IRIS AperTO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Il gap di legittimità. La scuola tra punti di forza, debolezze e priorità

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available http://hdl.handle.net/2318/144438 since 2016-07-28T13:24:07Z

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

27 April 2024

Il gap di legittimità: la scuola italiana tra punti di forza, debolezze e priorità

di Marina D'Agati e Daniela Molino

Premessa

La scuola italiana è oggi attraversata da importanti trasformazioni, normative e strutturali. A cambiamenti endogeni, quali il progressivo affermarsi dell'autonomia scolastica, l'innalzamento 'formale' dell'obbligo scolastico e ancora la riorganizzazione degli istituti della scuola superiore di secondo grado, se ne aggiungono altri di natura esogena, riflesso di una società sempre più 'plurale': la globalizzazione, l'espansione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, il proliferare sulla scena pubblica di una molteplicità di identità culturali, etniche e religiose (Dubet, 2003) e di una congiuntura economica che vede ulteriormente ridurre le risorse finanziarie destinate alla gestione dei servizi scolastici (Bottani, 2013). La scuola finisce così per trovarsi dentro una babele di linguaggi, di valori, di modelli di comportamento che pongono interrogativi e sfide inedite non soltanto ai modi del fare educazione, ma anche ai significati che a essa sono attribuiti da parte degli attori sociali coinvolti. Questo scenario in rapida e profonda trasformazione è all'origine di alcune tensioni che attualmente caratterizzano l'istituzione scolastica nel nostro Paese. Quelle tra merito ed eguaglianza, ad esempio, o tra cultura scolastica e cultura giovanile o, ancora, tra agenzie 'concorrenti' sul piano della socializzazione (mass-media, gruppo dei pari, famiglia) (Sciolla, 2008). Si sgretolano, inoltre, vecchie alleanze: si pensi al patto 'scuola-famiglia' per lungo tempo rinforzo dell'azione educativa, ma che oggi pare aver ceduto il passo a nuovi sodalizi, in passato neppure immaginabili, come quello fra genitori e studenti. Questi ultimi, in particolare, hanno visto crescere in maniera significativa il proprio potere contrattuale, con una maggior libertà rispetto a un tempo di mettere in discussione i propri insegnanti, di criticarne i metodi di insegnamento e valutazione.

Tutto ciò contribuisce a definire quell'immagine non positiva che la scuola italiana proietta su di sé da diversi anni, «manifestando sintomi di disagio e di disorientamento ancor più accentuati e diffusi rispetto a quelli che abitualmente attraversano l'intero sistema scolastico italiano» (Fondazione Agnelli, 2011: 3). Una buona parte della popolazione non crede che la scuola statale funzioni bene. Si punta il dito, in particolare, sulla scarsa capacità del sistema educativo di rispondere in maniera adeguata alla scolarizzazione universale e agli interessi dei suoi destinatari. Ad alimentare sfiducia e pessimismo da parte dell'opinione pubblica contribuiscono altresì i risultati delle più recenti indagini internazionali (PISA, 2009)[1] offrendo, tra l'altro, l'opportunità di comparare a livello mondiale la qualità dei sistemi scolastici, sia in termini di efficienza sia in termini di equità. In maniera

[1] Gli ultimi risultati disponibili si riferiscono all'indagine PISA somministrata nel 2009. I risultati riferiti al 2012 non sono ancora disponibili al momento della nostra riflessione.

L'articolo è frutto della riflessione congiunta delle due autrici. Se per motivi di ordine accademico dovesse essere attribuita responsabilità individuale, Marina D'Agati ha scritto i parr. 1, 3 e le conclusioni; Daniela Molino ha scritto la premessa e il par. 2 e ha curato le elaborazioni statistiche dei dati su cui si basa l'articolo.

analoga, gli studi nazionali sulle competenze degli studenti richiamano l'attenzione verso un sistema profondamente disomogeneo, con divari profondi tra regioni (e talvolta al loro interno), iniquo e poco efficace, soprattutto nella scuola superiore di secondo grado, focus di questo contributo.

E se la scuola è descritta come un'istituzione indebolita, a tratti persino inadeguata, l'autorità degli insegnanti non sembra essere da meno (Cavalli, 1992). Un indizio importante proviene dal giudizio sul corpo docente: recenti ricerche mostrano che per la maggioranza degli studenti delle scuole superiori, gli insegnanti non sono né autorevoli, né autoritari, bensì lassisti, ovvero incapaci di far rispettare le regole e di porsi come guida nel favorire lo sviluppo di autonomia e pensiero critico (Garelli *et al.*, 2006; Sciolla e D'Agati, 2006). A complicare ulteriormente il quadro si aggiungono la demotivazione e la sensazione di inadeguatezza vissuta dagli insegnanti (Cavalli, 2000), in parte confermata dai segnali di arroccamento sugli approcci didattici più tradizionali, come evidenziano gli studi internazionali TALIS del 2008 e la terza indagine sugli insegnanti dell'Istituto Iard (Cavalli e Argentin, 2010). Anche la percezione del graduale declino del prestigio sociale della propria professione contribuisce ad alimentare quel clima di sconforto riassunto da Cavalli (1992) nell'espressione 'sindrome di delusione e di pessimismo etico': se all'inizio degli anni Novanta riguardava circa due insegnanti su tre, alla fine del 2008 investe quattro insegnanti su cinque (Cavalli e Argentin, 2010). Paradossalmente, proprio nel momento della sua maggiore espansione[2], la scuola entra in crisi (Benadusi *et al.*, 2004; Fischer, 2007).

1. Un problema di legittimità

Questo articolo ipotizza che il disagio che caratterizza oggi una buona parte del sistema scolastico italiano configuri un 'deficit di legittimità'. Intendiamo con ciò, sulla scia di alcune interessanti prospettive teoriche, in particolare la *legitimacy gap theory* di Sethi (1975), una mancanza di corrispondenza tra le azioni di un'organizzazione e le aspettative che su di essa ha la società o una sua porzione. Si tratta, in altri termini, di una dissonanza di percezione: tra ciò che la scuola promuove concretamente sul piano curricolare ed extraistituzionale (*outcome*[3] *effettivo*) e in che modo si crede essa debba agire (*outcome atteso*). Prima però di esaminare in dettaglio cosa questo significhi e in quali domande di ricerca può tradursi, riteniamo opportuno un breve excursus sul concetto di legittimità. Cosa si intende con esso?

---

[2] Sarebbe in atto, secondo alcuni (Esteve, 2003), una 'terza rivoluzione educativa', cioè la scolarizzazione universale non solo della secondaria inferiore ma anche di quella superiore, che con l'innalzamento dell'obbligo scolastico è concepita come diritto/dovere per tutti e non per gli studenti intenzionati a 'continuare gli studi', motivati e con buona capacità di apprendimento. Si tratta di un cambiamento radicale che modifica profondamente il significato del sistema educativo: la scuola superiore dovrebbe abbandonare l'ottica selettiva del passato, basata su una pedagogia dell'esclusione, per far fronte all'eterogeneità degli studenti che la frequentano. La mutata situazione richiederebbe una riorganizzazione del lavoro docente e una trasformazione degli obiettivi e delle priorità verso un'efficace formazione rivolta a tutti i ragazzi.

[3] Non intendiamo qui il concetto di *outcome* in termini di efficacia dell'insegnamento o di verifica degli apprendimenti degli alunni, al centro di prospettive quali l'*Outcome Driven Approach* (Alulli, 2011) ma più semplicemente come capacità di promuovere obiettivi istituzionali e attività extracurricolari nonché di creare un ambiente equo e autorevole.

Questo concetto appartiene al vocabolario classico delle scienze sociali. All'interno della letteratura sociologica, la riflessione sulla legittimità confina con lo studio dei vari ambiti di manifestazione, elaborazione e istituzionalizzazione del consenso: dalla ricerca sui simboli e sui linguaggi che veicolano idee di legittimità nel processo politico a quella sui rituali che consolidano ruoli d'autorità (Fedel, 1991). È stato Max Weber il primo a utilizzare il termine legittimità in maniera non generica nell'ambito della sociologia politica, lasciando in eredità una teorizzazione che resta a tutt'oggi, in larga misura, insuperata (Portinaro, 1996) ed è il principale riferimento per tutti gli studiosi che affrontano questo tema. Il sociologo tedesco definiva la legittimità come la qualità di un ordinamento (non soltanto politico) a cui è orientato l'agire sociale. Prima di essere l'attributo di specifiche forme di potere o dominio (*Herrschaft*) la legittimità è, nella prospettiva weberiana, una 'credenza' (Berten, 2006): un'istituzione è percepita come legittima quando una collettività crede che essa abbia diritto di governare o di assumere decisioni. La questione che pone Weber non è tuttavia di determinare cosa è legittimo o illegittimo in sé, ma di descrivere i meccanismi che rendono un'istituzione o un'azione legittima dal punto di vista degli attori sociali. Com'è noto, lo studioso tedesco indica tre tipi 'puri' di legittimità: quella fondata sull'autorità dell' 'eterno ieri', ossia del costume e della tradizione; la legittimità basata sull'autorità del dono di grazia personale di natura straordinaria (carisma); infine, quella definita da regole razionalmente formulate, quindi valide. Il concetto di legittimità è fortemente intrecciato con quello di legittimazione, che nella prospettiva del sociologo tedesco può essere inteso come la 'specificazione' in termini processuali della legittimità. La differenza tra i due termini scorre, infatti, lungo il continuum statico-dinamico (Gaus, 2011). Da un lato, come si diceva, la legittimità si riferisce alla credenza che un insieme di regole sia ritenuto accettabile e quindi valido; dall'altro lato, la legittimazione fa riferimento agli atti o ai processi attraverso cui la legittimità di un'istituzione è acquisita o, per dirla con Berger e Luckmann (1966), un ordine istituzionale è giustificato e spiegato.

Diverse prospettive teoriche si pongono sulla scia di Weber, raccogliendone l'eredità. Tra le principali, menzioniamo l'approccio strategico (*strategic approach*) e quello istituzionalista (*istitutional approach*). Il concetto di legittimità, centrale in entrambe le prospettive, assume tuttavia significati diversi: risorsa manipolabile e indispensabile per la sopravvivenza organizzativa (Dowling e Pfeffer, 1975) nell'approccio strategico; set di vincoli esterni alle attività dell'organizzazione in quello istituzionalista (Di Maggio e Powell, 1983; Zucker, 1987).

L'approccio strategico assegna ai manager la funzione di controllo sul processo di legittimazione (Lindblom, 1994): in sintonia con quanto sostenuto dalla 'teoria della dipendenza dalle risorse' (*resource dependence theory*), se i manager ritengono insufficiente la risorsa 'legittimità' all'interno dell'organizzazione, si attivano per garantirne l'approvvigionamento. L'approccio istituzionalista, soprattutto nella versione neo-istituzionalista impostasi intorno alla fine degli anni Settanta grazie alle ricerche di Meyer e Rowan (1977) e Scott e Meyer (1983), si focalizza, invece, sulle modalità attraverso le quali organizzazioni o gruppi di organizzazioni si adattano al proprio ambiente istituzionale al fine di gestire la legittimità. Riprendendo alcuni temi introdotti da Meyer e Rowan, Di Maggio e Powell (1983) sostengono ad esempio che il successo delle organizzazioni dipende dalla capacità di queste ultime di conseguire legittimazione attraverso una conformazione delle stesse ai vincoli istituzionalizzati, quindi alle norme, credenze e valori prevalenti in un dato contesto sociale (Scott e Meyer 1991; Powell e Di Maggio 1991).

Sempre all'interno del filone neoistituzionalista, giova ricordare la tipologia della legittimità di Suchman (1995). Lo studioso individua tre forme di legittimità: pragmatica, mo-

rale e cognitiva. La prima, quella 'pragmatica', si riferisce al valore strumentale dell'organizzazione per i propri stakeholder. L'organizzazione produce output (beni e/o servizi) che gli stakeholder valutano sulla base dei propri interessi e bisogni, e in cambio offrono sostegno sotto forma di legittimità. La legittimità 'morale' concerne la valutazione normativa da parte del pubblico delle scelte di un'organizzazione: essa è in altri termini concessa quando un'organizzazione riflette norme, standard e valori socialmente accettabili o desiderabili. La legittimità 'cognitiva', infine, è accordata quando un'organizzazione persegue obiettivi e attività che la società ritiene appropriati, giusti e desiderabili. In altri termini, si ritiene che l'organizzazione 'abbia senso'.

1.2. Processi e forme di legittimazione in Piemonte

Suchman ci dice dunque che non esiste un unico tipo di legittimità, ma molteplici. Anche la legittimità della scuola e di quanti in essa operano può essere di vario genere, nonché percepita e rilevata mediante diversi indicatori. Ad esempio, si può avere una legittimazione attraverso la capacità di partecipare alle decisioni di governo dell'istituzione, o una legittimazione in base alla credenza nell'equità delle procedure tipiche dell'istituzione o, ancora, una modalità di legittimazione basata sul suo rendimento. È proprio su quest'ultima che ci concentreremo in questo saggio. Ciò sarà fatto a partire da alcuni dati tratti dalla ricerca *Governance locale delle istituzioni formative ed educative e loro legittimazione*, coordinata da Loredana Sciolla e parte di un'indagine più vasta, finanziata dalla Regione Piemonte, dal titolo *The Institutional and Cultural Roots of Development in a Knowledge-Based Society. Enriching Regional Innovation Capabilities in the Service Economy*, e che ha coinvolto diversi gruppi di lavoro del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino. La ricerca, realizzata nel corso del 2011-2012, si proponeva di indagare i processi e le forme di legittimazione che forniscono credibilità agli attori istituzionali e politici in Piemonte, con particolare attenzione al governo della formazione, dell'educazione e della produzione di conoscenza. Nel far ciò, utilizzava congiuntamente valutazioni e giudizi sulla scuola di giovani, adulti e *stakeholder* locali. Più in dettaglio, lo studio si è articolato secondo un disegno di *mix-method* che ha coinvolto nel 2011 quattro province piemontesi (Alessandria, Cuneo, Novara e Torino) e ha previsto due indagini survey e un approfondimento qualitativo.

In merito all'indagine quantitativa, la prima rilevazione è stata effettuata, con interviste telefoniche, su un campione stratificato non proporzionale di 440 adulti 35-65enni con figli in formazione post-obbligo o diplomati nella scuola secondaria di secondo grado. La seconda survey (utilizzata in questo saggio) è stata invece realizzata attraverso questionari *face to face*, e ha coinvolto un campione stratificato non proporzionale di 560 giovani 18-25enni che stavano frequentando un corso di studi o lo avevano già completato. In entrambe le survey, il campionamento è stratificato territorialmente, per le quattro province (oltre che nei capoluoghi le interviste sono state svolte in almeno cinque altri Comuni di ciascuna Provincia) e per percorso formativo dell'intervistato nella scuola secondaria II grado (professionale, tecnico, liceale). È stato, inoltre, applicato un peso per ristabilire la rappresentatività rispetto alle due variabili di stratificazione (secondo i dati censimenti più recenti). Gli ambiti tematici esplorati nelle due survey hanno riguardato, fra l'altro, il grado di conoscenza e informazione sull'istituzione scolastica regionale, la legittimazione

dell'istituzione scolastica, il giudizio sull'autorità degli insegnanti, le dinamiche scolastiche di inclusione-esclusione sociale, la fiducia nella scuola e negli insegnanti, l'equità del corpo docente.

Per quanto concerne l'approfondimento qualitativo, sono state condotte 56 interviste in profondità e due focus group con *stakeholder* locali quali amministratori, insegnanti, dirigenti scolastici e altre figure rilevanti per le politiche che hanno come loro oggetto la scuola superiore e la formazione professionale, anche in modo indiretto. Oltre che integrare il punto di vista di giovani e adulti, attraverso le rappresentazioni degli stakeholder è stato possibile esplorare con maggior cura alcuni processi di legittimazione della scuola post-obbligo in un'ottica più pragmatica. I colloqui realizzati con gli attori locali hanno preso in considerazione, in particolare, la percezione dei punti di forza della scuola, dei suoi obiettivi e priorità per il futuro, le debolezze attuali da correggere e l'equità del sistema scolastico, evidenziando ipotesi e suggerimenti molto concreti.

Ritornando agli obiettivi di questo lavoro, come si ricorderà il saggio ipotizza che la crisi della scuola sia espressione di un *gap* di legittimità tra *outcome effettivo* e *outcome atteso*. Si tratterebbe, in altre parole, di una discrepanza di percezione tra ciò che la scuola realizza concretamente e ciò che si crede che essa debba fare. In questa prospettiva, nelle pagine che seguono procederemo innanzitutto ricostruendo l'outcome *effettivo*, ossia le realizzazioni pratiche dell'istituzione scolastica secondo la percezione degli intervistati. Concentrando l'analisi sui soli giovani piemontesi di età compresa tra i 18 e i 25 anni (in formazione post-obbligo o diplomati nella scuola secondaria di secondo grado), esploreremo, quindi, le rappresentazioni che questi hanno sia dell'istituzione scolastica sia degli insegnanti. Più in particolare ci chiediamo: secondo gli intervistati, quali tra le funzioni principali che sono riconosciute alla scuola e che la qualificano come agenzia di socializzazione secondaria, essa è in grado di conseguire? In che misura gli obiettivi che si attribuiscono ai processi formativi sono effettivamente raggiunti? Nel complesso, come i giovani piemontesi giudicano l'istituzione scolastica superiore attuale? E quale immagine hanno degli insegnanti?

Dopo aver ricostruito l'*outcome effettivo*, passeremo all'analisi dell'*outcome atteso*, ovvero le funzione e gli obiettivi cui, a giudizio dei nostri intervistati, la scuola in futuro dovrebbe dare priorità.

Entrambi gli *outcome* saranno infine messi in relazione, indagando la congruenza tra le priorità segnalate dai giovani piemontesi e le realizzazioni pratiche che la scuola attuale è ritenuta capace di conseguire. Nello specifico, ciò che ci interessa capire è se vi è un *gap* di rendimento della scuola, e quali forme e caratteristiche esso assume.

I risultati presentati nelle pagine che seguono saranno discussi adottando una duplice prospettiva: da un lato, sarà considerata la scuola come ambiente di apprendimento capace di promuovere obiettivi istituzionali e attività extracurricolari (par. 2); dall'altro, si focalizzerà l'attenzione sugli insegnanti quale espressione di un'autorità formale e legittima (par. 3).

2. Giudizio complessivo sulla scuola: tra realizzazioni pratiche e priorità

2.1. Percezione dell'efficacia della scuola

All'istruzione scolastica è stato demandato nel corso del tempo un insieme sempre più ampio e variegato di compiti. Infatti, oggi alla scuola - nel suo ruolo di agenzia di socializzazione - viene chiesto di promuovere una molteplicità di iniziative rivolte ai giovani generando, secondo alcuni, un 'sovraccarico funzionale' che rischia di allontanarla dalle sue funzioni più centrali. La consapevolezza di questo stato di cose ha alimentato riflessioni e dibattiti circa la 'crisi' del sistema scolastico e la scarsa 'qualità' dell'istruzione (Associazione TreeLLLe-Istituto Cattaneo, 2004). È in quest'ottica, e nel quadro più complesso del «policentrismo formativo», che si inserisce il dibattito sul deficit di legittimità del sistema scolastico. Se la scuola per lungo tempo ha detenuto una sorta di monopolio educativo, attualmente sembra subire un calo di legittimazione in ordine, come spiegano alcuni, «sia all'incapacità di rispondere all'illusione dell'identificazione fra istruzione e sviluppo sociale ed economico o fra istruzione e mobilità sociale» (Benadusi *et al.*, 2004: 137), sia, soprattutto, alla difficoltà di adempiere i suoi compiti istituzionali.

Questo paragrafo si propone di mettere a tema la percezione della scuola dei giovani piemontesi che al momento dell'indagine stavano frequentando un percorso di studio o che lo avevano già terminato. In che misura gli obiettivi che si attribuiscono ai processi formativi vengono, secondo i nostri intervistati, effettivamente raggiunti? Quali tra le funzioni principali che le sono riconosciute e che la qualificano come agenzia di socializzazione secondaria, la scuola è capace di conseguire? Come si giudica complessivamente l'istituzione scolastica superiore attuale? Questi sono alcuni degli interrogativi su cui si concentrerà l'attenzione nelle pagine che seguono.

I giudizi sull'efficacia della scuola, per le funzioni che ad essa si attribuiscono, appaiono nel complesso variegati e offrono un quadro articolato. Osserviamo che la scuola è valutata in termini positivi anzitutto come luogo in cui si insegnano e si apprendono conoscenze, nozioni, capacità di ragionamento e di pensiero critico. È in particolare sulla scuola come luogo di circolazione del sapere tecnico-scientifico che si focalizza l'attenzione dei giovani piemontesi: quasi uno su due, infatti, ritiene che la scuola sia in grado di realizzare pienamente questo obiettivo. Ciò nonostante, tale istituzione non sembra aver perso del tutto la sua *mission* educativa mostrandosi efficace, agli occhi dei nostri intervistati, sia nell' 'insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana' sia, seppur in percentuale minore, nell' 'educazione ai valori e alle regole della convivenza democratica', così come ancora nella 'formazione a comprendere culture diverse'. I giovani della nostra indagine considerano invece, nel complesso, poco brillanti le prestazioni del sistema scolastico sul piano della capacità di offrire competenze utili per il mondo del lavoro richiamando l'impotenza del nostro sistema nel processo d'inserimento professionale. Anche sul piano culturale la scuola non sembra essere soddisfacente non offrendo strumenti adeguati per apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico.

Se invece che separatamente, si analizzano le funzioni della scuola attraverso un'analisi fattoriale esplorativa[4], come mostra la tabella n. 1, emergono due dimensioni latenti che connettono tra loro, in ordine di importanza, le percezioni dei nostri intervistati sulla 'capacità della scuola' di conseguire gli stessi obiettivi, dati su una scala da 1 (per niente) a 5 (moltissimo).

Riferendoci alla suddivisione di Gasperoni (1997: 12) tra funzioni che riguardano

[4] È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa sugli item della domanda *In che misura la scuola attualmente è a tuo avviso capace di realizzare questi obiettivi?*. I risultati riportati in questo articolo non comprendono la variabile '*preparare i giovani a condurre una vita in buona salute fisica e mentale*' poiché ritenuta critica in quanto saturava su entrambi i fattori individuati.

ambiti cognitivi - ciò che *si sa* e ciò che *si sa fare* – e affettivo-relazionali – come ci *si sente*, come ci *si rapporta agli altri* e come ci *si comporta* – si è scelto di definire il primo fattore 'espressivo-relazionale' e il secondo 'cognitivo-professionale'.

Tab. 1) Capacità della scuola di realizzare i suoi obiettivi: risultati dell'analisi fattoriale

Come si può notare dalla tabella gli item che saturano sul fattore 'espressivo-relazionale' riguardano aspetti educativi che si estendono oltre le mura scolastiche e che potrebbero essere considerati trasversali nella formazione degli studenti. Si pensi, ad esempio, al rispetto delle regole e alla comprensione di culture diverse, quali elementi di un'educazione alla cittadinanza democratica. O, ancora, al senso civico applicato ai comportamenti della vita quotidiana e alla capacità di rapportarsi agli altri, a partire dalla interazione nella classe scolastica fino alla capacità di favorire una convivenza democratica nella società attuale (Fischer, 2007).

La seconda configurazione di capacità della scuola identifica, invece, una serie di funzioni tradizionalmente orientate alla trasmissione del sapere teorico e pratico. In questa dimensione, che abbiamo definito conoscitivo-professionale, vediamo congiunti sia un aspetto più cognitivo, relativo all'apprendimento di conoscenze generali e astratte, di metodi conoscitivi e di schemi di pensiero, sia un aspetto professionalizzante che consiste nell'acquisizione di abilità pratiche e strumentali, quali, ad esempio, quelle necessarie per compiere una particolare mansione lavorativa (Bottani, 1986; Schizzerotto e Barone, 2006; Benadusi *et al*., 2008).

Ovviamente, le dimensioni proposte per sintetizzare le molteplici finalità della scuola hanno un significato prevalentemente analitico. Nella realtà, è evidente, è difficile stabilire rigidi confini fra le due componenti poiché in ciascuna di essa sono plausibilmente presenti elementi che afferiscono all'altra. Le dimensioni, pertanto, vanno considerate come forme complementari di formazione, ambedue essenziali e che presentano aree di sovrapposizione; rimanendo pur vero però che la scuola può, a seconda dei contesti, favorirne una piuttosto che l'altra e viceversa.

Una tipologia, presentata nella tabella 2, ci consentirà di cogliere come concretamente questi fattori si intrecciano dando origine a quattro tipi di valutazione dell'efficacia della scuola[5].

Tab. 2) Percezione di efficacia della scuola: una tipologia

Come si evince dalla tabella, la percezione di efficacia spacca il campione a metà. Da un lato, la maggioranza degli intervistati ha un'idea di una scuola superiore capace di offrire una formazione completa, sia espressivo-relazionale sia conoscitivo-professionale; dall'altro, una buona parte del campione restituisce l'idea di un'istituzione carente su entrambi i fronti. Solo una minoranza ritiene che la scuola attuale raggiunga i suoi obiettivi parzialmente, favorendo una specifica dimensione a scapito dell'altra: in alcuni casi la formazione espressivo-relazionale, in altri la trasmissione di competenze teorico e/o pratiche.

Questa tipologia ci rimanda un'immagine dell'istruzione secondaria che non è del tutto incapace di raggiungere i suoi obiettivi, ma che nel complesso non riesce a coniugare pienamente la sfera espressivo-relazionale con quella conoscitiva-professionale. La

[5] Al fine di avere un'informazione netta sulle dimensioni di efficacia della scuola, i punteggi fattoriali sono stati dicotomizzati scegliendo come punto di taglio la media della distribuzione (equivalente a zero).

percezione di una scuola che potrebbe fare di più è rafforzata dalla valutazione generale data alla scuola dagli intervistati. In una scala da zero a dieci, il sistema scolastico ottiene una sufficienza risicata. Infatti, il valore medio del giudizio complessivo per l'intero campione è pari a 6,3. Entrando poi nel dettaglio, notiamo che poco più di due giovani su dieci dà alla scuola superiore un voto insufficiente, la maggioranza (60%) la valuta discretamente, con un voto compreso tra il sei e il sette, e il 19% del nostro campione conferisce alla scuola un giudizio molto buono, tra l'otto e il dieci. Alla luce di queste considerazioni, non sorprende che solo due intervistati su dieci si dichiarano totalmente soddisfatti della scuola frequentata e che, all'incirca, la stessa percentuale si mostra addirittura delusa rispetto alle aspettative iniziali.

Volendo tracciare un profilo dei giovani particolarmente critici nei confronti della scuola ritenendola nel complesso 'carente' nelle sue prestazioni possiamo dire che, per quanto riguarda le differenze di genere, mediamente sono i maschi ad essere meno soddisfatti delle ragazze[6]. Emerge, inoltre, una relazione con il livello di scolarizzazione degli intervistati al momento dell'indagine: la maggiore percentuale di chi ritiene la scuola inadeguata nel raggiungimento dei suoi obiettivi si ha tra chi ha una specializzazione post-diploma o la laurea[7].

Possiamo concludere, sintetizzando, che il giudizio complessivo sull'istituzione scolastica non è né particolarmente positivo né negativo, quanto piuttosto cauto. Assumendo la percezione di efficacia della scuola e la sua valutazione complessiva come due indicatori di legittimazione, ci troviamo di fronte ad una rappresentazione di un'istituzione che, seppur non abbia perso del tutto la sua legittimità, non si allontana da una pallida sufficienza, sulla scia di quel «declino del progetto istituzionale della scuola» che sta caratterizzando un po' tutti paesi, tra cui anche il nostro (Dubet, 2002; Sciolla, 2008).

2.2. Quali problemi attuali e quali priorità per il futuro?

Se le percezioni dell'*outcome*, fin qui analizzate, informano in maniera indiretta sul grado di legittimazione dato all'istituzione scolastica dai giovani, in questo paragrafo andremo a esplorare ciò che ad essa è richiesto in termini di aspettative. Presenteremo, innanzitutto, quelli che attualmente sono considerati, dai nostri intervistati, i problemi più diffusi della scuola e nella seconda parte del paragrafo, ci concentreremo sulle priorità per il futuro.

Andando con ordine, un primo aspetto percepito come problematico è la demotivazione allo studio; come mostra il grafico 1, nove rispondenti su dieci segnalano questa criticità che potrebbe essere spiegata, in parte, dal malfunzionamento della scuola in generale e in parte dalla scarsa capacità dei docenti di coinvolgere e suscitare l'interesse dei propri studenti, come si vedrà nel paragrafo successivo.

Alla demotivazione allo studio fa seguito l'insoddisfazione per le caratteristiche strutturali dell'istituzione, quali la mancanza di rinnovamento delle attrezzature e delle strumentazioni tecnologiche e informatiche (72%), il degrado degli ambienti e ancora il

[6] La relazione tra la 'tipologia sulla percezione di efficacia della scuola' e il 'genere' è risultata statisticamente significativa. Casi validi 560, *phi* = 0,15.

[7] La relazione tra la 'tipologia sulla percezione di efficacia della scuola' e il 'titolo di studio conseguito' è risultata statisticamente significativa. Casi validi 560, *V di Cramer* = 0,13.

malcontento per programmi didattici non aggiornati. Tali aspetti, peraltro, hanno un ruolo cruciale quando si tratta di valutare l'efficacia della scuola nel raggiungimento dei propri obiettivi. Assistiamo, ormai da anni, a una manifesta delusione, da parte dei principali attori del sistema scolastico, per una condizione che appare irreversibile di insufficienza di dotazioni materiali, di scarsa qualità degli edifici, di condizioni di lavoro poco favorevoli, quando non addirittura precarie e, ancora, di arretratezza del supporto didattico. Proprio l'inadeguatezza tecnologica, ad esempio, è da alcuni ritenuta una tra le principali cause della scarsa sinergia tra le trasformazioni della società e della scuola, con la seconda in seria difficoltà ad allinearsi alle richieste del mercato del lavoro.

Infine, nonostante, la scuola, secondo alcuni studiosi, appaia il luogo privilegiato di manifestazione di bullismo e atti di violenza, ma anche il fattore causante (Genta, 2002; Civita, 2006), tali fenomeni non sono annoverati dagli intervistati tra i principali problemi in essa diffusi[8].

Graf. 1) I problemi diffusi nella scuola

Dopo aver esplorato i problemi più avvertiti, passeremo ora agli obiettivi su cui l'istituzione scolastica dovrebbe fare un maggiore investimento per ottenere, agli occhi dei nostri intervistati, una legittimazione più solida.

Quali sono, quindi, le funzioni a cui la scuola in futuro dovrebbe dare priorità?

Riprendo le due dimensioni[9] individuate nel paragrafo precedente, relative alla capacità della scuola di adempiere ai suoi compiti, la maggioranza dei giovani piemontesi indica come prima scelta tra le priorità del futuro l'aspetto conoscitivo-professionale: innanzitutto, si ritiene che la scuola dovrebbe maggiormente investire nella preparazione per il mondo del lavoro e, subito dopo, nella trasmissione di una cultura tecnica e scientifica generale. Non viene, inoltre, sottovalutata l'importanza del ruolo svolto dalla scuola nel favorire lo sviluppo del pensiero critico, quale strumento indispensabile per un approccio costruttivo alla complessa realtà. Nonostante i giovani di oggi si mostrino molto più attenti rispetto al passato alla dimensione relazionale e socializzante della scuola, come verrà messo in luce nel paragrafo successivo, dalla nostra indagine emerge che l'insegnamento di competenze teoriche e pratiche appare una finalità irrinunciabile che andrebbe ulteriormente potenziata.

Ma vi è congruenza tra le finalità segnalate dai giovani e le realizzazioni pratiche che la scuola attuale è capace di conseguire? In altre parole, qual è il *gap* di rendimento della scuola rispetto alle due principali dimensioni pratiche individuate?

La relazione tra la percezione dell'*outcome* e le priorità[10], pur non essendo statisticamente significativa, permette di consolidare il quadro fin qui delineato, mostrando che laddove la scuola è percepita come capace di realizzare completamente, o parzialmente, i suoi obiettivi, sarebbe desiderabile che si potenziasse ulteriormente sul

---

[8] Le modalità di risposta (da 1 'del tutto marginale' a 5 'assai diffuso') sono state aggregate nel seguente modo: 1 e 2 del tutto marginale; 3,4 e 5 diffuso-assai diffuso.

[9] È stata creata una nuova variabile riaggregando le modalità di risposta alla domanda *Quale tra queste indicheresti come prima priorità del futuro?*. Nella prima modalità – conoscitivo-professionalizzante – sono state considerate le seguenti modalità di risposte: trasmettere una cultura tecnica e scientifica, preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'Università, insegnare ad apprezzare il gusto estetico. Nella seconda modalità – espressivo-relazionale – troviamo: educare ai valori e alle regole della democrazia; insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana; formare a comprendere culture diverse; preparare i giovani a condurre una vita in buona salute fisica e mentale; insegnare a pensare criticamente.

[10] La relazione tra la 'tipologia sulla percezione di efficacia della scuola' e le 'priorità del futuro' non risulta statisticamente significativa.

fronte della formazione teorico-pratica. Solo quando, invece, tale istituzione appare carente su entrambe le dimensioni i giovani indicano come prioritario l'aspetto socializzante: l'educazione civica, la trasmissione di regole e valori democratici e la formazione al pensiero critico.

In generale, quindi, in linea con altri studi, si può affermare che «la fruizione e la valorizzazione della scuola ha nell'orientamento dei giovani carattere primariamente strumentale e solo in secondo ordine espressivo» (Benadusi *et al.*, 2004: 170). In altre parole, sembra prevalere un atteggiamento pragmatico che, pur non annullandola, fa slittare su un piano inferiore la dimensione relazionale e socializzante (Donati e Colozzi, 1997).

3. Tra i banchi di scuola: l'autorità degli insegnanti

Oltre al giudizio sulla scuola nel suo complesso, che immagine hanno oggi i giovani piemontesi degli insegnanti? Le dinamiche percettive relative al corpo docente rappresentano un punto focale per la comprensione del funzionamento della scuola. L'esperienza scolastica degli studenti si gioca, infatti, oltre che sul rapporto con i compagni di classe, anche e soprattutto sulla relazione intrattenuta con i propri insegnanti.

Un primo aspetto che emerge dalla nostra analisi riguarda la giustizia percepita dagli intervistati nel comportamento dei propri docenti: oltre due terzi del campione li ritiene capaci di trattare tutti gli studenti allo stesso modo, senza fare alcun tipo di preferenza; meno di un terzo, invece, si divide poi tra chi avverte un trattamento migliore o peggiore rispetto ad altri compagni da parte degli insegnanti. È l'impegno nello studio ad essere indicato, dalla maggioranza di chi si sente discriminato, come la principale causa di un atteggiamento diverso da parte degli insegnanti.

La valutazione dell'equità restituisce un'immagine tutto sommato apprezzabile e omogenea del corpo docente. Se però analizziamo in dettaglio altre caratteristiche professionali lo scenario si fa più articolato. In tal senso, l'esperienza degli intervistati ci ha permesso di individuare tre differenti profili di insegnante, definiti rispettivamente *coinvolgente, eticamente convinto*, *competente e aggiornato*[11]. È proprio all'interno di quest'ultimo gruppo che la maggioranza del campione, colloca i docenti di oggi: la competenza disciplinare, l'aggiornamento e l'apertura alle nuove tecnologie sono nel complesso la caratteristiche più diffuse. Un po' più di un terzo dei giovani ritiene, invece, gli insegnanti convinti dei valori culturali che affermano, ma anche risoluti a usare le sanzioni disciplinari con chi non rispetta le regole. Fanalino di coda, il profilo dell'insegnante coinvolgente: la capacità di trascinare gli studenti, ascoltandoli e stimolando l'interesse per lo studio, è indicata da meno di un terzo degli intervistati.

[11] I profili sono stati ottenuti riclassificando gli item di risposta alla domanda *A partire dalla tua personale esperienza, gli insegnanti, nel complesso, oggi si mostrano…* . Questa la composizione all'interno di ciascun gruppo di caratteristiche: *competenti e aggiornati* ('competenti e aggiornati nella loro materia', 'moderni e aperti alle nuove tecnologie'), *coinvolgenti* ('carismatici, dotati di fascino e popolarità', 'capaci di suscitare l'interesse allo studio', 'capaci di dialogare con gli studenti, di saperli ascoltare'), *eticamente convinti* ('convinti dei valori culturali che affermano', 'risoluti a usare le sanzioni disciplinari con chi non rispetta le regole').

Al di là, tuttavia, di quale sia il modello prevalente di docente, bisogna sottolineare l'influenza che tali profili hanno sulla legittimazione dell'istituzione scolastica nel suo complesso rilevate, come si ricorderà dal paragrafo precedente, sia dal voto attribuito alla scuola superiore sia dalla percezione dell'efficacia della scuola nel raggiungimento delle sue funzioni. In particolare, ciò che oggi sembra delegittimare maggiormente l'istituzione scolastica agli occhi dei nostri intervistati è la presenza di un corpo docente il cui modello educativo è improntato perlopiù al rispetto delle regole e all'affermazione di determinati valori. In un contesto simile, la scuola non soltanto non raggiunge la sufficienza ma è anche ritenuta carente sul piano delle funzioni assolte. Si può dunque ipotizzare che, nell'universo cognitivo dei giovani piemontesi, un sistema d'istruzione con insegnanti convinti dei valori in cui credono e risoluti a punire chi trasgredisce le regole (prima ancora, che, essere preparati e competenti) sia ritenuto di scarsa utilità nella società attuale[12]. A maggior ragione se i modelli valoriali e normativi del corpo insegnante sono sentiti distanti dai propri. D'altro canto, alcune indagini sui docenti condotte a partire dagli anni Novanta evidenziano, oltre alla percezione di un prestigio sociale declinante (Favretto e Comucci Tajoli, 1988; Cavalli, 1992; Sciolla e D'Agati, 2006; Cavalli e Argentin, 2010), anche il disagio degli insegnanti di agire in un contesto incerto e contraddittorio, che li allontana dai propri allievi anziché avvicinarli (Franchi, 1992; Cavalli, 2000). A questo proposito, proviamo ad immaginare un possibile ragionamento di uno studente: la scuola attraverso gli insegnanti ribadisce l'importanza di alcuni valori; questi ultimi non sempre coincidono con i miei; a cosa mi serve dunque andare a scuola?

La stessa percezione di distanza è riproposta anche se prendiamo in considerazione quelle che si ritengono essere le mancanze del corpo docente. Come sintetizzato nel grafico che segue, la capacità degli insegnanti di mostrarsi coinvolgenti – già residuale tra le caratteristiche professionali degli insegnanti – è indicata come criticità da oltre un intervistato su due.

Graf. 2) Il profilo degli insegnanti tra essere e dover essere

In particolare, e in sintonia con alcune recenti indagini nazionali (Albano e D'Agati, 2006; Associazione TreeLLLe-Istituto Cattaneo, 2009), i giovani chiedono maggiore attenzione alle proprie esigenze e docenti più appassionati, in altre parole vorrebbero avere un rapporto meno formale e istituzionale con gli insegnanti, ma più aperto al confronto. Non si tratta dunque della richiesta di una sintonia sul piano valoriale (che si è già visto non è ricercata), bensì di un maggior accordo sul versante espressivo-relazionale. Infatti, sono proprio gli intervistati che valutano la scuola carente nel perseguimento dei suoi obiettivi e, allo stesso tempo, gli insegnanti di oggi perlopiù eticamente convinti, a insistere con forza su questo aspetto.

[12]Un segnale in questa direzione proviene anche dal grado di soddisfazione espressa dai giovani nei confronti della propria esperienza scolastica. È soprattutto chi vede gli insegnanti eticamente convinti a dichiararsi non pienamente soddisfatto; mentre chi è pienamente soddisfatto ritiene il corpo docente coinvolgente, competente e aggiornato.
La relazione tra il 'profilo degli insegnanti' e l' 'indice di soddisfazione' è statisticamente significativa. Casi validi 560, *V di Cramer* = 0,13.

Conclusioni

Benché limitato per base campionaria e ambito territoriale di riferimento, questo studio ci restituisce un'immagine della scuola secondaria di secondo grado non del tutto confortante, ribadendo quanto già riscontrato in recenti indagini nazionali (Garelli *et al.*, 2006; Fondazione Agnelli, 2009; 2011; Cavalli e Argentin, 2010). L'analisi mostra in particolare un'istituzione in affanno, in parte appiattita su stessa, a tratti contraddittoria e che, a conti fatti, ottiene una legittimazione incerta. Il voto che le è assegnato non va, infatti, ben oltre la sufficienza.

Ciò nonostante, pur stentando nel realizzare alcuni obiettivi, la quasi totalità dei giovani intervistati non crede che andare a scuola sia o sia stata una perdita di tempo. La scuola è, infatti, ritenuta capace di ottenere buoni risultati nel conseguimento di alcune sue funzioni tradizionali: secondo quasi la metà del campione essa rimane il luogo privilegiato di circolazione del sapere tecnico-scientifico e una 'palestra' in cui apprendere i fondamenti del vivere insieme; al contrario, potrebbe fare di più sul versante della formazione di competenze utili per il mondo del lavoro e della realizzazione personale dell'individuo. Anche il giudizio su alcune caratteristiche professionali degli insegnanti si presenta tutto sommato buono. Agli occhi degli intervistati, il corpo docente è ritenuto nel complesso preparato, competente, capace di far rispettare le regole, convinto dei valori in cui crede e, soprattutto, imparziale nel trattamento degli studenti.

Ma allora, perché di fronte a simili giudizi di apprezzamento sull'istituzione scolastica e sugli insegnanti i nostri risultati mostrano una legittimazione incerta? Perché, cioè, si ha la sensazione del 'bicchiere mezzo pieno e mezzo vuoto'?

L'enigma è presto risolto. Il focus sulle priorità future di scuola e insegnanti, così come esse sono percepite dai giovani, fonte più prossima all'ambiente di apprendimento fa venire al pettine alcuni nodi. Vecchi e annosi alcuni, inaspettati altri. Nel corso di queste pagine abbiamo proposto di leggerli in termini di *gap* di legittimità, vale a dire di un mancato accordo tra *outcome* effettivi e *outcome* attesi, quindi di un divario tra realizzazione pratiche e ciò che invece ci si aspetta dalla scuola e dal corpo docente. I risultati della nostra analisi permettono in particolare di evidenziare quattro gap: tre riguardano la scuola nel suo complesso e uno concerne gli insegnanti.

A questi ultimi, analizzando il primo *gap* di legittimità, i giovani chiedono maggiore partecipazione e convincimento non tanto rispetto ai valori in cui essi credono quanto in ciò che insegnano. Docenti più appassionati, in sostanza, ma anche capaci di ascoltare i propri studenti, cogliendone i lori bisogni ed esigenze.

Strettamente collegata a questa criticità è la demotivazione degli studenti, che consideriamo come uno dei principali *gap* di legittimità della scuola. Insegnanti percepiti come poco coinvolgenti come possono motivare nello studio i propri studenti? La relazione che si instaura tra docenti e alunni è, dunque, fondamentale per rendere lo studio e l'impegno scolastico più piacevole. La (de-) legittimazione della scuola passa anche da lì.

Il terzo deficit di legittimità è relativo alla dimensione conoscitivo-professionale. Più in dettaglio, da un lato gli intervistati chiedono alla scuola di continuare a impegnarsi nel conseguimento di un obiettivo che sta già realizzando abbastanza (la capacità di trasmettere un sapere tecnico-scientifico) e che potrebbe legittimarla maggiormente; dall'altro, è indicata come ulteriore priorità del futuro una finalità (la preparazione per il mondo del lavoro o universitario) che, come emerso nelle pagine precedenti, l'istituzione scolastica non sembra attualmente essere capace di perseguire in maniera adeguata.

Infine, l'ultimo *gap* concerne alcune caratteristiche di tipo strutturale e organizzativo. Si tratta in particolare della percezione dell'obsolescenza delle dotazioni tecnologico-informatiche e del supporto didattico (aule, laboratori) ma anche della presenza di programmi non aggiornati. La partita su questo aspetto è certamente delicata e, per di più, aggravata dal momento di disagio economico che stiamo attraversando.

In sintesi, dunque urgono azioni e strumenti, giocati sui diversi piani, livelli e ambiti. Non solo, dunque, sul fronte della scuola come istituzione ma anche su quello del corpo docente. Servono politiche di indirizzo, risposte a bisogni espressi ed inespressi, confronti tra i vari attori. Non si tratta di puntare il grilletto sulla scuola o sugli insegnanti, quanto di considerare i quattro *gap* di legittimità messi in evidenza dalla nostra analisi come nodi al pettine che vanno sciolti e con risposte chiare e nette. La matassa è ingarbugliata ma con un po' di buona volontà (non soltanto di studenti, genitori, insegnati, dirigenti) si può produrre un miglioramento delle condizioni di tutti gli attori coinvolti nel percorso formativo ed educativo.

Bibliografia

Albano, R. e D'Agati, M. (2006), *Da una generazione all'altra: l'erosione dell'autorità nella scuola*, in F. Garelli, A. Palmonari, e L. Sciolla (2006), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, il Mulino, 65-92.

Alulli, G. (2011), «Le politiche scolastiche e l'*Output Driven Approach*», *Scuola Democratica*, 3, 47-69.

Asforth, B. e Gibbs, B. (1990), «The Double-Edge of Organizational Legitimation», *Organization Science*, 1, 177-194.

Associazione TreeLLLe-Istituto Cattaneo (2004), *La scuola vista dai cittadini, Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 1, Genova, Associazione TreeLLLe.

Associazione TreeLLLe-Istituto Cattaneo (2009), *La scuola vista dai giovani adulti. Indagine sulle opinioni dei 19-25enni nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 2, Genova, Associazione TreeLLLe.

Benadusi, L., Censi, A. e Fabretti, V. (2004), *Educazione e socializzazione*, Milano, Franco Angeli.

Benadusi, L., Giancola, O. e Viteritti, A., *Scuole in azione tra equità e qualità*, Milano, Guerini.

Berger, P. e Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, New York: Anchor Books; trad. it. *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, il Mulino, 1997.

Berger, J., Ridgeway, C.L., Fisek, M.H. e Norman, R.Z. (1998), «The legitimation and delegitimation of power and prestige orders», *American Sociological Review*, 63, 379-405.

Berten, A. (2006), «Légitimité, légitimation, normativité», *Recherches en communication*, 25, 77-90.

Bottani, N. (1986), *La ricreazione è finita*, Bologna, il Mulino.

Bottani, N. (2013), *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino.

Cavalli, A. (a cura di) (1992), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulla condizione di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.

Cavalli, A. (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine Iard sulla condizione di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.

Cavalli, A. e Argentin, G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.

Civita, A. (2006), *Il bullismo come fenomeno sociale*, Milano, Angeli.

Di Maggio, P.J. e Powell, W.W. (1983), «The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields», *American Sociological Review*, 48, 147–60.

Donati, P., Colozzi, I. (1997), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bologna, il Mulino.

Dowling, J. e Pfeffer, J. (1975), «Organizational Legitimacy: Social Values and Organizational Behavior», *Pacific Sociological Review*, 18, 122–136.

Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Dubet, F. (2003), «Éducation: pour sortir de l'idée de crise», *Éducation et Sociétés*, 11(1), 47-64.

Esteve, A. (2003), *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós.

Fischer, L. (2007), *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, il Mulino.
Favretto, G. e Comucci Tajoli, A. (1988), *Insegnare oggi. Soddisfazione o stress?*, Milano, Franco Angeli.
Fedel, G. (1991), *Simboli e politica*, Napoli, Morano editore.
Fondazione Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Roma-Bari, Laterza.
Franchi, G. (1992), *Istruzione e soggetti sociali*, Firenze, La Nuova Italia.
Garelli, F., Palmonari, A. e Sciolla L. (2006), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, il Mulino.
Gasperoni G., (2007), *Il rendimento scolastico*, Bologna, il Mulino.
Gaus, D. (2011), *The Dynamics of Legitimation. Why the study of political legitimacy needs more realism*, RECON Online Working Paper 15. http://www.reconproject.eu/main.php/RECON_wp_1115.pdf?fileitem=5456474.
Genta, M.L. (a cura di) (2002), *Il bullismo bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci.
Johnson, C., Dowd, T.J. e Ridgeway C.L. (2006), «Legitimacy as a social process», *Annual Review of Sociology*, 32, 53–78.
Lindblom, C.K. (1994), *The implications of organizational legitimacy for corporate social performance and disclosure*, paper presented at the Critical Perspectives on Accounting Conference in New York.
Meyer, J.W. e Rowan, B. (1977), «Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony», *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
Pisa (2009), http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/pisa2009keyfindings.htm
Portinaro, P.P. (1996), *Legittimità*, voce in Enciclopedia delle Scienze Sociali, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. V, 235-245.
Powell, W. e Di Maggio P. (1991), *The New Institutionalization in Organizational Analysis*, Chicago and London, The University of Chicago Press.
Ridgeway, C.L. (1997), «Interaction and the conservation of gender inequality: considering employment», *American Sociological Review*, 62, 218–235.
Ridgeway, C.L., Berger, J. (1986), «Expectations, legitimation, and dominance behavior in task groups», *American Sociological Review*, 51, 603–617.
Schizzerotto, A. e Barone, C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.
Sciolla, L. (2008), «La classe senza regole», *il Mulino*, marzo-aprile, 259-266 .
Sciolla, L. e D'Agati, M. (2006), *La cittadinanza a scuola. Fiducia, impegno pubblico e valori civili*, Torino, Rosenberg & Sellier.
Scott, W.R. e Meyer J.W. (1983), «The organization of societal sectors», in J.W. Meyer e W.R. Scott, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Beverly Hills, CA: Sage, 129-153.
Scott, R.W. e Meyer, J.W. (1991), «The Organization of Societal Sectors: Propositions and Early Evidence», in W. Powell e P. Di Maggio (eds), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, University of Chicago Press, 108-140.
Scott, W.R., Ruef, M., Mendel, P.J. e Caronna, C.A. (2000), *Institutional Change and Healthcare Organizations*, Chicago, University of Chicago Press.
Sethi, S. (1975), «Dimensions of Corporate Social Performance: An Analytical Framework», *California Management Review*, 17(3), 58–64.
Suchman, M.C. (1995), «Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches», *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
Weber, M. (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen; trad. it. *Economia e società*, 2 vol., Milano, Edizioni di Comunità, 1968.
Zelditch, M. Jr., Walker, H.A. (1984), «Legitimacy and the stability of authority», *Adv.Group Process*, 1, 1–25

~~Zucker, L.G. (1986) «Production of trust: institutional sources of economic structure, 1840–1920». *Research in Organizational Behavior*, 8, 53–111~~

Zucker, L.G. (1987), «Institutional theories of organizations», *Annual Review of Sociology*, 13(1), 443-464