alla scuola siano poche. Tuttavia va quantomeno segnalata la funzione, non solo econo-

¹ Per un dettaglio si rimanda al documento disponibile all'indirizzo <http://www.oecd.org/edu/eag.htm>.

mica, ma di stimolo alla progettazione, esercitata dai fondi strutturali europei, di concerto con i fondi nazionali e regionali. Recenti ricerche sul loro utilizzo per il miglioramento delle competenze degli insegnanti mostrano che le scuole del Sud, sulle quali pesa un deficit di competenze particolarmente gravoso, hanno acquisito una buona capacità progettuale; nell'ultimo periodo (2007-2013) nella sola Sicilia sono stati finanziati circa 30 000 progetti con un importo medio di 40 000 euro (Cutrona e Romano, 2015).

Oltre al deficit di risorse, altri fattori vengono ritenuti responsabili della mancata innovazione. Un'opinione diffusa riguarda l'*isolamento* della scuola. L'innovazione, si dice, non si fabbrica o si produce a fatica perché la scuola è nell'angolo e non riceve sufficienti stimoli dal resto del mondo.

Come notava il Rapporto sull'autonomia e l'innovazione nella scuola in Italia, redatto dai ricercatori INDIRE (Biondi, Mosa e Panzavolta) e pubblicato dalla Fondazione Agnelli sulla autonomia e la scuola in Italia «... se un viaggiatore dell'Ottocento viene catapultato nelle nostre città non è in grado di riconoscere niente di tutto quello che lo circonda, tanti e tali sono le trasformazioni anche nella vita quotidiana, ma appena entra in un'aula capisce subito di essere in una scuola ...» (Biondi, Mosa e Panzavolta, 2009, p. 7).

L'allarme lanciato già nel 2004 dal Libro Bianco sull'Innovazione nella scuola e nell'università, pubblicato dal TIC (Technology and Innovation Council, 2004) insisteva sul ritardo della scuola italiana rispetto a quella europea e lo faceva citando come indicatori di tale arretratezza il deficit di connessione in rete delle scuole, la scarsa dotazione di strumenti didattici multimediali, la discontinuità di rapporti con le imprese. L'allarme era parecchio fondato, provenendo da un network costituito da più di 25 aziende operanti nel settore high tech e innovazione. Questo network si pone l'obiettivo di proporre alle istituzioni formative interventi finalizzati al miglioramento della competitività, nell'ottica dell'innovazione tecnologica e di un più stretto rapporto con il sistema delle imprese.

L'accusa di disconnessione in realtà non rende del tutto giustizia alla scuola, che invece intrattiene rapporti con territori, imprese, governi locali, anche se non in forme robuste e stabili che garantiscano continuità di scambi e accesso a risorse. Non carenza di stimoli, quindi, ma affollamento di richieste di coinvolgimento in progetti anche di non grande momento che valgono ad assicurare alla scuola un talora breve contatto con il resto del mondo, senza una piena integrazione in esso. Il problema, dunque, è quello della manutenzione dei legami di *governance*, anche in relazione alla loro densità. In una recente indagine

sugli istituti tecnici superiori (ITS) del Piemonte Giulia Maria Cavaletto ha mostrato le difficoltà inerenti la gestione della rete. A partire dai tre soggetti “necessari” (la regione, le imprese, le scuole), ma evidentemente considerati “non sufficienti”, si sono aggiunti molti altri attori, sia appartenenti a enti/organizzazioni diversi sia appartenenti agli stessi enti/organizzazioni (ma in tutti i casi ridondanti rispetto al compito finale e molto onerosi per costi e tempistiche organizzative e decisionali). Non è difficile, utilizzando quanto emerge dalle storie di innovazioni prodotte da responsabili di scuole, enti locali e imprese, rendersi conto che spesso il termine *innovazione* assume il significato di dispositivo *passerpartout* per poter accedere, via progetti, a risorse, finanziamenti e anche credibilità presso gli osservatori europei (Cavaletto, 2013). Ne è un esempio la vicenda ancora inconclusa (governance compresa) del decollo stentato e della difficile messa a regime di questi istituti (Cavaletto, 2014). Anche la vicenda dei poli formativi e della loro auspicata connessione con i poli innovativi ha confermato la carenza di effettivi legami.

La connessione tra la macchina di progettazione ed erogazione della formazione, le imprese e i sistemi produttivi locali resta casuale, esterna all’intervento informativo, lasciata alle persone e alle reti informali (Di Monaco, 2014, p. 193).

Una conseguenza importante dell’isolamento, secondo alcuni, non sarebbe soltanto il deficit di innovazione ma anche l’*eterogeneità senza controllo*, con rischi di incoerenza, difformità tra scuole, poca trasparenza per allievi e famiglie. A venir meno sarebbe dunque un equilibrato rapporto tra controllo centrale e trasparente concorrenza tra scuole. Per realizzare un processo “governato” di innovazione dovrebbe funzionare, a livello centrale, un sistema di valutazione efficiente e articolato in forme sia di valutazione esterna sia di autovalutazione di scuola. A livello periferico si tratterebbe di proseguire nell’implementare i processi di diffusione delle informazioni su qualità e *performance* delle scuole in modo da facilitare le scelte dei ragazzi e delle loro famiglie (Campione, Ferratini e Ribolzi, 2005).

C’è da dire che, in un situazione, come quella italiana, molto disomogenea, che colloca le scuole in una posizione o elevata, o infima rispetto a una soglia di qualità, la battaglia da fare, prima che sulla trasparenza, è sullo standard: oggi le famiglie cercano di capire più che altro come impedire che i loro figli vadano in una scuola scadente e questo merita una riflessione sulla presenza stessa di scuole “da evitare” (Cipollone e Sestito 2010).

La difformità delle scuole è accentuata dall’autonomia scolastica, crocevia di assoluto rilievo per la gestione del sistema formativo ita-

liano, introdotto dalla riforma sull'autonomia scolastica e datata fine anni Novanta. Dell'autonomia è da tempo riconosciuta la strutturale ambivalenza (spazi di libertà, ma anche rischi di derive; situazioni di eccellenza, ma anche di degrado). In ragione, e nel quadro dell'autonomia scolastica, i cosiddetti Piani dell'Offerta Formativa possono essere diversi e costituire l'occasione per mostrare capacità di attrazione nei confronti degli studenti. Vi è da osservare in proposito che la continua ricerca di distinzione anche allo scopo di attrarre studenti (molto spesso solleticando le aspettative di "consumo" *low-cost* dei servizi educativi), non è senza effetti nel creare, insieme ad attese di attualizzazione del sapere, rischi di delusione alla prova dei fatti (De Angelis, 2004).

Ma la critica più severa che è stata mossa all'attuale assetto della scuola italiana non riguarda tanto le cause di un supposto deficit di innovazione, quanto il rischio che le innovazioni che oggi vengono proposte facciano riferimento a un modello come quello del managerialismo neoliberale, ideologicamente criticabile e socialmente inefficace. La critica colpisce non solo la ideologia della ristrutturazione del sistema educativo, avvenuta dagli anni Novanta in poi (con esclusiva enfasi su libertà, eccellenza, competizione e conseguente messa tra parentesi di valori di giustizia sociale), ma anche il suo metodo "politico" (una lenta azione amministrativa in assenza di un potere e di una coesione governativa capace di piani di riforma organici – Grimaldi e Serpieri, 2012). In generale si parla, anche riferendosi a diversi contesti, del passaggio dal welfarismo centralizzato, attento all'equità e alla uniformità del sistema, al managerialismo decentrato, concentrato su negoziazione, concorrenza, autonomia, differenza tra scuole (Grimaldi e Serpieri, 2012; Tricou, 2009). Negoziazione e contrattazione peraltro non sembrano più appannaggio di un solo fronte politico culturale, bensì corredo comune di molti governi europei (anche di quelli più orientati in senso liberale come la Gran Bretagna) che nell'ultimo quindicennio hanno pragmaticamente alternato, nelle varie proposte di riforma degli ordinamenti e dei rapporti tra scuola e lavoro, ispirazioni ora più individualistico-liberali, ora più solidaristico-sociali, scelte di carattere ora centralistico e ora locale (Evans *et al.*, 2005). Così, anche in Italia c'è stata, in questi ultimi quindici anni, una sorta di andirivieni (di cui diamo conto più oltre) tra diverse impostazioni riformistiche che nel loro rapido succedersi hanno disorientato più che debitamente indirizzato il cambiamento della scuola. Di sicuro la crisi finanziaria e la necessità dei tagli che ha attraversato la retorica dei governi italiani negli ultimi otto anni, hanno occultato la linea ideologica strategica che percorreva e ancora percorre gli indirizzi riformistici indirizzati alla

scuola. O forse, come suggeriscono alcuni, oggi si dovrebbe parlare di *ibridazione* del discorso sull'istruzione ai cui problemi si applicano tanto le retoriche del welfare, quanto quelle del mercato; tanto del controllo centrale statale, quanto della promozione locale. Di fronte all'incapacità delle istituzioni pubbliche di rendere internamente coerente il sistema ci si trova di fronte a mercati quasi regionali con connesse e crescenti disuguaglianze territoriali (Grimaldi e Serpieri, 2012, pp. 174-177, *passim*).

Le categorie chiave di eccellenza e meritocrazia alla base delle retoriche con cui si accompagnano le riforme degli anni duemila tuttavia non esercitano la presa prevista e lasciano la scuola italiana in mezzo a una *guerra di discorsi* che rende la sua rotta quanto mai turbolenta, quando non totalmente al buio (Serpieri, 2008; 2009).

I principali rischi cui è esposto il sistema scolastico italiano rendono l'innovazione in Italia simile alternativamente a una mancata partenza, a una corsa a ostacoli, oppure a una gara giocata contemporaneamente su molti tavoli, tutti ugualmente impegnativi.

6. Il puzzle dell'innovazione in Italia

Nel sistema che si è cercato di tratteggiare brevemente sin qui l'innovazione scolastica ha usufruito di diversi combustibili potremmo dire dall'alto e dal basso del sistema formativo, viaggiando tanto sulla lettera della legge che sulle iniziative di singole scuole e di gruppi di insegnanti.

6.1. L'innovazione dall'alto

Per quanto riguarda il primo "veicolo" di innovazione, e cioè le leggi di riforma, la lunga cronologia della loro effettiva messa in opera, registra ritmi discontinui, addensamenti, stalli, blocchi e ripartenze. Di conseguenza anche l'intensità e la celerità del cambiamento che ne deriva variano. Pur nella diversità dei giudizi di merito, c'è consenso sul fatto che le grandi aperture di sistema siano avvenute negli anni Sessanta, con la creazione della media unica nel 1962 e l'apertura dell'Università a tutte le filiere di studio, nel 1969.

Gli anni Settanta e Ottanta sono considerati di "rinnovamento" sul piano tanto dell'architettura quanto dei *curricula*, dove si cerca di accogliere e metabolizzare i frutti dei movimenti studenteschi e della mobilitazione degli insegnanti. Il rinnovamento si sviluppa senza sosta nell'arco di circa un decennio.

Dal 1971, quando con la legge 118 si aboliscono le classi differenziali, al 1973, anno in cui il contratto dei metalmeccanici sancisce il diritto dei lavoratori a usufruire di ore dedicate al recupero dell'obbligo scolastico. E ancora: dai decreti delegati che negli anni 1973-74 introducono la partecipazione dei genitori alla gestione sociale della scuola, ai nuovi programmi di fine anni Settanta (d.m. 1979) indirizzati alla scuola media (educazione musicale e educazione tecnica per tutti; abolizione dell'obbligo del latino e suo inserimento nell'insegnamento linguistico dell'italiano; orario aumentato fino a 30 ore settimanali; introduzione del tempo prolungato; abolizione degli esami di riparazione – l. 517, 1977), entrano nella scuola criteri mai esplicitamente dichiarati in periodi precedenti, come il carattere non selettivo ma orientativo della scuola media inferiore.

Nella seconda parte degli anni Ottanta l'attenzione si sposta verso la scuola elementare i cui programmi, fermi al 1955, sono totalmente rifondati. L'introduzione di più insegnanti anche nel ciclo elementare segna una stagione marcata da un tentativo di potenziamento della didattica che avviene anche attraverso la valorizzazione professionale e culturale dell'attività di insegnamento.

Tutti questi interventi comunque sono in linea con un riformismo centrato su interventi di matrice "nazionale", realizzati su diversa scala (architettura del sistema, *curricula* e pedagogia, organizzazione), sensibili tanto alle idee di apertura sociale che a quelle di modernizzazione della scuola.

Da allora il calendario delle riforme si affolla di date e di interventi che spesso si annullano nel passaggio di mano da un ministero all'altro. Difficile seguire tutti i passaggi occorsi in questo quindicennio, ma alcuni punti, riportati qui di seguito, evidenziano il *fa e disfa* di quel periodo².

Nella riforma Berlinguer, che ha l'ambizione di intervenire su tutte le tessere del mosaico dell'istruzione, ci sono due linee chiare: la prima è rappresentata dall'autonomia scolastica, che è tuttora in vigore, la seconda riguarda il ridisegno dei cicli scolastici, linea abolita dalla ministra Moratti tre anni dopo, prima ancora che fosse attuata. Attraverso il regolamento dell'autonomia scolastica (d.p.r. 275/99), da un lato si affidano alle scuole poteri in materia di organizzazione della didattica, di ricerca e di sperimentazione, dall'altro le istituzioni

² Da Berlinguer alla Gelmini gli ultimi 15 anni di politica scolastica nel nostro Paese., disponibile all'indirizzo: www.cidimi.it/newsletter/Da%20Berlinguer%20alla%20Gelmini.pdf.

scolastiche diventano l'elemento centrale del sistema di *governance* territoriale basato sul rapporto con gli enti locali.

La seconda linea d'azione si configura nell'articolazione integrata dei cicli: un ciclo unico iniziale (scuola elementare e media) e un secondo ciclo dopo la media, suddiviso in un primo biennio obbligatorio, unitario e orientativo, poi seguito da un triennio preprofessionalizzante. Snodo cruciale era l'idea di una mappa di saperi e conoscenze essenziali che i giovani avrebbero dovuto apprendere a scuola e che era alla base della definizione dei nuovi impianti disciplinari. Questo tema fu poi successivamente sviluppato dalla commissione istituita dal ministro Tullio De Mauro che nel 2000 sostituì Berlinguer alla guida del Ministero della Pubblica Istruzione.

Letizia Moratti che succede a De Mauro, come prima azione abolisce la legge n. 30 sui cicli scolastici che, di fatto, non entra mai in vigore. Con la legge delega n. 53 del 2003, anch'essa solo in parte applicata, si ritorna a un sistema rigidamente separato in ordinamenti, a partire dalla distinzione tra scuola elementare e media. L'idea del ministro Moratti è totalmente opposta a quella del suo predecessore: un doppio canale in cui si annoverano da una parte i licei (artistico, classico, economico, linguistico, musicale coreutico, scientifico, tecnologico e delle scienze umane); dall'altra la formazione tecnico-professionale affidata alle regioni. Il ministro Fioroni subentrato nel 2006 interviene a sua volta, con la strategia da lui stesso definita del *cacciavite* (rimarcando l'intenzione di apportare correttivi a quanto fatto). I cambiamenti non sono, in realtà, di poca entità: si innalza l'obbligo d'istruzione a 16 anni, si introduce l'idea di una didattica allineata alle direttive dell'Unione Europea e basata sulle competenze chiave di cittadinanza, si stabilisce di coinvolgere l'istituzione scolastica nel riparare il deficit di preparazione degli allievi con l'istituzione dei debiti formativi. Nel 2007, infine, si ripristina la separazione tra istruzione tecnica e professionale (alle regioni compete la qualifica triennale della formazione professionale, allo stato i diplomi quinquennali).

Dopo i tagli introdotti dal ministro Tremonti con la finanziaria del 2008 (meno tempo scuola, meno insegnanti, meno cattedre, meno sperimentazioni) la scuola vive un periodo di restaurazione con il ripristino del maestro unico e con il mantenimento di una scuola secondaria superiore estremamente polarizzata al suo interno.

La linea dei tagli dei costi e della *accountability* (o rendicontazione economica) cui si aggiungeranno la necessità della (auto)valutazione delle scuole quale criterio per allocare fondi, contraddistinguono il periodo più vicino a noi. In questo scorcio di secondo decennio si incrociano due processi convergenti: i dispositivi normativi, finanziari

e di governo sempre più definiti sul piano sovranazionale e la progressiva affermazione, sul piano nazionale, di soggetti di secondo livello pubblici e privati (agenzie nazionali di valutazione, ispezione, ricerca) a sostenere e a selezionare progetti – Viteritti, 2014, p. 607).

La scuola è chiamata a uniformarsi alla “europeizzazione” dello spazio educativo: innovare per progetti, competere su bandi, fare rete con attori sul territorio. Tuttavia la realizzazione di tale mandato non può che prodursi a macchia di leopardo con differenze tra regioni, tra province, tra scuole. Dunque spinte locali e spinte centrali si intrecciano marcando, anche sul piano delle pratiche, il carattere ibrido del nostro sistema e la difformità dei suoi risultati.

A proposito di alternanza tra spinte locali e spinte centrali nei processi innovativi, che si è dimostrato essere diffusa in tutta Europa, si è parlato di una sorta di paradosso della convergenza/divergenza dei sistemi formativi europei. Con ciò si è inteso riferirsi al fatto che i sistemi centralizzati hanno introdotto elementi di decentramento, mentre quelli decentrati hanno immesso elementi di centralizzazione: questo a testimonianza della complementarità e della tensione tra le due idee di regolazioni. Da un lato si sono promosse autonomia e flessibilità, dall'altro è periodicamente emersa la necessità di mantenere o recuperare regolazione e controllo sui processi di differenziazione locale. Per quanto riguarda il caso italiano le procedure di valutazione, introdotte negli anni Novanta, si inseriscono in questo quadro di ripristino di una regolazione a distanza (Trivellato e Triventi, 2012).

6.2. L'innovazione dal basso

Come si è già detto l'innovazione dall'alto è soltanto un pezzo, sia pure molto importante, del puzzle del rinnovamento. Il secondo pezzo è dato dall'innovazione dal basso. Questa nasce e procede per gran parte del suo cammino per via spontanea e informale, e si realizza su scala micro (plessi, istituti, classi scolastiche, gruppi di docenti), potremmo dire *intra moenia*, grazie all'automobilizzazione e partecipazione d'insegnanti, allievi e talora anche di genitori.

I discorsi sull'innovazione dal basso stanno guadagnando rapidamente le pagine dei giornali e la ribalta radiofonica e televisiva con pochi esempi eclatanti di cambiamento nei modi di fare scuola e di coinvolgere gli studenti (tra gli ultimi, il Festival di Ferrara)³. Giunta sui giornali, l'innovazione dal basso si mostra ovviamente sensibile alla

³ Radio 3, 4 ottobre 2015.

svolta impressa dalle nuove tecnologie della rete (anche in osservanza al Programma nazionale sulla digitalizzazione lanciato nel 2011), ma, al tempo stesso, si rappresenta come consapevole dei pericoli della monocultura digitale (Schleicher, 2015) auspicando condivisione e collaborazione tra tutte le componenti della scuola. In un articolo uscito su “la Repubblica” del 5 settembre 2015 (Luna, 2015), si enumera una grande quantità di iniziative prodotte da giovani imprenditori, frutto di startup o anche di volontariato. Si citano piattaforme, siti e applicazioni a uso della formazione studentesca e che consentono di allenarsi alle traduzioni in latino, oppure veder riprodotte le piramidi dell’antico Egitto, imparare l’inglese guardando cortometraggi in lingua originale, oppure scambiarsi libri usati. Si cita come esempio il prototipo MIInecraft EDU, una piattaforma di apprendimento collaborativa, resa possibile grazie al lavoro volontario di alcuni maestri dell’istituto comprensivo di Tolfa, una paesino di 5000 abitanti in provincia di Roma. MIInecraft consiste in un ambiente digitale composto da blocchi pixelati che possono essere modellati al fine di ricreare mondi, paesaggi e scene virtuali, un vero e proprio videogioco che tuttavia può essere efficacemente usato pure a fini didattici,

7. *Il dove, il cosa e il come dell’innovazione scolastica dal basso*

L’innovazione dal basso, per lo più concentrata su cambiamenti di carattere pedagogico-didattico, ha da sempre messo l’accento più sul carattere militante, di rottura e di partecipazione/condivisione, piuttosto che su quello di un esperimento controllabile. La preoccupazione è stata più quella di introdurre esperienze eventualmente trasferibili, in certe particolari condizioni, da una scuola all’altra che esperimenti generalizzabili all’intero universo scolastico (Baldacci, 2014).

Nei processi di innovazione che attraversano la scuola dagli anni Ottanta in poi, un vero e proprio *turning point* è stata l’introduzione di tecnologie digitali nella pratica educativa, cui è stata giustamente attribuita grande enfasi sul piano istituzionale e che dagli anni Novanta ha rappresentato il veicolo principale del processo d’individualizzazione e personalizzazione propri dei nuovi modelli di insegnamento. Tuttavia tale processo ha sempre generato una certa allerta negli ambienti pedagogici e nelle riflessioni sull’innovazione didattica. La rivista “Tecnologie didattiche” dedicava ai suoi esordi negli anni Novanta ben due numeri all’innovazione scolastica, per lo più declinata in termini di uso del computer per persone in difficoltà, quali sono gli studenti

disabili. Tuttavia già allora compariva, accanto alla problematica del recupero individuale di soggetti con handicap, la questione più impegnativa dell'integrazione scolastica.

Nel primo caso i soggetti cui è indirizzato l'intervento vengono separati dal gruppo classe, nel secondo il gruppo classe è oggetto in quanto tale di proposte di apprendimento (Ott, 1998, p. 30).

Altra idea chiave era, già allora, quella di non lasciare sole le nuove tecnologie con le loro conseguenze.

L'introduzione delle nuove tecnologie ha un impatto dirompente sul *curriculum*, sui modi di apprendere, sul ruolo degli insegnanti, sulle strutture scolastiche, sulla loro organizzazione e perfino sul ruolo dell'istituzione scolastica (Midoro, 1998, p. 10).

Il sistema scolastico di una nazione, si sostiene, è molto più complesso di quello di qualsiasi azienda e non si può fare a meno di tenerne conto quando si parla di innovazione.

Oggi di tale inarrestabile processo si sottolineano soprattutto le implicazioni sistemiche, non sempre immediatamente evidenti (dalle alleanze tra mercato e attori istituzionali, alle politiche di finanziamento, a nuovi indirizzi dell'industria editoriale – Viteritti, 2014).

Comunque non mancano, soprattutto oggi, le occasioni per registrare e analizzare da vicino le molte situazioni dove si produce innovazione. Da ormai una dozzina d'anni sono riccamente documentate le iniziative di cambiamento della scuola dal basso e incoraggiato e premiato il trasferimento delle cosiddette "buone pratiche". Seppure non si possa ancora parlare, con riferimenti alle iniziative di innovazione didattica, di processi di diffusione di tipo "virale" (cioè veloce e insieme intenso), si deve riconoscere che le numerose azioni di messa *on line* di molti esperimenti innovativi stanno cercando di creare i presupposti informativi per una diffusione a maglia larga dei vari esperimenti.

Se sfogliamo il ricco repertorio contenuto nella banca dati GOLD (*Global On Line Documentation*), che nel 2009 contava quasi 5000 esperienze innovative immesse e descritte nella banca dati da parte di scuole di ogni ordine e grado, vediamo che si tratta soprattutto di iniziative di carattere pedagogico-educativo e che coinvolgono decisamente in misura maggiore le scuole primarie. Ricordiamo che GOLD è un sistema di documentazione il cui obiettivo principale è quello di rendere disponibili e utilizzabili le esperienze significative realizzate dalle scuole; si rivolge agli insegnanti e ai Dirigenti scolastici per sostenere i processi di innovazione ponendo le condizioni per una effettiva circolazione delle esperienze didattiche e dei materiali prodotti.

L'esperienza GOLD non è recentissima. Risalgono a più di dieci anni fa l'idea della trasferibilità dell'innovazione e l'esperienza chiamata *Gold Train* (Trasferimento Innovazione), che è il progetto biennale (2004-06) per il trasferimento delle buone pratiche in scuole diverse da quelle che le hanno prodotte.

Le migliori esperienze selezionate entrano a far parte dell'Archivio nazionale delle buone pratiche. Tutte le scuole italiane, statali o paritarie, possono inserire le loro esperienze nelle banche dati regionali, che fanno riferimento ai Nuclei Regionali dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex IRRE). I Nuclei Regionali assicurano la loro assistenza alle scuole sia nella fase di sviluppo dell'esperienza, sia nella fase della sua documentazione.

Nel già citato rapporto su autonomia e innovazione (Biondi, Mosa, Panzavolta, 2009) il formato è quello dello studio di caso e il caso sono *le scuole*. Si fa innovazione soprattutto negli istituti comprensivi (elementari e medie nello stesso istituto). Si fa in generale più innovazione pedagogica che organizzativa, concernente più competenze di cittadinanza e sviluppo personale che di inclusione sociale e occupazione. Si citano esperienze di *film-making*, di uso di tecnologie audio e video, di scrittura creativa, di *podcasting*, di applicazione di tecnologie multimediali, dell'impiego di ambienti immersivi 3D, di *cooperative learning*. Accanto a strumenti ICT si sperimenta l'uso immersivo delle lingue come nel caso del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ovvero l'impiego immediato e contestualizzato della lingua straniera per l'apprendimento di un'altra disciplina (per esempio la matematica in inglese).

Le riviste specializzate discutono, dal punto di vista dei fondamenti pedagogici e sociali, la varietà d'innovazioni sul terreno pedagogico e didattico, dalla *flipped classroom*, di derivazione statunitense e di risonanza internazionale, in cui si invertono spazi e tempi dell'apprendere e dell'insegnare a casa e a scuola, alla "Scuola senza Zaino" all'esperienza dell'*impara digitale*: un fiorire d'iniziative che richiedono tanto formazione e aggiornamento degli insegnanti, quanto nuovi modi di pensare ambienti e tecniche di apprendimento, cui occorrono alleanze con *stakeholder* sul territorio, specie quando si tratta di cambiamenti che riguardano il rapporto tra scuola secondaria e mercato del lavoro⁴.

Questo tipo d'innovazione che richiede consapevolezza e capacità di gestire i processi a livello intermedio o "meso" (Consoli, 2014).

⁴ Si veda il numero di "Scuola democratica", del settembre 2014, che contiene una sezione interamente dedicata all'innovazione (cfr. in bibliografia i saggi di Consoli, Baldacci, Viteritti).

Per dirla con questo autore, l'innovazione non è concepibile, anche quando tocchi punti di eccellenza, senza «un rapporto virtuoso con altri soggetti appartenenti alla Pubblica Amministrazione, agli Enti Locali, alla società civile (operatori economici, finanziari, professionali, culturali)...» (Consoli, 2014, p. 599).

In tutti i casi citati c'è, più o meno esplicitato e discusso, un tendenziale allineamento all'idea della centralità delle competenze chiave con cui, da Lisbona in poi, si definiscono i nuovi confini dell'apprendimento e del conoscere: «competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Nei contributi sul tema che provengono dalla pedagogia italiana più recente la competenza è chiaramente definita in relazione alla produzione di *sensu* cui essa rimanda, anche quando sia di tipo applicativo:

[...] È il pieno riconoscimento di quello che si fa e dell'uso consapevole del sapere acquisito. Ciò vuol dire che la dimensione operativa di ciò che si acquisisce non è una caratteristica secondaria, tipica solo di saperi applicativi, ma costituisce l'indizio di acquisizioni sensate per tutti i tipi di saperi (Ajello, 2002; 2011).

Nelle scuole tecniche l'innovazione si riferisce per lo più a nuovi modi di far crescere e verificare competenze destinate a saperi applicativi. In questo caso, come risulta da recenti ricerche, il successo dell'azione innovativa dipende anche dalla credibilità dell'istituzione scolastica e dai legami di effettiva collaborazione con il territorio. La verifica finale è quindi data anche dalla percepita convenienza degli altri attori (imprese, studi professionali) a entrare e rimanere in interazione con i vari istituti, accettando di entrare in filiera o di essere affiancati nella produzione di beni e servizi dai laboratori organizzati dalle varie scuole (Olagnero e Zaffalon, 2015).

La ricerca sui singoli casi consente di smentire alcuni luoghi comuni circa il rapporto tra insegnamento e innovazione. Uno è quello del *trade off* tra organizzazione e innovazione.

A proposito del rapporto tra insegnamento e innovazione è stato osservato che «... proprio la larga autonomia di cui gode l'insegnante rappresenta, una garanzia che consente lo sviluppo di esperienze didattiche, anche di assoluto rilievo, in ambienti scolastici ostili». Le esperienze innovative, si dice, sono spesso «prodotti sofisticati di un artigianato educativo che vede emergere la creatività e l'ecllettismo che rappresenta una delle maggiori risorse degli insegnanti italiani ...» (Biondi, Mosa e Panzavolta, cit. p. 5).

Ma l'innovazione pedagogica e didattica non è il portato, come si afferma in quella diagnosi, di un confinamento e di una mancanza di risorse cui gli insegnanti risponderebbero "mettendoci del loro". In realtà i processi innovativi si mostrano, anche nella loro configurazione empirica quotidiana, come un insieme di pratiche che, per quanto non facilmente generalizzabili, vengono da lontano, ovvero da affiliazioni individuali o di gruppo a orientamenti e investimenti pedagogici di lunga portata nel tempo. Inoltre per le innovazioni che aspirano a una minima visibilità e durata ci sono passaggi pressoché obbligati (attraverso procedure di autovalutazione come il Bilancio sociale della scuola) o auspicabili (attraverso le procedure di certificazione per l'ottenimento di credenziali di qualità). Molte scuole in Italia hanno effettuato autovalutazioni interne secondo il modello d'eccellenza EFQM – *European Foundation Quality Management*, un'organizzazione non profit su base associativa fondata nel 1988 per iniziativa di quattordici fra le principali aziende europee; il modello, inizialmente indirizzato a migliorare produttività ed efficienza delle imprese, è stato poi esteso anche alle pratiche di autovalutazione di varie organizzazioni del settore privato e istituzioni pubbliche compresa la scuola.

Il tutto rende chiaro che, come vedremo più in dettaglio nel paragrafo che segue, alla loro realizzazione e manutenzione non bastano la capacità, l'abnegazione e la creatività degli insegnanti, ma occorre lavoro organizzativo e di *networking* (Olagnero e Zaffalon, 2015).

8. Prove di innovazione su scala locale

Andiamo a vedere ciò che è effettivamente successo quando si è fatta innovazione.

La scala locale e lo studio di caso offrono senza dubbio la miglior occasione per guardare da vicino il processo dell'innovazione, nel suo farsi e nel suo raccontarsi a destinatari e ad altri.

Contesti socialmente ed economicamente critici e meno critici da un lato e attori più o meno impegnati e competenti dall'altro, costituiscono i due assi su cui si incardinano la capacità e le possibilità performative e innovative di qualsiasi istituto scolastico. Uno studio recente di casi di scuole nel Sud Italia ha mostrato una prevedibile associazione tra contesti critici e scuole deboli e, viceversa, tra contesti "dotati" e elevata performatività e innovatività delle scuole. Ma ha anche evidenziato l'esistenza di qualche significativo scarto da questo andamento, verificatosi a seguito di diverse spinte e attraverso differenti

meccanismi; può emergere per esempio da un effetto-sfida: le forti criticità sociali determinano un'autoselezione su base motivazionale di dirigenti e insegnanti; l'incontro di queste motivazioni cementa la coesione e consolida l'unità dei ruoli e delle funzioni collegiali. Altri meccanismi virtuosi con cui le scuole superano l'handicap di contesti difficili vanno dalla adattività e leggerezza organizzativa, che consentono di rispondere alla turbolenza ambientale, al radicamento locale dei docenti con cui si fronteggiano le difficoltà dell'isolamento geografico (Azzolina, 2015).

Una ricerca, condotta nel 2014 su un campione significativo di scuole piemontesi⁵ e sulle loro narrazioni di innovazione, ha confermato che l'innovazione è frutto di un convergere di fattori esterni e interni, di ambiente, di motivazioni, di storie professionali e personali.

La ricerca ha però anche mostrato che nella varietà dei percorsi conta non molto la valorizzazione e la comunicazione dei processi organizzativi e che l'esistenza di protocolli, lungi dall'ingessare i processi innovativi, in realtà li abilita e conferisce loro robustezza.

Per esempio il bilancio sociale della scuola si configura come una procedura di rendicontazione e autovalutazione di risorse presenti e impiegate nei vari compiti e progetti della scuola, esito finale di un percorso strutturato di valorizzazione e comunicazione dei processi intraorganizzativi. Naturalmente, come è emerso dalla ricerca, arrivano a questo traguardo soltanto scuole che in modo più o meno formalizzato abbiano già predisposto strumenti di controllo della qualità e di supervisione dei progetti, strumenti di coordinamento e dialogo tra classi, valutazione degli apprendimenti e prove di verifica non standardizzate.

Altri elementi comuni all'esperienza di innovazione, pur nella varietà dei percorsi, sono i seguenti:

- l'innovazione non è mai a costo zero;
- l'innovazione non si configura mai come scoperta fulminea, fatto istantaneo, o di breve momento, ma come prodotto di esperienza organizzativa, di "militanza didattica" e di investimento personale, spesso di lunga durata, degli insegnanti e dei dirigenti;

⁵ La ricerca, condotta nell'ambito del quadro di iniziative condotte dal Forum regionale per l'educazione e la scuola del Piemonte, ha comportato lo scrutinio di 29 esperienze innovative realizzate in 22 scuole piemontesi e indagate attraverso il contatto e il colloquio con 140 diretti interessati tra insegnanti, dirigenti scolastici e altri attori coinvolti (per la discussione dei risultati di ricerca e i dettagli dell'indagine cfr. Olagnero e Zaffalon, 2015). Il Forum Regionale è un'associazione di promozione sociale, nata nel 2008 e costituita dalle sezioni territoriali delle principali associazioni professionali della scuola attive a livello nazionale.

- il *progetto* come forma privilegiata dell'innovazione ha bisogno, per produrre cambiamento, di un'organizzazione scolastica che lo sostenga;
- non tutti (insegnanti, allievi, famiglie) possono immediatamente aderire a processi di cambiamento che comportano innovazione;
- cambiamenti organizzativi di grande respiro paiono impossibili da realizzare al momento, ma ci sono margini per iniziative che pieghino a nuovi usi strutture e figure professionali già presenti;
- i territori (comunità, quartieri, associazioni di genitori, *stakeholder* disponibili) fanno sempre e comunque la differenza.

Le esperienze raccolte mettono in evidenza come le innovazioni siano per lo più indirizzate al miglioramento della funzione didattica della scuola e che l'integrazione non è il primo e diretto bersaglio dello sforzo innovativo. Accade peraltro che le innovazioni didattico-pedagogiche abbiano di fatto virtuose ricadute in termini di *empowerment*, miglioramenti del clima, costruzione di un modo di lavorare comune, partecipazione dei genitori.

Accanto a questo aspetto intrinseco alle pratiche innovative nella scuola ne esiste un secondo: se da un lato l'innovazione nella didattica ha bisogno di cura delle relazioni (tra insegnanti, tra insegnanti e allievi, tra allievi, tra scuola e territorio) e quindi di un contesto in grado di accoglierla e sostenerla, dall'altro innovare prassi di lavoro consolidate richiede tempi lunghi, e talora faticosi percorsi di ricerca che hanno il loro primo fondamento nelle esperienze individuali degli insegnanti.

Esiste una molteplicità di modi e forme con cui si può avviare un percorso di innovazione, così come una pluralità di risultati più o meno prevedibili e previsti, ma alcune condizioni sembrano poter facilitare la costruzione di un contesto organizzativo fertile. La messa a regime, infatti, non dipende esclusivamente da stimoli esterni. Affinché il progetto possa diventare prassi occorre che vi siano le condizioni relazionali e organizzative che lo consentono.

Se dal punto di vista soggettivo, il progetto è frutto dell'impegno e della perseveranza di insegnanti *innovatori*, per evitare il rischio di sovraccarico e per sviluppare processi di apprendimento è importante che dal punto di vista organizzativo si attuino meccanismi di promozione e manutenzione (delle relazioni, della comunicazione, delle risorse). Per questo la presenza di un'*organizzazione* che dia sostegno tempestivo e al tempo stesso durevole all'innovazione sembra indispensabile. Le

narrazioni sottostanti, estratte dalle interviste svolte in due scuole piemontesi, ne danno conto.

Negli IC si può lavorare su un arco temporale significativo. Richiede però un grosso lavoro di coordinamento di integrazione tra due modi diversi di fare scuola. Tre anni sono per la scuola un tempo molto breve. Le scuole cambiano molto lentamente. [...] È difficile arrivare in un ambiente e stravolgerlo tutto. Non credo in cambiamenti radicali fatti esclusivamente su un dirigente (Scuola comprensiva M.A.).

Noi abbiamo scelto un'autovalutazione condivisa. Con i tempi dovuti. Prima dobbiamo avere le idee chiare noi per poi comunicarle. Non riesci a fare questo percorso in tempo reale. Prima lo fai, poi ti apri, anche per dare messaggi chiari. A noi questa fretta non fa bene (Scuola comprensiva M.).

Una critica che riceviamo sempre. «Ma perché lo so all'ultimo minuto?» Noi siamo quelli dell'ultimo minuto (Scuola comprensiva T.).

Il bilancio sociale permette di avere una focalizzazione maggiore dei punti di forza e di debolezza legati alle risorse perché molto spesso la scuola si ferma dove non ci sono risorse e talvolta i singoli hanno un impegno orario al di là. Questa è una scuola dove la maggior parte dei docenti va oltre. L'idea è di ristabilire questo oltre. L'organizzazione dovrebbe evitare il sovraccarico, cercando di capire dove è, se tu non hai il bilancio o una struttura più dettagliata non puoi capirlo (Scuola comprensiva M.).

L'innovazione richiede un grande lavoro di coordinamento, noi lavoriamo per il 70% per procurarci soldi e per il 30% per fare progetti che ci piacciono senza soldi (Scuola comprensiva A.).

L'innovazione dal basso dunque richiede consapevolezza dei processi e accettazione di oneri aggiuntivi rispetto a quelli ordinari da parte degli attori coinvolti. La piccola scala su cui si realizza non crea spinte pervasive al cambiamento, anzi potrebbe paradossalmente creare microambienti di compensazione che dunque non smuovono le logiche e gli effetti delle decisioni prese dall'alto.

In definitiva la scuola italiana affronta le sfide del cambiamento lasciando inevitabilmente scoperto il terreno che separa i cambiamenti dall'alto, la cui tenuta è imposta per legge, e che creano uniformità spesso fittizie e il micro lavoro che si fa nelle scuole, un *opus incertum* esposto a deperimento, ma che crea uno zoccolo di saperi e di energie di cui qualsiasi eventuale nuova riforma non potrà mai pensare di fare a meno.

Bibliografia

- Albano R., Bertolini S. e D'Agati M. (2014), *Cui bono? Rappresentazioni e aspettative sulla scuola secondaria in Piemonte*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Ajello A.M. (2002), *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*, "Scuola e città", n. 1, pp. 39-56
- (2011), *Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola*, "Scuola democratica", n. 2, pp. 98-105
- Azzolina L. (2015) *Dentro le scuole*, in P.F. Asso, L. Azzolina e E. Pavolini (a cura di), *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze tra Nord e Sud*, Donzelli, Roma, pp. 263-282
- Baldacci M. (2014), *La sperimentazione scolastica dal basso*, "Scuola democratica", n. 3, pp. 621-630
- Biondi G., Mosa E. e Panzavolta S. (2009), *Autonomia e innovazione. Scenari possibili tra teoria e pratica*, Fondazione Agnelli, W.P. n. 16
- Campione V., Ferratini P. e Ribolzi L. (a cura di) (2005), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, il Mulino, Bologna
- Cavaletto G.M. (2013), *La "dote" della scuola e le aspettative del mercato: una transizione difficile*, in M. Olagnero (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini & Associati, Milano, pp. 193-216
- (2014), *I "Super tecnici" degli ITS. Luci e ombre di un'esperienza locale di innovazione nella scuola*, in M. Olagnero (a cura di), *E le scuole stanno a guardare*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 101-132
- Cipollone P. e Sestito P. (2010), *Il capitale umano*, il Mulino, Bologna
- Colombo M. (2011), *Riforme scolastiche e politiche europee dell'apprendimento. Capacità, attivazione, competenze di cittadinanza*, in *Oppinformazioni. Professionalità docente e processi formativi*, Oppi Edizioni, Milano, pp. 16-29
- Consoli F. (2014), *Scuola, pratiche e innovazioni: Introduzione*, "Scuola democratica", n. 3, pp. 597-603
- Cutrona S. e Romano A. (2015), *La spesa in istruzione dei fondi europei*, in P.F. Asso, L. Azzolina e E. Pavolini (a cura di), *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze tra Nord e Sud*, Donzelli, Roma, pp. 229-260
- De Angelis, T. (2004) *Too many choices?*, "Psychological Association", 35, n. 6
- Delaunay A. (1979), *Innovazione/scoperta*, in *Enciclopedia Einaudi*, VII, pp. 667-683
- Di Monaco R. (2014), *Risorse umane e politiche per l'innovazione in Piemonte. Poli per l'innovazione e poli formativi*, in A. Luciano (a cura di), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Dubet F. (2013), *Non di soli saperi. Giustizia e sviluppo personale a scuola*, "Scuola democratica", n. 5, pp. 10-28

- Evans J., Castle F., Cooper D., Glatter R. and Woods P. (2005), *Collaboration: the big new idea for school improvement?*, "Journal of Education Policy", n. 2, pp. 223-235
- Grimaldi E. and Serpieri R. (2012), *The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011*, "Italian Journal of Sociology of Education", n. 1, pp. 149-180.
- Hirschman A.O. (1987), *L'economia politica come scienza morale e sociale*, Liguori, Napoli
- Luna R. (2015), *La nuova scuola digitale e smart*, "la Repubblica", 5 settembre, p. 39
- Midoro V. (1998), *La priorità numero uno. Come sta cambiando la scuola in Europa*, "Tecnologie didattiche", n. 1, pp. 4-17
- Murray R., Caulier Grice J. e Mulgan G. (2011), *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, ed. it. a cura di A. Giordano e A. Arvidsson, The Young Foundation
- OECD (2014), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Olagnero M. e Zaffalon V. (2015), *Processi innovativi e attori dell'innovazione in ambito scolastico in Piemonte*, <http://nuke.forumscuolapiemonte.it/>
- Ott M. (1998), *Tecnologie didattiche e integrazione scolastica: riflessione*, "Tecnologie didattiche", n. 1, pp. 27-30
- Peragine V. e Viesti G. (2015), *La spesa per l'istruzione in Italia: una comparazione internazionale e interregionale*, in P.F. Asso, L. Azzolina, E. Pavolini (a cura di), *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze tra Nord e Sud*, Donzelli, Roma, pp. 187-260
- Ricucci R. e Filandri M. (2013), *La generazione ME di fronte al futuro*, in M. Olagnero (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini & Associati, Milano, pp. 43-63
- Schleicher A. (2015), *Students, Computer and learning: making the connections* OECD Directorate for Education and Skills, ripreso da C. Zunino, "la Repubblica", 15 settembre
- Serpieri R. (2008), *Governance delle politiche scolastiche*, Franco Angeli, Milano
- (2009), *A 'war' of discourses. The formation of educational headship in Italy*, "Italian Journal of Sociology of Education", n. 1, pp. 121-142
- Stiglitz J. (1987), *Learning to Learn. Localized Learning and Technological Progress*, in P. Dasgupta and P. Stoneman (eds), *Economic Policy and Technological Performance*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 125-153
- Technology and Innovation Council (2004), *Libro Bianco sull'innovazione nella scuola e nell'Università*, Roma
- Tricou J. (2009), *Innovation et expérimentation scolaires*, "Projet", n. 313, dicembre

- Trivellato U. e Triventi M. (a cura di), *L'istruzione superiore. Caratteristiche e funzionamento*, Carocci, Roma
- Viteritti A. (2014), *L'innovazione in bilico*, "Scuola democratica", n. 3, pp. 605-620

6. ALLEANZE EDUCATIVE

Roberta Ricucci

Se si volesse leggere lo stato di salute della scuola attraverso la rappresentazione che ne fanno i media si dovrebbe riconoscere che la fiducia nei suoi confronti, come verso altre istituzioni, è in caduta libera (Diamanti, 2014; Toniolo, 2013). Dirigenti e insegnanti lamentano di dover far fronte a crescenti oneri con sempre meno risorse. Associazioni imprenditoriali ne rilevano le rigidità e la lontananza dai “problemi concreti”, dalle “sfide attuali”. Le famiglie oscillano fra il chiedere severità, maggiore disciplina e un ambiente in cui gli allievi siano sollecitati e interessati, ma soprattutto non valutati (o meglio, non esclusivamente valutati).

Le premesse non sembrano delle migliori perché si concretizzi quanto previsto da “La Buona Scuola”, ovvero la «valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l’interazione con le famiglie». Come si articola in effetti questo rapporto con il territorio?

1. La scuola nel quartiere, il quartiere nella scuola

Essere in rete, sviluppare iniziative e collaborazioni con associazioni culturali, sportive, espressive, o invitare imprenditori o professionisti a raccontare il loro lavoro: ecco alcuni esempi di come – dalla scuola materna agli istituti tecnici superiori e all’Università – si può declinare il rapporto fra istituzione scolastica e mondo esterno.

Parole, per molti. Realtà, per alcuni. Un obiettivo necessario condiviso da numerosi dirigenti scolastici che vivono la quotidiana gestione di scuole e istituti sollecitati dal territorio in cui essi sono inseriti. Una caratteristica connaturata all’insegnamento, incalzano altri ancora.

La “posta in gioco” è la capacità di sviluppare percorsi formativi efficaci che, grazie alla cooperazione di molti attori, sappiano cogliere

al meglio richieste, bisogni e necessità degli studenti, senza rincorrere i miti dell'eccellenza a tutti i costi (non esiste una scuola in grado di sfornare tutti numeri uno) e ponendo al centro dell'attenzione quei giovani che rischiano di restare ancorati al banco per troppo o troppo poco tempo. A questi vanno dedicate le migliori energie, sin dalla più tenera età, come dimostrano ricerche ed evidenze empiriche sempre più numerose (Janosz *et al.*, 2008; OECD, 2011; Luciano in questo volume).

Per tutti la scuola può essere il luogo di un apprendimento efficace se si apre alla collaborazione di attori e agenzie educative presenti su un territorio (ISFOL, 2012; Polidano, Tabasso e Tseng, 2012) e se si pone al centro di una rete, capace di garantire la continuità e l'intreccio delle proposte formative di diverse agenzie di socializzazione in grado di rispondere ai bisogni di accompagnamento e sostegno che le nuove generazioni manifestano (Martino, Perlino e Zamengo, 2015).

Le sollecitazioni sono molte. Da parte degli stessi studenti, che portano in classe curiosità, esperienze, domande che emergono attraverso la loro esposizione a vecchi e nuovi media. Da parte delle famiglie, che chiedono alle scuole di preparare i figli a quel mondo che appare ancora troppo distante dalle materie studiate, dalle attività svolte, dalle opportunità proposte (La Marca, 2005). Come pure da parte dell'associazionismo, le cui attività si rivolgono sempre più ad allievi e studenti, ampliando l'offerta formativa su temi di attualità (Torre, 2008) e delle stesse istituzioni locali che, per mandato e ruolo (dall'orientamento al sostegno scolastico), devono lavorare con le scuole. Infine, non vanno dimenticati altri importanti attori, quali le fondazioni non profit (italiane, soprattutto bancarie, ed estere) che – attraverso le loro attività spesso dedicate alla formazione scolastica e civica delle giovani generazioni – entrano nelle scuole con iniziative proprie o attraverso finanziamenti¹.

Negli ultimi anni, di fronte ai tagli del personale nelle mense o per il funzionamento delle attività alternative (per esempio l'insegnamento della religione), le scuole si sono spesso rivolte all'associazionismo per ottenere buona professionalità a buon mercato (Mariani, 2006). Ma la richiesta di aiuto e di cooperazione va ben oltre queste necessità elementari (Giroux, 2014). Sorge l'esigenza di utilizzare gli strumenti del web e i nuovi *media* per studiare, di lavorare in gruppi multiculturali, di imparare a gestire e verificare notizie e flussi di informazioni che

¹ Si possono citare, a titolo esemplificativo, i bandi di concorso della Compagnia di San Paolo e i progetti della Fondazione per la Scuola; le iniziative della Fondazione Cariplo; i progetti sviluppati con scuole e associazioni della Fondazione Agnelli; le opportunità di educazione promosse dalla Fondazione Anna Lindth.

assomigliano più a slogan che a descrizioni chiare, lineari e compiute. Ma anche di reagire al bullismo o al razzismo o gestire le ricadute psicologiche che le nuove costellazioni familiari e gli effetti della crisi economica possono generare. Nasce così l'esigenza, da parte delle scuole, di confrontarsi con gli enti locali sulle politiche giovanili, socio-assistenziali e, in alcuni casi, del lavoro, entrando anche in relazione con il protagonismo dei giovani, con le loro istanze di partecipazione ad associazioni per realizzare attività nel tempo libero, ma anche per diventare cittadini attivi.

A seconda della capacità di iniziativa delle scuole, della qualità e dell'intensità delle politiche locali, della vivacità del mondo associativo, si configurano nei vari territori situazioni molto differenti. Dalle aree ricche di risorse e di iniziative in cui i giovani trovano un'ampia offerta di occasioni educative e ricreative e possono essi stessi irrobustire la proprie capacità di iniziativa, a quelle in cui il privato sociale, secondo una malintesa concezione della sussidiarietà, si limita a supplire alle carenze della scuola e della politica locale. Il risultato? Una strada ancora in salita.

1.2. Apprendere dentro e fuori la scuola

L'idea che la scuola sia parte di una comunità di apprendimento che coinvolge il quartiere e il territorio di riferimento non è universalmente condivisa. Paradossale, direbbero alcuni, in un tempo in cui il lavoro in rete sembra essere l'unico modo per poter garantire – anche sul versante dell'istruzione e della formazione – servizi di qualità.

Per molti insegnanti, l'uscire dal "fortino" rappresenta una rivoluzione difficile da accettare. Soprattutto per chi ha vissuto e pensato il proprio ruolo come quello di chi ritiene di avere il compito di salvaguardare il vero sapere dalle riduzioni tecnologiche "alla wikipedia" e di iniziare alla cultura classica la futura classe dirigente. Immagini d'altri tempi, verrebbe da dire. Eppure anche nelle scuole del XXI secolo può capitare di imbattersi in atteggiamenti guidati più da "spirito di conservazione" che dal sacro fuoco che orienta gli "insegnanti testimonianza", come li chiama Bajani: capaci di trovare parole e modalità didattiche per entusiasmare studenti di diverse generazioni (2014). Si pensi a chi resiste ai cambiamenti prodotti dall'immigrazione, a chi non pensa alla tecnologia come a una risorsa ma ne vede solo il lato ludico-tentatore, a chi ritiene che sporcarsi le mani sperimentando il mondo esterno alla scuola sia una perdita di tempo e non un'esperienza che amplia le competenze degli studenti. Sono figure difficili da stanare, ma di cui i colleghi tracciano il profilo, evidenziando ancora una volta come il

lavoro più difficile per cambiare la scuola sia proprio quello di formare gli insegnanti perché da loro dipende in gran parte il fatto che le scuole siano più o meno disponibili ad aprirsi al mondo esterno.

Laddove si trovano insegnanti e dirigenti attivi e interessati a logiche di condivisione, confronto e collaborazione fra classi, fra dipartimenti, fra plessi, è più facile che maturi una tensione positiva fra la scuola e i soggetti esterni ad essa. Altrimenti detto, se nella scuola si creano dei luoghi di apprendimento aperti, il passo successivo di condivisione con l'esterno sarà naturale. Creare questo tipo di ambienti in cui interagiscono discipline e competenze eterogenee non è però facile. Anzi. Si tratta di una rivoluzione, che nasce, in primo luogo, da un nuovo modo di fare didattica e di costruire le relazioni all'interno delle mura scolastiche. Le collaborazioni fra docenti di diverse materie e quelle interclasse, quando sono ben progettate, favoriscono uno scambio e un arricchimento per studenti e docenti (Campione e Tagliagambe, 2012) che aiuta anche l'apertura verso l'esterno.

Il rapporto tra scuola e territorio è cambiato negli anni. Per molto tempo le scuole hanno rappresentato, per i quartieri in cui erano inserite, un forte elemento di identità, nel bene e nel male. Quelle nei rioni dove vivevano famiglie con un buon capitale economico, erano caratterizzate da una buona reputazione; quelle dei quartieri dormitorio, delle aree dove risiedevano i più poveri (oggi si direbbe gli immigrati), considerate ricettacolo di allievi destinati al riformatorio e di insegnanti poco preparati e svogliati. Fino all'inizio degli anni Novanta, ovvero fino all'entrata a regime dell'abolizione della rigida zonizzazione (si va nella scuola vicino al luogo di residenti a meno di gravi e documentate motivazioni) le vicende di generazioni di studenti sono state legate all'apparente indissolubile legame fra il quartiere di residenza e la scuola. Per modificare un destino prestabilito, a cui soprattutto il ceto medio in ascesa voleva sfuggire, vi erano due modi: le scuole private o il nulla osta, un prezioso documento che permetteva di cambiare il proprio destino, abbandonando la scuola assegnata dalla rigida zonizzazione che abbinava vie a plessi scolastici, per veleggiare verso le istituzioni scolastiche più blasonate, quelle percepite come necessario lasciarsi passare per iniziare a tingere di rosa il proprio futuro. Di queste logiche ancora negli ultimi anni molti hanno scritto. E non è affare solo dell'Italia familista, corporativista.

Il rapporto fra la scuola e il suo intorno si è quindi giocato per molto tempo nella relazione con le famiglie. Un rapporto dialettico, non scevro da conflitti, come già Waller nel 1932 metteva in evidenza. Ma anche complesso e delicato che ruota intorno ai diversi compiti educativi che spettano alle due più importanti agenzie di socializzazione.

Ed è chiaro che nell'educazione delle giovani generazioni genitori e insegnanti abbiano sfere di competenza proprie ma in parte sovrapponibili (Epstein, 1986; Epstein e Dauber, 1991). Ambiti di intervento e di azione che, se un tempo erano potenti alleati nel trasmettere un comune messaggio educativo alle giovani generazioni, danno da ormai vent'anni segnali di distacco – quando non di vera e propria contrapposizione – e sono stati messi a fuoco da numerose ricerche (Bonica e Sappa, 2008; Cavaletto, 2010).

Ma il rapporto che la scuola (ovvero insegnanti e dirigenti) intrattengono con le famiglie (i genitori) è, come si è visto, solo una faccia della medaglia. L'altra è rappresentata da associazioni, cooperative e soggetti del mondo del volontariato che lavorano (attraverso lo sport, l'educazione musicale, il teatro, il sostegno scolastico) con bambini, ragazzi, adolescenti e giovani. Il cosiddetto mondo dell'extrascuola. La ricerca empirica e la ricognizione di molte collaborazioni fra il mondo del privato sociale e quello istituzionale raccontano alcune storie di successo. Almeno negli esiti. Dirigenti scolastici, genitori, operatori dei servizi educativi, sociali e giovanili esprimono giudizi positivi sull'operato e sui risultati di tale partenariato (Chiosso *et al.*, 2009; Galloni e Ricucci, 2010). Si tratta di un universo variegato, in cui convivono cooperative sociali e associazioni non profit, ONG e associazioni di promozione sociale, e la cui operatività nasce nel mondo del volontariato, che pare essere in espansione, per assumere sempre di più connotati professionali. Numerose iniziative, progettazioni e vere e proprie esperienze di eccellenza si definiscono, sviluppano e ripensano in sintonia con l'evoluzione della realtà sociale. Proprio in virtù di questo pieno inserimento nel tessuto sociale del territorio in cui operano e nella sua quotidianità, le diverse iniziative (e il loro finanziamento) risultano condizionate e vincolate dalle problematiche proprie del *welfare* e di ogni bilancio pubblico dedicato alle politiche sociali, educative e giovanili. Finanziamenti in bilico che, anno dopo anno, mettono a rischio le attività; progetti che si devono riscrivere tutti gli anni per partecipare a bandi complicati anche per la distribuzione di pochi euro; impossibilità di garantire retribuzioni accettabili ai professionisti che garantiscono la qualità degli interventi e la formazione e il coordinamento dei volontari.

2. Il territorio: risorsa o vincolo per le scuole?

Si fa presto a parlare di sinergie, di attori in rete, di protocolli di intesa per l'orientamento, il successo scolastico, l'apprendimento delle scienze e così via. Al di là delle circolari e delle linee guida ministeriali, quali sono le domande che gli istituti scolastici pongono al territorio?

Lo sguardo che la scuola volge al territorio non è univoco. Esso dipende dal tipo di scuola, così come dalle esigenze e dalle emergenze educative che essa deve affrontare. Dipende anche dalle norme e dalle istanze di cambiamento e modifica che discendono da indicazioni ministeriali. L'impressione è che nel corso degli ultimi vent'anni le scuole – di ogni ordine e grado – pur essendo al centro del dibattito (spesso più politico che culturale) si siano trovate sole (Caselli, 2009; Cardinale, 2012). Solitarie, paradossalmente, nell'affrontare le sfide di una quotidianità resa sempre più complessa dalla differenziazione della popolazione scolastica e dalla riduzione di risorse, pur in presenza dell'infittirsi delle reti virtuali della società dell'informazione e di quelle della conoscenza, le scuole "sotto pressione" (Landri e Queirolo Palmas, 2004) hanno dovuto sperimentarsi di continuo (Landri, 2000) cercando alleati disponibili, tra cui numerose realtà associative, superando l'ostilità di una parte dei docenti e contando soprattutto su quei docenti che Martino, Perlino e Zamengo definiscono come «volonterosi» (2015). Insegnanti convinti che nessuna attività educativa sia sufficiente a se stessa e che per essere efficace la scuola abbia bisogno di essere sostenuta da altre figure educanti, rintracciabili anche in ambienti diversi da quelli scolastici.

Dal canto suo il privato sociale, principale partner delle scuole, interviene con diverse valenze.

La prima è di *sostegno strumentale o pratico*: si tratta di un aiuto concreto, che si esplica attraverso l'offerta di servizi (per esempio, doposcuola, estate ragazzi, sport, corsi di teatro, di musica, di informatica). La seconda riguarda il *sostegno emotivo*, che talora può essere definito come supporto all'autoespressione e alla formazione della personalità dei giovani. In tale categoria rientrano tutte le iniziative che tendono a ridare loro protagonismo e a garantire il supporto necessario affinché possano andare «alla riscossa» (Livi Bacci, 2008) in un contesto che li vede «protagonisti sempre più pallidi» (ivi, p. 7).

In questa direzione vanno anche le attività che lavorano sulle competenze comunicative ed espressive dei ragazzi (giornale della scuola, musica, sport), con conseguente sviluppo delle capacità relazionali: suonare, giocare, recitare sono attività che favoriscono lo sviluppo della consapevolezza di sé e contemporaneamente forniscono strumenti per una migliore e proficua relazione con i pari. Infine, in un terzo ambito si ritrovano le attività volte a un *sostegno informativo e di orientamento agli insegnanti*, per offrire momenti di aggiornamento, riflessione e vera e propria formazione sulle sfide educative poste dagli adolescenti (dall'affettività all'abbandono scolastico, dalle relazioni con i genitori a quelle con la storia di migrazione).

Il ventaglio delle proposte è vario e risponde a bisogni diversi, per fascia d'età, collocazione temporale, distribuzione funzionale durante la settimana (in accordo con i calendari delle scuole) e durante l'anno scolastico (doposcuola, con organizzazione di attività nei periodi di vacanza durante le sospensioni di Natale, Carnevale e Pasqua). Soprattutto nelle città, il ventaglio delle opportunità di educazione che bambini e adolescenti hanno a disposizione da parte della comunità circostante è ampio. Esso è conseguenza sia di una evoluzione dell'organizzazione delle politiche delle amministrazioni (che delegano sempre più al mondo del privato sociale le funzioni tipiche dell'extrascuola) sia di un ampliamento del numero degli attori che – dal teatro allo sport, dalla musica al sostegno ai compiti – popolano la comunità educativa.

2.1. Chi ha bisogno degli altri?

Negli ultimi dieci anni, sono aumentate le associazioni che bussano alla nostra porta. Propongono progetti su bandi più diversi. Non sapevo neanche esistessero tante fonti di finanziamento. Ricordo i primi progetti a cui abbiamo partecipato, all'inizio degli anni Duemila. Da allora sembra che la scuola debba avere al suo interno anche un ufficio progetti. Ci sono meno soldi, è vero, e le richieste di attività sono aumentate. È anche vero che occorre stare al passo con gli altri istituti e quindi non possiamo tirarci indietro. Questo le associazioni lo hanno colto e arrivano qui con i progetti già pronti e ci chiedono solo la firma, la lettera di adesione. È comodo, ma ha senso? (dirigente scuola secondaria di I grado).

Nella mia scuola, ci sono alcuni docenti che si sono – diciamo – specializzati. Soprattutto chi si occupa di allievi stranieri. Offrire corsi di lingua aggiuntivi, chiamare i mediatori culturali, preparare delle traduzioni per i neoarrivati non è a costo zero. E con il budget che abbiamo non si può fare molto. Negli ultimi anni abbiamo collaborato con alcune associazioni su questo versante. Diciamo che si tratta di un aiuto prezioso, anche se non sempre esso viene compreso da tutti i docenti [...] docenti e volontari/educatori/animatori, non so come chiamarli, hanno competenze diverse e devono integrarsi: non possiamo chiedere agli uni di sostituirsi ai docenti e viceversa (dirigente istituto comprensivo).

Le parole di due dirigenti scolastici sollevano questioni importanti circa il rapporto tra scuola e privato sociale. In primo luogo: si tratta di processi di delega o di vera e propria supplenza di compiti che dovrebbero essere svolti dalla scuola? Se è pur vero che il terzo settore è diventato un attore partecipe della *governance* del cosiddetto welfare “al plurale” (Delai, 2005, p. 23), non va dimenticato che l'ambito

educativo richiede investimenti continuativi e politiche strutturali che coinvolgano tutti gli attori della comunità educativa con pari dignità.

La delega (spesso implicita) da parte dell'ente pubblico all'ente del privato sociale, perché più flessibile e miglior interprete delle esigenze dei destinatari, non deve diventare un *escamotage* per offrire un servizio a basso costo (o a costo zero). Se si chiede un servizio professionale, rispettoso di protocolli operativi e *standard* di qualità predeterminati, allora quello che si cerca non può essere il mero supporto di un'associazione di volontariato. O forse lo si cerca nella speranza di abbattere i costi? Ed ecco illuminata un'ambivalenza che oggi vivono molte associazioni: essere percepite, da un lato, come strutture che svolgono un lavoro egregio, di qualità, con alti livelli di professionalità, ma dall'altro, in quanto soggetti del privato sociale (e spesso vere e proprie onlus), come associazioni di volontari le cui competenze non sono certificabili come competenze educative di tipo professionale. Un'ambivalenza propria del rapporto – talora perverso – che lega associazioni, cooperative e soggetti del mondo del sociale con quello dell'istruzione e dei servizi pubblici. Tale rapporto si è “deformato” negli ultimi decenni, passando dalla condivisibile ottica della sussidiarietà a quella, da più parti rigettata, della delega a basso costo.

La seconda questione concerne le competenze degli operatori che entrano nelle scuole. Agli attori del territorio si chiede di essere competenti sul versante educativo, preparati su quello organizzativo per inserirsi (senza troppe difficoltà o “disturbo”) nel calendario e nel sistema scolastico, flessibili, disponibili spesso anche oltre il mandato ricevuto. Quindi tali “operatori esterni” dovrebbero coniugare competenze e aggiornare le conoscenze sul mondo interno e esterno alla scuola e sui destinatari degli interventi. Non è facile integrare tutte queste competenze che sono in parte di tipo organizzativo-gestionale e in parte di tipo educativo; ancor meno formarle e riconoscerle anche in termini retributivi.

Di fatto la qualità degli operatori non è affatto omogenea: si va dall'assoluta eccellenza di professionisti che hanno imparato sul campo a gestire progetti complessi e a come intrattenere fruttuose relazioni educative, alla buona volontà di chi ha appena cominciato a nuotare in un mare di cui ancora non conosce tutte le insidie.

Anche la questione dei volontari appare complessa. Se si evita il rischio di scambiare per volontari improbabili apprendisti di un mestiere educativo che si ritiene non fondato sulla competenza, ma sulla buona volontà, i volontari sono una risorsa preziosa. Come numerose esperienze di lavoro con adolescenti dimostrano, la presenza di figure adulte portatrici di esperienze professionali, bagagli culturali

ed esperienziali eterogenei, può avere un'elevata efficacia educativa. Il confronto con altre figure adulte e lo sviluppo di relazioni di fiducia hanno positive ricadute sul senso di protezione e sicurezza, così come sull'autostima dei giovani utenti. Questo è ancor più vero quando si lavora con minori in situazione di svantaggio e vulnerabilità sociale: offrire l'opportunità di incontrare e interagire con questi adulti rappresenta un valore, sia per gli stessi ragazzi sia per gli insegnanti, i quali possono – al di là delle famiglie – stringere importanti alleanze per irrobustire nell'extrascuola contenuti del tempo scuola. Per i primi si tratta di un arricchimento dell'orizzonte socio-culturale con cui interagiscono, per i secondi significa poter contare su altri punti di vista, su letture a tutto tondo di comportamenti e atteggiamenti dei ragazzi per poter rafforzare l'efficacia dell'intervento educativo. Tuttavia, per tutti – insegnanti, operatori, figure del volontariato – le analisi delle iniziative sinora realizzate mostrano la necessità di una formazione *ad hoc*. Occorre garantire momenti di riflessione, aggiornamento, informazione: essi si qualificano come un'azione utile nell'ottica di superare immagini stereotipate e magari ingiallite dal tempo degli studenti e delle loro caratteristiche (Chiosso, 2009; Torre, 2008).

Ma nella scuola non entrano solo i volontari. Sempre di più, e non solo negli istituti tecnici e professionali, troviamo professionisti, rappresentanti delle associazioni di categoria, responsabili di iniziative pubbliche per l'inserimento lavorativo, la costruzione di attività in proprio. Figure che portano a scuola esperienze concrete, si confrontano con gli studenti sul mondo del lavoro, aprendo (o allargando) il loro sguardo su come tradurre e saper utilizzare la formazione ricevuta. Da tempo, d'altra parte, gli addetti ai lavori sostengono la necessità di offrire agli studenti uno sguardo sulla realtà produttiva, di creare occasioni di incontro con imprese, con rappresentanti dell'ampio ventaglio di professioni e mansioni. Le esperienze raccolte danno conto di disponibilità, di interesse, di attenzione anche nel mondo della produzione a far la propria parte per la formazione dei più giovani. Sia chiaro: non si tratta di volontariato fine a se stesso. L'imprenditore è e resta tale anche quando varca il portone degli istituti di istruzione superiore. L'interazione con gli insegnanti, l'incontro con gli studenti, talora il lancio di competizioni che portano i giovani in azienda sono strategie per annusare lo stato dell'arte della formazione, pur sapendo che alla scuola occorre chiedere che sappia formare «teste ben fatte» (Cavaletto, 2013) capaci di comprendere il mondo al di là della scuola e interessati ad apprendere e mettersi in gioco in ambienti e sistemi di relazioni propri del mondo adulto.

3. Dalla scuola di quartiere al mondo. Le retoriche sull'emigrazione giovanile

Lo sguardo oltre le mura della scuola è oggi per molti sinonimo di alternanza scuola-lavoro. Ma questo è solo uno dei modi in cui le scuole – soprattutto quelle superiori – incontrano imprese e istituzioni del circondario e non solo. Studenti e famiglie chiedono maggiori aperture al mondo. In questa richiesta si coniugano sia le istanze di coloro che chiedono alla scuola di offrire più momenti di incontro e confronto con il mondo del lavoro, sia quelle di chi chiede di essere meglio attrezzato per una competizione che si giocherà sempre più a livello internazionale. Giovani (e genitori) sono sensibili alle retoriche che dipingono l'Italia sempre meno *un paese per giovani* e sollecitano la scuola a impegnarsi nell'aumentare il numero delle frecce all'arco dell'internazionalizzazione. Le opportunità non mancano. È possibile, per esempio, attuare percorsi di alternanza scuola-lavoro anche con aziende all'estero (il 9% delle scuole ha avviato tali attività nel 2013/14; dati INDIRE 2014), così come invitare gli studenti a competizioni lanciate da imprese che agiscono sul mercato globale. O ancora, si pensi alle iniziative di formazione all'estero, che vedono protagonisti molti studenti degli istituti alberghieri. In molti casi poi lo sguardo si traduce nell'offerta di corsi per ottenere certificazioni linguistiche. Tuttavia, per molti, stando a una ricerca realizzata su un campione di studenti degli istituti tecnici e professionali (Ponzo e Ricucci, 2015), la mobilità internazionale si riduce al progetto di qualche mese in un paese europeo per migliorare le competenze linguistiche, nell'attesa di inserirsi in un mercato del lavoro che appare chiuso ai giovani.

Viene in mente uno slogan di qualche anno fa: quello delle Tre I (Informatica, Inglese e Impresa). Archiviato presto, è rimasto nell'aria – complice sicuramente la stagione difficile dell'orientamento e del rapporto scuola-lavoro – il richiamo a due elementi che aprono la scuola al suo territorio: il rapporto con l'impresa già durante gli anni di istruzione e formazione e quello della competenza linguistica, con cui i giovani si confrontano spesso nel tempo libero (dalla musica al cinema ai linguaggi dei *social network*). Consapevoli di non avere una conoscenza sufficiente per il mondo del lavoro, progettano un periodo all'estero per perfezionarne la conoscenza.

I giovani fra i 19 e i 24 anni sono quelli che l'immaginario vuole assai presenti in rete e sui *social network*, quelli che – nelle rappresentazioni dei direttori delle risorse umane – dovrebbero padroneggiare l'inglese come una sorta di “nuova lingua madre”, e che – cresciuti in un mondo globalizzato – dovrebbero essere in grado di interagire con le molte

diversità di cui l'identità di ognuno è portatore. Come si posizionano in realtà di fronte a un dibattito pubblico che sembra dipingerli pronti a imbarcarsi su un volo *low-cost*?

I giovani protagonisti della ricerca sopra citata, in sintonia con quelli descritti da altre indagini (Istituto Toniolo, 2013; Granata, 2015), di fatto, nel passaggio dalla retorica pubblica alle parole con cui descrivono il loro futuro e ragionano sul luogo in cui prenderà forma, appaiono assai meno propensi a progettare il loro futuro in un altro paese. Se è vero che molti si recano all'estero, stando ai dati qualitativi raccolti nell'ambito di due ricerche (Premazzi e Ricucci, 2014; Ricucci, 2015), la partenza assume spesso le caratteristiche non di una emigrazione senza ritorno ma di un'esperienza di esplorazione, da tentare in attesa che qualcosa succeda in Italia, ovvero che "la crisi passi" e si creino delle opportunità di lavoro nel proprio paese.

Il trasferimento altrove, breve o lungo che sia, temporaneo o definitivo, implica la mobilitazione di risorse di varia natura. Economiche, culturali, relazionali, conoscitive. In altre parole, occorre avere una famiglia alle spalle, che sostenga – almeno – il primo inserimento.

Coloro che pensano di andare all'estero spesso hanno già avuto un'esperienza di vacanza-studio, un soggiorno Erasmus, un periodo in un altro paese per frequentare un corso, un'attività di formazione. Tali esperienze – in un contesto generale di carenza di sostegni pubblici per lo studio – si possono realizzare quando si può contare su una famiglia che possa mettere a disposizione le risorse necessarie e che riconosca l'importanza dell'esperienza all'estero. La classe sociale conta non solo nella scelta del percorso scolastico in Italia, ma anche nella dotazione di quel bagaglio di competenze, conoscenza ed esperienze pregresse che possono offrire ai giovani elementi con cui confrontarsi nell'elaborare un progetto all'estero. Il web è una risorsa, ma anche nella società liquida esperienze dirette e concreti contatti possono fare la differenza, sia nella progettazione sia nella realizzazione di un progetto migratorio.

È bene poi conoscere le caratteristiche del mercato del lavoro in cui ci si reca e dove si spera di inserirsi, come sottolineano gli operatori che gestiscono i servizi per l'impiego. Ritorna il tema dell'orientamento, che emerge con forza nelle interviste con i giovani. Sebbene l'internazionalizzazione dei percorsi di studio e delle carriere di istruzione all'estero sia parte dell'offerta formativa dalla fine degli anni Ottanta, con un impegno più forte negli ultimi anni (anche grazie allo sviluppo di corsi di laurea binazionali e di programmi nazionali e europei volti a favorire la mobilità studentesca, come Erasmus, Intercultura...), quello che emerge è la distanza di molti giovani da questo mondo.

Ancora una volta, occorre sottolineare che l'effetto perverso di una retorica ossessiva sulle nuove migrazioni giovanili è quello di lasciare sullo sfondo l'indagine delle cause, la disamina attenta delle diverse componenti giovanili, dei numerosi percorsi di mobilità e di come si inserisca la scuola in questa dinamica.

4. *In sintesi, nuove sfide all'orizzonte*

Tra posizioni e convinzioni sui giovani spesso retoriche e da considerare con grande prudenza, l'istituzione scolastica ha negli ultimi anni approfondito il rapporto con il mondo dell'extrascuola. Un rapporto che spesso viene ridotto e considerato quasi esclusivamente relativamente a quelle progettualità e iniziative che coinvolgono il mondo dell'associazionismo ludico-espressivo, capace di offrire alle scuole aiuto per quelle attività che rendono l'offerta didattica-formativa più ampia e articolata di quanto vincoli strutturali e/o di bilancio consentirebbero. Ma oltre le mura della scuola c'è un territorio che non solo si adopera per garantire occasioni sportive, di espressione teatrale o musicale, di sostegno allo svolgimento dei compiti o di approfondimento culturale. Sono parte dello stesso territorio istituzioni pubbliche e mondo imprenditoriale, organizzazioni di categoria e sindacati, enti non profit e cooperative.

La sfida, in un contesto in rapido cambiamento, è superare, soprattutto nella scuola dell'obbligo, una concezione del rapporto tra scuola e territorio incentrato essenzialmente sul sostegno che il privato sociale può offrire alla formazione di bambini e giovani, per intensificare le interazioni con il mondo lavorativo e produttivo. Intrecciare nuove relazioni con imprese e operatori economici, pur in un contesto di bisogni crescenti e risorse scarse, è l'indicazione che del resto viene anche dal Ministero dell'Istruzione, attraverso l'enfasi data alla cosiddetta alternanza scuola-lavoro (cfr. *infra*, capitolo 8). C'è da chiedersi tuttavia se e quanto le risorse in campo e la cultura del lavoro e dell'impresa che orienta le azioni delle imprese, degli operatori scolastici e delle organizzazioni di rappresentanza siano in grado di promuovere queste interazioni abbattendo vecchi muri e ampliando le opportunità di formazione e di lavoro per i giovani.

Bibliografia

- Bajani A. (2014), *La scuola non serve a niente*, Laterza, Roma-Bari
- Bonica L. e Olagnero M. (a cura di) (2011), *Come va la scuola? Famiglie e genitori di fronte a scelte e carriere scolastiche*, Infantiae.org, Roma
- Bonica L. e Sappa V. (2008), "Io non ho la testa...". *Transizioni precoci al lavoro e costruzione dell'identità*, in L. Bonica e M. Cardano (a cura di), *Punti di svolta e Analisi del mutamento biografico*, il Mulino, Bologna pp. 173-209
- Campione V. e Tagliagambe S. (2012), *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*, Einaudi, Torino
- Cardinale U. (2012), *Si può salvare la scuola italiana?*, il Mulino, Bologna
- Caselli L. (a cura di) (2009), *La scuola bene di tutti*, il Mulino, Bologna
- Cavaletto G.M. (2010), *Tutta la vita davanti. Famiglie operaie e scelte scolastiche*, Guerini & Associati, Milano
- (2013), *La "dote" della scuola e le aspettative del mercato: discorsi su una transizione difficile*, in M. Olagnero, 2013, pp. 161-192
- Chiosso G. (2009), *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano
- Chiosso G., Ellerani P., Milani P., Moscato M.T. e Rivoltella P.C. (2009), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano
- De Bernardis A. (2005), *Educare altrove. L'opportunità educativa dei doposcuola*, Franco Angeli, Milano
- Delai N. (a cura di) (2005), *Valutare il no profit. Per una misurazione condivisa delle attività associative*, Mondadori, Milano
- Diamanti I. (2014), *Partiti, istituzioni, Europa: la fiducia va a picco, cittadini sempre più soli. Il Papa unica speranza, "la Repubblica"*, 29 dicembre 2014
- Ellerani P. (2009), *Educarsi tra pari. Un laboratorio di competenze per la vita*, in Chiosso et al., 2009, pp. 107-128
- Epstein J.L. (1986), *Parents' reactions to teacher practices of parent involvement*, "The Elementary School Journal", 86, pp. 277-294
- Epstein J. L. and Dauber S.L. (1991), *School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*, "The Elementary School Journal", 91, n. 3, pp. 289-305
- Galloni F. e Ricucci R. (2010), *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze dentro e fuori la scuola*, Unicopli, Milano
- Giroux H. (2014), *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide di insegnanti, studenti ed educazione pubblica*, La Scuola, Brescia
- Granata A. (2015), *Diciottenni senza confini. Il capitale culturale d'Italia*, Carocci, Roma
- ISFOL (2012), *Rapporto 2012*, ISFOL, Roma
- Istituto Toniolo (2013), *La condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- Janosz M. et al. (2008), *School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout*, "Journal of Social Issues", n. 64, pp. 21-40

- La Marca A. (a cura di) (2005), *Famiglia e scuola*, Armando, Roma
- Landri, P. (2000). *L'innovazione nella scuola*, Dante & Descartes, Napoli
- Landri P. e Queirolo Palmas L. (2004), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano
- Livi Bacci M. (2008), *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- Mangone E. (2012), *The third sector organizations for sustainable development, governance and participatory citizenship*, "Italian Sociological Review", n. 2, 1, pp. 14-23
- Mariani A.M. (2006), *La scuola può far molto ma non può fare tutto*, SEI, Torino
- (2012), *Dal punto di vista dell'educazione*, SEI, Torino
- Martino S., Perlino A. e Zamengo F. (2015), *I ragazzi del millennio*, il Mulino, Bologna
- Moscato R., Nigris E. e Tramma S. (2008), *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano
- OECD (2011), *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?*, Pisa in Focus, 1, OECD, Parigi
- Olagner M. (a cura di) (2013), *Prima e dopo il diploma. Gli studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini & Associati, Milano
- Polidano C., Tabasso D. e Tseng Y.P. (2012), *A Second Chance at Education for Early School Leavers*, "Education Economics", 23, n. 3, pp. 358-385, paper n. 6769, pp. 1-18
- Ponzo I. e Ricucci R. (2015), *Where is the future? The mobility propensity and perceptions of young people living in Turin*, Rapporto di ricerca, Fieri, Torino
- Premazzi V. e Ricucci R. (2014), *Oltre l'accesso. Educazione e cura per la prima infanzia tra famiglie italiane e straniere*, Fieri, Torino
- Ricucci R. (2015), *Cittadini senza cittadinanza. Pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità*, SEB27, Torino
- Romei P. (2005), *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma
- Rossi G. e Boccacin L. (a cura di) (2008), *Capitale sociale e partnership tra pubblico, privato e terzo settore*, vol. I, *Casi di buone pratiche nei servizi alla famiglia*, Franco Angeli, Milano
- Scardigno F. (2009), *Il ruolo della risorsa informale nelle politiche giovanili: un'indagine nazionale*, "Autonomie locali e servizi sociali", n. 32, 2, pp. 233-242
- Torre E. (2008), *Lavorare con gli adolescenti: emergenze e domande formative di insegnanti ed educatori. Una ricerca tra scuola ed extrascuola*, Aracne, Roma
- Waller WW. (1932), *The Sociology of Teaching*, Russell, New York

7. DECLINO E RICOMPARSА DELL'ISTRUZIONE TECNICA

Manuela Olagnero

1. *Studiare dopo l'obbligo*

La scuola superiore è un segmento formativo e biografico cruciale per la costruzione sociale del giovane adulto, ma è anche un ambiente che produce un soggetto sociale specifico, lo studente di mestiere, un vero e proprio gruppo di età, solo in apparenza omogeneo, ma nei fatti eterogeneo e diseguale per la storia che ciascun studente ha dietro di sé e per i diversi stimoli, vincoli e opportunità cui lo espongono le diverse filiere lungo le quali si incammina per cinque lunghi anni (Fave-Bonnet e Clerc, 2001).

Nel 2013, su ogni 100 persone di 19 anni, 77 risultavano diplomate. Nello stesso anno i giovani tra 14 e 18 anni, inseriti nel sistema complessivo di istruzione e formazione professionale, ammontano a più del 99% (ISTAT, 2014). Segno, questo, che lo studio oltre l'obbligo (oggi stabilito a 16 anni ma destinato raggiungere i 18) è un dato atteso della biografia dei giovani italiani (e del tutto scontato in quella degli altri giovani europei). Anche se la proporzione di giovani di età compresa tra i 20 e i 24 anni che hanno conseguito almeno un diploma di istruzione secondaria di II grado è la più bassa d'Europa (73% di maschi e 82% delle femmine contro rispettivamente il 78% e l'84% della media europea: CEDEFOP, 2014) nondimeno essa, rapportata a cinque anni prima, mostra che la tendenza, soprattutto femminile, è in linea con quello della media UE-28.

Superare l'obbligo e raggiungere almeno un diploma, possibilmente una laurea, costituisce infatti non solo un elemento di vantaggio per l'inserimento professionale, ma anche, e soprattutto, un'irrinunciabile "assicurazione" sulla qualità complessiva della vita successiva (ESDIS, 2013; ISTAT, 2012).

In primo luogo il titolo di studio di diploma è divenuto un bene di cittadinanza, rinunciare al quale significa non solo correre il rischio

di disoccupazione, ma anche avere la probabilità di entrare in un *loop* di complessiva fragilità sociale, quando non di esclusione o stigma. In secondo luogo la competizione sul mercato del lavoro per lavori certi o incerti, buoni o cattivi, inizia dal *curriculum* scolastico, che è la messa in linea con lo *standard* di studio sempre più alto che viene richiesto. La propensione a continuare oltre la scuola superiore è del resto incentivata da sistemi formativi sempre meno selettivi in ingresso. Cosicché la eventuale decisione di giocare la carta più alta dell'università viene agevolata, e resa più leggera, dalla possibilità di procrastinare le scelte di entrare e uscire definitivamente da tali sistemi (Barone, 2012).

Non bisogna poi dimenticare l'importanza dell'“effetto reputazione sociale” nell'alimentare la propensione allo studio e nel contribuire a diminuire, almeno parzialmente, la tradizionale avversione al rischio delle classi svantaggiate, ovvero della riluttanza, studiata da Boudon, a far proseguire i propri figli oltre l'obbligo, a meno di risultati brillanti (Bonica e Olagnero, 2011). Questo “effetto reputazione” è tanto maggiore quanto più si sale lungo il percorso di studi fino a raggiungere l'università, ma si registra, in modo differenziale da filiera a filiera, anche a livello di diploma.

Nella società attuale, che utilizza diffusamente le credenziali di studio come base per una prima selezione delle persone da immettere sul mercato del lavoro, il titolo di studio, per quanto scarsamente eloquente in termini di reali competenze, ovvero di conoscenze sperimentabili in azione, “parla” in qualche modo di questo diritto a partecipare alla competizione, avendo lo studente prolungato il periodo di studio, e dato così segnali di investimento credibile nel proprio capitale umano. Come spiega il modello di Spence (1973), noto come *the job market signalling game*, secondo il quale incorporata dentro un diploma c'è la capacità di generare fiducia: quale che sia la filiera di studio lo studente avrà dimestichezza con l'informazione ed esposizione a processi comunicativi di una certa complessità. Ma soprattutto avrà goduto di una moratoria che gli avrà consentito di potersi pensare come cittadino, accreditandosi come persona con una *testa ben fatta*, prima che come persona competente in un certo ramo.

Che poi l'investimento in istruzione sia proporzionalmente remunerato è stato in più occasioni smentito. Sappiamo ormai (Negrelli, 2013; Reyneri e Pintaldi, 2013) che, seppure il rendimento dell'istruzione elevata (diploma e laurea) risulti maggiore, in termini di occupazione ottenuta (o di disoccupazione evitata), di quello acquisito da chi non va oltre il diploma della terza media, il differenziale, a parità di anni di distanza dal diploma, è appena modesto, contrariamente a quanto accade in altri paesi se misurato, oltre che in termini di salari-stipendi, anche

in termini di mesi di attesa di un'occupazione. Un giovane laureato, per esempio, aspetta in media «soltanto un mese in meno rispetto ai coetanei con il diploma, mentre in Europa la differenza si aggira sui 4 mesi» (dati 2009; Reyneri e Pintaldi, 2013, pp. 95-96).

Dunque anche il massimo investimento, come quello nella laurea, è esposto a ripensamenti, e anche conseguito il titolo, non remunererà a sufficienza lo sforzo intrapreso.

Eppure la laurea costituisce un traguardo da raggiungere che coinvolge non solo individui e famiglie, ma anche istituzioni e governi chiamati ad allinearsi a uno *standard* numerico (del 40%) di laureati dai 25 ai 34 anni, ritenuto il minimo per l'Europa entro il 2020.

Tutto questo si aggancia a un paradosso del sistema formativo italiano: mentre la percentuale di coloro che conseguono un diploma che dà accesso all'università è, all'inizio di questo decennio, di circa il 75%, cifra molto alta rispetto al resto d'Europa (perché in Italia tutti i diplomi quinquennali consentono di proseguire gli studi), la percentuale di chi va all'università è assai più bassa (55% circa del numero dei diplomati della scuola superiore: Pastore, 2012).

Possiamo quindi considerare il fatto di studiare sempre più a lungo come un comportamento socialmente e culturalmente atteso, un prolungarsi quasi scontato del mestiere di studente anche per non pochi di coloro che non provengono da licei (oggi il 49,4% delle matricole universitarie proviene da istituti tecnici o professionali: CNVSU 2011), più che una condotta strategica e mirata al rispetto e al riscontro di un attento bilancio costi e benefici.

Le istituzioni scolastiche accolgono questi flussi di allievi aprendo le porte a tutti: all'uscita però i flussi non saranno così ampi e eterogenei come in entrata. Anche se le famiglie operaie non chiedono più, come poteva accadere ancora alla fine degli anni Sessanta, di *essere bravi a scuola, per potere andare a scuola* (questo mostrava una delle ricerche più illuminanti sulle disuguaglianze di classe a scuola, realizzata da Raymond Boudon nella Francia di fine anni Sessanta: Boudon, 1973), il diploma non sarà conseguito in maniera uniforme dai figli di classe operaia e da quelli di altre classi sociali più favorite.

Si parla oggi di una scuola superiore capace di accogliere sempre più studenti in entrata, ma incapace di creare, in uscita, e in proporzione, una coorte di persone omogenea per competenze reali e per stabilità di preferenze e motivazioni verso il futuro formativo o professionale, al sicuro da rassegnazione, precoce delusione o ansia circa i mancati benefici della formazione prolungata (Barone, 2012; Olagnero, 2013).

Per quanto sia tramontato il "sogno lavoristico" (Negrelli, 2013) che negli anni Sessanta sfoltiva i ranghi dei candidati all'istruzione

secondaria e terziaria per riempire fabbriche e boite, tenendo lontani i ragazzi più poveri dalla scuola superiore, oggi non si può dire che quel sogno sia stato sostituito da un altrettanto forte e nitido “sogno formativo” cui aspirare *senza se e senza ma*, sicuri di entrare a far parte di un’*élite* professionale o tecnica soddisfatta e ben pagata.

Il diploma rappresenta sia un traguardo sia una stazione di passaggio a ulteriore formazione, ma prendere una di quelle due strade dipende da fattori di molto antecedenti la decisione del momento, cioè dalla filiera scelta cinque anni prima e da carriere pregresse. Il fatto è grave se si pensa che chi si ferma prima dell’università oggi ha dietro di sé storie formative spesso prive di adeguati dispositivi orientativi e di sostegno, immerse in un “rumore” che copre eventuali altri segnali, come quelli, per esempio, provenienti dal territorio. Il diploma dunque rappresenta, anche in quest’ottica, una segnaletica incompleta di conoscenze e competenze acquisite: requisito dovuto, ma non sufficiente a rassicurare la domanda e anche l’offerta di lavoro circa un suo utilizzo sostenibile economicamente e sopportabile socialmente. Il problema, si dice da tempo, non è quello di avere pochi diplomati e laureati (situazione in via di deciso miglioramento, quantitativamente parlando), ma di non avere garanzia di uno *standard* di qualità della formazione, che è molto variabile tra filiera e filiera, e addirittura cambia tra istituto e istituto della stessa filiera (Cipollone e Sestito, 2010).

2. *Studenti e studenti*

Gli studi più recenti mostrano quanto le scelte della scuola superiore (e anche universitaria) siano legate più a ciò che gli studenti hanno alle spalle (capitale umano e sociale della famiglia di origine, rendimenti scolastici, regolarità degli studi) che non alla prefigurazione di un futuro specifico (Abburrà, 1997; Cavalli e Facchini, 2001; Gambetta, 1990; Schizzerotto e Barone, 2006; Bonica e Olagnero, 2011). Si può dire che le scuole tecniche siano frequentate dagli studenti meno abbienti, con *curricula* meno brillanti di quelli dei liceali. Si fermano al conseguimento del solo diploma studenti in analoghe condizioni.

Va peraltro detto che la condizione di studente di una scuola superiore non è sufficiente a tracciare un profilo omogeneo di esperienze ed esiti tipici, come si è già detto in un precedente capitolo (cfr. *supra*, capitolo 4).

In Italia, infatti, la scuola superiore si divide in tre diverse filiere: licei, istituti tecnici, istituti professionali cui corrispondono, prima ancora che destini diversi, diverse modalità di vivere la scuola, di sfruttarne le risorse

e di uscirne. Sotto certi aspetti, come vedremo, la diversità di situazioni e di esiti riguarda non tre, ma due grandi gruppi: i licei da una parte e il resto del mondo dall'altra; e una bipartizione di questo genere è rilevante anche dal punto di vista linguistico. Nei licei studiano i "liceali"; che si definiscono quindi come studenti *tout court*; nelle scuole tecniche e negli istituti professionali studiano futuri lavoratori o detentori di mestieri e competenze (una volta definiti come ragionieri, periti, geometri, ora come occupabili in ambito economico o tecnologico, industriale o dei servizi).

Questa distinzione tra studenti dell'oggi e futuri lavoratori di domani si è andata ora ammorbidendo ora irrigidendo nel corso del tempo. Le scuole tecniche sono quindi state "tirate" a volte verso il *coté* tecnico professionale e altre verso il *coté* liceale, ma questo ultimo processo è avvenuto più per sottrazione (alle scuole tecniche soprattutto) che per aggiunta (ai licei) di sapere tecnico.

Le scuole tecniche quindi sono, almeno sulla carta, un elemento "instabile", soggetto a erosione e a perdita di identità all'interno del sistema formativo italiano. Il quale sistema formativo è a sua volta difficilmente identificabile come specifico e distinto rispetto a quello di altri paesi, condividendo con alcuni la vocazione universalistica, tipica dei paesi anglosassoni e scandinavi, e con altri la vocazione dualistica, tipica di paesi come la Germania, costante pietra di paragone proprio con riferimento al sistema di istruzione tecnica e di formazione professionale cui l'Italia aspira.

Nel nostro paese non esiste, a dire il vero, un sistema di formazione tecnico-professionale in senso proprio, ma ne esistono tre, tra loro ampiamente sovrapposti: il sistema degli istituti tecnici, quello degli istituti professionali e il sistema della formazione professionale e regionale (Ballarino, 2014, Ballarino e Checchi, 2013; Ballarino e Zardi, 2013; cfr. *infra*, capitolo 8).

I tre sistemi sono cresciuti in modo incrementale e disordinato, senza che il loro sviluppo sia stato pianificato o comunque razionalizzato in modo sistematico. Di sicuro, tuttavia, la nascita delle scuole tecniche in Italia aveva un segno decisamente forte e chiaro.

3. *Che cosa erano e che cosa sono gli istituti tecnici*

Il sistema degli istituti tecnici è nato dall'impegno degli imprenditori e dei riformatori che, a partire dalla fine dell'Ottocento, hanno creato, nelle zone del paese in cui l'industria si stava più sviluppando, una serie di scuole tecniche e professionali indipendenti; queste fecero la fortuna, unicamente sostenute da iniziative private e di singoli filantropi,

di regioni come la Lombardia, il Piemonte, la Toscana, la Campania. Una fortuna cui tuttavia non era sensibile la cultura politica del tempo che guardava al sistema dell'istruzione come a una risorsa per la formazione "altamente umanistica" di una ristretta *élite* di intellettuali.

Come ci ricorda Pattarin nel suo saggio storico-critico, la riforma Casati nel 1859 sanciva la presa in carico, da parte dello stato di un sistema di istruzione finalizzato alla formazione della classe dirigente, trascurando esplicitamente l'importanza della formazione tecnica e professionale cui altri paesi europei erano invece molto attenti e sensibili. A partire dall'inizio del Novecento, e in particolare con la riforma Gentile del 1923, si avviava un processo di statalizzazione, intensificatosi con il fascismo, che gradualmente integrava queste iniziative nel sistema scolastico nazionale, e che però manteneva il disinteresse verso ordini di scuola non liceali, considerati "minori" e riservati alla formazione "popolare". Lavoro intellettuale e lavoro manuale trovavano così la loro compiuta separazione, anche sul terreno normativo (Pattarin, 2013, pp. 692-693, *passim*).

Gli istituti professionali creati negli anni Cinquanta erano scuole triennali rivolte a ragazzi e ragazze di origine popolare, provenienti dall'indirizzo inferiore (il cosiddetto "avviamento professionale") della scuola media precedente alla riforma che nel 1962 istituì la scuola media unica. Si trattava di corsi "a vicolo cieco", senza possibilità di prosecuzione, dove si poteva però conseguire un diploma molto specifico che dava accesso a ruoli tecnici di qualificazione intermedia. Solo successivamente alle riforme degli anni Sessanta venne abolito l'accesso differenziale all'università, condizionandolo esclusivamente alla frequenza di cinque anni di scuola postobbligato. Gli istituti professionali, sempre nel 1969, vennero per molti versi parificati ai tecnici, in particolare con l'istituzione di un biennio aggiuntivo, che dava la possibilità di sostenere l'esame di maturità e quindi di iscriversi all'università.

Ripercorriamo quegli anni: nel periodo che va dagli anni Cinquanta alla metà degli anni Settanta si osserva un grande aumento delle iscrizioni agli istituti tecnici e professionali (dove si concentra la grande espansione della scolarità postobbligato), che danno un contributo importante allo sviluppo industriale del paese, prima nelle grandi imprese del Triangolo industriale e poi nelle piccole imprese dei distretti. Tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta la tendenza si inverte: il peso delle iscrizioni ai licei aumenta e quello degli istituti tecnici inizia a declinare. In quel periodo vengono aboliti (con il d.p.r. del 1974, parte dei decreti delegati) i consigli di amministrazione degli istituti di cui facevano parte anche rappresentanti delle aziende; le scuole tecniche perdono quindi il contatto diretto con il mercato del lavoro. Il diploma tecnico

si svaluta e rende più desiderabile, almeno per i più bravi, proseguire gli studi entrando all'università. Ma rende anche meno appetibile, per gli insegnanti più motivati ed esperti, entrare nelle scuole dove sono rimasti gli studenti che bravi non sono. E non ci possono essere dubbi circa la gravità di questo circolo vizioso.

Gli istituti tecnici, in anni più recenti, sono andati incontro a un processo di graduale "liceizzazione", anche con la creazione di nuovi indirizzi: le materie accademiche hanno acquistato spazio nei programmi a discapito di quelle tecniche, e i rapporti con le aziende e con le professioni si sono indeboliti. In particolare con la riforma Moratti (l. 53/2003) gli istituti tecnici avrebbero dovuto diventare licei tecnologici, ma dopo pochi anni, sotto i ministri prima Fioroni e poi Gelmini, il processo si arrestò e fu ripristinata la tradizionale quadripartizione dei percorsi (l. 169/2008; licei, istituti tecnici e professionali, IEFP regionali). La riforma Gelmini ha insistito – in questo diversamente dalla Moratti – sulla valorizzazione degli istituti tecnici, utilizzando tre strumenti principali: la limitazione nella frammentazione degli indirizzi (ridotti da undici a sei e ricompresi in due settori: economico e tecnologico), la loro aderenza ad ampie aree scientifiche e tecniche di rilevanza nazionale e infine l'incremento (poi di fatto disatteso) delle ore di laboratorio (unitamente alla riduzione generale dell'orario scolastico settimanale).

All'interno di questo scenario, prima di declino e poi di incertezza sullo statuto delle scuole tecniche, che spesso hanno visto il cambiamento avvenire solo sulla carta, l'*appeal* degli istituti tecnici continua a calare con un ritmo che vede scendere gli iscritti a queste scuole dal 40% (anni 1997-1998) al 38% (2001-2002) al 33% (2007-2008) fino a stabilizzarsi senza variazioni di rilievo sul 30% dal 2011 a oggi (Ministero della Pubblica Istruzione, vari anni).

La cosa può stupire: l'iscrizione a un istituto tecnico o un istituto professionale consente maggior reversibilità rispetto a scelte che indirizzano su percorsi rigidi (come i licei), in cui il costo per il ripensamento è più alto. Inoltre sembra che i titoli di studio, da soli, stiano diventando predittori solo parziali del successo lavorativo, specie in contesti ove tali titoli sono molto inflazionati (Duru-Bellat, 2006).

Forse la spiegazione del perdurante "effetto filiera" sta nel fatto che gli istituti tecnici hanno perso la passata capacità attrattiva, legata alla facilità di trovare lavoro con una preparazione tecnica "intermedia" e non hanno mai guadagnato la reputazione propria del liceo classico e di quello scientifico. La drastica semplificazione introdotta dal ministro Gelmini non sembra aver modificato la tendenza dell'affluenza a questa filiera che probabilmente sconta una fragilità sia interna (pedagogico-

didattica) sia esterna (di immagine e di legami con altri attori del sistema formativo e del lavoro).

Come noto, a seguito dell'emanazione dei d.p.r. 87, 88 e 89 del 2010 (rispettivamente riguardanti gli istituti professionali, gli istituti tecnici e i licei), ha preso avvio, nell'anno scolastico 2010/2011 la riforma degli studi secondari superiori di secondo grado che ha profondamente ridisegnato l'offerta formativa del secondo ciclo di istruzione e formazione, come si è già accennato nel capitolo 5 (cfr. *supra*). Lo studente che esce da una scuola tecnica (o professionale) potrebbe trovarsi di fronte a un mercato del lavoro che gli chiede cose che non sa fare e svalutando al contempo ciò che egli pensa di aver imparato.

Questo fatto ha diverse implicazioni: di disuguaglianza e di discontinuità delle transizioni scuola lavoro.

Il problema dell'incongruenza esiste: lo testimoniano non solo, *a fortiori*, le indagini sugli sbocchi occupazionali dei diplomati (ISTAT e AlmaLaurea e alcune osservazioni sul lavoro trovato dopo il diploma: Ricucci e Filandri, 2013), ma anche le più recenti ricerche focalizzate sul periodo scolastico e sulle scelte antecedenti la scuola superiore (Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013; Olagnero, 2013; Olagnero e Ricucci, 2014).

Ricerche e indagini sul *dopo* e sul *prima* del diploma tecnico inviano alcuni segnali non tutti convergenti. Una ragione in più per cercare di indagare un po' più a fondo questa terra *di mezzo*.

4. La formazione tecnica alla prova del "dopo"

Cosa succede a chi ha in tasca un diploma tecnico? Ricerche relative alla condizione occupazionale di diplomati nel 2007 mettono in luce che, a quattro anni di distanza (2011), le scuole tecniche si trovano, quanto a opportunità di studio e lavoro, decisamente *a metà* tra gli istituti professionali e i licei: gli ex studenti tecnici lavorano per il 60%, studiano per il 20%, cercano un'occupazione per il 16%; non sono né lavoratori né studenti per il 3,5%; tra gli studenti usciti dal liceo le cose vanno molto diversamente: lavorano per il 24,7%, cercano un lavoro per il 12,5, studiano ancora per il 60% e sono molto pochi coloro che si dichiarano in «altra condizione» (1,9). Per gli istituti professionali troviamo una grande maggioranza di lavoratori (69%), una minoranza di persone in attesa di occupazione (18%), uno sparuto drappello che studia (6%) e quasi altrettante persone "in altra condizione" (né studiano né lavorano: 5,1%). L'istituto tecnico sembra dunque occupare una terra *di mezzo* dal punto di vista statistico, rispetto ai tratti

più marcatamente distintivi propri dei licei da un lato e degli istituti professionali dall'altro (ISTAT, 2012).

Se guardiamo *al lavoro* dei diplomati occupati vediamo che quello degli ex studenti tecnici (e professionali) ha minore "qualità" del lavoro degli ex liceali (con minore qualità intendiamo qui meno sicurezza e una posizione professionale meno elevata). Una elaborazione di qualche tempo fa sul livello occupazionale del primo impiego per indirizzo di scuola secondaria superiore frequentata¹, mostra che aver frequentato il liceo aumenta, anche dopo un'eventuale laurea, la probabilità di inserirsi nel mercato del lavoro con una occupazione qualificata e con un contratto a tempo indeterminato. In dettaglio: tra fine anni Novanta e primi anni Duemila un diplomato tecnico risultava avere 42% di probabilità di trovare un primo lavoro di livello elevato rispetto al 55% delle probabilità dei liceali. Il rischio di iniziare a lavorare in posizioni inferiori era del 56% contro il 44% dei liceali. Anche tra i laureati si manteneva un certo, sia pure minore, differenziale di probabilità/rischio tra formazione tecnica e liceale (Ricucci e Filandri, 2013, p. 59).

Anche a parità di coorte di nascita, area di residenza e classe sociale di provenienza, continua a permanere il vantaggio dei liceali nell'inserimento nel mercato del lavoro, e ciò non solo per chi si è fermato al diploma, ma anche per chi ha conseguito un titolo superiore. Sotto il profilo della sicurezza e qualità del lavoro l'università frequentata dopo un diploma tecnico o professionale sembra quindi "valere meno" di un'università frequentata dopo il liceo. Coloro che optano per percorsi più prestigiosi hanno maggiori probabilità di evitare non solo il lavoro sotto qualificato, ma anche un lungo percorso di avvicinamento al mercato del lavoro (con contratti di lavoro atipico), il quale comporta trappole di disoccupazione, circoli viziosi tra disoccupazione e lavori non qualificati. Insomma: la filiera entro cui si acquisisce il diploma di scuola secondaria superiore possiede una forza intrinseca e durevole, nella selezione all'ingresso nel mercato del lavoro, che permane anche quando successivamente si è conseguita una laurea; esisterebbe dunque un'onda lunga dell'effetto diploma (su questo cfr. ancora *supra*, capitolo 4).

Il parziale o addirittura mancato utilizzo delle competenze acquisite nella scuola è un fatto riconosciuto in tutti i percorsi scolastici, ma soprattutto in quelli tecnico-professionali. Il fenomeno è noto e monitorato e le recenti stime di AlmaDiploma (2014) lo confermano.

¹La fonte dei dati è l'Indagine Longitudinale sulle Famiglie Italiane (ILFI) svolta da Schizzerotto. Iniziata nel 1997, si è conclusa nel 2005. L'elaborazione cui si fa riferimento nel testo è di Filandri, in Ricucci e Filandri, 2013).

Confermano anche la differenza tra i vari percorsi, mettendo ancora una volta in rilievo la situazione sfavorita degli istituti tecnici e professionali. È vero che i diplomati di quelle scuole registrano, a cinque anni dal diploma, una minor incongruenza tra competenze acquisite a scuola e competenze impiegate sul lavoro (il 25% e il 23% rispettivamente contro quasi il 39% dei licei), ma la percentuale di coloro che dichiarano che *sono servite in maniera ridotta* si attesta, in entrambi i casi, attorno al 50%, cifra di parecchio superiore al 40% dei licei).

Il rapporto AlmaDiploma relativo ai diplomati 2014 ci dice poi che, a un anno dal diploma, è poco sotto la metà dei casi il numero di coloro che, in tutti i tipi di scuola, *non* rifarebbero la precisa identica scelta (di indirizzo o di istituto). Non è forse un caso che i “delusi totali” (cioè coloro che non sceglierebbero né la stesso indirizzo né lo stesso istituto) si trovino proprio tra gli ex allievi di istituti tecnici.

Il fatto che le cifre relative ai delusi parziali o totali non si differenzino troppo da filiera a filiera è di per sé eloquente. Ripareggiano, nella delusione per ciò che è loro mancato durante l’esperienza scolastica, i diversi sentimenti mostrati dagli studenti delle diverse filiere quando entrano e quando vivono nei diversi tipi di scuola. Non solo, ma il paradosso è che la delusione e lo scontento raggiungono gli studenti dei percorsi più direttamente professionalizzanti, quegli studenti che, per definizione, dovrebbero essere formati su materie prossime a quelle che potrebbero incontrare sul lavoro, e preparati per la stragrande maggioranza a un’esperienza di prelavoro tramite *stages* e tirocini obbligatori.

È significativo come a un anno dall’uscita 18 studenti su 100 si dichiarino pentiti della scelta universitaria, che l’8% abbia deciso di abbandonare gli studi, mentre un ulteriore 10% risulti aver già cambiato facoltà o ateneo. La proporzione dei pentiti o insoddisfatti aumenta con il passar del tempo (arrivando al 28% dopo cinque anni) e la quota di abbandoni sale ulteriormente (10% circa) a testimonianza di scelte e decisioni spesso prese al buio o di esordi e percorsi di formazione terziaria troppo poco accompagnati.

Ad abbandonare sono comunque soprattutto gli studenti degli istituti professionali (21% a tre anni) e delle scuole tecniche (17% nello stesso intervallo).

Saperi tecnici inutili, metodi di apprendimento inadeguati, ritardi tecnologici? Difficile rispondere su quali siano i fattori che più incidono sull’instabilità delle carriere postdiploma. Di sicuro quello che del lavoro futuro gli studenti si rappresentano e dicono di preferire quando sono alle soglie del diploma potrebbe avere una qualche rilevanza soggettiva

e oggettiva per il “dopo” diploma. Anche la conoscenza, o meglio la familiarità, con gli strumenti web potrebbe fare la differenza.

5. *Saperi e rappresentazioni del lavoro prima del lavoro*

A quanto sappiamo da indagini recenti l'uso delle tecnologie digitali, con cui la generazione dei giovani ha grandissima familiarità, non è uniforme, ma ancora una volta disegualmente distribuito. E queste differenze sono più grandi proprio là dove la competenza informatica conta per la carriera: mentre infatti le *attività ricreative* (o di intrattenimento) basate sul web sembrano attirare gli studenti liceali e non liceali in egual misura, è tra gli usi *strumentali* della rete, quelli che sappiamo essere più promettenti per le *chances* professionali future (Wei e Hindman, 2011), che si annidano le differenze maggiori tra classi sociali favorite (e licei da un lato) e classi sociali sfavorite (e istituti tecnico-professionali dall'altro) (Filandri e Parisi, 2013a; 2013b).

Ulteriore conferma al paradosso per cui gli studenti e i diplomati degli istituti tecnici hanno, rispetto ai licei, minori certezze circa il loro futuro professionale, viene dall'indagine condotta nel 2011-2012 su un vastissimo campione di diplomandi di tutte le filiere di scuole superiori nel Nord Italia². Le filiere tecniche e professionali non riescono a capitalizzare il loro patrimonio di sapere (se mai ce l'hanno) in termini di messa a fuoco di un ambito di lavoro preferibile, se non da perseguire a tutti i costi.

Alla domanda sulle professioni preferite per il futuro gli iscritti agli istituti tecnici e professionali, soprattutto se maschi, sono apparsi quelli meno selettivi sul lavoro preferito, cioè meno disposti a isolare poche caratteristiche ritenute da loro essenziali per il futuro impiego (Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013) e comunque più orientati a lavori economicamente e socialmente remunerativi piuttosto che tesi verso la realizzazione di sé attraverso il lavoro. A dire il vero gli istituti tecnici e professionali contano al loro interno una certa eterogeneità di genere, che è particolarmente forte tra le fila degli istituti IP, specie per quanto riguarda la prefigurazione del futuro formativo e anche l'attrazione verso professioni ad alto grado di iniziativa-progettualità. Compatti sono invece ragazzi e ragazze delle filiere tecnica e professionale nel farsi guidare dal criterio della reputazione sociale piuttosto che da

² La ricerca cui si fa qui riferimento si è basata su una ricognizione via web su 7330 studenti dell'ultimo anno di scuola superiore in Piemonte (cfr. Olagnero, 2013).

quello della vocazione, tratto questo che suona come un campanello d'allarme culturale, proprio in relazione alla bassa reputazione di cui godono in Italia le carriere formative che fanno capo a questo tipo di scuole (Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013).

C'è quindi da dubitare che la formazione tecnica si traduca in sicurezza e "realismo" circa gli sbocchi professionali (Abburrà, 2012).

Al contrario, essere un allievo di liceo, indirizzo che pure è il più lontano dal mercato del lavoro, sembra ridurre piuttosto nettamente l'area di indecisione circa il futuro professionale, così come sembra aumentare la probabilità di coltivare un orientamento vocazionale.

A distanza di due anni dall'uscita quelle diversità, socialmente costruite, si mantengono. Gli ex liceali si candidano a lavori che piacciono e che consentano di realizzarsi professionalmente (anche senza successo economico); gli ex studenti tecnici guardano alla sicurezza e mirano al guadagno (anche senza realizzazione professionale) (Filandri e Negri, 2014).

Anche da questo breve affresco delle diverse soggettività emerge con una certa precisione la persistenza di una separazione tra filiere che tuttavia non si gioca tanto sulle competenze, che pur sono diverse, ma su atteggiamenti e aspettative che, venendo da lontano, dalla famiglia di origine e dalla esperienza scolastica precedente, continuano a produrre non solo candidati per lavori diversi, ma anche schemi mentali e cognitivi che si dispongono molto diversamente rispetto al significato del lavoro e della vita di lavoro.

Una volta conosciuta la filiera di studio sappiamo e possiamo prevedere parecchie cose della carriera formativa e professionale di uno studente, si è visto. Ma ovviamente non sappiamo tutto. Molto dipende per esempio dall'istituto frequentato. Questo fatto sembra smentire quanto aveva affermato James Coleman (nel lontano 1966 e riferito agli Stati Uniti) a proposito della irrilevanza dell'"effetto istituto" nelle *performance* degli allievi (Coleman rilevava che questa era totalmente determinata dalla condizione economico-sociale delle famiglie di origine). In effetti, in un sistema come quello italiano, che pur asseconda il ruolo giocato dalla famiglia di origine, l'autonomia scolastica, introdotta e riconosciuta a fine anni Novanta, ha obbligato, per legge, le singole scuole a giocare la loro partita, ora rinforzando ora ammorbidendo le disuguaglianze tra scuole eccellenti e scuole scadenti.

Naturalmente il cosiddetto effetto istituto è a sua volta imputabile a diversi fattori: da un lato ci sono la reputazione accumulata attraverso gli anni, le capacità e l'impegno della dirigenza scolastica, le dotazioni di laboratori e biblioteche, l'inserimento in reti di progettazione e innovazione (cfr. *supra*, capitolo 5); dall'altro c'è la popolazione stu-

dentessa che frequenta quella scuola e per questo fatto la caratterizza socialmente (Oberti, 2008). Nel caso delle scuole tecniche quello che succede è che prestazioni particolarmente brillanti e elevata reputazione della scuola attirino gli studenti più motivati, ma è difficile che riescano a smuovere i figli della borghesia dalle loro prerogative di liceali, che sono anche quelle di continuare a coltivare reti e ambienti sociali di partenza.

6. *La produzione sociale delle competenze e l'“effetto territorio”*

È innegabile, comunque, che gli istituti tecnici costituiscono, rispetto ad altre filiere, il miglior laboratorio di innovazione soprattutto per quanto riguarda l'interagire con il mercato del lavoro senza smettere di essere scuole.

All'interno degli istituti tecnici si possono incontrare ottimi laboratori, formule didattiche sperimentali, buone pratiche legate a progetti di integrazione scuola-lavoro, sostenuti e finanziati dalle istituzioni e dalle imprese stesse. Tutto ciò però non basta se non c'è una rete stabile di interlocutori (governi locali, agenzie, imprese) che chiede, sostiene, alimenta sistematicamente risorse e iniziative. Al momento, come si è visto altrove in questo volume, quanto appena descritto non è attributo del sistema, ma prodotto di sforzi individuali e collettivi non esportabili, spesso nemmeno replicabili.

Vi è allora da chiedersi se esistano, nella formazione tecnico-professionale, modelli che ci facciano capire dove sta la scuola italiana rispetto ad altre. Non bastano i *curricula* delle singole filiere, o la conoscenza di progetti in corso in singole scuole. Occorre sapere quale filosofia orienti la formazione delle competenze e quali attori ne siano di fatto responsabili.

Alcuni studiosi (Regini, 1996, ripreso in Migliavacca, 2013; Ballarino e Checchi, 2013) mettono a confronto due modelli: uno orientato all'*appropriatezza*, in cui le diverse istituzioni coinvolte (scuola, formazione professionale, aziende...) operano per realizzare un insieme di competenze adeguate all'immediato fabbisogno delle aziende; e un altro orientato alla *ridondanza*, in cui le istituzioni coinvolte producono un surplus di competenze rispetto a quelle richieste nell'immediato. I due modelli si differenziano anche perché nel secondo non esistono rapporti strutturati tra scuola e mercato del lavoro, e la produzione di competenze è di tipo generalistico, mentre le competenze tecniche e professionali vengono prodotte *on the job*.

Nel primo modello, invece, sono presenti rapporti strutturati in varie forme tra scuola e mercato del lavoro e le attività formative *on the job* sono inserite all'interno di un percorso concordato con le istituzioni formative. Qui rientrano i sistemi di formazione delle risorse umane: quello inglese o dei paesi dell'Europa del Sud come Italia e Spagna, mentre il secondo modello richiama i sistemi di Francia e Germania.

Ballarino (2014) reinterpreta questo modello nei termini della presenza/assenza di investimenti privati oppure pubblici sulla formazione di competenze professionali. L'Italia presenta un basso investimento nella formazione sistematica di competenze professionali sia da parte del sistema scolastico che da parte delle aziende, dando così vita a un modello, si potrebbe dire, liberale. Nei sistemi liberali, come si è visto, la scuola produce una ricca base di competenze generaliste-accademiche.

L'idea di Ballarino è che la scuola italiana produca una ricca base di competenze generaliste anche nelle filiere tecniche e professionali che sono state rinforzate dalla pressione sociale verso l'accademizzazione della scuola. Seppure possano esistere percorsi tecnico-professionalizzanti, essi sono marginali e ristretti a segmenti occupazionali molto specifici e limitati. Le aziende attingono dalla scuola e formano *on the job* le competenze di cui hanno bisogno, senza però investire in programmi di formazione iniziale orientati al lungo periodo. Inoltre, nella versione tutta italiana del modello liberale si cerca essenzialmente di comprimere i costi del lavoro più che di attrarre e far liberamente circolare forza lavoro qualificata. Si potrebbe quindi riposizionare il modello italiano a metà tra ridondanza e appropriatezza: ridondante il sistema italiano potrebbe esserlo per la formazione generalista che esso promuove e che va spesso sprecata o poco utilizzata dal mercato; questo stesso sistema potrebbe essere definito appropriato in quanto (sia pure in modo discontinuo, e con incidenza locale) conosce parecchi casi di formazione *on the job*, peraltro raramente strutturata, sostenuta dal sistema, o connessa ad altre esperienze analoghe.

Nel complesso la situazione italiana è oggi decisamente distante dagli schemi con cui nei vari paesi vengono regolati gli investimenti di istituzioni pubbliche o di attori privati nella formazione professionale. È distante dal modello di un esclusivo investimento aziendale (come nel modello giapponese, che presuppone forti investimenti di impresa, propri solo di grandi aziende); distante altresì dal disporre di un parallelo investimento sia pubblico sia privato (come nel modello tedesco, che tuttavia richiede una effettiva e lungimirante partecipazione delle aziende alle esperienze di alternanza scuola-lavoro e alla gestione complessiva del sistema). Secondo alcuni studiosi parrebbe invece praticabile, in Italia, un modello che desse esplicita regolazione alla produzione di

competenze per via pubblica e per via privata, secondo uno schema in cui lo stato non solo investe nella produzione di competenze sociali e relazionali ma favorisce e supporta rapporti diretti tra aziende e scuole. È noto che la creazione degli istituti tecnici superiori (ITS) è andata, come ha potuto, in quella direzione, ma nel lento costituirsi e nel loro difficile e rado sviluppo quegli istituti hanno mostrato la debolezza e le contraddizioni che ancora abitano il sistema dell'alta formazione tecnica. La storia della formazione tecnica e professionale italiana mostra in sostanza due caratteristiche tipiche del nostro paese: una forte vitalità e iniziativa della società locale e una scarsa capacità dei governi di portare a sintesi e razionalizzare quanto creato dalla società stessa. Della seconda caratteristica oggi si torna a discutere, anche in questo volume (cfr. *infra*, capitolo 8). Vale la pena di soffermarsi sulla prima utilizzando qualche risultato di ricerca.

7. Prove di connessione tra scuola e lavoro nelle società locali

In una recente ricerca su 173 scuole secondarie sia tecniche che professionali svolta in Toscana è emersa una grande varietà e ricchezza di attività extracurricolari (Ballarino, 2014) in molti casi finalizzate al miglioramento dell'occupabilità dei diplomati.

Questo segna un cambiamento importante rispetto al passato, quando nelle scuole si svolgevano quasi solo lezioni e altre attività curricolari. Più di due terzi delle scuole, si osserva, hanno contatti diretti con aziende, praticamente tutte sono accreditate presso la Regione come fornitori di servizi formativi (cioè non scolastici), quasi tre su quattro hanno rapporti diretti con le aziende, circa nove su dieci partecipano al programma ministeriale Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) e altrettante organizzano *stages* per i loro studenti. Questo attivismo è cresciuto negli ultimi anni: solo in una scuola su cinque gli *stages* si svolgono da più di venti anni. In questo panorama ricco e interessante si osserva però un alto grado di eterogeneità che vale sia per le attività che per le scuole.

Per le prime si va da attività "leggere" (*stages*; orientamenti; visite in azienda; incontri con personale aziendale che si svolgono praticamente in tutte le scuole), ad attività più "pesanti" e impegnative (*stages* integrati con la didattica; coinvolgimento di personale aziendale nell'erogazione e nella progettazione della didattica; *project work* svolti dagli studenti per le aziende che si attuano solo in una minoranza di scuole: ITS e IFTS). Inoltre è più facile fare attività extracurricolari se si è in centri urbani di grandi dimensioni e se si è studenti di istituti di media grandezza.

Gli *stages*, che pur sono molto diffusi (solo il 10% delle scuole non ne svolgono nel quadro dell'ASL) appaiono molto diversi da come dovrebbero essere per (almeno) approssimare il modello. La durata è breve, al di sotto delle tre settimane; le aziende sono coinvolte poco, e prevalentemente in attività burocratiche che le disincentivano a partecipare; aula e lavoro sono separati, dato che nella gran parte dei casi gli *stages* si svolgono in periodi diversi, e anche quando sono collegati l'aula non sembra fare molto altro che introdurre a esso; gli studenti ricevono raramente rimborsi spese; la valutazione è prevalentemente formale e non ha effetti sulla didattica o sugli *stages* successivi. «Si apre così la possibilità dei noti comportamenti opportunistici da parte delle aziende, che utilizzano gli stagisti solo come manodopera a basso costo per attività dequalificate...» (Ballarino, 2014, p. 7). L'autore nota inoltre che ci sono grandi aziende "illuminate", che ovviamente rappresentano il partner ideale per le scuole, ma si tratta di una minoranza. Si rileva che il finanziamento proviene praticamente solo da fondi pubblici, esposto quindi alle ristrettezze che hanno riguardato i bilanci di tutti gli enti pubblici italiani.

Eppure la lontananza del modello tedesco non si configura unicamente come deficit o distanza ancora da percorrere. I casi studiati indicano una strada interessante, compatibile con il nostro sistema istituzionale.

Ci sono indizi confortanti che fanno pensare a un possibile modello italiano, fatto di microinterazione spontanea tra imprese e scuole, anche se al momento le prime sembrano non avere risorse da mettere sul piatto, sia per la dimensione media relativamente bassa, sia per gli strascichi o il perdurare della situazione di crisi.

In quella stessa indagine si registra per esempio che una scuola su quattro è stata contattata da imprese di loro iniziativa, che circa due aziende su tre mantengono di anno in anno il rapporto con la scuola, e che non mancano casi in cui le aziende sono coinvolte non solo nell'erogazione, ma anche nella progettazione dei corsi, e partecipano formalmente alle attività della scuola tramite i Comitati tecnico-scientifici. Insomma, sembra, come si afferma in quelle pagine, che «ci siano ampi spazi per superare l'opportunismo da parte delle aziende...» (Ballarino, 2014, p. 7). Oggi gli attori sul territorio cercano di presidiare i rapporti scuola-imprese. Fatto in sé non particolarmente difficile, ma che non garantisce che entro le reti passino risorse davvero importanti e utili. Le risposte a un questionario distribuito ai dirigenti delle scuole della Lombardia (una regione tra le più attive in questo ambito) mostrano che ci sono buone reti (tre scuole su quattro hanno rapporti con aziende) per avviare *stages*, ma che la durata è piuttosto bassa; in un caso su cinque lo *stage* si trasforma in rapporto di lavoro, ma questo

accade soprattutto se il dirigente scolastico ha pregresse esperienze di lavoro al di fuori della scuola e se la scuola è inserita in un distretto industriale (Ballarino, 2008). Le scuole tecniche hanno poi comunque prestazioni costantemente al di sotto di quelle registrate delle scuole professionali per quanto riguarda l'inserimento in reti, il collegamento con partnership istituzionali, la probabilità che lo *stage* si converta in lavoro: una delle conseguenze ambivalenti della posizione "intermedia" delle scuole tecniche nel sistema formativo italiano.

Una recente ricerca svolta in Piemonte ha mostrato, su base necessariamente locale, che il disallineamento tra offerta e domanda su specifici territori non è solo quantitativo.

Se in generale la formazione tecnica e professionale garantisce una discreta occupabilità, non si può ignorare il disaccoppiamento esistente tra le specializzazioni prodotte dalle scuole tecniche e professionali e quelle richieste dalle imprese: la loro domanda supera l'offerta negli indirizzi meccanici, in quelli amministrativo-commerciali e nell'informatica, ma anche nell'edilizia, al contrario di quanto si rileva per il comparto agroalimentare e per quello elettronico ed elettrotecnico, oltre che, pur in misura più contenuta, in quello socio-sanitario; domanda e offerta si pareggiano nel comparto turistico-alberghiero (Bonifacio e Olagnero, 2014, p. 81). Questo anche a conferma di flussi formativi e occupazionali che quantomeno soffrono di asincronicità, quando non di più gravi deficit di connessione e coordinamento.

8. *Istruzione formale e istruzione ombra: zoom su territori protetti dalla crisi*

Se studiamo le carriere degli studenti delle scuole tecniche e professionali avendo come riferimento contesti produttivi e sociali solidi nei diversi settori, piuttosto diversificati dal punto di vista delle opportunità occupazionali e della dimensione di impresa (come sono alcune province del Nord), vediamo che anche in tali contesti sono soprattutto gli studenti di classe sociale meno elevata a utilizzare subito il diploma senza andare all'Università. Risultano determinanti la provenienza sociale e il livello culturale delle famiglie (continua a studiare il 31% dei diplomati di ceto elevato contro il 14% di quelli di ceto basso; la metà dei diplomati di famiglie a elevato livello di istruzione contro il 9% di quelle a bassa istruzione). Rilevante è il ruolo giocato in questo ambito dal voto di diploma: al crescere del voto cresce con regolarità l'incidenza di coloro che continuano gli studi, passando dal 9% dei diplomati con voto inferiore a 70, al 27% di quelli con voto tra 81 e

90, fino a un massimo del 38% di quelli che si sono meritati 100 (i “bravi”). Il voto di diploma discrimina chi trova prima il lavoro, chi riesce ad arrivarci senza attivare le reti familiari, chi si occupa meglio.

È più probabile che chi ha ottenuto un punteggio alto di diploma svolga lavori più qualificati (il 26,7% dei “bravi” sono impiegati a media o alta qualificazione contro il 15,5% dei meno “bravi”, il 35,6% sono impiegati esecutivi contro il 17,6% dei meno “bravi”). Meno probabile svolgere mansioni operaie (13,8% dei bravi contro il 27,2% del gruppo dei meno “bravi” per l’operaio specializzato, 23,9% contro 39,3% per l’operaio generico).

È infine più probabile che, nel lavoro svolto, i diplomati brillanti utilizzino le competenze acquisite durante gli studi: il 23% lo fa molto e il 50% abbastanza, contro rispettivamente il 14,2% e il 39,4% dei ragazzi diplomati con voti più bassi (Bonifacio e Olagnero, 2014).

La formazione tecnica si configura ancora come un terreno ibrido e “smosso” in cui si mescolano da un lato lo svantaggio cumulato di chi andava già male a scuola e si prepara, dopo il diploma, a una carriera al ribasso o a una lunga disoccupazione; dall’altro il talento o la vocazione, talora sprecati, di chi, in assenza di una domanda adeguata, sfrutta l’alto voto di diploma per entrare all’università e sguarnire così i ranghi di tecnici preparati e brillanti sul territorio e nelle imprese.

Da questa “forbice” escono difficilmente gli orientamenti e i profili necessari a occupare quel vasto ambito di qualifiche intermedie che richiedono, non meno di altre, triangolazioni tra impresa scuola e territorio, lavoro di rete, e però anche, ricupero di fiducia nel “sapere tecnico”. E può accadere che in carenza di buone candidature di diplomati tecnici anche le aziende innovative reclutino giovani che il diploma neppure ce l’hanno.

Un’altra recente ricerca su una provincia del Nord, considerata laboratorio di innovazione, ha mostrato infatti che il livello di istruzione formale non è sempre una condizione indispensabile per i processi innovativi. Per esempio in un settore oggi di punta come quello agro-alimentare ciò che è indispensabile è piuttosto che chi non è rimasto molto sui banchi di scuola abbia la possibilità di acquisire con facilità e rapidamente informazioni e competenze strategiche (Luciano, 2014). Ciò avviene quando le reti di relazione funzionano bene. Nelle imprese familiari oggi si investe strategicamente nell’istruzione dei figli, ma le redini delle piccole aziende agricole che fanno innovazione le hanno in mano i non laureati.

Il successo delle imprese e la loro capacità di produrre conoscenza, innovazione e cambiamento dipendono strettamente dalla qualità delle relazioni

che si stabiliscono tra le persone, relazioni che raramente sono mediate da procedure e ruoli formalizzati (Luciano, 2014, pp. 124-125).

Di qui una lezione che ormai molti hanno appreso, ma altrettanti stanno ancora imparando: non esistono ricette vincenti o soluzioni *standard*; le risposte dipendono dalla capacità degli attori individuali e collettivi di acquisire saperi e coltivare riflessività e capacità di interazione.

Bibliografia

- Abburrà L. (1997), *Proseguire o smettere. Da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli anni '90*, "Polis", n. 3
- (2012), *Giovani e lavoro. La questione italiana*, "InformaIres", n. 1, pp. 3-25
- AlmaDiploma (2014), *Le scelte dei diplomati 2012. Condizione occupazionale e formativa ad uno, tre e cinque anni dal diploma*, Consorzio Interuniversitario, Roma
- Ballarino G. (2008), *La scuola tecnico-professionale lombarda e il mercato del lavoro: le iniziative delle scuole*, Rapporto di ricerca per la Cciao, Milano
- (2014), *La formazione delle competenze in Toscana. Scuola tecnico-professionale e sistema economico*, IRPET, Firenze
- Ballarino G. e Checchi D. (2013), *La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia? Istruzione e formazione professionale in un'economia di mercato coordinata*, "Rivista di Politica Economica", n. 1, pp. 39-74
- Ballarino G. e Zardi S. (2013), *Le reti territoriali tra sistemi educativi, formativi e produttivi, in Eupolis-Regione Lombardia*, Rapporto 2013 dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e la formazione, Eupolis-Regione Lombardia, Milano, cap. 7
- Barone C. (2012), *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna
- Bonica L. e Olagnero M. (2011), *Come va la scuola?*, Infantiae.org, Roma
- Bonifacio F. e Olagnero M. (2014), *Dalla scuola al lavoro. I diplomati tecnici e professionali in provincia di Cuneo*, <http://www.fondazioneirc.it/images/documenti-centrostudi/quaderni-online/2014-quaderno-online-dallascuolaallavoro.pdf>
- Boudon R. (1973), *L'inegalité des chances*, Armand Colin, Paris
- Cavaletto G.M. (2013), *La "dote" della scuola e le aspettative del mercato: discorsi su una transizione difficile* in Olagnero, 2013, pp. 161-192
- Cavaletto G.M., Olagnero M., Parisi T. (2013), *Immaginare il lavoro nella società della conoscenza*, in Olagnero, 2013, pp. 121-159
- Cavalli A., Facchini C. (2001), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, il Mulino, Bologna

- CEDEFOP (2014), *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale in Italia*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Cipollone P., Sestito P. (2010), *Il capitale umano*, il Mulino, Bologna
- CNVSU (2011), *XI Rapporto sullo stato del sistema universitario*, in www.cnvsu.it.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la démocratie*, Seuil, Paris
- ESDIS (2013), *Building the Knowledge Society: Social and Human Capital Interactions*
- Fave-Bonnet M.F. e Clerc N. (2001), *Des "Héritiers" aux nouveaux étudiants: 35 ans de recherches*, "Revue française de pédagogie", n. 136, pp. 9-19
- Filandri M. e Negri N. (2014), *Il bisogno del lavoro. Disuguaglianze all'inizio della vita adulta*, in M. Olagnero (a cura di), *E le scuole stanno a guardare. Esperienze e rappresentazioni del dopo diploma in Piemonte*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 55-70
- Filandri M. e Parisi T. (2013a), *Diseguaglianze nella scuola superiore. L'onda lunga dell'origine sociale*, in Olagnero, 2013, pp. 65-80
- (2013b), *Alcuni pochi, altri tutte?*, *Origine sociale e attività in rete*, in Olagnero, 2013, pp. 81-97
- Gambetta D. (1990), *Per amore o per forza?. Le decisioni scolastiche individuali*, il Mulino, Bologna
- ISTAT (2012), *I percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Indagine 2011 sui diplomati del 2007*, Roma
- (2014), *Istruzione e formazione*, in *Annuario Statistico Italiano*, pp. 225-244
- Luciano A. (2014), *Tracce di learning economy. Il caso del settore agroalimentare*, in A. Luciano (a cura di), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Guerini & Associati, Milano, pp. 116-131
- Migliavacca M. (2013), *Prospettive occupazionali e percorsi formativi. Qualche riflessione sul ruolo della formazione professionale*, in ESPANET Conference "Italia, Europa. Integrazione sociale e integrazione politica", Università della Calabria, Rende, settembre
- Negrelli S. (2013), *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, Roma-Bari
- Oberti M. (2008), *Ségrégation urbaine et scolaire*, in A. van Zanten (a cura di), *Dictionnaire critique de l'éducation*, PUF, Paris, pp. 619-621
- Olagnero M. (a cura di) (2013), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini & Associati, Milano
- Olagnero M. e Ricucci R. (2014), *Il posto scomodo della scuola nella società della conoscenza*, in A. Luciano (a cura di), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 221-239
- Pastore F. (2012), *Le difficili transizioni scuola-lavoro in Italia. Una chiave di interpretazione*, "Economia dei Servizi", n. 1, pp. 109-128
- Pattarin E. (2013), *Carenze e limiti dell'istruzione tecnica e formazione professionale in Italia*, "Scuola democratica", n. 3, pp. 691-715
- Regini M. (1996) (a cura di), *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le "regioni motore" d'Europa*, il Mulino, Bologna

- Reyneri E. e Pintaldi F. (2013), *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*, il Mulino, Bologna
- Ricucci R. e Filandri M. (2013), *La generazione "ME" di fronte al futuro*, in Olagnero, 2013, pp. 43-63
- Schizzerotto A. e Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna
- Spence M. (1973), *Job Market Signalling*, "Quarterly Journal of Economics", n. 87, pp. 355-374
- Wei L. e Hindman D. (2011), *Does the digital divide matter more? Comparing the effects of new media and old media use on the education based knowledge gap*, "Mass Communication and Society", n. 14, pp. 216-235



8. E DOPO LA SCUOLA?

Adriana Luciano

1. *Dalla scuola verso il lavoro che non c'è*

Nessun ragionamento sul rapporto scuola-lavoro può essere fatto senza partire dalla presa d'atto del peggioramento delle condizioni del mercato del lavoro giovanile seguito alla crisi. In Europa, negli anni della grande crisi, dal 2008 al 2013, su 25,6 milioni di disoccupati più di cinque erano giovani dai 18 ai 24 anni. Una popolazione che rappresentava il 13% del totale della popolazione in età da lavoro pesava per il 20% sul totale dei disoccupati.

Il tasso di occupazione giovanile (15-24 anni) è passato dal 2007 al 2014 dal 37,2% al 32,5% mentre il tasso di disoccupazione è cresciuto dal 15,6% al 21,6. L'indicatore che misura il rischio di povertà e di esclusione sociale (AROPE)¹ nel 2013 ha registrato per i giovani dai 15 ai 29 anni un valore del 28,2%, più elevato di quattro punti percentuali rispetto a quello dell'intera popolazione. Più di sette i milioni di giovani NEET (acronimo per: *Not in Education, Employment and Training*; Eurofound, 2015a).

In Italia la situazione è anche più grave. Nel 2015 il tasso di disoccupazione dei giovani dai 15 ai 24 anni è superiore al 40% (40,9%) e il numero dei giovani NEET inattivi, ovvero di quelli che non studiano, non lavorano e non cercano lavoro, rappresenta il 23% del totale dei NEET (dati ISTAT 2015). Tra i NEET, è decisamente consistente la percentuale di coloro che hanno un basso livello di istruzione (41%) sia tra quelli che cercano lavoro, sia tra quelli che hanno rinunciato a cercarlo. Ciò che è più grave è che per far entrare questi giovani nel mercato del lavoro non basterebbero brevi e intensi interventi di politica attiva del lavoro ma servirebbero programmi lunghi ed estensivi

¹Seguendo la definizione dell'Eurostat, i giovani AROPE sono quelli a rischio di povertà che vivono gravi deprivazioni materiali o vivono in famiglie a bassa intensità di lavoro.

per far recuperare loro le competenze di base che non hanno acquisito negli anni della scuola.

Molti studiosi sostengono che queste coorti di giovani che vedono ritardare anche di anni il loro ingresso nel mercato del lavoro per effetto della caduta della domanda (in Italia circa metà dei giovani disoccupati lo è da più di 12 mesi) ne porteranno traccia nella loro vita futura sia in termini di aspettative di reddito, sia in termini di maggiore esposizione a rischi di disoccupazione. Questi rischi vengono etichettati con espressioni forti come «*scarring effect*» e «*lost generation*» (Arulampalam *et al.*, 2001; Nilsen e Reiso, 2011; Fondeville e Ward 2014)

Ulteriore elemento: secondo una ricerca condotta su dati longitudinali EU-SILC² allo scopo di osservare le traiettorie scuola-lavoro di giovani tra i 16 e i 20 anni, la percentuale di coloro che hanno già lasciato la scuola in questa fascia di età rappresenta il 30% del campione ma la percentuale di coloro che sono ancora a scuola è dell'88% nel caso dei giovani con almeno un genitore laureato, mentre solo il 52% dei giovani i cui genitori hanno un livello di istruzione non superiore alla secondaria inferiore è ancora nella condizione di studente.

In sintesi, in Italia la crisi ancora fa sentire i suoi effetti sull'occupazione e la caduta della domanda di lavoro avvenuta in questi anni e non recuperabile nel medio periodo colpisce molti giovani dai 15 ai 24 anni escludendone più di un milione su sei dal lavoro e dalla formazione. Si tratta del 21% del totale dei disoccupati (Barslund e Gros, 2013). A essere più colpiti sono i giovani che abbandonano la scuola senza aver raggiunto né una qualifica, né un diploma. Essi rappresentano il 17% delle forze di lavoro della stessa classe di età (occupati + disoccupati) ma più del 40% dei NEET (disoccupati + inattivi). E a trovarsi in questa situazione sono ovviamente soprattutto i giovani che provengono da famiglie a basso reddito e con basso livello di istruzione. D'altra parte l'Italia resta, tra i paesi OECD, uno di quelli in cui è più elevata la percentuale di persone dai 25 ai 64 anni che, come i loro genitori, non hanno raggiunto un livello di istruzione superiore alla media inferiore (50% contro una media del 15%) (OECD, 2015a).

Ne consegue un livello di scolarità più basso di quello della media europea: nel 2013 la percentuale di giovani dai 30 ai 34 anni che avevano completato un ciclo di istruzione terziaria era del 22,4% contro una

² I dati provengono dalla versione longitudinale dell'European Union Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC), relativamente alle rilevazioni 2008-2009-2010, con un'osservazione a 4 anni a partire dai 16 anni di età. I paesi considerati sono l'Austria, la Repubblica Ceca, l'Estonia, la Francia, la Grecia, l'Ungheria, l'Italia, il Lussemburgo, la Spagna, la Repubblica Slovacca e la Slovenia.

media europea del 36,8%: un livello decisamente più basso di quello previsto come obiettivo per l'Europa nel 2020 (40%) ma pure più basso dell'obiettivo italiano (27%) (CEDEFOP, 2015a). Alla carenza di domanda di lavoro si accompagna dunque un livello di istruzione della popolazione giovanile troppo basso per alimentare un'uscita dalla crisi verso lo sviluppo di quell'economia della conoscenza di cui tanto si parla.

2. Posti di lavoro e credenziali educative: non manca solo il lavoro

Questi dati possono essere letti in molti modi. Si possono leggere dal versante dell'offerta e chiamare in causa la famiglia, la scuola e tutto ciò che ha reso l'Italia, a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, un paese a elevata immobilità sociale e, negli ultimi quindici anni – con un'accelerazione nella fase della crisi – un paese sempre più diseguale. In questa lettura rientrano temi affrontati in vari capitoli di questo libro, dai mancati interventi di prevenzione della dispersione scolastica, ai meccanismi che rendono la scuola un moltiplicatore di disuguaglianze invece che un ascensore sociale, a quell'ininterrotto processo di riforma della scuola che dagli anni Ottanta in poi ha alternato interventi di liceizzazione e di professionalizzazione della scuola media superiore senza riuscire a scalfirne l'impronta gentiliana e non riuscendo a dare risposte efficienti alla crescente domanda di istruzione. Un dato vale per tutti: l'Italia spende per l'istruzione meno del 4% del PIL contro una media dei paesi OECD del 5,3% e la spesa per la scuola dell'obbligo (primaria e secondaria inferiore) è circa la metà di quella OECD (OECD, 2015b).

Si trovano qui alcune delle ragioni per le quali in Italia la scolarità dei giovani dai 25 ai 34 anni non è aumentata in maniera significativa: ancora il 26% non ha raggiunto un titolo di studio superiore o una qualifica professionale, mentre in Europa la percentuale è scesa al 15% e negli Stati Uniti al 10. Solo il 24% è laureato, contro il 39% della media europea e il 46% degli Stati Uniti (OECD, 2015a).

Usciti dalla scuola, dunque, i giovani si affacciano al mercato del lavoro con livelli di istruzione più bassi di quelli degli altri paesi europei e più diseguali. Meno adatti, dunque, ad affrontare un mercato del lavoro in cui la competitività è esasperata dalla grave carenza di posti di lavoro.

Una versione di questa lettura, colpevolizzante verso insegnanti, genitori e giovani, è quella che attribuisce all'impreparazione degli insegnanti, all'eccessivo permissivismo delle famiglie, allo scarso im-

pegno dei giovani l'inadeguatezza delle generazioni che si affacciano al mercato del lavoro a rispondere alla domanda delle imprese. Ma si tratta di una lettura che non tiene conto del fatto che, la disoccupazione giovanile, se ha toccato livelli intollerabili negli anni della crisi, ha caratteri strutturali in Italia almeno dai tempi in cui hanno cominciato a entrare nel mercato del lavoro le leve dei *baby-boomers*. Dunque, non può essere ricondotta soltanto a carenze del sistema formativo e alla motivazione allo studio dei giovani e delle loro famiglie.

Se leggiamo, invece, i dati sulla disoccupazione giovanile dal versante della domanda, la prima questione in cui ci imbattiamo è quella della caduta globale della domanda di lavoro. Secondo le valutazioni dell'ILO (2015) è il trend mondiale che spiega questa caduta e non fa prevedere per il futuro significativi aumenti dell'occupazione. Nelle economie avanzate, già nel periodo 1999-2007 per ogni punto percentuale di aumento del PIL si è verificato un aumento dell'occupazione tra lo 0,32 e lo 0,34 %. E «non c'è stato abbastanza sviluppo economico da accelerare la creazione di lavoro e prevenire il job gap» (ILO, 2015, p. 19) nella fase della ripresa economica. Ora, in economie dominate dal capitale finanziario, si è generato in circolo vizioso perché alta disoccupazione significa basso livello della domanda, e il basso livello della domanda non favorisce gli investimenti.

L'occupazione non crescerà dunque quanto sarebbe necessario per dare risposta a tutti coloro che cercheranno un lavoro ma cambierà anche la composizione dell'occupazione. Secondo le previsioni del CEDEFOP (2015b), nei prossimi dieci anni cresceranno lentamente i posti di lavoro nel settore dei servizi alle imprese, nella distribuzione e nei trasporti. Nei servizi non commerciali dovrebbero aumentare i posti di lavoro della sanità, dell'istruzione e dei servizi sociali. Ma si ridurrà ancora l'occupazione in agricoltura e l'edilizia, che ha subito le maggiori perdite occupazionali tra il 2008 e il 2013, non recupererà i posti di lavoro perduti e probabilmente continuerà a perderne. Anche l'industria non tornerà ai livelli occupazionali precrisi: solo nei settori *high tech* e nell'*automotive* si prevedono limitati incrementi dell'occupazione.

Le previsioni al 2025, avendo come punto di partenza la composizione dell'occupazione al 2013, indicano anche che i posti di lavoro che si creeranno per sostituzione di lavoratori anziani supereranno di 6 volte i posti creati *ex novo*. Uno scenario di stagnazione dunque caratterizzato però da cambiamenti significativi nelle caratteristiche dei posti di lavoro che si renderanno disponibili. Per il 36% si tratterà di posti ad alta qualificazione (*manager* e *professional*), più di metà dei quali di nuova creazione; il 46% del totale sarà a media qualificazione (tecnici, impiegati, addetti alle vendite, artigiani e operai specializzati), più del 70% dei quali a copertura

di posti esistenti; il restante 18% riguarderà posti a bassa qualificazione che risulteranno da una forte contrazione dei posti esistenti.

In un lasso di tempo che dobbiamo considerare breve se commisurato con i tempi necessari per modificare qualità e quantità dell'offerta di lavoro in entrata nel mercato, l'occupazione sarà più terziaria e più qualificata. Poco meno di metà della domanda di lavoro continuerà però a essere orientata verso persone con livelli di qualificazione intermedi (corrispondenti ai diplomi di scuola media superiore). Pur mantenendo una certa consistenza numerica, si ridurranno le opportunità di lavoro a bassa qualificazione.

Sono lontani, almeno per ora, gli scenari che dagli anni Settanta in poi hanno ipotizzato un mercato del lavoro polarizzato tra lavoratori ad alta e bassa qualificazione, scenari che, costruiti a misura dei settori e dei territori ad altissima tecnologia, hanno immaginato un mondo di *professional* ad alta specializzazione "serviti" da un terziario povero a bassa produttività (Moretti, 2013).

Ci si deve interrogare invece su quel 46% di lavori a media qualificazione, molto eterogenei tra di loro, che sopravvivranno ma che sembrano scomparsi dai radar di quei giovani che, scegliendo scuole medie superiori di indirizzo professionalizzante (non solo istituti tecnici e professionali ma anche licei linguistici, sociali, tecnologici...), fanno fatica a intravedere il loro futuro professionale (cfr. *supra*, capitolo 7).

3. La lotteria dei posti di lavoro e delle competenze

Una delle ragioni della difficoltà di rappresentarsi il lavoro futuro da parte dei giovani è proprio che questo aggregato di professioni a media qualificazione è articolato in una grande varietà di lavori, di tipi di organizzazioni, di tipologie contrattuali. È difficile anche per gli studiosi averne una rappresentazione realistica senza scendere nelle semplificazioni. È lavoro sicuro o precario? È lavoro cognitivo o dequalificato? È lavoro dipendente o indipendente? È forse nuovo lavoro artigiano? E quali sono le differenze tra settore e settore, tra territorio e territorio, tra tipi di impresa?

Nella difficoltà di distinguere e di rappresentare il lavoro nelle sue diverse articolazioni, si semplifica. C'è chi vede soltanto posti di lavoro che richiedono soprattutto la capacità di eseguire *routine* più o meno complesse ma vincolate da tecnologie e procedure e chi ritiene che stia prevalendo una domanda di competenze orientate alla soluzione

di problemi, alla gestione di relazioni, al fronteggiamento di situazioni impreviste: le famose competenze trasversali! (Negrelli, 2013).

Se in passato la *querelle* tra mondo del lavoro e scuola era incentrata sul fatto che la scuola non riuscisse a tenere il passo con l'evoluzione tecnologica e trasmettesse agli studenti conoscenze obsolete, oggi sembrerebbe che la scuola non risponda alla domanda di *soft skill*, di competenze trasversali, di flessibilità, di adattabilità. Ma c'è anche chi ritiene, con buone ragioni (Gallino, 2008) che le conoscenze acquisite a scuola vengano sottoutilizzate in ambienti di lavoro in cui gli unici parametri che vengono tenuti sotto controllo sono il costo del lavoro e la flessibilità numerica.

Una consolidata tradizione di ricerche sulla qualità del lavoro in Europa ci restituisce un quadro di queste differenze che fa giustizia di molte semplificazioni. Le indagini della Fondazione di Dublino (Eurofond, 2015b) hanno codificato le forme organizzative entro le quali le persone lavorano in quattro tipi: *orientate all'apprendimento, alla flessibilità, alla standardizzazione, all'informalità*³. Nel primo caso si tratta di ambienti di lavoro che richiedono alle persone di operare in autonomia, assumendosi responsabilità, acquisendo nuove conoscenze. Questo modo di lavorare riguarda, secondo l'indagine europea, il 36% dei lavoratori. Il secondo tipo è caratterizzato da un'elevata attenzione agli standard di qualità di prodotti e processi, dalla presenza di gruppi di lavoro che devono prendere in autonomia decisioni a fronte di variazioni, da un alto livello di rotazione dei compiti. Il 29% del totale dei lavoratori opera in contesti organizzativi così caratterizzati. Il terzo tipo riguarda le organizzazioni che adottano metodi tayloristici di produzione e che assorbono ancora il 20% del totale dei lavoratori in mansioni ripetitive. Il 16% dei lavoratori e delle lavoratrici è occupata invece in organizzazioni di piccola e piccolissima dimensione in cui datori di lavoro e dipendenti lavorano faccia a faccia in contesti a elevata informalità e a scarsa complessità organizzativa.

A ognuno di questi tipi si associano alcune dimensioni di qualità del lavoro. L'autonomia decresce dal primo al quarto tipo. La dimensione cognitiva del lavoro è elevata nel primo e nel secondo ma diminuisce dal terzo al quarto. La ripetitività è minima nel primo e nel quarto e aumenta tra il secondo e il terzo. Le possibilità di rotazione sono elevate nel secondo tipo e basse negli altri tre; il controllo normativo

³ Questi termini rappresentano una libera traduzione dei corrispondenti inglesi: *discretionary learnig form, lean production form, tayloristic form, simple form*.

e gerarchico è più alto nel secondo e nel terzo tipo che nel primo e nel quarto. E così via.

Rispetto ai valori medi della distribuzione dei tipi di lavoro in Europa, l'Italia presenta una certa polarizzazione: più occupati in contesti organizzativi che favoriscono l'apprendimento, seppure in calo tra il 2000 e il 2010 (rispettivamente 42% e 40%) e in organizzazioni semplici (20% nel 2000 e 21% nel 2010); meno occupati in organizzazioni flessibili e tayloristiche: in crescita i primi (dal 20 al 24%), in calo i secondi (dal 20 al 15%). Ma gli aspetti più interessanti riguardano la composizione per tipi di organizzazione delle occupazioni. Tra le professioni intermedie in cui si concentrerà anche negli anni a venire il maggior numero di occupati, i tecnici lavorano nell'86% dei casi in organizzazioni orientate all'apprendimento e flessibili. Solo il 4% lavora in contesti tayloristici e il 9% in piccolissime organizzazioni. Molto differente la situazione degli impiegati: solo il 63% lavora in contesti organizzativi dei primi due tipi. Ben il 22% in organizzazioni semplici. La percentuale di lavoratori che operano in contesti a elevata informalità sale nel commercio (30%) dove solo il 49% dei lavoratori è collocato in contesti organizzativi che offrono opportunità di apprendimento e di lavoro in team. I lavoratori manuali a elevata specializzazione si trovano invece in quest'ultima condizione nel 68% dei casi ma ben il 23% opera in contesti tayloristici. Solo il 17% dei lavoratori a bassa qualificazione (professioni elementari) opera in contesti che favoriscono l'apprendimento; più del 40% lavora in contesti di tipo tayloristico.

La presenza di diplomati in una varietà così ampia di contesti di lavoro si accompagna al fatto che i titoli di studio acquisiti predicono solo in parte il tipo e il livello di conoscenze e di competenze che i giovani saranno in grado di utilizzare nei contesti di lavoro in cui si inseriranno. Le indagini sull'educazione degli adulti (IALS, Adult Literacy Survey), realizzate dall'OECD dal 1994 al 1998 e quella del 2012 sulle competenze (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies; cfr. *supra*, capitolo 1) hanno dimostrato che queste differenze sono ampie non solo tra paesi ma anche all'interno dei singoli paesi. L'ultima indagine in ordine di tempo (PIAAC) che ha utilizzato appositi test per misurare le competenze ha collocato i giovani italiani dai 16 ai 29 anni all'ultimo posto per le competenze di *literacy* e al penultimo per quelle di *numeracy*. Inoltre ha rilevato nell'insieme del campione significative differenze nel livello di competenze a parità di livello di istruzione. In particolare, tra coloro che hanno acquisito un livello medio di istruzione e che ammontano al 46,6% del totale, in 11

paesi⁴ sui 17 analizzati, compresa l'Italia, ben il 57% ha conseguito un punteggio basso nella misurazione delle competenze⁵. Al contrario, il raggiungimento di punteggi elevati nella misurazione delle competenze è associato positivamente con l'inserimento in professioni tecniche e impiegate a media qualificazione, a prescindere dal titolo di studio. Questa discrasia tra titoli di studio e competenze effettivamente possedute non ha tuttavia lo stesso effetto sul livello e sul tipo di occupazione nei diversi contesti nazionali. In paesi come l'Italia, per esempio, il titolo di studio si associa più nettamente con il livello di occupazione di quanto non avvenga per il livello di competenze (EU, 2015).

Tutte queste differenze non possono che lasciare senza risposta le domande che ci poniamo quando ci chiediamo che cosa non funzioni nel rapporto tra scuola e mercato del lavoro: la transizione dall'una e all'altro somiglia a una sorta di lotteria in cui molti competono per pochi posti senza avere una bussola sufficientemente potente per potersi orientare.

Tuttavia la semplice osservazione di questo mondo articolato e complicato di scuole che sfornano diplomi e di aziende che, in maniera sempre più selettiva, cercano persone da assumere, e spesso dichiarano di non trovarne, induce almeno a una riflessione. Se qualcuno ancora pensa che si possa affrontare il problema con una riforma in grado di rispondere alla domanda di competenze pronte all'uso per il mondo del lavoro, magari anticipando, con una robusta iniezione di tirocini, il momento dell'incontro con il lavoro, non potrà che andare incontro a cocenti delusioni. Guarda il mondo con occhiali rivolti al passato, vagheggia il ruolo degli istituti tecnici e dei centri di formazione professionale *d'antan* e non farà molti passi avanti.

Se un'indicazione si trae dagli studi sui cambiamenti che stanno avvenendo nel mondo del lavoro è che le conoscenze e i saper fare tecnici che hanno accompagnato tutto il processo di industrializzazione oggi tendono a diventare obsoleti molto rapidamente e a essere assorbiti dalle tecnologie. I risultati delle ricerche europee citate in precedenza mostrano una diffusione consistente di ambienti di lavoro in cui ciò che conta è il processo di apprendimento che si sviluppa in gruppi di lavoro poco gerarchizzati e la capacità di gestire relazioni. Anche

⁴ Belgio, Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Francia, Italia, Olanda, Spagna, Svezia, Repubblica Slovacca.

⁵ È definito basso il livello di competenza di coloro che hanno acquisito un punteggio non superiore a 2. Per livello basso di istruzione si intende l'acquisizione di un titolo di studio non superiore alla scuola dell'obbligo e per livello medio il possesso di un titolo di studio non superiore al diploma o alla qualifica professionale.

negli Stati Uniti indagini longitudinali che ricostruiscono nell'arco di un trentennio i cambiamenti avvenuti nelle occupazioni mostrano un arretramento significativo dei lavori di *routine* e una crescita di lavori che richiedono capacità cognitive e relazionali (Deming, 2015). Non dunque conoscenze e abilità pronte all'uso ma competenze cognitive, relazionali ed emotive.

Il significato di questi termini è ormai consolidato almeno tra gli esperti. Le competenze cognitive riguardano la comprensione, interpretazione e comunicazione di informazioni complesse e la capacità di applicarle in contesti concreti di vita. Si tratta di competenze di carattere generale applicabili in differenti tipi di lavoro e capaci di generare nuovi apprendimenti. Le competenze sociali ed emotive riguardano la capacità di interagire con rispetto e disponibilità all'ascolto con gli altri e di perseguire i propri obiettivi con perseveranza e autocontrollo. Una tassonomia molto usata in situazioni di reclutamento e di orientamento è quella denominata Big Five (estroversione, stabilità emotiva, apertura, consapevolezza e socievolezza). Le competenze tecniche sono invece specifiche a ogni professione (OECD, 2015). Ma il problema che si pone è: dove e come si formano questi diversi tipi di competenze che il mondo del lavoro utilizzerà in maniera così differenziata e farà crescere o deperire a seconda dei contesti organizzativi in cui le persone entreranno?

4. *La scuola e il suo limite*

È un compito della scuola formare queste competenze? In parte sì, con alcune avvertenze.

La scuola, e lo abbiamo visto (cfr. *supra*, capitolo 5), è una palestra di innovazioni didattiche e organizzative e di relazioni con il territorio il cui limite principale non è quello di non essere in grado di innovare metodi e contenuti del processo di insegnamento e apprendimento. Il limite che la scuola incontra quando produce innovazioni è piuttosto quello di non disporre di strumenti organizzativi e di risorse finanziarie per passare dalla logica del progetto a quella del cambiamento istituzionalizzato e per trasferire dai luoghi in cui una fortunata congiuntura astrale ha consentito di produrre innovazioni, ad altri territori e ad altre scuole quelle che funzionano. Queste innovazioni sono spesso orientate a migliorare gli ambienti di apprendimento mettendo gli allievi nella condizione di sviluppare processi cognitivi di tipo riflessivo passando dalla teoria alla sperimentazione e viceversa. Ciò è possibile se si

adottano pratiche laboratoriali che rivalutano il metodo del “fare per pensare” che è tipico del lavoro artigiano, non a caso oggi riscoperto come archetipo di un modo di lavorare niente affatto obsoleto ma in grado di produrre conoscenza e innovazione partendo dalla soluzione di problemi (Sennet, 2008). È la rivincita della razionalità processuale sulla razionalità sinottica che pretende di programmare il processo conoscitivo e decisionale a partire da una teoria. La velocità del cambiamento, l'incertezza e il rischio che pervadono l'economia e la vita quotidiana richiedono questo cambio di passo che non riguarda solo il modo di procedere della conoscenza ma il contesto relazionale in cui questo avviene. L'apprendimento non è solo un fatto individuale; è un'impresa collettiva che richiede di acquisire la capacità di gestire le relazioni con gli altri, il conflitto che inevitabilmente ne può scaturire, il non detto che rischiara le interazioni verbali formalizzate rintracciandone il senso. Tutto questo si trova in molte sperimentazioni condotte nelle scuole di ogni ordine e grado ma soprattutto nella scuola primaria che è la più importante per forgiare i modi del conoscere. È ciò che accomuna le esperienze di *cooperative learning*, i luoghi in cui si sperimentano i metodi della mediazione cognitiva, i laboratori in cui la conoscenza scientifica si apprende attraverso la pratica e l'esperimento, dove si fa storia imparando a lavorare sulle fonti o girando con la cinepresa nelle strade del quartiere, dove si sperimentano le forme di governo partendo dal governo della classe. Ma tutto questo non si trasforma in sistema. La scuola che la maggior parte di noi ha in mente è ancora quella della cattedra e dei banchi allineati in file ordinate, in cui l'insegnante trasmette il sapere e si contratta sul numero di pagine da studiare e sulla data del compito in classe, in una contrattazione sempre più al ribasso. Perché dove non c'è innovazione orientata a formare le competenze che oggi servono per vivere è inevitabile che la scuola degradi e riproponga i vecchi metodi in maniera caricaturale. E allora si scopre che troppi ragazzi escono dalla scuola senza aver acquisito le nuove competenze ma non avendo neanche appreso le vecchie nozioni e il metodo per memorizzarle.

C'è poi la questione delle competenze tecniche o professionali. Su queste la scuola secondaria superiore già da tempo ha fatto un passo indietro. Paradossalmente, via via che fiorivano nuovi indirizzi e nuove denominazioni, diminuivano le ore di laboratorio e quelle dedicate alla materie professionalizzanti con un progressivo avvicinamento al modello liceale. Sono eccezioni gli istituti tecnici e professionali che continuano a essere luogo di socializzazione a una specifica professione. Ma questo arretramento non è soltanto il frutto della perdurante egemonia del modello liceale che da quasi un secolo domina la scuola

italiana. È anche la conseguenza di una presa d'atto. Il mondo del lavoro cambia così rapidamente ed è così articolato al proprio interno da non mandare più i segnali forti che avevano ispirato il disegno della scuola professionalizzante. Il perito meccanico, il ragioniere, il geometra, la maestra non esistono più come erano stati costruiti attraverso un'interazione tra professori e professionisti, associazioni imprenditoriali e professionali. Per molto tempo si è cercato di rincorrere la nuova domanda di formazione moltiplicando gli indirizzi e i programmi, investendo in attrezzature, immaginando che fosse possibile reiterare quel modello lineare che vede prima la scienza e i suoi sviluppi, poi il trasferimento delle scoperte scientifiche nei processi di lavoro e infine la formazione di coloro che dovranno operare con le nuove tecnologie e i nuovi processi di lavoro. Quel modello non funziona più non solo perché i tempi si sono accorciati ed è difficile star dietro ai cambiamenti ma anche perché, di nuovo, è il rapporto tra le tre sfere (scienza, trasferimento tecnologico, formazione) che è cambiato. I luoghi in cui si produce e si organizza il lavoro sono anche i luoghi in cui si produce conoscenza e in cui si possono formulare quegli interrogativi di ricerca da cui potranno scaturire nuove ricerche scientifiche. I luoghi della formazione, se non si limitano a rincorrere, sempre in ritardo, ciò che è già cambiato, sono essi stessi luoghi di produzione di conoscenza e di sapere dove l'apprendimento non è fatto di risposte che altri hanno trovato da trasmettere a chi non sa ma è esso stesso luogo in cui si fanno domande e si cercano risposte (Luciano, 2014).

Ciò non vuol dire che scompaia il momento della tecnica, del trasferimento delle abilità che servono per gestire processi materiali o immateriali, per usare tecnologie in maniera appropriata, per apprendere metodi di lavoro. C'è da chiedersi però fino a che punto il luogo in cui queste competenze tecniche si apprendono debba essere la scuola, soprattutto quando queste competenze sono specifiche al tipo di lavoro, di impresa, di organizzazione in cui vengono utilizzate.

5. I non luoghi della transizione

Se si è così a lungo insistito sull'incapacità della scuola di rispondere alla domanda del mercato del lavoro è anche perché, a differenza di altri paesi, troppo a lungo si è dato per scontato che il passaggio dalla scuola al lavoro non meritasse politiche esplicite, che la transizione fosse un non luogo per la politica e l'amministrazione, una faccenda delle famiglie, dei giovani e delle imprese. E invece è proprio il periodo della

transizione quello in cui le competenze acquisite a scuola possono essere affinate e integrate per essere utilizzabili nel lavoro ed è proprio nella transizione che possono essere acquisite alcune competenze tecniche direttamente spendibili. Ad alcune condizioni che nel nostro paese sono assai raramente presenti. Vediamo perché.

Convenzionalmente le politiche per la transizione riguardano quattro ambiti: i) la formazione professionale destinata a fornire le competenze tecniche necessarie per svolgere una determinata professione, ii) le regole che consentono di fare esperienze professionali pur in assenza di un regolare rapporto di lavoro (tirocini e *stages*); iii) le forme contrattuali di ingresso, ovvero i contratti di apprendistato, iv) le politiche attive del lavoro che possono accompagnare la transizione offrendo servizi di orientamento, accompagnamento, incontro tra domanda e offerta.

È attraverso questi dispositivi che le persone possono cominciare ad acquisire le competenze specifiche a determinati posti e ambienti di lavoro e i datori di lavoro possono conoscere possibili futuri dipendenti che, non avendo ancora maturato esperienze di lavoro, non possono esibire un *curriculum* che attesti l'avvenuta acquisizione di una particolare professionalità. Su tutti e quattro questi fronti il caso italiano mostra significative carenze.

5.1. La formazione professionale

L'offerta di formazione professionale, per ragioni che in parte attingono alla storia dei Centri di Formazione Professionale (CFP), in parte derivano dalla complessità delle norme che Regioni, Province e Unione Europea hanno introdotto per governarla, è piuttosto rigida.

Un ruolo importante è svolto dai corsi rivolti a giovani in uscita dalla secondaria inferiore che possono acquisire una qualifica professionale in alternativa a un diploma di istruzione secondaria superiore. Questi corsi che hanno rappresentato l'asse portante della formazione professionale fino agli anni Sessanta offrendo a giovani provenienti da famiglie a basso reddito l'opportunità di entrare nel mercato del lavoro con una specializzazione, sono stati sul punto di essere messi in soffitta dopo l'introduzione della scuola media unica e soprattutto nell'ultimo decennio quando, con il prolungamento dell'obbligo scolastico a 16 anni, si ritenne utile promuovere l'iscrizione generalizzata alla scuola media superiore. Il fallimento della scuola nel prevenire l'insuccesso scolastico e gli abbandoni precoci indusse a rivalutare i corsi di Istruzione e Formazione Professionale (IEFP) e la riforma Moratti si prefisse l'obiettivo di promuoverli da scuola di seconda scelta (eufemisticamente chiamata "della seconda *chance*") a primo gradino di un canale paral-

lelo di istruzione professionale che avrebbe dovuto proseguire fino al livello dell'istruzione terziaria. Il progetto non si realizzò ma i corsi cosiddetti del "diritto-dovere" all'istruzione ridiventarono per molti CFP il cuore della loro attività anche se l'endemica carenza di risorse finanziarie ne ha limitato l'espansione che sarebbe stata necessaria per accogliere tutti i giovani esclusi dalla secondaria superiore. Attualmente questo tipo di corsi vengono svolti sia presso i CFP sia presso gli istituti professionali⁶. Nell'anno scolastico 2013/2014 44 000 ragazzi e ragazze si sono iscritti al primo anno presso i CFP mentre 57 000 lo hanno fatto presso istituti professionali (ISFOL 2015).

Sull'efficacia di queste attività formative per consentire ai giovani un ingresso positivo nel mercato del lavoro si possono fare diversi tipi di considerazioni. La prima è che il rapporto tra iscritti e qualificati è piuttosto basso: nei CFP si sono qualificati nell'ultimo anno il 66% di quelli che si erano iscritti e il dato è ancora più basso per gli istituti professionali (57%). Ciò significa che le difficoltà di apprendimento che questi giovani hanno incontrato nel loro percorso scolastico e che è segnalato dal fatto che più della metà si è iscritto ai corsi di IIEFP avendo più di 15 anni, non sono state superate con il passaggio a un ambiente formativo che dovrebbe coniugare il recupero di alfabeti di base con una formazione professionale direttamente spendibile nel mercato del lavoro.

Evidentemente non è facile creare ambienti di apprendimento coerenti con le capacità di apprendimento dei giovani che arrivano a questi corsi e che non sono più i giovani degli anni Cinquanta: sprovvisti delle risorse economiche familiari necessarie per intraprendere gli studi superiori ma desiderosi di apprendere un mestiere⁷. Ora si tratta di lavorare con ragazzi e ragazze segnati da insuccessi scolastici che hanno avuto con la scuola un difficile rapporto, recuperabile dal

⁶ I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IEFP), sono nati sperimentalmente nel 2003 e divenuti ordinamentali nell'a.s.f. 2010-2011. Essi prevedono oggi tre tipi di interventi formativi: percorsi realizzati dalle agenzie formative accreditate e quelli svolti dagli istituti professionali in sussidiarietà integrativa e in sussidiarietà complementare. La sussidiarietà integrativa permette agli studenti iscritti ai corsi quinquennali riformati di acquisire, al termine del terzo anno, anche i titoli di qualifica professionale corrispondente, in un percorso non terminale; quella complementare permette invece agli allievi di conseguire i titoli di qualifica al III anno e di diploma professionale al IV anno in percorsi di IIEFP interamente di competenza regionale. In tal modo anche gli IP quinquennali possono rilasciare le qualifiche triennali e quadriennali dell'offerta nazionale di IIEFP.

⁷ Questa condizione riguarda ormai una piccola minoranza di giovani italiani e di figli di immigrati (cfr. *supra*, capitolo 3).

punto di vista relazionale grazie alla competenza dei formatori dei CFP ma solo in minima parte dal punto di vista cognitivo e professionale. I dati sugli abbandoni sono abbastanza eloquenti a questo proposito e sono il segno non solo del disagio di molti giovani nel sostenere l'impegno della formazione ma anche dell'attrazione esercitata dal mercato del lavoro e dell'illusione spesso condivisa dalle famiglie che non sia necessario studiare per trovare lavoro.

Per quelli che arrivano alla qualifica la destinazione è sempre meno industriale e sempre più terziaria. Con una netta segregazione di genere che ha da sempre caratterizzato i corsi della FP, si formano sempre meno operai specializzati in campo meccanico, elettrico, elettronico e informatico, segretarie amministrative e sarte e sempre di più parrucchiere, estetiste, cuochi, camerieri, baristi, pizzaioli e riparatori di autoveicoli.

Secondo l'ISFOL, che ha realizzato, nel corso del 2013, un'indagine che ha coinvolto un campione nazionale di 5000 qualificati nei percorsi triennali di IEFP nell'anno scolastico 2008/2009 (ISFOL 2015), il 50% dei giovani risulta occupato e il 42,1% disoccupato (23,5% ex lavoratori che hanno perso il lavoro e 18,6% giovani che sono ancora alla ricerca della prima occupazione). I giovani in formazione sono il 6,6%. Circa il 25% degli occupati ha un rapporto di lavoro a tempo indeterminato. I giovani con contratto di apprendistato sono il 36,5%, con una maggiore concentrazione nelle circoscrizioni settentrionali e del Centro, mentre al Sud sono più diffusi i rapporti a tempo determinato e indeterminato diversi dall'apprendistato. Sempre al Sud è diffuso il lavoro irregolare (13,8%). Metà degli occupati totali sono stati assunti con la qualifica di operaio generico, senza alcun riconoscimento della qualifica acquisita. La ricerca dell'ISFOL attribuisce l'insoddisfacente posizionamento nel mercato del lavoro dei qualificati della IeFP agli effetti della crisi ma il confronto con dati che risalgono agli anni Novanta (Luciano, 2002) indicherebbero invece che siamo di fronte a una tendenza di lungo periodo. Già alla fine degli anni Novanta, infatti, i giovani in uscita dai corsi di FP di primo livello non erano in grado di cogliere opportunità professionali qualificate ma potevano contare in maggior misura, rispetto al resto della popolazione della stessa classe di età, su rapporti di lavoro regolari e spesso a tempo indeterminato.

La formazione professionale di primo livello appare dunque, sempre di più, come un luogo in cui un certo numero di giovani può realizzare un parziale recupero scolastico ed essere accompagnato verso un lavoro regolare anche se non specializzato.

Se poniamo mente alle previsioni del CEDEFOP sulla futura domanda di lavoro, questo tipo di posti di lavoro tenderanno in prospettiva a ridursi e si riproporrà il problema di offrire a tutti i giovani le condizioni

adatte per continuare con successo gli studi fino all'acquisizione di un diploma che apra loro le porte a qualificazioni intermedie.

In misura assai più limitata e spesso in collaborazione con scuole, università e imprese, la FP interviene anche al termine della scuola media superiore con corsi di qualificazione annuali, corsi IFTS e corsi ITS. Questi corsi offrono una formazione non accademica superiore in aree professionali considerate strategiche. Anche in questi casi sono previsti tirocini e azioni di accompagnamento verso il lavoro. A differenza dei corsi di primo livello che svolgono in gran parte un ruolo di supplenza nel contrasto alla dispersione scolastica, tutti questi corsi avrebbero un profilo adeguato per essere considerati luoghi della transizione tra scuola e lavoro: corsi di durata relativamente breve, progettati per rispondere alla domanda di competenze proveniente dall'economia locale, organizzati secondo il modello dell'alternanza scuola lavoro, con docenti molto vicini al mondo delle imprese. Il loro principale limite, tuttavia, è di offrire un numero di posti molto limitato e concentrato in alcune zone del paese, di non essere inseriti nell'offerta formativa standard ma finanziati di anno in anno a seconda delle disponibilità finanziarie e degli accordi tra i partner, di essere estremamente complessi nelle modalità di progettazione e di realizzazione. Il risultato è che mentre in Europa poco meno del 10% dei giovani tra i 30 e i 34 anni ha conseguito questo tipo di qualificazione, in Italia la percentuale scende drasticamente allo 0,2.

Inevitabile concludere che in Italia, a differenza di altri paesi, la FP non rappresenti un luogo deputato alla gestione della transizione tra formazione e lavoro e che la sua endemica crisi, la sua crescente marginalità nel sistema di istruzione e formazione, la cattiva stampa di cui gode, si debbano proprio al fatto che essa è rimasta relegata al rango di scuola di serie B.

Critiche radicali, rimaste senza risposta, erano già state formulate alcuni anni fa nel *Rapporto sul futuro della formazione in Italia*, redatto dalla Commissione istituita con decreto del Ministro del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali del 2 aprile 2009 e presieduta da Giuseppe De Rita. Si trattava di rilievi allarmanti. Si avanzava la previsione che già nei successivi dieci anni si sarebbe registrato nel mercato del lavoro un deficit di competenze per carenza di profili tecnici e professionali, a causa del mancato incremento della formazione professionale. Si osservava che si era fatto un cattivo uso delle risorse europee e che permaneva uno degli antichi vizi della formazione professionale in Italia: anziché intercettare e rispondere alla domanda delle imprese, nonostante le ingenti risorse spese in costose, ancorché inutili, analisi di fabbisogni, era ancora l'offerta a predominare sulla domanda, ciò

che spiegava, almeno in parte, lo scarso interesse che le imprese mostravano per la formazione professionale. Da allora nulla è cambiato.

5.2. I tirocini

Risale al 1998 la prima regolamentazione dei tirocini in Italia. Da allora numerosi sono stati gli interventi a livello nazionale e regionale che hanno cercato di mettere ordine in una materia per definizione ambigua che, fin dall'inizio, ha dato luogo ad abusi e a forme di sfruttamento di lavoro gratuito. In teoria i tirocini sono lo strumento principe dell'alternanza, ovvero della possibilità di attivare processi di apprendimento che integrino la formazione scolastica con l'esperienza pratica favorendo un precoce avvicinamento dei giovani al mondo del lavoro. Ma questo può avvenire solo ad alcune condizioni che raramente vengono rispettate. Per mettere in pratica il metodo dell'alternanza, soprattutto nei tirocini che si svolgono durante gli studi e che le recenti normative MIUR hanno generalizzato a tutti gli ordini di scuola (dalle superiori all'università), devono essere rispettate alcune regole piuttosto severe: riconnettere la teoria alla pratica più di quanto le strutture scolastiche da sole sarebbero in grado di fare; far dialogare insegnanti e datori di lavoro interrogandosi gli uni e gli altri sui nessi che esistono tra i loro differenti saperi; dare agli studenti la possibilità di sperimentare le conoscenze teoriche apprese e ritornare alla teoria con le domande che l'operatività, con la sua coerenza a risolvere problemi empirici, suscita continuamente. E metterli nella condizione di sviluppare tutte le loro abilità, comprese quelle che mal si esprimono sui banchi di scuola.

Molto spesso questo non succede e integrare vuol dire semplicemente delegare ai luoghi di lavoro in cui il tirocinio si svolge il compito di addestrare i giovani a svolgere mansioni non sempre coerenti con il percorso di studi intrapreso. Un'integrazione fatta per giustapposizioni, aggiunte, demarcazione di confini e di gerarchie. L'esito quasi scontato della generalizzazione dei tirocini a tutti gli ordini di scuola voluto dall'ultima riforma sarà di rendere sempre meno formative queste prime esperienze di lavoro e di farle assomigliare sempre di più a inutili *corvée*.

Anche l'avvicinamento al mondo del lavoro per favorire l'inserimento lavorativo, obiettivo a cui sono rivolti soprattutto i tirocini extracurriculari⁸, presenta non poche ambiguità e si presta talvolta a curiosi

⁸ Ovvero quelli che vengono svolti dopo la conclusione di un ciclo di studi.

rovesciamenti. La storica diffidenza della scuola verso il mondo del lavoro, e la rivendicazione puntigliosa della propria autonomia e superiorità, resa rancorosa dal sentirsi in caduta libera lungo la scala del prestigio sociale, si può trasformare nel suo contrario: nella ricerca di una nuova legittimazione da parte delle imprese, nella subordinazione del proprio progetto formativo alla loro domanda, nell'accettazione di un ruolo surrettizio di addetta alla selezione del personale. Il tirocinio rischia così di ridursi o a un'appendice, un corpo estraneo che si aggiunge all'esperienza scolastica senza interrogarla, o a un'anticipazione della socializzazione al lavoro senza il sostegno cognitivo di un lavoro scolastico capace di interrogare criticamente l'esperienza di lavoro. Per i ragazzi può tradursi in un'esperienza frustrante, rappresentare una linea di fuga per abbandonare la scuola o fungere da primo gradino di una carriera lavorativa dagli sviluppi incerti; per le aziende rappresenta un modo per selezionare in anticipo i migliori o per usufruire di lavoro gratuito; per gli insegnanti in un evento trascurabile o in un sostegno alle proprie insicurezze professionali. Nonostante le recenti normative nazionali e regionali abbiano moltiplicato e appesantito gli strumenti di monitoraggio e di valutazione dei tirocini è quasi impossibile disporre di informazioni dettagliate sulla loro diffusione e sulla loro qualità. Ma è certo che un periodo più o meno lungo di lavoro non contrattualizzato è diventato quasi obbligatorio per accedere al mondo del lavoro e che la grande diffusione dei tirocini ha fatto scomparire dal mercato del lavoro un discreto numero di posti che vengono occupati a rotazione dai tirocinanti nel settore privato e ancor più nel settore pubblico.

5.3. L'apprendistato

Il terzo dispositivo della transizione scuola-lavoro è il contratto di apprendistato che in paesi come la Germania e l'Austria rappresenta ancora la via maestra per l'ingresso al lavoro. Non così in Italia dove l'apprendistato, regolato per la prima volta nel Dopoguerra con una legge del 1955, ha subito nel tempo numerosi rimaneggiamenti. L'ultimo in ordine di tempo risale al 2015 con il d.lgs. 81. È rivolto ai giovani dai 15 ai 29 anni ed è articolato in tre tipologie: apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore; apprendistato professionalizzante; apprendistato di alta formazione e di ricerca. Si tratta, in sostanza, di un contratto che, concedendo ai datori di lavoro significative riduzioni salariali e sgravi contributivi, comporta il diritto per i giovani lavoratori di accedere alla formazione sia sul luogo di lavoro sia presso scuole, università e CFP. Il primo e

il terzo tipo di apprendistato consentono ai lavoratori di ottenere al termine del contratto non solo la qualifica professionale ma anche un titolo di studio, fino al livello del dottorato di ricerca. Nonostante il basso costo del lavoro e i tentativi fatti da governo e regioni per promuoverne l'utilizzo, i contratti di apprendistato non si sono mai diffusi in maniera significativa. Secondo l'ultimo monitoraggio ISFOL (2015) la crisi ne ha provocato un'ulteriore riduzione portando il numero annuo di avviamenti dai 300 000 del 2009 ai 242 000 del 2014. La contrazione degli avviamenti si è avuta soprattutto nel settore delle costruzioni che hanno subito pesantemente la crisi, mentre aumenta il peso del settore dei servizi in cui si concentra ormai il 72% dei contratti di apprendistato.

Sono diminuiti anche gli apprendisti più giovani (dai 15 ai 19 anni) che nel 2009 rappresentavano il 26% del totale e ora pesano soltanto per il 12%, mentre la fascia di età più rappresentata resta quella dai 20 ai 24 anni che ammonta a circa il 50% del totale. In aumento gli apprendisti dai 25 ai 29 anni che hanno quasi raggiunto il 35%. Questo slittamento verso le età più avanzate che si accompagna anche alla possibilità, introdotta di recente, di stipulare contratti di apprendistato anche con ultraventinovenenni rende sempre più il contratto di apprendistato un contratto a basso costo più che un contratto per gestire la transizione scuola-lavoro. Questa tendenza è confermata anche dal fatto che le due tipologie esistenti che meglio consentono l'alternanza tra scuola e lavoro riguardano insieme solo il 2,7% del totale degli apprendisti. Ma la vera sconfitta dei contratti di apprendistato sta, oltre che nel basso numero di avviamenti e nell'elevato *turnover* degli apprendisti (circa 200 000 cessazioni nel 2014, per più di metà su iniziativa dei lavoratori), nello scarso utilizzo della formazione. Fin dalla riforma voluta dal ministro Treu nel 1998 per rivalutare il contratto di apprendistato e soprattutto la componente formativa, l'accesso alla formazione si è rivelato problematico sia per l'ostilità dei datori di lavoro, poco disposti a riconoscere l'utilità di un'attività formativa che sottraeva tempo al lavoro, sia per l'incapacità dei CFP di offrire una formazione adeguata per contenuto e modalità organizzative a questo tipo di allievi. Negli anni successivi e in maniera più radicale con il d.l. 81 del 2015 la responsabilità della formazione è stata delegata quasi interamente ai datori di lavoro a eccezione della frequenza scolastica prevista per i contratti di apprendistato che prevedono l'acquisizione di titoli di studio, e di un limitato numero di ore di formazione esterna all'impresa su sicurezza, diritto del lavoro...

Secondo l'ultimo monitoraggio hanno partecipato ad attività di formazione esterna soltanto il 32% del totale degli apprendisti.

6. Le politiche attive del lavoro

È noto che l'Italia sia uno dei paesi che spendono meno in politiche attive del lavoro e che i servizi per il lavoro (CPI) che dovrebbero essere i principali gestori di queste politiche non hanno mai goduto né di robusti sostegni governativi, né di buona stampa. L'aver mantenuto in vita fino alla fine degli anni Novanta i vecchi uffici di collocamento pensati per un'epoca in cui si trattava di avviare al lavoro masse di lavoratori a cui non si richiedeva nessuna qualificazione ma che venivano selezionati sulla base di criteri di ordine sociale (durata della disoccupazione, condizioni di povertà, numero di figli) è un primo indizio di questo disinteresse. Fino al 1998, nonostante che il mercato del lavoro italiano mostrasse segni evidenti di malfunzionamento (asimmetrie informative, *mismatch*, particolarismo, eccessiva informalità) non si è ritenuto che un giovane uscito dalla scuola avesse bisogno di orientamento e di accompagnamento per l'inserimento al lavoro. Dopo non è andata molto meglio. L'istituzione dei CPI, a gestione provinciale, sul modello dei servizi che in altri paesi avevano alle spalle esperienze pluridecennali non è stata accompagnata da investimenti significativi, da un'azione robusta di formazione degli operatori, dalla predisposizione di strumenti informatizzati efficienti per la gestione del mercato del lavoro. La mitica Borsa Nazionale del Lavoro non ha mai visto la luce. Nel mezzogiorno i servizi sono partiti con molto ritardo. Solo alcune province e regioni hanno, almeno per un certo tempo, elaborato progetti di politica attiva del lavoro. Se non ci fossero stati i finanziamenti del Fondo Sociale Europeo, nulla sarebbe avvenuto. E per la maggior parte dei giovani i CPI hanno rappresentato soltanto il luogo in cui ritirare un certificato di disoccupazione utile per ottenere priorità in qualche graduatoria. Quando si è posto mano alla cosiddetta abolizione delle province nessuno si è preoccupato in anticipo di definire un nuovo assetto per i CPI che dalle province dipendevano. Si è dovuto aspettare il settembre 2015 perché vedesse la luce il d.l. che attribuisce un nuovo statuto provvisorio alle politiche attive e ai servizi per il lavoro. Di statuto provvisorio si tratta, infatti, perché dopo circa 15 anni di decentramento è stata depositata una proposta di legge costituzionale che dovrebbe di nuovo avocare al governo centrale tutta questa materia. In futuro, dunque, le regioni dovrebbero perdere tutte le competenze in materia di lavoro. Nel frattempo una nuova agenzia l'ANPAL (Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro), le Regioni con i CPI e i soggetti privati accreditati daranno vita a un sistema multilivello assai complesso che ha lo scopo di garantire a tutti gli utenti i servizi minimi essenziali stabiliti per legge e che verrà finanziato con fondi nazionali,

regionali ed europei. Spetterà al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, previa intesa con le Regioni, la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) in materia di politiche attive del lavoro validi su tutto il territorio nazionale. Infine spetterà alle regioni la gestione operativa delle politiche attive e la responsabilità dei CPI in un quadro di incertezze circa l'ammontare dei finanziamenti, comunque decrescenti, e circa l'assetto del personale che nei due anni passati ha già subito una contrazione per l'effetto congiunto della mancata sostituzione del *turnover* e della mobilità verso altri servizi che ha accompagnato l'abolizione delle province. Attualmente i servizi pubblici per il lavoro sono retti da circa 7000 dipendenti per un investimento complessivo di circa 700 milioni. Per fare un solo esempio, in Germania gli addetti ai servizi pubblici per il lavoro sono oltre 100 000, con un investimento di circa 9 miliardi.

In questo stato di sospensione e di attesa dei cambiamenti che verranno, l'unica politica attiva rivolta ai giovani per favorirne l'ingresso nel mercato del lavoro è stata la Garanzia Giovani, un programma voluto dall'Unione Europea e finanziato con fondi europei, avviato con molto ritardo in Italia rispetto ad altri paesi e giudicato dai più del tutto inadeguato a fronteggiare l'emergenza occupazionale. Il programma, per la verità, non faceva la promessa impossibile di trovare lavoro a tutti i giovani inoccupati. Il termine *Garanzia* aveva il senso di un impegno che le autorità pubbliche intendevano assumersi di accogliere tutti i giovani che ne avrebbero fatto richiesta e di offrire loro qualche opportunità di orientamento, di formazione, di tirocinio. Al 10 dicembre del 2015, il numero degli utenti complessivamente registrati ha superato le 894 mila unità ma solo al 27% di questi giovani è stata proposta almeno una misura.

Bibliografia

- Arulampalam W., Gregg P. e Gregory M. (2001), *Unemployment scarring*, "The Economic Journal", 111, n. 475, Features, pp. F577-F584
- Barslund M. e Gros D. (2013), *Unemployment is the scourge, not youth unemployment per se*, CEPS Policy Brief, https://www.ceps.eu/system/files/PB294_Unemployment.pdf
- CEDEFOP (2015a), *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews*, Thessalonica
- (2015b), *Cedefop's latest skill supply and demand forecasts highlight Europe's employment challenge*, Thessalonica

- Deming D. (2015), *The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market*, Harvard University and NBER, <http://www.nber.org/papers/w21473>
- EU (2015), *Skill beyond Education. An Analysis of Cognitive Skill Evolution and its Implications for Employment Chances*, Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Eurofound (2015a), *Social Inclusion of Young People*, Publications Office of the European Union, Luxembourg
- (2015b), *European Working Conditions Surveys (EWCS), 2005, 2010, 2015*, Dublin
- Fondeville N. and Ward T. (2014), *Scarring Effects of the Crisis*, EU, Research note n. 6
- Gallino L. (2008), *Il lavoro non è una merce*, Laterza, Roma-Bari
- ILO (2015), *World Employment Social Outlook. The Changing Nature of Jobs*, Genève
- ISFOL (2015), *L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione*, XV Rapporto sull'apprendistato in Italia
- Luciano A. (a cura di) (2002), *Politiche del lavoro. Linee di ricerca e prove di valutazione*, Franco Angeli, Milano
- (2014), *Tracce di learning economy. Il caso del settore agroalimentare*, in A. Luciano (a cura di), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Moretti E. (2013), *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano
- Negrelli S. (2013), *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, Roma-Bari
- OECD (2013), *Overview*, in *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing
- (2015a), *Education indicator focus*, n. 31, OECD Publishing
- (2015b), *Education at a Glance*, OECD Publishing
- Nilsen O. and Reiso K. (2011), *Scarring Effects of Unemployment*, IZA Discussion Papers 619
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano



CONCLUSIONI E IL CERCHIO SI CHIUDE... O SI RIAPRE?

Transizioni difficili, dunque. Che avvengono senza il necessario accompagnamento di quelle politiche attive del lavoro che in altri paesi hanno consentito di attenuare le conseguenze della crisi sull'occupazione giovanile. E finiscono con il far ricadere sulla scuola responsabilità e critiche che toccherebbero ad altri: gli enti locali responsabili della formazione professionale e delle politiche attive, le imprese, una legislazione del lavoro che negli ultimi anni si è più preoccupata di favorire flessibilità in uscita che di promuovere l'ingresso. Ma ancora una volta è un altro il *deus ex machina* che compare sulla scena: la famiglia di origine. Essa ha avuto un ruolo importante, anche se non sempre consapevole, nel favorire o deprimere le *chances* di apprendimento dei propri figli, ha governato le scelte scolastiche talvolta con grande protagonismo, talvolta restando dietro le quinte, talvolta subendo le scelte che gli insegnanti facevano al suo posto. È ancora lì, a fare la differenza, quando i figli muovono i primi passi nel mercato del lavoro. In uno dei paesi europei in cui più contano i contatti personali nella ricerca del lavoro, le reti familiari sono quelle che funzionano meglio al momento del primo ingresso. Più tardi saranno i legami deboli con conoscenti, colleghi di lavoro, clienti a costruire trama e ordito di carriere più o meno fortunate nel mercato del lavoro. Ma quando si muovono i primi passi, venire da una famiglia isolata, che ha già vissuto l'esperienza della perdita del lavoro e della precarietà, che non ha né risorse relazionali, né capitali da investire può voler dire non disporre dell'unica ancora a cui aggrapparsi per cercare lavoro.

Ritorniamo così al punto di partenza. Nel grande disegno della modernità la scuola avrebbe dovuto diventare l'istituzione sociale che, sostituendosi ai legami familiari, metteva in soffitta i meccanismi ascrittivi della riproduzione sociale per far prevalere meccanismi acquisitivi. Non più posizioni sociali occupate per via ereditaria, destini di servi e di signori già scritti al momento della nascita, ma uguaglianza di opportunità per tutti per acquisire le competenze necessarie per

svolgere con efficacia compiti più o meno complessi a seconda della posizione occupata nella gerarchia sociale.

Il cammino è stato lungo dai tempi in cui, già in piena modernità, anche solo l'imparare a leggere o scrivere era ancora privilegio di pochi, alla situazione attuale, in cui le porte della scuola sono – per dettato costituzionale – aperte a tutti. Ma un limite sembra essere stato raggiunto. La scuola – pur con differenze significative tra paesi più o meno lontani dall'ideale egualitario – è rimasta un'arena in cui le classi sociali competono per l'acquisizione di credenziali educative che sono tanto più pregiate, quanto più sono scarse.

E mentre ci interroghiamo su come fare per garantire a tutti, compresi i figli degli immigrati, quel livello di alfabetizzazione funzionale che oggi è rappresentato dal diploma di secondaria superiore, non solo i figli delle classi superiori arrivano alla laurea magistrale, al master o al dottorato di ricerca ma molti di loro sono stati mandati a studiare all'estero, come fanno da sempre le classi dominanti dei paesi sottosviluppati. E nel mercato del lavoro – in tempi di grave disoccupazione strutturale – la competizione si fa ancora più dura. Le credenziali educative valgono fino a un certo punto. Non basta aver studiato con impegno per essere in grado di cogliere buone opportunità di lavoro. Un po' perché è difficile sapere dove sono, visto che raramente diventano posti vacanti visibili sui siti di incontro domanda-offerta o sulle bacheche dei servizi per l'impiego. Un po' perché bisogna appartenere a determinate cerchie sociali per aver appreso lo stile di comportamento giusto per certi ambienti di lavoro.

In quel gran parlare che si fa di *soft-skill* spesso si trascura di osservare che alcune di queste competenze che non si imparano a scuola, si imparano vivendo in ambienti in cui si dialoga, si discute di affari, si impara ad ascoltare la musica, ad andare a teatro e a viaggiare, si impara a comandare. Le *soft skill* sono anche, dunque, un segno di distinzione, appannaggio di chi ha l'agio di coltivare la propria personalità oltre i banchi di scuola. E anche l'eccellenza, quella famosa qualità che il mondo del lavoro cerca e a cui molte istituzioni educative aspirano è fatta – in parte – di *soft skill*.

È evidente che quanto più la definizione del merito si allontana da qualità che possono essere apprese (conoscenze, abilità) o da comportamenti liberamente scelti (impegno, sforzo, puntualità...), tanto più si indebolisce il confine tra ascrizione e acquisizione nei processi di allocazione delle posizioni sociali. Ebbene, negli ultimi trent'anni gli studi sui processi di selezione del personale e sulle caratteristiche richieste alle persone che devono occupare posizioni elevate nella stratificazione occupazionale hanno mostrato che ciò che fa la differenza nelle scelte

di reclutamento, quanto più si sale nella gerarchia professionale, non sono tanto le conoscenze e le abilità, necessari per operare, quanto una serie di caratteristiche personali che spesso si acquisiscono nei primi anni di vita all'interno del contesto familiare.

Man mano che ci si avvicina al momento in cui l'investimento in istruzione dovrebbe trovare riscontro nel mercato del lavoro, ecco dunque che la posizione sociale e il livello culturale della famiglia di provenienza spiegano in misura rilevante e piuttosto costante nel tempo lo *status* occupazionale delle persone, a prescindere dal titolo di studio.

L'hanno detto e scritto in tanti, ma conviene ricordarlo: la meritocrazia non è stata soltanto una promessa mancata della modernità. È stata anche un sottile veleno che ha funzionato nell'infondere motivazione e impegno nelle generazioni che hanno vissuto le fasi di crescita e di espansione del capitalismo e che ora sta diventando un generatore di ansia e di frustrazione. Quando le pratiche di orientamento di cui abbiamo parlato in questo libro enfatizzano la dimensione della scelta, della libertà nel perseguire i propri obiettivi, del costruirsi pezzo a pezzo il proprio futuro, omettono di riconoscere che alcuni giochi sono già stati fatti e altri si faranno alle spalle di chi non vedrà onorate le promesse che la scuola fa: *studia e troverai un buon lavoro, studia e potrai costruirti una vita degna, studia...* Comincia così quella colpevolizzazione delle vittime che nella scuola non ha come destinatari soltanto i ragazzi che non vedranno onorate le promesse che sono state fatte loro ma anche gli insegnanti sempre più sovraccaricati di aspettative e sempre più lasciati senza risorse materiali e organizzative per realizzarle. Anche a loro manca spesso di sapere che i miti dell'eccellenza e della meritocrazia nascondono un inganno: se ti capita la scuola e la classe giusta sarai riconosciuto come un buon insegnante che ha portato all'eccellenza i suoi allievi. Se ti verrà affidata una classe numerosa di ragazzi che vivono quotidianamente situazioni di disagio economico, sociale e culturale e avrai gli stessi strumenti che sono stati dati al tuo collega non sarai un buon insegnante e i tuoi allievi non vinceranno le olimpiadi di matematica.

In questo libro abbiamo voluto parlare di scuola rimettendo al centro la questione delle disuguaglianze, pur sapendo che la scuola – e quella italiana in particolare – rappresenta l'anello debole nella riproduzione delle disuguaglianze sociali che sono di nuovo aumentate dopo gli anni della crisi e hanno raggiunto livelli intollerabili se si confrontano gli estremi della distribuzione: i poveri e i ricchissimi. Non lo abbiamo fatto soltanto per ricordare e per denunciare l'intollerabilità di una situazione di cui poco si parla e che non è stata al centro dei pensieri degli ultimi alacri legislatori, bravi a fare e a disfare, a sottrarre risorse

e a inseguire le mode del momento. Lo abbiamo fatto anche per raccontare che nel loro agire quotidiano gli insegnanti non sono sempre i passivi notai della riproduzione sociale e gli obbedienti esecutori delle direttive ministeriali.

Il mondo della scuola pullula di innovazioni e di istanze di cambiamento: è stato spinto a farlo dall'arrivo degli studenti stranieri, dall'irrompere del disagio di famiglie a corto di risorse educative, dal desiderio di sperimentare metodi educativi più efficaci di quelli tradizionali, dalla volontà di uscire dall'isolamento e dall'assedio di una società in crisi che alla scuola chiede tutto e il contrario di tutto. Anche dalla convinzione che bisogna prendere sul serio la valutazione. Ma le innovazioni, che sono tante, sono sempre puntiformi, legate a progetti che si esauriscono senza istituzionalizzarsi, poco visibili se non per coloro che le realizzano e che si mettono in rete per sostenersi reciprocamente. Di questo fermento, le riforme ministeriali non recano traccia: sull'onda di una *vague* neoliberista e neoautoritaria si affidano al preside *manager*, a poveri sistemi di incentivazione individuale, a caricaturali rapporti con il mondo del lavoro. Sempre con risorse scarse.

Abbiamo anche voluto puntare i riflettori su alcune questioni che a noi pare dovrebbero guidare qualunque disegno riformatore intenda prendere sul serio quella che non può più essere soltanto etichettata come uguaglianza delle opportunità. In un mondo avviato alla stagnazione e al declino, con una popolazione che continua a invecchiare senza rinnovarsi, non c'è solo un principio di giustizia sociale che ancora aspetta di inverarsi ma ci sono generazioni di giovani la cui intelligenza, la cui speranza di futuro, la cui capacità creativa non possono più andare sprecate nella ripetizione di un rito di riproduzione dell'esistente.

Di qui l'attenzione per i più piccoli, per quei primi anni di scuola in cui si possono porre le premesse di futuri abbandoni scolastici e di scelte al ribasso per la propria vita futura.

Di qui la centralità delle scuole tecniche in cui si concentra la maggior parte dei giovani che arrivano alla secondaria superiore e che hanno perso quell'identità che le ha storicamente poste al centro dello sviluppo industriale. Serviranno tecnici e *professional* nella società di domani con un livello di scolarità forse un po' più alto di quello dei diplomati di oggi e una formazione culturale che li renda capaci di trovare soluzioni innovative ai problemi difficili che dovranno fronteggiare. Ma il modello di scuola che è emerso da un ripetuto oscillare tra liceizzazione e professionalizzazione non convince né gli studenti né i datori di lavoro che dovrebbero esserne i destinatari.

Di qui, ancora, l'attenzione ai figli dell'immigrazione che, di generazione in generazione, vivono su un confine mobile tra integrazione ed

emarginazione, un confine che si sposta in funzione delle opportunità che vengono loro offerte e del modo in cui le loro speranze di futuro vengono accolte.

Guardare la scuola anche dal punto di vista degli ultimi arrivati è un buon esercizio per capire come funziona e come potrebbe e dovrebbe funzionare.

A noi pare che da tutti questi sguardi sghembi potrebbe ripartire un'idea di scuola. Siamo convinte, come molti altri prima di noi, che solo una scuola che funziona bene per risolvere problemi difficili è una buona scuola per tutti. E il cerchio può riaprirsi.





Stampato a cura di PDE Promozione srl
presso lo stabilimento di Legodigit srl - Lavis (TN)