

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI TRENTO**

Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione  
Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione



**Tesi di dottorato**

Michela Ventura

**DA RIBELLI A RESILIENTI: PROCESSI GENERATIVI DI  
SUCCESSO SCOLASTICO NEL BIENNIO DELLA SCUOLA  
SECONDARIA IN ITALIA**

Massimiliano Prof. Tarozzi

Anno accademico 2010/2011

## Ringraziamenti

*Ad Ema, senza il quale tutto questo non sarebbe mai successo*

*Ad Anna, senza la quale tutto questo non sarebbe stato come è stato*

*Alla creatura che sta crescendo insieme a noi*

*Al "prof", che è stato per me un Maestro, spingendomi con pazienza, ma con decisione, a superare i miei limiti*

*A tutti quelli che, studenti, insegnanti o "altro", hanno condiviso insieme a me pezzi di questa ricerca*

*Ai miei, che mi hanno sostenuto in tutto, fino all'impossibile*

*A mio fratello, che ha tentato in tutti i modi di essere presente*

*A mia nonna, che è sempre con me*

*Ai dottorandi Fabio e Simo, impareggiabili compagni d'avventura*

*Ai dottori di ricerca Francesca (senza la quale non mi sarebbe mai venuta la balzana idea di fare il dottorato) Anna, Lauren, Luca, Roberto*

*A Carlo e Valentina, preziosi compagni di strada*

*Ai professori Chiara Bove (che ha reso possibile tutto ciò, nonostante il mio scarsissimo savoir faire), Kathy Cahrmaz, Marco Dallari (e al suo "uomo dall'impermeabile"), Carlos Alberto Torres, Peter Lownds*

*Agli amici tutti, in ordine sparso:*

*Seri, sorella, amica, ogni tanto mamma, ogni tanto bambina*

*Natalija, per la presenza vicina e costante e per il fervido confronto intellettuale*

*Antonella, per la sua vicinanza affettuosa, intelligente e attenta*

*Antonio, fratello poeta e appassionato amante della giustizia sociale*

*Marinella, Roby e Michi, coraggiosi e tenaci*

*Tullietta, per avermi insegnato che si può sempre ricominciare*  
*Simone, che mi fa sempre morir dal ridere*  
*Loris e Alessandra, silenziosi e presenti*  
*Delia, per la sua forza travolgente e allegra, anche nelle difficoltà*  
*Elena, per la sua luce generosa*  
*Anna, per il suo sguardo acuto e la sua forza creatrice*  
*Andre, per la sua assistenza informatica inverosimilmente paziente*  
*Martina, per la sua leggerezza sorridente*  
*Fabrizio, Elisa, Silvia, Giulia e Cesare*  
*A tutte le donne della Luna*  
*Jenny, Nunzia, Sabrina e le loro travolgenti famiglie*  
*A tutte le persone che hanno un posto nella mia vita, vicine e lontane.*

## Indice

Introduzione	6
--------------	---

### Parte prima

Insuccesso scolastico ed equità del sistema d'istruzione in Italia: il possibile contributo della <i>critical pedagogy</i>	9
1. Che cos'è l'insuccesso scolastico? Una definizione ancora problematica	9
2. Quantificare l'”insuccesso scolastico”: punti critici	14
2.1 Indagini nazionali	14
2.2 Indagini Oecd Pisa	16
3. L'evoluzione del sistema scolastico in Italia: breve excursus storico	18
4. Riferimenti di legislazione scolastica in merito all'insuccesso scolastico: quadro normativo europeo ed italiano	21
4.1 Quadro normativo europeo	21
4.2 Quadro normativo italiano	25
5. I dati sull'insuccesso scolastico in Italia	28
5.1 L'insuccesso scolastico degli alunni migranti	36
6. Come viene studiato l'”insuccesso scolastico”? Approcci disciplinari	42
7. Argomento economico vs etico	48
8. L'approccio della sociologia dell'educazione	50
9. L'approccio della <i>critical pedagogy</i>	53
9.1 <i>Critical pedagogy</i> e scuola	56
9.2 Il ruolo degli insegnanti come intellettuali	59
10. Un confronto tra <i>critical pedagogy</i> e pedagogia critica in Italia	62
11. Il possibile contributo della <i>critical pedagogy</i>	64

### Parte seconda

Una <i>social justice education grounded theory</i> per indagare i fattori che contribuiscono a costruire insuccesso scolastico nella scuola secondaria di II grado	67
---	----

1. Una metodologia di ricerca qualitativa: paradigma scientifico di riferimento	67
2. Perché una <i>grounded theory</i> , quale <i>grounded theory</i>	73
2.1 Da dove nasce e che cos'è la <i>grounded theory</i>	73
2.2 Sviluppi della <i>grounded theory</i> : l'analisi situazionale di Adele Clarke e l'approccio costruttivista di Kathy Charmaz	76
2.3 Analisi situazionale	77
3. <i>Grounded theory</i> costruttivista	78
4. <i>Social justice education</i> e <i>grounded theory</i>	79
5. Il percorso della ricerca: tecniche di raccolta dati e fasi del campionamento teorico	82
5.1 Tecniche di raccolta dati	83
5.2 Fasi del campionamento teorico	87

### Parte terza

Verso il modello teorico: processo e risultati di ricerca	97
1. Ripercorrere l'analisi dei dati: un processo ricorsivo	97
2. Risultati di ricerca	105
2.1 Giornate di scuola italiana	105
2.1.1 L'ingresso a scuola	106
2.1.2 Una lezione – tipo	111
2.1.3 La verifica	114
2.2 Prima fase d'analisi: fattori coinvolti nella costruzione del successo/insuccesso scolastico	117
2.3 Seconda fase d'analisi: fattori strutturali vs fattori processuali	122
2.4 Temi concettuali	140
2.5 Predestinazione dei percorsi formativi	142
2.6 terza fase d'analisi: sviluppo delle categorie e profili di studenti	145
3. Equità del sistema d'istruzione secondaria in Italia	168
4. Essere studenti nella scuola secondaria di II grado	174
4.1 “Ribellione continua”: i ribelli	174

4.2 “Tirar giù la saracinesca”: gli impermeabilizzati	176
4.3 “Dimostrare di farcela”: i resilienti	178
5. Quarta ed ultima fase d’analisi: da ribelli o impermeabilizzati a resilienti	180
5.1 Da ribelli a resilienti	181
5.2 Da impermeabilizzati a resilienti	184
6. Insegnanti emancipatori	186
Conclusioni	193
<i>Riferimenti bibliografici</i>	199

## Introduzione

L'istruzione e la formazione hanno acquisito un peso progressivamente crescente nell'agenda politica dell'Unione Europea. Il documento "L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione", presentato al Consiglio dell'Unione Europea il 31 gennaio 2008 entro il quadro degli obiettivi fissati a Lisbona per l'anno 2010<sup>1</sup>, riconosce l'istruzione e la formazione come elementi essenziali nel raggiungimento di migliori posti di lavoro e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita come cruciale nella reale partecipazione alla vita economica e sociale del Paese.

*Chi possiede competenze di basso livello rischia l'esclusione economica e sociale* (Consiglio dell'Unione europea, 2008, p.2), si afferma nel citato documento, collegando i bassi livelli di competenza ad un abbandono scolastico precoce e ad una scarsa partecipazione alle occasioni di formazione continua, che uniti agli scarsi risultati raggiunti durante il ciclo d'istruzione secondaria e allo scarso livello di competenze base rilevato attraverso il *Programme for International Student Assessment* (d'ora in poi, Pisa), vengono esplicitamente riconosciuti come gli ambiti più problematici nell'agenda europea in materia d'istruzione e formazione.

In una ricerca su alcune dimensioni della disuguaglianza in Italia (povertà, salute, condizioni abitative) condotta nell'ambito dell'Osservatorio sulle disuguaglianze sociali della Fondazione Ermanno Gorrieri, si rileva come, nell'anno 2006, la maggiore quota percentuale tra le persone a basso reddito fosse costituita in Italia dagli operai (37,6%), seguiti dai pensionati (29,6%) (Brandolini, Saraceno, Schizzerotto, 2009, p.52).

---

<sup>1</sup> Non essendo questi obiettivi stati raggiunti dalla maggioranza dei Paesi dell'Unione, essi sono stati modificati e riproposti per l'anno 2020.

In Italia, il tasso medio di abbandono scolastico misurato con l'ultimo test Pisa nel 2009 è del 23,5%, percentuale che esclude gli studenti dei Centri di formazione professionale, essendo questi ultimi disciplinati dalla normativa regionale e pertanto fonte di dati difficilmente comparabili. Questo significa che, mediamente, almeno uno/a studente/ssa italiano/a su quattro è "a rischio di esclusione economica e sociale". Aggiungendo a questo dato i tassi di dispersione scolastica e di evasione e i risultati circa le competenze di base in uscita al termine del ciclo d'istruzione secondaria (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2008b), è legittimo pensare che questo problema interessi una fetta ben maggiore di studenti italiani.

Questo studio si propone di indagare cosa accade prima dell'abbandono, quando gli studenti sono ancora all'interno del circuito formativo obbligatorio: quali processi interni alla scuola secondaria conducono verso il successo o l'insuccesso scolastico? Quali fattori entrano in gioco, ai diversi livelli?

Per fare questo, è stato necessario in primo luogo decostruire e problematizzare la definizione di "insuccesso scolastico", facendo una comparazione tra le mutevoli descrizioni concettuali che ne sono state date e compiendo una disamina critica delle modalità utilizzate per quantificare il fenomeno, prendendo in esame alcune indagini italiane ed internazionali.

Il primo capitolo è stato poi dedicato a contestualizzare il fenomeno oggetto d'indagine, prima di tutto attraverso un breve excursus storico sull'evoluzione del sistema scolastico in Italia e sui riferimenti normativi che lo disciplinano, sia a livello nazionale, sia a livello europeo. Si è in seguito fornita una descrizione quantitativa del fenomeno "insuccesso scolastico" in Italia, seguita da una lettura critica dei diversi approcci disciplinari che hanno fatto dell'insuccesso scolastico il loro oggetto d'indagine, in Italia e all'estero.

Tra i vari approcci presentati, ci si è focalizzati in particolar modo su quello della sociologia dell'educazione e della *critical pedagogy* nella sua accezione statunitense: quest'ultimo viene proposto con l'approccio più fecondo nello studio del fenomeno, proponendone un confronto con l'approccio della pedagogia critica italiana.

Il primo capitolo si conclude evidenziando in Italia un vuoto in letteratura, sia circa una lettura multifattoriale dei processi che conducono all'insuccesso scolastico



prima dell'abbandono, sia rispetto a ricerche empiriche che si rifacciano all'approccio della *critical pedagogy*.

Lo studio condotto si propone pertanto di colmare questo vuoto con un'indagine empirica dei fattori che conducono all'insuccesso, o al successo, scolastico all'interno del biennio della scuola secondaria di II grado, utilizzando appunto l'approccio della *critical pedagogy*.

Nel secondo capitolo vengono esplicitate le scelte metodologiche che hanno guidato il processo di ricerca, dichiarando a quale paradigma epistemologico viene fatto riferimento e quale metodologia è stata utilizzata. Vengono inoltre descritte le tecniche utilizzate per raccogliere i dati e le diverse fasi del campionamento.

Nel terzo ed ultimo capitolo viene inizialmente riassunto il processo che ha portato alla costruzione dei risultati di ricerca, ai quali viene poi dedicato l'intero capitolo.

Avendo utilizzato un approccio etnografico, viene in primo luogo descritto il contesto in cui i processi oggetto d'indagine nascono e si sviluppano, procedendo poi con la descrizione dei risultati emersi durante le diverse fasi d'analisi.

Il capitolo si conclude con la presentazione di un modello teorico che si propone di spiegare il fenomeno "insuccesso scolastico" nelle sue origini, e di fornire utili indicazioni agli operatori sul campo che quotidianamente si misurano con il fenomeno stesso. Questi stessi operatori sono stati coinvolti nella validazione del modello teorico, che viene descritta nell'ultima parte del capitolo, il quale si conclude evidenziando i limiti e le possibili piste d'indagini aperte da questa ricerca.

## **Insuccesso scolastico ed equità del sistema d'istruzione in Italia: il possibile contributo della *critical pedagogy***

### **1. Che cos'è l'insuccesso scolastico? Una definizione ancora problematica**

Benché studiato da tempo<sup>2</sup>, l'insuccesso scolastico è un fenomeno che sfugge ad una definizione univoca, includendo sia una dimensione individuale, di fallimento personale, sia una dimensione istituzionale, di fallimento del sistema scolastico, sia una dimensione sociale, di fallimento nelle funzioni attribuite alla scuola dalla società.

La definizione del fenomeno “insuccesso scolastico”<sup>3</sup>, così come la sua percezione, si è modificata nel tempo. Ciò che importa qui sottolineare è come, trattandosi di un fenomeno complesso, nessuna definizione possa considerarsi neutra, ma ciascuna “costruisca un discorso” e al tempo stesso definisca le “pratiche del discorso” accettate o meno dalla comunità scientifica.

Negli Stati Uniti, Sherman Dorn parla di “costruzione sociale del *dropout*” e afferma che, dagli anni Sessanta in poi, il fenomeno è stato separato dal problema delle disuguaglianze sociali che persistono all'interno del sistema scolastico (e che portano inevitabilmente a differenti *outcomes*) ed è stato invece etichettato come

---

<sup>2</sup> Negli anni 1980-1994 numerosi progetti pilota sono stati implementati in Italia contro la dispersione; la legge 496 del 1994 istituisce presso il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (d'ora in poi, Miur) l'Osservatorio sulla dispersione scolastica (a cui fanno seguito gli Osservatori provinciali).

<sup>3</sup> Per un'analisi del linguaggio utilizzato nel definire l'insuccesso scolastico in Italia, si rimanda al contributo di Milena Manini “Per un linguaggio e una terminologia univoca”, in Morgagni, 1998, pp.65-81.

“costo sociale” e collegato a fenomeni quali criminalità, dipendenze e ad una minore produttività economica (Dorn, 1996, pp.4-5). Occuparsi di insuccesso scolastico senza preoccuparsi delle sue cause (tra cui le disuguaglianze economiche, sociali e culturali) sostiene Dorn, non fa che mettere la scuola<sup>4</sup> in trappola, perché da un lato, essa deve dare a tutti un’educazione democratica, dall’altro, essa deve al tempo stesso fornire dei diplomi spendibili e di valore e, per farlo, deve selezionare gli studenti “meritevoli”, quelli che meglio si adattano alle richieste del sistema scolastico. Come si vede, l’autore mette in evidenza il legame del fenomeno “insuccesso scolastico” con le più ampie disuguaglianze sociali, che non può essere la scuola a sanare. James S. Coleman sostiene invece che la scuola può contrastare le disuguaglianze sociali, nella misura in cui riduce la dipendenza degli studenti dalle proprie origini sociali in fatto di opportunità professionali e di partecipazione nella società. La scuola, secondo Coleman, deve equipaggiare tutti gli studenti perché, alla fine del loro percorso di studi, essi possano competere su basi eque, indipendentemente dalle proprie condizioni di partenza (Coleman, 1990, p. 122).

In Italia, altra prospettiva utilizza nel definire il fenomeno il Direttore dell’Ufficio Centrale Giustizia Minorile, Giuseppe Magno, nel suo intervento presso la Commissione VII<sup>5</sup> (Camera dei Deputati, Atti, seduta del 19 gennaio 2000): egli parla di “dispersione scolastica<sup>6</sup>”, utilizzando questo termine come generica categoria-ombrello per identificare tutti gli indicatori visibili di “disaffezione alla scuola” (bocciate, assenze prolungate), compreso il suo epilogo nell’abbandono. Magno distingue dalla dispersione scolastica l’evasione, contro la quale si erano principalmente concentrati gli sforzi del Miur nella fascia della scuola dell’obbligo fino agli anni Novanta<sup>7</sup>. L’“insuccesso scolastico” viene in questa definizione strettamente associato a fattori individuali dello/a studente/ssa che gli/le impediscono di raggiungere buoni risultati all’interno del percorso formativo.

---

<sup>4</sup> Soprattutto se si tratta di scuola superiore.

<sup>5</sup> La Commissione VII (cultura, scienza e istruzione) fu istituita nella XIII legislatura presso la Camera dei Deputati allo scopo di indagare sulla dispersione scolastica in Italia e fornire un quadro chiaro delle sue caratteristiche, fondato sui dati reperibili grazie ai progetti pilota messi in campo negli anni precedenti, nonché di implementare nuovi progetti per meglio contrastare il fenomeno.

<sup>6</sup> “Dispersione scolastica” è il termine maggiormente utilizzato in Italia, sia in letteratura, sia nella legislazione scolastica.

<sup>7</sup> Come confermato nel suo intervento presso la stessa Commissione VII da Bruno Pagnani, che tuttavia evidenzia, nella vittoria contro l’evasione nella scuola dell’obbligo, l’esistenza di uno “zoccolo duro” di alunni extracomunitari, rom, portatori di handicap che non assolvono l’obbligo scolastico.

Cinque anni più tardi, Valentina Ghione dà una definizione di “insuccesso scolastico” come fenomeno multiforme, parzialmente sovrapposto alla dispersione scolastica, ed introduce, accanto ai fattori individuali, il ruolo decisivo della scuola nel non ostacolare e talvolta persino produrre il fenomeno dell’ “insuccesso scolastico”.

*Tradizionalmente imputato a caratteristiche socioculturali e/o psicologico-individuali dell’allievo, l’insuccesso scolastico è ormai sempre più spesso considerato come insuccesso della scuola nel perseguimento e raggiungimento degli obiettivi formativi cui è istituzionalmente preposta; in tal senso il termine indica il fallimento delle stesse istituzioni che spesso si rivelano inadeguate ad affrontare e risolvere le difficoltà e i problemi degli alunni e in taluni casi addirittura li provocano o aggravano. Come la dispersione scolastica, può essere considerato un indicatore di efficienza del sistema formale di istruzione (Ghione, 2005, p.70).*

In letteratura la definizione di “insuccesso scolastico” come costrutto sociologico e fenomeno macrosociale (Liverta Sempio, Confalonieri, Scaratti, 1999) comprende la dispersione scolastica, l’abbandono (*dropout*), l’evasione, l’assenteismo (*truancy*) e una prestazione inferiore alle possibilità (*underachievement*).

Si parla di dispersione scolastica quando si verificano bocciature, ripetenze e uscite precoci dal circuito scolastico, comprendendo anche i trasferimenti in altri Istituti. Il sistema formativo superiore italiano ereditato dalla Riforma Gentile (1923) si presenta, per quanto riguarda l’ “insuccesso scolastico”, come una piramide, con alla base i Centri e gli Istituti di Formazione Professionale (più colpiti da insuccesso) e in cima i Licei (caratterizzati da insuccesso solo in minima parte). Pertanto i trasferimenti possono essere sia orizzontali (da un Istituto ad un altro dello stesso tipo), sia verticali: “discendenti” (per esempio da un Liceo ad un Istituto tecnico) o (più raramente) “ascendenti”. I trasferimenti “discendenti” sono il segno visibile dell’ insuccesso, benché vadano fatti all’interno di questa categoria dei distinguo: trasferirsi da un Liceo Classico ad un Liceo scientifico o linguistico è ben diverso dal trasferirsi da un Istituto tecnico ad un Istituto professionale o da quest’ultimo ad un Centro di formazione professionale.

L'abbandono scolastico riguarda i casi in cui lo studente interrompe il percorso formativo, o per sempre, o per riprenderlo dopo una lunga assenza: in quest'ultimo caso l'abbandono è uno degli indicatori della dispersione scolastica.

Si parla invece di evasione quando c'è un mancato ingresso degli studenti nel circuito formativo<sup>8</sup>, mentre l'assenteismo si riferisce ad assenze prolungate e ripetute nel tempo.

La questione, infine, delle prestazioni scolastiche inferiori alle proprie potenzialità riguarda tutti gli studenti i quali, pur essendo fisicamente presenti in aula, si disinteressano al raggiungimento degli obiettivi formativi, percependo la scuola e ciò che vi accade come un "male necessario", irrilevante per il proprio progetto di vita.

Tutte queste diverse dimensioni interessano un sistema di relazioni complesse tra quattro attori protagonisti: lo/a studente/ssa, la sua famiglia, la scuola, il contesto sociale, a cui si deve aggiungere, soprattutto nella scuola secondaria di I e II grado, il gruppo dei pari.

L'"insuccesso scolastico" non può essere dunque ridotto ad un fenomeno deterministico di causa ed effetto, ma va analizzato utilizzando un approccio sistemico, che metta in relazione il livello personale e sociale, i fattori interni ed esterni alla scuola, il vissuto adolescenziale e le disuguaglianze presenti nel più vasto sistema sociale, economico e culturale (cfr. CM 257/ 9 agosto 1994).

Dare una definizione univoca del fenomeno "insuccesso scolastico" e delinearne un quadro che restituisca tutti gli aspetti ad esso connessi, risulta quindi quanto meno problematico, ancorché necessario.

La dimensione comune, che fa da "filo rosso" ed interseca la dimensione sociale, scolastica/istituzionale ed individuale del fenomeno è quella del fallimento, in cui si inciampano e a volte si avvitano molte giovani vite.

In questo lavoro si assume che l'"insuccesso scolastico" non sia o non sia riducibile alla mera misurazione di (mancati) risultati, non sia solo uno "stato delle

---

<sup>8</sup> L'evasione interessa gli studenti soggetti ad obbligo formativo, quindi minori di 16 anni. L'obbligo scolastico era stato innalzato a 10 anni di scuola (e in ogni caso fino ai 16 anni) nel 2006 (art.1, legge 296/2006). Il 4 novembre 2010 è stato approvato e trasformato in legge il cosiddetto "Collegato lavoro", che prevede, a partire dai 15 anni d'età, la possibilità di assolvere l'obbligo con contratti di apprendistato della durata non superiore ai 3 anni (art. 48 comma 8 Legge 4 novembre 2010, n. 183, c.d. Collegato Lavoro). La pena per chi evade l'obbligo scolastico, prevista dall'articolo 731 del Codice Penale italiano, corrisponde ad un massimo di 30 euro.

cose”, ma sia invece un processo, che si origina, si sviluppa, in modo più o meno imprevisto e imprevedibile, ed (eventualmente) si conclude. Viene pertanto considerato “insuccesso scolastico” l’insieme di tutti quei casi in cui gli studenti, all’interno del loro percorso formativo, non riescono a trovare le occasioni per sviluppare pienamente le proprie potenzialità all’interno di un percorso di senso per la propria vita futura. Molti di più, dunque, di quel 20,9% di studenti che la scuola italiana “fa scappare” per l’incapacità di misurarsi con loro (Rossi Doria M. e Pirozzi S., 2010, p.195) e che tecnicamente ricadono nel rassegnato conteggio dei *dropout*.

Se l’insuccesso scolastico comprende tutti quei casi in cui si verifica un mancato o incompleto sviluppo di tutte le potenzialità degli studenti, esso è un insuccesso degli studenti (con tutte le implicazioni psicologiche del caso), ma è anche un insuccesso del sistema scolastico, che fallisce proprio in quella che è la sua funzione principale.

La scuola pubblica, infatti, in quanto istituzione della Repubblica, ha il compito costituzionale di “rimuovere gli ostacoli” alla piena realizzazione delle potenzialità di ciascuno/a studente/ssa<sup>9</sup> e di garantire a tutti la piena partecipazione all’esercizio degli strumenti della cittadinanza attiva. Questa implica la capacità di mettere in discussione le informazioni ricevute e la stessa conoscenza oggetto di studio, unica possibilità di far progredire la scienza. Altrimenti si corre il rischio di arrendersi a quanto altri asseriscono, di non saper valutare autonomamente quanto accade, e di aver sempre bisogno di altri per far sentire la propria voce.

*La conoscenza ha una carica emancipatrice pericolosa per i poteri costituiti e quindi va controllata sotto tutte le forme* (Bottani, Benadusi, 2006, p. 181).

L’interruzione prematura della frequenza scolastica condiziona pesantemente la formazione di una coscienza di cittadino attivo (Clarizia, Spanò, 2006, p.136).

La scuola pubblica, inoltre, è ancora uno dei pochi luoghi in cui sono rappresentate tutte le compagini sociali, obbligate a trascorrere insieme tutti gli anni del percorso formativo ed è dunque un prezioso laboratorio di convivenza civile ed esercizio dei diritti. Le basi per una partecipazione consapevole alla vita politica del

---

<sup>9</sup> Art. 3 della Costituzione Italiana: *Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. E’ compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*

Paese si costruiscono a scuola, nella partecipazione piena al quotidiano processo di insegnamento-apprendimento. Rinunciare a questo compito significa aumentare le probabilità che gli studenti che si perdono non trovino più l'occasione di sviluppare quel senso critico indispensabile per formarsi delle idee proprie, senza "prenderle a prestito" da altri.

Questo è il compito più impegnativo affidato al sistema scolastico: formare i futuri cittadini, fornire loro gli strumenti per partecipare in modo attivo alla vita politica del Paese, conoscendo e facendo rispettare i propri diritti e quelli di coloro che non possono farli valere e che li vedono sistematicamente violati. Gli insegnanti si trovano ad essere i mezzi fondamentali per realizzare questo compito (vedi parte terza). Rinunciando a dare a tutti, mediante un'azione educatrice metodica, ciò che solo alcuni ricevono dal loro ambiente familiare, la scuola sancisce disuguaglianze che essa sola può ridurre (Bourdieu, 1978, p.305).

## **2. Quantificare l' "insuccesso scolastico": punti critici**

Quantificare il fenomeno "insuccesso scolastico" risulta tanto problematico quanto darne una definizione univoca. In questo paragrafo vengono presentate le indagini svolte a livello nazionale dal Miur e a livello internazionale dai Paesi che fanno parte dell'Organization for economic co – operation and development (d'ora in poi, Oecd) attraverso i test Pisa.

2.1 Indagini nazionali: raccogliere i dati riferiti al/la singolo/a studente/ssa e al suo successo o insuccesso scolastico comporta non poche difficoltà. Prima fra tutte, questo tipo di ricerche fa riferimento allo/a studente/ssa inserito/a nel circuito formativo e non riesce pertanto a monitorare i soggetti aventi diritto, ma che sono già al di fuori del sistema scolastico (ad esempio i casi di evasione).

Per quanto riguarda il caso italiano, inoltre, è possibile conoscere il numero di ragazzi che non si re-iscrivono alla classe successiva del loro corso di studi, ma è molto difficile sapere se si sono trasferiti in un'altra città o Istituto Scolastico, o se hanno abbandonato definitivamente gli studi, così come è quasi impossibile tenere

traccia degli studenti che rientrano nel circuito formativo dopo assenze di lungo periodo. Le anagrafi scolastiche sono ancora rare e poco utilizzate, manca una rete in cui reperire i dati riferiti ad ogni singolo/a studente/ssa<sup>10</sup>.

Monitorare il fenomeno nelle scuole secondarie di II grado è ulteriormente complicato dal fatto che i Centri di Formazione professionale sono di competenza regionale, mentre i Licei, gli Istituti Tecnici e gli Istituti di Formazione Professionale sono di competenza statale. La comparazione dei dati ricavati in regioni diverse, ad esempio, risulta problematica, poiché i dati sulla dispersione e l'abbandono ricavati dal Miur attraverso l'Istituto Nazionale di Statistica (d'ora in poi, Istat), non tengono in considerazione la Formazione Professionale.

Inoltre, la legge italiana sul trattamento dei dati personali (vedi Dlgs n.196/2003) impedisce di incrociare i risultati ottenuti dagli studenti con, ad esempio, il titolo di studio posseduto dai genitori o il reddito familiare.

Altro ordine di problemi deriva dall'eterogeneità metodologica che caratterizza questo tipo di indagini in Italia: a partire dall'anno scolastico 1998/99, ad esempio, il Miur ha promosso (quasi) annualmente un'Indagine campionaria sulla dispersione scolastica. Queste indagini, pur ricorsive, non hanno mantenuto costante nel tempo né la metodologia impiegata per raccogliere e restituire i dati, né i diversi aspetti monitorati. Il quadro che ne emerge è piuttosto confuso e i dati non sono comparabili a livello longitudinale.

---

<sup>10</sup> L'anagrafe scolastica, prevista dal decreto legislativo n. 76/2005, si propone di monitorare la dispersione scolastica degli studenti, soprattutto nella scuola secondaria, e arginare il fenomeno per cui, a settembre, spariscono di norma tra i 20 mila e i 40 mila studenti iscritti. Riporto i commi 4 e 5 dell'art. 3 del decreto legislativo suddetto, dove appare chiaro come, alla volontà politica, non faccia seguito un conseguente investimento economico:

*comma 4. Con apposito accordo tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, in sede di Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, è assicurata l'integrazione delle anagrafi di cui ai commi 1, 2 e 3 nel Sistema nazionale delle anagrafi degli studenti. Ai predetti fini si provvede a: a) definire gli standard tecnici per lo scambio dei flussi informativi; b) assicurare l'interoperabilità delle anagrafi; c) definire l'insieme delle informazioni che permettano la tracciabilità dei percorsi scolastici e formativi dei singoli studenti.*

*comma 5. Dall'attuazione del presente articolo non devono derivare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.*



2.2 Indagini Oecd-Pisa: Negli ultimi 20 anni all'interno dei Paesi Oecd sono state promosse diverse indagini sul livello di padronanza di alcune competenze acquisite con l'alfabetizzazione, ipotizzando che un alto livello di competenza sia negativamente correlato con la possibilità di dispersione o abbandono degli studi. La prima indagine, *International Adult Literacy Survey (IALS)*, promossa da Oecd in collaborazione con *Statistics Canada* nel 1994, ha coinvolto i cittadini tra i 16 e i 65 anni di 7 Paesi, con lo scopo di creare dei profili di competenza comparabili tra i diversi Stati; le successive edizioni (1996, 1998) hanno coinvolto altri 16 Paesi, allargando la base per la comparazione dei dati. Queste prime indagini hanno fatto emergere come un miglior livello di alfabetizzazione dei cittadini contribuisca a garantire un più alto livello di sviluppo economico per il Paese.

Questa tesi era già stata sostenuta da Gary Stanley Becker nel suo libro *Human Capital* (Becker, 1964). Secondo l'autore, fondatore della teoria del "capitale umano", l'istruzione è un investimento per lo sviluppo del sistema economico e tecnologico, per cui migliorando la qualificazione della forza-lavoro, si accresce la produttività economica di tutto il sistema<sup>11</sup>. Questa stessa logica sottende a tutto l'impianto delle successive indagini Oecd: a partire dagli anni '90, infatti, l'Oecd promuove ricorsivamente indagini comparative molto estese, come *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2001, 2006)* e *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS, 1995, 1999, 2003, 2007)*, che hanno lo scopo di verificare le competenze in un ambito specifico, rispettivamente la lettura l'uno, la matematica e le scienze l'altro. L'indagine PIRLS si rivolge ai bambini della classe quarta, TIMSS a quelli frequentanti le classi quarta e ottava. Ai test di lettura, matematica e scienze, vengono affiancate inchieste sulle strategie utilizzate in classe e a casa per l'insegnamento e la motivazione all'apprendimento, nonché sulla padronanza nell'utilizzo delle tecnologie.

Il già citato *Programme for International Student Assessment (Pisa)* torna invece a verificare competenze trasversali nelle tre aree di base: lettura, abilità matematiche e scientifiche. L'indagine Pisa è rivolta ai ragazzi di 15 anni inseriti nel circuito formativo e ha luogo ogni tre anni: nell'anno 2000 il focus era sulle abilità nella

---

<sup>11</sup> A questa teoria fanno riferimento più volte le risoluzioni dell'Unione Europea in materia di lotta all'insuccesso scolastico (vedi paragrafo 4.1).

lettura e comprensione del testo, nel 2003 sulle abilità matematiche (in particolare *problem solving*) e nel 2006 su quelle scientifiche. Nel 2009 si è tornati a focalizzarsi sulla lettura<sup>12</sup>, con l'obiettivo di monitorare il cambiamento rispetto ai risultati del 2000 e soprattutto di misurare la capacità di utilizzare le competenze apprese a scuola nella vita reale.

Le indagini Pisa misurano inoltre il grado di equità di un sistema formativo, incrociando i punteggi ottenuti dagli studenti con il livello socioeconomico dei loro genitori, con i beni culturali posseduti dalla famiglia<sup>13</sup>, con il tipo di scuola frequentata e con l'area geografica di appartenenza. Dopo aver completato la prova, gli studenti compilano un questionario sul loro *background* familiare (titolo di studio, occupazione dei genitori), le loro abitudini nella lettura, la loro motivazione e coinvolgimento. I genitori compilano un questionario sulle loro aspettative rispetto ai risultati accademici dei figli, sulla scelta della scuola e sul proprio coinvolgimento nella gestione della stessa. I dirigenti compilano infine un questionario sulle caratteristiche demografiche dell'utenza della loro scuola e sulla qualità dell'ambiente di apprendimento.

Henry Giroux sostiene che l'utilizzo del test come strumento di valutazione degli apprendimenti degli studenti sia diventata un'"arma ideologica" utilizzata per sviluppare *curricula* standardizzati che non tengono conto della diversità culturale e che definiscono la conoscenza come un "corpo decontestualizzato di informazioni" (Giroux, 1993, p.136). Approfondire questo aspetto non è lo scopo di questo lavoro, ma è doveroso sollecitare un dibattito critico sulla legittimità di utilizzare il test come strumento principe nella valutazione delle competenze apprese dagli studenti e dell'intero sistema scolastico<sup>14</sup>. Questa riflessione diventa tanto più importante quando si consideri che queste indagini hanno incisive ricadute non solo sulle politiche economiche messe in campo dai diversi Paesi, ma anche sulla visione del sistema scolastico e della sua *mission*.

---

<sup>12</sup> Introducendo per la prima volta nel test la comprensione di testi digitali.

<sup>13</sup> Libri, personal computer, connessione Internet, sono tutti *item* classificati come *home possession* che nell'indagine Pisa sono considerati importanti nell'influire sul successo scolastico degli studenti.

<sup>14</sup> Per una lettura più approfondita dell'utilizzo del test come sistema standardizzato di misurazione dei livelli di competenza raggiunti dagli studenti si segnala il recente studio di Wayne Au (Au, 2009).

### 3. L'evoluzione del sistema scolastico in Italia: breve excursus storico

Per meglio comprendere le radici del rapporto che intercorre tra sistema scolastico ed insuccesso viene proposta in questo paragrafo una panoramica sullo sviluppo del sistema scolastico in Italia, che non ha, tuttavia, alcuna pretesa di essere esaustiva.

In Italia l'istruzione non è sempre stata pubblica, gratuita e rivolta a tutti i cittadini. Anzi: investire del tempo per imparare a “leggere, scrivere e far di conto” è sempre stato ritenuto un privilegio di una parte della popolazione. Fin dal Medioevo la Chiesa, attraverso i vari ordini religiosi (soprattutto Benedettini e Gesuiti), deteneva il primato nella diffusione della cultura, che era destinata al clero e alle classi nobili. Queste ultime utilizzavano dei precettori religiosi per istruire la prole e mantenere così il proprio status e i propri privilegi, tramandandoli ai figli (maschi, solitamente). La scuola era essenzialmente una “scuola paterna”<sup>15</sup>, dove si ricevevano gli strumenti per accedere alla cultura, ritenuto un bene raro. Anche l'accesso all'Università era riservato ai pochi cittadini che potevano permettersi di studiare senza lavorare. Il predominio della Chiesa nell'istruzione permane per tutto il Rinascimento, accanto alle scuole istituite da alcuni Principi illuminati. Nel Settecento, negli Stati della penisola controllati dal governo napoleonico, inizia la diffusione di alcune scuole laiche, ispirate ai principi della Rivoluzione e dell'Illuminismo e finanziate dallo Stato. Ciononostante, frequentare la scuola è ancora un privilegio di pochi: per la maggior parte della popolazione, l'istruzione rimane un bene inutile o inaccessibile.

La situazione non migliora dopo la Restaurazione (1815): ad esempio, ancora ai tempi della legge Casati (1859), che traccia le basi di quello che sarà il sistema scolastico del Regno d'Italia dopo il 1861, la prosecuzione degli studi dopo le scuole elementari nel ginnasio è a pagamento, grande è l'influenza della Chiesa cattolica nei

---

<sup>15</sup> Interessante osservare come lo Statuto di Scuola Paterna sia tuttora garantito dalla legislazione italiana: *Una particolare forma di assolvimento dell'obbligo scolastico – secondo quanto previsto dall'art. 111 del D.Lvo 297 del 16 aprile 1994 – è la c.d. scuola paterna, ossia la facoltà che hanno i genitori di provvedere privatamente o direttamente all'istruzione dell'obbligato, avendone la capacità tecnica od economica, e dandone comunicazione annualmente al dirigente scolastico competente per territorio. E' bene sottolineare che in questo caso è responsabilità dell'autorità scolastica verificare la sussistenza dei requisiti concernente la capacità tecnica od economica da parte della famiglia a provvedere direttamente all'istruzione dei figli in obbligo scolastico.*

programmi di studio, il tasso di analfabetismo è molto alto (risulta analfabeta più del 75% della popolazione) e molti studenti abbandonano gli studi prima ancora di aver terminato le scuole elementari. E' la legge Coppino del 1877 ad istituire l'obbligo scolastico dai sei ai nove anni d'età.

La Tabella 1 mostra come l'analfabetismo decresca gradualmente dall'Unità d'Italia alla fine del secolo scorso, mentre il tasso di analfabetismo femminile supera sempre di alcuni punti percentuali quello maschile (Genovesi, 2010).

anno	Maschi %	Femmine %	Totale %
1861	72,00	84,00	78,00
1871	67,04	78,94	72,96
1881	61,03	73,51	67,26
1901	51,13	60,82	56,00
1911	42,80	50,50	46,20
1921	33,40	38,30	35,80
1931	17,00	24,00	21,00
1951	10,50	15,20	12,90
1961	6,60	10,00	8,30
1971	4,00	6,30	5,20
1981	2,03	3,61	3,10
1991	n.d	n.d	2,10

Tabella 1 Tasso di analfabetismo in Italia, 1861-1991.

Nonostante i tentativi di riforma volti ad estendere l'istruzione alle classi popolari, all'interno del sistema scolastico italiano permane una rigida separazione fra il corso di studi destinato agli studenti delle classi abbienti, destinate a diventare dirigenti, e quello seguito dagli studenti delle classi lavoratrici: la stessa riforma Gentile (1923), che traccia le fondamenta dell'attuale sistema scolastico, pur l'innalzando l'obbligo di frequenza a 14 anni, rafforza questa suddivisione classista.

Come afferma Elena Besozzi

*Considerando complessivamente lo sviluppo del sistema scolastico in Italia si possono cogliere tre fenomeni importanti: l'analfabetismo, il divario nei tassi di scolarizzazione tra Nord e Sud e l'elitarismo (Besozzi, 2006, p.241).*

E' solo dal secondo dopoguerra in poi che il sistema scolastico italiano si diffonde con più forza a livello nazionale e vede un aumento nella frequenza degli studenti delle classi popolari e femminili. L'art. 34 della Costituzione del 1948, sancisce il principio dell'istruzione come diritto e dovere del cittadino:

*La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.*

Per la prima volta lo Stato italiano si impegna nella diffusione dell'istruzione pubblica tra tutti i cittadini, assumendo come dovere dello Stato quello di garantire questo diritto e controllare che l'obbligo venga assolto da tutti. Inizia così la lotta all'analfabetismo/evasione<sup>16</sup> e, successivamente, alla dispersione e all'insuccesso scolastico.

Soltanto tra gli anni Sessanta e Ottanta si raggiunge l'obiettivo di ridurre drasticamente sino ad eliminare l'evasione dell'obbligo scolastico: l'analfabetismo tende a scomparire in questi ultimi decenni, ripresentandosi tuttavia come analfabetismo di ritorno in alcune fasce della popolazione, mentre permane il divario Nord-Sud.

L'istituzione della Scuola Media Unica (1962) e la liberalizzazione dell'accesso alle Università (1969) inaugurano una stagione di importanti riforme (molte delle quali volute dal corpo insegnante) che, negli anni Settanta e, in misura minore, Ottanta e Novanta, cambiano profondamente il volto della scuola italiana ed eliminano le basi del doppio binario all'interno del sistema formativo.

Negli anni Novanta si inaugura una stagione di progetti volti a lottare contro la dispersione scolastica e a garantire una maggiore permanenza degli alunni nel circuito formativo. L'elitarismo permane, tuttavia, in alcuni segmenti del sistema formativo, segnatamente i licei e soprattutto quello classico, mentre la selezione si sposta dalla scuola secondaria di I a quella di II grado. Oggi la scuola italiana si può

---

<sup>16</sup> Un esempio di lotta all'analfabetismo "con ogni mezzo" è da considerarsi il programma televisivo "Non è mai troppo tardi", frutto di un accordo tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Rai e condotto dal maestro Alberto Manzi tra il 1960 e il 1968.

definire una “scuola di massa”, ma permangono preoccupanti tassi di dispersione e abbandono.

#### **4. Riferimenti di legislazione scolastica in merito all’insuccesso scolastico: quadro normativo europeo ed italiano**

##### 4.1 Quadro normativo europeo

A livello europeo la lotta all’insuccesso scolastico viene posta in primo piano, poiché la conoscenza viene assunta come determinante motore di progresso economico e sociale nella società futura. L’insuccesso scolastico viene considerato come un fenomeno grave dal punto di vista individuale e come un costo economico per gli Stati e per l’Unione Europea (d’ora in poi, UE)<sup>17</sup>, mentre la formazione viene considerata lo strumento principe per l’accesso alla democrazia e all’esercizio della cittadinanza.

Questa consapevolezza ha portato gli Stati membri a porsi obiettivi comuni, pur nel rispetto delle diversità nazionali, e a compiere notevoli sforzi nella riduzione dell’insuccesso scolastico e nella promozione di un orizzonte più ampio all’interno dei rispettivi sistemi formativi, privilegiando la flessibilità e la mobilità di insegnanti e studenti all’interno dell’UE<sup>18</sup>.

Vengono ripercorse in ordine cronologico alcune tappe di questo processo.

La risoluzione approvata dal Consiglio dei Ministri e dai Ministri dell’Istruzione, riuniti in sede di Consiglio d’Europa, il 14 dicembre 1989<sup>19</sup> (90/C27/01) propone una serie di strategie che gli Stati membri si impegnano a mettere in campo contro l’insuccesso scolastico<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> In merito all’argomento economico vedi paragrafo 7.

<sup>18</sup> Anche attraverso programmi specifici quali, ad esempio, Erasmus, Comenius, Leonardo, etc.

<sup>19</sup> Tutti i documenti citati sono reperibili alla pagina web <http://eur-lex.europa.eu>

<sup>20</sup> *1. Gli Stati membri, nell’ambito delle rispettive politiche educative e delle rispettive strutture costituzionali, si adopereranno per combattere in modo intensivo l’insuccesso scolastico e orientare le loro azioni nell’una o nell’altra delle direzioni precisate in appresso: 1.1. approfondire la conoscenza del fenomeno e delle sue cause, siano esse connesse oppure no al sistema scolastico; 1.2. diversificare le strategie e i metodi proposti; 1.3. rafforzare la scolarizzazione pre -elementare che contribuisce a migliori studi successivi, in particolare per i bambini degli ambienti meno favoriti; 1.4. adattare il sistema scolastico soprattutto mediante: - il rinnovamento dei contenuti, sussidi didattici e metodi di insegnamento e di valutazione, - l’attuazione di pedagogie differenziate, - il miglioramento e la diversificazione dei ritmi scolastici, - la riduzione delle fratture strutturali o funzionali mediante: - l’eliminazione delle barriere, l’interdisciplinarietà, - le continuità didattiche da una classe all’altra, da un ciclo all’altro, - un migliore orientamento degli alunni in funzione dei loro gusti e delle loro*

Il 1996 è l'anno Europeo del *Life Long Learning*<sup>21</sup>; nello stesso anno viene pubblicato il Libro Bianco *Insegnare e imparare verso la società della conoscenza*, che individua come fattori fondamentali all'interno del processo di acquisizione della conoscenza l'informazione, l'internazionalizzazione e la conoscenza scientifica e tecnologica. Lo stesso Libro Bianco individua cinque obiettivi per gli Stati dell'Unione: incoraggiare l'acquisizione di nuova conoscenza, avvicinare la scuola e il mondo del lavoro, combattere l'esclusione, estendere la conoscenza di almeno tre lingue straniere dell'Unione, aumentare gli investimenti in "capitale umano"<sup>22</sup>.

La lotta all'insuccesso scolastico rientra nello specifico nell'obiettivo "combattere l'esclusione", in cui vengono fornite precise indicazioni per promuovere l'inclusione degli studenti che incontrano difficoltà nel loro percorso formativo.

Il 23 e 24 marzo 2000 ha luogo il Vertice di Lisbona, che segna una tappa fondamentale nel fissare per l'anno 2010 gli obiettivi e gli indicatori comuni all'interno dell'UE in merito alla lotta all'insuccesso scolastico e allo sviluppo della "società della conoscenza". In quella sede il Consiglio Europeo si propone di

*Diventare entro il 2010 l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.*

Il 31 gennaio 2001 la Commissione delle Comunità europee pubblica *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, che raccomandano alcune strategie per migliorare i livelli di apprendimento: migliorare la formazione degli insegnanti e dei formatori, aumentare l'alfabetizzazione, rendere l'accesso alla formazione più facile

---

*capacità, -l'organizzazione di «passerelle» tra corsi di studio diversi.-la creazione di forme di aiuto individualizzato (sostegno, tutela),-la diversificazione delle forme di distinzione, di livello equivalente, alla fine della scuola dell'obbligo o alla fine dei corsi di studio secondari, nonché dei percorsi che portano ai diplomi corrispondenti,-il lavoro di gruppo del personale,-il miglioramento della preparazione e dell'aggiornamento del personale stesso nonché un sostegno generale alla sua missione educatrice,-il miglioramento della gestione degli istituti,-lo sviluppo dell'insegnamento delle lingue e delle culture dei bambini di origine comunitaria e straniera; 1.5.rafforzare-la presa in considerazione da parte della scuola del contesto culturale, sociale, economico,-l'apertura della scuola sul suo ambiente,-le articolazioni con gli ambienti socioprofessionali; 1.6.organizzare la complementarità tra attività scolastica e attività parascolastica tenendo conto in particolar modo dei fattori che influiscono su risultati scolastici (salute, famiglia, sport, tempo libero); 1.7.rafforzare selettivamente i metodi educativi scolastici e parascolastici per gli ambienti più sfavoriti grazie a:- personale più qualificato,-più mezzi materiali; 1.8.mobilitare in uno sforzo collettivo i quadri scolastici e tutti i responsabili a livello locale; 1.9.diffondere informazioni sulle modalità di azione e sulle realizzazioni concrete; 1.10.attuare o rafforzare la formazione specifica delle persone coinvolte, appartengano esse o no al sistema scolastico.*

<sup>21</sup> Apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

<sup>22</sup> Vedi paragrafo 1.

e diffuso nell'ottica del *Life Long Learning*, rendere l'apprendimento più "attraente", rafforzare la coesione sociale, aggiornare la definizione delle competenze di base necessarie nella "società della conoscenza", ampliare l'orizzonte dal livello locale a quello europeo e mondiale, sfruttare al meglio le risorse, utilizzando le nuove tecnologie.

Per quanto riguarda l'insuccesso scolastico, la Commissione suggerisce azioni positive quali

*Interventi di orientamento scolastico, attuazione di sistemi di allerta e di prevenzione precoci, iniziative di sostegno individuale destinate ai gruppi a rischio (concentrazioni urbane, minoranze etniche ...), sforzi di diversificazione dei contenuti e delle modalità d'insegnamento, nonché responsabilizzazione individuale* (Relazione della Commissione delle Comunità Europee, 2001, *Obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione*, p.19).

Nel 2003 viene istituito il programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", che sottolinea l'urgenza di implementare alcune riforme necessarie per raggiungere gli obiettivi di Lisbona entro il 2010 ed esprime preoccupazione per la lentezza dei progressi in corso<sup>23</sup>.

Il 30 dicembre 2006 viene definito il Quadro di riferimento europeo *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (GU L 394, p.10), che individua le seguenti competenze come fondamentali per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione nella "società della conoscenza": comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Gli indicatori per misurare la riduzione dell'insuccesso scolastico vengono elaborati sulla base dei risultati delle indagini Oecd-Pisa<sup>24</sup>, che assumono un gran peso nell'orientare le *policies* interne all'UE, come dimostra la seguente comunicazione della Commissione delle Comunità Europee:

---

<sup>23</sup> Come già dichiarato, dato il non raggiungimento degli obiettivi prefissati entro il 2010, gli stessi sono stati riproposti per l'anno 2020.

<sup>24</sup> Vedi paragrafo 2.



*Il parametro di riferimento fissato dall'UE è una riduzione del 20% entro il 2010 della percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura, mentre il dato è in realtà aumentato, passando dal 21,3% del 2000 al 24,1% del 2006. Nella lettura, in matematica e nelle scienze i risultati degli studenti migranti sono inferiori a quelli degli autoctoni (dati PISA) (Commissione delle Comunità Europee, 2009, *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*, p.7).*

Incrementare la qualità dell'istruzione rimane dunque l'obiettivo ultimo, che viene esteso alla formazione universitaria e di alto livello tramite il processo di Bologna<sup>25</sup>.

Parallelamente, vengono messe in campo una serie di politiche in favore dei giovani, come *European Youth Pact* e *14 objectives for Youth Commitment*<sup>26</sup>(2003) che hanno l'obiettivo di incentivare la partecipazione dei giovani alla vita sociale, economica e politica, nonché di migliorare la diffusione e gestione delle informazioni e promuovere il volontariato. La condizione giovanile acquista dunque una centralità sempre maggiore, che viene confermata dal susseguirsi delle comunicazioni ufficiali a riguardo (Commissione delle Comunità Europee, 2005, *Rispondere alle preoccupazioni dei giovani in Europa*, Comitato Economico e Sociale Europeo, 2008, *Favorire il pieno coinvolgimento dei giovani nell'istruzione, nell'occupazione e nella società*, Commissione delle Comunità Europee, 2009, *Una strategia dell'Unione Europea per investire nei giovani e conferire loro maggiori responsabilità*<sup>27</sup>).

Concludendo, risulta evidente come l'UE abbia scelto di costruire un discorso coerente sulla "società della conoscenza" e sulle competenze necessarie per abitare questa società; queste competenze devono venire acquisite da tutti, specialmente dalla giovani generazioni, e la formazione viene considerata il mezzo fondamentale in cui investire per garantire l'acquisizione di queste competenze ed una maggiore partecipazione e cittadinanza attiva. Questo discorso si fonda sull'"argomento economico", che verrà esaminato nel paragrafo 7.

---

<sup>25</sup> Il Processo di Bologna inizia nel 1999 con l'accordo tra 29 ministri dell'istruzione di Paesi europei (Dichiarazione di Bologna) e si propone di riformare i sistemi d'istruzione superiore e dare vita, entro il 2010, allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

<sup>26</sup> A cui si rimanda.

<sup>27</sup> A cui si rimanda.

#### 4.2 Quadro normativo italiano

A livello nazionale, la priorità viene data, fin dopo la Seconda Guerra Mondiale, alla diffusione dell'alfabetizzazione di base e alla lotta contro l'evasione scolastica; fino agli anni Settanta, infatti, il tasso di analfabetismo si attestava ancora sul 5,20% della popolazione, con una sensibile differenza tra maschi e femmine (vedi paragrafo 3). Durante gli anni Novanta vengono gradualmente recepite le indicazioni dell'UE e vengono emanate nuove disposizioni concernenti l'insuccesso scolastico, che vengono qui ripercorse in ordine cronologico.

La Circolare Ministeriale 362/92<sup>28</sup> dichiara che la scuola ha il compito costituzionale di "rimuovere gli ostacoli" al pieno sviluppo delle giovani generazioni e di garantire il diritto allo studio per tutti, suggerendo l'importanza di prestare attenzione, all'interno del sistema scolastico, non solo ai contenuti disciplinari, ma anche alla qualità delle relazioni.

*La scuola non può perseguire i suoi fini istituzionali d'istruzione e di promozione dell'apprendimento, per rendere effettivo il diritto allo studio, senza farsi carico, per la sua parte, della "rimozione degli ostacoli" che compromettono più o meno gravemente il raggiungimento di tali fini[...]. L'impegno di rimozione che la scuola deve affrontare, in quanto istituzione di questa Repubblica, implica la necessità di lavorare non solo con i contenuti disciplinari e con le didattiche specifiche, ma anche con i processi, con le relazioni, con i significati, con le motivazioni da cui dipendono il successo o l'insuccesso scolastico [...]. Il diritto allo studio acquista perciò sempre più il carattere di diritto alla buona qualità della vita scolastica, condizione indispensabile per l'efficacia e l'efficienza del servizio offerto (CM 362/92).*

La Direttiva Ministeriale 8 febbraio 1996, n.58<sup>29</sup> riprende la CM 362/92 ed introduce i programmi di insegnamento dell'educazione civica, a partire da un' articolata riflessione sulla centralità del ruolo della scuola nella trasmissione del sapere e nella formazione delle nuove generazioni.

---

<sup>28</sup> Consultabile alla pagina  
[http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm362\\_92.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm362_92.html)

<sup>29</sup> Consultabile alla pagina  
[http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dirm058\\_96.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dirm058_96.html)

*L'educazione, intesa come processo che svolge una fondamentale funzione di umanizzazione, ossia di aiuto alla crescita personale, alla conservazione e alla rigenerazione del patrimonio culturale e civile e allo sviluppo economico, costituisce un bene indispensabile, addirittura costitutivo della società civile. Se i limiti e gli ostacoli allo sviluppo scientifico, tecnico, politico, economico e sociale sono soprattutto interni alla mente e al cuore dell'uomo, e dunque affrontabili anzitutto per via educativa, il grado di civiltà di un popolo si misura anche sulla sua disponibilità a spendere e a spendersi per e nella educazione.[...] La scuola è chiamata in causa da questa problematica senza perdere di vista i suoi irrinunciabili compiti di alfabetizzazione culturale, negli antichi e nuovi linguaggi di cui la cultura si nutre, la scuola è sollecitata ad abilitare le nuove generazioni al saper essere, al saper interagire e al saper fare, in un mondo sempre più mobile e complesso. Lo specifico scolastico si concentra essenzialmente sulla trasmissione e per quanto possibile sulla elaborazione del sapere, inteso come conoscenza della realtà e dei modi per trasformarla, ma anche come coscienza dei valori della vita e come capacità di compiere scelte consapevoli e responsabili, per sé e per gli altri [...]. In tale prospettiva l'adattamento alla vita sociale e la preparazione al mercato del lavoro costituiscono certo obiettivi formativi rilevanti ma non esauriscono le possibilità della scuola. Vivere in una società significa sviluppare insieme l'appartenenza e la distanza critica, saper partecipare dall'interno, ma all'occorrenza anche dall'esterno, alle sedi significative della cultura, della politica, del lavoro. Ciò comporta in particolare la capacità di cercare e di dare un senso alla vita e di elaborare dialetticamente i costrutti dell'identità personale e della solidarietà, della libertà e della responsabilità, della competizione e della cooperazione. La scuola non è estranea a questa problematica.*

In questi documenti, come si vede, non si parla esplicitamente di “lotta all’insuccesso scolastico”, né di “combattere l’esclusione sociale”, come avviene invece nelle dichiarazioni dell’UE. Gli interventi volti a scoraggiare l’insuccesso scolastico vengono genericamente collegati all’educazione civica (Dir. Min. 58/96), alla promozione della salute e del benessere, e quindi agli interventi di educazione alla salute<sup>30</sup> (Dir. Min. 292/99) oppure all’educazione alla legalità (cfr. *Linee di*

---

<sup>30</sup> Quali, ad esempio, la prevenzione delle tossicodipendenze e l’educazione sessuale e affettiva.

*indirizzo Comitato Nazionale Scuola e Legalità, 23 maggio 2007<sup>31</sup>*). Gli strumenti normativi nominati, inoltre, fungono da regolamento interno al sistema scolastico ma, non essendo contenute in leggi vere e proprie, non riescono a disegnare un programmatico intervento strutturale sul fenomeno e promuovere un organico piano di contrasto. Questo è confermato dal fatto che la sanzione per chi non adempie l'obbligo scolastico, pur aumentata più volte rispetto all'ammenda prevista originariamente dal Codice Penale del 1930, può, come già detto, raggiungere al massimo i 30 euro<sup>32</sup>.

Sotto la spinta dell'UE, la Direttiva Ministeriale del 19 dicembre 2007 riporta l'attenzione sul fenomeno, assumendo esplicitamente come impegno prioritario la lotta all'insuccesso scolastico.

*La lotta alla dispersione scolastica, posta da tempo al centro del dibattito in ambito europeo e divenuto obiettivo primario dell'agenda di Lisbona, costituisce per il nostro Paese un impegno e una sfida per recuperare al successo scolastico e formativo migliaia di giovani e per tutte le scuole autonome una priorità di assoluto rilievo.*

Il successivo Decreto Ministeriale 11 marzo 2008 istituisce inoltre il Gruppo di Lavoro Interdirezionale per la Dispersione Scolastica (G.L.I.D.), che ha il compito di indirizzare, coordinare, monitorare e valutare gli interventi relativi alla dispersione scolastica e va a sostituire il precedente Osservatorio Nazionale per la Dispersione scolastica<sup>33</sup>, che aveva la responsabilità di definire una strategia organica e coerente nella prevenzione e contrasto dell'insuccesso scolastico.

A questo gruppo di lavoro viene inoltre affidato il compito di formare il personale docente sulle metodologie didattiche più efficaci ed "attraenti", nonché di implementare le già menzionate anagrafi scolastiche, che dovrebbero consentire di tenere traccia del percorso formativo di ciascun/a studente/ssa (v. paragrafo 2.1).

---

<sup>31</sup> Tutti i documenti citati sono reperibili alla pagina web <http://www.istruzione.it/web/ministero/index0411>.

<sup>32</sup> La fattispecie dell'evasione dell'obbligo scolastico è rubricata come *Inosservanza dell'obbligo dell'istruzione elementare dei minori*. L'art.731 del Codice Penale afferma: *Chiunque, rivestito di autorità o incaricato della vigilanza sopra un minore, omette, senza giusto motivo, di impartirgli o di fargli impartire l'istruzione elementare è punito con l'ammenda fino a euro 30.*

<sup>33</sup> L'Osservatorio nazionale per la dispersione scolastica era stato istituito tramite il decreto legge 370/1994 (convertito in legge n. 496/1994). Tale osservatorio è composto dai rappresentanti degli organismi nazionali, regionali e locali competenti in materia, con compiti di valutazione degli interventi attuati e dei risultati conseguiti.

Grazie all'intervento del Fondo Sociale Europeo sono stati messi in atto numerosi progetti di lotta all'insuccesso scolastico e all'esclusione sociale, soprattutto in quelle aree del Mezzogiorno che presentano più elevati tassi di dispersione ed abbandono.

Dopo il 2008, il dibattito pubblico sulla questione del successo formativo e del conseguente ruolo della scuola ha subito una battuta d'arresto, rivolgendosi piuttosto alla misurazione dei risultati del processo formativo, in particolare attraverso test standardizzati, sulla scia del modello statunitense (Au, 2009). Ecco perché si ritiene utile occuparsi di questo fenomeno e rimetterlo al centro nell'agenda della ricerca scientifica in educazione.

La riuscita scolastica di tutti gli alunni, nell'ambito della piena formazione della persona umana e delle sue potenzialità, è compito di una società democratica. La dispersione e l'abbandono della scuola comportano infatti costi personali e sociali molto gravi.

## **5. I dati sull'insuccesso scolastico in Italia**

Il sistema formativo italiano nei risultati di Pisa risulta caratterizzato da livelli di competenza inferiori in tutte le aree (ma in particolare in matematica e scienze) alla media dei Paesi Oecd, con un esiguo numero di eccellenze<sup>34</sup> e con un pesante divario tra Nord e Sud del Paese, tra scuole di città e scuole periferiche.

Il tasso di dispersione scolastica in Pisa viene misurato conteggiando in ogni Paese i giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno conseguito al massimo un diploma di scuola secondaria di I grado e che non sono più all'interno del circuito formativo, né fruiscono di altri percorsi formativi (*early school leavers*).

Il tasso di dispersione scolastica risulta essere in media per l'Italia del 20%, a fronte di una media dell'Unione Europea (a 27 Paesi) del 15%; tuttavia, in regioni come Puglia, Campania e Sicilia questo tasso supera il 25%, mentre raggiunge il picco più basso in Friuli Venezia Giulia, attestandosi sul 9%.

---

<sup>34</sup> La scala utilizzata da PISA comprende punteggi su 5 livelli, i punteggi di livello 1 e 2 sono considerati insufficienti e appena sufficienti, mentre i punteggi di livello 4 e 5 sono considerati eccellenti. In Pisa 2009 si è introdotto un ulteriore livello, per un totale di sette: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6.

La Figura 1 mostra la posizione dell'Italia rispetto al tasso di studenti che hanno interrotto il proprio percorso formativo dopo la scuola secondaria di I grado, o dei giovani adulti che sono sprovvisti di un titolo di studio superiore alla licenza media, facendo una comparazione con altri Paesi europei.

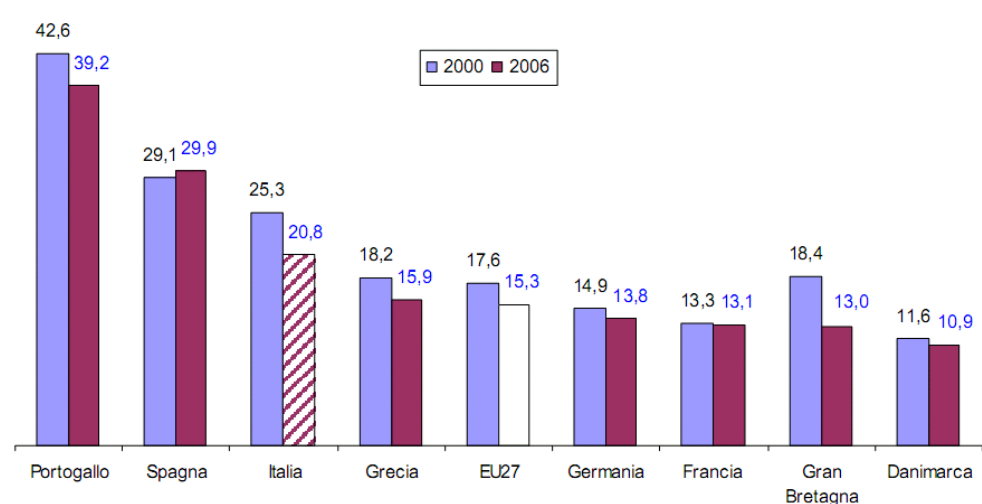


Figura 1 Percentuale di 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione. Anni 2000 e 2006, Fonte: *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2007*, in Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2008), *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/07*, p.11.

Secondo i dati del Rapporto Pisa 2009, questa percentuale, dopo essere diminuita dal 25,3 al 20,8% dall'anno 2000 al 2006, è nuovamente aumentata attestandosi al 23,5% nel 2009.

Il sistema formativo italiano risulta nell'indagine Pisa 2009 più equo di altri per quanto riguarda la variabilità dei punteggi, perché il divario tra il livello di competenze più alto e quello più basso raggiunto dagli studenti non è così pronunciato come in altri Paesi Oecd.

Si tratta, in realtà, di un livellamento verso il basso dei livelli di competenza raggiunti. Il basso livello di competenza sembra essere fortemente collegato ad una scarsa fiducia da parte degli studenti e delle loro famiglie nella meritocrazia del sistema scolastico. Questa scarsa fiducia impedisce un forte investimento delle famiglie nell'istruzione di alto livello, tanto più quanto in Italia, ad un livello d'istruzione più alto, non corrisponde generalmente un reddito maggiore. L'istruzione di alto livello è ancora appannaggio di un' *elite* di studenti molto motivati o sospinti da famiglie di reddito medio- alto. La Figura 2 mostra le

percentuali di genitori che nutrono alte aspettative nei confronti del rendimento scolastico dei propri figli, per ordine di scuola secondaria di II grado.

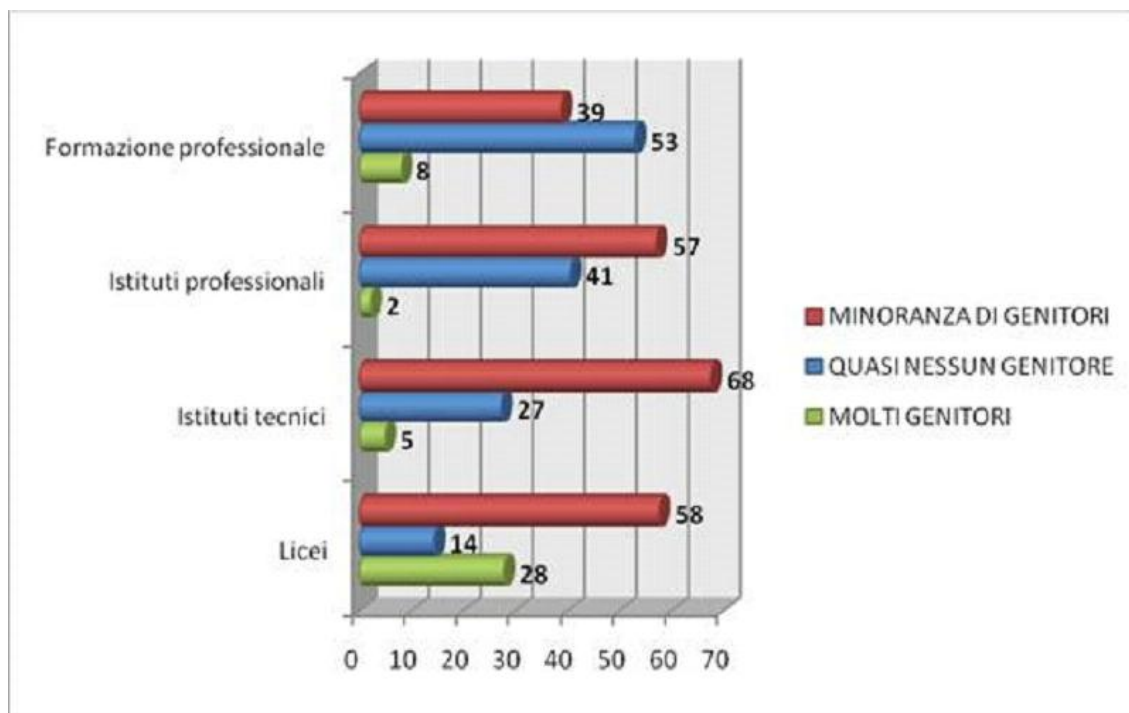


Figura 2 Percentuale di genitori con alte aspettative sul rendimento scolastico dei figli per tipologia di scuola secondaria di II grado. Fonte: Pisa 2009.

Come si può vedere, i genitori che nutrono alte aspettative nei confronti dei risultati scolastici dei figli sono una minoranza in ogni ordine di scuola, benché molto più numerosi nei Licei.

Secondo l'indagine Pisa 2009 inoltre, in tutti i Paesi partner un basso livello socio economico influenza negativamente il successo scolastico<sup>35</sup> degli studenti. In Italia, l'impatto del livello socioeconomico familiare sui risultati ottenuti durante l'istruzione secondaria e, conseguentemente, sull'accesso all' "educazione terziaria" e alla mobilità sociale risulta particolarmente pesante (Organization for economic co – operation and development, 2010, p.5). La Figura 3 mostra chiaramente come l'indice di status socio- economico e culturale dei genitori sia molto più alto per gli

<sup>35</sup> Benché una definizione chiara di cosa si intende con "successo scolastico" non sia esplicitata nei documenti prodotti dall'Oecd dopo le ricorsive indagini Pisa, dagli stessi si può evincere come il successo accademico consista nel terminare il ciclo dell'educazione secondaria ed accedere all'educazione terziaria o al mercato del lavoro con una professione qualificata. L'abbandono scolastico viene invece considerato un indicatore del fallimento dei sistemi d'istruzione nel rispondere ai bisogni degli studenti, quantunque non sempre sia indice di insuccesso per la vita personale degli stessi (Organization for economic co – operation and development, 2008, p.92).

studenti che frequentano in Liceo, mentre decresce progressivamente per gli studenti che frequentano un istituto Tecnico o professionale.

L'indice di status socio- economico e culturale (ESCS) viene utilizzato nelle indagini Pisa misurando e combinando il livello d'istruzione dei genitori (anni di scolarizzazione), il livello occupazionale dei genitori, la ricchezza familiare, i beni di carattere culturale posseduti in casa, le risorse educative possedute. In Italia, l'influenza di questo indice sulla scelta della scuola secondaria di II grado dei figli è in continuo aumento.

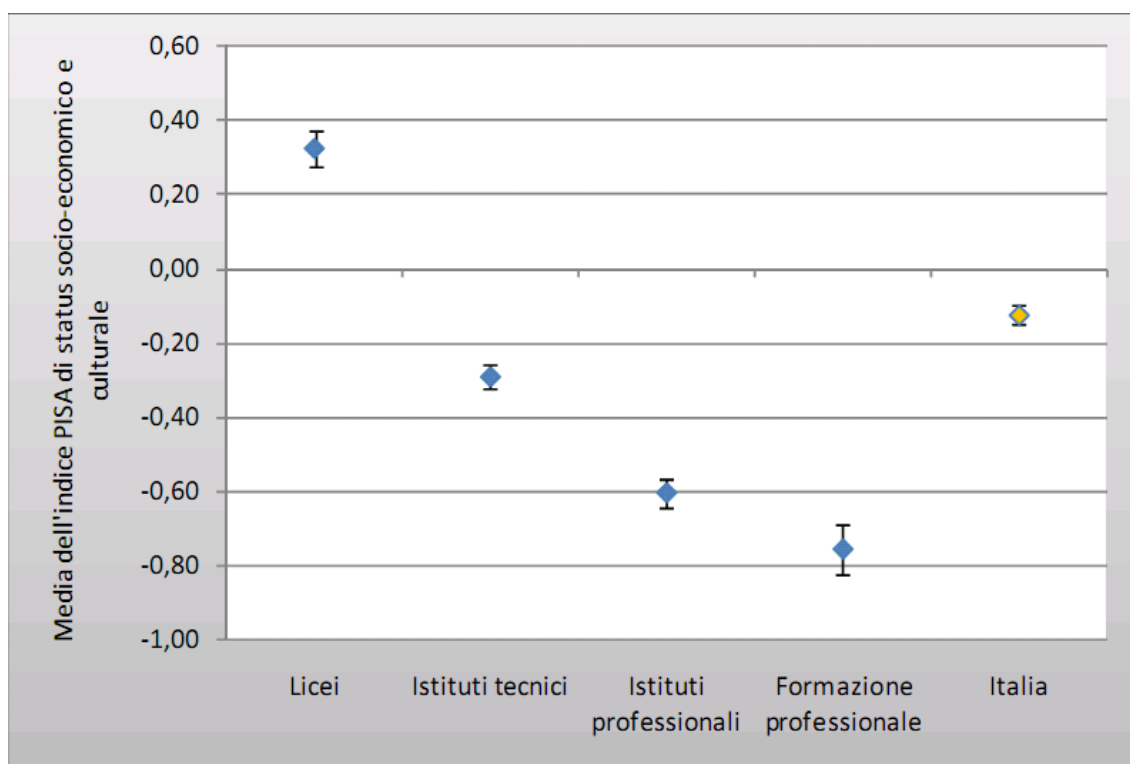


Figura 3 Distribuzione dei valori medi dell'indice ESCS degli studenti per tipologia di scuola. Fonte: Pisa 2009.

In Pisa viene misurata anche la varianza esterna ed interna<sup>36</sup> alle scuole. In Italia la varianza è molto maggiore tra tipi di scuole diversi che non all'interno della scuola stessa, mentre tendenza contraria si registra in quei Paesi, come Finlandia e Norvegia, i cui studenti ottengono nei test Pisa punteggi sensibilmente superiori alla media Oecd. Il tasso di variabilità tra scuole in Italia è infatti il più alto tra i Paesi

<sup>36</sup> La *between variance* si riferisce alla varianza tra scuole, mentre la *within variance* fa riferimento a quella interna ad uno stesso Istituto scolastico.



Oecd (77%) ed è in continuo aumento dall'anno 2000 (Organization for economic co – operation and development, 2010b, p.90).

Ad esempio, nell'ultima indagine Pisa l'Italia ha totalizzato un punteggio inferiore alla media Oecd in tutte e tre le aree, confermando i risultati del 2006: 486 su 493 (media Oecd) in lettura; 483 su 496 in matematica; 489 su 501 in scienze. Gli studenti che frequentano un Liceo, però, ottengono in media un punteggio di 124 punti in lettura, 97 punti in matematica e 104 punti in scienze superiore agli studenti degli Istituti Professionali, mentre superano gli studenti degli Istituti Tecnici rispettivamente di 65, 32 e 42 punti (Organization for economic co – operation and development, 2010b). Le scuole “svantaggiate” sembrano inoltre ricevere meno o peggiori risorse rispetto alle scuole “avvantaggiate” (Organization for economic co – operation and development, 2010b, p.42).

La maggiore differenze tra scuole in Italia ed il suo forte legame con il *background* socio-economico degli studenti dipingono un quadro di preoccupante pre-destinazione formativa (cfr. Organization for economic co – operation and development, 201b, p.116).

Rimangono infatti un'eccezione, tra coloro che raggiungono alti livelli d'istruzione terziaria, gli studenti che provengono da famiglie con un basso titolo di studio o con scarse possibilità economiche. Questo sembra essere dovuto anche al fatto che il mercato del lavoro italiano risulta caratterizzato in larga misura da piccole e medie imprese, che privilegiano l'assunzione di persone con un livello d'istruzione basso o medio- basso (anche se si sta registrando una lieve inversione di tendenza).

Questo fenomeno emerge con evidenza dai risultati dell'ultima indagine Excelsior<sup>37</sup>, descritti in Tabella 2.

---

<sup>37</sup> L'indagine Excelsior, promossa annualmente dall'Unione delle camere di Commercio, monitora l'andamento delle assunzioni in Italia per settore, area geografica, genere, titolo di studio posseduto.

*Assunzioni non stagionali previste dalle imprese per livello di istruzione segnalato e macrosettore di attività economica - anni 2006-2009, percentuale su totale assunzioni*<sup>38</sup>

	2006%	2007%	2008%	2009%
Titolo universitario	8,5	9,0	10,6	11,9
Di cui: Laurea specialistica	4,6	4,3	4,9	5,3
Diploma di scuola superiore	33,9	34,9	40,5	42,4
Qualifica professionale	19,2	17,5	14,5	15,3
Scuola dell'obbligo	38,4	38,6	34,3	30,4

Tabella 2 Percentuale di assunti in Italia 2006-2009, per titolo di studio.

La percentuale di assunti con titolo universitario nell'anno 2009, anche se in costante aumento rispetto agli anni precedenti, è pari a quasi un terzo degli assunti con il solo assolvimento dell'obbligo scolastico e a poco meno di un quarto degli assunti in possesso di un diploma di scuola secondaria di II grado. Questo è dovuto anche al fatto che spesso chi è in possesso di un diploma universitario, anche di laurea specialistica, rinuncia a rivendicarla a livello contrattuale e salariale pur di essere assunto/a.

Questo sembra essere un male strutturale, che era già stato denunciato da Bruno Ciari negli anni Settanta

*Il sistema produttivo non riesce ad assorbire il numero crescente di diplomati e di laureati[...] l'industria ha bisogno solo di una minoranza altamente qualificata e di una disponibilità relativamente ampia di forza lavoro abbastanza generica e facilmente intercambiabile, distribuita tra i vari livelli d'istruzione in modo da riprodurre una gerarchia di ruoli sociali.[...] Il sistema richiede anche la disponibilità di serbatoi permanenti di mano d'opera non qualificata (Ciari, 1973, p.41).*

In questo modo non si incentivano certo gli studenti a proseguire gli studi nella formazione terziaria. L'abbandono scolastico, infatti, è maggiormente diffuso non solo nelle aree urbane depresse del Mezzogiorno, ma anche nelle regioni con un sistema produttivo forte ed un mercato del lavoro in cerca di manodopera

<sup>38</sup> Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006-2009 Consultabile al sito [http://www.unioncamere.gov.it/images/stories/documenti/doc/allegati2/Comunicati\\_stampa/excelsior2009\\_considerazioni\\_principali\\_dati.pdf](http://www.unioncamere.gov.it/images/stories/documenti/doc/allegati2/Comunicati_stampa/excelsior2009_considerazioni_principali_dati.pdf)

scarsamente qualificata, come ad esempio la Lombardia (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2008, p.5).

Il mercato del lavoro italiano sembra dunque richiamare in misura maggiore lavoratori poco o mediamente qualificati, mentre al contempo seleziona una piccola percentuale di lavoratori altamente qualificati per i posti di lavoro dirigenziali o di coordinamento. La scuola secondaria di II grado sembra servire a questo scopo, riproducendo e confermando dunque una struttura gerarchica accennata all'inizio di questo lavoro e voluta dalla Riforma della Scuola Gentile del 1923 (Bertoni Jovine, 1967).

A ulteriore supporto di questa tesi, i dati sul percorso scolastico pregresso dei giovani laureati mostrano come, tra gli studenti laureatisi nel 2009, il 34% fosse in possesso di un Diploma di Liceo Scientifico, il 12,2% di un Diploma di Liceo Classico, mentre il 30,2% di un Diploma di Istituto Tecnico (Almalaurea, Indagine 2010, Premessa, p. 27). Gli studenti in possesso di un diploma professionale statale, che pure dal 1969 hanno accesso all'Università, non vengono nemmeno menzionati: questi dati dimostrano quanto la scuola italiana sconti l'eredità di una pesante segregazione formativa che vede raggrupparsi gli studenti in scuole diverse a seconda dei risultati raggiunti nella scuola primaria e secondaria di I grado, generando una vera e propria stratificazione all'interno dell'utenza della scuola secondaria di II grado.

Ad aggravare questo stato di cose e perpetuare questa "segregazione formativa" contribuisce inoltre il gran peso assunto dal titolo di studio posseduto dai genitori sul destino formativo degli studenti.

*Quando uno dei genitori è analfabeta, quasi la metà degli studenti va in una scuola professionale, mentre quando almeno uno dei genitori è laureato quasi i due terzi dei figli si iscrive in un liceo* (Bottani, Benadusi, 2006, p.118-9).

Questo significa che il sistema scolastico italiano non riesce, nella fascia dell'obbligo (6-16 anni), a ridurre la disuguaglianza di opportunità formative che gli studenti presentano in entrata; come evidenziato poc'anzi, questo ha delle pesanti ripercussioni sul futuro professionale dei giovani cittadini del Paese.

Il censimento del 2001 rivela come il 6,8% della popolazione fosse privo di un titolo di studio, il 26,4% avesse conseguito solo la licenza elementare, il 31,7%

soltanto la licenza di scuola media inferiore, mentre solamente il 10% della popolazione risultava laureata.

Se si considera che spesso un più alto titolo di studio dei genitori è correlato ad un maggior benessere economico familiare, questo dato conferma la predestinazione dei percorsi formativi secondari.

Altro importante elemento in gioco, infatti, è il rapporto tra disagio economico-sociale e culturale e povertà d'istruzione<sup>39</sup>; la Commissione d'Indagine sull'Esclusione Sociale<sup>40</sup> indaga, tra gli altri, il fenomeno del fallimento formativo tra gli studenti della scuola secondaria di I e II grado ed evidenzia il ruolo "protettivo" della scuola rispetto al pieno esercizio della cittadinanza e alla prevenzione di situazioni di povertà<sup>41</sup> (Commissione d'indagine sull'esclusione sociale, 2008, p.188). La stessa Commissione fornisce una dettagliata analisi del fenomeno "fallimento formativo" e definisce gli indicatori di non partecipazione al sistema scolastico e di difficoltà di raggiungimento degli standard formativi, tracciando, per ciascun indicatore, una mappatura territoriale del fenomeno.

Nelle sue conclusioni, la Commissione descrive le cause della povertà in istruzione in Italia come segue: presenza di analfabetismo funzionale molto resistente; crisi dei sistemi di cura di fronte al disagio del crescere; debole alfabetizzazione culturale e strumentale precoce; persistenza di aree di povertà, soprattutto nel Mezzogiorno; sistema scolastico iper-standardizzato a discapito di pratiche di scuola attiva e laboratoriale, offerta differenziata e attenzione all'effettivo apprendimento e alla verifica delle competenze; estrema frammentazione delle discipline; frammentazione dei sistemi di cura e *welfare* che dovrebbero supportare la scuola; debole integrazione tra scuola e formazione professionale; difficoltà nell'ottimizzare le risorse contro la dispersione; debolezza del *Life Long Learning*;

---

<sup>39</sup> La prima Commissione sui temi della povertà venne istituita nel 1984 con lo scopo di indagare sul fenomeno della povertà in Italia e proporre misure di contrasto; essa diventa Commissione d'indagine sulla povertà e l'emarginazione con la legge n. 354 del 22 novembre 1990 e successivamente Commissione d'Indagine sull'esclusione sociale con la legge n. 328 dell'8 novembre 2000. Sulla base dei Rapporti e della relazione della Commissione, ogni anno, entro il 30 giugno, il Governo riferisce al Parlamento sul fenomeno dell'esclusione sociale nel Paese.

<sup>40</sup> D'ora in poi, Cies.

<sup>41</sup> La stessa Commissione evidenzia la difficoltà di dimostrare empiricamente il legame tra disagio socio-economico-culturale delle famiglie e i bassi livelli d'istruzione raggiunti dagli studenti; questa difficoltà è dovuta innanzitutto all'impossibilità di incrociare i dati sui risultati raggiunti dagli studenti con quelli relativi alle condizioni socio-economiche delle famiglie a causa della legge sulla tutela del trattamento dei dati personali (v. Dlgs n.196/2003).

deboli legami tra scuola, lavoro e ricerca (Commissione d'indagine sull'esclusione sociale, 2008, p. 219).

Come si vede, alcune di queste cause sono interne al sistema scolastico, altre esterne: se la scuola non fa “la sua parte”, non restano che i fattori strutturali esterni a determinare il percorso scolastico degli studenti. La ripartizione precoce degli studenti a seconda del loro livello di competenza non fa che accentuare l'influenza dell'ambiente socio-economico di partenza, limitando le possibilità della scuola di offrire nuovi orizzonti. Questo fenomeno è maggiormente evidente se si considera l'insuccesso scolastico degli studenti migranti.

### 5.1 L'insuccesso scolastico degli alunni migranti

Paese con una lunga storia d'emigrazione, l'Italia è stata, fra i paesi europei, interessata dal fenomeno migratorio relativamente tardi, a partire dagli anni '90 ed ha potuto, pertanto, valutare le conseguenze degli approcci adottati nei paesi di più antica immigrazione per metterli a frutto.

Nel documento firmato dal Ministro della pubblica istruzione Giuseppe Fioroni nell'ottobre 2007, si legge

*La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale -ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture- per tutti gli alunni e a tutti i livelli [...]. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a “tutte le differenze” (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2007, pp.8-9).*

A dispetto delle dichiarazioni ufficiali, però, i recenti sviluppi nella politica scolastica e non in Italia denotano uno spostamento nel modo di guardare agli alunni migranti: dal vederli, prima di tutto, come studenti, al considerarli, prima di tutto, come migranti<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Oppure, utilizzando la dicitura ufficiale, come “alunni con cittadinanza non italiana” o “stranieri”.

L'Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana pubblicata dal Miur nel gennaio 2005 rileva come costante il minore successo scolastico degli allievi stranieri rispetto ai coetanei italiani nei diversi ordini di scuola.

*Il divario fra i tassi di promozione degli allievi stranieri e di quelli italiani è -3,36 nella scuola primaria, -7,06 nella secondaria di I grado, -12,56 nella secondaria di II grado, in cui più di un alunno straniero su quattro non consegue la promozione[...] dei circa 45.000 alunni stranieri che frequentano le scuole superiori nell'a. s. 2003/2004 più del 40% (4 studenti su 10) si sono indirizzati verso gli istituti professionali (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2005, p. 15)*

La Figura 4 mostra la percentuale di alunni migranti in ritardo rispetto ai loro coetanei italiani (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2009, p. 11):

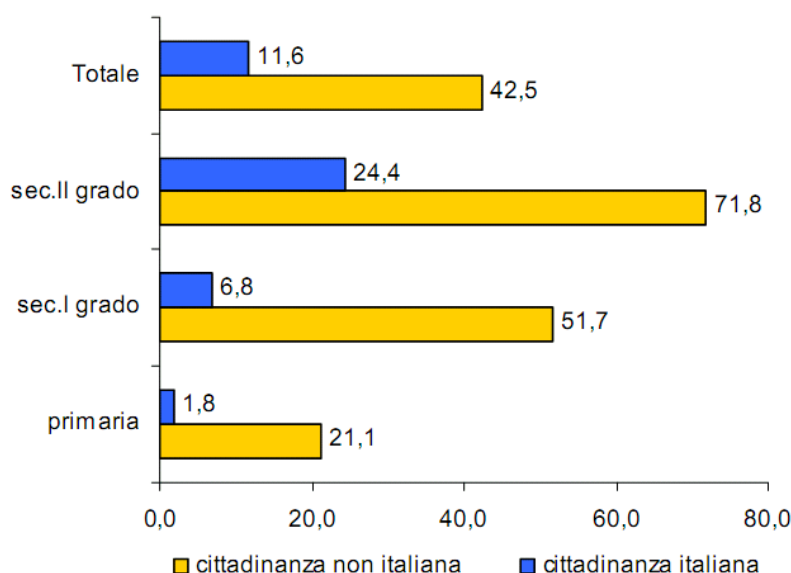


Figura 4 Alunni in ritardo con cittadinanza italiana e non, per livello scolastico, anno scolastico 2007/08.

Questi dati trovano conferma nei risultati dell'ultima indagine Pisa, che mostra come il divario tra i risultati degli studenti nativi e migranti sia aumentato sensibilmente dal 2006 al 2009 (Organization for economic co – operation and development, 2010b, p. 71).

Il divario tra i risultati ottenuti dagli alunni migranti e italiani, paradossalmente, aumenta con il progredire della scolarità. Questo può essere dovuto solo in parte al fatto che una gran parte degli studenti siano alunni cosiddetti “neo-arrivati” e

presentino pertanto un problema linguistico. Così come la massiccia presenza degli studenti migranti negli Istituti e Centri di Formazione Professionali è dovuta soltanto in parte alle aspettative familiari. In realtà, molti degli alunni “in ritardo” risultano tali perché iscritti al loro arrivo in una classe inferiore a quella corrispondente alla loro età anagrafica.

Questi dati contraddicono l’art. 45 del DPR n. 394 del 31/8/99, che dispone

*I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:*

a. *dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica.*

b. *dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno.*

c. *del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza*

d. *del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno*<sup>43</sup>.

Va inoltre segnalato che nel Rapporto *Alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2006/07*, viene fatto riferimento ad una presunta distinzione tra i figli di persone provenienti da Paesi comunitari ed extracomunitari.

*La legislazione scolastica italiana propone una distinzione tra minori figli di cittadini comunitari, che sono iscritti di norma alla classe della scuola d'obbligo successiva per numero di anni e di studio a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza, e gli alunni extracomunitari*<sup>44</sup> [D. lgs. 16 aprile 1994, n. 297 . articoli 115 e 116] (Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca, 2008, Introduzione, p. XI)

In realtà il decreto menzionato non esplicita la necessità di una differente procedura nell’iscrizione degli alunni comunitari o extracomunitari. Per maggior trasparenza, riporto integralmente il testo dei due articoli citati

---

<sup>43</sup> Disposizioni recepite dal *Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale* della Provincia Autonoma di Trento, dell’agosto 2006, e dai Protocolli d’Accoglienza di molti Istituti Scolastici.

<sup>44</sup> Tale dichiarazione, contraddice inoltre il successivo e già citato art.45 del DPR n. 394 del 31/8/99.

*Art. 115 - Formazione scolastica dei figli di cittadini comunitari residenti in Italia*

*1. In attuazione della direttiva CEE n. 77/486 del 25 luglio 1977, gli alunni figli di stranieri residenti in Italia che abbiano la cittadinanza di uno dei Paesi membri dell'Unione Europea, sono iscritti alla classe della scuola d'obbligo successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza.*

*2. La domanda di iscrizione va presentata al provveditore agli studi, che individua, possibilmente nell'ambito del distretto in cui è domiciliato l'alunno, la scuola più idonea per struttura e disponibilità a garantire il migliore inserimento.*

*3. L'iscrizione effettuata ai sensi del presente articolo non è soggetta a ratifica da parte del Ministero.*

*4. L'assegnazione alle classi degli alunni iscritti ai sensi del presente articolo è effettuata, ove possibile, raggruppando alunni dello stesso gruppo linguistico che, comunque, non devono superare il numero di cinque per ogni classe.*

*5. Nelle scuole che accolgono gli alunni di cui al precedente comma 1, la programmazione educativa deve comprendere apposite attività di sostegno o di integrazione, in favore degli alunni medesimi, al fine di:*

*a) adattare l'insegnamento della lingua italiana e delle altre materie di studio alle loro specifiche esigenze;*

*b) promuovere l'insegnamento della lingua e della cultura del Paese d'origine coordinandolo con l'insegnamento delle materie obbligatorie comprese nel piano di studi.*

*6. Per l'attuazione di quanto previsto nel precedente comma, si provvede secondo le disposizioni contenute nell'articolo 455.*

*7. Alle riunioni del consiglio di classe e di interclasse, può partecipare, qualora non faccia già parte del consiglio stesso, un rappresentante dei genitori degli alunni medesimi.*

*8. Il Ministero della pubblica istruzione adotta apposite iniziative per l'aggiornamento dei docenti che impartiscono l'insegnamento nelle attività di cui al comma 5.*



9. *Ai fini dell'attuazione del comma 5, lettera b), per l'insegnamento della lingua e della cultura di origine, ove queste non siano oggetto d'insegnamento nella provincia di residenza dell'alunno, si provvede nel quadro di intese tra i Ministeri degli affari esteri e della pubblica istruzione e la rappresentanza diplomatica dello Stato di cui l'alunno medesimo abbia la cittadinanza.*

*Art. 116 - Alunni extracomunitari*

1. *Per gli alunni extracomunitari sono attuati, analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, specifici insegnamenti integrativi nella lingua e cultura di origine.*

2. *Possono altresì essere attuate forme di recupero ai sensi dell'articolo 131, comma 2.*

Leggendo oltre, nel medesimo Rapporto si arriva ad affermare

*Questa crescente presenza di alunni provenienti dai Paesi europei potrebbe rappresentare per la scuola un elemento di minore complessità per le maggiori affinità culturali, religiose e linguistiche con la popolazione scolastica italiana.*

*[...]Ma c'è Europa ed Europa,[...] l'attrazione degli stranieri verso l'Italia all'interno del vecchio continente ha operato quasi esclusivamente sui Paesi che da pochi anni hanno ritrovato una loro identità nazionale non ancora accompagnato da processi economici e sociali forti (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2008, p.8-9).*

Che cosa significa? Che l'Italia, ad esempio, ha maggiori affinità culturali, religiose e linguistiche con la Danimarca piuttosto che con l'Argentina? Che i processi economici e sociali forti (ma quali?) accomunano quanto le affinità culturali, religiose, linguistiche? Sembra poco condivisibile il fatto di istituire una discriminazione fra Paesi europei sulla base di una supposta e non meglio specificata affinità culturale, senza nessuna attenzione per l'individualità del singolo alunno, della sua storia familiare, linguistica: in questo modo si riconducono gli alunni provenienti da una certa area geografia sotto un'etichetta che li accomuna tutti, indistintamente.

Graziella Giovannini e Luca Queirolo Palmas in *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, (ricerca finanziata dalla Fondazione Agnelli di Torino, che ha coinvolto tramite questionario 500 ragazzi

frequentati il terzo anno della scuola secondaria di I grado), propongono un modello di analisi multifattoriale della costruzione sociale del successo/insuccesso scolastico (Giovannini, Queirolo Palmas, 2002). Questo modello si basa su variabili strutturali (genere, livello socio-economico, etc.), relazionali e di atteggiamento verso il futuro. La tesi conclusiva è che l'insuccesso scolastico degli studenti migranti non sia dovuto soltanto alle caratteristiche individuali dello studente, ad esempio alle difficoltà linguistiche, ma sia in larga misura costruito dal sistema scolastico che lo "accoglie".

A similari conclusioni approda il lavoro di ricerca condotto da Massimiliano Tarozzi nella scuola trentina, che conferma come quello dell'intercultura sia un *modello fantasma*, dichiarato nei documenti ufficiali e di fatto imposto, senza essere assunto pienamente dal corpo docente nelle pratiche quotidiane (Tarozzi, 2006b). Tarozzi approfondisce questo tema e lo pone in relazione alla questione della cittadinanza e della giustizia sociale, mettendo in contrapposizione una cittadinanza *difensivista e sottrattiva*, che assimila in nome di principi universali alcuni cittadini, mentre esclude dal godimento dei diritti tutti gli altri, e una cittadinanza *interculturale*, che potrebbe essere in grado di coniugare uguaglianza e differenza (Tarozzi, 2006).

Esiste il concreto rischio che la società multiculturale italiana si trasformi, anziché in un'"occasione per aprire l'intero sistema- scolastico- a tutte le differenze", in una pericolosa fucina d'ingiustizia sociale, trattando gli studenti migranti come "cittadini di serie B" e tradendo in questo modo non solo le finalità che si è poste il sistema scolastico nazionale, ma ancor più i principi che hanno ispirato la Costituzione di questo Paese.

Al di fuori del nostro Paese, questo rischio è stato messo in luce da Carola Suarez-Orozco e Irina Todorova nel loro imponente studio longitudinale sul successo scolastico degli studenti migranti negli Stati Uniti;

*Cinquant'anni di incuria ed ambivalenza riguardo alle politiche sull'immigrazione hanno condotto l'Europa al suo più grande fallimento del dopoguerra: la sua incapacità di incorporare un gran numero di immigrati, che rimangono sempre più segregati, privi dei diritti civili, e svantaggiati nel nuovo mercato del lavoro.[...] Gli emarginati figli degli immigrati sembrano star*

*trasformandosi in una permanente sotto classe sociale, incredibilmente sovra-rappresentata nel sistema penale* (Suarez-Orozco, Todorova, 2008, p.364, traduzione mia).

## 6. Come viene studiato l'“insuccesso scolastico”? Approcci disciplinari

In letteratura il tema del *dropout* (letteralmente *cadere fuori, ritirarsi, abbandonare gli studi*), con tutti i sottotemi ad esso annessi e connessi, è tornato sulla scena del dibattito scientifico. Gli articoli scientifici pubblicati sull'argomento sono costantemente cresciuti in numero, quasi raddoppiando tra gli anni Ottanta e Novanta. Digitando “*dropout*” e “*high school*” all'interno della banca dati *Web of Science*, che raccoglie gli articoli scientifici pubblicati soprattutto su riviste straniere, emerge come la quantità di articoli pubblicati sul tema, cresciuta in modo costante fino agli anni Novanta, subisca un'impennata dopo l'anno duemila<sup>45</sup>.

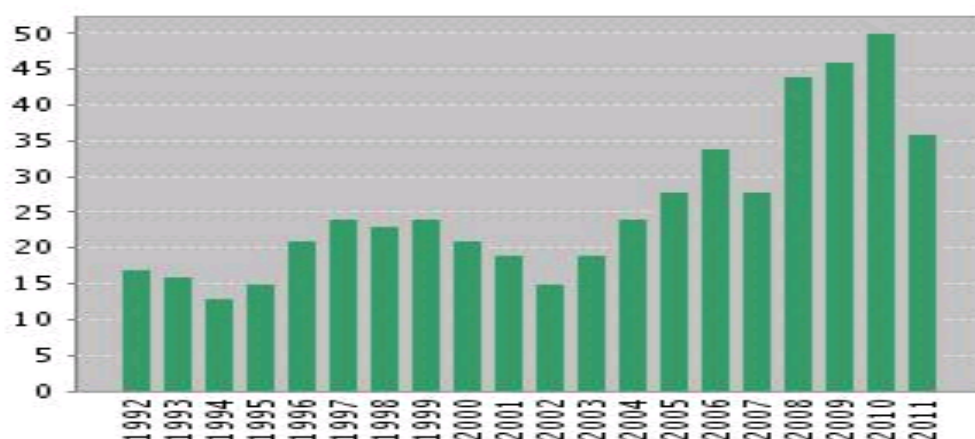


Figura 5 Numero di pubblicazioni riguardanti l'abbandono scolastico nella scuola secondaria negli ultimi vent'anni (Fonte: Web of Science).

Anche nelle pubblicazioni in lingua italiana, per quanto molto meno numerose, dopo gli anni Settanta, in cui il tema del *dropout* è stato indagato soprattutto da un punto di vista sociologico e di pedagogia critica<sup>46</sup>, c'è stata una nuova ondata di interesse durante gli anni Novanta, che ha visto il fiorire di molteplici progetti contro la dispersione scolastica e che è culminata nell'istituzione della già menzionata

<sup>45</sup> Questo dato viene però ridimensionato dall'aumento progressivo di riviste scientifiche indicizzate all'interno della banca dati stessa.

<sup>46</sup> Per un definizione puntuale di “pedagogia critica” in Italia si rimanda al paragrafo 10.

Commissione d'Indagine presso la Camera dei Deputati, che ha concluso i suoi lavori nel 2000<sup>47</sup>.

Tanto a livello internazionale, quanto nazionale, il tema del *dropout* viene nella maggior parte dei casi studiato e discusso da un punto di vista teorico, ma non mancano a riguardo le indagini empiriche. I contributi sia teorici sia di ricerca sul fenomeno analizzano solitamente un aspetto circoscritto e ben preciso, facente capo ad una delle seguenti macroaree:

lo studente: fanno parte di questa macroarea le indagini (che adottano una prospettiva di tipo psicologico e individuale e sono talvolta studi longitudinali) focalizzate sulle caratteristiche dello/a studente/ssa che abbandona gli studi, sulla sua motivazione o mancanza della stessa, sullo stress, sui comportamenti cosiddetti “a rischio”, sul disagio a scuola, sugli aspetti cognitivi ed affettivi dell'abbandono scolastico.

Un esempio di questo modo di studiare il fenomeno è il volume di Olga Liverta Sempio, (Liverta Sempio, Confalonieri, Scaratti, 1999), che esplora l'abbandono scolastico dal punto di vista della psicologia culturale, sottolineando tuttavia anche le responsabilità della scuola. Come contributi di ricerca focalizzati sulle caratteristiche degli studenti che abbandonano gli studi si evidenziano, in Italia, il lavoro di Elisabetta Perone sulle storie di vita di giovani *dropout* (Perone, 2006) e l'indagine dell'Istituto Iard (Cavalli, Argentin, 2007), mentre ricerche longitudinali che utilizzano lo stesso approccio sono state pubblicate, ad esempio, nel *Journal of Educational Psychology* (LeBlanc, Boulerice, Tremblay, 2000; Legault, Pelletier, Green-Demers, 2006), e nel *Journal of Applied Psychology* (Finn, Rock, 1997).

---

<sup>47</sup> Vedi Benvenuto G.; Rescalli G.; Visalberghi A. (a cura di), (2000), *Indagine, sulla dispersione scolastica*, Firenze: La Nuova Italia, Camera dei Deputati - Commissione VII Cultura, Scienza e Istruzione, (2000), *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica. Documento conclusivo*. Seduta del 19 gennaio 2000, Centro Studi Investimenti Sociali, (2000), *Rapporto sulla situazione sociale del paese 2000. Processi formativi. Indicatori di sistema*, Roma: Franco Angeli, Centro Regionale di Servizi Educativi e Culturali, (2000), *Progetto dispersione scolastica: sintesi di uno studio d'ambiente sull'area del comune di Galatone, Regione Puglia*, Nardo: Assessorato Pubblica Istruzione, Gentile C.M., (a cura di), (2000), *La prevenzione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado nella provincia di Palermo*, Palermo: Palumbo, ISFOL, (2000), *Rapporto ISFOL 2000. Formazione e occupazione in Italia e in Europa, Strumenti e Ricerche, Sezione II, L'evoluzione del sistema scolastico e informativo*, Milano: Franco Angeli, Benvenuto G, Bettoni C., (2000), *Il progetto REDIS e il suo follow-up*, in Benvenuto G, Rescalli G., Visalberghi A. (a cura di), *Indagine sulla Dispersione scolastica*, Firenze: La Nuova Italia, 245-266.

la scuola: questa macroarea comprende tutte le ricerche che si occupano di politiche educative e scolastiche, nonché gli studi della *nuova sociologia dell'educazione* e della *critical pedagogy*<sup>48</sup>. Secondo l'approccio della nuova sociologia dell'educazione, l'apprendimento (o la mancanza di esso) non è imputabile alle sole capacità individuali, ma risulta da una complessa rete di interrelazioni tra insegnante/i e studente/i nella continua negoziazione e ri-negoziazione di significati impliciti nella co-costruzione della realtà sociale (Barbagli, 1978, p.21).

Un contributo di ricerca in cui viene messo in luce il ruolo degli insegnanti nel costruire l'insuccesso scolastico è, ad esempio, il noto, benché datato lavoro sperimentale di Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (Rosenthal, Jacobson, 1972), che fa emergere come le aspettative che gli insegnanti nutrono nei confronti dei propri studenti risultino determinanti nel produrre il successo o l'insuccesso scolastico degli stessi<sup>49</sup>. Alcune ricerche mettono in luce l'influenza di aspetti strutturali specifici del sistema scolastico sull'insuccesso, come, ad esempio, il numero di studenti per classe, le attività extracurricolari, il "clima" scolastico (Finn e Gerber, Boyd-Zaharias, 2005; Mahoney, Cairns, 1997; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, Jokela, 2008; Cassidy, Bates, 2005; Baker, Derrer, Davis, Dinklage-Travis, Linder, Nicholson, 2001; Lee, Burkam, 2003). Altro contributo da sottolineare in questa macroarea è quello di Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, che introducono il concetto di *capitale culturale* e criticano duramente la scuola francese come struttura attivamente impegnata nella riproduzione delle disuguaglianze sociali (Bourdieu, Passeron, 1972). Tra i contributi che in Italia si sono occupati di evidenziare il ruolo della scuola nel produrre o perpetuare l'insuccesso scolastico si segnalano la nota *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), il lavoro di Bruno Ciari (Ciari, 1973), di Paolo Peticari (Peticari, 1996), di Enzo Morgagni (Morgagni, 1998), di Norberto Bottani e Luciano Benadusi (Bottani, Benadusi, 2006), mentre oltreoceano si ricordano in particolare il lavoro del pedagogista brasiliano Paulo Freire, (Freire, 1985; 1998; 2004), di Henry A. Giroux (Giroux, 1981), di Jonathan Kozol (Kozol, 1991) e, più recentemente, di Sonia Nieto,

---

<sup>48</sup> Per una definizione puntuale di *critical pedagogy* si rimanda al paragrafo 9.

<sup>49</sup> Questo studio, tuttavia, non può considerarsi parte della corrente della *critical pedagogy*, né della nuova sociologia dell'educazione.

(Nieto, 1996) sui fattori di successo e insuccesso scolastico in un contesto multiculturale.

*La scuola rischia di essere causa prima di disagio e di devianza rispetto a tutte le cause seconde che la sociologia vede alla base del disagio giovanile* (Peticari, 1996, p.28).

All'interno di questa macroarea, numerosi studi sottolineano il ruolo chiave dell'insegnante nel produrre o ostacolare l'insuccesso scolastico. La letteratura a questo proposito è molto ricca e variegata; si citano, ad esempio, Cornie North, che ha condotto un approfondito lavoro di ricerca sul ruolo degli insegnanti, con interviste in profondità ed osservazioni in classe (North, 2009) e Sonia Nieto, che individua cinque *core-categories* dell'insegnante, decisive per un apprendimento efficace: il senso del proprio lavoro come *mission*, la solidarietà e l'empatia con gli studenti, il coraggio di sfidare il paradigma di conoscenza dominante, la capacità di improvvisare e la passione per la giustizia sociale (Nieto, 2005, p. 204).

Altri autori, invece, sostengono invece che la scuola e gli insegnanti non sono così importanti nel produrre successo o insuccesso scolastico. Tra questi, lo studio di Christopher Jencks (Jencks, 1972) sugli effetti della famiglia e della scolarizzazione in America, sostiene la necessità di implementare politiche sociali al di fuori della scuola per ridurre le disuguaglianze sociali. Lo studio di caso di Andrew Zau e Jualan Betts tenta di individuare gli indicatori predittivi di successo scolastico per intervenire e contrastare l'insuccesso, e dimostra che le caratteristiche dell'insegnante sono associate solo in minima parte al successo scolastico, mentre indicatori altamente predittivi di successo e d'insuccesso sono il comportamento dello/a studente/ssa in classe ed i voti ottenuti nella scuola primaria (Zau, Betts, 2008, pp. 45-46).

il contesto sociale: fanno capo a questa macroarea tutti quegli studi (che adottano una prospettiva di tipo sociologico, sistemico, o di sociologia dell'educazione) che si concentrano su come il contesto sociale e familiare in cui lo/a studente/ssa è inserito/a influenza i suoi risultati formativi. Questo tipo di studi sono molto diffusi negli Stati Uniti e nel Regno Unito ed hanno come oggetto d'indagine principale le ricadute delle caratteristiche familiari (reddito, titolo di studio posseduto, etnia, linguaggio utilizzato in famiglia) e territoriali (piena occupazione, disoccupazione,

sottoccupazione, degrado, aree verdi, servizi, standard abitativi) sul percorso scolastico degli studenti (Serbin, Stack, 1998; Foster, McLanahan, 1996).

Si ricorda in proposito il lavoro di Basil Bernstein sull'influenza del linguaggio nel processo di apprendimento e sulla selezione operata rispetto alle classi sociali più basse dall'utilizzo esclusivo del *linguaggio formale* nel sistema scolastico (Bernstein, 1980) e il contributo, sebbene datato, di Allison Davis e John Dollard (Davis, Dollard 1978). Si evidenzia inoltre il contributo di Raymond Boudon nella complessa analisi del rapporto tra istruzione e fattori sociali (quali reddito e titolo di studio dei genitori), analisi sulla quale si basa la teoria della scelta razionale e il modello teorico che spiega il rapporto tra istruzione e mobilità sociale (Boudon, 1979). Infine, un'attenta disamina dei fattori in gioco nella promozione dell'insuccesso scolastico viene fornita da Marco Rossi Doria nella collana *Voci della Scuola*, alla voce *Dropout* (Rossi Doria, 2005).

La suddivisione per macroaree dei contributi teorici e di ricerca sul fenomeno dell'insuccesso scolastico viene proposta per presentare i diversi punti di vista sul fenomeno e non ha nessuna pretesa di esaustività, né è da intendersi come una rigida separazione tra i diversi punti di vista che talvolta si intersecano e si sovrappongono (come nel caso della sociologia dell'educazione, soprattutto nella corrente conflittualista, della nuova sociologia dell'educazione e della *critical pedagogy*, vedi paragrafi 8 e 9).

Questo tipo di studi hanno il pregio di indagare in profondità uno o più aspetti del fenomeno da una prospettiva ben definita, tuttavia limitarsi ad essi comporta alcuni svantaggi. Una prospettiva riduzionista al fenomeno, infatti, rischia di restituirne un'immagine semplificata e fuorviante, dimenticando la natura dinamica e processuale del fenomeno oggetto d'indagine. "Fare una fotografia" dell'insuccesso scolastico da una determinata prospettiva può fornire utili indicazioni per lo studio del fenomeno, ma difficilmente riuscirà a suggerire linee d'intervento per contrastarlo efficacemente se non si mette in dialogo con altre discipline, adottando una prospettiva critica.

La prospettiva psicologica, ad esempio, indaga in profondità i processi cognitivi ed affettivi che intervengono nell'insuccesso scolastico, cercando degli indicatori, dei predittori dello stesso nelle caratteristiche degli studenti, ma rischia in questo modo

di restringere lo studio del fenomeno alla sua dimensione individuale, perdendo di vista il sistema di relazioni complesse in cui lo/a studente/ssa è inserito/a, sistema che determina in maniera altrettanto cogente il suo successo o insuccesso formativo (Kozol, 1991; Clewell, Campbell, 2007; Au, 2009).

La nuova sociologia dell'educazione e la *critical pedagogy* si dedicano invece ad indagare il fenomeno laddove esso si manifesta, e cioè nella scuola e nel territorio, in particolare nel multiforme e complesso sistema di relazioni che si instaura tra studente/ssa- studenti e insegnante-insegnanti. Questo tipo di prospettiva fa emergere una serie di utili indicazioni per contrastare il fenomeno tanto a livello didattico, quanto di scelte politiche interne ed esterne al sistema-scuola, senza dimenticare che il sistema-scuola è a sua volta inserito in un contesto sociale più ampio e in un complesso sistema di relazioni che pure intervengono nel supportare o vanificare il suo operato. Il rischio emergente in questo tipo di ricerche è che la sottolineatura sulle relazioni tra i diversi aspetti in gioco nella costruzione di insuccesso scolastico scivoli verso una sorta di determinismo sociale (vedi ad esempio il lavoro di Bowles, Gintis, Osborne Groves, 2005).

La prospettiva sociologica, invece, mette al centro del suo interesse gli aspetti strutturali, socio-economici, che intervengono nel favorire od ostacolare l'insuccesso scolastico e le relazioni tra gli stessi; questo tipo di sguardo si concentra su macro-entità o macro-concetti, tentando, in alcuni casi, di individuare i fattori determinanti su cui agire per contrastare il fenomeno, ma corre il rischio di mettere in secondo piano la dimensione micro sociale e pedagogica, in particolare il ruolo della scuola.

Alcune indagini compensano questi svantaggi mettendo in relazione più aspetti, appartenenti a macroaree diverse e combinandoli in una visione multi prospettica (Clarizia, Spanò, 2006; Suarez-Orozco, Todorova, 2008). Lo sforzo e il pregio di questi studi è il tentativo di combinare approcci diversi al fenomeno e di uscire da una logica che vede l'oggetto di ricerca determinare in maniera quasi rigida la prospettiva disciplinare adottata per studiarlo. La necessità di mantenere un approccio sistemico allo studio del fenomeno viene affermata anche da Piero Bertolini (Bertolini, 1998, pp. 59-60).

In questo studio si assume che l'insuccesso scolastico richieda di essere studiato utilizzando un approccio multi prospettico e che la prospettiva teorica della



sociologia dell'educazione, e della nuova sociologia dell'educazione in particolare, siano necessarie, ma non sufficienti. Occorre infatti assumere uno sguardo pedagogico e al tempo stesso critico, tentando di “tenere insieme“ nell'analisi del fenomeno tutti e tre i livelli descritti (individuale, scolastico, sociale).

## **7. Argomento economico vs argomento etico**

Un tema trasversale ai diversi approcci disciplinari descritti è il cosiddetto “argomento economico”: l'insuccesso scolastico viene considerato un male per la società perché, da un lato diminuisce le sue capacità di essere economicamente più produttiva, dall'altro aggrava i costi per la collettività.

Clive Belfield e Henry Levin, ad esempio, mettono in evidenza, all'interno della società statunitense, come un'educazione di scarsa qualità danneggi non soltanto i soggetti che “falliscono”, ma porti inevitabilmente a maggiori costi per la collettività: una minore crescita economica, minori introiti sotto forma di tasse e una maggiore spesa pubblica per la salute, la giustizia e l'assistenza ai cittadini meno istruiti (Belfield, Levin, 2007). Questi autori sostengono con forza la necessità di migliorare il sistema scolastico ed individuano 12 aree chiave in cui intervenire per farlo: alta qualità della scuola d'infanzia ed asili-nido; *curricula* rigorosi e motivanti per gli studenti; alta qualità nell'insegnamento; *leadership* efficace degli insegnanti; numero di studenti per classe ridotto; servizi per la salute fisica e psicologica appropriati; supporto accademico adeguato per gli studenti di madrelingua non inglese, gli studenti con bisogni educativi speciali e gli studenti provenienti da aree con alta concentrazione di povertà; efficaci programmi durante il doposcuola e l'estate, e per la comunità; coinvolgimento delle famiglie e supporto genitoriale; *policies* che sostengano la diversità economica e culturale (Belfield, Levin, 2007, p. 259, traduzione mia).

A conclusioni simili approda il già citato studio di Suarez-Orozco e Todorova sul successo/insuccesso scolastico degli studenti migranti. Questi nuovi cittadini, sostengono le due autrici, sono portatori di talenti ed energie che potrebbero dare un grosso contributo allo sviluppo dell'economia e della società statunitense, senza contare il fatto che con un'educazione adeguata potrebbero permettersi di pagare i

costi per la salute e il pensionamento, beneficiando l'intera collettività, in linea con la già citata teoria del capitale umano. Perdere queste energie a causa di un'educazione di scarsa qualità, concludono le autrici, sarebbe uno spreco (Suarez.Orozco, Todorova, 2008).

Per quanto l'argomento economico sia assolutamente convincente e necessario, si ritiene tuttavia insufficiente. Il sistema scolastico non deve servire soltanto a far crescere il sistema economico: un maggiore bene comune non si limita certamente ad una maggiore crescita economica.

Senza dubbio la scuola non può prescindere dal fornire agli studenti le competenze per competere equamente nel mercato del lavoro, tuttavia limitarsi a questa prospettiva sarebbe riduttivo e fuorviante. Un'educazione alta, di qualità, per tutti, non può essere sostenuta dal solo "argomento economico", ma richiede un "argomento etico": l'insuccesso scolastico va contrastato non solo perché comporta uno svantaggio economico per i soggetti che ne sono colpiti e, in ultima analisi, per tutta la collettività; va contrastato perché lo scopo ultimo della scuola è la formazione del cittadino, di tutti i cittadini, oltre che dei lavoratori. Va contrastato perché spetta alla scuola dare a tutti, e ancor più a coloro che, per estrazione economica, sociale o culturale, più ne sono sprovvisti, gli strumenti per sviluppare il pensiero critico, che solo consente di esercitare pienamente la cittadinanza.

Assumendo l'"argomento etico" come punto di partenza, l'insuccesso scolastico diventa allora una questione di giustizia sociale: è necessario garantire a tutti non più soltanto il diritto allo studio, bensì il diritto ad un'educazione di qualità che consenta a tutti di ridurre o superare le disuguaglianze ascritte per nascita e sviluppare pienamente la propria capacità di vivere come cittadini pensanti, partecipando in modo attivo alla vita politica, sociale, economica e culturale del Paese.

## 8. L'approccio della sociologia dell'educazione<sup>50</sup>

Negli anni '50 e '60 la questione del rapporto fra scuola e disuguaglianza emerge con forza, non solo in Italia.

Marzio Barbagli distingue nell'analisi del fenomeno tre diversi paradigmi (Barbagli, 1978), che verranno brevemente illustrati: il paradigma funzionalista, quello conflittualista e quello interazionista.

Secondo il modello funzionalista, che fa capo a Émile Durkheim (Durkheim 1996; 1971; 1962), la società è un sistema di parti tra loro interdipendenti che assolvono a funzioni specifiche. Il sistema scolastico è considerato un sottosistema con la funzione di addestrare i cittadini alla loro futura vita professionale, in stretta connessione con il sottosistema economico. L'estensione dell'opportunità di istruirsi ad una più vasta fetta di popolazione viene considerata funzione delle richieste avanzate dal sistema economico stesso, soggetto in quegli anni ad un'accelerazione del proprio sviluppo all'interno delle società industriali. Le disuguaglianze vengono ritenute naturalmente intrinseche ad ogni sistema sociale e funzionali al mantenimento dello stesso. All'interno di questo paradigma si distinguono due scuole di pensiero rispetto al ruolo del sistema scolastico: la teoria dell'istruzione come fattore di progresso sociale e la teoria dell'istruzione come fattore di sviluppo economico. La prima teoria, sviluppatasi soprattutto nel Regno Unito, vede l'istruzione come un mezzo per ridurre le disuguaglianze sociali, almeno per quegli studenti che, appartenendo a classi sociali svantaggiate, dimostrano buone capacità nell'apprendimento. La seconda, che ha visto la sua fortuna soprattutto negli Stati Uniti, considera l'istruzione come un investimento per lo sviluppo del sistema economico e tecnologico, secondo la teoria del già citato "capitale umano". Per spiegare i fallimenti del sistema scolastico si sviluppano teorie come quella del *deficit* o della deprivazione culturale. Secondo questa teoria, l'insuccesso scolastico è dovuto alle carenze degli studenti rispetto alle richieste della scuola, carenze dovute

---

<sup>50</sup> Il mondo della sociologia dell'educazione è complesso e variegato al suo interno. La classificazione che segue è funzionale agli scopi di questa ricerca e semplifica alcune differenze presenti nei diversi autori appartenenti alla stessa corrente. Per una descrizione più approfondita vedi Morrow R. A., Torres C. A., (2005), *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, New York: State University of New York

ad una socializzazione familiare povera di stimoli e poco attenta alla trasmissione degli atteggiamenti e dei valori richiesti per riuscire all'interno del sistema scolastico, nonché a *deficit* nelle capacità cognitive individuali<sup>51</sup>. Questa teoria fu la base di alcune politiche pubbliche volte a contrastare l'insuccesso: negli Stati Uniti, ad esempio, vennero attivati i "programmi di educazione compensatrice", che si proponevano di colmare le carenze nella formazione degli studenti delle classi sociali popolari. Il fallimento di questi programmi fu oggetto di numerose critiche, sia da parte di chi riteneva che le differenze cognitive fossero innate, piuttosto che da ascrivere all'influenza dell'ambiente, sia da parte di chi sottolineava come questo approccio all'insuccesso scolastico non tenesse in considerazione il ruolo della scuola nella discriminazione degli studenti provenienti dalle classi sociali più svantaggiate.

Secondo il modello conflittualista, che si rifà alla corrente marxista (Althusser, 1997; Bourdieu, 1972), la società è invece un insieme di gruppi di individui che lottano per i propri interessi: le disuguaglianze sociali altro non sono che il risultato di questi conflitti, che si ritrovano, rispecchiati, nelle aule scolastiche. All'interno di questo paradigma trova spazio la teoria della riproduzione sociale, secondo cui la scuola ha un ruolo decisivo nel riprodurre la società (e quindi se stessa) ed ostacolare il cambiamento sociale.

Le discriminazioni interne al sistema scolastico, soprattutto nel rapporto docente-discente, vengono messe in luce con chiarezza in alcuni studi (i già citati Davis e Dollard 1978; Rosenthal, Jacobson, 1972) che mostrano come gli studenti che ottengono i risultati peggiori non lo facciano in realtà perché dotati di minori capacità cognitive, ma perché questo è ciò che gli insegnanti si aspettano da loro (profezia che si auto adempie).

In Italia una forte denuncia dell'ingiusta selezione operata all'interno del sistema scolastico si ha nell'ormai famosa *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), mentre in Francia, Pierre Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1972) attacca duramente la scuola, come sistema teso alla riproduzione di se stessa e al

---

<sup>51</sup> Un aspetto particolare all'interno della teoria della deprivazione culturale è analizzato, come già accennato, da Basil Bernstein, che evidenzia il ruolo chiave del linguaggio nell'insuccesso scolastico (Bernstein, 1980). Bernstein teorizza la differenza tra linguaggio pubblico, diffuso tra le classi sociali inferiori, e linguaggio formale, largamente utilizzato nel sistema scolastico e altamente selettivo nei confronti di chi non lo padroneggia.

conservatorismo sociale, e gli insegnanti, primi operatori di questo processo di perpetuazione delle disuguaglianze sociali e di camuffamento di esse come disuguaglianze dovute alle doti (innate, “naturali”) degli studenti. Bourdieu introduce il concetto di “capitale culturale” come insieme di tutte le conoscenze assorbite in famiglia, a cui si affianca la nozione di “ethos”, anch’esso trasmesso dalla famiglia, che comprende tutti gli atteggiamenti verso la scuola e l’istruzione, compreso il valore attribuito allo studio. “Capitale culturale” ed “ethos” costituiscono l’eredità culturale.

Elena Besozzi confronta i due paradigmi sopraccitati in relazione al concetto di uguaglianza delle opportunità. Per il funzionalismo, l’uguaglianza delle opportunità significa avere uguali opportunità di accesso al sistema formativo, mentre per il conflittualismo, questa si realizza in presenza di uguali opportunità di riuscita (Besozzi, 2006, p.165). Queste ultime non sono certo realizzate, né contribuisce a realizzarle il sistema scolastico, che si limita invece a riprodurre i modelli culturali e sociali dominanti.

Secondo il modello interazionista, infine, che ha le sue radici in Georg Simmel (Simmel, 1983; 1995), la realtà sociale è definita come un processo di continua costruzione/decostruzione, attraverso l’interazione e l’intersoggettività tra i diversi gruppi ed individui. In questo paradigma l’insuccesso scolastico è sì influenzato da fattori strutturali, ma è il soggetto che compie delle scelte in base al significato che attribuisce alla realtà che vive. All’interno del paradigma interazionista si colloca la corrente della nuova sociologia dell’educazione, che nasce in Gran Bretagna negli anni ’70 e che, come accennato, fa di quel che avviene all’interno delle scuole il centro del proprio interesse.

All’interno di questo paradigma Raymond Boudon (Boudon, 1979), introduce la teoria dell’azione razionale per spiegare come il soggetto, all’interno del proprio percorso formativo, non sia soltanto condizionato da elementi strutturali (ad esempio le condizioni socioeconomiche della famiglia d’origine), ma operi una scelta che ritiene migliore per sé in base ad elementi di valutazione razionale.

*La sopravvivenza di un individuo nel sistema scolastico dipende da un processo decisionale i cui parametri sono funzioni della posizione sociale o posizione di classe. Per la loro posizione gli individui o le famiglie danno una valutazione diversa*

*ai costi, rischi e benefici attesi che sono collegati ad una decisione* (Boudon, 1979, p. 70).

Lo stesso autore afferma inoltre che, a fronte di una riduzione delle disuguaglianze in termini di opportunità formative, le disuguaglianze sociali non risultano diminuite, bensì aumentate: questo non dipende tanto dal sistema scolastico, quanto dal fatto che la struttura sociale muta rispetto ad esso molto più lentamente e quindi l'investimento in istruzione risulta molto più oneroso con l'aumentare dei soggetti in possesso di un titolo di studio elevato.

Rispetto ai precedenti, l'approccio interazionista mette in luce il livello micro delle interazioni tra gli attori principali del processo di insegnamento/apprendimento, gli studenti e gli insegnanti, sottolineandone il carattere dinamico e aperto di continua negoziazione e significazione della realtà. Tuttavia questo approccio rischia di frammentare la propria analisi in micro settori, perdendo di vista il legame con i macro fattori che altrettanto influenzano il modo in cui i soggetti vivono la propria realtà all'interno del sistema scolastico e svaloriizzando la dimensione educativa ed il ruolo della scuola.

Il punto di vista della sociologia dell'educazione è necessario per spiegare entro quale cornice teorica prende vita e si sviluppa un sistema formativo, evidenziandone i cambiamenti avvenuti nella *mission*, negli obiettivi, nel modo di percepire gli studenti, l'insegnante e l'interazione tra gli stessi, nell'organizzazione interna e nei suoi rapporti con l'esterno, nonché nella dimensione micro, quotidiana, dinamica e non del tutto predeterminata entro cui si originano e si sviluppano i processi che porteranno i singoli studenti a proseguire o ad abbandonare gli studi. In questo approccio manca tuttavia la dimensione pedagogica, lo sguardo che ricerca gli elementi per trasformare la realtà e orientare l'azione. Per questo occorre fare riferimento al punto di vista della *critical pedagogy*.

## **9. L'approccio della *critical pedagogy***

Con *critical pedagogy* si definisce un particolare settore di studi della pedagogia che affonda le sue radici nella Scuola di Francoforte (Adorno T. W., Horkheimer M., 1966; Marcuse 2001) e nella sua "seconda generazione" di filosofi, in particolare

Jürgen Habermas (Habermas J., 1971; 1998), e che si è sviluppata negli ultimi vent'anni soprattutto in ambito anglosassone.

Ciò che caratterizza la *critical pedagogy* è la tensione verso una teoria critica dell'educazione, che considera ed analizza i processi di formazione all'interno del loro contesto storico e sociale. I teorici che fanno capo alla *critical pedagogy* scelgono ed affermano con forza una visione ed un'analisi politica della realtà indagata. Pur non caratterizzandosi come scuola di pensiero omogenea e comprendendo anzi autori molto diversi tra loro in relazione all'oggetto di studio e alla metodologia utilizzata per indagarlo, ciò che accomuna tutti questi studi è il loro obiettivo: la denuncia e la trasformazione delle ingiustizie e delle disuguaglianze sociali.

All'interno di questa corrente si segnalano alcuni esponenti della teoria femminista (Fraser, 1985), che mettono in evidenza la dimensione del genere nelle disuguaglianze sociali, Michael Apple (1971) e il già menzionato Henry A. Giroux (1981), che criticano il processo di trasmissione del sapere in atto nelle scuole ed introducono il concetto di *hidden curriculum*, che spiega come gli studenti imparino molto di più dai presupposti taciti e dalle assunzioni implicite che guidano la didattica degli insegnanti, che non da quanto programmato dagli stessi sulla carta. Secondo Apple e Giroux gli insegnanti non sono formati per riconoscere ed utilizzare il capitale culturale dei loro studenti e così perdono l'occasione di partecipare insieme a loro al processo di costruzione della conoscenza. Altri esponenti interni alla cornice teorica della *critical pedagogy* sono Stanley Aronowitz (2000), bell hooks (1994), Carlo Alberto Torres (1998; 2008; 2009; Torres e Noguera, 2008), Raymond Morrow (Morrow, Torres, 2005), Peter McLaren (2007).

Una teoria critica dell'educazione che si riferisca al paradigma della *critical pedagogy*, è riconoscibile grazie ad alcune caratteristiche:

-la visione della realtà sociale: gli esseri umani esistono sempre in un contesto storico caratterizzato da relazioni di potere asimmetriche implicite, che vanno portate alla luce (Freire, 1985; 1998; Freire e Macedo 2008; Aronowitz, 1992)

-la natura dialettica della teoria: l'individuo al tempo stesso è determinato e determina il contesto sociale cui appartiene (Freire, 1985)

-la natura politica della teoria: una teoria dell'educazione non può mai essere neutrale, ma deve tendere costantemente all'emancipazione degli oppressi (Freire, 1985; 2008)

-il riconoscimento di forme di conoscenza misconosciute dalla cultura dominante (bell hooks, 1998) e dunque del legame tra potere e conoscenza

-la concezione della verità come relazionale, storicamente contestualizzata e non assoluta (Freire, Macedo, 2008)

*l'oggettività costituisce in se stessa una forma di menzogna [...]. La stessa pretesa dell'oggettività implica necessariamente una dimensione di soggettività* (Freire, Macedo, 2008, p.44)

-il riconoscimento della contraddizione e del conflitto all'interno del processo di emancipazione da forme di acculturazione che non sviluppano il pensiero critico (Giroux, 1981)

-il ruolo della scuola nel riprodurre un sistema sociale che privilegia le classi medie e alte, ma anche il suo essere un potenziale luogo di emancipazione (McLaren, 2007)

-il ruolo degli insegnanti come intellettuali nell'accezione gramsciana, *cultural workers* (Giroux, 1992) con funzione emancipatoria e trasformativa nei confronti degli studenti

-la finalità (e la speranza) di costruire una società migliore (concetto di Utopia) (Freire, 2002).

La *critical pedagogy* va dunque ad indagare quelle tematiche rivelatrici di ingiustizie e disuguaglianze implicite nella società, per renderle esplicite e denunciarle: ad esempio, il multiculturalismo (Habermas, 1998; McLaren 1997), la questione femminile e razziale (bell hooks, 1990), lo stesso insuccesso scolastico (Giroux, 1993; Jencks, 1972, Bane e Levine, 1975; Bowles, Gintis, Osborne Groves, 2005).

Compito della *critical pedagogy* è quello di compiere un'azione demistificatrice, problematizzando i significati prodotti dalle relazioni di potere all'interno del processo di trasmissione della conoscenza.

Questo approccio condivide con il modello conflittualista la radice marxista e l'obiettivo di fornire una lettura critica della realtà sociale, tuttavia, se ne differenzia



per la lettura pedagogica che si propone di fare della realtà, ponendosi l'obiettivo non solo di denunciarne le disuguaglianze, bensì di fornire gli elementi per la trasformazione ed il miglioramento del sistema. Conseguentemente, sono molto più numerosi all'interno di questo approccio, i contributi che fondano le loro elaborazioni teoriche su ricerche empiriche.

### 9.1 *Critical pedagogy* e scuola

Gli autori che si sono occupati di scuola all'interno della cornice epistemologica della *critical pedagogy* hanno analizzato cosa accade all'interno delle scuole, evidenziando il ruolo del processo di insegnamento-apprendimento nel riprodurre le disuguaglianze sociali.

Il presupposto da cui questi autori sono partiti è che l'educazione non puoi mai essere neutrale, ma ha un'intrinseca connotazione politica (Freire, 1998, p. 91): la società è caratterizzata da disuguaglianze di potere che si traducono in disuguaglianze economiche, sociali e culturali e in relazioni di dominio e sfruttamento; queste disuguaglianze vengono portate all'interno della scuola dagli studenti; la scuola, può lavorare per ridurre queste disuguaglianze, o non fare nulla e quindi contribuire a riprodurle, attraverso il processo di insegnamento-apprendimento; questo processo trasmette, infatti, attraverso la conoscenza, una specifica visione del mondo; la conoscenza trasmessa, pertanto, non può mai essere neutrale (Apple, 1982; Giroux, 1983; Freire, 1985).

Michael Apple si propone di studiare che cosa venga considerata come "legittima conoscenza" da certi specifici gruppi sociali, in specifiche istituzioni e in specifici momenti storici, con il fine di problematizzare questa conoscenza come "una" delle possibili visioni del mondo. In una ricerca che si svolge all'interno di un *kindergarten*,<sup>52</sup> ad esempio, Apple e Nancy King analizzano come avviene la socializzazione dei bambini nei primi mesi di frequenza. Dai loro dati emerge un'ideologia della socializzazione, per cui i bambini imparano innanzitutto il "ruolo dello studente" (Giroux, 1983). Come avviene questo apprendimento? Attraverso il controllo delle lodi, dell'accesso ai materiali, del tempo e dello spazio, l'insegnante definisce che cosa è "lavoro" e che cosa è "gioco". Questi ultimi non vengono

---

<sup>52</sup> Che corrisponde alla Scuola d'Infanzia italiana, ma è organizzato in maniera del tutto differente.

distinti per il tipo di attività che i bambini vi svolgono, ma per il significato che ad essi attribuisce l'insegnante. Allo stesso modo, il significato degli oggetti che i bambini utilizzano nelle diverse attività (ad esempio, la colla) non dipende dall'oggetto in sé, ma dal modo in cui essi vengono usati, modo che, ancora una volta, viene definito dall'insegnante: durante le fasi di "lavoro" i bambini imparano a "fare ciò che ti dicono di fare", mentre durante le fasi di "gioco" imparano che possono scegliere che tipo di attività svolgere, in che modo, con chi e dove, ma sempre all'interno di una cornice spazio-temporale e di utilizzo dei materiali definita dagli insegnanti.

Il processo di socializzazione qui descritto è biunivoco: anche l'insegnante viene influenzata/o dalle risposte dei bambini, tuttavia la distribuzione del potere non lascia ai bambini molte possibilità di contrattazione. Essi imparano a tollerare l'arbitrarietà e ad aspettare per soddisfare i propri bisogni e, soprattutto, imparano ad accomodare le proprie risposte emotive con quello che l'insegnante considera un comportamento appropriato.

Tutto ciò che, come il "ruolo dello studente", viene imparato a scuola al di là del *curriculum* esplicitamente perseguito, viene definito *curriculum* nascosto<sup>53</sup> (Apple, 1982). Il concetto di *curriculum* nascosto viene ripreso e approfondito da Henry A. Giroux (Giroux, 1983): secondo Apple e Giroux, il *curriculum* nascosto, o tacito, insegna in modo implicito le dinamiche di potere, le norme economiche e sociali, i valori e le aspettative che regolano la società dominante, insegnando agli studenti come comportarsi in modo "accettabile" e veicolando in modo surrettizio un modello di conformità sociale<sup>54</sup> (Giroux, 1983).

La scuola, secondo questi due autori, gioca un ruolo importante nel riprodurre le relazioni di sfruttamento e dominio, non solo attraverso la distribuzione, ma anche tramite la produzione di conoscenza. Tuttavia, la riproduzione sociale e culturale non è un processo meccanicistico: la scuola riproduce non solo relazioni di potere, ma anche forme di resistenza al potere (Apple, 1982, p.150; Giroux, 1993). Studenti e insegnanti, infatti, non accettano passivamente i valori imposti dalla struttura dominante; gli studenti oppongono una continua (dialettica) resistenza (vedi parte

---

<sup>53</sup> *Hidden curriculum*: la traduzione è mia.

<sup>54</sup> Questo modello di conformità sociale si avvicina a ciò che Antonio Gramsci chiama l'ideologia del consenso, vedi paragrafo 9.2.

terza), gli insegnanti talvolta si oppongono alla cultura dominante, più spesso non mettono abbastanza in discussione la conoscenza che stanno trasmettendo agli studenti<sup>55</sup> (Giroux, 1981, cap. 3).

Un altro aspetto evidenziato da Apple all'interno della cultura dominante è la centralità assunta dal mercato rispetto alla sfera pubblica e lo spostamento della finalità dell'educazione dalla formazione del cittadino alla formazione del consumatore/lavoratore (Apple, 1982).

La cultura diventa allora *commodity*, risorsa da sfruttare nel mercato del lavoro: il processo di insegnamento-apprendimento avviene nell'alienazione dal modo in cui la conoscenza che viene insegnata-imparata è stata costruita e nell'assenza di una rielaborazione critica e personale.

Questo processo era stato messo in luce anche dal pedagogista brasiliano Paulo Freire e definito come *banking education*: invece che creata e ri-creata insieme, la conoscenza viene depositata dall'insegnante nella mente dell'alunno/a, senza richiedere né una comprensione critica della stessa, né una rielaborazione personale, bensì, nel peggiore dei casi, la memorizzazione dei contenuti, nel migliore, il consumismo di idee altrui (Freire, 1985). Questo tipo di relazione educativa, secondo Freire, rende gli studenti "oggetto" all'interno della relazione insegnante-studente/ssa. Come oggetti, la conoscenza di cui gli studenti sono portatori viene annullata, misconosciuta, ridotta ai margini<sup>56</sup>, in una "cultura del silenzio" senza valore. Il fine dell'educazione deve essere invece l'emancipazione dei soggetti in educazione, siano essi insegnanti o studenti, oppressi od oppressori<sup>57</sup>. Strumento principe di questa pratica emancipatoria è secondo Freire il dialogo, che può avvenire soltanto in un'autentica relazione tra soggettività, attraverso la conoscenza della realtà e la denuncia delle disuguaglianze presenti in essa.

A questo proposito, Giroux parla di razionalità emancipatoria (contrapposta alla razionalità tecnico-strumentale dominante), che si sostanzia di due fasi: critica ed

---

<sup>55</sup> A questo proposito, Paulo Freire sostiene che, prima di entrare in classe, ogni insegnante dovrebbe aver compiuto un'auto-analisi ed essersi chiesto: per chi e per che cosa sto insegnando? Contro chi e contro che cosa?

<sup>56</sup> Il ruolo del margine come luogo di resistenza attiva, prezioso punto di vista sul "centro", viene sottolineato da bell hooks (hooks, 1998).

<sup>57</sup> bell hooks mette in luce il linguaggio binario che sottintende il pensiero di Freire e di molti autori interni alla *critical pedagogy* (hooks, 1998).

azione. L'educazione al pensiero critico è il fine dell'educazione e Giroux individua come strumento privilegiato per questo fine l'educazione alla cittadinanza.

L'autore evidenzia inoltre il predominio del pensiero tipico del positivismo nella cultura trasmessa dalla scuola, una cultura distaccata dalla storia e conseguentemente una visione di sé come isolati dal mondo (Giroux, 1981). Anche la formazione degli insegnanti è centrata sulla riproduzione sociale e culturale e su una nozione depoliticizzata e neutrale di cultura. A questa prospettiva "tecnica" di cultura e di conoscenza, l'autore contrappone la necessità di una prospettiva sociopolitica, sottolineando l'importanza di agire sì sulla scuola, ma anche sulla società esterna:

*Non si tratta di cambiare il contenuto o la metodologia, ma di identificare i processi sociali che lavorano contro gli scopi etici e politici della scuola in una società democratica* (Giroux, 1983, p.101).

Ecco perché, nell'ottica della *critical pedagogy*, gli educatori e gli insegnanti devono riappropriarsi del proprio ruolo di intellettuali e dell'accezione politica dell'educazione e ridare centralità all'educazione del pensiero critico, per produrre cultura dove i temi dell'identità e della differenza siano al centro di una democrazia partecipativa (v. anche Giroux, 1993, cap. 3).

La *critical pedagogy* si propone dunque come cornice per un'azione demistificatrice e problematizzante rispetto ai significati prodotti dalle relazioni di potere nella società e nella scuola: il ruolo degli intellettuali, e ancor più degli educatori, in questo processo risulta centrale.

## 9.2 Il ruolo degli insegnanti come intellettuali

Il ruolo degli intellettuali nel "servire" o meno l'ideologia dominante è messo in luce con chiarezza da Antonio Gramsci, sia attraverso i suoi scritti, sia attraverso la sua propria vita. Non si può comprendere il ruolo degli intellettuali nel pensiero di Gramsci senza aver presente il concetto di "egemonia", con il quale Gramsci identifica un processo attivo messo in atto dal gruppo dominante sui gruppi subalterni sia attraverso la creazione del consenso, sia tramite l'esercizio della coercizione. Gramsci sottolinea il ruolo degli intellettuali nel sostenere e mantenere l'ideologia del consenso: gli intellettuali tradizionali sono coloro che hanno accesso al dibattito pubblico e giocano un ruolo determinante nell'influenzarlo, perpetuando

e giustificando l'egemonia di un gruppo sociale sull'altro, e contribuendo in tal modo a definire ciò che Gramsci chiama il "senso comune". Il consenso viene spontaneamente dato dalle masse al gruppo dominante in virtù del suo prestigio storico e della funzione svolta all'interno del sistema produttivo (Levinson et al., 2011).

Gli intellettuali organici, per converso, sono secondo l'autore, intimamente collegati agli interessi delle classi subalterne e sono impegnati nella coscientizzazione delle stesse e nella lotta contro l'ideologia dominante. La scuola, secondo Gramsci, gioca un ruolo chiave nel mantenimento dell'ideologia dominante, ma potrebbe essere altrettanto decisiva nella produzione di una cultura critica e contro-egemonica, purché essa non si limiti ad istruire gli allievi, ma si proponga costantemente di educare. La separazione tra istruzione ed educazione viene considerata da Gramsci quasi impossibile, e certamente dannosa.

*Perché l'istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività, un "meccanico recipiente" di nozioni astratte (Gramsci, 1991, p.136).*

L'importanza del ruolo degli insegnanti come intellettuali si ritrova anche lungo tutto il percorso del pensiero di Paulo Freire; la presenza degli insegnanti nella scuola è intrinsecamente una presenza politica, sostiene l'autore, ed è una forma di "intervento nel mondo" (Freire, 1998, p.90).

*Penso che sia un dovere etico dell'insegnante sfidare gli studenti a impegnarsi nel loro mondo per poter agire su di esso (Freire, 2008, p.52).*

Secondo Freire, l'educazione non è mai meccanicistica riproduzione o smascheramento dell'ideologia dominante, ma ha una natura dialettica che le impone di interrogarsi costantemente sui propri fini e mezzi. L'insegnante deve trasmettere agli studenti la propria capacità di analizzare, valutare, decidere, praticare la giustizia. Offrire, in ultima analisi, gli strumenti per nutrire e sviluppare il pensiero critico. L'insegnante deve essere una guida autorevole per gli studenti, e in quanto guida, deve essere "etica". Essere "etici" significa per Freire riconoscere la propria natura di esseri "destinati a scegliere", ad avere opzioni ed onorare la verità (Freire, 1998, p.90, traduzione mia).

Peter Mayo fa un'interessante comparazione tra il pensiero di Gramsci e quello di Freire (Mayo in Encyclopaedia, 2005), evidenziandone somiglianze e differenze:

Somiglianze	Differenze
Entrambi furono influenzati dalla lettura del pensiero politico di Karl Marx	Freire si riferì anche al personalismo cristiano e alla Teologia della Liberazione in Sudamerica
Entrambi considerano, rispettivamente, il popolo e gli oppressi come intrisi dell'ideologia dell'oppressore	
Entrambi considerano gli esseri umani come condizionati, ma non determinati e propugnano la necessità di una base culturale e spirituale per la rivoluzione	Le ideologie dominanti con cui Gramsci si confronta sono il taylorismo e il capitalismo, mentre Freire con il neoliberalismo
Entrambi considerano l'educazione come necessariamente rivolta alla sfera pubblica e all'impegno politico	
Entrambi sostengono la necessità di un'alleanza tra i partiti politici e i movimenti sociali	Gramsci coinvolge anche le masse cattoliche e assegna al partito un ruolo di guida, Freire è più sfumato su questo punto e sostiene l'alleanza fra Partito dei lavoratori (Pt), Movimento dei Sem Terra (Mst), le Comunità di base (Ceb) e i movimenti sociali
La prassi è centrale nel pensiero dei due, va ricreata di volta in volta, a seconda del contesto	
Entrambi vivono, rispettivamente, esilio e prigione, come distanziamento critico dalla propria realtà	
Entrambi vedono l'educazione oscillare tra libertà e autorità e sostengono la necessità di una scuola e di un'educazione nuove	Freire si concentra sulla necessità dell'insegnante come autorità (non autoritarismo) e sull'educazione popolare. Gramsci rivendica la necessità di un'educazione "alta" per comprendere la realtà e porsi in maniera critica di fronte ad essa (internazionalizzazione)

Tabella 3 Somiglianze e differenze tra il pensiero di Antonio Gramsci e Paulo Freire secondo Peter Mayo.

Il ruolo chiave degli insegnanti nel trasformare il contesto in cui operano è infine messo in luce anche da Peter McLaren, il quale sostiene la necessità che gli educatori

stimolino i loro educandi a resistere, a decostruire una realtà che si offre loro come preconfezionata e a prendervi parte in modo attivo (McLaren, 1997). McLaren sottolinea inoltre il legame tra la scuola come luogo di apprendimento-insegnamento, la più estesa comunità locale e la società in cui essa si trova inserita. Giroux sottolinea invece il rischio che l'insegnante si trasformi da intellettuale in "tecnico" dell'educazione, mero applicatore di metodi e procedure standardizzate (quali i test) (Giroux, 1993, capitolo 1).

Il ruolo centrale degli insegnanti nell'emancipazione degli studenti emerge anche dai risultati empirici del processo di ricerca che verranno illustrati nella terza parte.

## **10. Un confronto tra *critical pedagogy* e pedagogia critica in Italia**

In Italia una pedagogia critica che si qualifichi per le caratteristiche appena descritte non esiste. Gli studi che più si avvicinano ad esse sono stati condotti soprattutto durante gli anni Settanta ed hanno indagato il processo di trasmissione culturale secondo una logica di potere e di conflitto sociale (Scuola di Barbiana, 1969; Ciari, 1973), ponendosi dichiaratamente l'obiettivo di eliminare o almeno ridurre le disuguaglianze sociali. Il concetto di utopia come progettualità ed intenzionalità è riscontrabile nel razionalismo critico di Giovanni Maria Bertin (Bertin, 1953; Bertin, Contini, 2004), così come tracce dell'intenzionalità trasformatrice della realtà si possono ritrovare in alcuni recenti progetti di ricerca-azione che si pongono l'obiettivo di migliorare i contesti educativi.

Per quanto riguarda il rapporto tra educazione e politica, infine, Piero Bertolini sottolinea la necessità che l'educazione torni ad essere di stimolo all'azione politica e afferma

*In molti casi la politica [...] ha finito per rivolgersi all'educazione (e alla pedagogia) per utilizzarla come proprio strumento di potere (Bertolini, 2003, p.4).*

Quella che si (auto)definisce pedagogia critica in Italia, tuttavia, si discosta in modo evidente dallo statuto della *critical pedagogy* statunitense. Mentre quest'ultima fa della critica uno elemento costitutivo del proprio fondamento epistemologico, la pedagogia critica italiana utilizza la critica come un mezzo per

*ripensare costantemente i suoi problemi più radicali, [a] mettersi sempre e da capo in gioco, sempre e di nuovo in discussione, non adagiandosi mai sui risultati raggiunti, non aspirando mai ad esiti definitivi* (Fadda, 2009, p.34).

La pedagogia critica italiana nasce infatti negli anni Ottanta, grazie all'iniziativa di un gruppo di ricerca interuniversitario coordinato da Alberto Granese, nell'ambito di un "progetto di ricerca di interesse nazionale e di rilevante interesse per lo sviluppo delle scienze" finanziato dal Miur; nel 2006 questo gruppo di ricerca è stato coordinato da Franco Cambi e ha visto la partecipazione di diverse università italiane: l'università della Calabria (Giuseppe Spadafora), di Messina (Enza Colicchi) e di RomaTre (Marielisa Muzi). Il progetto si è sviluppato all'interno di un Programma di Ricerca di Interesse Nazionale focalizzandosi sui modelli teorici e i percorsi formativi della pedagogia critica nella ricerca attuale (Colicchi, 2009; Muzi, 2009). Questo gruppo di ricerca nasceva in un momento di crisi della razionalità pedagogica e di messa in discussione del suo statuto di scienza. Pertanto, in una prima fase "epistemologica", l'attività del gruppo in questione si è rivolta soprattutto ad approfondire in modo rigoroso lo statuto epistemologico della pedagogia in quanto scienza, rivolgendo la critica a se stessa ed esaminando i propri fondamenti epistemologici, assiologici e metodologici. L'intento era quello di rafforzare l'identità e l'autonomia della pedagogia italiana, salvaguardandone la specificità e definendone un modello teoretico forte, ancorché flessibile ed aperto ai problemi sollecitati dalla pratica educativa. In una seconda fase, l'interesse del gruppo di ricerca si è spostato verso la formazione come categoria costitutiva della pedagogia, riconoscendo anche la necessità di formare i nuovi pedagogisti "critici".

Tuttavia, l'accezione "critica" non deve far pensare a maggiori affinità con la *critical pedagogy* statunitense: la critica, infatti, è utilizzata dagli esponenti di questa parte della pedagogia italiana soprattutto come strumento rivolto verso se stessa in quanto disciplina e rimane estranea ad una visione politica e programmaticamente trasformativa della realtà sociale. Questo emerge con chiarezza nel saggio di Anna Maria Passaseo su *La Formazione del cittadino*

*Se il possesso dei diritti politici, che consente l'effettiva partecipazione alla vita pubblica, è un ostacolo per fasce più larghe di popolazione, non è questo un problema di competenza della pedagogia. Alla ricerca pedagogica compete piuttosto*



di teorizzare le modalità attraverso cui formare quelle capacità proprie del cittadino che consentano al soggetto di assolvere in maniera consapevole e autonoma i propri compiti politici: di svolgere al meglio il proprio ruolo di cittadino (Passaseo, 2009, p. 158).

In sintesi

	<i>Critical pedagogy</i>	Pedagogia critica
Finalità	Denunciare e ridurre le disuguaglianze sociali (Giroux, 1981; McLaren, 2007)	Rafforzare l'identità e l'autonomia della pedagogia italiana
Strumenti	Ricerca empirica	Ripensamento critico dei propri fondamenti epistemologici (Fadda, 2009)
Compito affidato alla pedagogia	Politico	Teorico
Collocazione spazio-temporale	Stati Uniti, a partire dagli anni Settanta	Italia, a partire dagli anni Ottanta

Tabella 4 Confronto tra *critical pedagogy* e pedagogia critica, sintesi.

Questo tipo di approccio che non riconosce la natura politica, nel senso di cura per la *polis*, dell'educazione, corre il rischio di alimentare una pedagogia ripiegata su se stessa e sorda, se non indifferente, ai complessi problemi che le veloci trasformazioni sociali in atto pongono in luce.

Trovo pertanto necessario introdurre nel dibattito scientifico pedagogico italiano la questione della giustizia sociale e in particolare del dovere, da parte del sistema scolastico, di garantire il diritto allo studio per tutti i cittadini.

Quest'ultima questione è tanto più urgente, quanto più iniquo appare il sistema scolastico italiano nel segmento della scuola secondaria di II grado (vedi paragrafi 5 e 5.1).

## 11. Il possibile contributo della *critical pedagogy*

In questo primo capitolo si è tentato di problematizzare la definizione di "insuccesso scolastico" e di mettere in luce i punti critici di un approccio esclusivamente quantitativo al fenomeno. Dopo una rassegna degli approcci

disciplinari che si occupano di studiare l'insuccesso scolastico, si è avocata la necessità di andare oltre l'approccio della sociologia dell'educazione attraverso l'approccio della *critical pedagogy* nella sua accezione statunitense.

Il fenomeno dell'insuccesso scolastico in Italia riguarda ancora un'ampia fetta della popolazione e sembra inestricabilmente collegato con i temi della giustizia sociale e della disuguaglianza di opportunità formative, con conseguente mancato o carente soddisfacimento del diritto allo studio per tutti. Sembra dunque urgente rimettere il fenomeno dell'insuccesso scolastico al centro del dibattito scientifico e riappropriarsi di strumenti di analisi che puntino non soltanto alla descrizione del fenomeno, né si limitino alla prescrizione di (pur necessarie) strategie didattiche utili per contrastare lo stesso, bensì ampli lo sguardo sull'orizzonte politico e sociale e sul complesso intreccio di relazioni di potere a più livelli in cui l'insuccesso scolastico nasce e si alimenta. Uno sguardo politico attento alle disuguaglianze di opportunità formative può, infatti, far emergere dimensioni del fenomeno altrimenti misconosciute o tralasciate nel deterministico gioco delle parti.

La prospettiva rigorosa della *critical pedagogy* appare l'opzione più coerente per sviluppare un apparato teorico e strumentale che in Italia è ancora povero nel suo potere esplicativo del fenomeno in questione.

Questo è l'approccio all'interno del quale si è sviluppato il processo di ricerca che viene di seguito descritto in questo lavoro. Se i significati che vengono trasmessi dai *curricula* nella scuola, espliciti e taciti, sono veramente tesi al controllo sociale (Apple, 1982) e all'addomesticamento degli studenti, allora l'abbandono e l'insuccesso scolastico sono la reazione più attiva e, forse, più sana per manifestare la propria resistenza a queste forme di potere. Contrastare l'insuccesso scolastico facendo in modo che gli studenti vengano più facilmente "assimilati" dal sistema non renderebbe un gran servizio né agli studenti stessi, né agli insegnanti, che si vedrebbero privati del potere creativo che il loro lavoro può avere per trovarsi ridotti a semplici ingranaggi del sistema, indifferenti e interscambiabili.

Se il compito della scuola è quello di garantire il diritto allo studio per tutti, compito di una pedagogia "critica" è quello di supportare quest'impresa, denunciando le disuguaglianze presenti e tracciando le linee guida per l'azione, in costante dialogo con i professionisti dell'educazione. Una scuola che dà a tutti uguali

opportunità non è una scuola che dà a tutti gli studenti lo stesso: dato il pesante divario nelle condizioni di partenza degli studenti, questo modo di considerare la scuola e la didattica non fa che perpetuare ed accentuare le disuguaglianze già presenti. Una scuola autenticamente equa deve dare, prima di tutto, di più a chi ha di meno, in termini di opportunità, almeno fino all'assolvimento dell'obbligo formativo. In caso contrario, finirà per dare più opportunità a chi per nascita già ne ha molte, lasciando indietro chi fa più fatica e perdendo l'occasione di essere determinante per i giovani (e futuri) cittadini del Paese.

## **Una *social justice education grounded theory* per indagare i fattori che contribuiscono a costruire insuccesso scolastico nella scuola secondaria di II grado in Italia**

In questo capitolo si intende descrivere quale metodologia è stata utilizzata per indagare il fenomeno “insuccesso scolastico”, quali scelte epistemologiche hanno orientato il processo di ricerca, che tipo di tecniche sono state impiegate per raccogliere ed analizzare i dati, descrivendo passo passo in che modo si è proceduto.

### **1. Una metodologia di ricerca qualitativa: paradigma scientifico di riferimento**

Questo progetto di ricerca si colloca nel campo dell’educazione, intesa come sistema di interazioni intrinsecamente complesse e dinamiche.

*La ricerca educativa è [...] un’attività politica, una responsabilità morale, e un’intrusione all’interno degli spazi sociali e culturali della comunità e delle istituzioni presenti nelle vite delle persone (Freebody, 2003, p.14, traduzione mia).*

Prendendo le mosse da questi due assunti, si è scelto di utilizzare in questo progetto di ricerca una metodologia qualitativa, ritenendola più capace di cogliere la complessità dei processi in gioco nel fenomeno dell’insuccesso scolastico nella scuola secondaria di II grado e di rispettare il vissuto dei soggetti, in particolare studenti e insegnanti, che si sono lasciati coinvolgere in questo progetto di ricerca.

Si rende dunque necessario, prima di tutto, esplicitare che cosa si intenda nello specifico con metodologia di ricerca “qualitativa” e, nel farlo, è inevitabile riferirsi

alle premesse epistemologiche che riguardano la natura della realtà conoscibile, oltre che della conoscenza scientifica, pur senza avere alcuna pretesa di esaurire in queste poche righe il dibattito sulla questione.

Cosa si intende per “realtà” e “conoscenza” sono costrutti che mutano con il tempo e dipendono fortemente dal paradigma scientifico a cui si fa riferimento. Un paradigma è, secondo Thomas Kuhn, l’intera costellazione di credenze, valori, tecniche, condivisi da una comunità scientifica (Kuhn, 1962) dove con “comunità scientifica si intende

*coloro che praticano una specializzazione scientifica [...] [e] hanno ricevuto educazione e addestramento simili; nel corso della loro formazione hanno assimilato la medesima letteratura tecnica e ne hanno tratte in gran parte le medesime lezioni (Kuhn, 1962, p.214).*

Il paradigma scientifico dominante nelle scienze sociali durante il XX secolo è stato il positivismo, dopo la crisi del quale è subentrato il post-positivismo.

Nel paradigma scientifico positivista la realtà è vista come un insieme di fatti, oggettivi e isolabili, conoscibili dal/la ricercatore/rice, che deve rimanere “esterno/a” ad essi per non inquinare i dati e scoprire la verità, che esiste, nascosta, nella realtà stessa. Il metodo legittimato come scientifico è quello sperimentale, dove i fatti da indagare vengono operazionalizzati in variabili controllabili, che vengono manipolate in laboratorio coerentemente con l’ipotesi da verificare. Il campione è casuale, ampio e stratificato; i dati raccolti attraverso la manipolazione delle variabili vengono sottoposti ad analisi statistica e i risultati a cui questa deduttivamente approda vengono generalizzati all’intera popolazione. In questo paradigma l’atto creativo risiede nella formulazione dell’ipotesi sulla base della letteratura pre-esistente. A questo paradigma fa riferimento un modo di fare ricerca di tipo quantitativo.

Quando un paradigma scientifico diventa dominante, esso definisce che cosa è degno di essere indagato e cosa no, quale metodo utilizzato per l’indagine è legittimato a ritenersi scientifico e quali no, quali risultati sono da considerarsi accettabili e quali no, cosa si intende per validità, e così via.

Peter Freebody, ad esempio, afferma che la validità dei risultati ottenuti in base ad un’analisi di tipo qualitativo non sia in alcun modo più “soggettiva” di quella ottenuta tramite altri tipi di analisi, sottolineando che, nella ricerca quantitativa, al/la

lettore/ricce è richiesto di dare per scontato ciò che il/la ricercatore/ricce stesso/a assume come vero nel disegnare il progetto di ricerca (Freebody, 2003, p.38, traduzione mia).

*Secondo Lakatos, una teoria non viene abbandonata neppure quando presenta anomalie empiriche che i suoi propugnatori non riescono a spiegare, almeno fino a quando non subentra una teoria rivale che, a partire dal proprio sistema di ipotesi, riesce a spiegare tutti i fenomeni che spiegava l'altra teoria, e in più almeno alcune delle sue anomalie (Baldacci, 2001, p.174).*

Questo è quanto è accaduto quando il paradigma positivista è entrato in crisi e ad esso si è sostituito come dominante il paradigma post-positivista, che mantiene solide radici nel primo, ma ne differisce parzialmente, soprattutto per quanto riguarda la concezione della realtà e la falsificazione vs verifica delle ipotesi.

Negli anni Settanta cominciano ad emergere nelle scienze sociali altri paradigmi di ricerca, fortemente critici nei confronti del paradigma dominante, quali il costruttivismo e la teoria critica.

Le critiche principali mosse al positivismo e al post-positivismo da questi altri paradigmi di ricerca sono relative al riduzionismo operato nei confronti della complessità del reale; alla forzatura rispetto al ruolo “esterno” del/la ricercatore/ricce rispetto alla realtà indagata; alla pretesa “neutralità” della ricerca e dei risultati a cui essa approda; alla costruzione di un *setting* “artefatto” in cui fare ricerca scientifica, quale il laboratorio, contrapposto al *setting* “naturale” in cui accadono i “fatti sociali”; all’esclusione del significato che i partecipanti attribuiscono all’esperienza vissuta dal campo della ricerca scientifica; all’eliminazione dei casi che si discostano dalla “norma”; alla pretesa di oggettività rispetto al processo di conoscenza.

All’interno del paradigma della teoria critica, ad esempio, Joe L. Kincheloe e Peter L. McLaren definiscono la stessa ricerca scientifica come un apparato di pratiche ideologiche e sottolineano come il significato di nessuna esperienza o osservazione sia immediatamente auto-evidente al/la ricercatore/ricce (J.L. Kincheloe & P.L. McLaren, 1994, p.144, traduzione mia).

Nei paradigmi costruttivista e della teoria critica il ruolo del/la ricercatore/ricce viene fortemente problematizzato e viene affermata la necessità di mettere in luce le assunzioni implicite di tipo assiologico che sottostanno a tutto il processo di ricerca.

Il significato dell'esperienza vissuta viene messo al centro dell'attenzione e considerato un processo interattivo e dialogico in cui anche il/la ricercatore/ricerica è coinvolto in prima persona. L'atto creativo, all'interno di una metodologia di ricerca di tipo qualitativo, accompagna tutto il processo di ricerca e si sostanzia delle scelte operate durante il percorso per rimanere il più possibile aderente alla complessità del reale.

La conoscenza risulta dunque

*strettamente legata a chi la persegue o, se si preferisce, agli strumenti d'indagine che costui ritiene di potere o di dovere scegliere (Bertolini, 2005, p.111).*

Le differenze principali tra i tre paradigmi vengono sintetizzate nella Tabella 5.

	Positivismo	Post-positivismo	Teoria critica	Costruttivismo	Paradigma partecipativo
Ontologia	Realismo ingenuo: realtà reale e conoscibile	Realismo critico: realtà reale ma conoscibile soltanto in modo probabilistico ed imperfetto	Realismo storico: realtà plasmata da valori sociali, politici, culturali, economici, etnici e di genere	Relativismo: realtà locali e specifiche co-costruite	Realtà partecipata, soggettiva ed oggettiva, cocreata dalla mente e dal cosmo
Epistemologia	Dualista-oggettiva: risultati veri	Dualista modificato, oggettiva: risultati probabilmente veri	Transazionale, soggettiva: risultati mediati dai valori	Transazionale, soggettiva: risultati co-creati	Soggettività critica in transazione partecipativa con il cosmo, esperienza: risultati co-creati
Metodologia	Sperimentale: verifica di ipotesi Metodi quantitativi	Sperimentale modificato: falsificazione di ipotesi. Metodi quantitativi che possono includere metodi qualitativi	Dialogica, dialettica	Ermeneutica, dialettica	Partecipazione politica nella ricerca-azione collaborativa

Tabella 5 Differenze tra positivismo, post-positivismo, teoria critica, costruttivismo e paradigma partecipato, adattamento da Guba e Lincoln, 2005, p.195 (traduzione mia).

Nello sforzo di definire sempre meglio le caratteristiche dei diversi paradigmi, si rischia inoltre di giustapporli in modo rigido e congelare come mutualmente escludenti processi di ricerca che si rivelano in realtà più fluidi.

Gli stessi Guba e Lincoln affermano che i paradigmi presentati sempre più si incrociano uno con l'altro, ibridandosi e rendendo indispensabile il focalizzarsi non tanto o non più, come in passato, sulle differenze e contraddizioni tra gli stessi, quanto sulle loro confluente e possibili combinazioni (Guba, Lincoln, 2005, p.192).

In questo lavoro, ad esempio, si fa riferimento al paradigma scientifico costruttivista, e, come dichiarato nel primo capitolo, alla teoria critica, in particolare nell'accezione della *critical pedagogy*.

Si fa riferimento al paradigma costruttivista per quanto riguarda la natura della conoscenza scientifica, la continua co-costruzione e rinegoziazione dei significati durante l'intero processo di ricerca e, conseguentemente, il ruolo attivo dei soggetti partecipanti.

*Per capire il senso di quella che potremmo chiamare una "versione quantitativa" della realtà, bisogna prendere in seria considerazione l'idea che l'unica conoscenza possibile, laddove sono in gioco soggetti umani dotati della capacità di significazione, è quella che procede da scambi comunicativi, che produce versioni del mondo negoziate, contrattazioni semantiche e interpretazioni di esse localmente stabilite (Caronia, 1997, p.45).*

Si fa riferimento alla teoria critica nell'accezione della *critical pedagogy* per quanto riguarda, come descritto nel primo capitolo, il modo di guardare al fenomeno indagato (l'"insuccesso scolastico"), scegliendo di metterne in luce le componenti di ingiustizia sociale e squilibrio di potere (vedi paragrafo 9 della prima parte).

Una volta definita la pluri- appartenenza di questo progetto di ricerca ai paradigmi scientifici brevemente illustrati, rimane da definire che cosa si intende, nello specifico, con metodologia della ricerca "qualitativa".

Definendo la ricerca come "un sistematico tentativo di ri-vedere il quotidiano" (Freebody, 2003, p. 42), Freebody riporta le caratteristiche della ricerca qualitativa come elencate da S.J. Taylor e R. Bogdan:

1. È induttiva e olistica



2. È sensibile agli effetti del/la ricercatore/rice
3. Si serve di *setting* naturali come fonte di dati e considera il/la ricercatore/rice come lo strumento principale nella raccolta degli stessi
4. È interessata al punto di vista del soggetto
5. È descrittiva dell'esperienza data per scontata dai partecipanti
6. Riporta tutte le prospettive di valore disponibili sul campo
7. È umanistica (Atkinson, 1990, p.21)
8. È interessata alla vita interiore della persona
9. Considera tutti i contesti e le persone come degne di essere studiate e considera se stessa come un'attività artigianale (adattamento da Freebody, 2003, p. 38, traduzione mia).

Le caratteristiche della ricerca qualitativa non possono certo esaurirsi in questo breve elenco, tuttavia risultano utili per definire i presupposti epistemologici di un modo di fare ricerca quale quello impiegato in questo lavoro.

Né il modo quantitativo, né quello qualitativo, sono da ritenersi perfettamente adeguati ad indagare e restituire la complessità del reale: entrambi presentano vantaggi e limiti e i risultati a cui approdano sono inevitabilmente parziali e provvisori, come parziale e provvisoria è la natura stessa della conoscenza (Munari, 1993). In questo lavoro si è scelto di utilizzare una metodologia qualitativa perché, come già accennato, la si è ritenuta più adeguata per indagare in profondità la complessità del fenomeno oggetto d'indagine, tanto per la natura del fenomeno stesso, quanto per la complessità del campo educativo in cui questo fenomeno si colloca.

Una volta definito il campo della ricerca, i paradigmi scientifici di riferimento e scelto in che modo fare ricerca, si è reso necessario individuare il metodo più adatto per indagare il fenomeno prescelto.

## 2. Perché una *grounded theory*, quale *grounded theory*

Il fenomeno che ho scelto di indagare viene spesso considerato in letteratura un dato di fatto, “oggettivo” e misurabile, e come tale viene analizzato.

In questo studio, l’insuccesso scolastico viene invece studiato come processo, che si origina, si sviluppa, si trasforma ed, eventualmente, si conclude.

Kathy Charmaz definisce un processo come

*Sequenze temporali che si dispiegano e che possono avere evidenze identificabili con un chiaro inizio e fine e punti di riferimento nel mezzo. Le sequenze temporali sono collegate in un processo e portano verso un cambiamento. Pertanto, i singoli eventi sono collegati come parte di un tutto più ampio. Anche il processo più regimentato può contenere sorprese, perché il presente emerge dal passato ma mai nello stesso modo. [...] Pertanto l’esperienza e il risultato di uno specifico processo hanno un certo grado di indeterminatezza, per quanto piccolo (Charmaz, 2006, p.10, traduzione mia).*

Nel considerare l’insuccesso scolastico secondo questa definizione, si è scelto di utilizzare la metodologia della *grounded theory* perché ritenuta la più adatta per catturare la fluidità del processo in atto e la mutevolezza delle sue diverse dimensioni in campo educativo.

Il metodo della *grounded theory* è stato scelto anche perché non si era interessati alla descrizione del fenomeno, già abbondantemente presente in letteratura, ma alla costruzione di una teoria che offrisse variabili significative ed indicazioni utili per chi opera quotidianamente sul campo.

### 2.1 Da dove nasce e che cos’è la *grounded theory*

La *grounded theory* viene nominata per la prima volta in letteratura nel 1967, quando due ricercatori, Barney Glaser ed Anselm Strauss, pubblicano le loro riflessioni sulla metodologia che hanno utilizzato nella ricerca sulla consapevolezza del morire negli ospedali statunitensi (Glaser, Strauss, 1965). Sono due ricercatori con una formazione molto diversa: Glaser si è formato presso la Columbia University alla metodologia quantitativa di Paul Lazarsfeld, mentre Strauss proviene dalla Scuola di Chicago, fortemente influenzata dall’interazionismo simbolico di

Herbert Blumer e Geroge Herbert Mead: lavorando insieme, i due “scoprono” una nuova metodologia. *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967) viene pubblicata nel mezzo del(l’aspro) dibattito tra scienziati sociali quantitativi e qualitativi: gli uni accusano i qualitativi di fare ricerca “impressionistica”, non rigorosa, non generalizzabile; gli altri rispondono criticando le grandi teorie sociali universali come scarsamente rilevanti e distaccate dalla realtà empirica. Il successo di questa pubblicazione e la sua portata rivoluzionaria stanno nella proposta di una metodologia per le scienze sociali che sia al tempo stesso rigorosa e sappia produrre teoria rilevante, colmando in questo modo gli svantaggi delle precedenti tradizioni di ricerca in sociologia.

Quali sono, dunque, le caratteristiche della *grounded theory*?

Essa è, prima di tutto

*Un metodo generale di analisi comparativa (...) e un insieme di procedure capaci di generare [sistematicamente] una teoria fondata sui dati (Glaser, Strauss, 1967, p. VIII).*

A differenza di altri metodi di ricerca, quali, ad esempio, il metodo etnografico, lo scopo della *grounded theory* non è quello di fornire una descrizione, seppur spessa, dei fatti sociali, ma di produrre una teoria che sia in grado di spiegare i processi ad essi sottostanti.

Per raggiungere questo scopo, essa si serve di un’analisi comparativa costante, fondata sui dati, che produce categorie concettuali sempre più raffinate. Per fare in modo che le categorie emergenti siano ben radicate nei dati, è necessario che la raccolta e l’analisi degli stessi procedano in parallelo: perché questo accada, la *grounded theory* si serve di un tipo di campionamento chiamato teorico. La teoria che va emergendo è *grounded se*: è aderente ai dati; funziona, ovvero fornisce indicazioni utili e applicabili da chi opera sul campo; è rilevante, cioè possiede un alto potere esplicativo del fenomeno oggetto d’indagine.

Massimiliano Tarozzi sintetizza le caratteristiche della *grounded theory* come segue:

- Esplorare un processo
- Campionamento teorico

*il campione si forma non a priori, ma nel corso della ricerca seguendo le lacune della teoria emergente, per arrivare a “saturare” le categorie raccogliendo dati presso soggetti e in contesti che presentano proprio quelle caratteristiche sulle quali la teoria emergente è ancora debole (Tarozzi, 2008, p.14)*

- Simultaneità della raccolta e dell’analisi dei dati
- Usare il metodo della costante comparazione a ogni livello di analisi
- Costruire una codifica a partire dai dati
- Concettualizzazione, non descrizione
- Produzione di memo e di diagrammi (Tarozzi, 2008, pp. 13-18).

Tarozzi spiega inoltre come avviene concretamente l’analisi dei dati, descrivendo tre livelli di analisi:

- Codifica iniziale: in questa fase, sostiene Tarozzi, occorre

*restare molto aderenti ai dati ed esplorare ogni possibilità teorica che proviene da essi (Tarozzi, 2008, p.86).*

Al termine di questa fase saranno emersi alcuni concetti-chiave esplicativi del fenomeno oggetto d’indagine

- Codifica focalizzata: durante questa fase si passa ad un più alto livello di astrazione, nel quale i concetti vengono elaborati in categorie, che vengono definite e collegate tra loro
- Codifica teorica: in questa fase si cerca la *core category*, la categoria centrale che organizza tutte le altre e dà forma alla teoria emergente. In questa fase le categorie vengono “saturate” tramite il campionamento teorico (Tarozzi, 2008, pp.85-102).

*“Saturazione” significa che non vengono trovati dati comparativi ulteriori in base ai quali sviluppare proprietà della categoria (Strati, 2009, p. 91).*

Al termine di questa fase viene elaborato il modello teorico che spiega il processo indagato.

## 2.2 Sviluppi della *grounded theory*: l'analisi situazionale di Adele Clarke e l'approccio costruttivista di Kathy Charmaz

Nella versione presentata originariamente da Glaser e Strauss, questo metodo di ricerca si fondava su alcuni presupposti tipici del paradigma positivista: la concezione realista della realtà, per cui i fenomeni possono essere oggettivamente conoscibili e la verità (teoria) può essere “scoperta” da un/a ricercatore/rice esterno/a al fenomeno stesso; il fatto che la teoria scoperta corrisponda alla realtà e sia generalizzabile.

Negli anni Novanta questo metodo subisce numerose critiche nel campo delle scienze sociali e questa crisi dà vita a nuovi sviluppi, tanto che Antony Bryant e Kathy Charmaz parlano del metodo della *grounded theory* come di una “famiglia di metodi” (Bryant, Charmaz, 2007, p.11).

*La grounded theory non è un'unica cornice epistemologica. Ci sono molteplici versioni: positivista, post-positivista, costruttivista, oggettivista, post-moderna, situazionale e computer assisted [...] La grounded theory offre linee guida per fare il lavoro sul campo [...] e per l'analisi del materiale qualitativo (Denzin N.K., 2007, pp.454-455, traduzione mia).*

Nel 1990 Strauss pubblica insieme a Juliet Corbin un manuale per condurre ricerche utilizzando il metodo della *grounded theory*, ripubblicato nel 1998 dopo un gran successo editoriale (Strauss, Corbin, 1990; 1998). Il manuale suscita profonde critiche da parte di Glaser e provoca una profonda spaccatura tra i due fondatori del metodo. Le critiche principali mosse da Glaser al volume di Strauss e Corbin sono così sintetizzate da Tarozzi:

- Enfatizzare eccessivamente gli aspetti tecnici, imbrigliando il metodo della comparazione costante in procedure troppo rigide
- Spostare il metodo verso la verifica di ipotesi, più che verso la generazione di teoria

- Forzare l'analisi entro categorie precostituite (Tarozzi, 2008, p. 31).

Accanto alla versione data da Strauss e Corbin, due dei più importanti sviluppi del metodo sono l'analisi situazionale di Adele Clarke e la *grounded theory* costruttivista di Kathy Charmaz.

### 2.3 Analisi situazionale

L'analisi situazionale di Adele Clarke prende le mosse dal concetto di “mondo sociale” nella versione post-moderna elaborata da Strauss come arena di negoziazioni che mutano continuamente.

*L'analisi situazionale si propone di analizzare una specifica situazione d'interesse attraverso la definizione, ri-rappresentazione e susseguente presa in esame degli elementi salienti presenti in quella situazione e delle loro relazioni.[...] I cosiddetti ed importanti elementi contestuali sono in realtà “già presenti all'interno della situazione stessa”(in corsivo nel testo). Essi sono “costitutivi” della situazione ed includono elementi strutturali e di potere e noi possiamo farne una mappatura ed analizzarli come tali (Clarke, 2005, pp.29-30, traduzione mia).*

Nell'analisi situazionale il focus si sposta dall'azione alla situazione, poiché ogni elemento della situazione condiziona la possibilità d'azione. L'azione non accade isolatamente, ma sempre in un contesto sociale già plasmato dal linguaggio, dai significati condivisi e dalle modalità di interazione.

Clarke propone all'interno di questa cornice epistemologica tre principali strumenti di analisi:

- Mappa situazionale: raccoglie tutti gli elementi umani, non umani, del discorso, etc. che fanno parte della situazione di ricerca e traccia le relazioni tra essi
- Mappa dei mondo sociali/arene: raccoglie gli attori collettivi, gli elementi chiave non umani, i livelli coinvolti nelle negoziazioni e nelle interpretazioni della situazione
- Mappa posizionale: monitora le posizioni prese, e non prese, le variazioni, le differenze nelle controversie sugli elementi chiave emersi dalla situazione.

Questo approccio intende sviluppare il metodo della *grounded theory*, estendendo l'analisi dei processi e delle azioni alle situazioni in cui questi inevitabilmente vengono a collocarsi.

### **3. *Grounded theory* costruttivista**

La prospettiva teorica a cui Kathy Charmaz fa riferimento nella sua *grounded theory*

costruttivista è quella dell'interazionismo simbolico. La stessa Charmaz definisce la sua posizione nei confronti della *grounded theory* classica come segue:

*Nella grounded theory classica, Glaser e Strauss parlano di scoprire una teoria che emerge dai dati separatamente dall'osservatore scientifico. Diversamente da questa posizione, io assumo che né i dati, né le teorie, vengano scoperti. Al contrario, noi siamo parte del mondo che studiamo e dei dati che raccogliamo. Noi costruiamo le nostre grounded theory attraverso il nostro coinvolgimento passato e presente e le interazioni con le persone, le prospettive, le pratiche di ricerca. Il mio approccio assume esplicitamente che qualsiasi restituzione teorica offre un ritratto interpretativo della realtà studiata, non un'esatta rappresentazione di essa (Charmaz, 2006, p.10, traduzione mia).*

Pertanto, anche le categorie concettuali derivano dalle nostre interpretazioni dei dati, più che emergere dagli stessi o dalle nostre pratiche metodologiche; l'analisi teorica è un'interpretazione del reale, più che un'oggettiva restituzione dello stesso (Charmaz, 2005, p.5)

Sia il/la ricercatore/rice, sia i partecipanti alla ricerca, interpretano costantemente significati e azioni; la teoria frutto del processo di ricerca, pertanto, dipende dal punto di vista del/la ricercatore/rice, che non può in alcun modo collocarsi al di fuori del contesto studiato (Charmaz, 2005, p.4). Per questo, è necessario mantenere una riflessione costante sul processo di ricerca, su come la teoria si sta sviluppando, non solo sulle interpretazioni date dai partecipanti, ma anche sulle proprie pre-comprensioni ed interpretazioni del fenomeno. Questo è particolarmente importante quando si considerino i fatti studiati non come oggetti neutrali, ma come intrinsecamente caratterizzati da valori differentemente interpretabili. Ecco perché in

questo approccio viene data particolare attenzione al dato per scontato, alle assunzioni implicite, sia dei partecipanti, sia del/la ricercatore/rice, e a come queste vengano rivelate e perché.

*Ciò che conosciamo dà forma a, ma non determina, ciò che “troviamo”. Inoltre, ogni passo della ricerca è costruito attraverso processi sociali. Se trattiamo questi processi come non problematici, potremmo non riconoscere come essi vengono costruiti. [...] Come scienziati sociali noi definiamo quanto registriamo come dati e il modo in cui li rappresentiamo nel nostro lavoro. Decisioni definitorie di questo tipo- sia implicite che esplicite- riflettono scelte morali che, a loro volta, producono conseguenti decisioni morali e azioni (Charmaz, 2005, p.7, traduzione mia).*

Le pratiche di codifica, suggerisce Charmaz, possono aiutare a distaccarsi da e ad osservare le proprie assunzioni, così come quelle dei partecipanti. Invece di tentare di rendere i *codes* oggettivi, occorre interrogarsi su come e perché quel *code* è stato sviluppato in quel modo (Charmaz 2005, p.21, traduzione mia).

La finalità di questo tipo di teoria è spiegare come, quando e fino a che punto l'esperienza oggetto d'indagine è collegata con più ampie, e spesso nascoste, reti di relazioni e situazioni.

Secondo questa prospettiva teorica, attenzione prioritaria viene data al fenomeno, più che ai metodo con cui lo si studia; i dati e la loro analisi vengono considerati come costruiti attraverso le esperienza condivise con i partecipanti alla ricerca. L'oggetto di studio è come e perché i soggetti costruiscono i significati che attribuiscono alle situazioni e si comportano di conseguenza, mettendo in atto delle azioni (Charmaz, 2006, pp.130-31).

L'approccio teorico della *grounded theory* costruttivista è quella a cui si fa riferimento in questo progetto di ricerca.

#### **4. *Social justice education e grounded theory***

Nel suo articolo *Grounded theory and the politics of interpretation*, Norman Denzin afferma che la *grounded theory*, come set di pratiche performative e interpretative, deve andare oltre l'impegno di “rendere visibile” una certa realtà e



presentarla secondo le sue “regole”, ponendosi invece l’obiettivo di mostrare anche quanto di disordine, di arbitrario e ingiusto, di discriminante c’è nella realtà quotidiana (Denzin, 2007, p. 459). Denzin individua nella *critical pedagogy* gli strumenti per indagare la realtà ponendosi obiettivi di giustizia sociale, proponendo un connubio tra *critical pedagogy* e *grounded theory* nel sostanziare un’epistemologia della resistenza” (Denzin, 2007, p. 461) che metta a nudo i sistemi di potere sottostanti alla realtà quotidiana, sviluppando il pensiero critico a partire dai bisogni locali (“indigeni”) e rendendo possibile la trasformazione, verso una società più giusta.

Questo approccio alla ricerca è stato ritenuto il più convincente, pertanto si è adottata in questo lavoro una *grounded theory* costruttivista orientata alla giustizia sociale.

*Le domande che rivolgiamo alla realtà empirica strutturano quanto di essa veniamo a conoscenza (Charmaz, 2005, p. 5)*

In questo studio, adottando questa prospettiva, il fenomeno “insuccesso scolastico” viene trattato come un problema di giustizia sociale e di mancata garanzia delle pari opportunità per tutti i cittadini.

*Adottare le strategie della grounded theory nella ricerca in giustizia sociale conduce a testare empiricamente idee e prospettive. [...] Pertanto, non possiamo importare una serie di concetti [...] e appiccicarli alla realtà empirica. Invece, possiamo trattarli come concetti sensibilizzanti – per esplorare il campo [...]. Poi possiamo definire quando, come, fino a che punto, e in quali condizioni questi concetti diventano rilevanti per lo studio effettuato (Charmaz 2005, p.10, traduzione mia).*

Scoprire come i partecipanti definiscono le situazioni in cui agiscono, sostiene Charmaz, è un mezzo euristico per comprendere se, quando e fino a che punto i significati che i soggetti attribuiscono alle proprie azioni contraddicono interessi politici o economici, e fino a che punto i partecipanti stessi siano consapevoli di queste contraddizioni (Charmaz, 2005, pp. 22-23).

Questo è stato il punto di partenza del campionamento teorico (vedi paragrafo 5.2): portare alla luce in che modo gli studenti definiscono il successo o l’insuccesso scolastico e regolano il proprio comportamento in conformità alle diverse situazioni.

Charmaz propone quattro criteri per sviluppare una *grounded theory* nel campo della giustizia sociale: credibilità, originalità, rilevanza, utilità (Charmaz 2005, pp.33-34).

Per ciascun criterio, Charmaz propone alla ricercatrice delle domande-guida nella riflessione sul processo e sui risultati prodotti dalla ricerca:

### 1. *Credibilità*

- *Il/la ricercatore/rice ha raggiunto un'intima familiarità con il contesto in cui si sviluppa il fenomeno che sta indagando?*

- *I dati sono sufficienti per suffragare quanto il/la ricercatore/rice afferma?*

- *Il/la ricercatore/rice ha fatto sistematiche comparazioni tra le osservazioni e le categorie?*

- *Le categorie si radicano in un ampio substrato di osservazioni empiriche?*

- *Ci sono forti collegamenti logici tra i dati raccolti e le argomentazioni e l'analisi fatte dal/la ricercatore/rice?*

- *Il/la ricercatore/rice ha fornito sufficienti evidenze per le sue argomentazioni affinché il/la lettore/rice possa formarsi un'opinione indipendente – e concordare con le argomentazioni del/la ricercatore/rice?*

### 2. *Originalità*

- *Le categorie sono originali? Offrono nuove intuizioni?*

- *L'analisi fornisce una nuova restituzione dei dati?*

- *Qual è il significato sociale e teorico della ricerca?*

- *In che modo la ricerca sfida, estende o ridefinisce le attuali idee, concetti, pratiche?*

### 3. *Rilevanza*

- *Le categorie rispecchiano la complessità del fenomeno studiato?*

- *In che modo il/la ricercatore/rice rivela significati liminali o dati per scontati?*

- *Il/la ricercatore/rice ha tracciato collegamenti con le più ampie vite collettive e individuali, quando i dati lo rendevano necessario?*

- *L'interpretazione analitica ha senso per i partecipanti e offre loro più profonde intuizioni sulla propria vita e sui propri mondi?*

#### 4. Utilità

• *L'analisi offre interpretazioni che le persone possono usare nelle loro vite quotidiane?*

• *Le categorie analitiche parlano di processi generici?*

• *Questi processi sono stati esaminati nelle loro implicite conseguenze per la giustizia sociale?*

• *L'analisi è in grado di dare origine ad ulteriore ricerca in altre aree?*

• *In che modo la ricerca contribuisce ad una società migliore?*

*(Charmaz 2005, pp.33-34, traduzione mia).*

Queste domande sono state utilizzate come guida per un'autoanalisi durante tutto il processo di ricerca e hanno costituito una traccia per l'autovalutazione della validità della teoria che è stata prodotta e che verrà diffusamente descritta nella terza parte.

Alla luce di queste necessarie premesse teoriche, viene ora descritto nella sua evoluzione il processo di ricerca.

#### **5. Il percorso della ricerca: tecniche di raccolta dati e fasi del campionamento teorico**

L'insuccesso scolastico, come già accennato, viene considerato in questo lavoro un processo, problematico, fortemente connesso alla giustizia sociale: l'assunto di partenza era che un percorso scolastico più breve, che termina nel mancato conseguimento di un diploma sia problematico non solo o non tanto perché non garantisce l'accesso ad un mercato del lavoro ora più che mai instabile e precario, quanto perché abbandona lo/a studente/ssa che interrompe gli studi senza averlo/a attrezzato/a con gli adeguati strumenti del pensiero critico e della consapevolezza meta- cognitiva che soli possono garantire un pieno esercizio della cittadinanza attiva e che la scuola dell'obbligo, come istituzione della Repubblica, più di altre agenzie educative, è chiamata per mandato costituzionale a costruire insieme a tutti gli studenti. Se la scuola viene meno in questo compito, solo i fattori strutturali (familiari, territoriali, personali) restano ad influire sul futuro dei giovani cittadini.

Si voleva dunque indagare il processo “insuccesso scolastico” dove esso ha origine, consapevoli della difficoltà di cogliere un fenomeno siffatto senza poter, per vincoli istituzionali, utilizzare una prospettiva longitudinale.

All'interno del dibattito scientifico, ai metodi qualitativi viene riconosciuta una certa legittimità in una prima fase, esplorativa, del fenomeno, allo scopo di identificare le variabili significative che andranno poi indagate scientificamente, cioè con metodi quantitativi. In questo studio avviene il contrario: in una prima fase, esplorativa, ci si è avvalsi di indagini statistiche per ottenere una descrizione del fenomeno (distribuzione sul territorio e nei diversi ordini di scuola, caratteristiche dei soggetti più “colpiti”, variabili ad esso collegate), mentre le variabili significative, organizzate in una teoria, vengono prodotte alla fine del processo di ricerca.

La prima fase si è rivelata utile per individuare il punto di partenza del campionamento teorico. Successivamente, si è proceduto a preparare l'accesso al campo, attraverso numerosi (e talvolta complicati) incontri con i Dirigenti Scolastici delle scuole individuate e con gli insegnanti dei Consigli di Classe coinvolti, al fine di illustrare il progetto e richiedere la collaborazione dei partecipanti. Ottenuta, infine, l'approvazione del Comitato Etico per la sperimentazione con l'essere umano dell'Università di Trento, si è proceduto con la raccolta ed analisi dei dati per un intero anno scolastico<sup>58</sup>.

### 5.1 Tecniche di raccolta dati

Le tecniche utilizzate per raccogliere/costruire i dati sono state scelte nella consapevolezza che

*ogni strumento codifica lo “sguardo” del ricercatore secondo un certo punto di vista e pertanto contiene intrinsecamente un'ottica interpretativa. Inoltre la scelta degli strumenti dipende da assunzioni teoriche, da modelli impliciti” (Baldacci, 2001, p.152).*

L'approccio etnografico è stato ritenuto il più efficace per “raggiungere intima familiarità con il contesto in cui si sviluppa il fenomeno indagato” (secondo il criterio della credibilità proposto da Charmaz) e il più coerente con i presupposti epistemologici finora descritti. Come tecnica per raggiungere questo scopo si è scelto

---

<sup>58</sup> I dati raccolti si riferiscono all'anno scolastico 2009/10.

di effettuare delle osservazioni partecipanti ricorsive in tutte le scuole e le classi campione.

Paul Atkinson e Martyn Hammersley sostengono che, in un certo senso, *tutta la ricerca sociale è una forma di osservazione partecipante, perché non possiamo studiare il mondo sociale senza esserne parte (Atkinson & Hammersley, 1983). Da questo punto di vista l'osservazione partecipante non è una particolare tecnica di ricerca, ma un modo di essere – nel - mondo caratteristico dei ricercatori (Atkinson & Hammersley, 1994, p.249).*

Le osservazioni partecipanti erano inizialmente molto ampie, nel tentativo di rimanere il più possibile aperti a quanto stava accadendo nel contesto oggetto d'indagine; tuttavia, si erano ipotizzati come fattori chiave nel processo di costruzione dell'insuccesso scolastico la relazione insegnante-studente/ssa e la valutazione e su queste due dimensioni si era deciso di focalizzare l'attenzione. La valutazione è subito emersa come fattore “caldo”, soprattutto per l'impossibilità di descrivere pienamente le pratiche che la definiscono: non è stato possibile, ad esempio, accedere ai Consigli di Classe in cui venivano valutati gli studenti, e, se si escludono alcune sporadiche osservazioni di interrogazioni o verifiche in classe, avvenute soprattutto in corrispondenza degli scrutini, non si dispone di materiale sufficiente per delineare le caratteristiche delle pratiche di valutazione adottate nella scuola superiore, tema che si segnala comunque come altamente significativo e che andrebbe senza dubbio indagato, magari in una prospettiva longitudinale, partendo dalle scuole medie.

Si è riscontrata una certa difficoltà ad effettuare le osservazioni in classe durante tutte le ore di lezione: l'adesione degli insegnanti era volontaria e, al di là dell'iniziale dichiarazione di disponibilità, più di un docente non se l'è poi sentita di ammettere in classe un'osservatrice esterna, soprattutto nelle classi considerate “difficili”. Va comunque segnalato che la maggior parte degli insegnanti interpellati si è dimostrata altamente disponibile e collaborativa.

Le osservazioni a scuola e in classe hanno permesso di accedere ad una “cultura scolastica condivisa”, che cambia a seconda della scuola che si frequenta e in cui il fenomeno dell'insuccesso scolastico nasce e si sviluppa.

Per arricchire ad approfondire gli elementi emersi grazie alle osservazioni partecipanti, si è scelto di utilizzare come tecnica quella dell'intervista semi-strutturata, perché il campione prevedeva inizialmente soltanto studenti, che si sono rivelati disorientati da domande troppo aperte, tipiche dell'intervista in profondità.

Le interviste ai testimoni privilegiati (vedi paragrafo 5.2) sono state invece di tipo aperto, in profondità.

In questo lavoro si considerano le interviste come narrazioni che vengono costruite insieme dall'intervistato/a e dall'intervistatrice.

Lo scopo era quello di individuare in che modo i partecipanti definissero il fenomeno insuccesso scolastico e le dimensioni ad esso collegate; le domande, inizialmente poco focalizzate, si raggruppavano pertanto inizialmente attorno ad alcuni nuclei concettuali, cambiando d'ordine e riformulandosi a seconda della risposta e delle caratteristiche dei soggetti. Seguendo il campionamento teorico e approfondendo gradualmente l'analisi del materiale raccolto, anche le domande delle interviste venivano precisandosi e andavano ad approfondire i concetti ancora poco esplorati nella codifica.

Una lista di domande utilizzata nelle prime interviste agli studenti, ad esempio, era composta come segue:

- Come hai conosciuto questa scuola?
- Come è avvenuta la scelta di cosa fare dopo le medie?
- C'è qualcosa che ti aspettavi di trovare e non hai trovato/non ti aspettavi di trovare qui?
- C'è qualcosa che ti piace/non ti piace di questa scuola? Me lo descrivi?
- C'è qualcosa che cambieresti?
- Raccontami una giornata- tipo
- Come descriveresti la tua classe?
- Che cosa significa per te/come definiresti l'“insuccesso/successo scolastico”?
- Che cosa, secondo te, aiuta o ostacola il successo scolastico?
- Come sono i tuoi professori?
- Che cosa distingue un “buon” professore da uno “cattivo”?
- Cosa faresti se tu potessi tornare indietro nel tempo a 3 anni fa?
- Tra 5 anni come ti vedi?

- C'è qualcosa che non ti ho chiesto e che vorresti dirmi?

Come si vede, queste prime domande erano focalizzate sull'esperienza scolastica come vissuta dagli studenti. Naturalmente, non tutte le domande venivano formulate, se il tema in esse contenuto era stato già enucleato spontaneamente (ad esempio, non ho mai dovuto porre la domanda: "Come sono i tuoi professori?").

Ho effettuato sia interviste individuali, sia in coppia o piccolo gruppo, su richiesta degli studenti (vedi paragrafo 5.2). Durante le interviste venivano raccolti dati quali l'età dell'intervistato/a, il tipo di scuola frequentata fino ad allora, il titolo di studio ed eventualmente la professione dei genitori, eventuali bocciature, il Paese di provenienza (vedi paragrafo 5.2).

Dalla codifica iniziale delle osservazioni e delle interviste sono emersi alcuni fattori centrali quali: il ruolo del gruppo-classe, il ruolo dei genitori, soprattutto nella scelta della scuola superiore, la voglia di studiare, l'atteggiamento e il modo di fare didattico dei professori, il peso della cattiva condotta. Sono altresì venute alla luce alcune assunzioni implicite, sia della ricercatrice<sup>59</sup>, sia dei partecipanti, che sono state poi testate empiricamente fino a diventare una categoria (ad esempio: "riconoscere una gerarchia implicita tra scuole superiori", "la classe si trasforma a seconda dell'insegnante", "gestire dignitosamente" la vita scolastica, vedi parte terza).

Dalla comparazione dei dati raccolti con queste prime interviste e con le osservazioni partecipanti sono state elaborate delle categorie concettuali successivamente indagate per essere saturate attraverso nuove osservazioni ed interviste, secondo il procedimento del campionamento teorico.

I soggetti coinvolti nel campionamento vengono brevemente descritti nel successivo paragrafo, che sintetizza le fasi del campionamento teorico.

---

<sup>59</sup> Io sono, in primo luogo, un'insegnante, e solo in un secondo momento ho acquisito le competenze proprie della ricercatrice. Questo doppio ruolo ha accompagnato tutto il processo di ricerca e ha orientato sia le mie intuizioni iniziali, sia il mio sguardo durante l'analisi dei dati. Questo fatto ha presentato vantaggi e svantaggi, ai fini della ricerca: tra i primi, sicuramente il condividere con i partecipanti (studenti, insegnanti, Dirigenti, etc.) un linguaggio e alcune assunzioni implicite mi ha permesso di entrare subito in sintonia, decostruire ed analizzare più agevolmente l'attività didattica in classe e cogliere alcune sfumature nelle diverse interpretazioni fornite di quanto che stava accadendo, che altrimenti sarebbero rimaste sullo sfondo; di contro, proprio il condividere le assunzioni implicite ha reso più difficoltoso il processo di farle emergere e più forte il rischio di identificare come interpretazioni dei partecipanti quelle che erano mie pre-comprensioni.

## 5.2 Fasi del campionamento teorico

- Fase 1 (ottobre- novembre 2009): individuare il primo campione e costruire l'accesso al campo.

In questa prima fase sono state utilizzate ricerche ed indagini statistiche per individuare in quali regioni italiane, Istituti scolastici e classi si concentrasse il fenomeno “insuccesso scolastico” (Cavalli, de Lillo, 2007; Commissione d’Indagine sull’esclusione sociale, 2008; , Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca, 2004; 2004b; 2006; 2007; 2008; 2008b; 2008c; 2008d; 2009; 2009b).

Come criterio per selezionare il primo campione, si è scelto di utilizzare come indicatore l’epilogo del fenomeno “insuccesso scolastico”, cioè l’abbandono. Come si evince dalla Figura 6, l’abbandono scolastico varia sensibilmente a seconda delle diverse regioni italiane, e si concentra nel primo anno della scuola secondaria di II grado.

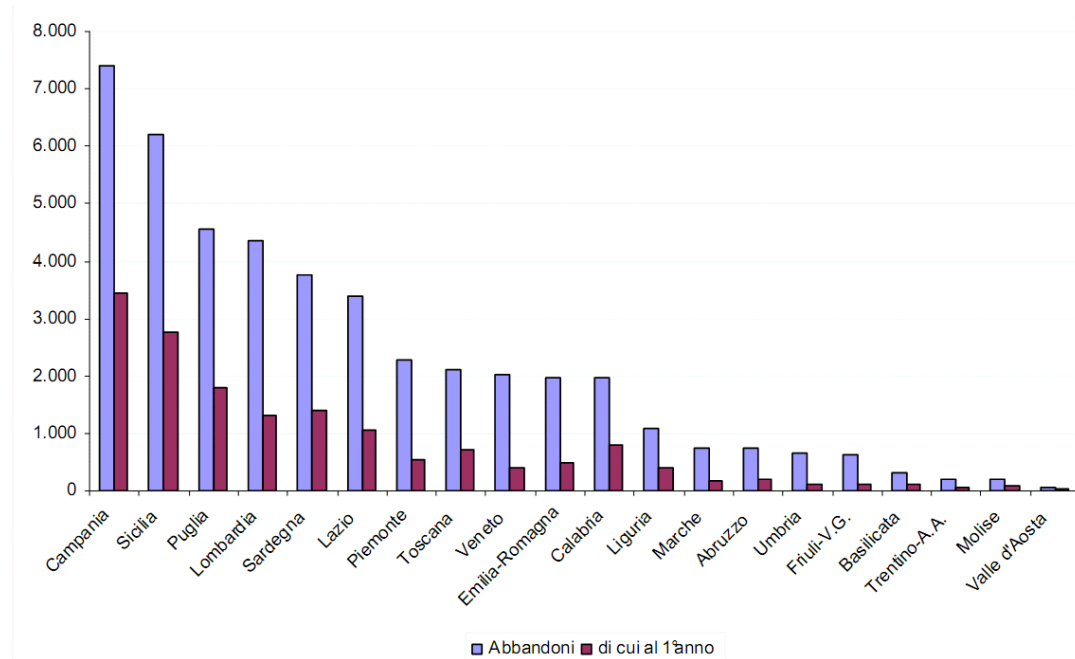


Figura 6 Totale degli studenti che hanno abbandonato gli studi per regione. Anno scolastico 2006/07 (Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca, 2008b, p.13).

In questa prima fase si è scelto di indagare il fenomeno in una regione in cui il numero di abbandoni fosse molto basso (Trentino Alto Adige), nel tentativo di cogliere quali fossero i fattori che spingono gli studenti a non abbandonare gli studi. Poiché l’abbandono scolastico si concentra nella prima classe della scuola secondaria



di II grado (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2008b, p.4), si è scelto di concentrarsi per il primo campione sulla classe seconda, ipotizzando che gli studenti che non avevano ancora abbandonato la scuola potessero fornire utili indicazioni sulle motivazioni che li avevano spinti a proseguire gli studi.

Una volta individuata la classe di riferimento, era necessario scegliere in quali scuole effettuare la ricerca. Come criterio per selezionare le scuole da inserire nel campione si è scelto questa volta il tasso di promozione alla classe successiva, ipotizzando che il tasso di abbandono potesse essere influenzato anche da dinamiche familiari che, per il momento, si voleva rimanessero sullo sfondo. La Figura 7 mostra come varia il tasso di promozione a seconda del diverso tipo di scuola frequentata.

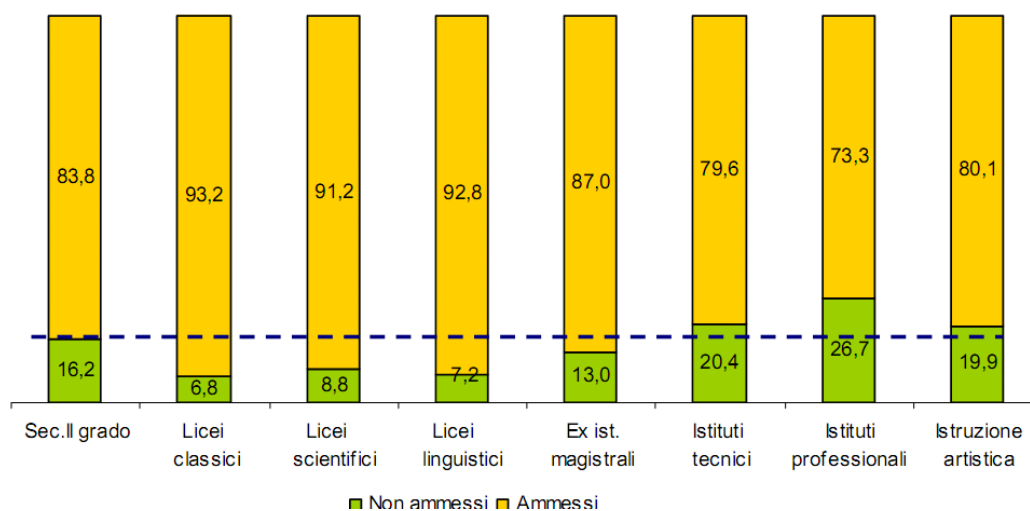


Figura 7 Ammessi e non ammessi alla classe successiva per tipo di scuola. Scuola secondaria di II grado (per 100 scrutinati). Anno scolastico 2007/08 (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2008c, p.11).

Si è dunque scelto di operare una prima indagine comparativa tra la scuola superiore con il tasso di promozione più alto (Liceo Classico) e quella con il tasso di promozione più basso (Istituto Professionale).

Una volta costruito l'accesso al campo, si è proceduto con le prime osservazioni partecipanti (7) in una classe seconda dell'Istituto professionale Shirin Ebadi<sup>60</sup> (d'ora in poi, SE) e in due classi del Liceo Classico Aung San Suu Kyi (d'ora in poi, AS), in Trentino.

<sup>60</sup> Per garantire l'anonimato, i nomi delle scuole sono inventati.

- Fase 2 (novembre- dicembre 2009): estendere il campione

Dopo l'analisi delle prime osservazioni partecipanti, sono emerse profonde differenze per quanto riguarda l'utenza di queste due scuole, il *background* familiare e culturale, lo stile d'insegnamento, il tipo di relazione e comunicazione tra insegnanti e studenti. Il Liceo Classico AS era caratterizzato da un'utenza selezionata, con un'alta motivazione intrinseca allo studio e in grado di auto-controllarsi, da un forte sostegno da parte della famiglia, da un rapporto molto formale tra insegnanti e studenti.

L'Istituto Professionale SE si profilava invece come scuola frequentata da un'utenza nella maggior parte dei casi poco motivata allo studio, con un percorso scolastico già compromesso, uno scarso supporto da parte della famiglia, una scarsa capacità o volontà di uniformare il proprio comportamento alle richieste, un rapporto ed un tipo di comunicazione molto informale tra insegnanti e studenti (per un'analisi dettagliata, vedi parte terza).

Questo secondo tipo di scuola forniva senza dubbio dati molto più ricchi nell'indagine del fenomeno preso in considerazione, pertanto si è deciso di estendere il campione ad un Istituto Professionale di una regione caratterizzata da un alto tasso di abbandono, pur in presenza di un mercato del lavoro competitivo (Lombardia, vedi Figura 6), poiché si volevano far emergere somiglianze e differenze tra due scuole dello stesso tipo, ma situate in due territori diversi.

Si è dunque individuato l'Istituto Professionale Rigoberta Menchù (d'ora in poi, RM), situato nella periferia nord di Milano. La scuola prescelta si trovava in un'area definita nelle circolari ministeriali "a rischio", meta di un forte processo migratorio. Poiché in questa scuola era presente una classe prima con un'altissima percentuale di studenti bocciati (16 su 24), si è deciso di includerla nel campione perché particolarmente significativa dal punto di vista delle dinamiche interne al gruppo-classe, che era emerso dalla codifica iniziale come un fattore decisivo nella scelta di proseguire o meno gli studi. Unitamente, era stata inclusa nel campione una classe seconda, continuando le osservazioni nelle due scuole precedentemente coinvolte.

Sono state effettuate in questa fase 11 ulteriori osservazioni partecipanti in classe.

Durante le prime due fasi del campionamento teorico è iniziata la codifica iniziale, che ha prodotto 652 etichette, poi ridotte a 232 eliminando quelle ridondanti

o troppo isolate e fondendo quelle simili o sovrapponibili come significato (vedi parte terza).

- Fase 3 (gennaio-marzo 2010): ri-orientare il campione

Dopo l'analisi delle osservazioni e la comparazione tra le scuole coinvolte, emergeva la necessità di estendere il campione ad un tipo di scuola con un tasso di promozione intermedio (Istituto tecnico), che avesse una collocazione geografica simile a quella individuata nella Fase 2. Si è pertanto prescelto l'Istituto Tecnico Anna Frank (d'ora in poi, AF), nella periferia sud-orientale di Milano, coinvolgendo una classe seconda. Si è inoltre reso necessario approfondire i dati raccolti grazie alle osservazioni e interpellare i partecipanti in prima persona: sono dunque state effettuate 20 interviste semi-strutturate<sup>61</sup> con gli studenti e 11 ulteriori osservazioni partecipanti in classe.

Scuola	Osservazioni Partecipanti	Interviste agli studenti	Studenti coinvolti
Ist. Professionale SE (Trento)	8	4	4
Liceo Classico AS (Trento)	8	3	8
Ist. Professionale RM (Cinisello Balsamo)	7	6	6
Ist. Tecnico AF (San Donato Milanese)	6	7	7
Tot	29	20	25

Tabella 6: sintesi dei dati raccolti al termine della Fase 3 del campionamento teorico

Gli studenti intervistati avevano le seguenti caratteristiche:

N.	Codice	Titolo studio madre	Titolo studio padre	Paese di provenienza	Bocciatura
1	Ba2cC	Quinta elementare	Magistrali	Italia	Dopo bocciatura passa dal Liceo Tecnologico all'Istituto

<sup>61</sup> Due delle interviste effettuate presso il Liceo Classico AS, su richiesta esplicita delle studentesse coinvolte, sono state effettuate in gruppo, coinvolgendo tre e quattro studenti ciascuna.

					professionale
2	PrLEA	A: Istituto professionale, poi serali L: Liceo Classico privato E: non sa	A: bocciato 3 volte, non sa in che scuola L: Liceo Scientifico E: non sa	Italia	No
3	Mo2aEs	Terza media, cambia scuola continuamente	Infermiere	Perù	Bocciata alle medie (obbligata a fare questa scuola)
4	Mo2aA	Terza media	Terza media	Italia	No
5	Mo2aS	Terza media	Liceo Classico	Italia	Due volte alla scuola alberghiera, voleva mollare, ora Istituto professionale
6	Mo1aD	Laurea	Laurea	Congo	No
7	Mo1aMs	Liceo artistico	Terza media	Argentina	Una volta in prima superiore
8	Ba2cMi	Istituto professionale	Diploma superiore	Ecuador	No
9	Ba2cGa	Magistrali	Istituto Professionale	Italia	Dopo bocciatura al tecnologico, passa all'Istituto professionale
10	PrY	Diploma superiore	Scuola agraria	Nata in Italia da genitori marocchini	No
11	Pr5dGfBGA	Gf: Liceo scientifico B: Liceo scientifico G: economico-aziendale A: non sa	Gf: Liceo scientifico B: ragioneria G: geometri A: ragioneria	Italia	No
12	Ma2bT	Non gli interessa	Istituto tecnico	Italia	No
13	Ma2bDm	Terza media	Terza media	Italia (Sud)	No
14	Ma2bGr	Non ricorda	Istituto	Italia	No

			tecnico		
15	Ma2bR	Terza media	Elettronico	Italia (Sud)	Una volta in seconda superiore
16	Ma2bTI	Liceo linguistico	Terza media	Italia (sud)	No, ma quest'anno rischia (5 in condotta)
17	Ma2bL	Non sa, crede neanche le medie	Non sa, crede neanche le medie	Nato in Italia da genitori cinesi	Una volta in seconda superiore
18	Ma2bGn	Linguistico – turistico	Istituto tecnico	Italia	No
19	Ba2cM	Terza media (crede)	Scuola professionale	Italia	Tre volte la prima, passando da un Centro di formazione professionale all'altro, ora Istituto professionale
20	Mo1aMo	Diploma superiore	Terza media	Ecuador	Una volta in prima media, una in prima superiore

Tabella 7 Sintesi delle caratteristiche degli studenti intervistati nella fase 3 del campionamento teorico.

Agli studenti era stata offerta la possibilità di essere intervistati al di fuori dell'orario scolastico. Tuttavia, solo gli studenti del Liceo classico hanno optato per questa scelta, mentre tutti gli altri hanno posto come condizione per l'intervista che questa avvenisse in orario scolastico, ponendo in tal modo alcuni vincoli che hanno influenzato l'intervista stessa, quali il *setting*: le interviste avvenivano infatti in spazi individuati insieme all'insegnante di riferimento all'interno della scuola (biblioteca, aula udienze, aula temporaneamente inutilizzata, vecchia cappella dismessa...). Alcuni di questi spazi erano sconosciuti ai partecipanti, altri erano occupati e si è dovuto svolgere l'intervista in compresenza, ad esempio, con le udienze individuali; altri ancora risultavano liberi, ma poco dopo la classe di pertinenza ritornava ad occuparli, costringendo l'intervistatrice ad interrompere o sospendere l'intervista. In generale, questo aspetto è risultato problematico da gestire, anche per la scarsa

flessibilità degli spazi e soprattutto dei tempi all'interno dell'architettura della giornata scolastica.

Il fatto che i partecipanti ponessero tanta resistenza nell'essere intervistati al di fuori della scuola ha fatto nascere alcune riflessioni: il tempo extrascolastico era considerato dagli studenti un bene personale e prezioso, da tenere rigorosamente separato dal tempo obbligato della scuola. Per gli studenti del Liceo Classico, invece, il danno più grave sarebbe stato perdere un'ora di lezione, oltre al fatto che gli insegnanti non gliel'avrebbero permesso.

Comparando le interviste fatte a studenti di scuole diverse, emerge inoltre una differenza evidente nel modo in cui gli studenti rispondono alle domande: gli studenti del Liceo Classico danno risposte lunghe e articolate e fanno molte critiche alla didattica degli insegnanti che ritengono insufficientemente preparati; gli studenti dell'Istituto Tecnico danno risposte mediamente più brevi e secche e, accanto alle critiche sul modo d'insegnare, compaiono le lamentele per l'incapacità degli insegnanti di tenere sotto controllo i compagni che disturbano; gli studenti degli Istituti Professionali danno risposte generalmente più brevi, spesso interrotte perché "non mi viene la parola", e le loro critiche, quando ci sono, si concentrano molto di più sull'incapacità degli insegnanti di "spiegare" e di costruire una relazione significativa con loro. Questi studenti spesso incolpano se stessi, il poco impegno e la mancanza di voglia di studiare, per gli scarsi risultati ottenuti. Questo diverso modo di rispondere sembra far emergere un diverso investimento, sia personale, sia familiare, sulla scuola e sul ruolo che essa potrebbe giocare nel futuro degli studenti (vedi paragrafo 5 della prima parte).

- Fase 4 (aprile 2010): moltiplicare i punti di vista

Dopo l'analisi dei dati raccolti nelle prime tre fasi, si è reso necessario moltiplicare i punti di vista degli attori coinvolti nel processo sulle categorie che andavano emergendo dalla codifica focalizzata (vedi parte terza). Sono state pertanto effettuate 7 interviste in profondità a testimoni privilegiati: tre ad insegnanti<sup>62</sup>, due a Dirigenti Scolastici (Liceo Classico AS e Istituto Professionale SE), una ad Assessore alla Pubblica Istruzione, una ad esperto di lotta contro la dispersione scolastica.

---

<sup>62</sup> Una del Liceo Classico SA, una dell'Istituto professionale SE, una dell'Istituto professionale RM.

Durante le fasi 3 e 4 è iniziata la codifica focalizzata, che ha selezionato le categorie da esplorare e da porre sotto esame (vedi parte terza).

- Fase 5 (maggio 2010): ri-orientare il campione

Dopo l'analisi delle interviste ai testimoni privilegiati, è emersa la necessità di andare ad indagare il fenomeno dove più massicciamente si presenta (vedi Figure 6 e 7): si è scelto pertanto di proseguire l'indagine nell'Istituto Professionale Anna Politkovskaja (d'ora in poi, AP), situato nel Centro storico di Napoli, bacino d'utenza di molti studenti provenienti dai Quartieri Spagnoli e con un tasso di dispersione scolastica intorno al 20%, e di cercare una scuola che, nonostante l'incidenza di fattori strutturali che concorrono pesantemente a promuovere insuccesso scolastico (edilizia popolare, camorra, disoccupazione, famiglia monogenitoriale o assente, assenza delle istituzioni, struttura scolastica fatiscente, penuria di risorse), si distinguesse per la percentuale di studenti che completavano il quinquennio e conseguivano il diploma. Nonostante questa ricerca non sia stata priva di difficoltà, si è infine individuato l'Istituto tecnico Wangari Muta Maathai (d'ora in poi, WM), nella periferia orientale di Napoli, in cui il tasso di dispersione scolastica si era ridotto negli ultimi cinque anni al 4,1%<sup>63</sup>. Sono state effettuate 5 osservazioni partecipanti, 6 interviste semi-strutturate<sup>64</sup> agli studenti, 2 interviste in profondità alle due vice-presidi, una ad un'insegnante dell'Istituto tecnico WM e 2 a testimoni privilegiati (educatore ed ex utente del progetto Chance<sup>65</sup>). In questa fase è iniziata la codifica teorica.

- Fase 6 (giugno-settembre 2010 e gennaio-aprile 2011): mettere alla prova le categorie in un contesto diverso

In conclusione dell'anno scolastico 2009/10, terminata la raccolta ed analisi dei dati in territorio italiano, ho intrapreso il mio periodo all'estero, studiando per sei mesi presso la University of California Los Angeles (Ucla). Ho avuto così

---

<sup>63</sup> I dati si riferiscono all'anno scolastico 2009/2010.

<sup>64</sup> Alcune interviste, su richiesta degli studenti, sono state effettuate in coppia; in totale hanno coinvolto 3 studenti dell'Istituto professionale AP e 8 studenti dell'Istituto Tecnico WM, per un totale di 11 studenti.

<sup>65</sup> Chance, scuola di seconda opportunità, fondata dai "maestri di strada" Marco Rossi Doria, Salvatore Pirozzi e Cesare Moreno, si rivolge a ragazzi tra i 14 e i 18 anni che hanno abbandonato gli studi e offre loro la possibilità di recuperare gli apprendimenti e prepararsi all'esame di licenza media o più raramente, di maturità, attraverso una metodologia più attiva, che si adatti alle esigenze dei ragazzi e li stimoli in maniera creativa a ricostruire la motivazione ad apprendere.

l'occasione di tentare una raccolta dati di tipo diverso: il campionamento teorico non mi spingeva ad indagare il fenomeno insuccesso scolastico a Los Angeles, pertanto i dati che eventualmente avessi incontrato non avrebbero avuto valore comparativo con il contesto italiano; potevo però tentare di mettere alla prova le categorie emerse in un contesto completamente diverso, caratterizzato da un sistema scolastico e sociale molto differente. Creare i contatti necessari per l'accesso al campo si è rivelato più difficile del previsto; sono però riuscita ad effettuare un'osservazione partecipante nella San Pedro High School di Los Angeles, un'intervista semi-strutturata ad un insegnante della stessa scuola e un'ulteriore intervista ad un docente universitario che lavora con progetti di riduzione dell'abbandono scolastico nelle periferie a rischio della città.

- Fase 7 (maggio-giugno 2011): saturare le categorie

Al ritorno dal periodo all'estero e procedendo con la codifica teorica, il campionamento si è avviato verso quella che è la sua ultima fase: la saturazione delle categorie. A questo stadio l'individuazione dei soggetti si è rivelata ancora più difficile: la domanda di ricerca si andava ormai definendo seguendo l'analisi attorno ai profili degli studenti che resistono e non abbandonano gli studi: quali fattori fanno in modo che gli studenti della scuola secondaria di II grado passino da un profilo (ribelli o impermeabilizzati) all'altro (resilienti) (vedi parte terza)?

Sono state pertanto effettuate 4 interviste in profondità: tre a studenti che hanno incontrato difficoltà nel percorso scolastico, ma le hanno superate con successo ed hanno appena concluso il quinquennio; una ad una genitrice di studentesse "resilienti"; una conversazione con un'ex-insegnante di un Centro territoriale Permanente della provincia di Verona.

Scuola	Osservazioni Partecipanti	Interviste agli studenti (studenti coinvolti)	Interviste a testimoni privilegiati nella scuola	Altre interviste a testimoni privilegiati
Ist. Professionale SE (Trento)	8	4 (4)	2	10
Liceo Classico AS (Trento)	8	3 (8)	2	
Ist. Professionale RM (Cinisello)	7	6 (6)	1	



Balsamo)				
Ist. Tecnico AF (San Donato Milanese)	6	7 (7)	-	
Ist. Professionale AP (Napoli)	5	2 (3)	1	
Ist. Tecnico WM (Ponticelli)	-	4 (9)	2	
Tot	34	26 (37)	7	10

Tabella 8: Sintesi dei dati raccolti al termine del campionamento teorico.

Come già esplicitato, utilizzando il metodo della *grounded theory* il campione viene orientato di volta in volta in base a quanto emerge dai dati e, conseguentemente, viene al tempo stesso riformulata la domanda di ricerca.

Ecco quindi come si è evoluta la domanda di ricerca nel corso delle diverse fasi del campionamento teorico:

Fasi del campionamento teorico	Domanda di ricerca
Fasi 1 e 2	Quali sono i fattori che spingono gli studenti verso il successo o l'insuccesso scolastico nel biennio della secondaria di II grado?
Fase 3	Quali fattori spingono gli studenti verso il successo scolastico in un territorio periferico deprivato?
Fase 4	Che cosa è in grado di spingere gli studenti a "dimostrare di farcela" nonostante i fattori che li spingono verso l'insuccesso scolastico?
Fase 5	Quali sono i fattori che spingono gli studenti "ribelli" o "impermeabilizzati" a diventare "resilienti"?
Fase 7 <sup>66</sup>	Quali fattori, tra quelli che la scuola può mettere in campo, consentono agli studenti di passare dall'essere ribelli o impermeabilizzati al comportarsi come resilienti?

Tabella 9: Evoluzione della domanda di ricerca durante il campionamento teorico.

<sup>66</sup> Come già anticipato, alla fase 6 non corrisponde alcuna evoluzione della domanda di ricerca, trattandosi di un contesto non comparabile significativamente ai fini della ricerca.

## **Verso il modello teorico: processo e risultati di ricerca**

Come descritto nel secondo capitolo, nella *grounded theory* la raccolta e l'analisi dei dati procedono simultaneamente; in questo capitolo, pertanto, verrà in primo luogo illustrato il processo di analisi che ha portato ai risultati e alla teoria finale e, in secondo luogo, verranno descritti i risultati stessi attraverso la loro genesi dai dati.

### **1. Ripercorrere l'analisi dei dati: un processo ricorsivo**

Le osservazioni partecipanti ricorsive effettuate in classe durante la prima fase della raccolta dati mi hanno permesso di raggiungere un'"intima familiarità" con il contesto in cui avrei indagato il fenomeno "insuccesso scolastico" nei suoi processi generativi.

Nella prima fase dell'analisi ho codificato le osservazioni raccolte durante le fasi 1 e 2 del campionamento teorico, selezionando le porzioni di testo significative ed apponendovi un'etichetta che descrivesse cosa accadeva in ciascun frammento testuale (codifica aperta, o iniziale). Inizialmente sono state effettuate osservazioni troppo lunghe (4-5 ore) che è stato poi difficile trascrivere fedelmente, soprattutto perché si è scelto di non scrivere durante le lezioni per non essere troppo "impattante" e non mettere in imbarazzo studenti ed insegnanti. In seguito si è deciso di effettuare di volta in volta un'ora di osservazione, seguita da un'ora di trascrizione e ripetere questo modulo durante la giornata scolastica. I dati raccolti in queste due fasi sono relativi soprattutto alla struttura scolastica (es. com'è l'edificio), alla didattica in classe e al modo di atteggiarsi del docente nei confronti degli studenti,

mentre nelle successive osservazioni si è cercato di osservare soprattutto quel che ancora non era emerso nei dati, come la relazione tra compagni e tra insegnanti.

Osservazione 14 Ma	Codifica iniziale
Due professoressa si lamentano degli studenti: una dice che nell'ultima verifica tutti hanno preso 3, un'altra dice: "X si è offerto volontario per l'interrogazione e ha preso 4!" "Non ascoltano, ti fanno la domande, tu rispondi e già sono girati a parlare con il compagno".	Lamentarsi degli studenti Ritenere che gli studenti non ascoltino la risposta alle loro domande

Tabella 10 Esempio di codifica iniziale osservazione 14 Ma

Le etichette, o *codes*, prodotte dalla codifica iniziale durante queste prime due fasi del campionamento teorico, sono state 652, poi ridotte a 232 eliminando quelle ricorsive, periferiche o poco collegate con le altre e fondendo quelle simili.

Queste etichette sono state poi organizzate in potenziali fattori di successo/insuccesso scolastico, che afferiscono a vari livelli suggeriti dai *codes*: territoriale-familiare, scolastico, didattico, relazionale (vedi Tabella 11). I diversi fattori sono stati poi definiti come "strutturali" o "processuali".

Al termine di questa prima fase d'analisi sono emerse da questi fattori alcune proto-categorie, che sono state poi organizzate in un diagramma (vedi Figura 8): i fattori strutturali (in verde) formano il quadro di sfondo all'interno del quale si sviluppano i processi che conducono verso il successo (a destra) o l'insuccesso (a sinistra) scolastico. All'interno di questo quadro emergono i fattori processuali (in rosso) che contribuiscono a costruire successo/insuccesso scolastico: "didattica inclusiva" vs "indifferente", "farsi carico di" vs "rapporto evitante".<sup>67</sup>

<sup>67</sup> Il rapporto tra le proto-categorie è fluido e dinamico, così come le proto-categorie stesse, benché la modalità di rappresentazione utilizzata nella Figura 6 contribuisca a farlo sembrare statico e meccanico.

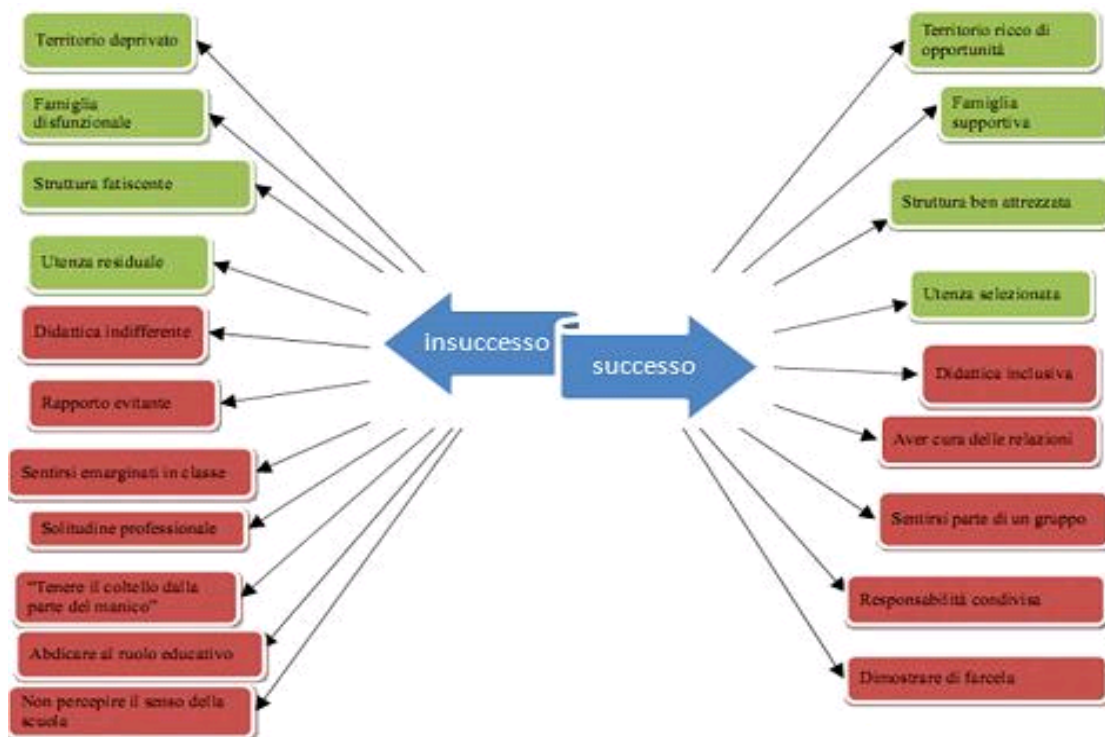


Figura 8 Organizzazione delle proto-categorie al termine della codifica iniziale. In verde i fattori strutturali, in rosso i fattori processuali.

I fattori emersi sono stati esplorati più in profondità utilizzando 20 interviste semi-strutturate con gli studenti (fase 3 del campionamento teorico) e 7 interviste in profondità con testimoni privilegiati (fase 4); le interviste con gli studenti hanno introdotto una prospettiva interiore, che era rimasta inaccessibile alle osservazioni partecipanti e che ha fatto emergere nuove categorie quali “sentirsi emarginato in classe” e “dimostrare di farcela”. Grazie alle interviste è stato inoltre possibile approfondire la comprensione dei fattori processuali individuati precedentemente.

Dalle interviste con i ragazzi figli di genitori meridionali che vivono nella periferia di Milano sono emerse alcune particolarità: il costante richiamo alla famiglia o a figure familiari significative (cugino, sorelle) sia nella scelta della scuola sia nel supporto al lavoro scolastico, rispetto ai compagni di origine non meridionale, il fatto che spesso i genitori abbiano un titolo di studio basso e che il padre di solito abbia un titolo di studio più alto della madre.

Dalle interviste con gli studenti migranti è emersa invece una maggiore ingerenza dei genitori (soprattutto della madre) nello scegliere la scuola superiore, un maggiore riconoscimento alla scuola del suo potenziale di motore di promozione sociale rispetto alle famiglie italiane, una maggior consapevolezza, da parte degli studenti,

delle difficoltà economiche che i genitori hanno dovuto affrontare e una maggiore speranza di non doverne incontrare con un titolo di studio più alto, una più alta correlazione con la categoria “dimostrare di farcela”.

La codifica focalizzata spinge l’analisi verso un più alto livello di astrazione e concettualizzazione. In questa seconda fase di analisi sono state selezionate le etichette più ricorrenti tra quelle che si riferivano ai fattori processuali; questa scelta è frutto della prospettiva critica e pedagogica con cui il fenomeno è stato indagato. Non si voleva, infatti, porsi l’obiettivo di compiere un’accurata ed approfondita descrizione dei fattori strutturali correlati al successo/insuccesso scolastico, obiettivo che sarebbe stato adeguato in ricerche afferenti ad altre aree disciplinari, quali la sociologia dell’educazione (vedi paragrafo 8 della prima parte). Si volevano invece indagare i fattori processuali che portano al successo scolastico, in particolare quelli che fanno capo alla responsabilità della scuola, nella convinzione critica e pedagogica che sia possibile mettere in atto azioni virtuose per favorire il successo scolastico di tutti, e contemporaneamente portare alla luce le azioni viziose che invece portano all’insuccesso scolastico di molti.

Il campionamento teorico si è dunque orientato verso un contesto caratterizzato da fattori strutturali che spingono fortemente verso l’insuccesso (territorio deprivato, famiglia disfunzionale, utenza residuale, struttura fatiscente), con l’obiettivo di individuare quali sono le azioni virtuose che, a dispetto dei molti fattori negativi, possono spingere gli studenti verso il completamento del loro percorso di studi. Questa fase del campionamento (Fase 5) si è rivelata particolarmente impegnativa, sia per la difficoltà di creare i contatti con i Dirigenti Scolastici e gli insegnanti ad anno scolastico ormai avanzato, sia, soprattutto, per le caratteristiche richieste alle scuole campione: essere collocate in un territorio deprivato, nella regione italiana con il più alto tasso di abbandono scolastico, essere frequentata da un’utenza residuale, con famiglie disfunzionali, e caratterizzate, l’una da un alto tasso di studenti che concludono con successo il percorso scolastico, l’altra da un alto tasso di studenti che abbandonano gli studi. Al termine di questa ricerca e grazie alla preziosa e generosa collaborazione di alcuni ex insegnanti del progetto *Chance*, sono state individuati e contattati per l’accesso al campo i Dirigenti dell’Istituto professionale Anna

Politkovskaja nel centro di Napoli e l' Istituto Tecnico Wangari Muta Maathai, nella periferia orientale di Napoli.

Le interviste con gli studenti, gli insegnanti e i testimoni privilegiati durante questa fase del campionamento hanno fatto emergere il ruolo del Dirigente Scolastico come potente fattore strutturale nell'organizzare e sostenere le *policies* della scuola a favore del successo scolastico e alcune categorie concettuali più ampie rispetto ai fattori individuati precedentemente, quali, ad esempio, la “predestinazione dei percorsi formativi”.

Al termine della codifica focalizzata le etichette si erano ridotte ad una cinquantina e la domanda di ricerca si era modificata da “Quali sono i fattori che favoriscono il successo o l'insuccesso scolastico nei primi due anni della scuola secondaria di II grado?” a “Che cosa è in grado di spingere gli studenti a “dimostrare di farcela” nonostante i fattori che li spingono verso l'insuccesso scolastico?”

Per indagare questa dimensione ci si è focalizzati sui fattori processuali che spingono verso l'insuccesso scolastico, procedendo con il metodo della comparazione costante tra studenti di Liceo, d'Istituto tecnico e d'Istituto professionale; studenti di Istituto professionale del Trentino Alto Adige, periferia di Milano e Napoli; studenti dell'Istituto professionale del centro e della periferia; studenti di Istituto Tecnico della periferia di Milano e di Napoli; studenti italiani e migranti; studenti figli di genitori italiani e migranti nazionali (meridionali) ed internazionali.

Al termine di questa seconda fase d'analisi, si è tornati nuovamente ai dati per effettuare una codifica teorica e sviluppare le categorie secondo le loro proprietà e sottocategorie (vedi Tabella 11).

Esplorando più in profondità queste categorie, unitamente ai fattori che spingono gli studenti a “dimostrare di farcela”, sono emerse le tipologie di reazione che gli studenti mettono in campo per far fronte a ciò che li spinge verso l'insuccesso scolastico. I condizionamenti sociali esterni ed interni alla scuola impongono agli studenti un'identità che essi rifiutano e non sentono propria e che li spinge ad adottare una delle seguenti tipologie di reazione. Sono tipologie di reazione molto fluide, tanto che lo/a stesso/a studente/ssa può passare dall'una all'altra durante la stessa giornata scolastica, a seconda dell'insegnante che si trova di fronte.

Queste tipologie di reazione delineano tre profili di studenti:

- I ribelli
- Gli impermeabilizzati
- I resilienti.

Terminata questa terza fase di analisi, la domanda di ricerca si è ridefinita coerentemente con quanto andava emergendo dai dati e con la prospettiva della *critical pedagogy* adottata durante tutto il percorso della ricerca: “Quali sono i fattori che spingono gli studenti a passare dall'essere ribelli o impermeabilizzati a comportarsi da resilienti?”.

Per rispondere a questa domanda si è avviata l'ultima, e più difficoltosa, fase del campionamento teorico (Fase 7): occorre infatti cercare studenti che, pur essendo stati “ribelli” o “impermeabilizzati”, fossero poi diventati “resilienti” e avessero da poco concluso con successo un percorso di studi superiore almeno quinquennale.

Le difficoltà incontrate derivano da una serie di fattori: la fase 7 si è svolta al termine del mio periodo di studio all'estero, quindi ad anno scolastico inoltrato (maggio 2011) e questo ha influito sulla possibilità di preparare adeguatamente l'accesso al campo; gli studenti precedentemente contattati non rispondevano al criterio dell'aver concluso il quinquennio, poiché stavano concludendo la classe terza; due degli studenti contattati rispondevano a tutti i requisiti, ma stavano terminando la classe quarta; un altro studente, che frequentava la classe quinta, si è rivelato al termine dell'intervista presentare le caratteristiche degli “impermeabilizzati”, ma non dei “resilienti”, dimensione difficile da individuare prima dell'intervista stessa; un'altra studentessa intervistata aveva terminato gli studi da troppo tempo. Sono state infine condotte quattro interviste in profondità, tre con studenti che rispondevano a tutti i criteri del campionamento teorico e avevano concluso il corso serale, una con una genitrice di due studentesse “resilienti” ed una conversazione con un'ex-insegnante di un Centro Territoriale Permanente della provincia di Verona.

Si era reso necessario, infatti, reperire dei dati “diretti” per esplorare i tre fattori fondamentali che andavano emergendo come decisivi nel fare di uno/a studente/ssa un/a resiliente: una forte motivazione individuale (che ha portato a selezionare alcuni

studenti del corso serale), un forte supporto da parte della famiglia (che ha condotto ad intervistare un genitore di studenti “resilienti”) ed un forte ruolo degli insegnanti (che ha orientato il campione verso un’insegnante che aveva avuto un ruolo chiave nel successo formativo dei suoi studenti).

Si è deciso di concentrarsi soprattutto sul ruolo svolto dagli insegnanti, coerentemente con l'assunto di partenza circa il mandato costituzionale della scuola nella formazione dei futuri cittadini ed il suo ruolo insostituibile nel promuovere pari opportunità di studio per tutti, ove vengano meno il supporto familiare e la motivazione individuale.

Per indagare in profondità questa dimensione, si è proceduto ad una nuova codifica aperta di tutti i dati raccolti, guidati dalla domanda di ricerca: Quali fattori, tra quelli che la scuola può mettere in campo, consentono agli studenti di passare dall’essere ribelli o impermeabilizzati al comportarsi come resilienti?

In questa quarta ed ultima fase di analisi si è infine definita la *core category*, quella con il più alto potere esplicativo, in grado di organizzare tutti i dati precedentemente raccolti e dar loro una struttura coerente, sviluppandone le proprietà.

Come è nata la *core category*?

Le prime intuizioni sulla centralità del ruolo insegnante hanno portato lo sguardo della ricercatrice a focalizzarsi sul *come* lavorano gli insegnanti che riescono ad ottenere dagli studenti rispetto e a lavorare insieme; procedendo nell’analisi, le caratteristiche di questo modo di lavorare si sono meglio definite e raffinate fino a diventare le proprietà di quella che in quest’ultima fase di analisi è diventata la *core category*.

La comparazione di questi due stralci di memo, scritti a più di un anno e mezzo di distanza l’uno dall’altro, mostra come si è evoluto durante la ricerca il pensiero della ricercatrice sul ruolo dell’insegnante:

*Mentre la prof parla mi viene in mente l’"I care" di Don Milani: è proprio questo il messaggio che mi trasmette, che mi sembra trasmettere ai ragazzi. "Mi importa di ciascuno di voi". E' questo che li tiene lì? E' solo una questione di relazione? E cosa significa relazione, in questo caso? Appena ho iniziato a insegnare, rifletto, ero convinta che la relazione fosse fondamentale più della didattica. Che prima si dovesse costruire una buona relazione, e solo dopo si potesse realmente insegnare. Ora mi*



*sorprendo a pensare che non sia così. Questi ragazzi sono a scuola per imparare. Non per trovare degli amici tra gli insegnanti. Ed è proprio questo che la prof fa. Non rinuncia ad insegnare. Non rinuncia a portarli a mete “alte” di ragionamento. Li rispetta, certo. Ma fa rispettare il suo essere lì per insegnare: lei è la prof. Ed è lì per quello. Pretende e ottiene silenzio (con molto poco sforzo) per imparare insieme. E tuttavia mi domando se, senza di lei, questi ragazzi sarebbero in grado di fare lo stesso. Se, tolta lei, starebbero in piedi da soli. Propendo per un no. Non ancora, almeno. Ma forse sì. Certo la sua figura sembra essere preponderante, guida sicura, che interviene e cammina con loro passo passo. Non li molla (4 dicembre 2009).*

*La categoria “insegnanti che educano” risulta centrale nel processo di trasformazione dell’atteggiamento degli studenti nei confronti della scuola.*

*Questa è la discriminante per il successo scolastico, la dimensione che può far passare gli studenti dall’essere ribelli o impermeabilizzati a comportarsi come resilienti: insegnanti che non si limitano ad istruire, ma si fanno carico, caso per caso, della parte “educativa”, di responsabilità personale, nella relazione con gli studenti, considerando ciascuno nella sua individualità.*

*Cosa significa essere resilienti? C’è una forte componente di motivazione individuale, una di spinta familiare, ma se queste due mancano, solo un insegnante che educa può rendere uno/a studente/ssa “resiliente”.*

*Cosa significa, però, educare come insegnanti?*

*Per ciascun studente significa una cosa diversa, perché ciascuno/a ha bisogno di una cosa diversa.*

*Ad esempio, per Sabrina, Linda, Pietro ha significato un’insegnante che si “prendesse cura di me” (Sabrina), ti “stesse più dietro” (Linda), parlasse anche di altro a lezione (Pietro); riuscisse a “farmi piacere la matematica” (Igor); fosse “più umana” (Andrea, Johnny); “ti spiegasse le cose” (Matteo); per Sofia e Malika avrebbe voluto dire riflettere con loro e con la classe sui risvolti educativi, di responsabilità, delle proprie azioni individuali e sull’identità che cambia (Mina).*

*E’ una dimensione che non serve, o non sembra servire, al Liceo classico, dove le richieste, anche da parte degli studenti, sembrano più centrate sull’istruzione, sui contenuti; serve invece in fondo alla piramide, nei professionali e nei tecnici. (ma è proprio vero che non serve nei Licei?).*

*Ha a che fare con l’aver un rapporto individuale con gli studenti, considerarli persone, al di là del loro essere studenti, persone che cambiano, in crescita, e trattarli da adulti, lasciando loro una certa libertà, ma al tempo stesso facendosi punto di riferimento forte (15 luglio 2011).*

*Memo 4 dicembre 2009 e 15 luglio 2011.*

Proseguendo nell’analisi dei dati e nella riflessione su questa categoria centrale nascente, sono state esplorate in profondità le sue caratteristiche ricorrendo ad una nuova codifica aperta delle osservazioni in classe, delle interviste con gli studenti, con gli insegnanti e con i testimoni privilegiati. Al termine di questa fase d’analisi la centralità di questa categoria, che andava definendosi come “insegnanti emancipatori”, è emersa in rapporto ai collegamenti esistenti con tutte le altre

categorie nel processo di costruzione di successo o insuccesso scolastico (vedi Figura 9).

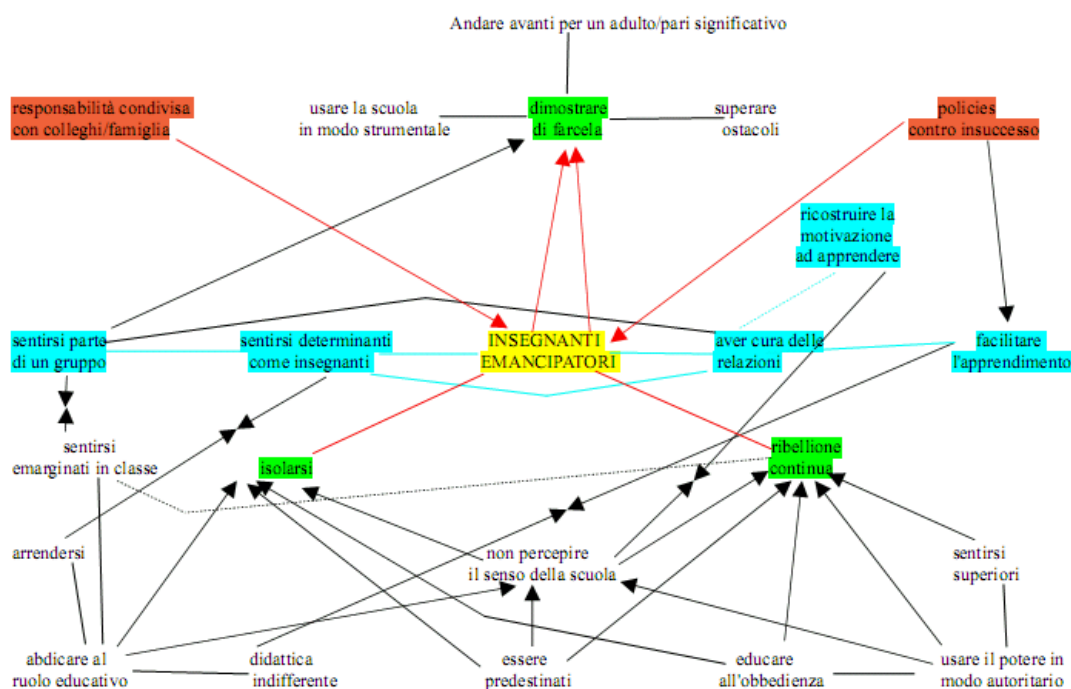


Figura 9<sup>68</sup>: Centralità della *core category* insegnanti emancipatori.

Si è infine proceduto a delineare il modello teorico emergente (vedi Figura 12).

## 2. Risultati di ricerca

### 2.1 Giornate di scuola italiana

Le osservazioni partecipanti condotte a scuola e in classe (34) e le interviste semi-strutturate con gli studenti (26) si sono svolte in sei differenti scuole superiori, con l'intento di far emergere i dati attraverso un'indagine contrastiva.

Verranno ora presentate le note di campo<sup>69</sup> attraverso la descrizione di alcuni momenti chiave di una normale giornata di scuola<sup>70</sup>, con l'intento di comparare per

<sup>68</sup> Le relazioni tra la *core category* (in giallo) e le altre categorie sviluppate durante l'analisi vengono illustrate in Figura 11; in verde vengono evidenziati i profili degli studenti; in azzurro le proprietà della *core category*, in rosso i fattori "di supporto" alla *core category* stessa.

<sup>69</sup> Le osservazioni sono in prima persona perché vengono riportate dalle *fieldnotes* dell'autrice, con leggere modifiche per migliorarne la leggibilità.

<sup>70</sup> Questo artificio è stato dall'autrice ripreso e adattato da Marianella Sclavi, (2005), *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia*

contrasto qual è l'ambiente in cui apprendono quotidianamente gli studenti a seconda della scuola superiore che frequentano.

In primo luogo, vengono di seguito descritte le diverse scuole in cui sono stati raccolti i dati.

### 2.1.1 L'ingresso a scuola

Istituto professionale Rigoberta Menchù<sup>71</sup>, periferia di Milano (16 ottobre 2009, ore 8.30)

La scuola, o, meglio, le scuole fanno parte di un grande complesso costruito negli anni del boom demografico (1970-1980) nella periferia nord di Milano. Quest'area, considerata nelle circolari ministeriali "a forte processo migratorio", dall'anno scorso è stata definita "area a rischio". Questo significa che la scuola riceve dei fondi dal Ministero per attuare progetti di sostegno all'attività didattica (ad esempio, il tutoraggio degli alunni in difficoltà e corsi di italiano per alunni migranti). Al terzo anno è previsto l'esame di qualifica, chi vuole può proseguire al quarto e quinto anno e fare l'Esame di Stato che dà accesso all'Università. Al terzo, quarto e quinto anno sono obbligatorie tre settimane di stage in azienda (con valutazione, da integrare nel curriculum scolastico): gli studenti più bravi vengono spesso assunti in quella stessa azienda al termine dello stage. Qualcuno si iscrive all'Università ma, secondo V., la referente Intercultura, sono quelli che non ce la fanno a trovare lavoro subito e intanto vivacchiano aspettando un impiego: bisognerebbe vedere, sostiene, quanti, fra gli iscritti all'Università, raggiungono la Laurea<sup>72</sup>.

Al pomeriggio il Centro Territoriale Permanente offre laboratori di studio solo per gli studenti migranti (soprattutto corsi di inglese o francese); è infatti una scuola che attua la sperimentazione di due lingue straniere. La scuola ha inoltre partecipato al progetto "Non uno di meno" del Centro Come di Milano<sup>73</sup>, che si è tradotto

---

*umoristica*, Milano: Bruno Mondadori. Le scuole presentate sono cinque e non sei, poiché in una delle scuole prescelte è stato possibile effettuare le interviste, ma non le osservazioni in classe.

<sup>71</sup> I nomi degli studenti e dei soggetti intervistati, sono inventati per proteggere la *privacy* dei partecipanti.

<sup>72</sup> E' stato istituito, apprendo poi, presso l'Università Bicocca, un corso in Commercio e Turismo, che sarebbe il naturale sbocco di uno degli indirizzi di questa scuola. Le facoltà prescelte dagli studenti sono Lingue ed Economia e Commercio

<sup>73</sup> Il Centro COME è un servizio della cooperativa sociale "Farsi Prossimo", promossa dalla Caritas Ambrosiana, che opera dal 1994 nell'area metropolitana di Milano e dintorni. Per una descrizione più approfondita vedi pagina web <http://www.centrocome.it/>

nell'offerta di 6 ore di laboratorio settimanali di lingua italiana della comunicazione<sup>74</sup> lungo tutto l'anno scolastico. V. dice che gli studenti sono stati quasi tutti promossi, ma che c'è un problema: non potendo garantire più di 8-10 ore di sostegno allo studio per recuperare i debiti, i Dirigenti preferiscono promuovere i ragazzi per evitare i ricorsi delle famiglie. In questo modo si trascinano situazioni pesanti che portano poi a bocciature anche di metà classe: in una classe prima dove V. insegna ci sono 16 bocciati su 24 alunni. Paradossalmente, sembrano essere gli studenti italiani a rallentare gli studenti migranti, dice V., che sono secondo lei molto più motivati.

Nella sala insegnanti dove ci troviamo mancano diverse piastrelle sul soffitto e si intravedono i mattoni e i tubi del controsoffitto. In bagno la situazione è ancora peggiore. Le porte sono sbilenche, gialle, come i muri. La mensa non funziona perché non è a norma, c'è un unico bar dove mangiano, a turno, tutti i ragazzi delle varie scuole (sono circa 400 soltanto quelli che frequentano il professionale). Nel bar non ci sono che pochi tavoli, i ragazzi mangiano in piedi, o fuori, nel parco che circonda le scuole. I muri sono ricoperti di dichiarazioni d'amore, scritte e graffiti.

Il complesso scolastico è enorme, c'è da perdersi (e in effetti all'entrata di inizio lezioni un po' mi perdo, vado dietro agli studenti, torno indietro). La scuola è strutturata a semipiani (6), tutti con orologio a muro, nessuno dei quali funziona. I bagni sono fatiscenti: al primo piano, dove si trova anche la vicepresidenza, i bagni sono provvisti di carta igienica e persino di una confezione di sapone liquido, al secondo piano sono senza carta, né sapone, al terzo non c'è più neanche il simbolo del servizio igienico (al suo posto, una scritta sul muro: donne), c'è una turca, un water a cui manca la porta, e c'è puzza (già lunedì mattina alle 9.00). I bagni sono pieni di scritte, come, ad esempio: "L'Italia agli italiani veri" (corredata da simbolo del fascio), "Pungo di ferro, cuore di velluto" (+ fascio), "Latinos", "Latinos→con ustedes me limpio el CULO", "J. Tvtttb", "X ti amo", "W la Figa", "W il Milan".

Anche le porte che danno sulle scale antincendio, all'esterno, sono ricoperte di scritte. Per il resto, soffitti con tubi a vista, porte bucate o danneggiate, scritte sui muri, pareti scrostate. Trovo tre grandi aule con la scritta "Sostegno". Molte aule

---

<sup>74</sup> Nell'insegnamento dell'italiano agli studenti migranti si distingue la "lingua della comunicazione" dalla "lingua dello studio". La prima comprende il linguaggio utilizzato durante la vita quotidiana, mentre la seconda fa riferimento ai linguaggi specifici delle discipline (ad esempio, scienze).

sono chiuse, senza nessuna indicazione. Gruppetti di ragazzi girano, chiacchierano a bassa voce sui gradini, fuori dall'ufficio del vicepresidente c'è la coda<sup>75</sup>.

Sento urlare una professoressa da un'aula con la porta aperta<sup>76</sup>. C'è un caldo secco, sembra che questa scuola mi crolli addosso da un momento all'altro: è tutto in rovina, trascurato.

La bidella mi informa che l'Istituto Professionale Rigoberta Menchù è stato trasferito in questo complesso dopo che l'edificio che l'ospitava precedentemente è crollato. Ci sono sempre studenti in giro sui corridoi: odore di fumo, mozziconi di sigaretta sulle scale antincendio.

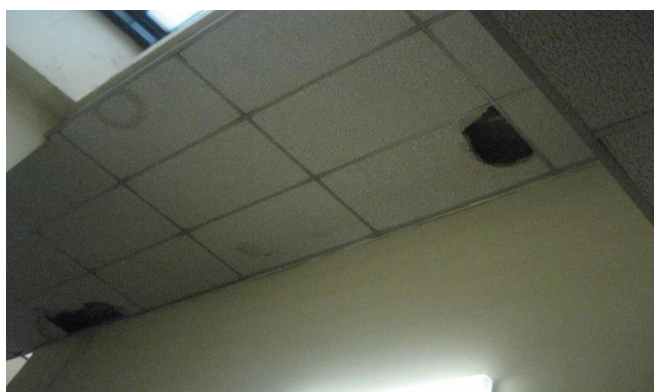


Foto 1: Istituto professionale Rigoberta Menchù, soffitto



Foto 2: Istituto professionale Rigoberta Menchù, aula

---

<sup>75</sup> Sono gli studenti che entrano in ritardo.

<sup>76</sup> E' la stessa professoressa che in Consiglio di Classe, mentre presentavo il Progetto, mi aveva detto che potevo osservare durante la sua ora, sì, ma magari facendo prima una prova. In realtà non ho mai potuto fare osservazioni durante le sue lezioni. Per giustificarsi aveva aggiunto che il professor F., che invece mi aveva dato la sua disponibilità, è un uomo, è vicepresidente e ha un triplo ruolo e quindi gli studenti lo rispettano.

Liceo Classico Aung San Suu Kyi, Trentino Alto Adige (29 ottobre 2009, ore 7.55)

All'inizio delle lezioni, i ragazzi aspettano di entrare fuori dal cancello della scuola, chiuso. Quando si apre il cancello, si mettono ordinatamente in fila ed entrano, senza spingersi, senza quasi toccarsi, solo uno di loro supera gli altri studenti.

Entro anch'io. La bidella mi viene subito incontro e mi chiede se ho bisogno di qualcosa, mi fa parlare con il vicepresidente, nonostante io le dica più volte che ho già l'autorizzazione del preside per entrare nella scuola. Spiego al vicepresidente perché sono lì, nel frattempo i ragazzi sono già tutti nelle classi. Cammino per gli ampi corridoi silenziosi: alle pareti c'è una fila di teche che raccolgono strumenti di misurazione antichi delle più varie sorti (pneumatica, fisica, meccanica), scheletri, animali imbalsamati, fossili, minerali. La bidella del piano terra (che indossa la divisa della scuola) mi dice che a volte il professore di fisica mostra agli studenti come si usano questi strumenti, ma più spesso il Museo di Scienze Naturali li chiede in prestito per una mostra. Verso la palestra le pareti sono piene di cartelloni che celebrano le campionesse provinciali di pallavolo, danza, c'è il torneo di basket, calcio. L'anno scorso hanno vinto le Olimpiadi fra scuole. Appesi alle pareti ci sono molti inviti a viaggiare ("Non ero io che partivo, erano i miei amici che restavano" dice un ragazzo sorridendo dal cartellone) e numerosi premi vinti dagli studenti in concorsi di teatro o letteratura, targhe che testimoniano scambi con scuole straniere (una di queste in Australia). Accanto alla scalinata che porta ai piani superiori ci sono due busti di personaggi famosi, con la scritta "Già alunno di questa scuola".

Appesi alle pareti si trovano anche gli annunci scritti dai ragazzi per la redazione del giornalino da loro prodotto e distribuito a scuola. Una bidella del III piano mi fa visitare l'"Aula d'arte", che ospita, oltre a proiettore, lavagna luminosa, televisore, maxischermo, computer e diversi strumenti antichi, una biblioteca con volumi antichi, anche del 1800: sono solo una parte della ricca biblioteca della scuola, che è pubblica. In aula insegnanti la professoressa d'inglese mi chiede di cosa mi occupo, le spiego il mio progetto e mi racconta che in questa scuola c'è una "dispersione al contrario": un tempo, spiega, andava all'estero chi aveva i soldi e il merito, ora solo chi ha i soldi, e la scuola, con suo dispiacere, non può più dir nulla in merito. "Anche

questa scuola si sta massificando" conclude. Al cambio dell'ora arriva qualche mamma per le udienze, non vedo nessuno studente uscire dalle aule. Ogni aula è intitolata ad un personaggio famoso. Incontro la bibliotecaria, una ragazza molto solerte che mi dice: "I ragazzi qui sono molto esigenti. Io volevo comprare qualche libro più adatto alla loro età" aggiunge (i libri sono quasi tutti testi di greco e latino, letteratura, saggi) "ma il preside è contrario". Il clima è ordinato, silenzioso, quasi solenne, rilassato. Il giornalino degli studenti è scritto con una grande proprietà di linguaggio. Le classi più numerose, apprendo dalla bidella, contano 26-27 alunni.



Foto 3: Liceo classico San Suu Kyi, corridoio



Foto 4: Liceo classico San Suu Kyi, aula

### 2.1.2 Una lezione-tipo

Matematica (Istituto Professionale Shirin Ebadi, Trentino Alto Adige (1 dicembre 2009, ore 8.45)

Entro nella classe seconda T: F. sta mangiando patatine da un sacchetto, ne offre agli altri compagni. Arriva il professore, L. gli mostra un articolo di giornale in cui compare anche lui. I compagni guardano il giornale attorno alla cattedra, dove è seduto il professore. In fondo alla classe, T. e N. sono in piedi e fanno mosse di lotta. Dopo circa dieci minuti il professore chiede a voce alta di sedersi. Le ragazze si siedono, alcuni ragazzi rimangono in piedi. Dopo altri cinque minuti, il professore chiama per nome chi è ancora in piedi per farlo sedere.

Comincia la lezione, con la correzione degli esercizi per casa. Il professore chiama alla lavagna J., che si volta verso il professore e dice “Prof., non c’è C!”, “E non ti può suggerire, no?” commenta il professore. Mancano due studenti. La bidella entra dopo pochi minuti per chiedere il numero degli assenti, i ragazzi rispondono due, il professore dice “Tre, perché Z. manca sempre”. J. intanto scrive l’esercizio alla lavagna, ma si ferma, non sa come andare avanti. Nel frattempo i compagni parlano fra loro, M. fa qualcosa con il cellulare, E. è sdraiata sul banco e sonnecchia. Il professore interviene svolgendo alla lavagna l’esercizio che J. non sa fare, ripete più volte “Dovete fare gli esercizi a casa! Non copiarli la prima ora!”. Chiama alla lavagna T., che dice: “Prof, le anticipo che due non mi son venuti!” “Li hai copiati l’ora prima” risponde lui. “Vuol vedere?” ribatte T.. Alcuni compagni intervengono “No, c’era tedesco!”. Molti ragazzi continuano a parlare tra loro, F. sposta lo zaino di E. sul banco di M. e butta la giacca di T. per terra. “Siete dei bastardi!” dice T. T. ora è bloccato davanti al minimo comune multiplo, interviene L. che dice “Dai T.! Dio caro!” “Dai, esegui” I compagni gli danno dei suggerimenti. T. continua “Basta che togli la parentesi! Dai T., cazzo!” “Dai porco dio!”, lo esorta. Il professore tace e non interviene. Alla fine, con l’aiuto dei compagni, T. esegue l’esercizio. Il professore si rende conto che pochissimi lo stanno seguendo, copiando gli esercizi dalla lavagna.

“F., hai scritto?” “Chi dorme là dietro?” “Non so prof!” risponde E. rialzando la testa dal banco. “Prof, ha trovato quello che cercava?” chiede U. “Cosa?” chiede il professore. “Quello che cercava” “Cosa?” alla fine U. gli dice: “Si ricorda, alla ricreazione”. Alla fine il professore fa una battuta stentata (che non ho capito): “E tu



sei ingrassato?” U. risponde “No, ma stamattina ho fatto la cacca”. Risata generale. Da quel momento ogni cinque minuti L. canta “Viva la cacca! Viva la cacca!” Il professore non interviene. Il professore riprende F., che si è alzato, alzando la voce “F., vuoi andare dal preside?” “Perché?” “Lo sai perché! E lo so pure io!” F. alza le spalle. Il professore si gira, poi ripete “Basta F.! Ci siamo capiti?!”.

Intanto L. ricomincia a cantare, il professore non dice niente. L. chiede un righello, N. chiede a F. se glielo può prestare e F. glielo tira. Il professore lo raccoglie e lo porge a L. che ringrazia. L. chiede poi chi ha una forbice. K. risponde “Io!” e gliela tira. “Grazie bello!” dice L. e subito dopo, quando la forbice lo colpisce, “Maledetto bastardo!” Al secondo “Grazie bello!” qualcuno commenta “Ma sei gay?” “Ma non è che se dell'altra sponda?” “Certo”. F. dice “U. usa la vaselina” e U. ribatte “F. senza”. Il professore non dice niente. Intanto alla lavagna il professore controlla gli esercizi. L. di tanto in tanto canta. R. e M. parlano tra loro in dialetto. Il professore chiama B. che dice “Non lo so fare” ma esce lo stesso alla lavagna. “Guardi dov'è la Macedonia?” chiede il professore a K. (che sta guardando il suo quaderno) durante la lezione. Alla fine dice “Compiti per casa:...” I ragazzi scrivono sul diario, N. dice “Ancora” e il professore gli assegna due esercizi in più. L. canta una canzoncina che prende in giro Umberto Bossi. Il professore lo riprende e L. ribatte: “Prof è campagna elettorale”. Finita l'ora il professore se ne va, i ragazzi si alzano, poi si preparano per spostarsi nel laboratorio informatico.

Inglese (Istituto professionale Anna Politkovskaja, Napoli, 11 maggio 2010, ore 11.30)

Sono nella classe seconda S. Due ragazze chiedono di andare in bagno, la professoressa chiede loro di prenderle un caffè e chiede a me se ne voglio. La professoressa dice a una delle ragazze di chiedere anche al professor R.. La ragazza esce dalla porta in fondo sul balcone, entra in un'altra classe e torna dicendo che il professore non vuole il caffè perché l'ha già preso. Gli altri ragazzi parlano tra loro, le due ragazze escono dalla classe. La professoressa batte la mano sulla cattedra, i ragazzi fanno silenzio. Mi guardo intorno, in quest'aula così piccola (vedi foto 8) ci sono 22 ragazzi, 5 femmine, 17 maschi, più io e la professoressa. Una ragazza sta seduta accanto alla cattedra. Non c'è neanche un cestino, una bottiglia di plastica e

alcune carte sporche stanno sparse sul pavimento. Alla cattedra mancano i cassetti, ci sono due pezzi di gesso e un bicchiere di caffè vuoto sotto la cattedra. Alle pareti non è appeso nulla. Solo scritte e graffiti. C'è un lampadario appeso al soffitto, altissimo, senza lampadine e un neon.

La professoressa chiede a due ragazzi di cosa stavano parlando, loro dicono: “Niente, professoré, italiano, matematica...”. Lei dice che fare confronti non conviene a nessuno, che se stavano parlando del perché uno è stato aiutato, “Allora ti faccio un'interrogazione approfondita e vedrai che il debito te lo prendi pure te” aggiunge. Fuori passa un aeroplano che rende impossibile sentire la risposta dei ragazzi. La professoressa chiama alla cattedra due gemelli per interrogarli. Uno dei ragazzi ha il libro fotocopiato. Mentre lei interroga, gli altri parlano tra loro. Uno mette la testa nel casco al contrario e il suo compagno di banco glielo chiude. Uno legge un giornale, un altro tira palline a un compagno. Ad un certo punto parte una musica ad alto volume, un ragazzo la spegne e si scusa. Ogni tanto la professoressa chiede silenzio battendo la mano sulla cattedra, alzando la voce e minacciando interrogazioni. Oppure prendendomi in mezzo “Non avete capito che la professoressa, qua, vi sta osservando? Per fare la differenza col Nord!” Io dico “No, no no” Ai due ragazzi di prima dice: “Domani vi interrogo perché sto interrogando e voi mi state dando fastidio. E se vi assentate prendete il debito”. I due gemelli non sono molto preparati, anzi. Un ragazzo mi guarda e dice “Ci osserva”. Tornano le due ragazze col caffè. Un ragazzo va in bagno. Dopo circa venti minuti entra una ragazza, si siede, tira fuori uno specchietto, si guarda a lungo. I ragazzi parlano tra loro. Sono quasi le 12. Alla fine dell'ora entra in classe dalla balconata un ragazzo vestito di nero, mi guarda, va al suo posto in prima fila, ma io ho la sua sedia.

Suona la campanella, la professoressa dà i compiti, li scrivono sul diario. Siccome parlano tra loro gliene dà altri, dicendo che li punisce. Il ragazzo continua a fissarmi. Gli rendo la sedia. La professoressa se ne va, i ragazzi escono sul balcone, un professore entra dal balcone, attraversa l'aula ed esce. La ragazza con lo specchietto mi chiede se vengo “dal nord”. Rispondo che vengo da Trento, il ragazzo vestito di nero mi fa il verso. Rispondo più dura rivolta a lui, tace. Esco per aspettare la prossima professoressa, il ragazzo vestito di nero esce anche lui sul corridoio e mi osserva da dietro. Mi metto vicino alla porta. Lui rientra in classe e tira il bastoncino

del Chupa Chupa in faccia al suo compagno, che risponde, fanno per accapigliarsi, qualcuno grida: “Rissa! Rissa!”. I due escono dalla classe, il ragazzo “aggredito” si mette vicino a me, quasi a volersi proteggere. Io guardo il ragazzo vestito di nero, che entra in classe. Il ragazzo rivolto a me dice “Chist' iè scem<sup>77</sup>! Tiene problemi”.

### 2.1.3 La verifica

Matematica (Istituto Tecnico Anna Frank, periferia di Milano 22 gennaio 2010, ore 9.15)

Arrivo un po' in ritardo perché ho sbagliato autobus. I ragazzi stanno facendo la verifica di matematica. Entro, saluto e mi siedo in fondo alla classe, alla mia destra ci sono Dd. e Tl.. Fa freddo, 8 ragazzi indossano la giacca. Una finestra in alto è aperta (fuori nevicata) e non si può chiudere senza un'asta apposita. Torna N. che era uscito a recuperare quest'asta e chiude la finestra. La professoressa richiama spesso Cd. e Dm.. Dd. chiama spesso la professoressa e fa domande a voce alta. Una volta si alza e va in cattedra a chiedere aiuto alla professoressa. L. e R. parlano, T. e Cn. anche. Tl. spiega a voce normale a Dd. come fare un esercizio. La professoressa interviene dicendo: “Va bene, ho capito, devo fare la balia” e si apposta vicino al banco dei due. I banchi sono tutti scritti, lo schienale delle sedie anche. Sulla sedia vicina alla mia c'è scritto in rosso: “W i terroni”.

La professoressa gira tra i banchi, chiede ad alta voce silenzio. Ogni tanto lo ottiene, per 5 minuti. Entra una donna con dei foglietti. “Sì, usciamo due ore prima!!” dice Cd.. La professoressa consegna questi foglietti, dicendo di farli firmare. Dd. dice alla professoressa a voce alta: “Prof, cosa devo fare qui?! Ma se non me lo spiega!!” Glielo spiega Tl.. Dd. dice ad alta voce “C.! Un fazzoletto!”. C. ribatte: “Vienitelo a prendere”. La professoressa chiede a Dd. di essere più gentile, lui risponde che C. è il suo fornitore ufficiale. Dopo un po' Dd., sempre a voce alta: “Gn.! Velocemente il bianchetto!!” Gn. glielo passa, Dd. glielo vuole tirare, ma la professoressa lo chiama e si mette in mezzo tra lui e Gn.. Dd. lo allunga sul banco, la professoressa lo prende e lo dà a Gn.. Cd. si alza e viene a buttare qualcosa nel bidone, poco prima si ferma, raccoglie un barattolo vuoto di Estathe e lo butta nel bidone. La professoressa manda N. fuori dalla porta, perché ha già consegnato. Una

---

<sup>77</sup> “Questo è scemo!”

ragazza chiede qualcosa alla professoressa, che deve chinarsi per sentirla. Le dice “No, non c’è tempo per il bis”. Ma poi le chiede se ha riguardato gli esercizi e le riconsegna la prova, chiedendole di trascrivere a penna perché ha scritto in matita.

Verso la fine della lezione la professoressa richiama dentro N.. Gli chiede di togliersi il berretto. Pochi minuti prima della fine entra un uomo con dei fogli. Qualcuno dice: “Sì, usciamo prima!”. N. dice: “Quando ha i fogli grandi non usciamo prima”. L’uomo esce e la professoressa chiede un attimo di attenzione per leggere una cosa che interessa anche loro. Legge che, visto che si sono verificati furti, gli studenti sono invitati a consegnare, durante la lezione di ed. fisica, quello che ritengono opportuno al professore e che l’Istituto non risponderà dei furti subiti. Alcuni dicono che non si fidano del professore e che preferiscono lasciare le cose in classe, che poi la chiudono a chiave. Poi qualcuno chiede: “Chi non fa ginnastica?”.

Verso la fine i suggerimenti aumentano ancora di più. Dd. chiede a voce alta “T!” T. se ne va ignorandolo. Allora Dd. riprova con Gn.. “Gn! Se non rispondi ti infilo una penna nel culo!” Gn. sorride e chiede: “Cosa vuoi?” “Che cazzo devo fare qui?” “Eh, risolvilo” “Come?” E Gn. spiega a Dd. cosa fare. Gli altri studenti stanno consegnando. A. e C. si mettono a copiare la relazione per l’ora di fisica. La professoressa chiede cosa fanno e dice: “Ma secondo voi la professoressa N. non si accorge se copiate la relazione?” “Dipende da come la copiamo” risponde qualcuno. Suona la sirena, alcuni ragazzi escono per l’intervallo, in 8 si fermano a copiare la relazione. Dd. e Tl. non hanno ancora consegnato<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Quando escono la professoressa mi si avvicina e mi chiede quanti anni ho. 32, le dico e si stupisce. Poi mi dice: “Ti posso raccontare un aneddoto?”, chiama R. e dice: “Vogliamo raccontare alla signora un aneddoto? Cosa mi avete detto la prima volta che è venuta in classe?” R. dice: “Non so, non mi ricordo..”. La professoressa insiste: “Forse non eri stato tu? Mi ricordo male? Ti ricordi cosa avevate detto?” e mi dice “Mi hanno detto- Ma chi ci avete mandato? Questa che ci spia?”. “Ma la prof non vi ha spiegato il progetto?” aveva chiesto la prof. “Sì, avevano detto i ragazzi, ma non ci fidiamo”. R. dice: “Non l’ho detto io... io l’ho detto in termini più ...” “coloriti?” aggiunge la prof sorridendo. Io sorrido e dico che ho un microchip per filmarli e poi a casa li riguardo per ore e ore. R. esce e la prof mi parla di questa classe, dicendo anche lei che era una classe ottima, che in questa scuola di solito alla fine del primo quadrimestre ce ne sono 4/5 che non hanno neanche un’insufficienza, che in quella classe ce n’erano 8/9. Che poi sono stati inseriti due bocciati e 6/7 ragazzi da un’altra prima che è stata smistata e che era una classe difficile. Sono 21, di cui 3 ragazze. Un ragazzo cinese che fa molte assenze, probabilmente aiuta nel bar ristorante dei suoi. “Questo è tipico. Peccato”, dice, “perché i ragazzi cinesi quando ci sono, danno ottimi risultati.” Aggiunge che questa è proprio una classe difficile, che ci sono problemi di autocontrollo, che ieri un ragazzo dall’altra parte del cortile aveva un laser che è finito su Dd.. Dd. ha dato in escandescenze, ha aperto le finestre (non si possono aprire perché sono pericolose, mi spiega la prof, e ci vuole una maniglia apposta che hanno solo i bidelli, aggiunge. Ma l’hanno aperta con le mani) e ha cominciato ad

Inglese (Liceo Classico Aung San Suu Kyi, Trentino Alto Adige (18 dicembre 2009, ore 10.50)

Entro nella quinta ginnasio R., gli studenti sono quasi tutti in classe, Ma. rincorre B., il volume non è troppo alto. Io do un'occhiata all'orario, S. passeggia con un quaderno in mano, ripetendo. Esco sul corridoio e chiacchiero con la bidella, che mi dice che finalmente è a metà giornata, che le ultime tre ore passano più in fretta, per fortuna. E' un piano dove non c'è niente da fare. Ritorno in classe e i ragazzi hanno spostato i banchi in "assetto da verifica". Chiedo al ragazzo più alto se hanno la verifica, mi risponde di sì, un po' agitato. Arriva la professoressa, si siedono tutti e tacciono. Una ragazza accanto a me dice: "Oddio, che angoscia". La professoressa dice: "Vi siete messi male", poi aspetta un po' e dà le indicazioni, brevi, per la verifica. "Mettete via tutto dal banco, tenete solo quello che vi serve. E i portafortuna" aggiunge. I ragazzi mettono via le cose, c'è un po' di brusio. "State perdendo tempo" dice la professoressa e i ragazzi si zittiscono. "Fate in modo che non debba controllare sotto il banco (seguono altri movimenti che spostano oggetti come un contenitore Tupperware nello zaino). Sapete già di cosa avete bisogno, quindi non dovete chiedere niente. Leggete attentissimamente le intestazioni". Cala il silenzio e distribuisce i fogli del compito, passando tra i banchi. "Possiamo iniziare?" chiede una ragazza. "Sì" "Cercate di stupirmi" aggiunge. Una ragazza risponde: "Io vorrei stupire me stessa". Appena ricevuto il compito si chinano sul banco e non rialzano più gli occhi, se non per guardare di tanto in tanto l'orologio o, raramente, fare una domanda.

Silenzio, un silenzio assoluto. Sento il rumore dei fogli quando li girano, una matita o un bianchetto presi e riappoggiati sul banco. Alcuni ragazzi alzano la mano e fanno alla professoressa una domanda parlando a mezza voce o a voce bassa: impossibile per me sentire cosa dicono. C'è un'unica domanda fatta ad alta voce, "Prof, ma le frasi le possiamo scrivere qui?", a cui la professoressa risponde ad alta voce. Altrimenti silenzio. La professoressa passeggia per i banchi, legge quello che i ragazzi stanno scrivendo e, spesso, interviene dicendo loro qualcosa a voce bassa. Nessuno dei ragazzi, invece, chiede aiuto ai compagni. Una ragazza si accorge che il

---

insultare quel ragazzo, urlando "Prof!" Mi Faccia uscire!!" Poi mi dice che hanno convocato l'ennesimo consiglio straordinario per discutere dei comportamenti scorretti di alcuni alunni.

suo bianchetto non funziona, alza la mano per chiedere alla professoressa se può chiederne uno in prestito. Ad un certo punto (11.15), la prof dice: “State pensando che questo è il vostro regalo di Natale? Per me, meno errori ci sono, prima faccio a correggerli”. Leggero sussurrio, poi cala nuovamente il silenzio. Un'altra volta la professoressa dice “Vi ricordate la regola per capire quando usare il *past simple* e il *present perfect*?” Tacciono, nessuno risponde, molti non hanno alzato gli occhi. Proseguono, chini, concentrati, a scrivere sui fogli del compito. Dopo un po' la professoressa aggiunge: “Non fatevi prendere dalla sindrome del computo delle parole. Se fosse una certificazione, sarei la prima a dirvi di fare attenzione, ma adesso...”.

Quando mancano pochi minuti guardano più spesso l'orologio. E. chiede se conta molto se hanno scritto più parole di quelle concesse. La professoressa ribadisce di no, che conterà quando faranno la simulazione della certificazione. Quando suona la campanella, la professoressa comincia a raccogliere i compiti e a commentare che hanno sbagliato l'impostazione della lettera formale. B. dice che lui ha fatto delle domande dirette. La professoressa dice che hanno visto che nella lettera formale non si fanno. Un ragazzo tira forte la tenda, che cade in testa ad Es., insieme al palo della tenda. Es. non dice niente, i compagni fanno una breve e leggera risata. Qualcuno dice: “La potevi ammazzare”. Il ragazzo alto commenta: “Oggi è la terza volta che tenti di uccidere qualcuno”. Cominciano a chiedersi tra loro cos'hanno risposto qui, cos'hanno scritto lì, la professoressa alza la voce e dice: ”Sono ancora in classe! Sedetevi! Voi due, sto aspettando!” Si siedono, zitti, finché la professoressa non si avvia verso la porta. A quel punto si rialzano e riprendono a chiedersi com'è andata la verifica.

## 2.2 Prima fase d'analisi: fattori coinvolti nella costruzione del successo/insuccesso scolastico

Dopo numerose “giornate di scuola” come quelle appena descritte, attraverso la codifica iniziale sono stati estrapolati dai *codes* i potenziali fattori di successo/insuccesso scolastico, che sono stati organizzati per livelli, dal macro al micro e che vengono riassunti nella Tabella 11: un primo dato da sottolineare è come i fattori d'insuccesso siano molto più spesso presenti nella scuole superiori tecniche o

professionali, piuttosto che nei Licei, come si può immediatamente notare anche da una veloce comparazione tra le scuole descritte nelle “giornate di scuola”.

I fattori presentati in Tabella 11 definiscono gli estremi di un *continuum* ricostruito quotidianamente, ritualmente, entro il quale gli studenti si trovano ad agire e a re-agire, operando delle scelte.

	Fattori d'insuccesso	Fattori di successo
Territorio-famiglia <sup>79</sup>	Quartiere di provenienza deprivato Area a forte processo migratorio Area a rischio Molto tempo necessario per raggiungere la scuola Trasporto pubblico inefficiente Avere bisogno di lavorare per aiutare la famiglia Smettere di frequentare perché promessa in sposa	Scuola in centro Scuola aperta al territorio: (collaborazione con il Museo di Scienze Naturali, partecipazione a concorso di teatro, tornei sportivi, etc.) Quartiere di provenienza ricco Corsi pomeridiani di italiano per stranieri Progetti ad hoc contro insuccesso (es: “Non uno di meno”) Trasporto pubblico efficiente Abitare vicino: andare a scuola a piedi
Scuola (struttura, utenza, policies)	Sporczia bagni, puzza Bagni senza carta, né sapone, né porta, né targhetta WC Struttura fatiscente: scritte sulle pareti, porte rovinate, aula magna insufficiente a contenere tutti gli studenti, aule ristrette, sovraffollate, sporczia etc. Non fare lezione perché non c'è l'insegnante Aule spoglie, poco luminose, con numero di appendiabiti insufficiente Disposizione dei banchi → lezione frontale	Pulizia bagni “Sala ristoro” condivisa con gli insegnanti Libertà di movimento all'interno dell'edificio Centro d'ascolto interno alla scuola Corsi di teatro, danza Preparare una manifestazione di protesta contro la chiusura dell'istituto Rapporto informale con i bidelli Presenza biblioteca interna Scuola ben attrezzata: palestra, laboratori funzionanti d'informatica,

<sup>79</sup> Per quanto riguarda il livello territoriale e familiare, i dati in mio possesso si riferiscono agli indizi sulla percezione che studenti, insegnanti e testimoni privilegiati hanno del ruolo delle famiglie e, in parte, del territorio, sul successo/insuccesso scolastico; non ci sono in questo studio dati “diretti” che indagano questa dimensione, ad eccezione di un'intervista con una genitrice di studentessa scalatrice (vedi Fase 7 del campionamento teorico, parte seconda).

	<p>Mensa chiusa, non a norma  Utenza "residuale"  Preside reggente, vacante  Mettere un numero di  assenze massimo per essere  promossi  Punire i ritardi ingiustificati  (es: sospendere un giorno  dopo cinque ritardi nel cambio  d'ora)  Divieto di fumare  Divieto di usare il cellulare</p>	<p>scienze, lingue, etc. e  abbondanti sussidi didattici  (proiettore, etc.)  Collegamento Scuola- vita  (es: manifestazione contro  chiusura Istituto)  Aule ampie, luminose  Alle pareti delle aule  cartelloni fatti dagli studenti,  bacheche per gli avvisi, carte  geografiche  Pulizia  Corridoi ampi  Teche con strumenti  scientifici sui corridoi  Celebrazione del successo:  busto di ex alunni famosi,  premi appesi alle pareti, inviti  a fare esperienze all'estero  Giornalino autogestito  Professori motivati: status  Viaggi all'estero, gemellaggi  Clima rilassato  Classi poco numerose  Piccoli gruppi pomeridiani di  approfondimento  Possibilità di comprare la  merenda, bar interno alla  scuola  Commissione Stranieri  Stage in azienda  Possibilità di assunzione  dopo lo stage  Esame qualifica al terzo  anno  Tutoraggio  Due o tre lingue straniere  Aule di sostegno  Cucina interna alla scuola  Sorveglianza durante la  ricreazione</p>
Didattica in classe	<p>Fare domande illegittime  Rispondere alle domande  sottolineando le mancanze  degli studenti  Dare una valutazione  arbitraria  Far finire prima la lezione</p>	<p>Usare didattica laboratoriale  Dare la possibilità di fare  domande  Spiegare perché si è dato  quel voto  Verificare continuamente la  comprensione</p>



	<p>Insegnante di sostegno si occupa solo del/la "suo/a" alunno/a</p> <p>Non avere il libro/materiale necessario</p> <p>Non andare in gita perché i professori non vogliono accompagnare la classe</p> <p>Non verificare la comprensione</p> <p>Non osservare le dinamiche della classe</p> <p>Promuovere gli studenti solo per evitare il ricorso da parte delle famiglie</p> <p>Dare 2 se non scrivono i compiti sul diario</p> <p>Lasciare che gli studenti usino il dialetto<sup>80</sup></p>	<p>Costruire con gli studenti il senso di quello che stanno facendo</p> <p>Dare risposte chiare</p> <p>Dare la possibilità di discutere con i professori e i compagni</p> <p>Poter decidere dove andare in gita</p> <p>Presentare da soli o a coppie un argomento alla classe</p> <p>Fare richieste che fanno riferimento alla L1 degli studenti o alla loro storia personale</p>
Rapporto con l'insegnante	<p>Aver paura degli studenti/della classe</p> <p>Rinunciare ad intervenire sul comportamento indesiderato</p> <p>Evitare il conflitto</p> <p>Fare commenti personali in classe</p> <p>Usare i voti come minaccia</p> <p>Lamentarsi degli studenti, anche di fronte a loro</p> <p>Lasciarsi prendere in giro</p> <p>Ignorare le domande, non rispondere</p> <p>Usare le note sul registro per gestire i conflitti</p> <p>Fare paternali</p> <p>Usare interrogazione come minaccia per spingerli ad ascoltare la spiegazione</p> <p>Urlare in classe</p> <p>Usare il proprio potere per gestire i conflitti con gli studenti → escalation</p>	<p>Non ridicolizzare quello che gli studenti dicono/pensano</p> <p>Rispettare gli studenti</p> <p>Coinvolgere gli studenti nell'attività didattica</p> <p>Costruire una relazione di fiducia</p> <p>Costruire una relazione informale (es. chiacchierare con gli studenti al di fuori della lezione)</p> <p>Scherzare con gli studenti</p> <p>Costruire la motivazione ad apprendere</p> <p>Mantenere alta professionalità (no preferenze, etc.)</p> <p>Lasciar correre quando serve</p> <p>Usare la prossemica (es. vicinanza fisica per seguirli nel lavoro in classe)</p> <p>Adeguarsi ai loro tempi</p> <p>Mediare nei conflitti</p> <p>Essere disponibili all'ascolto</p>
Rapporto con	Entrare in conflitto con i	Cooperare nel lavoro

<sup>80</sup> In realtà gli studenti mostrano di usare il dialetto con consapevolezza, ad es. con la bidella o con l'insegnante che vogliono far arrabbiare.

i compagni	compagni Insultare/essere insultati Attaccare/essere attaccati (fisicamente o verbalmente) Rivalità tra compagni Usare il look per escludere qualcuno Formazione di gruppi “etnici” chiusi	scolastico Scherzare Usare il look come segno di appartenenza Bassa percentuale di maschi Avere un rapporto di coppia interno alla classe Usare le provocazioni per rinforzare il legame
Consiglio di Classe	Competitività fra colleghi	Responsabilità condivisa tra colleghi

Tabella 11: Fattori di successo e d’insuccesso scolastico, fasi 1 e 2 del campionamento teorico.

I fattori afferenti al livello “territorio”, “famiglia” e “scuola”, intesa sia come edificio, sia come *policies* (regole, scelte di politica scolastica) sono stati definiti fattori “strutturali”: essi sono tendenzialmente fattori statici, difficilmente modificabili attraverso un’azione individuale, e costituiscono il macro contesto entro il quale prendono vita i processi di costruzione del successo/insuccesso scolastico. Un esempio di studio approfondito sul modo in cui i fattori strutturali<sup>81</sup> incidono sul successo o l’insuccesso scolastico degli studenti è il già citato lavoro di ricerca longitudinale di Suarez-Orozco e Todorova (Suarez-Orozco, Todorova, 2008) sui risultati raggiunti dagli studenti migranti in base ad alcune variabili di partenza quali il titolo di studio e il salario dei genitori, il genere, la storia familiare (separazioni, etc.): questo lavoro giunge a definire un modello di *academic achievement* molto interessante basato su queste variabili (Suarez-Orozco, Todorova, 2008, p.39).

In questo lavoro di ricerca i fattori strutturali vengono tenuti in considerazione e descritti come fattori “di sfondo”, tuttavia l’attenzione si concentra sui fattori processuali, quelli che nel quotidiano interagire di studenti ed insegnanti costruiscono le possibilità per il successo o l’insuccesso scolastico degli studenti.

Sono stati dunque definiti “fattori processuali” quelli inerenti alla “didattica in classe”, al “rapporto con l’insegnante e con i compagni” e al “Consiglio di Classe”, e sono stati indagati secondo una prospettiva non neutrale nel loro ruolo di facilitare, consapevolmente o meno, il successo o l’insuccesso scolastico degli studenti. I fattori così definiti sono fluidi, soggetti a continui aggiustamenti e modificazioni dovuti alla loro natura relazionale, sono costruiti attraverso aspettative reciproche che si

<sup>81</sup> Per una disamina sui fattori strutturali interni alla scuola statunitense (utilizzo dei gruppi di livello, test, analisi dei *curricula*, etc.) si segnala il lavoro di Sonia Nieto (Nieto, 1996).

autoalimentano e che generano atteggiamenti, comportamenti e scelte che si condizionano mutualmente, continuamente. Può accadere che questi processi si cristallizzino in copioni che si ripetono sempre uguali, con l'effetto di ridurre progressivamente la libertà d'azione degli attori in essi coinvolti.

*L'accettazione delle reciproche linee di condotta ha un importante effetto conservatore sull'andamento degli incontri. Una volta che un soggetto abbia presentato all'inizio una certa linea di condotta, tutti cercano di adeguare le loro relazioni successive a questa linea e, in un certo senso, vi rimangono invischiati*<sup>82</sup> (Goffman, 1988, p.14).

I fattori strutturali e processuali emersi nella prima fase dell'analisi sono stati ulteriormente approfonditi attraverso le interviste con gli studenti e con i testimoni privilegiati e si sono sviluppati in proto-categorie, che vengono di seguito descritte, mantenendo la struttura bipolare già presentata in Tabella 11, utilizzando le parole dei partecipanti<sup>83</sup>.

### 2.3 Seconda fase d'analisi: fattori strutturali vs fattori processuali

Fattori strutturali:

- Territorio deprivato vs territorio ricco di opportunità (Livello Territorio-famiglia<sup>84</sup>)

Il primo fattore che riveste una grande importanza nell'*informare di senso* la scuola e la rete di relazioni in cui essa si colloca al suo interno è il territorio.

Un territorio viene definito in questo lavoro "deprivato" quando il quartiere di provenienza degli studenti è caratterizzato da abitazioni a buon mercato o di edilizia popolare, inefficienza del trasporto pubblico che moltiplica il tempo necessario per raggiungere la scuola; mancanza di strutture come bar, centri di aggregazione, centri sportivi, biblioteche, nei pressi della scuola; degrado (fabbriche dismesse e abbandonate, sporcizia, grandi condomini, mancanza di servizi) o è un'area a forte

---

<sup>82</sup> In un'intervista, ad esempio, uno studente "ribelle" dichiarava di non essere consapevole dei motivi per cui si comportava in modo tanto trasgressivo, ma di non riuscire a "farci più nulla" perché ormai prigioniero di un ruolo di fronte ai compagni di classe.

<sup>83</sup> Nei successivi paragrafi, quelle tra virgolette sono le etichette *in-vivo*.

<sup>84</sup> Vengono evidenziati i legami delle proto-categorie emerse dai *codes* con i livelli presentati in Tabella 12.

processo migratorio, o “a rischio”, la scuola a cui il territorio afferisce viene spesso connotata come “problematica”.

Al contrario, un territorio viene definito “ricco di opportunità” quando gli studenti frequentano una scuola in centro, abitano vicini a scuola e possono andare a scuola a piedi, usufruiscono di un trasporto pubblico efficiente, la scuola collabora con altre strutture del territorio come musei, teatri, centri territoriali, anche, ad esempio, per l’attivazione di corsi pomeridiani di italiano per studenti migranti; questi sono tutti fattori che contribuiscono a far percepire una scuola come “ambita”.

Intervista a D., vicepresidente dell’ Istituto Tecnico <sup>85</sup> Wangari Muta Maathai, periferia di Napoli	Codifica
<i>La nostra periferia è una periferia abbastanza a rischio c’è di tutto[...]. Ci sta la camorra, ci sta la droga, [...] alcune volte ci sono delle retate pazzesche, interi rioni messi a soqquadro, che sono nei paraggi della scuola, E noi anche da lì abbiamo dei ragazzi che vengono[...]</i>	Abitare in un quartiere “a rischio”
<i>la scuola è l’ultimo loro obiettivo ma perché vivono in una situazione di tale indigenza che non riescono proprio a pensare la possibilità di un futuro diverso, la possibilità di una vita diversa. [...] È la zona proprio povera, la zona questa qua di periferia, ci sono dei rioni proprio poveri poveri poveri</i>	“La scuola è l’ultimo loro obiettivo” Vivere in una situazione d’indigenza Non riuscire ad immaginare un futuro diverso



Foto 5: A pochi metri dal cancello dell’Istituto tecnico Wangari Muta Maathai, periferia di Napoli.

<sup>85</sup> Questa scuola non è stata presentata nella “giornata di scuola” perché non è stato possibile effettuarvi delle osservazioni durante le lezioni.

Intervista a Y, studentessa del Liceo Classico Aung San Suu Kyi, Trentino Alto Adige	Codifica
<i>Io abito in Val di Quindici, quindi la mentalità è ancora più chiusa, cioè più vai a nord più cioè non capiscono niente tutti "Ah! sei marocchina, ah oddio!" [...]</i>	"Subire" una mentalità chiusa del territorio "Sei marocchina, oddio!"
<i>Magari anche le scuole, cioè il San Suu, son più acculturati, magari prendon anche la cultura, magari son più intelligenti, non so magari ti apprezzano [mm] Mentre vai all'[Istituto professionale], al [Centro di formazione professionale], sono menti chiuse parlano, a malapena parlano l'italiano, quindi è un po' difficile anche là</i>	Associare una mentalità più aperta e una maggiore intelligenza al Liceo, piuttosto che alle scuole professionali

- Famiglia disfunzionale vs famiglia supportiva (Livello Territorio- famiglia)

Dai dati ricavati dalle interviste con gli studenti, la famiglia viene spesso nominata in riferimento alla scelta della scuola secondaria da frequentare. La maggior parte dei genitori concede ai figli la libertà di scegliere, ma questo non sembra essere maggiormente correlato con il successo scolastico degli studenti.

In questo lavoro la famiglia viene definita "disfunzionale" (Reis & Mc Coach, 2000) rispetto al successo scolastico nei casi in cui i genitori degli studenti non diano valore alla scuola e la ritengano inutile per il futuro dei propri figli; abbiano un basso titolo di studio o siano titolari di un'azienda in cui il/a figlio/a è già destinato/a a lavorare; utilizzino punizioni corporali o ricatti per punire i figli quando questi ricevono brutti voti; non sappiano supportare i figli nel lavoro scolastico, oppure facciano troppe pressioni sui figli perché raggiungano buoni risultati, arrivando ad imporre loro quale scuola frequentare; non sappiano/possano offrire ai figli occasioni di arricchimento culturale; abbiano con i propri figli un rapporto distaccato; vivano in ristrettezze economiche tali da impedire una progettualità di studio a lungo termine (andare all'Università).

Viene al contrario definita famiglia "supportiva" rispetto al successo scolastico quella in cui i genitori hanno un alto titolo di studio oppure attribuiscono un alto valore al titolo di studio e alla scuola, ad esempio per ampliare le opportunità di trovare un lavoro dopo il diploma; sappiano supportare i figli nel lavoro scolastico o possano usufruire di reti di relazioni per farlo al posto loro; abbiano con i figli un rapporto di fiducia e riescano a costruire occasioni in cui riflettere insieme sul senso

dell'imparare; lascino i figli liberi di scegliere la scuola da frequentare, pur senza "abbandonarli a se stessi"; possano permettersi di mantenere i figli all'Università.

Intervista a B., studentessa dell'Istituto professionale Rigoberta Menchù, periferia di Milano	Codifica
<i>[questa scuola] non l'ho scelta io,[...] l'ha scelta mia madre</i>	Frequentare una scuola imposta dalla madre
<i>perché.. in pratica ho una zia che ha fatto tipo questa scuola E adesso c'ha tipo ventisei anni e.. e lavora in Amsterdam. Ed è sposata e tutto e in pratica lavora in aeroporto alla KLM. E si trova bene, cioè, sta bene. E quindi mia madre vuole che.. che sia come mia zia in pratica [...]</i>	Avere una madre che vuole che la figlia abbia successo come la zia
<i>Però a me non piace, quindi mi trovo male in questa scuola. Vabbé! Non è che mi trovo male solo che.. dato che non mi piace, .. non mi va di studiare le materie ... Non c'entra niente con quello che volevo fare io questa scuola</i>	Non studiare perché la scuola imposta non le piace Frequentare una scuola che "non c'entra niente con quello che volevo fare io"

- Struttura fatiscente vs struttura ben attrezzata (Livello Scuola)

Altro importante fattore nella rappresentazione di sé come studente/ssa è la scuola in sé, nelle sue componenti strutturali e progettuali.

La definizione di "struttura fatiscente" comprende tutti gli aspetti che concorrono a formare negli studenti una percezione generale di incuria nei confronti della scuola, spesso accompagnata dal desiderio di "cambiare le cose", ma non da un impegno personale in tal senso. La maggior parte di questi aspetti riguardano la struttura scolastica (sporcizia, bagni malandati, aule ristrette, poco luminose e sovraffollate, senza arredi, soffitti marci, tubi a vista, distributori di merende vuoti o non funzionanti, orologi non funzionanti, palestre piccole, spazi insufficienti e rovinati, etc.), altri riguardano le scelte messe in atto dalla scuola (regole interne sul comportamento degli studenti, clima troppo rigido/permisivo, promuovere per evitare i ricorsi delle famiglie), altri ancora sono collegati alla mancanza di risorse (mancano i professori, manca il preside, non si possono fare i corsi di recupero), mentre altri infine si rifanno al tipo di utenza (quasi tutti maschi, studenti più grandi prepotenti, furti, fumo, alto tasso di abbandono/dispersione, molte assenze e ritardi ingiustificati); viene più volte segnalata, inoltre, la non tempestività della segreteria

nelle comunicazioni agli studenti. I molti fattori strutturali che connotano la scuola in senso negativo (vedi Tabella 11) comunicano agli studenti il messaggio: “La scuola che frequenti cade a pezzi e nessuno se ne cura”. I fattori progettuali si riferiscono invece alle scelte della scuola riguardo al proprio regolamento interno, ad esempio: vietare l’uso dei cellulari, promuovere gli studenti per evitare ricorsi perché non sono stati attivati i corsi di recupero per mancanza di fondi, dare i libri in comodato, perché gli studenti non li comprano e non li portano a scuola, vietare di fumare in cortile, sospendere gli studenti dopo cinque ritardi. E’ difficile dire con certezza quanto queste scelte siano correlate con il successo o l’insuccesso scolastico degli studenti. Sicuramente correlata con la costruzione di un’identità di “cattivo studente” (Bonadiman, 2007, p. 8) è la norma della sospensione dopo cinque ritardi (che diventano note sul registro), che contribuisce a rafforzare negli studenti una rappresentazione di sé come “deviante” e spesso non corregge il comportamento scorretto che ha punito. Queste norme sono in gran parte conseguenza del tipo d’utenza che frequenta l’Istituto scolastico e dei comportamenti messi in atto dagli studenti.

I fattori che connotano una scuola in senso positivo comunicano invece agli studenti un messaggio di spinta verso il successo e stanno alla base della percezione che gli studenti stessi hanno della scuola che frequentano. Quest’ultima è condizionata inoltre dalla percezione che i genitori hanno di quella scuola, a sua volta influenzata dal riconoscimento che il più ampio contesto sociale dà a quello stesso istituto scolastico. Una scuola “ben attrezzata” è caratterizzata da pulizia, bagni puliti e curati, presenza di laboratori attrezzati e abbondanza di sussidi didattici, bar, palestre, aule spaziose, luminose, una buona organizzazione interna (tempestività delle comunicazioni dalla segreteria, classi poco numerose), opportunità di studiare più lingue, usare il computer, fare viaggi all’estero, fare corsi di teatro, danza, tornei sportivi, certificazioni linguistiche, materie affascinanti; questo contribuisce a costruire negli studenti la percezione che la scuola che frequentano prepara bene all’università/al lavoro.

Intervista a F., studente dell'Istituto professionale Rigoberta Menchù, periferia di Milano	Codifica
<i>La scuola cade un po' a pezzi, tipo vabbè Antonio prima ha tirato un calcio al muro, piano così e si è sfondato tutto, ..cartongesso poi se vedi sopra .. vai in giro vedendo sopra i pannelli.. tutti i pannelli sono schifosi, non ci son neanche, a volte</i>	Scuola che "cade a pezzi"  Struttura fatiscente

- Utenza residuale vs utenza selezionata (Livello Scuola)

Viene definita "utenza residuale" quella formata da studenti con alle spalle famiglie "disfunzionali", che si sono trasferiti da altre scuole, sono stati già bocciati una o più volte, hanno storie d'insuccesso scolastico e conseguentemente un'"autostima compromessa", sono tossicodipendenti, hanno problemi alimentari (anoressia, bulimia, etc.), sono stati allontanati dalle famiglie e vivono in appartamenti protetti o sono in affido familiare; hanno una scarsa motivazione allo studio e comportamenti trasgressivi (furti, aggressioni verbali e fisiche, etc.).

Un'"utenza selezionata", invece, è composta da studenti con alle spalle famiglie che valorizzano molto il titolo di studio o che hanno alte aspettative su di loro, che si considerano bravi e hanno già in mente che cosa fare nel loro futuro, ritenendo la scuola un mezzo importante per realizzare i proprio desideri, autocontrollano il proprio comportamento, sono molto esigenti rispetto all'offerta didattica e vengono considerati dagli insegnanti come "motivati" allo studio.

Intervista a S., ex studente di diversi Centri di formazione professionale e ora studente dell'Istituto professionale Shirin Ebadi, Trentino Alto Adige	Codifica
<i>Perché tutti quelli che escono dalle medie o quelli che hanno avuto magari[problem] o che sono stati un po' più vivaci, così.. aggressivi, alle medie, vanno quasi tutti al [Centro di formazione professionale] E si ritrovano tutti lì dopo e allora tra una cosa e l'altra salta sempre fuori un litigio</i>	Concentrazione di studenti con problemi di comportamento nei Centri di formazione professionale Segregazione formativa dopo le medie



Fattori processuali:

- Didattica inclusiva vs didattica indifferente (Livello Didattica in classe)

Fattore processuale centrale e decisivo nella spinta verso il successo o l'insuccesso scolastico si rivela la didattica in classe, strettamente collegata con il tipo di rapporto che si instaura tra studenti ed insegnanti e alla tipologia di utenza che frequenta una determinata scuola.

Si definisce “didattica inclusiva” quella messa in campo da insegnanti che amano la loro disciplina e la loro professione e si concretizza nel porsi “mete alte”, nel lasciare agli studenti la possibilità di fare domande; attuare una continua verifica della comprensione, avendo cura di costruire insieme agli studenti il senso di quello che stanno facendo; dare risposte chiare e lasciare aperta la possibilità di discutere in classe argomenti di attualità; fare agli studenti richieste che facciano riferimento alla L1 o alla loro storia personale; utilizzare tecniche come il lavoro di gruppo, la presentazione di un argomento alla classe, gli esperimenti; privilegiare il lavoro in classe, la discussione, regolata, più che il lavoro a casa; rispettare i tempi e le domande degli studenti; preparare verifiche a livello differenziato (ad esempio per gli studenti migranti); seguire gli studenti passo passo, “far sentire la lezione più leggera”; aiutare gli studenti stimolandone l'impegno; saper coinvolgere, spiegare; essere “né troppo severi, né troppo buoni”. E' un tipo di didattica in cui gli studenti vengono messi al centro dell'attenzione e i loro bisogni sono tenuti in considerazione e rispettati. Al tempo stesso il ruolo del professore viene riconosciuto e rispettato, così come vengono accettati i contenuti proposti, una volta compresa il senso ed il legame con la propria identità e vita personale. Queste caratteristiche non escludono che in questo tipo di didattica trovi talvolta spazio anche la lezione frontale.

Si definisce invece “didattica indifferente” quella basata sulla contrapposizione insegnante-studenti, in cui la centralità è data alla disciplina e alla necessità di apprenderla. Ne consegue una lotta in cui l'insegnante tenta di “tirare gli studenti dalla sua parte”, alternando comportamenti permissivi (“fare il simpatico”, far finta di non vedere i comportamenti trasgressivi, lasciar copiare nelle prove, non pretendere) a comportamenti repressivi (usare i brutti voti come minaccia, dare o minacciare note sul registro o sospensioni, urlare), mentre gli studenti adattano il proprio comportamento e tentano di boicottare la lezione, o in modo attivo

(trasgredendo in modo palese alle regole e incitando i compagni a sostenerli) o in modo passivo (isolandosi dal contesto pensando ai fatti propri, scrivendo sul diario, socializzando con i compagni, sperando che passi il tempo). In questa categoria emergono caratteristiche come il non spiegare, non ri-spiegare, non verificare la comprensione, non rispondere alle domande, non ascoltare gli studenti, abbandonare l'aula o parlare di sé e della propria vita privata a lezione.

Intervista a G., ex studentessa di Liceo tecnologico, ora studentessa dell'Istituto professionale Shirin Ebadi, Trentino Alto Adige	Codifica
<i>I professori, questi, riescono a starti dietro di più [...]. tipo il mio professore di matematica, io avevo 4 di matematica e adesso c'ho 8</i>	Migliorare i voti se i professori ti "stanno più dietro"
<i>[...] Lì, cioè, erano più avanti, forse, di me coi ragionamenti i miei compagni e quindi lui andava avanti con loro, cioè metà classe restava indietro. [...]</i>	Andare avanti con chi capisce Restare indietro
<i>e gli altri ha detto anche a mio papà, alle udienze, che "Somma le zavorre tirano solo indietro" [...]</i>	Considerare zavorre gli studenti che non capiscono
<i>Se non riesco a far qualcosa non è che stava lì a spiegarmela, mi mandava a posto e mi scriveva 4 sul quaderno [...]</i>	Non rispiegare e mettere un brutto voto se gli studenti non capiscono
<i>Qui..Boh, forse perché qui anche i miei compagni non tutti capiscono subito al volo e forse a ripetendo le cose anche, come storia, tipo, ripetendo le cose la prof, perché magari qualcuno non ha capito, o fa delle domande riesci a memorizzare e quando studi, leggi a casa due volte le sai le cose[...]</i>	Paragonare le due scuole (Ipc e Lt) Legare il ripetere le cose ad una maggiore memorizzazione Rileggere 2 volte a casa le cose ripetute in classe per saperle
<i>Lì provavo a chiedere, solo che lei metteva come sottinteso che avevo capito anch'io perché gli altri avevano capito. Invece qui, siccome che non ci sono solo io, ci sono anche gli altri che magari non capiscono al volo, fanno delle domande e ad ascoltare 'somma capisci</i>	Dare per scontato che tutti gli studenti abbiano capito Legare una maggiore comprensione al fatto che ci siano

	più studenti che non capiscono “al volo”
Intervista a O., studente dell’Istituto tecnico Anna Frank, periferia di Milano	Codifica
<i>Non li facevo [i compiti] più perché tanto li copiavo quando arrivavo in classe.[...]</i>	Non fare i compiti a casa perché si copiano in classe
<i>perché tanto avevamo le ore che non si faceva niente e poi riuscivamo copiare lo stesso [...]</i>	Avere ore in cui “non facevamo niente”
<i>[...] Tipo, l’anno scorso, no? scienze fa così, patti: se uno vuol seguire segue, ma lei intanto spiega oppure basta che.. puoi pure dormire, o ascoltar la musica, ma basta che non disturbi</i>	Chi vuol seguire segue “puoi pure dormire, basta che non disturbi”

- Rapporto evitante vs aver cura delle relazioni (Livello Rapporto con l’insegnante)

Strettamente collegata ad una “didattica inclusiva”, viene definito “aver cura delle relazioni” una relazione tra insegnanti e studenti basata sul rispetto reciproco: all’insegnante, una volta conquistato il rispetto degli studenti, viene permesso di insegnare, senza bisogno di urlare, né di utilizzare il tempo per imporre il proprio ruolo. Agli studenti viene offerto un supporto costante nella fatica dello studio e la possibilità di avere una relazione personale con l’insegnante, anche al di fuori dalla classe. La caratteristica principale di questo tipo di rapporto è la dimensione “individuale”; è un tipo di relazione basata sull’ascolto, sulla fiducia, sulla valorizzazione e sulla mediazione negli inevitabili conflitti in classe, ma anche sulla trasparenza nella valutazione e quindi sulla necessità di dare dei feedback, anche negativi. Proprio perché basata sul rispetto reciproco, è un tipo di relazione che si permette, in momenti precisi, di essere più informale e scherzosa e di utilizzare una comunicazione informale.

Strettamente correlata alla “didattica indifferente” viene invece definito un “rapporto evitante” una relazione tra insegnanti e studenti basata sulla paura reciproca, che dà vita in classe a due scenari opposti, anche se spesso il primo sfocia nel secondo. Nel primo scenario l’insegnante sceglie di non porsi mai in contrapposizione con i suoi studenti e di ignorarli, rifiutando di usare il suo potere e

di mettersi in relazione con loro e al massimo lanciando richiami nel vuoto, lasciandosi anche prendere in giro, mentre gli studenti, dal canto loro, attuano comportamenti alternativi che vanno dalla presenza assente in classe, che non comporta grossi costi, né grossi rischi, alla tranquilla socializzazione con i compagni, fino a comportamenti oppositivi e trasgressivi, spesso in un' *escalation* che, prima o poi, costringe l'insegnante ad intervenire. Nel secondo scenario, invece, l'insegnante si mette in relazione con gli studenti, ma in una posizione di dominio, "su un piedistallo", usando il proprio potere per sottolineare le mancanze degli studenti nello studio, fare commenti personali o insultare; dare ordini o imporre l'esecuzione degli ordini dati; dare giudizi personali e attuare una valutazione arbitraria, mentre gli studenti reagiscono cercando di non farsi notare, cercando l'appoggio dei compagni o ponendosi apertamente in conflitto con l'insegnante, in un' *escalation* che ha spesso come conseguenza l'abbandono o la dispersione scolastica. In nessuno dei due scenari presentati risultano favoriti l'apprendimento e l'impegno, né individuali, né del gruppo-classe. Fortemente connesso a questo fattore è il modo di gestire i conflitti e il potere in classe.

Intervista a D., ex studente di Liceo tecnologico e studente dell'Istituto professionale Shirin Ebadi, Trentino Alto Adige	Codifica
<i>Nel senso che i professori capito arrivano, spiegano e se ne vanno [nel Liceo tecnologico che frequentava].</i>	I professori "arrivano, spiegano, se ne vanno"
<i>Qua invece, i prof arrivano, ti chiedono cos'hai fatto, come stai, come non stai, cos'hai fatto il weekend, ci scambiamo pareri, cioè pareri anche nel senso politici, non cioè nel livello dei partiti, però quello che è successo, il governo, i fatti, la storia, magari, poi io che mi interesso particolarmente</i>	Interessarsi personalmente al singolo studente Scambiare pareri con gli studenti
<i>questo mi piace molto, come se fosse proprio una grande famiglia, famiglia proprio</i>	Legare il rapporto personale con i prof al sentirsi parte di una "grande famiglia"
Intervista a K., studentessa dell'Istituto professionale Shirin Ebadi, Trentino Alto Adige	Codifica
<i>Spiega, spiega abbastanza bene. Però non mi piace il suo atteggiamento.</i>	Distinguere la didattica dall'atteggiamento

<i>Perché con me, anche con gli altri scherza, però a volte non vede che lei non ci sta e continua e cade giù pesante quindi è brutto [...] Eh, perché gli fai vedere che non è che vuoi scherzare ma lui continua per farsi simpatico ed è pesante [...]</i>	Continuare a scherzare senza accorgersi che gli studenti non apprezzano Scherzare per “farsi simpatico”
<i>[...]ad esempio, una volta sono uscita alla lavagna, e sapevo ben fare le cose e... siccome lui ti sta a guardare, ti mette l’agitazione, io son tanto agitata se mi mettono davanti a tutti, continuava “No!” una cosa che sbagliavo no? A copiare, mi mi urlava e mi diceva “Non puoi sbagliare lì!” io mi dicevo” Ok, cerca di ignorare” E Poi alla fine sono andata posto, poi mi ha detto[...], poi mi ha detto “Ah, sei un ‘incapace!’”,</i>	Agitarsi quando si è chiamati alla lavagna Mettere agitazione agli studenti Urlare se la studentessa sbaglia Cercare di ignorare le urla Insultare una studentessa perché non riesca a svolgere un esercizio
<i>me ne sono andata, chi se ne frega. Non è che posso fare molto di più</i>	Non reagire agli insulti, ignorarli Pensare di non poter fare altro

- Sentirsi emarginato in classe vs sentirsi parte di un gruppo (Livello Rapporto con i compagni)

Fattore che entra prepotentemente in scena e che in partenza non era stato considerato così importante è il gruppo dei pari: i rapporti tra i compagni si sono rivelati per gli studenti decisivi nella scelta di abbandonare o meno gli studi.

La categoria “sentirsi parte di un gruppo” è caratterizzata dall’essere parte di una rete di rapporti che comprendono sia la cooperazione in classe (suggerimenti, valorizzazione reciproca, sostegno in caso di insuccesso), sia una cultura scolastica condivisa che rafforza e conferma le relazioni: un certo tipo di linguaggio, di look e di contatto fisico, l’importanza da dare ai brutti voti, alle prove, al comportamento altrui. In questa categoria le provocazioni tra studenti, soprattutto maschi, sono più orientate al rinforzo e alla conferma della relazione che non al metterla in discussione.

“Sentirsi emarginati in classe” invece è una categoria caratterizzata dai casi in cui gli studenti non si sentono accettati come parte del gruppo classe e diventano oggetto di esclusione o, talvolta, di bullismo (insulti, scherzi non accettati, scontro fisico,

attacco verbale). A quanto riferito dagli studenti sembrano più a rischio quelle classi in cui si formano gruppi chiusi, siano essi basati sull'appartenenza etnica, sociale (in cui il look diventa fondamentale) o sul fatto di essere stati bocciati gli anni precedenti.

Questo è un fattore a cui spesso non si pone troppa attenzione nella scuola secondaria, pensando che le dinamiche di gruppo si regolino da sé e non vadano curate. Come avvenuto all'Istituto tecnico Anna Frank, una classe può cambiare in maniera sostanziale da un anno all'altro, trasformandosi da "classe ottima" in classe impossibile<sup>86</sup>. Suarez- Orozco e Todorova sottolineano anch'essi l'influenza dell'ambiente scolastico sul coinvolgimento degli studenti nel lavoro in classe e sui risultati raggiunti.

*E' difficile essere aperti e motivati ad apprendere se devi costantemente stare in guardia per non essere attaccato (Suarez-Orozco, Todorova, 2008, p. 41, traduzione mia).*

Altrettanto potente, secondo gli autori, l'influenza in positivo, per cui i pari stabiliscono tacitamente le norme del coinvolgimento in classe, valorizzando alcuni risultati e comportamenti accademici rispetto ad altri, e riuscendo in tal modo a mitigare la cattiva condotta che è diretta conseguenza del non coinvolgimento cognitivo durante la lezione (Suarez-Orozco, Todorova, 2008, p.44).

Intervista a A., studente dell'Istituto tecnico Anna Frank, periferia di Milano	Codifica
<i>Non lo so magari vengono lì, ti disturbano, cioè fanno vedere che magari sono.. i più grandi cioè si vogliono imporre, no? Cioè non .. non lo so come dire, è tipo che magari, viene lì magari anche per scherzare però, magari a te ti disturba e quindi magari , cioè io non mi sento molto a mio agio</i>	Sentirsi a disagio quando i compagni si vogliono imporre Essere disturbati dai compagni che vogliono farsi veder grandi, dagli scherzi
<i>[...] I prof magari, o non lo vedono no? o se no, non capiscono, solo che è difficile, anche per chi è magari preso di mira. Ci sono dei miei compagni in classe che uno in particolare che per il suo comportamento, per quello che fa, così cioè, sono successe molte cose</i>	Avere prof che non vedono o non capiscono comportamenti che mettono studenti a disagio

<sup>86</sup> In quel caso particolare ha influito anche l'ingente numero di bocciature alla fine del secondo anno, che ha fatto confluire 10 studenti bocciati in un'unica classe.

<i>ad D. e va beh, e quindi niente, lui cioè viene preso di mira, un conto, magari cioè magari anch'io ci scherzo però è uno scherzo no? Invece se arrivi lì, incominci a, lo picchi, lo insulti, cioè, così no poi non mi piace neanche a me [...]</i>	Essere presi di mira  Essere insultati, picchiati per scherzo
<i>I professori dovrebbero stare molto più attenti a quello che succede magari ci sono dei professori che hanno più esperienza e quindi alle cose ci arrivano prima, capiscono l'intenzione, di queste delle persone, così</i>	Ritenere che i professori dovrebbero stare più attenti a comportamenti vessatori sui compagni
<i>[...] ad esempio da noi sono successi furti, anche l'anno scorso, [...] cioè io ad esempio, me le tengo sempre addosso [le cose], però magari ci sono quelli che si fanno, magari non se ne accorgono, si fanno rubare le robe così, soldi cioè, bisogna anche essere un po' attenti a quello [...]</i>	Tenersi tutto addosso per non farsi rubare le cose  Dover stare attenti a non farsi rubare soldi, cose
<i>Perché non è giusto io mi devo fidare dei miei compagni non è che devo stare sempre lì a dire[...]</i>	Ritenere ingiusto non potersi fidare dei propri compagni

- Solitudine professionale vs responsabilità condivisa (Livello Consiglio di Classe)

Il Consiglio di Classe e la comunità docenti della scuola emergono come fattori importanti nel permettere un tipo di didattica “inclusiva” o “indifferente” e la costruzione di un rapporto che “ha cura delle relazioni” piuttosto che “evitante”.

Viene definita “solitudine professionale” quella percepita dagli insegnanti che si sentono “lasciati soli” a fronteggiare le sfide educative, che percepiscono competitività nei colleghi, e non vengono quindi supportati né dalla scuola, né dagli altri insegnanti, da cui, anzi, ricevono spesso messaggi di disconferma o disinteresse, che vanno ad acuire il senso di svalorizzazione professionale, il quale a lungo termine può condurre a sentimenti di depressione e demotivazione. Un fattore determinante nel produrre solitudine professionale è il continuo *turn over* degli insegnanti, che avviene più spesso nelle scuole poco ambite o “difficili”, come gli Istituti o i Centri di formazione Professionali.

Viene invece definita “responsabilità condivisa” quella in cui gli insegnanti condividono le convinzioni sulla *mission* della scuola e sulla finalità del proprio lavoro di insegnanti; pretendono dagli studenti lo stesso livello di impegno e di

standard di comportamento in classe e discutono insieme, concordandole, le scelte educative da portare avanti con la classe.

Intervista a V., insegnante dell'Istituto professionale Rigoberta Menchù, periferia di Milano	Codifica
<i>Quelli che restano di ruolo non sempre lo fanno perché convinti dell'utenza eccetera ma a volte qualcuno anche un po' per pigrizia, perché comunque preparare la lezione per un professionale fai meno fatica che prepararle per un liceo[...]</i>	Restare a insegnare al professionale per pigrizia
<i>[...] Però poi la pagano perché gli studenti son quello che sono, non sono gli studenti del liceo ovviamente, non sono motivati allo stesso modo [...]</i>	Riconoscere una differenza tra studenti del liceo e del professionale Considerare gli studenti del liceo più motivati
<i>E sui contenuti puoi essere preparato, perché se hai studiato sei preparato, sulla parte relazionale, o te la sai gestire bene oppure ti stroncano. Ti stroncano proprio. Cioè lo vedo dei colleghi che arrivano rasenti l' un esaurimento nervoso, se già sono un po' fragili di suo, magari con qualche situazione familiare un po' complessa, avere 18 ore in classe con delle classi toste è dura</i>	Dover gestire bene la parte relazionale Essere stroncati dagli studenti se non si riesce a gestire bene la relazione Arrivare all'esaurimento nervoso se non si sanno gestire classi "toste"
<i>[...] noi ci ritroviamo in un'altra classe, in un'altra prima in cui ci sono una serie di situazioni familiari che non sto a descriverti perché.. mai capitato un concentrato di casini così, veramente ... da paura. E nell'ultimo consiglio di classe abbiám fatto un discorso di cercare di sostenerli, di fare con loro un ragionamento di recupero su alcune materie, cercando di portarli avanti tutti, tenendo conto proprio di questa situazione così particolare, quindi lì, tutti stanno lavorando con questo obiettivo preciso, però è anni che io non trovavo un consiglio di classe così [...]</i>	Lavorare con studenti che hanno situazioni familiari "da paura"  Lavorare tutti con lo stesso obiettivo di "portarli avanti tutti" Condivisione degli obiettivi con i colleghi è rara
<i>In quella classe lì, sarà difficile lasciare indietro qualcuno, nel senso che qualcuno dovrà decidere di farsi bocciare, altrimenti sarà spinto a cercare di ottenere il meglio da tutti i colleghi.</i>	Difficile essere bocciati se insegnanti lavorano per "portare avanti tutti"
<i>In altre classi ci son colleghi che sembra che, è come se avesse la rivincita personale nel far andare male lo</i>	Dare brutto voto allo studente che



<p><i>studente, perché questo mi rompe le scatole e quindi si merita il 4. E non sto a fare niente per recuperarlo</i></p>	<p>“rompe le scatole”. Usare brutti voti come rivincita personale sullo studente Non fare niente per recuperare lo studente che va male</p>
<p><i>[...] all’inizio parti ottimista, poi quando cominci a scontrarti, io ho fatto delle litigate furibonde negli scrutini, ma proprio da uscire col mal di stomaco, perché non riesco a capire certi accanimenti, certe gente che ottusamente insiste a guardare solo il suo orticello, alla sua materia e ormai ho capito che con gli adulti c’è poco da fare. Una volta che sono fissi nella loro idea basta, non ne vengono fuori, e è una lotta persa. Quindi devi lottare sullo studente</i></p>	<p>Fare litigate furibonde negli scrutini  Rinunciare a far cambiare idea ai colleghi Ritenere più efficace agire sullo studente piuttosto che sui colleghi</p>

- Gestire il potere in modo autoritario vs abdicare al ruolo educativo (Livello Rapporto con l’insegnante<sup>87</sup>)

Strettamente collegata alle categorie “didattica indifferente” e “rapporto evitante”, la categoria “gestire il potere in modo autoritario” (sviluppatasi dalla proto categoria “tenere il coltello dalla parte del manico”) concettualizza un modo di gestire il potere da parte degli insegnanti nei confronti degli studenti non per elevare le mete educative per questi ultimi, bensì per “risolvere” situazioni spinose o difficili da gestire da parte degli insegnanti stessi. Rientrano in questa categoria tutti i casi in cui l’insegnante tenta di bloccare il comportamento indesiderato degli studenti tramite minacce di punizioni varie, a seconda della gravità dell’accaduto (note, brutti voti, sospensioni, interrogazioni, compiti per casa, non accompagnare gli studenti nel viaggio d’istruzione), si permette comportamenti che invece sanziona negli studenti (ad esempio, l’uso del telefono cellulare in classe), non permette agli studenti di parlare se teme di non saper gestire la discussione, utilizza i brutti voti per punire i comportamenti sgraditi, fa commenti personali o dà giudizi personali riguardo allo/a

<sup>87</sup> Questo livello si è poi esteso a comprendere parzialmente, nelle categorie presentate, anche il rapporto con i genitori, sempre seguendo un “paradigma indiziario”, non essendo ancora in possesso di dati diretti.

studente/ssa in classe; questo modo di gestire il potere rende quasi impossibile una comunicazione, e quindi una relazione, non strumentale, autentica, tra insegnanti e studenti.

La categoria “abdicare al ruolo educativo”, invece, si colloca all’estremo opposto e comprende tutti quei casi in cui l’insegnante o il genitore rinuncia ad intervenire sui comportamenti indesiderati, lasciando gli studenti/i figli “liberi” di comportarsi come ritengono più giusto, senza porsi mai in contrapposizione con loro e scegliendo (più o meno consapevolmente) di ignorare i segnali inviati come implicite richieste d’intervento. In questa categoria l’adulto risulta assente, rifiuta di usare il suo potere e di mettersi autenticamente in relazione con gli studenti/i figli; al massimo lancia deboli richiami nel vuoto, lasciandosi anche prendere in giro, mentre gli studenti/i figli, dal canto loro, attuano comportamenti alternativi che vanno dalla presenza assente, che non comporta grossi costi, né grossi rischi, alla tranquilla socializzazione con i compagni, fino ad abusare del proprio potere mettendo in atto comportamenti oppositivi e trasgressivi, spesso in un’*escalation* che, prima o poi, costringe l’adulto ad intervenire e a ricadere nel polo opposto.

Intervista a T. e F., studenti dell’Istituto professionale Anna Politkovskaja, Napoli	Codifica
<i>T: Se.. se ti vuoi esprimere, non ti puoi esprimere[...] Perché se dici. .F.: Ti prendono a male T:...le cose come stanno F: Dicono che sei scostumato T: Che sei scostumato, che rispondi</i>	“se ti vuoi esprimere non ti puoi esprimere” “Se dici le cose come stanno ti prendono a male”
<i>[Tipo? No, aspetta, fammi un esempio] T: Tipo. .F: Per esempio inglese. Come stava a inglese. Prima stava dicendo una sua opinione. Visto che a lei non gli stava bene (T: Prima che venivate Voi) F: Visto che a lei non gli stava bene incominciava a dire che era, però non si stava alterando, non stava facendo niente T: Stava parlando F: Parlava F: No, dice che tu sei scostumato, non devi rispondere[...] T: Ha detto tipoo: Non mi interrompere una cosa del genere</i>	Dare giudizi personali se quello che lo studente dice non è condiviso dall’insegnante
<i>[e questo, succede spesso?] T: Tutti, Ogni giorno F: Eh eh eh! Sempre T: No, tutti i professori sono così F: Si sentono potenti! T: Si sentono diciamo Potenti Si sentono diciamo F: Perché sono professori si sentono superiori T: I professori logicamente hanno il coltello dalla parte del</i>	Ritenere che tutti i professori si sentano superiori, potenti  Avere il coltello dalla parte del manico e poter

<i>manico. Giusto? E perciò.. Diciamo, possono fare solo ciò che vogliono</i>	fare ciò che si vuole
<i>T:: E quindi non ci resta che stare zitti. Grazie a loro poi noi andiamo avanti</i>	Poter soltanto restare zitti di fronte ai professori Affidarsi ai prof per “andare avanti”

Intervista a M., dell’Istituto tecnico Anna Frank, periferia di Milano	Codifica
<i>Ma mio padre si era arrabbiato. Adesso si è rassegnato, “M., fai quello che vuoi, io non ti dico più niente tu fai quello che vuoi”. Invece mia mamma ancora però io con mia mamma cioè con mio padre ho un rapporto diverso che con mia mamma. Anche magari quando sono in macchina con mia mamma mi metto gli auricolari, con mio padre chiacchiero, parlo, con mia mamma, boh</i>	Essere rassegnati Non voler avere un rapporto con la madre
<i>Non c’è questo rapporto (a voce bassa)</i>	
<i>No non mi sa di niente mia mamma</i>	
<i>Ho capito quindi per te la figura importante è tuo padre e quello che ti sta dicendo lui (voce bassa)</i>	
<i>Sì. Mi spiace dir così per mia mamma però sì.</i>	
<i>Ho capito. E la pressione dei prof dicevi, in che senso?</i>	
<i>Nel senso che beh prima magari mi aiutavano, adesso se vuoi studiare studia, sennò puoi stare anche a casa, io mi trovo meglio. Questo è quello che pensano, non dico tutti però una buona parte. E ne abbiamo anche le prove.</i>	Professori non spingono più a studiare Rinunciare ad intervenire
<i>In che senso?</i>	
<i>Eh, ma perché sì. Non ti guardano neanche più magari un tempo fa se non scrivevo in matematica appunto gli appunti “M., scrivi” e qua e là, adesso se dormo meglio così, pensano a quello, se mi metto gli auricolari, mi faccio gli affari miei, meglio così, bene o male tutti così fanno</i>	Preferire studente che non fa nulla ma non fa casino

Accanto a quelle emerse dai fattori strutturali e processuali presentati in Tabella 11, si sono delineate in questa seconda fase d’analisi anche le seguenti categorie, relative al modo in cui gli studenti reagiscono alle sollecitazioni a cui sono sottoposti ai vari livelli:

- Dimostrare di farcela vs rassegnarsi

La categoria “dimostrare di farcela” viene utilizzata per definire tutti quei casi in cui gli studenti proseguono negli studi, nonostante le difficoltà incontrate e la scarsa motivazione personale, per dare soddisfazione ai genitori, dimostrando loro di essere in grado di portare a casa dei buoni (o soddisfacenti) risultati, oppure per dimostrare a se stessi di riuscire a superare gli ostacoli che incontra e continuare verso gli obiettivi che ci si è posti, siano essi andare all’Università o trovare un lavoro al termine degli studi. E’ strettamente collegata ad “andare avanti nonostante la fatica”, che comprende tutte le convinzioni e le scelte, che si possono imputare soltanto agli studenti e che sostengono la motivazione a proseguire gli studi per raggiungere gli obiettivi che si sono posti, a sua volta collegata alla percezione che gli studenti stessi hanno della scuola e della scuola che frequentano in particolare.

La categoria “rassegnarsi” (sviluppatasi dalla proto categoria “non percepire il senso della scuola”, che ne è diventata una proprietà) si riferisce, invece, a tutti quei casi in cui gli studenti non sentono alcun legame tra la loro vita personale e la scuola, che vedono come una pesante ed inutile imposizione, non riuscendo a percepire alcuna possibilità di ricavare una qualche utilità per il proprio futuro dalla permanenza nella scuola; strettamente collegata a questa è l’etichetta “essere destinati a lavorare nell’azienda di famiglia”.

Intervista a K., studentessa dell’Istituto professionale Shirin Ebadi, Trentino Alto Adige	Codifica
<i>la cosa che mi fa andare avanti sono i miei perché non voglio, voglio fargli vedere che sono capace di andare avanti</i>	Dimostrare di farcela
<i>e mi piace soprattutto perché veder la loro forza di cambiare e di dire io, da un giorno all’altro posso venire qua in Italia e fare qualcosa e.. mi fa andare avanti a studiare</i>	andare avanti grazie all’esempio dei genitori

Intervista a D., studente dell’Istituto Tecnico Anna Frank, periferia di Milano	Codifica
<i>Ma alla fine no ma alla fine ci chiediamo sempre ma o chimica o fisica se vai a lavorare vai a fare un lavoro mica vai a fare formule di chimica, ma a cosa serve? Tanto l’hanno messa ai primi due anni dell’Itis, poi quando cambi il peri il perito poi non c’è più</i>	Non riconoscere utilità ad alcune materie
<i>Quindi</i>	
<i>Quindi tutti noi tutti noi ci chiediamo sempre: “ A cosa</i>	“tutti noi ci

serve?"	chiediamo sempre: "A cosa serve?"
<i>Perché dici tanto dopo cambia al triennio e quando andrai a lavorare</i>	
<i>Non non tanto non non mi verrà mai da usare chimica, soprattutto.</i>	Aspettarsi di non utilizzare quello che si è imparato a scuola

Accanto alle categorie appena descritte, dalla nuova analisi dei dati sono emersi inoltre due temi concettuali, che si sono rivelati centrali nel rapporto con le categorie stesse:

#### 2.4 Temi concettuali

##### Ruolo determinante del Dirigente scolastico

Dietro le quinte, ma con un ruolo decisamente incisivo, emerge la figura del Dirigente Scolastico. La sua concezione della scuola (e della scuola che dirige in particolare) orienta tutte le scelte pedagogiche e progettuali a livello micro, che condizionano pesantemente la vita quotidiana tanto degli studenti quanto degli insegnanti<sup>88</sup>. I Dirigenti intervistati sottolineano come nodo cruciale nel promuovere successo o insuccesso scolastico la figura dell'insegnante: a volte presentato come ostacolo, con forti resistenze al cambiamento (soprattutto nelle metodologie utilizzate nell'insegnamento), a volte come risorsa, dove c'è entusiasmo e voglia di sperimentarsi. Correlato a questo aspetto è il problema della valutazione degli insegnanti e degli scarsi strumenti a disposizione per "controllarne" ed eventualmente reindirizzarne l'operato. Il Dirigente dell'Istituto Professionale SE evidenzia come una diversa organizzazione della scuola, "con gli insegnanti accanto", potrebbe prevenire e ridurre l'insuccesso scolastico e propone classi aperte, per centri d'interesse, percorsi a livello differenziato che incontrino e sappiano rispondere ai bisogni (sempre più disomogenei) degli studenti. Accanto a questa diversa organizzazione interna, aggiunge, occorre però che ogni scuola si prenda cura dei propri "insuccessi", favorendo una più omogenea distribuzione dell'utenza: in

<sup>88</sup> L'articolo 21 della legge 59/97 è il primo passo verso una sempre maggiore autonomia degli Istituti Scolastici rispetto al Miur e conferisce ai capi d'Istituto la qualifica dirigenziale.

questo processo un ruolo decisivo è quella della scuola secondaria di I grado, non solo nell'orientare gli studenti in uscita, ma anche nel costruirne le competenze e le capacità meta cognitive durante i tre anni di frequenza.

Intervista a N., studente dell'Istituto tecnico Wangari Muta Maathai)	Codifica
<i>Ho scelto questa scuola anche per la nuova preside arrivata, perché tre anni fa arrivò questa preside e, diciamo che la scuola diventò una buona scuola, perché prima era non era una scuola tanto.. cioè veniva scelta come scuola che non era non era buona, cioè.. non si lavorava non non si studiava [...]</i>	Passare da essere una scuola in cui non si studiava a scuola buona grazie alla nuova preside
<i>Quindi quando venimmo a sapere che c'era questa preside che rendeva comunque gli alunni buoni venimmo qui a questa scuola e ci siamo trovati molto bene[...]</i>	Scegliere di frequentare una scuola per la presenza della nuova preside
<i>Perché comunque c'è la preside che bada a tutto lei. [...] E' molto severa nelle cose. Molto precisa. Ci tiene che si entri in orario. Ci tiene, diciamo, più di dieci minuti non si può stare fuori, non bisogna intrattenersi [...] Poi... sa tenere l'ordine eh no, è brava poi ha inserito le industrie in questa scuola.</i>	Avere preside che "bada a tutto" Essere severa, precisa, tenere l'ordine come qualità positive per una preside

Essere predestinati

Sin dalle prime osservazioni ed interviste emerge un'invisibile (ma riconosciuta da tutti i partecipanti) "gerarchia" tra le scuole superiori per quanto riguarda il successo scolastico<sup>89</sup>: alla base si trovano i centri e gli (ormai in via di soppressione, dopo la Riforma Gelmini) Istituti di Formazione professionale, che raccolgono un'utenza "residuale", per lo più caratterizzata da rendimento scolastico basso e

<sup>89</sup> Se si considera il "successo scolastico" come inversamente proporzionale al tasso d'abbandono, nei Licei abbandonano circa 3.631 iscritti all'anno, negli Istituti Tecnici 19.223, negli Istituti Professionali 20.168 (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, 2008, p.11). Tra gli studenti che proseguono gli studi fino alla maturità, quelli che conseguono un titolo di studio universitario sono il 64,9% tra chi aveva frequentato un Liceo, il 27% per chi ha un diploma tecnico e solo il 2,9% tra coloro in possesso di un diploma professionale (vedi pagina web Almalaurea, <http://www2.almalaurea.it/cgiphp/universita/statistiche/framescheda.php?anno=2008&corstipo=tutti&ateneo=tutti&facolta=tutti&gruppo=tutti&classe=tutti&corso=tutti&postcorso=tutti&disaggregazione=tutti&LANG=it&CONFIG=profilo>).

scarsa motivazione allo studio, problemi di “disciplina”, situazioni familiari instabili e famiglie che non riconoscono un valore alla scuola e al titolo di studio, e destinata in gran parte all’abbandono, all’insuccesso scolastico o, nel migliore dei casi, al precoce inserimento nel mercato del lavoro dequalificato, accanto a insegnanti poco motivati o in seria difficoltà (e lasciati soli) nel gestire questo tipo di utenza; nel gradone intermedio ci sono gli Istituti Tecnici, che raccolgono studenti spinti da famiglie con una vocazione al riscatto rispetto all’istruzione professionale, tese all’inserimento nel mercato del lavoro con un titolo di studio più “alto”; gli studenti sono in gran parte ugualmente poco motivati allo studio e per lo più non riconoscono alla scuola un ruolo nel loro futuro, ma non vogliono neanche andare a lavorare subito, mentre gli insegnanti sono variamente motivati e anch’essi lasciati soli nel gestire l’utenza; al vertice troviamo i Licei, che raccolgono studenti generalmente più motivati, o ritenuti tali, “bravi a scuola”, oppure figli di famiglie con un titolo di studio alto e che riconoscono alla scuola un ruolo importante nel determinare il futuro professionale dei propri figli. E’ scontato per tutti che gli studenti del Liceo proseguano il percorso formativo all’Università, magari facendo qualche esperienza all’estero. Gli insegnanti riconoscono al proprio ruolo uno status e un valore alto, gestiscono più facilmente l’utenza, mentre il carico di lavoro più impegnativo si sposta a livello dei contenuti.

Intervista a P., insegnante del Liceo classico Aung San Suu	Codifica
<i>Quindi l’utenza che ha... i ragazzi, sono ragazzi che dal punto di vista sportivo non erano un granché, però molto impegnati, molto tranquilli, si lavora bene, non ci sono problemi di disciplina... si sta bene. Tuttora che la scuola è un po’ cambiata, perché ovviamente sono cambiati i ragazzi, penso che non siamo cambiati noi, ma penso proprio la generazione è diversa, è ancora una scuola molto tranquilla. Si lavora bene, non si fa fatica, cioè non ci sono dei problemi di disciplina</i>	Non avere problemi di disciplina al Liceo classico Trovare nel Liceo studenti molto impegnati, molto tranquilli Legare la fatica ai problemi disciplinari

## 2.5 Predestinazione dei percorsi formativi

Quel che fa parlare di “predestinazione dei percorsi formativi” è la sproporzione presente nella popolazione scolastica che frequenta le diverse scuole superiori. Nel Liceo classico AS, ad esempio, su 486 iscritti, il 66,05% femmine e solo l’1,03%

migranti, mentre nell'Istituto professionale SE, della stessa città, su 430 iscritti le femmine erano il 62,09% e gli studenti migranti il 24,19%<sup>90</sup>. Per il solo fatto di essere maschio o migrante (o entrambe le cose), uno studente ha più probabilità di frequentare una scuola dove il tasso di ripetenza è quattro volte superiore che in un Liceo (vedi Figura 7).

Di fronte a questi dati è possibile o concludere che gli studenti maschi o migranti sono “naturalmente” meno motivati e propensi a proseguire gli studi dei loro coetanei italiani o femmine, oppure è possibile iniziare ad interrogarsi su quale tipo di educazione scolastica viene offerta a tutti gli studenti nei primi 8 anni del loro percorso formativo. Indagare il perché di questa sproporzionata rappresentanza di studenti nei diversi tipi di scuola secondaria di II grado, non è stato lo scopo di questo lavoro, ma si ritiene un tema di successiva ricerca di indubbia importanza.

Lo scopo di questo lavoro è stato invece quello di evidenziare quando e in che modo questa categoria influisca nel costruire il successo o l'insuccesso scolastico degli studenti nei primi due anni della scuola secondaria di II grado.

La codifica focalizzata ha messo in luce come questa gerarchia, questa “predestinazione dei percorsi formativi”, sia accettata senza essere messa in discussione da tutti i partecipanti: siano essi studenti italiani o stranieri, o insegnanti che hanno scelto di lavorare in un Istituto professionale piuttosto che in un Liceo, ciascuno rispetta il copione, nessuno infrange le regole non scritte, tutti si uniformano al contesto in cui sono stati destinati ad agire.

Per cui, gli insegnanti dell'Istituto Professionale, con gran senso di realtà, si adoperano perché gli studenti vadano a lavorare a 16 anni e si emancipino da famiglie disastrose, non perché proseguano il loro percorso formativo all'università e si emancipino socialmente.

Allo stesso modo, nessuno degli studenti intervistati segnala di aver subito un'ingiustizia e di desiderare un destino diverso da quello che ha scelto o pensa di aver scelto. Nessuno, né gli studenti, né le loro famiglie, né gli insegnanti, neanche i più motivati, sembra avvertire come ingiusta questa gerarchia tra le scuole superiori, in cui tutto sembra concorrere a far sì che i percorsi formativi degli studenti rimangano ben separati e i loro futuri occupazionali ben distinti: dalla struttura

---

<sup>90</sup> I dati si riferiscono all'anno scolastico 2009/2010.



scolastica al personale ausiliario, dal personale docente alla tipologia d'utenza, tutto sembra coerente con una rappresentazione in cui ciascuno conosce bene la sua parte e il suo destino. E non sgarra.

*In una serie di famiglie, specialmente dei ceti intellettuali, i ragazzi trovano nella vita familiare una preparazione, un prolungamento e un'integrazione della vita scolastica, assorbono, come si dice, dall'"aria" tutta una quantità di nozioni e di attitudini che facilitano la carriera scolastica propriamente detta. [...] Ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinata a perpetuare [...] una determinata funzione tradizionale, direttiva [i Licei, o scuola formativa, disinteressata] o strumentale [le scuole professionali]. [...] Il moltiplicarsi delle scuole professionali tende a eternare le differenze tradizionali. [...] La democrazia politica tende a far coincidere governanti e governati (nel senso del governo col consenso dei governati), assicurando ad ogni governato l'apprendimento gratuito della capacità e della preparazione tecnica generale necessarie al fine. Ma il tipo di scuola che si sviluppa come scuola per il popolo non tende neanche più a mantenere l'illusione, poiché essa si organizza sempre più in modo da restringere la base del ceto governante tecnicamente preparato, in un ambiente sociale e politico che restringe ancor più l'"iniziativa privata", nel senso di dare questa capacità e preparazione tecnico-politica, in modo che si ritorna in realtà alle divisioni di "ordini" giuridicamente fissati e cristallizzati più che al superamento delle divisioni in gruppi (Gramsci, 1991, pp. 128-142).*

Così scriveva Antonio Gramsci negli anni Trenta a proposito della crisi della scuola in seguito alla Riforma Gentile (1923), avocando la necessità di riformare la scuola in modo da formare tutti gli alunni, almeno fino ai 16 anni, alla responsabilità autonoma di gestire i propri diritti e doveri. Gramsci considerava infatti tutti gli uomini come potenzialmente intellettuali e la scuola come lo strumento principe per formarli. Benché egli scrivesse in un contesto sociale e politico diverso da quello odierno, alcune sue suggestioni si ritengono assolutamente attuali: l'influenza del retroterra familiare sui risultati formativi degli studenti non è cambiata molto, nonostante l'avvento della cosiddetta "scuola di massa". Se è venuto meno l'automatismo Liceo- Università- ruolo dirigenziale nel mondo del lavoro, permane la diversa formazione in termini di coscienza politica offerta dalla "scuola

disinteressata” (i Licei) rispetto alle scuole professionali; se è cambiato, infine, la centralità della scuola, soprattutto secondaria di II grado, a fronte del moltiplicarsi di agenzie formative informali e non formali, il suo ruolo è ancora fondamentale nella formazione dei nuovi cittadini alla responsabilità autonoma e individuale.

## 2.6 Terza fase d’analisi: sviluppo delle categorie e profili di studenti

Le categorie emerse al termine di questa terza fase d’analisi sono state organizzate in una *code map*, nel tentativo di evidenziarne i legami tra loro e le loro proprietà.

Le proprietà di queste categorie vengono più diffusamente descritte in Tabella 12.

Come è possibile notare, a questo stadio dell’analisi i fattori strutturali relativi al livello Territorio- famiglia non compaiono esplicitamente: come già dichiarato, essi sono stati considerati come il quadro di sfondo in cui i fattori processuali coinvolti nella costruzione di successo o insuccesso scolastico, poi sviluppatasi in categorie, emergono e si modificano e su questi ultimi si è concentrata l’attenzione.

Cominciano, inoltre, ad emergere le tre categorie “dimostrare di farcela”, “ribellione continua” e “tirar giù la saracinesca”, che raccolgono le “reazioni tipiche” messe in atto dagli studenti ai fattori, strutturali e processuali, che li spingono verso il successo o l’insuccesso scolastico.

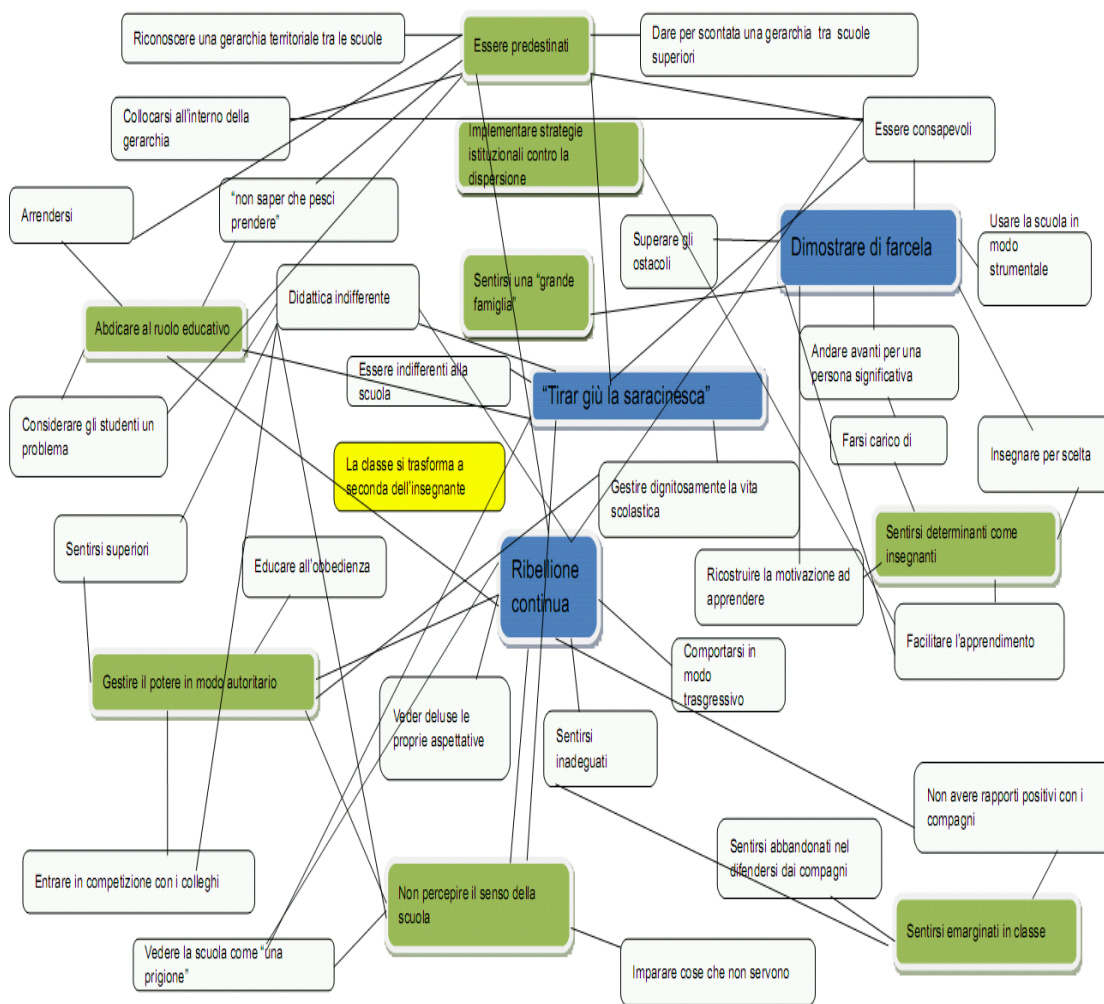


Figura 10: Code map terza fase d'analisi.

Categorie	Proprietà	Occorrenze	Co-occorrenze
Essere predestinati	Riconoscere una gerarchia territoriale tra scuole	Vivere in un territorio deprivato vs ricco di opportunità (disoccupazione, sottoccupazione, sfruttamento del lavoro, edilizia popolare, trasporto pubblico inefficiente, criminalità, assenza delle istituzioni, mancanza di spazi di aggregazione, degrado ambientale, forte flusso migratorio, collaborazione con Musei, teatri, abitare in centro) Senso di appartenenza al territorio	
	Dare per scontata una gerarchia tra scuole superiori	Struttura scolastica fatiscente vs ben attrezzata (edificio vecchio e rovinato, aule piccole e sovraffollate, spoglie, mancanza di appendiabiti per tutti, mancanza di sussidi, sporcizia, illuminazione scarsa, riscaldamento mal funzionante, mancanza mensa, bar, bagni sporchi e privi di carta igienica, sapone, porte, laboratori ben attrezzati, abbondante presenza di sussidi) Utenza residuale vs selezionata (studenti con famiglie economicamente svantaggiate, studenti che si sono trasferiti da altre scuole, sono stati già bocciati una o più volte, studenti con vissuti familiari pesanti, tossicodipendenze, problemi alimentari, studenti auto-controllati, motivati)	

		Avere visione piramidale della società	
	Collocarsi all'interno della gerarchia	Avere una famiglia disfunzionale vs supportiva (rapporto tra genitori compromesso, difficoltà economiche, mancanza di un lavoro adeguatamente retribuito, difficoltà ad assumere e mantenere ruolo genitoriale, condizioni abitative inadeguate, vedere insegnante come antagonista, basso titolo di studio dei genitori, non collaborare con la scuola, giustificare sempre gli studenti, imporre o delegare la scelta della scuola, abbandonare gli studenti a se stessi, utilizzare la scuola come ricatto, genitori che danno molta importanza alla scuola, supportano adeguatamente nello studio, mantenere la fiducia nella scuola, collaborare con gli insegnanti), non volere figli perfetti) Senso di appartenenza alla scuola	Essere consapevoli
	Essere consapevoli	Considerarsi un cattivo vs buon studente Non avere risultati nonostante lo studio Essere demotivati Tenere una cattiva condotta Non avere nessun rapporto positivo con gli insegnanti Restare indietro Lasciarsi influenzare dai compagni a far casino Non sentirsi all'altezza delle aspettative dei genitori	Tirar giù la saracinesca Ribellione continua Dimostrare di farcela

		Essere consapevoli delle proprie capacità, limiti e posizione nella gerarchia sociale Ricevere rinforzi positivi/negativi	
Abdicare al ruolo educativo	Arrendersi	Essere demotivati Aspettare la pensione Rinunciare, ad intervenire Sentirsi impotenti Sentirsi delusi dalla mancanza di riconoscimento Non essere motivati al cambiamento Fingere di non vedere Lasciare che si arrangino Dare scarso valore alla scuola Evitare il conflitto diretto	Essere predestinati
	Non saper che pesci prendere	Promuovere tutti per evitare ricorsi Vedere l'insegnante/la famiglia come antagonista Avere paura degli studenti/dei figli Comunicazione unilaterale	Essere predestinati
	Considerare gli studenti un problema	Avere una visione negativa degli studenti e della scuola Dare la colpa di tutto agli studenti (non mettersi in discussione) Non avere aspettative sugli studenti Non fidarsi degli studenti Inserire gli studenti neo arrivati in una classe inferiore a quella anagrafica Indirizzare gli studenti al Professionale piuttosto che al liceo per il problema della lingua o di disciplina	Essere predestinati

	Didattica indifferente	<p>Fare solo lezioni frontali</p> <p>Fare domande illegittime<sup>91</sup></p> <p>Non rispondere alle domande</p> <p>Non verificare la comprensione</p> <p>Non ripetere</p> <p>Non coinvolgere gli studenti</p> <p>Non curarsi di chi non segue</p> <p>Andare avanti con chi segue</p> <p>Comunicazione unilaterale</p> <p>Attribuire la responsabilità degli insuccessi agli studenti</p> <p>Non riconoscere bisogni specifici</p> <p>Essere considerati “un numero”</p>	
Usare il potere in modo autoritario	Sentirsi superiori	<p>Permettersi comportamenti che si sanzionano negli studenti</p> <p>Imporre la scelta della scuola superiore</p> <p>Fare commenti/dare giudizi personali in classe</p> <p>Utilizzare la valutazione come punizione</p> <p>Fare preferenze</p> <p>Insultare gli studenti</p> <p>Urlare</p> <p>Avere sempre la meglio nei conflitti con gli studenti/i figli</p> <p>Non avere un rapporto positivo con gli studenti/i figli</p> <p>Comunicazione unilaterale</p>	Didattica indifferente
	Educare all'obbedienza	<p>Utilizzare minacce e punizioni per ottenere attenzione/rispetto e confermare il proprio potere</p> <p>Educare al silenzio</p> <p>Usare i brutti voti come rivincita personale</p>	

<sup>91</sup> Heinz Von Foerster definisce “domande illegittime” quelle “di cui si conosce già la risposta” (von Foerster, 1987).

	Entrare in competizione con i colleghi	Continuo <i>turn over</i> insegnanti	Didattica indifferente
Rassegnarsi	Non percepire il senso della scuola	Imparare cose che non servono Non riconoscere alla scuola alcun valore nel raggiungimento dei propri obiettivi Aspettarsi di fare un lavoro diverso da quello per cui si studia Aspettarsi di lavorare in famiglia Scegliere la scuola superiore senza consapevolezza	Didattica indifferente Gestire il potere in modo autoritario Sentirsi emarginati in classe Ribellione continua Tirar giù la saracinesca
	Vedere la scuola come "una prigionia"	Riconoscere più valore alle altre agenzie educative	Tirar giù la saracinesca Ribellione continua
Sentirsi emarginati in classe	Non avere rapporti positivi con i compagni	Sentirsi soli in classe Non avere fiducia nei compagni Dover assimilare un ruolo per non essere esclusi Smettere di studiare per adeguarsi	Ribellione continua
	Sentirsi abbandonati nel difendersi dai compagni	Avere conflitti con i compagni Subire provocazioni, insulti, scherzi Essere influenzati/disturbati da chi "fa casino" Sentirsi insicuri e non tutelati in classe	
Tirar giù la saracinesca	Essere indifferenti alla scuola	Non percepire alcuna utilità nella scuola Sentirsi estranei all'interno della scuola Aver ricevuto rinforzi negativi o nulli Trovare la scuola noiosa Non avere voglia di studiare Non partecipare	Rassegnarsi Essere predestinati Abdicare al ruolo educativo Didattica indifferente
	"Gestire	Calcolare lucidamente	Gestire il



	dignitosamente” la vita scolastica	quanto studiare, quando e con chi Valutare il comportamento degli insegnanti Fare il minimo senza pagarne le conseguenze Arrangiarsi	potere in modo autoritario
Ribellione continua	Comportarsi in modo trasgressivo	Sfidare gli insegnanti Comportarsi in modo trasgressivo per richiedere attenzione Ricevere rinforzi negativi Provocare conflitti Restare indietro Valutare il comportamento degli insegnanti Essere aggressivi con i compagni/gli insegnanti Volersi divertire Fregarsene delle note/sospensioni Essere tossicodipendenti Non sentirsi bene con se stessi	Rassegnarsi Essere predestinati Abdicare al ruolo educativo Didattica indifferente Gestire il potere in modo autoritario
	Vedere deluse le proprie aspettative <sup>92</sup>	Provare sfiducia negli insegnanti/nella scuola	
	Sentirsi inadeguati	Non avere rapporti positivi con i compagni Sentirsi emarginati in classe Non sapere cosa succede quando ci si comporta così Restare indietro	Sentirsi emarginati in classe
Dimostrare di farcela	Usare la scuola in modo strumentale	Avere chiari i propri obiettivi Considerare la scuola un mezzo per raggiungere i propri obiettivi Scegliere la scuola superiore con consapevolezza Andare a scuola per esprimere se stessi Considerare la scuola utile e	

<sup>92</sup> A questo proposito Piero Bertolini parla di “delusione reciproca” tra studenti e insegnante (Bertolini 1998, p.61).

		interessante	
	Superare gli ostacoli	Gestire ansia Provare soddisfazione personale Tollerare gli insuccessi Controllare il proprio comportamento Valutare il comportamento degli insegnanti Crearsi reti di supporto Essere consapevoli di dover lottare Scoprire la voglia di imparare	
	Andare avanti per una persona significativa	Voler dare soddisfazione ai genitori/agli insegnanti	Aver cura delle relazioni
Implementare strategie istituzionali contro la dispersione		Costruire fiducia nella scuola Fare un patto chiaro con la famiglia Fare un patto chiaro con gli studenti Controllare il numero di assenze Aumentare la sorveglianza Farsi carico delle difficoltà economiche delle famiglie Far conoscere il territorio Coinvolgere le istituzioni in rete Organizzare gruppi di recupero pomeridiani Garantire l'accesso alle aziende del territorio	Facilitare l'apprendimento
Sentirsi determinanti come insegnanti	Insegnare per scelta	Considerare la scuola importante tanto quanto la famiglia Provare soddisfazione Ritenere che il successo degli studenti dipenda in gran parte dagli insegnanti Rimettersi continuamente in gioco Condividere le scelte e le responsabilità educative	Dimostrare di farcela

Aver cura delle relazioni	<p>“Non farne passare una”</p> <p>Gestire bene le relazioni in classe</p> <p>Gestire i conflitti con gli studenti</p> <p>Guadagnarsi il rispetto degli studenti</p> <p>Rispettare gli studenti</p> <p>Costruire relazioni personali con gli studenti</p> <p>Essere gentili/aperti/disponibili ad aiutare gli studenti</p>	Dimostrare di farcela
Ricostruire la motivazione ad apprendere	<p>Mantenere e comunicare alte aspettative</p> <p>Seguire gli studenti passo passo</p> <p>Responsabilizzare gli studenti</p> <p>Utilizzare una comunicazione informale con gli studenti</p> <p>Spronare ad impegnarsi</p> <p>Coinvolgere</p> <p>Costruire insieme agli studenti il senso di quel che si impara/insegna</p> <p>Riflettere insieme sugli errori</p> <p>Rispettare i tempi di apprendimento di ciascuno</p>	Dimostrare di farcela
Facilitare l'apprendimento	<p>Ripetere le spiegazioni</p> <p>Utilizzare verifiche a livello differenziato</p> <p>Utilizzare il lavoro di gruppo/laboratorio</p> <p>Dialogare su temi di attualità</p> <p>Utilizzare in classe strategie/linguaggi diversificati</p> <p>Collaborare con i colleghi dove possibile</p>	Dimostrare di farcela

Sentirsi parte di un gruppo		Avere rapporti positivi con gli insegnanti Avere rapporti positivi con i compagni Condividere esperienza extrascolastiche con gli insegnanti/i compagni Aiutarsi tra compagni nello studio Comunicare in L1 per aiutarsi Condividere la fatica	Dimostrare di farcela
-----------------------------	--	---	-----------------------

Tabella 12 Categorie, proprietà e occorrenze, sintesi<sup>93</sup>.

Durante questa terza fase d'analisi si è ritornati ai dati procedendo con la codifica teorica: codificando e ricodificando osservazioni ed interviste e confrontando i casi, accadimento per accadimento (per esempio, il conflitto tra insegnante e studente); le categorie emerse come “reazioni tipiche” degli studenti, sia a determinati comportamenti dell'insegnante, sia a determinati condizionamenti ambientali, sono state sviluppate e correlati alle categorie già descritte, sia attraverso l'osservazione dei comportamenti in classe, sia attraverso l'analisi delle narrazioni fatte durante le interviste con gli studenti e con gli insegnanti. Queste tipologie di reazione sono state ulteriormente raffinate attraverso il metodo della comparazione costante a tutti i livelli: studente e studente della stessa scuola, di scuole diverse, di diversa provenienza, con diversa storia scolastica, con diverso *background* familiare, etc. Al termine di questa fase d'analisi sono emersi alcuni profili di studenti, che descrivono diverse modalità di “essere studenti” a scuola, modalità correlate alle categorie proposte: queste tipologie sono fluide, dipendono dalla situazione e dai soggetti coinvolti e possono modificarsi a seconda del contesto.

Ad ognuna delle tre categorie centrali corrisponde una tipologia di studente/ssa che presenta nel proprio modo di comportarsi in classe le caratteristiche tipiche definite dalle categorie stesse: alla categoria “ribellione continua” corrisponde la tipologia degli studenti definiti “ribelli”; alla categoria “tirar giù la saracinesca” corrisponde la tipologia

<sup>93</sup> Attraverso l'analisi sono emersi anche alcuni temi: la classe si trasforma a seconda dell'insegnante (in giallo, nella *code map*); gli studenti stranieri sono considerati più motivati allo studio e più sostenuti dalle famiglie; il ruolo del Dirigente è determinante nel dare forma alla progettualità della scuola; quando ci si sente “parte di un gruppo”, le provocazioni tra compagni hanno lo scopo di rinforzare il legame, più che di metterlo in crisi.

degli studenti definiti “impermeabilizzati”, mentre alla categoria “dimostrare di farcela” corrisponde la tipologia degli studenti definiti “resilienti”.

Comparando le tipologie di studenti emerse con le caratteristiche degli studenti intervistati, la tipologia che raccoglie più studenti è quella degli impermeabilizzati (17 su 37), seguita dai resilienti (6 su 37) e dai ribelli (5 su 37).

Dei 6 studenti resilienti, una frequenta un Liceo Classico, 3 un Istituto tecnico e 2 un Istituto professionale. Dei 17 impermeabilizzati, invece, 7 frequentano un Istituto professionale, 9 un Istituto tecnico e soltanto 1 frequenta un Liceo Classico. Quanti ai ribelli, la quasi totalità di essi (4 su 5) frequenta un Istituto professionale, uno frequenta un Istituto Tecnico. I 9 studenti che mancano nel conteggio possiedono molte delle caratteristiche degli studenti resilienti<sup>94</sup> (avere chiari i propri obiettivi e considerare la scuola un mezzo per raggiungerli; tollerare gli insuccessi; gestire l’ansia; etc.), ma sono stati definiti “predestinati al successo” poiché beneficiano di alcuni fattori strutturali determinanti nella spinta verso il successo scolastico: vivere in un quartiere ricco di opportunità; avere una famiglia supportiva che assegna alto valore alla scuola e ad un alto titolo di studio; avere avuto storie di successo scolastico pregresso; considerarsi buoni studenti, frequentare una scuola con un’utenza selezionata. Di questi 9 studenti, 7 frequentano un Liceo Classico e 2 un Istituto Tecnico.

Nella *code map* sono stati evidenziati i legami delle tre categorie (in azzurro) corrispondenti ai profili di studenti con le proprietà delle altre categorie (vedi Figura 10); nelle Tabelle 14, 15 e 16 vengono invece presentate sinteticamente le occorrenze correlate con i vari profili di studenti e con le categorie precedentemente descritte in Tabella 12, nel tentativo di rendere esplicito in che modo questi profili emergano empiricamente dai dati.

---

<sup>94</sup> Per una definizione completa delle caratteristiche degli studenti resilienti, vedi paragrafo 4.3.

Categorie	Ribellione continua: i ribelli
Essere predestinati	<p>Difficoltà ad assumere e mantenere ruolo genitoriale  Vedere insegnante come antagonista  Basso titolo di studio dei genitori  Dare scarso valore alla scuola  Non collaborare con la scuola  Giustificare sempre gli studenti  Imporre o delegare la scelta della scuola  Abbandonare gli studenti a se stessi  Non potersi permettere i libri  La madre ha un titolo di studio inferiore a quello del padre  Studenti con famiglie economicamente svantaggiate  Studenti hanno talmente tanti problemi che la scuola è l'ultimo dei loro pensieri  Studenti che si sono trasferiti da altre scuole, sono stati già bocciati una o più volte (storie di insuccesso)  Studenti con vissuti familiari pesanti  Studenti aggressivi, con problemi di comportamento  Studenti con alfabetizzazione bassa o in "emergenza culturale"  Non percepire il senso, l'utilità della scuola  Autostima compromessa</p>
Abdicare al ruolo educativo	<p>Insegnanti demotivati , che aspettano la pensione  Arrendersi  Sentirsi delusi dalla mancanza di riconoscimento  Non essere motivati al cambiamento  Avere una visione negativa degli studenti e della scuola  Dare la colpa di tutto agli studenti (non mettersi in discussione)  Non avere aspettative sugli studenti  Voler evitare il conflitto  Didattica indifferente  Concentrarsi solo su chi segue  Far finta di non vedere (stile permissivo)  Attribuire la responsabilità di chi "non ce la fa" solo agli studenti  Pretendere troppo  Non dare possibilità di recuperare  Non fare nessun tentativo con studenti che non ce la fanno (o non vogliono farcela)  Utilizzare la valutazione come punizione  Fare solo lezioni frontali  Fare domande illegittime  Non rispondere alle domande  Non verificare la comprensione  Non ripetere, rispiegare  "non si fa niente"</p>

Usare il potere in modo autoritario	<p>Considerarsi superiori</p> <p>Non rispettare gli studenti</p> <p>Permettersi comportamenti che si sanzionano negli studenti</p> <p>Utilizzare minacce e sanzioni per ottenere attenzione/rispetto e confermare il proprio potere</p> <p>Fare preferenze</p> <p>Avere sempre la meglio nel conflitto</p> <p>Usare i brutti voti come rivincita personale</p> <p>Avere paura degli studenti</p> <p>Non fidarsi degli studenti</p> <p>Essere troppo severi</p> <p>Rifiutare relazione con gli studenti</p> <p>Comunicare chi detiene ed esercita il potere</p> <p>Insultare gli studenti</p> <p>Urlare</p> <p>Fare commenti personali</p> <p>Ricorrere al Dirigente o alle sanzioni per gestire i conflitti</p>
Rassegnarsi	Vedere la scuola come “una prigione”
Sentirsi emarginati in classe	<p>Non avere rapporti positivi con i compagni</p> <p>Sentirsi giudicati dai compagni</p> <p>Non avere fiducia nei compagni</p>

Tabella 13: Categorie e occorrenze per il profilo degli studenti ribelli.

Categorie	Tirar giù la saracinesca: gli impermeabilizzati
Essere predestinati	<p>Giustificare sempre gli studenti</p> <p>Utilizzare la scuola come ricatto</p> <p>Essere destinati a lavorare nell'azienda di famiglia</p> <p>Studenti che si sono trasferiti da altre scuole, sono stati già bocciati una o più volte (storie di insuccesso)</p> <p>Non percepire il senso, l'utilità della scuola</p> <p>Frequentare una scuola scelta dalla famiglia</p>
Abdicare al ruolo educativo	<p>Insegnanti demotivati, che aspettano la pensione</p> <p>Arrendersi</p> <p>Sentirsi impotenti</p> <p>Sentirsi delusi dalla mancanza di riconoscimento</p> <p>Non essere motivati al cambiamento</p> <p>Non avere aspettative sugli studenti</p> <p>Didattica indifferente</p> <p>Concentrarsi solo su chi segue</p> <p>Far finta di non vedere (stile permissivo)</p> <p>Attribuire la responsabilità di chi “non ce la fa” solo agli studenti</p> <p>Pretendere troppo</p>

	<p>Non dare possibilità di recuperare  Non fare nessun tentativo con studenti che non ce la fanno (o non vogliono farcela)  Utilizzare la valutazione come punizione  Fare solo lezioni frontali  Fare domande illegittime  Non rispondere alle domande  Non verificare la comprensione  Non ripetere, rispiegare  “Non si fa niente”</p>
<p>Usare il potere in modo autoritario</p>	<p>Considerarsi superiori  Non rispettare gli studenti  Permettersi comportamenti che si sanzionano negli studenti  Utilizzare minacce e sanzioni per ottenere attenzione/rispetto e confermare il proprio potere  Fare preferenze  Avere sempre la meglio nel conflitto  Usare i brutti voti come rivincita personale  Avere paura degli studenti  Non fidarsi degli studenti  Essere troppo severi  Rifiutare relazione con gli studenti  Evitare il conflitto  Non intervenire  Comunicare chi detiene ed esercita il potere  Insultare gli studenti  Urlare  Fare commenti personali  Ricorrere al Dirigente o alle sanzioni per gestire i conflitti</p>
<p>Rassegnarsi</p>	<p>Imparare cose che non servono</p>
<p>Sentirsi emarginati in classe</p>	<p>Sentirsi abbandonati nel difendersi dai compagni  Volersi divertire</p>

Tabella 14: Categorie e occorrenze per il profilo degli studenti impermeabilizzati.

<p>Categorie</p>	<p>Dimostrare di farcela: i resilienti</p>
<p>Essere predestinati</p>	<p>Mantenere un ruolo educativo forte  Alte aspettative dei genitori nei confronti della scuola  Dare alto valore alla scuola  Esperienza di migrazione  Collaborare con la scuola  Supportare nello studio</p>



	<p>Studenti con famiglie economicamente svantaggiate</p> <p>Studenti che si sono trasferiti da altre scuole, sono stati già bocciati una o più volte (storie di insuccesso)</p>
<p>Implementare strategie istituzionali contro la dispersione</p>	<p>Costruire fiducia nella scuola</p> <p>Fare un patto chiaro con la famiglia</p> <p>Sportelli/piccoli gruppi di recupero pomeridiani</p> <p>Aprire la scuola al territorio (lavorare in rete con Università, le aziende, etc.)</p>
<p>Sentirsi determinanti come insegnanti</p>	<p>Insegnare per scelta</p> <p>Considerare fondamentale il proprio ruolo educativo</p> <p>Essere entusiasta del proprio lavoro</p> <p>Considerare il rimettersi continuamente in gioco come parte costitutiva del proprio lavoro</p> <p>Non abdicare al proprio ruolo educativo</p> <p>Considerare la scuola importante tanto quanto la famiglia</p> <p>Mettere gli studenti sempre al centro</p> <p>Intervenire continuamente per riprendere ogni comportamento indesiderato</p> <p>Responsabilizzare gli studenti sui comportamenti indesiderati</p> <p>Dialogare con gli studenti sui comportamenti indesiderati</p> <p>Nutrire alte aspettative nei confronti degli studenti</p> <p>Costruire senso di apprendere</p> <p>Ricostruire motivazione ad apprendere</p> <p>Collegare la propria disciplina con la vita reale</p> <p>Coinvolgere gli studenti con domande</p> <p>Chiedere di esprimere la propria opinione</p> <p>Rispondere alle domande</p> <p>Verificare continuamente la comprensione</p> <p>Proporre verifiche a livello differenziato</p> <p>Utilizzare lavoro in coppia o piccolo gruppo</p> <p>Prendere decisioni insieme agli studenti</p> <p>Riflettere insieme sugli errori</p> <p>Far esporre un argomento a tutta la classe</p> <p>Utilizzare la prossemica</p> <p>Richiedere e far rispettare il silenzio</p> <p>Spiegare e rispiegare per chi non ha capito</p> <p>Utilizzare didattica laboratoriale</p> <p>Cercare e mantenere relazione con gli studenti</p> <p>Essere disponibili, aperti, flessibili</p> <p>Costruire rapporto uno a uno</p> <p>Incoraggiare, spronare</p>

	Ascoltare Parlare anche di sé Condividere esperienze extrascolastiche Concedersi informalità Rispettare gli studenti e le loro vite Gestire il conflitto
Sentirsi parte di un gruppo	Sentirsi parte di un gruppo Condividere la fatica Cooperare Provocazioni che rinforzano la relazione-differenza di genere Gruppo autoregola il comportamento Aiutarsi in situazioni problematiche Suggestirsi Rinforzarsi reciprocamente “venire a scuola per vedere i compagni” Divertirsi “i compagni che recuperano ti fan venire voglia anche a te” Comunicare in L1 per facilitare la comprensione dei compagni

Tabella 15: Categorie e occorrenze per il profilo degli studenti resilienti.

Per chiarire ulteriormente il rapporto di ciascun profilo di studente con le categorie centrali tra quelle presentate, di seguito si confrontano alcune porzioni di interviste in cui diverse tipologie di studenti si riferiscono a quella determinata categoria<sup>95</sup>.

Categorie	Ribelli	Impermeabilizzati	Resilienti
Essere predestinati	<p>quelli un po' più vivaci, così, aggressivi, delle medie, vanno quasi tutti al [Centro di Formazione Professionale di Tn] (M, studente Istituto professionale di Tn)</p> <p>al professionale ti prendono molto più alla leggera e poi comunque i</p>	<p>il liceo no, perché poi non esco con nessun diploma, devo finire l'università, quello proprio no. Il professionale è proprio per quelli nulla facenti È un triennio. Finisce il triennio e puoi andare a lavorare, ma con quello non trovi niente. [I</p>	<p>[gli Istituti professionali] non hanno nessuna utilità. È come fare ragioneria, cioè con meno cose. Una si fa ragioneria, si fa un po' più di cultura, è uguale Potrebbero fare ragioneria, secondo me ... tipo se c'è turistico e aziendale, ma alla fine ... cioè lo</p>

<sup>95</sup> Durante la codifica teorica, il confronto è stato fatto per ciascuna categoria.

	<p>professionali non devi studiar tanto, anche se comunque hai quella condotta un po' maleducata, se vedono che sei bravo non so, a fare il meccanico, prendere in mano una pinza, magari ti fan passare (TI, studente istituto tecnico di Mi)</p>	<p>compagni bocciati che sono andati al professionale non sono contenti] perché alla fine non fanno niente (L, studente Istituto tecnico di Mi)</p>	<p>sanno anche loro che non troveranno mai lavoro! [...] Continuano a fare quella scuola sapendo che se andranno all'Università non avranno mai una preparazione buona, con [quel diploma] lì non troveranno mai lavoro. [Quali sono le scuole che danno una buona preparazione?] Beh il classico, scientifico, linguistico per chi vuole studiare le lingue ... Ma anche geometri, credo, e le lti, se fatte bene, secondo me danno una buona preparazione, perché son difficili queste scuole [...] Le altre ci sono ... vabè quelle professionali, che ti danno una preparazione ... se vuoi fare l'elettricista, ok, se vuoi quella preparazione, sì. Le altre invece no. Artistico, musicale, ti prego, no. Fai il conservatorio. Che liceo è quella cosa? (Y, studentessa</p>
--	--	---	---

			Liceo Classico di Tn)
Abdicare al ruolo educativo	i miei eh ... fino alla prima superiore, cioè, mi han seguito. Poi mi han detto, dopo, quando son iniziato a diventar un po' più grande, mi han detto "Adesso decidi te cosa vuoi fare. Cioè, se vai a scuola, devi impegnarti. E sennò, cioè, è una tua scelta" (M, studente Istituto professionale di Tn)	Non li facevo più [i compiti] perché tanto li copiavo quando arrivavo in classe. Tanto avevamo le ore che non si faceva niente e poi riuscivamo copiare lo stesso. Tipo, l'anno scorso, no? Scienze fa così, patti: se uno vuol seguire segue, ma lei intanto spiega, puoi pure dormire o ascoltar la musica, ma basta che non disturbi (L, studente Istituto tecnico di Mi)	Quella di italiano aveva vergogna dei suoi alunni. Non ti guardava in faccia mai. i miei compagni, visto che li lasciava fare quello che volevano facevamo tutti casino. Poi quando mi chiamava a leggere, leggevo sempre io perché gli altri non leggevano, però dopo un po' che leggi e gli altri non ti ascoltano, chiudevo il libro anch'io e facevo casino anch'io. (C, studentessa Istituto professionale di Tn)
Usare il potere in modo autoritario	Avevano un modo di parlare, di credersi .. tipo, superiori, ma nel senso, non professore- alunno, proprio come persona a persona. Anche nel modo che si comportavano con me e magari con un altro mio compagno: magari con un mio compagno si comportavano in un altro modo, magari molto meglio, e con me tutto un'altra cosa. [...] [Quando accadevano litigi]	[La scuola superiore] l'ha scelta mia madre perché, in pratica, ho una zia che ha fatto questa scuola [...] quindi mia madre vuole che sia come mia zia, in pratica. Però a me non piace, quindi mi trovo male in questa scuola. Vabè! Non è che mi trovo male, solo che, dato che non mi piace, non mi va di studiare le materie [...] le ho detto "Io la voglio cambiare" ma lei comunque fa "Ormai	Ad esempio, se non vuoi uscire alla lavagna per un tuo motivo ti dice: "Ah, ti metto un 3". Allora esci, per non avere il 3, a sto punto esco. Una volta sono uscita alla lavagna, e sapevo ben fare le cose, e siccome lui ti sta a guardare, ti mette l'agitazione, io son tanto agitata se mi mettono davanti a tutti, continuava, no? una cosa che sbagliavo a copiare, mi urlava e mi

	prima ti dicevano spiega cosa è successo, però qualunque sia stato il motivo non l'ascoltavano e venivi espulso (M, studente Istituto professionale di Tn)	ho speso i soldi per i libri e tutto è un casino se ti cambio scuola”(Es, studentessa Istituto professionale di Mi)	diceva “Non puoi sbagliare lì!”, io mi dicevo “Ok, cerca di ignorare”, alla fine sono andata a posto, poi mi ha detto “Ah, sei un ‘incapace”, me ne sono andata, chi se ne frega. Non è che posso fare molto di più (Mi, studentessa Istituto professionale di Tn)
Didattica indifferente	Prima magari mi aiutavano [i professori], adesso se vuoi studiare studia, sennò puoi stare anche a casa, io mi trovo meglio. Questo è quello che pensano, non dico tutti però una buona parte. E ne abbiamo anche le prove. Non ti guardano neanche più, magari tempo fa, se non scrivevo gli appunti “Ti, scrivi” e qua e là, adesso, se dormo, meglio così, pensano a quello, se mi metto gli auricolari, mi faccio gli affari miei, meglio così, bene o male tutti così fanno (Ti, studente istituto tecnico di Mi)	[I professori erano] più severi e più andavan per la loro strada. Lì veramente ... fin dall'inizio, dritti, e poi non si poteva parlare, perché eran talmente severi che non potevi proprio parlare, dicevi una cosa e ti insultavano pure (S, studente istituto professionale di Mi)	Lui andava avanti con loro, cioè, metà classe restava indietro e gli altri... Ha detto anche a mio papà, alle udienze, che ‘somma le zavorre tirano solo indietro [...] Se non riuscivo a far qualcosa non è che stava lì a spiegarmela, mi mandava a posto e mi scriveva 4 sul quaderno [...] Lei metteva come sottinteso che avevo capito anch’io perché gli altri avevano capito (C, studentessa Istituto professionale di Tn)
Dimostrare di farcela	io non voglio fare un professionale. Anche perché avere in mano un attestato	[...] A volte, quando voglio fare delle cose [andare ad un concerto] i miei mi	La cosa che mi fa andare avanti sono i miei, perché voglio fargli vedere

	<p>mi scoccia, poi ... vabè, sicuramente magari il lavoro è più faticoso, fare il meccanico o l'idraulico, o un elettricista che non piuttosto essere un perito informatico, però ... cioè, non è la voglia lì, che mi manca, cioè se devo andare a lavorare vado. Diciamo che non è il lavoro che vorrei fare nella mia vita, passare la vita a far l'idraulico. È che non mi voglio sentire idraulico, cioè, è difficile da spiegare. Non è avere un diploma, è avere il diploma, cioè, almeno dire "Questo non è un ignorante", perché ora se non hai un diploma sei un ignorante (TI, studente di istituto tecnico di Mi)</p>	<p>rinfacciano sempre "Eh, non vai bene a scuola" e queste cose qua, e quindi a volte cerco di andare bene (Es, studentessa Istituto professionale di Mi)</p> <p>Ostacolare? Niente perché decido. Cioè, se voglio studiare, studio, se c'è il giorno che non voglio studiare, non studio. Non ho ostacoli, vado avanti (S, studente Istituto professionale di Mi)</p>	<p>che sono capace di andare avanti (Mi, studentessa Istituto professionale di Tn)</p> <p>Alla fine della terza media, non sapevo bene cosa scegliere, beh, poi mi piaceva anche tanto italiano, le materie umanistiche, poi visto che ero anche brava, mi son buttata su una scuola difficile che mi dava anche una cultura generale (Y, studentessa Liceo Classico di Tn)</p>
--	---	--	---

Tabella 16: Confronto per tipologie di studenti e categorie, codifica teorica.

Procedendo nell'analisi, si è arrivati a definire ciascun profilo in relazione alle categorie centrali e alle loro proprietà:

Impermeabilizzati	Essere predestinati	Essere obbligati a frequentare una certa scuola
		Essere destinati a lavorare nell'azienda di famiglia
		Non avere chiari i propri obiettivi
	Abdicare al ruolo	Essere demotivati come

	educativo	insegnanti
		Non intervenire sui comportamenti indesiderati
		Considerare gli studenti un problema
		Didattica indifferente
		Evitare la relazione con gli studenti
	Gestire il potere in modo autoritario	Sentirsi superiori
		Gestire i conflitti/la disciplina con le minacce
		Entrare in competizione con i colleghi
	Rassegnarsi	Imparare cose che non servono
		Venire a scuola per divertirsi
		Non avere voglia di studiare
		Non percepire il senso della scuola
	Sentirsi parte di un gruppo	Avere rapporti positivi con i compagni
	Dimostrare di farcela	Usare la scuola in modo strumentale
Gestire dignitosamente la vita scolastica		
Ribelli	Essere predestinati	Avere avuto problemi di condotta alle medie/Comportarsi in modo trasgressivo
		Essere lasciati a se stessi nella scelta della scuola
		Sfidare gli insegnanti per attirare l'attenzione
		Considerarsi un cattivo studente
	Abdicare al ruolo educativo	Aver paura degli studenti
		Evitare la relazione con gli studenti
		Considerare gli studenti un problema
		Didattica indifferente
		Essere demotivati come insegnanti

	Gestire il potere in modo autoritario	Sentirsi superiori
		Avere sempre la meglio nei conflitti con gli studenti
		Dare giudizi/fare commenti personali in classe
		Entrare in competizione con i colleghi
		Utilizzare minacce e punizioni per mantenere l'attenzione e la disciplina
	Rassegnarsi	Non avere voglia di studiare
		Aspettarsi di fare un lavoro diverso da quello per cui si è studiato
	Sentirsi emarginati in classe	Non avere rapporti positivi con i compagni
		Sentirsi a disagio in una classe divisa in gruppetti
Resilienti	Essere predestinati	Attribuire alto valore alla scuola
		Avere chiari i propri obiettivi
		Considerare la scuola un mezzo per raggiungere i propri obiettivi
		Considerarsi buoni studenti
		Scegliere la scuola in modo consapevole
		Sentirsi determinanti come insegnanti
	Rimettersi continuamente in gioco	
	Gestire bene le relazioni in classe	
	Ricostruire la motivazione ad apprendere	
	Verificare continuamente la comprensione	
	Dare frequenti opportunità di recupero	
	Dare feed back chiari sul lavoro degli studenti	
	Mostrare come migliorare	
	Costruire relazioni significative con gli studenti	
	Intervenire su ogni comportamento indesiderato	



		Rispettare ed essere rispettati
	Dimostrare di farcela	Usare la scuola in modo strumentale
		Superare gli ostacoli
		Andare avanti per una persona significativa
	Sentirsi parte di un gruppo	Crearsi reti di supporto tra i compagni
Avere rapporti positivi con i compagni		

Tabella 17: Profili di studenti declinati per categoria.

### 3. Equità del sistema d'istruzione secondaria in Italia

I dati raccolti sembrano delineare un quadro in cui i percorsi formativi degli studenti nella scuola secondaria di I e II grado vengono orientati seguendo una predestinazione via titolo di studio. Per quanto il campione di studenti coinvolto in questo studio sia esiguo, è interessante far notare come il titolo di studio dei genitori e il territorio in cui gli studenti vivono (Nord o Sud Italia, centro o periferia) condizionino pesantemente le scelte formative degli studenti stessi.

Scuola frequentata dagli studenti (numero di studenti nel campione)	Titolo di studio dei genitori					
	Non sa	Liceo	Istituto tecnico (geometri, ragioneria, etc)	Istituto professionale	Terza media	Quinta elementare
Liceo (8)	3	5	5	3	-	-
Istituto tecnico (16)	3	4	5	4	10	6
Istituto professionale (13)	3	7	4	4	7	1

Tabella 18: Titolo di studio dei genitori degli studenti intervistati, per tipo di scuola secondaria di II grado.

Come si può vedere in Tabella 18, nessuno dei genitori degli studenti di Liceo è in possesso della sola licenza media o elementare, mentre ben 10 e 6 genitori degli studenti di Istituto Tecnico possiedono rispettivamente la licenza media ed elementare: questo

dato si spiega anche considerando il fatto che 9 dei 16 studenti di Istituto tecnico intervistati vivono in una zona periferica di Napoli economicamente depressa e degradata. Tra i genitori di studenti che frequentano un Istituto professionale la distribuzione dei titoli di studio è più variegata e rispecchia la distribuzione dei tre istituti professionali campione nelle tre città di Trento, periferia di Milano e Napoli. Il dato in controtendenza, 7 genitori di studenti di Istituto professionale in possesso di diploma liceale, si spiega con la maggiore presenza, nel campione di studenti che frequenta questo tipo di scuola, di alunni migranti, i cui genitori hanno spesso un titolo di studio alto, pur svolgendo in Italia mansioni meno qualificate; sono presenti, inoltre, nel campione di studenti che frequentano l'Istituto professionale di Napoli, figli di odontotecnici destinati a lavorare nello studio dei genitori. Per quanto riguarda la provincia di Trento, un'indagine condotta dall'Istituto Iard in collaborazione con Iprase - Trentino nel 2007 su 1000 ragazzi tra i 15 e i 29 anni e le loro madri conferma la forte influenza del *background* familiare sulla scelta della scuola secondaria di II grado e conferma un forte orientamento verso la formazione professionale, poiché molto ben collegata con le aziende del territorio (Buzzi, 2007, primo capitolo).

Questo quadro è confermato dal già citato studio dell'Oecd sull'influenza della famiglia sulla mobilità sociale, che denuncia, per quanto riguarda l'Italia, una situazione di immobilità sociale e predeterminazione intergenerazionale (Organization for economic co – operation and development, 2010, p.5). Poiché il titolo di studio dei genitori ha un ruolo decisivo anche nel determinare il rischio di povertà dei figli (Commissione d'indagine sull'esclusione sociale, 2008, pp. 147-8), si crea in questo modo un circolo vizioso difficile da spezzare.

Qual è il ruolo della scuola in questa predeterminazione dei percorsi formativi?

Non si tratta tanto di livellare le scuole secondarie di II grado in modo che esse offrano a tutti gli studenti le stesse possibilità di formazione, quanto di assicurare che tutti gli studenti escano dalla scuola secondaria che hanno frequentato equipaggiati in modo tale da poter competere su basi eque con tutti gli altri, nel mercato del lavoro o nella formazione terziaria.

*Le scuole hanno successo tanto quanto riducono la dipendenza delle opportunità degli studenti dalle loro origini sociali* (Coleman, 1990, p.122, traduzione mia).

Se la scuola italiana svolgesse effettivamente il compito affidatole dalla Costituzione di rimuovere gli ostacoli alla piena partecipazione di tutti i cittadini alla vita politica, economica e sociale del Paese, sarebbe lecito aspettarsi quantomeno una diversa distribuzione degli studenti nelle diverse scuole secondarie di II grado, rispetto ai titoli di studio dei genitori.

Se la scuola si limita invece ad un'eguaglianza di trattamento per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali, familiari e sociali, essa non può incidere sulle disuguaglianze di base di cui gli studenti a cui è destinata sono la viva incarnazione, e non potrà dunque far altro che riprodurre il contesto in cui si trova a dover operare (Bourdieu, Passeron, 1972; Apple, 1982, p.9). Come sostiene Paulo Freire, l'educazione non può mai essere neutrale, e quando si tenta di essere neutrali si finisce per appoggiare l'ideologia dominante. L'educatore/ricca, e dunque anche l'insegnante, in quanto tale, è sempre messo/a di fronte ad una scelta: emancipare o addomesticare i propri educandi (Freire, 1985). Questa posizione è stata sostenuta in Italia da Bruno Ciari negli anni Settanta:

*Nella battaglia di rinnovamento, l'educatore ha subito una cosa da modificare: se stesso, e gli altri insegnanti, e l'immediato ambiente sociale in cui la scuola è situata. E modificare se stessi vuol dire innanzi tutto prendere coscienza della propria reale condizione di trasmettitore passivo di una cultura da lui non elaborata, e di organizzatore di rapporti e modelli autoritari* (Ciari, 1973, p.68).

A questo proposito, Luciano Benadusi evidenzia un cambiamento di rotta nelle politiche educative pubbliche italiane tra gli anni Sessanta - Settanta, in cui l'imperativo era l'eguaglianza, e gli anni Ottanta e Novanta, in cui ad essa subentra i concetti di qualità ed equità, ed afferma che, per ottenere una reale eguaglianza di risultati, occorrerebbe non solo eliminare le disparità di trattamento che vedono gli studenti avvantaggiati frequentare le scuole migliori, ma anche attuare delle efficaci politiche di "discriminazione positiva".

Dalla concezione del ruolo che la scuola dovrebbe ricoprire deriva l'applicazione di politiche educative ben differenti; dalla concezione della scuola votata all'eguaglianza individuale, discendono, ad esempio, la definizione di standard minimi di competenze che debbono essere raggiunti da tutti gli studenti, la messa in campo di dispositivi di valutazione formativa e di sostegno per gli alunni in difficoltà, la personalizzazione dei percorsi. Da una concezione della scuola votata all'eguaglianza tra gruppi sociali discendono invece politiche di sostegno alle famiglie economicamente svantaggiate, sostegno alla socializzazione primaria, contenimento della "segregazione sociale" nelle scuole, misure di discriminazione positiva per dare più vantaggi agli studenti svantaggiati (Bottani, Benadusi, 2006, pp.19-32).

In questi ultimi anni sta tornando prepotentemente alla ribalta la concezione della scuola meritocratica pura, da cui discendono, sul piano operativo, la diffusione di pratiche di valutazione "oggettiva" (test, quali Invalsi), la valorizzazione delle eccellenze, l'amministrazione imparziale di premi e sanzioni, l'istituzione di borse di studio per gli studenti brillanti.

L'analisi condotta in questo studio si è focalizzata in particolare sul ruolo della scuola nella costruzione dell'insuccesso scolastico, mettendo però in evidenza anche il suo potenziale ruolo di trasformazione ed emancipazione sociale.

Contrariamente a questa posizione, e coerentemente con alcuni degli intervistati in questo studio, Dorn afferma che la scuola non può risolvere i problemi sociali che gli studenti si trovano a dover affrontare, primo fra tutti, la mancanza di mobilità sociale (Dorn, 1996, p.5). Riferendosi al contesto statunitense, egli afferma che un'educazione democratica è necessaria, ma necessita parallelamente di adeguate politiche sociali di sostegno.

Questa posizione era già stata espressa negli anni Settanta da Christopher Jencks nel suo lavoro circa l'influenza del *background* familiare e del percorso scolastico sulla vita degli studenti statunitensi (Jencks, 1972) e che si può sintetizzare in questo modo: la scuola non può fare la differenza senza una redistribuzione della ricchezza; una riforma della scuola non basta per ridurre le disuguaglianze sociali, perché dare uguali

opportunità a tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro condizione socio-economica di partenza, non garantisce uguali risultati in uscita.

Questa posizione è condivisibile, soprattutto per quanto riguarda la necessità di differenziare l'offerta a seconda dei bisogni degli studenti, attuando politiche di discriminazione positiva. In questo studio i fattori strutturali di disuguaglianza e gli interventi di politica pubblica necessari per contrastarli sono stati esplicitati come il quadro entro il quale è doveroso agire sui fattori processuali, in particolare quelli interni alla scuola, in modo da rendere la scuola stessa promotrice di cambiamento, anche a livello macro, facendo, ad esempio, pressione sulle istituzioni competenti perché attuino le politiche necessarie a modificare i fattori strutturali di partenza.

In caso contrario, si evidenzia il rischio che questa posizione possa condurre, a livello micro, ad una passiva rassegnazione professionale, come si è potuto constatare nell'Istituto professionale Anna Politkovskaja di Napoli, in cui la vicepresidente dichiara

Intervista alla vicepresidente dell'Istituto Anna Politkovskaja di Napoli, 18 maggio 2010

V: I ragazzi sanno che dopo non hanno sbocco lavorativo, per cui qua stanno bene nella scuola, vivono bene son mantenuti dai genitori e vanno avanti. Perché nel momento in cui escono la situazione è nera, perché non hanno nessun nessuna possibilità di lavoro[...]

I: e il ruolo della scuola quale potrebbe essere, dovrebbe essere?

V: Il nostro è un parcheggio, è un parcheggio cerchiamo di non far delinquere 'sti ragazzi.

Però poi d'altronde alla fine che fanno? Meccanici elettrici legno e foto vedi, foto già si distinguono un poco, cioè sono un poco avulsi da tutto il contesto, son ragazzi abbastanza motivati, però legno, meccanici ed elettrici son ragazzi che dovrebbero stare per strada.

Al contrario, in un contesto molto più difficile, quale una periferia degradata di Napoli, alcune politiche scolastiche unite all'impegno del corpo docente hanno contribuito a ridurre il tasso di abbandono scolastico dal 20 al 4,1%.

Questa doppia dimensione viene evidenziata anche da Sonia Nieto nel suo lavoro sulle caratteristiche degli insegnanti efficaci: l'autrice sottolinea il ruolo chiave degli insegnanti nel costruire opportunità di successo per gli studenti, ma al tempo stesso evidenzia la necessità che essi siano supportati da adeguate politiche scolastiche (Nieto,

2005). Stessa posizione si ritrova nel già citato studio di Suarez- Orozco, Todorova sul successo accademico degli studenti migranti negli Stati Uniti: gli autori individuano infatti indicazioni puntuali e precise sulle politiche efficaci nel promuovere il successo scolastico degli studenti migranti, sottolineando come il ruolo degli insegnanti sia soltanto uno dei fattori di successo.

Rispetto al contesto italiano, quello statunitense può contare su una forte concezione della scuola come “equalizzatore sociale” e su una ricca letteratura di ricerca sulle disuguaglianze sociali ed il loro impatto sul successo scolastico degli studenti.

In Italia questa concezione ha avuto un’ascesa durante gli anni Sessanta – Settanta, che si è tradotta in alcune politiche educative compensatorie, quali, ad esempio, l’istituzione del “tempo pieno”, per poi scomparire silenziosamente, lasciando lentamente il posto ad una concezione meritocratica pura.

Al termine di questo studio si intende, invece, riaffermare il potenziale di emancipazione e trasformazione insito nel ruolo della scuola e la necessità di riorientare questo ruolo verso l’eguaglianza e la giustizia sociale: le differenze tra le opportunità di successo formativo offerte dalle diverse scuole secondarie sono ancora troppo evidenti e discriminanti e a pagarne le spese sono soprattutto gli studenti svantaggiati, siano essi meridionali, migranti o di basso livello socio - culturale.

La scuola sta giocando un ruolo fondamentale nel definire il futuro nella vita degli studenti e, se si limita semplicemente a riprodurre lo *status quo*, sta spreco tempo e risorse, senza rendere un buon servizio né agli insegnanti, né agli studenti, né alla società italiana nel suo complesso.

Il quadro emerso dai dati di questa ricerca dipinge un sistema d’istruzione secondaria piuttosto iniquo, in cui la scuola non riesce a contrastare i numerosi fattori strutturali e processuali che spingono gli studenti senza una considerevole motivazione individuale o un forte supporto familiare verso l’insuccesso scolastico; tuttavia, emergono anche utili indicazioni guida per trasformare il determinante ruolo degli insegnanti in un potente fattore di emancipazione per gli studenti.

#### 4. Essere studenti nella scuola secondaria di II grado

Vengono ora descritti i tre profili di studenti emersi durante la terza fase d'analisi, mettendoli in relazione alla definizione di “insuccesso scolastico” assunta in questo studio:

*l'“insuccesso scolastico” non è riducibile alla misurazione di (mancati) risultati, ma è un processo, che si origina, si sviluppa in modo più o meno impreveduto e imprevedibile, ed (eventualmente) si conclude; viene considerato “insuccesso scolastico” l'insieme di tutti quei casi in cui gli studenti, all'interno del loro percorso formativo, non riescono a trovare le occasioni per sviluppare pienamente le proprie potenzialità all'interno di un percorso di senso per la propria vita futura (vedi paragrafo 1 della prima parte).*

In base a questa definizione, i profili di studenti di seguito proposti si collocano in una “fascia intermedia” tra i predestinati al successo e i predestinati all'insuccesso: mentre gli studenti predestinati si conformano alle aspettative (in positivo o in negativo) e accettano il ruolo di “buoni” o “cattivi” studenti continuando a comportarsi come tali, gli studenti ribelli, impermeabilizzati o resilienti reagiscono ai condizionamenti subiti ricercando un senso diverso, una diversa immagine di sé come studenti.

##### 4.1 “Ribellione continua”: i ribelli

Ciò che accomuna gli studenti “ribelli” è la modalità palesemente trasgressiva con cui essi reagiscono ai fattori che li condizionano negativamente (territorio deprivato, famiglia disfunzionale, sentirsi emarginati in classe, didattica indifferente etc.), rifiutando in tal modo il ruolo, l'etichetta che si sentono appiccicata addosso e cercando una nuova identità come studenti: essi sfidano apertamente gli insegnanti, provocando conflitti con gli stessi o con i compagni, non mostrano rispetto e si ritengono al tempo stesso trattati con poco rispetto, non temono le punizioni e sono spesso inconsapevoli dei motivi che li spingono ad agire in questo modo.

Con il passare del tempo, questo “ruolo” che essi si costruiscono all'interno della classe, rende difficile per loro uscirne senza un supporto, poiché vengono socialmente riconosciuti come “ribelli” e comportarsi in questo modo diventa “un'abitudine”;

cambiare atteggiamento vorrebbe dire rimettere in discussione la propria immagine sociale, impresa ben più faticosa del sopportare le sanzioni che conseguono al loro comportamento. Spesso i “ribelli” sono studenti che sono stati in passato “buoni” studenti o che avevano alte aspettative nei confronti della scuola, aspettative che sono state deluse; oppure sono studenti con una famiglia che valorizza molto il titolo di studio e che non si sentono adeguati alle aspettative familiari; o ancora sono studenti con un famiglia disfunzionale, che vivono in un territorio deprivato ed hanno alle spalle una storia di insuccessi: questi studenti percepiscono la scuola come un attacco alla loro vita personale, al loro sistema di valori e ai loro obiettivi e il loro comportamento nasconde spesso la richiesta di essere “visti” e trattati in un modo diverso.

Questo dato trova conferma nella già citata ricerca sull’insuccesso scolastico in Campania, la quale utilizza come tecniche di raccolta dati, accanto ad un questionario per i genitori e ad interviste con gli studenti e gli insegnanti, anche interviste ad operatori del terzo settore (ad esempio Cooperative sociali); da queste ultime emerge

*l’esistenza di una “cultura della scuola” del tutto incapace di dialogare con la cultura familiare ed ambientale di chi proviene da una condizione di povertà materiale e relazionale, poiché, secondo i nostri intervistati, se è vero che tali condizioni familiari non favoriscono l’adattamento dei ragazzi nel mondo della scuola, è altrettanto vero che la scuola non mostra alcun impegno particolare per l’inserimento di questi ragazzi, favorendone, al contrario l’esclusione (Clarizia, Spanò, 2006, p.111).*

Albert Anthony Alvarez, nel suo imponente studio etnografico sulla “resistenza” degli studenti alla scolarizzazione, compara due gruppi di studenti di una scuola della California del Sud (Alvarez, 1993, tesi di dottorato non pubblicata); Alvarez descrive nel dettaglio il comportamento degli “Homeboys” (molto simili ai “ribelli” descritti in questo studio, seppur con le opportune distinzioni dovute al contesto storico e culturale), ma afferma che la loro non è una vera resistenza (alla scuola come espressione della classe dominante), poiché attraverso il loro comportamento finiscono per danneggiare soprattutto se stessi.

*Resistenza è ogni comportamento, nascosto o scoperto, che è consapevolmente creato e messo in atto da un gruppo subordinato per contestare l’egemonia della cultura e*



*della classe dominanti e per liberare se stesso da quella dominazione. [...] Sfortunatamente per gli Homeboys, la maggior parte di loro ha abbandonato gli studi. La “defiance” è stata la via preferenziale da loro scelta per far fronte ad un ambiente ostile.[...] Defiance porta soltanto all’auto dannazione perché gli Homeboys, con le loro azioni e non azioni, non hanno potuto acquisire le abilità e la conoscenza di base, le abilità sociali e il codice della lingua dominante [l’inglese], necessari per il successo e per combattere nella più ampia società. Saranno riprodotti e si riprodurranno nella struttura sociale, proprio come le “Lads” in Birmingham (Willis, 1977). (Alvarez, 1977, p.477-482, traduzione mia).*

Nonostante le profonde diversità di contesto, due concetti accomunano i “ribelli” di questo studio agli “Homeboys” di Alvarez: la scarsa consapevolezza delle ragioni per cui essi attuano un certo comportamento e la maggiore facilità con cui gli studenti che attuano questa tipologia di reazione si indirizzano verso l’abbandono scolastico. Sono gli studenti considerati “difficili”, perché difficili da gestire, da prendere in carico, soprattutto in classi numerose e affollate di studenti “problematici”.

#### 4.2 Tirar giù la saracinesca: gli impermeabilizzati

Ciò che accomuna gli studenti “impermeabilizzati” è la loro modalità di reagire ai condizionamenti negativi separando la loro identità di studenti, che si ritrovano rispecchiata addosso, da quella personale, a cui tengono molto e che coltivano con cura nel tempo extra scolastico. Essi reagiscono “essendo assenti” a scuola, seppur fisicamente presenti durante le lezioni.

Gli studenti impermeabilizzati si rendono indifferenti tanto alle minacce, quanto agli incoraggiamenti, hanno perso ogni interesse nella scuola e la considerano un’inutile perdita di tempo, la ritengono un pesante obbligo che non può in alcun modo arricchirli nella loro vita personale, né presente, né futura. Di contro, vanno spesso molto d'accordo con i compagni, che diventano un buon motivo per venire a scuola. Un particolare tipo di studenti impermeabilizzati sono quelli destinati a lavorare in famiglia; essi considerano il titolo di studio ancora meno importante per la loro vita professionale di quanto già non facciano molti dei loro compagni. Sono studenti che non hanno alcuna

motivazione allo studio e preferiscono trascorrere il tempo dedicandolo alle cose per loro davvero importanti (amici, musica, etc.).

Al tempo stesso, non desiderano allungare la loro permanenza a scuola ripetendo, ad esempio, un anno, così calcolano molto lucidamente quanto è necessario studiare in ciascuna disciplina, quali prove di verifica possono saltare e quali no, con quale insegnante possono permettersi di comportarsi in un certo modo e con quale no, in che modo riuscire a fare “bella figura”, quando e con chi. Sono studenti che non hanno interiorizzato il rapporto tra i propri sforzi e i propri risultati, spesso non comprendono e contestano l'utilità delle consegne assegnate dagli insegnanti, non le rispettano, ma senza sperimentarne le conseguenze: hanno imparato a calibrare il proprio comportamento e le proprie *performances* scolastiche in modo da ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo. Non si può però parlare in questo caso di “successo scolastico”: gli eventuali buoni risultati ottenuti da questi studenti sono fini a se stessi, non rientrano in un percorso di senso più ampio che coinvolga la loro vita personale al di fuori della scuola o un progetto di vita futura. La scuola continua ad essere percepita come un pesante obbligo senza senso imposto dagli adulti.

Secondo Alvarez, gli studenti impermeabilizzati, coloro che apparentemente sembrano conformarsi a quanto si richiede loro all'interno della scuola, sono in realtà quelli che consapevolmente e premeditadamente potrebbero attuare una vera forma di resistenza al e cambiamento del sistema (Alvarez, 1993).

Nei dati raccolti in questa ricerca ci si è tuttavia imbattuti in un solo studente impermeabilizzato che si avvicina al modello del “resistente” al sistema descritto da Alvarez: tutti gli altri dedicano le loro energie al proprio tempo libero, trasformando la scuola in un importante luogo di socializzazione con i pari, senza mostrare alcuna intenzionalità trasformativa rispetto ad un sistema percepito come ingiusto. Pur imputando questa differenza in gran parte alle diverse condizioni spazio- temporali del contesto sociale e culturale preso in esame nei due lavori, la posizione dell'autrice è in disaccordo con l'interpretazione proposta dall'autore statunitense: la perdita di senso della scuola percepita dagli studenti impermeabilizzati non conduce alla motivazione al cambiamento della stessa o del proprio comportamento attraverso l'azione, ma alla

ricerca di una nicchia di dignitosa e spensierata sopravvivenza all'interno della scuola, proiettando la propria realizzazione personale e i propri desideri nella futura vita professionale e extrascolastica.

#### 4.3 “Dimostrare di farcela”: i resilienti

Il concetto di resilienza identifica un processo in cui individui, famiglie o gruppi, in situazione di difficoltà, resistono ad un evento negativo mantenendo il proprio senso di padronanza e attivando adeguate strategie di *coping*: “essere resilienti” pertanto non si riferisce ad una qualità statica e innata posseduta dagli individui, ma descrive un processo attivo di interazione tra il soggetto ed il contesto in cui si trova ad agire (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca - Istituto regionale di ricerca educativa Puglia, 2003).

Gli studenti definiti in questo studio “resilienti” condividono con i ribelli e gli impermeabilizzati le difficili condizioni in cui avviene per loro il processo di insegnamento/apprendimento, tuttavia si distinguono per la loro modalità di reazione.

Nonostante i fattori negativi che si trovano a dover fronteggiare, infatti, questi studenti scelgono di impegnarsi per andare avanti, superare gli ostacoli e raggiungere la meta che si sono prefissati. Essi hanno ben chiari i propri obiettivi e considerano il completamento del percorso di studi come un mezzo per raggiungerli, non si lasciano scoraggiare dalle sconfitte, che considerano temporanee e riescono a trovare il modo per gestire la frustrazione derivante dagli insuccessi. Sono studenti che spesso fanno tutta questa fatica “per qualcuno”: un'insegnante che ha creduto in loro, i propri genitori, il/la *partner*, un'altra figura significativa che stimano e a cui vogliono “dimostrare di farcela”. Non sono generalmente studenti brillanti, dai risultati ottimali in tutte le materie, anzi più spesso ottengono risultati buoni, o anche soltanto mediocri, tuttavia essi hanno interiorizzato il legame tra la scuola e la loro vita, i loro obiettivi personali, e mantengono alta la motivazione e l'impegno. Sono consapevoli di sé come studenti e dei propri limiti, ma anche delle proprie aspirazioni e capacità, nonché dei diversi atteggiamenti degli insegnanti che si trovano accanto e con cui devono rapportarsi.

Gli studenti resilienti sono gli unici per i quali si possa parlare di “successo scolastico”: la scuola ha per loro un ruolo importante e funzionale al progetto di vita, le danno un senso e vi trovano un’occasione di realizzazione personale.

Un particolare tipo di studenti “resilienti” in questo studio è costituito dagli studenti migranti. Più spesso dei coetanei italiani essi si trovano a dover fronteggiare condizioni di apprendimento difficili: vengono più spesso indirizzati verso scuole o Istituti professionali, sono spesso destinatari di progetti standardizzati che non tengono conto della loro individualità e bisogni specifici, ricevono, implicitamente o esplicitamente, il messaggio “Tu non sei di qui”, vengono più spesso visti come “categoria” piuttosto che come personalità in crescita. Al tempo stesso, sono supportati da famiglie che più spesso di quelle italiane credono nel ruolo della scuola come motore di promozione ed emancipazione sociale, sono più consapevoli delle difficoltà, non solo economiche, che i loro genitori hanno dovuto affrontare e li considerano “un esempio”.

Questi studenti riescono quindi a fronteggiare i numerosi condizionamenti negativi in maniera resiliente e ad usare la scuola per ottenere quanto si prefiggono.

Il Rapporto Pisa 2009 definisce “studenti resilienti” quel 31% di studenti con un *background* socio-economico e culturale svantaggiato che ciononostante raggiungono i migliori risultati nei test Pisa. Lo stesso Rapporto individua quali sono i fattori che permettono a questa quota di studenti svantaggiati di diventare resilienti: una frequenza più assidua a scuola, rispetto ai loro coetanei svantaggiati non resilienti, una più alta motivazione ed autostima (Pisa, 2010 b).

La definizione di studenti resilienti proposta in questo studio si discosta da quella fornita dal Rapporto Pisa per diverse ragioni; in questo studio:

-vengono considerati indicatori di “successo scolastico” non tanto i risultati ottenuti dagli studenti, quanto il tipo di atteggiamento, i comportamenti messi in atto e il senso che gli studenti attribuiscono alla scuola nella loro vita;

-nel definire gli studenti come svantaggiati non vengono considerati soltanto i fattori strutturali quali il *background* socio-economico e culturale delle famiglie, ma altri fattori strutturali (quali il tipo di scuola frequentata), e fattori processuali quali la didattica in classe, il rapporto con l’insegnante e con i compagni di classe;

-tra i fattori che spingono gli studenti a diventare resilienti, infine, vengono messi in evidenza non soltanto fattori individuali, quali la motivazione allo studio e l'autostima, ma anche fattori strutturali interne alla scuola (quali le *policies* messe in campo contro la dispersione scolastica) e fattori processuali ai vari livelli<sup>96</sup> (familiare, con l'insegnante, con il gruppo dei pari). Si ritiene infatti limitante un'indagine dei fattori determinanti nella spinta alla resilienza quale quella proposta nel rapporto Pisa 2009, che non spiega perché questi studenti definiti resilienti passino a scuola più tempo dei loro coetanei svantaggiati e non resilienti.

## 5. Quarta ed ultima fase d'analisi: da ribelli o impermeabilizzati a resilienti

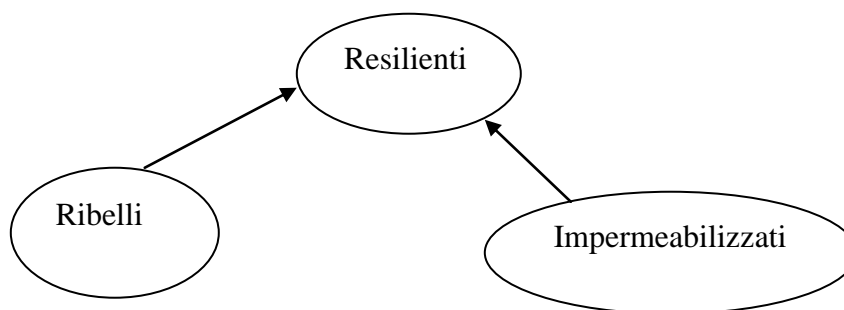


Figura 11: passaggio tra tipologie di studenti.

I profili di studenti proposti non sono fissi, statici, anzi: è possibile che uno/a studente/ssa si comporti come resiliente con un'insegnante, per le sue particolari caratteristiche, e come impermeabilizzato/a con tutti gli altri. Un passaggio radicale da un profilo all'altro può avvenire in seguito ad un evento significativo in famiglia (una separazione, ad esempio) o nella scuola (cambiare scuola o classe, cambiare insegnante o dirigente, incontrare l'insegnante "giusta/o"), ma sono molto più frequenti i numerosi e rapidi passaggi dovuti all'avvicinarsi degli insegnanti in classe. Questo dato è confermato dalle osservazioni sul campo, che vedono il comportamento gli studenti trasformarsi significativamente da un'ora all'altra, calibrandosi di volta in volta su quello messo in atto da ciascun insegnante.

---

<sup>96</sup> Vedi paragrafo successivo.

In questa quarta fase d'analisi si sono ricercati i fattori che consentono il passaggio da un profilo di studente all'altro, concentrandosi in particolare su quelli coinvolti nel passaggio dall'essere "ribelli" o "impermeabilizzati" al comportarsi come "resilienti".

Infine, si è definita e sviluppata la *core category*, declinandone le proprietà.

I fattori che consentono il passaggio tra i profili di studenti si riferiscono ai livelli presentati in Tabella 11 (territorio-famiglia, scuola, didattica in classe, rapporto con l'insegnante, rapporto con i compagni, Consiglio di Classe), con l'aggiunta di un livello che si riferisce alla motivazione individuale degli studenti<sup>97</sup>.

Vengono di seguito elencati i fattori che, tra le varie azioni e scelte educative che la scuola può mettere in campo, consentono agli studenti di trasformarsi da ribelli o impermeabilizzati a resilienti; questi fattori sono stati ricavati dalla comparazione tra i dati ricavati dalle osservazioni in classe e quanto dichiarato dagli studenti, dagli insegnanti o dai Dirigenti nelle interviste.

Naturalmente, trattandosi di persone in crescita in un contesto educativo complesso, questi fattori non costituiscono un *corpus* di regole prescrittive che, se applicate, garantiscono che questo passaggio avvenga in maniera automatica, ma sono i fattori che, nei dati, hanno spinto gli studenti che hanno partecipato a questo progetto di ricerca ad attuare questa trasformazione.

### 5.1 Da ribelli a resilienti

Livello territorio – famiglia: coinvolgere precocemente la famiglia quando insorgono problemi di comportamento, ricercando un'alleanza tra adulti in ottica preventiva; fare, dove possibile, un patto chiaro con la famiglia per condividere le responsabilità educative (Istituto professionale Shirin Ebadi, Trento, intervista con l'insegnante coordinatrice BaMP); dove necessario, dare i libri in comodato d'uso; costruire/ricostruire la fiducia nella scuola (Istituto Tecnico Wangari Muta Maathai, Ponticelli, intervista con la vicepresidente, Cuvice).

---

<sup>97</sup> Livello che in quella fase dell'analisi era rimasto escluso poiché non si era ancora ottenuto il parere favorevole del Comitato Etico per la sperimentazione con l'Essere Umano dell'Università di Trento per condurre le interviste con gli studenti.

Livello scuola (*policies*): a questo livello la figura del Dirigente Scolastico si conferma fondamentale nello strutturare e portare avanti gli obiettivi della scuola, costruendone al tempo stesso l'identità. Le scelte educative ed i fattori che qui si riportano vanno naturalmente contestualizzati e armonizzati con il livello precedentemente descritto, adattandosi all'ambiente socio-economico e culturale in cui la scuola si trova a dover operare. Si sono dimostrate *policies* efficaci: garantire una certa continuità degli insegnanti all'interno del Consiglio di Classe; offrire gruppi di recupero pomeridiano, coinvolgendo eventualmente, come *tutor*, i ragazzi del Servizio Civile; un'organizzazione funzionale della segreteria scolastica; non concentrare tutti gli studenti con difficoltà di apprendimento o comportamentali nella stessa scuola o classe, lavorando a stretto contatto con le scuole secondarie di I grado; istituire la figura del referente contro la dispersione scolastica; aumentare la vigilanza interna ed il controllo in entrata e in uscita; aprire la scuola al territorio, lavorando in rete con le istituzioni (aziende, Università, Questura, etc.) (Istituto Tecnico Wangari Muta Maathai, Ponticelli, intervista alla vicepresidente, Cuvic); promuovere la conoscenza del territorio; elasticizzare l'organizzazione spazio- temporale dell'apprendimento a scuola (ad esempio, utilizzando classi aperte); supportare gli insegnanti nel lavoro in classe, eliminando i progetti di cui non è chiara la ricaduta e concentrando le risorse in un accompagnamento efficace, offrendo formazione continua sulla metodologia e sulla gestione delle dinamiche relazionali; celebrare il successo.

Livello didattica in classe: nutrire e comunicare alte aspettative nei confronti degli studenti; fare attenzione allo/a studente/ssa come individuo; costruire continuamente il senso di quanto si va apprendendo (Istituto professionale Shirin Ebadi, Trento, osservazione Ba2c4); dare la possibilità di recuperare; dare *feed back* chiari agli studenti sul lavoro svolto; mostrare come migliorare; costruire la percezione che ce la possono fare; esplicitare cosa si farà in classe e perché; coinvolgere direttamente gli studenti nelle scelte relative al *curriculum*; ricostruire la motivazione ad apprendere; collegare quanto si sta apprendendo con l'attualità (Istituto professionale Shirin Ebadi, Trento, intervista allo studente BaGa); verificare continuamente la comprensione in classe; utilizzare una didattica laboratoriale; chiedere di esprimere la propria opinione; fare e rispondere alle

domande; utilizzare verifiche a livello differenziato; utilizzare lavoro in coppia o piccolo gruppo; riflettere insieme sugli errori; spiegare e rispiegare; essenzializzare le discipline; utilizzare una metodologia attiva; lavorare in rete con la famiglia e il territorio; intervenire precocemente sulle criticità, coinvolgendo lo/a studente/ssa e personalizzando il percorso, se possibile; rispettare i tempi di apprendimento di ciascuna/o; appassionare gli studenti alla disciplina.

Livello rapporto con l'insegnante: riprendere ogni comportamento indesiderato (Istituto professionale Rigoberta Menchù, Cinisello Balsamo, osservazione Mo2a2); mantenere un ruolo educativo forte; gestire i conflitti ascoltando e coinvolgendo gli studenti; rispettare gli studenti e farsi rispettare; ascoltare gli studenti e farsi ascoltare (Istituto Tecnico Anna Frank, San Donato Milanese, osservazione Ma2b3); costruire una relazione personale con ciascuna/o (uno a uno); costruire fiducia reciproca; andare oltre le apparenze; rimettersi continuamente in gioco; responsabilizzare gli studenti sui comportamenti scorretti; fare un patto chiaro con gli studenti; affrontare i problemi uno a uno; ricostruire la fiducia in se stessi come studenti; usare lo sguardo, la prossemica in modo consapevole e strategico; non fare preferenze; non mettersi sul piedistallo (Istituto professionale Rigoberta Menchù, Cinisello Balsamo, intervista alla studentessa Mo2aA); essere disponibili ad aiutare gli studenti nel recupero; incoraggiare, rendendoli consapevoli delle proprie capacità; condividere esperienze extrascolastiche; interessarsi della vita extrascolastica degli studenti; concedersi informalità; sentirsi responsabili; dialogare con gli studenti<sup>98</sup>; affezionarli alla scuola.

Livello rapporto con i compagni: costruire con gli studenti il gruppo-classe: gestire le dinamiche relazionali interne al gruppo – classe; favorire la conoscenza reciproca; costruire fiducia nei compagni; promuovere progetti comuni; garantire il rispetto reciproco (Istituto Tecnico Anna Frank, San Donato Milanese, intervista allo studente Ma2bGn); organizzare esperienze extrascolastiche condivise.

---

<sup>98</sup> Il termine “dialogo” è utilizzato in questo studio nel senso freiriano di relazione epistemologica, modalità per conoscere il mondo e se stessi nel mondo (Freire, Macedo, 2008, p.13).



Livello Consiglio di Classe: condividere responsabilità e scelte educative; pretendere tutti lo stesso livello di comportamento (Istituto professionale Shirin Ebadi, Trento, intervista all'insegnante coordinatrice BaMP); collaborare.

Livello motivazione individuale: essere ben preparati dalle scuole secondarie di I grado; avere voglia di studiare; considerare la scuola importante per trovare lavoro; voler dare soddisfazioni ai genitori (Istituto professionale Shirin Ebadi, Trento, intervista alla studentessa Ba2cMi) ; volersi rendere indipendenti; impegnarsi; avere buoni risultati; voler seguire l'esempio dei propri genitori.

## 5.2 Da impermeabilizzati a resilienti

Livello territorio – famiglia: conoscere e farsi conoscere dalla famiglia d'origine; costruire, se possibile, un'alleanza tra adulti per rimotivare allo studio.

Livello scuola (*policies*): fare un patto chiaro con la famiglia; costruire senso di appartenenza alla scuola; fare orientamento in entrata (Istituto professionale Shirin Ebadi, Trento, intervista al Dirigente DirBa); offrire attività opzionali pomeridiane interessanti e coinvolgenti per gli studenti; controllare le assenze; promuovere conoscenza del territorio; lavorare in rete con le istituzioni presenti sul territorio (aziende, Università, etc.); progettare insieme agli studenti iniziative che coinvolgano tutta la scuola.

Livello didattica in classe: ricostruire la motivazione ad apprendere; costruire continuamente il senso di quanto si va apprendendo; collegare quanto si sta apprendendo con l'attualità; dare *feed back* chiari agli studenti sul lavoro svolto; mostrare come migliorare (intervista ai testimoni privilegiati, MJ); dare la possibilità di recuperare; esplicitare cosa si farà in classe e perché; coinvolgere direttamente gli studenti nelle scelte relative al *curriculum*; utilizzare didattica laboratoriale; chiedere di esprimere la propria opinione; fare e rispondere alle domande; utilizzare verifiche a livello differenziato; utilizzare lavoro in coppia o piccolo gruppo; far presentare alla classe un prodotto individuale e di piccolo gruppo; riflettere insieme sugli errori; spiegare e rispiegare; essenzializzare le discipline; utilizzare una metodologia attiva; lavorare in rete con la famiglia e il territorio; appassionare gli studenti alla disciplina; costruire un

*curriculum* verticale in collaborazione con le scuole secondarie di I grado; utilizzare una valutazione formativa.

Livello rapporto con l'insegnante: mantenere un ruolo educativo forte; gestire i conflitti ascoltando e coinvolgendo gli studenti; rispettare gli studenti e farsi rispettare; ascoltare gli studenti e farsi ascoltare; costruire una relazione personale con ciascuna/o (uno a uno); costruire fiducia reciproca; rimettersi continuamente in gioco; responsabilizzare gli studenti sulla gestione dell'attività didattica; fare un patto chiaro con gli studenti; affrontare i problemi uno a uno; ricostruire la fiducia in se stessi come studenti; non fare preferenze; non mettersi sul piedistallo; essere disponibili ad aiutare gli studenti nel recupero; incoraggiare, rendendoli consapevoli delle proprie capacità; condividere esperienze extrascolastiche; interessarsi della vita extrascolastica degli studenti; concedersi informalità; sentirsi responsabili; dialogare con gli studenti; affezionarli alla scuola.

Livello rapporto con i compagni: costruire con gli studenti il gruppo-classe: gestire le dinamiche relazionali interne al gruppo – classe; favorire la conoscenza reciproca; promuovere progetti comuni; garantire il rispetto reciproco; organizzare esperienze extrascolastiche condivise.

Livello Consiglio di Classe: condividere responsabilità e scelte educative; collaborare in progetti comuni.

Livello motivazione individuale: essere ben preparati dalle scuole secondarie di I grado; avere voglia di studiare; volersi rendere indipendenti; impegnarsi; avere buoni risultati; voler seguire l'esempio dei propri genitori.

Come si vede, molti dei fattori elencati si ripetono nel favorire il passaggio da ribelli a resilienti e da impermeabilizzati a resilienti; le differenze sostanziali risiedono nella priorità che questi diversi fattori assumono per le due diverse tipologie di studenti. Per gli studenti ribelli, infatti, la priorità è assunta dai fattori relativi al livello rapporto con l'insegnante e con i compagni; per gli studenti impermeabilizzati, invece, la priorità è assunta dai fattori che afferiscono al livello didattica in classe e motivazione individuale.

Analizzando i fattori appena descritti, emerge come centrale il ruolo degli insegnanti nel passaggio da un profilo di studente/ssa all'altro; non poteva che essere così, dato che su questo ruolo ci si era concentrati in questa fase d'analisi.

La scelta di approfondire questo livello, tuttavia, non era stata in questa fase guidata dalle pre- comprensioni della ricercatrice<sup>99</sup>, pur presenti e che hanno orientato lo sguardo, soprattutto nelle prime fasi della ricerca: il ruolo degli gli insegnanti viene descritto come ruolo – chiave in tutte le interviste (17) effettuate con i Dirigenti, gli insegnanti e i testimoni privilegiati. Tra gli studenti intervistati, soltanto 4 (tutti impermeabilizzati) non fanno menzione degli insegnanti, né in positivo, né in negativo: in totale 50 soggetti sui 54 coinvolti sottolineano la centralità e l'incidenza, in positivo o, più spesso, in negativo, dei docenti sul percorso scolastico degli studenti.

In quest'ultima fase d'analisi si è dunque tentato di definire in che cosa consista questo ruolo determinante, tralasciando i casi negativi (la maggioranza) e concentrandosi su quelli in cui l'insegnante ha “fatto la differenza” per la vita futura degli studenti.

## **6. Insegnanti emancipatori**

La categoria “insegnanti emancipatori” è dunque risultata centrale nel dare senso a tutte le altre: ma come si declina questa *core category*?

In che modo gli insegnanti emancipatori riescono a facilitare negli studenti una trasformazione degli atteggiamenti e dei comportamenti a scuola orientati alla resilienza?

Dai primi dati emergevano come fattori processuali decisivi una relazione significativa con almeno un'insegnante e una didattica di tipo inclusivo. *Come* costruire però questa relazione ed attuare una didattica efficace? Tutti gli studenti intervistati hanno sottolineato a questo proposito la necessità di essere trattati con rispetto, come persone, oltre che come studenti, di percepire fiducia ed interesse nei loro confronti, di sentirsi più autonomi nel proprio apprendimento; ma le modalità specifiche con cui

---

<sup>99</sup> L'essere insegnante e il considerare il ruolo della scuola come fondamentale nel costruire successo/insuccesso scolastico, al di là dei fattori strutturali di partenza, quali ad esempio la famiglia d'origine e il territorio di appartenenza.

costruire questa relazione e gestire l'attività didattica dipendevano di volta in volta dagli attori in gioco, studenti ed insegnanti, inseriti in uno specifico contesto scolastico.

Procedendo nell'analisi, sono state esaminate le proprietà delle altre categorie in relazione alla *core category*; per sviluppare le proprietà della *core category* stessa sono stati individuati nei dati quei casi in cui il modo di lavorare degli insegnanti portava ad una trasformazione degli atteggiamenti e comportamenti degli studenti verso la resilienza. Questo tipo di analisi è stato effettuato sia comparando i dati diretti ricavati dalle osservazioni partecipanti in classe, in cui la trasformazione del comportamento degli studenti da un'ora all'altra era molto evidente, sia comparando i dati indiretti ricavati dalle narrazioni presenti nelle interviste con gli studenti: gli insegnanti identificati come emancipatori in questa nuova codifica aperta attraverso l'analisi delle osservazioni partecipanti sono stati cinque sui trenta che hanno partecipato al progetto di ricerca. Dai dati indiretti sono state ricavate ulteriori informazioni sulla modalità di lavoro degli insegnanti emancipatori che riesce a produrre questa trasformazione. Ciascuna/o con il suo diverso stile, questi insegnanti sono riusciti a “fare la differenza” per i propri studenti, alcuni dei quali hanno deciso di riprendere il percorso scolastico dopo averlo interrotto per anni ed ora si stanno iscrivendo all'Università. Come? Per rispondere a questa domanda vengono ora descritte le proprietà della *core category* “insegnanti emancipatori”:

1. Sentirsi determinanti come insegnanti

La proprietà chiave della *core category* “insegnanti emancipatori” risiede nei presupposti deontologici. Questo tipo di insegnanti riconoscono alla scuola e alla propria professione un alto valore per la società e considerano il proprio lavoro determinante per il futuro degli studenti. Per questo insegnano per scelta e, consapevoli della gerarchia esistente tra scuole superiori, non di rado lo fanno in scuole secondarie considerate “difficili” perché frequentate da un'utenza “residuale” (Scuole o Istituti professionali, scuole serali, centri territoriali permanenti). Sanno di poter “fare la differenza” e sono consapevoli della fatica e delle difficoltà che dovranno affrontare, considerandole una

parte costitutiva del proprio lavoro; pertanto sono disponibili a rimettersi continuamente in discussione e lo considerano. anzi. l'aspetto più stimolante del proprio mestiere.

Nel suo libro *"Why we teach?"*, che raccoglie 21 brevi saggi scritti da insegnanti, Sonia Nieto individua le cinque qualità centrali di coloro che lei chiama "insegnanti efficaci": *sense of mission, solidarity with and empathy for the students, courage to challenge the mainstream knowledge, improvisation, passion for social justice* (Nieto, 2005, p. 205).

Soltanto le prime due tra le qualità elencate trovano riscontro nei dati di questa ricerca, anche se alcuni dati indiretti suggeriscono evidenze empiriche a supporto della qualità "sfidare la conoscenza tradizionale" e "passione per la giustizia sociale", soprattutto in quelle scuole dove gli insegnanti emancipatori sono supportati da *policies* specifiche messe in campo dal Dirigente scolastico e dalla condivisione delle stesse con i colleghi. In particolare, ciò che Nieto chiama *sense of mission* si avvicina alla proprietà "sentirsi determinanti come insegnanti" e comprende la consapevolezza dell'importanza determinante del proprio lavoro, di poter "fare la differenza" per gli studenti e, conseguentemente, un impegno a fare la propria parte per il bene comune.

## 2. Aver cura delle relazioni

Una diretta conseguenza dei presupposti appena descritti consiste nella modalità di aver cura delle relazioni con i propri studenti: "farsi carico" della loro storia, vedendoli prima di tutto come persone, individualità in crescita, oltre al loro ruolo, appunto, di studenti.

"Farsi carico di" non significa rinunciare al proprio ruolo, diventando amico/a degli studenti: caratteristica fondamentale di questa proprietà è il "non farne passare una", intervenendo su ogni comportamento indesiderato, ma dissociando il comportamento attuato dallo/a studente/ssa che lo compie, senza ricorrere, dunque, a giudizi o commenti personali in classe, poco rispettosi degli studenti.

Questo modo di "tenere la classe" fa un uso equilibrato del potere, utilizzandolo in modo strumentale alla crescita personale degli studenti e discostandosi molto sia dalla categoria "usare il potere in modo autoritario", che descrive, invece, i casi in cui il

potere viene gestito dagli insegnanti per salvare la situazione o il proprio ruolo, o peggio ancora per dimostrare chi “comanda”, sia dalla categoria “abdicare al ruolo educativo”, che comprende tutti i casi in cui l’insegnante si arrende, non sapendo “che pesci pigliare” e rinuncia in tal modo a far tenere agli studenti un comportamento corretto e funzionale all’apprendimento (*laissez-faire*).

Un ruolo chiave nell’uso del potere in classe lo gioca la gestione dei conflitti, sia tra studenti, sia tra insegnante e studente/ssa: gli insegnanti emancipatori non evitano il conflitto e non lo “risolvono” ricorrendo all’uso del potere (minacce, sospensioni, note, brutti voti), ma trovano il modo di creare l’occasione per far parlare e ascoltare le parti in gioco, nel tentativo di individuare i reali bisogni che stanno dietro quel conflitto e coinvolgendo, se possibile, le parti stesse e tutto il gruppo nella ricerca di una risoluzione del conflitto.

Decisiva risulta in questa proprietà la capacità di costruire e gestire le relazioni, sia individualmente con gli studenti, sia all’interno della classe: questa è risultata una dimensione chiave nella trasformazione della classe in gruppo, costruendo un senso di appartenenza e di autonomia nelle relazioni reciproche. Correlata a questa proprietà è la categoria “sentirsi parte di un gruppo”, emersa come determinante nell’influenzare la decisione degli studenti di proseguire o meno gli studi: è una dimensione a cui difficilmente si presta la dovuta attenzione nella scuola secondaria di II grado, lasciando la gestione delle dinamiche di gruppo all’iniziativa spontanea degli studenti, col rischio che alcuni si sentano emarginati in classe e abbandonati nel difendersi dai compagni, soprattutto in classi in cui si sono formati dei gruppi “chiusi”, siano essi in base all’appartenenza etnica, sociale, di genere, a causa di bocciature o semplicemente di “stile”.

Come anticipato, anche Nieto individua il *caring* come qualità chiave di un insegnante efficace, ma la sua definizione si discosta parzialmente da quella ricavata dai dati di questa ricerca, poiché pone l’accento sulla solidarietà ed empatia con gli studenti, tralasciando il modo di gestire il potere e le dinamiche del gruppo in classe (Nieto, 2005, p.205).

### 3. Ricostruire la motivazione ad apprendere

La motivazione ad apprendere non viene data per scontata dagli insegnanti emancipatori, né pretesa a priori; essi lavorano per ricostruire costantemente insieme agli studenti il senso di quanto stanno apprendendo, partendo dalle esperienze personali degli studenti, valorizzandole e collegandole con la propria disciplina e con temi di attuale interesse. È cruciale, in questa proprietà, il mantenere e comunicare alte aspettative sul lavoro degli studenti, dando loro dei *feed back* molto chiari, riflettendo insieme sugli errori e utilizzandoli come occasione per apprendere, mostrando concretamente come migliorare i propri risultati, seguendoli passo passo e contemporaneamente responsabilizzandoli rispetto al proprio rendimento. Caratteristica fondamentale di questa proprietà sono la condivisione delle scelte che riguardano la didattica, il rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno/a studente/ssa e l'uso consapevole dei diversi registri della comunicazione, utilizzando anche il registro informale, nel tentativo di coinvolgere il più possibile gli studenti.

A questo proposito Alberto Manzi, il maestro della popolare trasmissione “Non è mai troppo tardi”, trasmessa dalla Rai tra il 1960 e il 1968 per combattere l'analfabetismo in Italia, sottolinea la necessità di ottenere in classe una “tensione cognitiva”, una “curiosità che spinge gli alunni a voler sapere” (Morgagni, 1998, p.30). Questa posizione è alla base delle teorie sulla motivazione intrinseca, secondo le quali l'apprendimento non può essere soltanto funzionale ad un rinforzo, positivo o negativo (ad esempio, le lodi, i voti), ma è risultante dalla combinazione di diversi fattori, cognitivi ed affettivi, delle caratteristiche del compito e del sistema del sé, rispondendo a diversi bisogni del soggetto apprendente: il conflitto cognitivo, ad esempio, risponde al bisogno di acquisire maggiori competenze per meglio padroneggiare l'ambiente esterno (Boscolo, 1997, pp.127-133).

### 4. Facilitare l'apprendimento

Gli insegnanti emancipatori utilizzano una didattica il più possibile inclusiva, facilitando l'apprendimento di tutti gli studenti. In che modo? Innanzitutto facendo una mappatura dei bisogni cognitivi degli studenti e conseguentemente mettendo in campo in

maniera creativa tutti i dispositivi tecnici e le metodologie didattiche a loro disposizione: didattica laboratoriale, lavoro in coppia o piccolo gruppo, *cooperative learning*, uso delle tecnologie, lavoro di ricerca sul territorio, *peer tutoring*, senza escludere le lezioni frontali. Questo tipo di didattica si oppone concettualmente a quella definita come “didattica indifferente”, contribuendo a scongiurare il rischio di arrivare a “non percepire il senso della scuola”.

Le potenziali tecniche didattiche sono innumerevoli e sempre in evoluzione (vedi, ad esempio Miato L., Miato Andrich S., 2007); si ritiene importante, tuttavia, segnalare, che non è tanto l'utilizzo di una certa piuttosto che di un'altra tecnica quella che rende questa proprietà efficace nel costruire un apprendimento significativo, quanto il modo in cui gli insegnanti scelgono di utilizzare quella tecnica in risposta ai bisogni della classe e dei singoli studenti. Fondamentale in questo processo risulta la collaborazione con i colleghi del Consiglio di Classe.

Non esistono, infatti, strategie “buone per tutti”: una specificità degli “insegnanti emancipatori” è la capacità di rispondere in modo fluido ai mutevoli bisogni degli studenti, adattando il *curriculum* e il loro modo di fare didattica in modo da renderli il più possibile adeguati per quello specifico gruppo di studenti. Jonathan Kozol, nel suo qualitativo studio longitudinale sulle scuole statunitensi, afferma che per ridurre le macroscopiche disuguaglianze nei risultati degli studenti basterebbe imparare le strategie utilizzate dagli insegnanti efficaci ed estenderle a tutti: ma questo non è possibile, perché ciò che rende unico il lavoro di quegli insegnanti non è tanto cosa fanno, ma chi sono e come lo fanno (Kozol, 1991, p.51).

##### 5. Essere supportati dalla scuola

Il fattore più importante nel supportare gli insegnanti emancipatori è, come già accennato, la condivisione della responsabilità educativa con i colleghi. Gli insegnanti intervistati sottolineano tutti come la collaborazione all'interno del Consiglio di Classe sia il punto di forza che può garantire il successo e la sostenibilità di una didattica inclusiva, mentre evidenziano come il *turn over* dei colleghi, (soprattutto nei meno ambiti Istituti professionali) non lasci altra scelta che lavorare con gli studenti,



rinunciando a creare una piccola “comunità educante”. La difficoltà di costruire relazioni significative con insegnanti che continuano a cambiare è sottolineata più volte anche da molti tra gli studenti intervistati.

Tuttavia questa collaborazione non è sempre possibile. Esistono allora altri fattori interni alla scuola che sono in grado di supportare gli insegnanti emancipatori nel loro lavoro. Questi fattori fanno riferimento ai fattori strutturali interni alla scuola, quali le *policies* promosse dal Dirigente scolastico, e si collocano principalmente al livello territorio- famiglia (vedi Tabella 10). E' fondamentale, infatti, che la scuola sappia creare una rete con le istituzioni, aprendosi al territorio a cui afferisce e moltiplicando le occasioni per rendere l'attività didattica significativa e collegata alla realtà concreta in cui vivono gli studenti. E' inoltre di grande importanza il modo in cui vengono gestiti i rapporti con le famiglie degli studenti. Se non esiste a livello dirigenziale e strutturale una modalità condivisa di trattare o meglio prevenire gli eventuali problemi, instaurando un rapporto il più possibile rispettoso e di fiducia con le famiglie, in quel caso gli insegnanti si trovano soli ad affrontare i problemi, spesso percependo nei loro confronti sfiducia e ostilità, nonché una mancata collaborazione con i genitori degli studenti. Altri fattori strutturali decisivi riguardano il modo di gestire la formazione degli insegnanti e la valutazione degli studenti.

## Conclusioni

Gli insegnanti emancipatori si distinguono dagli insegnanti “tradizionali”<sup>100</sup> per il fine che si propongono: ristrutturare il proprio insegnamento in modo che abbia senso per i propri studenti (per tutti, possibilmente) e per il loro progetto di vita, coinvolgendoli nelle scelte e nella gestione dell’attività didattica e responsabilizzandoli rispetto al proprio apprendimento, dando loro in questo modo la possibilità di aumentare progressivamente il controllo sulla propria vita futura (Guba, Lincoln, 2005, p.202).

In che modo l’insegnante tradizionale ed emancipatore interagiscono con i profili di studenti descritti nella parte terza?

Non esiste a questa domanda una risposta univoca: le interazioni dipendono da dimensioni individuali imponderabili che conducono ad effetti imprevisi e largamente imprevedibili. Tuttavia il modo di lavorare di questi due tipi di insegnanti ha effetti visibili molto diversi sugli studenti in particolare e sulla classe in generale: effetti, se si vuole, misurabili, in termini di partecipazione all’attività didattica ma soprattutto di risultati ottenuti dagli studenti.

Gli insegnanti emancipatori non sono infatti necessariamente coloro che risultano più graditi agli studenti: questi ultimi sono invece spesso coloro che abdicano al loro ruolo educativo. Gli insegnanti emancipatori si distinguono dagli insegnanti tradizionali per il fatto che richiedono agli studenti di raggiungere “mete alte”, ma al tempo stesso li mettono nelle condizioni di raggiungerli, ponendo in atto in maniera creativa tutti i dispositivi necessari per ciascuno/a. Ecco in che senso questo tipo di insegnanti “fa la

---

<sup>100</sup> Riprendendo il pensiero di Paulo Freire, viene utilizzato il termine “insegnante tradizionale” per definire quell’insegnante che, di fronte alla scelta tra liberare o addomesticare i propri studenti, ripiega sulla seconda opzione, senza mettere in discussione né il proprio modo di lavorare in classe, né l’adeguatezza dei contenuti proposti rispetto ai bisogni degli studenti.

differenza”: i risultati ottenuti dagli studenti con insegnanti tradizionali dipendono in gran parte da abilità e motivazione individuali, o tutt'al più dal sostegno della famiglia, mentre con insegnanti emancipatori le mete raggiunte dipendono in larga misura dal modo in cui questi insegnanti hanno strutturato quotidianamente l'attività didattica e la relazione con gli studenti.

Le definizioni insegnanti “tradizionali” ed “emancipatori” rappresentano anch'esse due tipologie che, ponendosi in maniera antitetica l'una all'altra, definiscono un *continuum* entro il quale si posizionano i diversi insegnanti in carne ed ossa. Anch'esse, come i profili di studenti già descritti, sono da considerarsi pertanto tipologie fluide, non statiche, per cui un insegnante può essere più vicino ad una tipologia, ad esempio per come struttura l'attività didattica, e al tempo stesso avvicinarsi anche all'altra, ad esempio per il modo in cui si relaziona con gli studenti. E' possibile che un insegnante, nel corso della sua vita professionale, passi da un estremo all'altro in seguito a vissuti personali molto significativi oppure in periodi molto diversi della sua vita.

Con la Figura 12 si è tentato di esemplificare in un modello teorico i diversi effetti che le due tipologie estreme di insegnanti hanno in relazione ai diversi profili di studenti presentati, pur nella consapevolezza che qualsiasi tipo di modello, essendo per definizione una rappresentazione parziale della realtà, rischia di “fissare” come statiche e predefinite delle variabili che, lo si è più volte ripetuto, sono fluide e in continua trasformazione.

In ogni classe sono presenti in varia misura diverse tipologie di studenti: la distribuzione delle diverse tipologie dipende in larga misura dal tipo di scuola secondaria di II grado, per cui in una classe di Liceo saranno presenti molti studenti predestinati al successo, nessun predestinato all'insuccesso, alcuni resilienti, alcuni impermeabilizzati e quasi nessun ribelle, mentre in una classe di Istituto professionale si troveranno molti predestinati all'insuccesso, quasi nessun predestinato al successo, diversi ribelli, molti impermeabilizzati ed alcuni resilienti.

In questo modello si considera una classe- tipo in cui sono rappresentate tutte le tipologie di studenti. In questa classe lavorano diversi tipi di insegnanti, dall'estremo dell'insegnante tradizionale a quello dell'insegnante emancipatore. Ciascun insegnante

utilizza nel suo lavoro quotidiano un particolare stile di insegnamento e di gestione delle relazioni con gli studenti, in coerenza con i propri presupposti deontologici (abdicare al ruolo educativo vs sentirsi determinante come insegnante). Gli effetti visibili nel tempo sono una trasformazione del comportamento degli studenti, in termini di condotta, partecipazione all'attività didattica ed impegno, che portano alcuni studenti a passare, a seconda dell'insegnante, ad esempio, dalla tipologia "impermeabilizzati" a "ribelli", da "resilienti" ad "impermeabilizzati" e così via.

I risultati di questa ricerca affermano che un insegnante "tradizionale", che nel tempo ripetutamente attua una didattica di tipo indifferente, costruisce delle relazioni evitanti con gli studenti, abdicando al proprio ruolo educativo, contribuisce ad aumentare nella classe il numero di studenti ribelli ed impermeabilizzati, riducendo il numero dei resilienti, e spingendo, benché non in modo diretto, gli studenti predestinati all'insuccesso a trasferirsi in altre scuole oppure ad abbandonare (forse temporaneamente) gli studi.

Al tempo stesso, un insegnante "emancipatore", che consideri il proprio lavoro come determinante per il futuro dei propri studenti, attui costantemente una didattica di tipo inclusivo, avendo cura di costruire relazioni personali con gli studenti e ricostruendo quotidianamente la loro motivazione ad apprendere, contribuisce a ridurre in classe il numero di studenti predestinati all'insuccesso, ribelli ed impermeabilizzati, aumentando contemporaneamente il numero di studenti resilienti (vedi Figura 12).

Per quanto riguarda gli studenti predestinati al successo, questo studio non ha raggiunto sufficienti evidenze empiriche per determinare quale impatto hanno i due diversi tipi di insegnanti su questa tipologia di studenti, avendo scelto di concentrarsi sugli studenti ribelli ed impermeabilizzati che diventano resilienti.

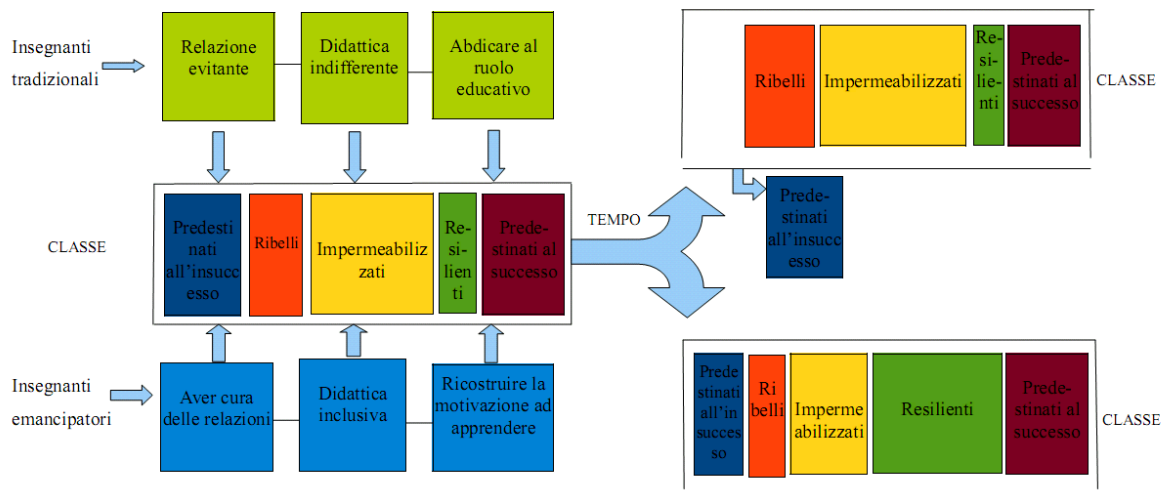


Figura 12: Modello teorico che compara insegnanti tradizionali ed insegnanti emancipatori.

Una volta prodotto il modello teorico, si è tentato di “metterlo alla prova”, pur senza la pretesa di “verificare” o “falsificare” un modello per renderlo universalmente generalizzabile.

*Valutare una ricerca che produce una teoria è paradigmaticamente differente da valutare una ricerca che verifica sperimentalmente delle ipotesi [...]. Valutare una ricerca che produce teoria richiede il difficile compito di verificare sia se ciò che si è raggiunto è veramente derivato dai dati, sia la tenuta della teoria, la sua coerenza, la sua adeguatezza, oltre al suo potere teorico di qualcosa di rilevante per qualcuno (Tarozzi, 2008, p.115).*

Esistono diversi criteri per valutare una *grounded theory*; lo stesso Tarozzi ne propone un elenco, formulato sotto forma di domande strettamente collegate alle quattro caratteristiche principali della *grounded theory* (adeguatezza, rilevanza, funzionamento, modificabilità) (Tarozzi, 2008, p.116).

In questo lavoro si è tenuto conto dei criteri proposti da Tarozzi e da Charmaz (vedi parte seconda), che sono stati utilizzati per un’autovalutazione del modello teorico prodotto, ma si è voluto richiedere anche una valutazione esterna attraverso i *feed back* di alcuni partecipanti alla ricerca (insegnanti e studenti).

Sono stati pertanto contattati e coinvolti nella compilazione di un questionario alcuni insegnanti delle diverse scuole che hanno partecipato al progetto e alcuni degli studenti coinvolti. Il questionario era focalizzato sui risultati della ricerca, in particolare sulle definizioni dei tre profili di studenti e sui fattori che spingono gli studenti ribelli e impermeabilizzati a diventare resilienti. Lo strumento ritenuto più adeguato per questo tipo di rilevazioni è stato il *focus group*, che si è però rivelato impossibile da utilizzare per la lontananza geografica dei soggetti coinvolti e per il vincolo del tempo posto sia dalle attività didattiche di inizio anno scolastico, sia dalle scadenze prefissate dalla scuola di dottorato.

Purtroppo i questionari sono stati restituiti in numero troppo esiguo per compiere una seria valutazione e riflessione analitica, pertanto vengono qui proposte soltanto alcune riflessioni generali: dai pochi dati raccolti attraverso il questionario emerge un pieno accordo con le definizioni dei profili di studenti ribelli ed impermeabilizzati e un certo accordo con la definizione del profilo di studenti resilienti.

Emerge inoltre un interessante differenza, che andrebbe approfondita, sui punti di vista espressi da insegnanti e studenti sui fattori che potrebbero aiutare gli studenti a diventare resilienti.

In conclusione vengono inoltre presentati quelli che si ritiene siano alcuni limiti di questo processo di ricerca.

- vincolo di tempo: il fatto di dover concludere la ricerca nell'arco dei tre anni previsti dalla Scuola di dottorato ha impedito di effettuare uno studio longitudinale che sarebbe forse stato più adeguato per monitorare i processi di costruzione/decostruzione dell'insuccesso scolastico

- l'impossibilità di condividere la ricerca con un *team*, se non occasionalmente (ad esempio in fase di codifica iniziale, tramite una codifica intersoggettiva tra più ricercatori) ha senza dubbio limitato la possibilità di aprire a nuove intuizioni teoriche, moltiplicare le interpretazioni possibili e confrontare i punti di vista sui dati

- il modo in cui è stata effettuata l'ultima fase del campionamento teorico: per esplorare quali azioni hanno portato studenti "ribelli" o "impermeabilizzati" a diventare "resilienti" sono stati coinvolti studenti e partecipanti che erano già al di fuori del

circuito tradizionale (scuola serale, Centri territoriali permanenti), mentre non è stato possibile ottenere la partecipazione di soggetti in possesso dei requisiti richiesti, ma che ancora si trovassero all'interno del normale corso di studi quinquennale. Questo dato, da un lato solleva il dubbio che questo processo di trasformazione necessiti di tempi lunghi e di un temporaneo “abbandono”, per poi ripartire all'interno di un segmento scolastico diversamente strutturato; dall'altro, lascia aperta la possibilità di ricercare se e cosa accade quando gli studenti compiono il passaggio dall'essere ribelli o impermeabilizzati a resilienti, concludendo il quinquennio senza abbandonare il circuito tradizionale.

Quest'ultimo è senz'altro potenziale tema di ulteriore ricerca, magari proprio attraverso uno studio longitudinale, o il completamento di questo stesso percorso, rintracciando gli studenti contattati tra due anni, quando dovrebbero essere presumibilmente alla fine del loro percorso formativo.

Ulteriori piste di ricerca sollevate, ma non adeguatamente esplorate in questo studio sono:

-la comparazione tra studenti italiani e migranti nel passaggio da una tipologia di reazione all'altra: questa ricerca si è focalizzata sui processi che coinvolgono tutti gli studenti, indipendentemente dal Paese d'origine, tuttavia sono emersi elementi discriminanti che andrebbero adeguatamente indagati, anche con un'ottica di giustizia sociale

-la definizione di insegnante “tradizionale”: in questa ricerca ci si è concentrati sulle caratteristiche degli insegnanti emancipatori, ma altrettanto interessante potrebbe essere uno studio approfondito delle caratteristiche degli insegnanti definiti come “tradizionali” e del modo in cui queste caratteristiche mutano nel tempo a seconda dei diversi fattori

-approfondire l'influenza di insegnanti tradizionali ed emancipatori sugli studenti predestinati al successo.

### *Riferimenti bibliografici:*

Almalaurea. Indagine 2010 sul profilo dei laureati 2009. Pagina web [http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2009/premessa/pdf\\_indice.shtml](http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2009/premessa/pdf_indice.shtml)

Althusser L. (1997). *Lo stato e i suoi apparati* (traduzione di Maria Teresa Ricci). Roma (Italia): Editori Riuniti

Alvarez A.A. (1993). *An ethnographic study of students resistance in a predominantly Chicano public school*. tesi di dottorato in Educazione presso l'Università della California Los Angeles, non pubblicata

Apple M. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange* 2 (4), 27-40

Apple M.W. (1979). *Ideology and curriculum*. Londra (Regno Unito): Routledge & Kegan Paul

Apple M.W. (1982). *Education and power*. Boston (Massachusetts): Routledge & Kegan Paul

Aronowitz S. (1992). *The politics of identity. Class, culture, social movements*. New York (New York): Routledge

Aronowitz S. (2000). *The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating a true higher learning*. Boston (Massachusetts): Beacon Press

Atkinson P. (1990). *The Ethnographic imagination: textual constructions of reality*. London (Regno Unito): Routledge

Atkinson P., Hammersley M. (1994). Ethnography and participant observation. In Denzin N.K., Lincoln Y.S. *Handbook of Qualitative research*. (pp. 248-261). Thousand Oaks (California): SAGE publications

Au W. (2009). *Unequal by design. High-Stakes testing and the standardization of Inequality*. New York (New York): Routledge



- Baker J.A., Derrer R.D., Davis S.M., Dinklage-Travis H.E., Linder D.S., Nicholson M.D. (2001). The flip side of the coin: understanding the school's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*, 16, (4), 406-426
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano (Italia): Bruno Mondadori
- Bane M., Levine D. (1975). *The inequality controversy: schooling and distributive justice*. New York (New York): John Wiley
- Barbagli M. (1978). *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bologna (Italia): Il Mulino
- Becker G. S. (1964). *Human Capital*. New York (New York): Columbia University Press
- Belfield C. R., Levin H. M. (2007). *The price we pay. Economic and social consequences of inadequate education*. Harrisonburg (Virginia): R.R. Donnelley
- bell hooks. (1990). *Yearning. Race, gender, and cultural politics*. Boston (Massachusetts): South end Press
- bell hooks. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice for freedom*. London (Regno Unito): Routledge
- bell hooks. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano (Italia): Feltrinelli
- Benvenuto G, Bettoni C. (2000). Il progetto REDIS e il suo follow-up. In Benvenuto G; Rescalli G; Visalberghi A. (a cura di). *Indagine, sulla dispersione scolastica*. Firenze (Italia): La Nuova Italia
- Bernstein B. (1980). *Class, code and control*. London (Regno Unito): Routledge & Kegan Paul
- Bertin G.M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milano (Italia): Marzorati
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma (Italia): Armando

- Bertolini P. (1998). Contenuti e interpretazioni pedagogiche. In Morgagni E. (a cura di). *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero* (pp. 59-65). Roma (Italia): Carocci
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano (Italia): Cortina
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino (Italia): Utet
- Bertoni Jovine D. (1967). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* (seconda edizione). Roma (Italia): Editori Riuniti
- Besozzi E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma (Italia): Carocci
- Bonadiman F. (2007). *Il cattivo studente. Disadattamento, insuccessi e abbandono scolastico*. Roma (Italia): Armando
- Boscolo P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino (Italia): Utet
- Bottani N. e Benadusi L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento (Italia): Erickson
- Boudon R. (1979). *Istruzione e mobilità sociale*. Bologna (Italia): Zanichelli
- Bourdieu P. (1978). La trasmissione dell'eredità culturale. In Barbagli M. *Istruzione, legittimazione e conflitto* (pp. 283-314). Bologna (Italia): Il Mulino
- Bourdieu P., Passeron J. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini (Italia): Guaraldi
- Bowles S., Gintis H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York (New York): Basic Books
- Bowles S., Gintis H., Osborne Groves M. (2005). *Unequal chance. Family background and economic success*. Princeton (New Jersey): Princeton University Press
- Brandolini A., Saraceno C., Schizzerotto A. (a cura di). (2009). *Dimensioni della disuguaglianza in Italia: povertà, salute, abitazione*. Bologna (Italia): Il Mulino
- Bryant A., Charmaz K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded theory*. London (Regno Unito): SAGE Publications

- Buzzi C. (2007). *Generazioni in movimento. Madri e figli nella seconda indagine Iard-Iprase sulla condizione giovanile in Trentino*. Bologna (Italia): Il Mulino
- Caronia L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Scandicci (Italia): La Nuova Italia
- Cassidy W., Bates A. (2005). “Drop-outs” and “push-outs”: finding hope at a school that actualizes the ethic of care. *American Journal of education*, 112, 66-102
- Cavalli A., Argentin G. (2007). *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto Iard*. Bologna (Italia): Il Mulino
- Centro Studi Investimenti Sociali. (2000). *Rapporto sulla situazione sociale del paese 2000. Processi formativi. Indicatori di sistema*. Roma (Italia): Franco Angeli
- Centro Regionale di Servizi Educativi e Culturali. (2000). *Progetto dispersione scolastica: sintesi di uno studio d'ambiente sull'area del comune di Galatone, Regione Puglia*. Nardo (Italia): Assessorato Pubblica Istruzione
- Charmaz K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Applications for advancing social justice studies. In Denzin N.K, Lincoln Y.S. *The SAGE Handbook of qualitative research* (third edition, pp. 507-536). Thousand Oaks (California): SAGE Publications
- Charmaz K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide Through qualitative analysis*. London (Regno Unito): SAGE Publications
- Ciari B. (1973). *La grande disadattata*. Roma (Italia): Editori Riuniti
- Circolare Ministeriale 9 agosto 1994, n.257. Pagina [www.edscuola.it/archivio/cronologia/1994/html](http://www.edscuola.it/archivio/cronologia/1994/html)
- Clarizia P., Spanò A. (a cura di). (2005). *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*. Napoli (Italia): Arlav
- Clarke A. (2005). *Situational analysis. Grounded theory and the postmodern turn*. Thousand Oaks (California): SAGE publications
- Clewell B.C., Campbell P.B. (2007). *Good schools in poor neighborhoods*. Washington (D.C.): The Urban Institute Press
- Coleman J.S. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder (Colorado): Westview

Colicchi E. (a cura di). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma (Italia): Carocci

Commissione Europea. (1995). *Insegnare e apprendere verso la società della conoscenza*. Pagina web  
<http://www.fidae.it/AreaLibera/politiche%20scolastiche%20ue/CE,%20Verso%20una%20societ%C3%A0%20della%20conoscenza.pdf>

Commissione d'Indagine VII: Cultura, Scienza e Istruzione. (2000). *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica. Documento conclusivo*. Seduta del 19 gennaio. Roma (Italia): Camera dei Deputati

Commissione d'Indagine sull'Esclusione Sociale. (2008). *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale. Anno 2007*. Pagina web  
<http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/6E663A37-4040-40FD-B8FA74675F64091F/0/rapporto2007.pdf>

Consiglio dell'Unione Europea. (2008). *L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione*. Pagina web  
[http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/primavera2008.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/primavera2008.pdf)

Davis A. e Dollard J. (1978). Classe sociale e apprendimento scolastico. In Barbagli M., *Istruzione, legittimazione e conflitto* (pp. 315-324). Bologna (Italia): Il Mulino

Denzin N.K. (2007). Grounded theory and the politics of interpretation. In Bryant A., Charmaz K. *The SAGE Handbook of Grounded theory* (pp. 454-471) London (Regno Unito): SAGE Publications

Dorn S. (1996). *Creating the dropout: an insitutional and social history of school failure*. Westport (Connecticut): Praeger

Durkheim E. (1962). *Pedagogia e sociologia* (traduzione, introduzione e note di Pier Luigi Previato). Treviso (Italia): Libreria Editrice Canova

Durkheim E. (1971). *La sociologia e l'educazione*. Roma (Italia): Newton Compton

Durkheim E. (1996). *La divisione del lavoro sociale* (traduzione di Fulvia Airoidi Namer, prima edizione italiana 1962). Milano (Italia): Arnoldo Mondadori

- Eisner E.W., Peshkin A. (1990). *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. New York (New York): Teachers College Columbia University
- Everhart R. (1983). *Reading, writing and resistance: adolescence and labor in a junior high school*. Boston (Massachusetts): Routledge & Kegan Paul
- Fadda R. (2009). Un modello italiano di pedagogia critica. Presupposti, sviluppi, problemi aperti. In Colicchi E. (a cura di). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche* (pp. 17-54). Roma (Italia): Carocci
- Finn J.D., Gerber S., Boyd-Zaharias J. (2005). Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school. *Journal of educational psychology*, 97, (2), 214-223
- Finn J.D, Rock D.A. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82.(2), 221-234
- Foerster von H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma (Italia): Astrolabio
- Foster E.M., McLanahan S. (1996). An illustration of the use of instrumental variables: do neighborhood conditions affect a young person's chance of finishing high school? *Psychological Methods*, 1, (3), 249-260
- Fraser N. (1985). What's critical about critical theory? *New German critique*, 35, 97-131
- Freebody P. (2003). *Qualitative research in education. Interaction and practice*, London (Regno Unito): SAGE Publications
- Freire P. (1970). Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 68, (4), 476-522
- Freire P. (1985). *The politics of education, Culture, power and liberation*, Westport (Connecticut): Bergin & Garvey publishers
- Freire P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage* (traduzione di Patrick Clarke). Oxford (Regno Unito): Rowman & Littlefield Publishers
- Freire P. (2002). *Pedagogia de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogia del oprimido*, Buenos Aires (Argentina): Siglo XXI editores

- Freire P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder (Colorado): Paradigm Publishers
- Freire P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. New York (New York): Continuum
- Freire P., Macedo D. (2008). *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*. Udine (Italia): Editrice Universitaria Udinese
- Genovesi G. (2010). *Storia della scuola d'Italia dal Settecento ad oggi*. Bari (Italia): Laterza
- Gentile C.M. (a cura di). (2000). *La prevenzione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado nella provincia di Palermo*. Palermo (Italia): Palumbo
- Ghione V. (2005). *La dispersione scolastica. La parola-chiave*. Roma (Italia): Carocci
- Giorgi A. (2000). Una prospettiva fenomenologica sulla validità, nella ricerca in scienze sociali. *Encyclopaideia*, 7, 11-31
- Giovannini G., Queirolo Palmas L. (a cura di). (2002). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino (Italia): Fondazione Giovanni Agnelli
- Giroux H. A. (1981). *Ideology culture & the process of schooling*, London (Regno Unito): The Falmer Press
- Giroux H.A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley (Massachusetts): Bergin & Garvey
- Giroux H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby (Massachusetts): Bergin & Garvey
- Giroux H.A. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. London (Regno Unito): Routledge
- Giroux H. A. (1993). *Living dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*. New York (New York): Peter Lang Publishing
- Giroux H.A., Purpel D. (1983). *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* Berkeley (California): McCutchan Publishing Corporation

- Glaser B.G., Strauss A.L. (1965). *Awareness of dying*. Chicago (Illinois): Aldine Publishing
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967). *The discovery of Grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago (Illinois): Aldine de Gruyter
- Goffman E. (1988). *Il rituale dell'interazione*. Bologna (Italia): Il Mulino
- Gramsci A. (1991). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Roma (Italia): Editori Riuniti
- Gramsci A. (1952). *Lettere dal carcere*. Torino (Italia): Einaudi
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In Denzin N.K, Lincoln Y.S. *The SAGE Handbook of qualitative research* (third edition, pp. 191-216). Thousand Oaks (California): SAGE Publications
- Habermas J. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main (Germania): Suhrkamp Verlag
- Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro*. Milano (Italia): Feltrinelli
- Habermas J. (1998). *Multiculturalismo*. Milano (Italia): Feltrinelli
- Hammersley M. & Atkinson P. (1983). *Ethnography: principles in practice*. London (Regno Unito): Tavistock
- Istituto Nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa. *I risultati dell'ultima indagine Oecd-Pisa 2007*. Pagina web [www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=3432](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=3432)
- Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori. (2000). *Rapporto ISFOL 2000. Formazione e occupazione in Italia e in Europa, Strumenti e Ricerche, Sezione II, L'evoluzione del sistema scolastico e informativo*. Milano (Italia): Franco Angeli
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione. (2009). *Esame di stato I ciclo. Anno scolastico 2008-2009. Prova nazionale 2009. Prime analisi*. Pagina web <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>
- Istituto per la Ricerca Sociale di Francoforte, Adorno W. T. e Horkheimer M. (a cura di). (1966). *Lezioni di sociologia*. Torino (Italia): Einaudi

- Jencks C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York (New York): Basic Books
- Kincheloe J.L., McLaren P.L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In Denzin N.K., Lincoln Y.S. *Handbook of Qualitative research* (pp. 138-157). Thousand Oaks (California): SAGE publications
- Kozol J. (1991). *Savage inequalities. Children in America's schools*. New York (New York): Harper Collins
- Kuhn T. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (traduzione di Adriano Carugo). Milano (Italia): RCS Libri
- LeBlanc, J M, Boulerice B, Tremblay R.E. (2000). Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach With Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, (1), 171-190
- Lee V.E., Burkam D.T. (2003). Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, (2), 353-393
- Legault L., Pelletier L., Green-Demers I. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, (3), 567-582
- Levinson B.A.U., Gross J.P.K., Hanks C., Dadds J.H., Kumasi K.D., Link J., Metro-Roland D. (2011). *Beyond critique. Exploring critical social theories and education*. London (Regno Unito): Paradigm Publishers
- Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (1999). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano (Italia): Raffaello Cortina Editore
- Mahoney J.L., Cairns R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental psychology*, 33, (2), 241-253
- Marcuse H. (2001). *Towards a critical theory of Society*. London (Regno Unito): Routledge
- Mayo P. (2005). Antonio Gramsci and Paulo Freire some connections and contrasts. *Encyclopaideia*, 17, 77-102
- McLaren P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millenium*. Boulder (Colorado): Westview Press



McLaren P. (2007). *Life in schools. An introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (quinta edizione). Stati Uniti: Pearson Education

Miato L., Miato Andrich S. (2007). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperative meta cognitivo*. Trento (Italia): Erickson

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2004). *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica. Scuole statali elementari e medie, Anno scolastico 2002-2003*.

Pagina web <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2004b). *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali. Anno scolastico 2003-2004*. Pagina web

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2005). *L'Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana*. Pagina web

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2006). *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'indagine del fenomeno. Anno scolastico 2004-2005*. Pagina web

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli studenti stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Pagina web

[http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/intercultura\\_07.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/intercultura_07.pdf)

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2007). *La scuola in cifre 2007*. Pagina web

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2008). *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006/07*. Pagina web

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2008b). *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/07.* Pagina web <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2008c). *Rilevazione sugli scrutini finali ed esami di stato conclusivi del I e II ciclo. Anno scolastico 2007/08.* Pagina web <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2008d). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2007/08.* Pagina web <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2009b). *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2007/08.* Pagina web <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. (2009c). *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno Scolastico 2008/09.* Pagina web <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca – Istituto Regionale di Ricerca Educativa Puglia. (2003). *La resilienza come risorsa educativa*, Cassano delle Murge (Italia): Progedit

Manini M. (1998). Per un linguaggio e una terminologia univoca. In Morgagni E. (a cura di). *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero* (pp. 65-81). Roma (Italia): Carocci

Morrow R. A., Torres C. A. (2005). *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction.* New York (New York): State University of New York

Munari A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano (Italia): Guerini

Muzi M. (a cura di). (2009). *Pedagogia critica in Italia.* Roma (Italia): Carocci

Nieto S. (1996). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education* (seconda edizione) New York (New York): Longman

Nieto S. (2005). *Why we teach*, New York (New York): Teacher College Columbia University Press

North C. (2009). *Teaching for Social justice? Voices from the front line*. Boulder (Colorado): Paradigm Publishers

Organization for economic co – operation and development. (2008). *Education at glance. Oecd indicators*. Pagina web <http://www.oecd.org/dataoecd/2/7/45002641.pdf>

Organization for economic co – operation and development. (2010). *A family affair. Intergenerational social mobility across Oede*. Pagina web <http://www.oecd.org/dataoecd/2/7/45002641.pdf>

Organization for economic co – operation and development. (2010b). *Pisa 2009 Results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes* Vol II. Pagina web [http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_35845621\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html)

Organization for economic co – operation and development. (2010c). *Pisa 2009 Results: What makes a school successful: resources, policies and practices* Vol IV. Pagina web [http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_35845621\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html)

Passaseo A.M. (2009). La formazione del cittadino. Linee di un'educazione critica. In Colicchi E. (a cura di). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche* (pp. 149-185). Roma: Carocci

Perone E. (2006). *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano (Italia): Franco Angeli

- Perticari P. (1996). *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino (Italia): Bollati Boringhieri
- Pirozzi S., Rossi Doria M. (2010). La scuola vista da chi non ci va e la capacità di “aspirare a..”. Pinocchio, alzati, che devi andare a scuola. In Ligorio B., Pontecorvo C., (a cura di). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 185-196). Roma: Carocci
- Reis S.M. & McCoach D.B. (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? *Gifted Child quarterly*, 44, 152-170
- Rosenthal R., Jacobson L. (1972). *Pigmalione in classe : aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi* (traduzione di Paola Campioli). Milano (Italia): Franco Angeli
- Rossi Doria M. (2005). DROP- OUT. I confini della parola. In Cerini G., Spinosi M. (a cura di). *Voci della Scuola* (volume quinto, pp. 27-42). Napoli: Tecnodid
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Pietikäinen M., Jokela J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents’ school-related burnout. *European Psychologist*, 13,(1), 12-23
- Sclavi M. (2005). *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*. Milano (Italia): Bruno Mondadori
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze (Italia): Libreria Editrice Fiorentina
- Serbin L.A., Stack D.M. (1998). Introduction to the special section: studying intergenerational continuity and the transfer of risk. *Developmental Psychology*, 34,(6), 1159-1161
- Simmel G. (1983). *Forme e giochi di società. Problemi fondamentali della sociologia*. Milano (Italia): Feltrinelli
- Simmel G. (1995). *La legge individuale e altri saggi*. Parma (Italia): Nuova pratiche editrice
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma (Italia): Carocci

- Strati A. (a cura di). (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma (Italia): Armando
- Strauss A.L., Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park (California): SAGE Publications
- Strauss A.L., Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (II ed.). Newbury Park (California): SAGE Publications
- Suarez-Orozco C., Suarez-Orozco C.M., Todorova I. (2008). *Learning a new land*. Harvard (Massachusetts): Harvard University Press
- Tarozzi M. (2006). Cittadinanza e interculturalità. In Luatti L., (a cura di). *Il mondo in classe* (pp. 32-35). Arezzo (Italia): Ucodep
- Tarozzi M. (a cura di). (2006b). *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura, integrazione in Trentino*. Trento (Italia): Iprase
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma (Italia): Carocci
- Torres C. A. (1998). *Democracy, education and multiculturalism. Dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham (Maryland): Rowman and Littlefield
- Torres C.A, Noguera P. (2008). *Social justice education for teachers. Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam (Paesi Bassi): Sense Publishers
- Torres C.A. (2009). *Globalizations and education. Collected essays on class, race, gender, and the state*. New York (New York): Teacher College Press
- Willis P. (1977). *Learning to labor*. New York (New York): Columbia University Press
- Zau A., Betts J. (2008). *Predicting success, preventing failure: an investigation of the California high school exit exam*. San Francisco (California): Public Policy Institute of California