



LA SCUOLA ITALIANA OGGI

Studi e ricerche

ATTI

Unione Femminile Nazionale
Centro Filippo Buonarroti

LA SCUOLA ITALIANA OGGI.
STUDI E RICERCHE

a cura di Andrea Varani

Centro Filippo Buonarroti
Unione Femminile Nazionale
Milano, 2019

Indice

Introduzione

Andrea Varani.....pag. 7

INSEGNANTI. RADIOGRAFIA DI UNA PROFESSIONE

Chi siamo? Gli insegnanti italiani tra ideale e reale

Maddalena Colombo.....pag. 25

Efficacia e mercato occupazionale:
due lenti per un nuovo sguardo sugli insegnanti

Gianluca Argentinpag. 39

UNA SCUOLA DI CLASSE?

Vecchie e nuove disuguaglianze a scuola

Manuela Olagnero e Roberta Ricuccipag. 53

La segregazione sociale ed etnica
nelle scuole dell'obbligo a Milano

Costanzo Ranci, Andrea Parma,
Marta Cordini.....pag. 73

I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

BES: cosa, come, perché

Roberta Garbopag. 95

Aluni con BES: bisogni e strategie

Paolo Gelli..... pag. 109

Gli autori.....pag. 125

INTRODUZIONE

DI ANDREA VARANI

In questo volume pubblichiamo i testi degli Incontri Genitori/Insegnanti tenutisi tra l'autunno 2016 e la primavera 2018. Le tematiche affrontate hanno avuto come filo conduttore il tentativo di mettere a fuoco la situazione della scuola italiana attraverso alcuni elementi che emergono dal dibattito attuale e che, collocati dentro un quadro di riferimento più ampio, mostrano ancora una volta come la scuola sia espressione della struttura economico-sociale e che, come tale, non possa che esprimerne e perpetuarne tutte le caratteristiche, comprese le contraddizioni che vi sono presenti, le disuguaglianze economiche, sociali e culturali.

Pur non illudendoci di poter eliminare le contraddizioni e le disuguaglianze sociali tramite la scuola, non possiamo comunque astenerci dal tentativo di ridurle o contenerle; le iniziative che portiamo nelle scuole e questi stessi incontri ne sono un esempio.

UNA SCUOLA DI CLASSE?

È il tema con il quale nel 2007 abbiamo iniziato questi incontri con una relazione di Gabriele Ballarino¹ e che, in modo carsico, riemerge periodicamente attraverso le diverse tematiche

¹ Ballarino G. e Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Bologna, il Mulino.

che affrontiamo. Riprenderlo oggi, in modo esplicito, dopo più di dieci anni, ci sembra particolarmente importante e attuale per una serie di motivi:

- siamo in un'epoca, non solo in Italia, di aumento delle disuguaglianze (il neo-liberismo imperante, la crisi finanziaria del 2008, il ridimensionamento delle aspettative economiche degli strati intermedi, una diffusa passività sociale...)
- viviamo in una società socialmente immobile (il rapporto CENSIS 2018 segnala che solo il 23% degli italiani ritiene di aver raggiunto una condizione socio-economica migliore dei propri genitori, contro il 33% della Germania e il 43% della Danimarca);
- il successo scolastico e lavorativo è fortemente determinato dalla condizione economica e culturale familiare;
- la scuola quindi, ancora meno che in passato, non svolge più la funzione di ascensore sociale. Una recente ricerca² conferma l'Italia "tra i paesi con una forte influenza diretta delle origini familiari sul successo occupazionale dei figli" e dove "la persistenza intergenerazionale nei livelli di istruzione continua ad essere elevata" (p. 6).

L'aumento della scolarizzazione ha solo alzato l'asticella: "quando aumenta la domanda di istruzione di una categoria sociale, tende ad aumentare anche quella delle altre, che temono altrimenti di perdere terreno. [...] In altri termini, per ottenere lo stesso posto di lavoro occorre ora un titolo di studio più alto di prima e dunque il valore di quest'ultimo diminuisce" (Barbagli 1978, p. 25)³. Peraltro questa tesi viene confermata

² Cannari L. e D'Alessio G., *Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia*, in *Questioni di Economia e Finanza* n. 476, dicembre 2018, Banca d'Italia.

³ Barbagli M. (1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, il Mulino.

successivamente nel 1992 da Shavit e Blossfeld⁴ che evidenziano come nella maggior parte dei paesi l'espansione dell'istruzione non abbia ridotto la disuguaglianza educativa tra gli strati sociali.

Disuguaglianza che non solo non tende a diminuire, ma anzi aumenta negli anni: nei decenni successivi allo sviluppo economico dei *trenta gloriosi* “l'aumento della scolarità ha smesso di crescere ai ritmi del periodo precedente e questo rallentamento è andato di pari passo con l'aumento delle disuguaglianze sociali nell'accesso all'istruzione” (Cavaletto 2015, p. 18)⁵. Peraltro, negli ultimi anni, oltre ad una comparsa assai precoce delle disparità in ambito scolastico, “l'aumento delle disuguaglianze di reddito e il disinvestimento nelle politiche culturali stanno avendo effetti tangibili sugli investimenti in istruzione proprio da parte di quelle famiglie che si collocano più in basso nella gerarchia sociale” (ibid. p. 19).

La disuguaglianza educativa oggi non si manifesta solo nelle forme più esplicite dell'abbandono, dell'uscita precoce dal sistema formativo, ma anche nel deficit nelle competenze di base, nell'acquisizione di conoscenze incerte, spezzettate e mai consolidate che inficiano le prospettive di crescita culturale e professionale (MIUR 2018)⁶.

In particolare, nella graduatoria dei paesi UE, l'Italia nel 2017 si colloca negli ultimi posti, davanti solo a Malta, Spagna, Romania e Portogallo, con il 13,8% di giovani ESL (Early School Leavers) contro un tasso medio della UE del 10,7% (ISTAT

⁴ Shavit Y. e Blossfeld H.P. (1992), *Ostacoli permanenti: le disuguaglianze di istruzione in tredici paesi*, in “Polis” VI, 1, pp. 147-179.

⁵ Cavaletto G.M., Luciano A., Olagnero M. e Ricucci R. (2015), *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*, Torino, Rosenberg & Sellier.

⁶ MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*.

2018)⁷. Va rilevato, inoltre, il primato negativo (24,1%) di presenza dei giovani NEET (Not in Employment, Education and Training), superiore di 10 punti percentuali rispetto alla media europea (ISTAT 2018). In generale, la dispersione scolastica è massima nel gruppo delle famiglie straniere a basso reddito in cui quasi un giovane su tre abbandona gli studi prima del diploma (ISTAT 2017)⁸.

I figli dell'immigrazione sono quindi le nuove fasce deboli a forte rischio di insuccesso scolastico, anche nella forma della canalizzazione prevalente verso indirizzi professionali o tecnici, che registrano nell'a.sc. 2016/17 una distribuzione percentuale di iscritti di cittadinanza non italiana rispettivamente del 34,7% e 37,5% contro il 18,7% e il 31,1% dei pari autoctoni (ibidem, p. 47)⁹.

Un fenomeno relativamente più recente vede l'emergere di nuove disuguaglianze legate al processo, già studiato in particolare negli Stati Uniti, del cosiddetto "*White flight*", cioè la "fuga" degli alunni autoctoni di classe sociale medio-alta dalle scuole con una presenza di stranieri considerata troppo alta.

Il fenomeno, peraltro già prima osservabile ma con questa ricerca chiarito nei suoi aspetti quantitativi e nelle sue dinamiche, è stato studiato da una recente ricerca del Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico, sviluppata su dati del Comune di Milano e resa pubblica nel 2017¹⁰. Alte percentuali di alunni italiani non si iscrivono alle scuole dell'obbligo del territorio di riferimento per spostarsi invece verso le scuole

⁷ ISTAT (2018), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*.

⁸ ISTAT (2017), *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*.

⁹ Anche la ricerca di Cannari e D'Alessio denuncia la "segmentazione della popolazione di studenti (ad esempio tra licei e scuole professionali) fortemente correlata con le classi sociali di provenienza" (p. 7).

¹⁰ Pacchi C. e Ranci C. (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli.

private o verso quelle considerate più adatte, in genere più centrali. L'esito è una tendenziale segregazione in alcune scuole periferiche degli alunni stranieri e di quelli italiani socialmente svantaggiati. Invece di ridurre le disuguaglianze sociali e le differenze etniche, la scuola dell'obbligo rischia in questo modo di ampliarle e radicalizzarle attraverso processi di concentrazione e polarizzazione della popolazione scolastica in situazioni socio-economiche ed etniche tendenzialmente omogenee.

È un fenomeno che rientra nella definizione psico-sociale di "omofilia sociale", cioè la tendenza mantenere il livello sociale della famiglia attraverso legami di coppia o di gruppo, quello che oggi viene chiamato capitale sociale, omogenei per collocazione sociale, status e appartenenza di classe.

Questo comportamento è oggi particolarmente evidente in quel "ceto medio acculturato" che, nel cercare scuole "adatte" al mantenimento sociale dei figli, cerca risposte al processo di erosione del benessere sociale precedentemente conquistato è all'incertezza del futuro dei propri figli, per i quali per la prima volta si prevede un abbassamento dello status socio-economico rispetto alla generazione precedente. È, in chiave minore, un aspetto della stessa psicologia sociale che si esprime, su altri fronti, nell'adesione all'ideologia xenofoba, a proposte populiste e sovraniste e a reazioni sociali anche più dirette, come nel caso dei *gilets jaunes* francesi.

È un problema che evidentemente non si pone per le famiglie appartenenti agli strati più alti della borghesia perché nel loro caso questo processo di "omofilia sociale" si attiva spontaneamente attraverso la frequentazione di contesti scolastici, sociali e relazionali elitari. È il meccanismo sociale che ha prodotto il dato storico riportato da Federico Fubini (2018)¹¹: le famiglie più ricche nella Firenze del Rinascimento sono ancora

¹¹ Fubini F. (2018), *La maestra e il camorrista. Perché in Italia resti quello che nasci*, Milano, Mondadori.

le più ricche nel 2011, dopo circa venticinque generazioni; dal '400 a oggi, non è cambiato niente¹².

I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Il tema della disuguaglianza riverbera anche nei contributi della terza parte di questi Atti, relativi a quella dimensione complessa sintetizzata dall'acronimo BES. Il concetto è recente, viene introdotto nel 2012 come risultato di un percorso che vede la scuola italiana, negli anni '60, superare la separazione degli alunni con disabilità nelle classi o nelle scuole speciali per passare al loro *inserimento* nelle classi comuni.

Verso la metà degli anni '70 il concetto di inserimento cominciò a sembrare inadeguato e si cominciò a parlare di *integrazione*, nel tentativo di collegare il lavoro scolastico di questi allievi a quello di tutti gli altri compagni.

A partire dagli anni '90 si comincia a considerare insufficiente anche questo approccio, che in qualche modo cercava di "normalizzare" chi veniva considerato *diverso*. Si pensa allora che non debba essere solo l'alunno in difficoltà a doversi adattare alla classe, ma che, insieme, tutti i componenti della classe debbano reciprocamente adattarsi alla dimensione sistemica che ogni gruppo esprime. E si attribuisce al termine *inclusione* questo significato.

Successivamente, questo concetto viene allargato, tanto che: "L'inclusione riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, *a seguito del fallimento del sistema scuola*" e ancora "La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di

¹² Il fenomeno è confermato anche dalla ricerca già citata i cui risultati "collocano l'Italia nel novero dei paesi con una persistenza intergenerazionale delle condizioni economiche relativamente alta; in anni recenti questo fenomeno mostra una tendenza all'aumento" (Cannari e D'Alessio 2018, p. 3).

raggiungere tutti gli studenti. [...] In altre parole, lo è *se diventa migliore nell'educazione di tutti* i bambini della sua comunità” (UNESCO 2009)¹³.

L'*educazione inclusiva*, quindi, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche *diversità*, ma nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea a perseguire la valorizzazione delle differenze.

Quattro i criteri di riferimento fondamentali¹⁴:

- valorizzare la diversità degli alunni: la differenza è una risorsa e una ricchezza;
- sostenere gli alunni: coltivare aspettative alte sul successo scolastico degli studenti;
- lavorare con gli altri: la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali;
- l'aggiornamento professionale continuo: l'insegnamento è una attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

L'idea è che qualsiasi alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali. Quindi dentro la macro categoria dei BES ci sono: gli studenti con disabilità ai quali è riconosciuto il sostegno; i DSA con la loro normativa specifica; tutti quelli che presentano problemi o difficoltà scolastiche ma che non hanno una certificazione sanitaria che lo attesta; gli alunni che provengono da situazioni socio-famigliari problematiche; e gli stranieri, con tutto il portato delle difficoltà di inserimento in una nuova

¹³ UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009

¹⁴ *Profilo dei docenti inclusivi*, European Agency for Development in Special Needs Education 2012.

cultura. Il tema è introdotto nella scuola nel 2012¹⁵, affermando un nuovo principio: l'alunno straniero può (ma non deve) essere considerato portatore di Bisogni Educativi Speciali e dunque destinatario di un piano educativo individualizzato. Non tutti gli alunni con cittadinanza non italiana, però, rientrano in questa categorizzazione, solo quelli che mostrano "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale".

Quindi la normativa non aiuta a disambiguare il termine di straniero, per esempio tenendo conto delle differenziazioni determinate dal fenomeno ormai preponderante delle seconde generazioni: rispetto a questa complessità attualmente si tende ad usare la formulazione di *studenti con background migratorio*. La condizione di straniero, nell'ambito dei BES, è la dimensione forse più complessa e meno compresa e per questo meno agita.

Queste le istanze e i principi, pienamente condivisibili. Occorre però ragionare sui dati di realtà, su come questi principi trovano concreta applicazione nella scuola, con tutti i problemi e le contraddizioni che questo comporta, come ci ricorda Roberta Garbo sottolineando, nel suo contributo, lo scarto drammaticamente alto tra le istanze e le teorie e le pratiche agite.

Occorre anche tener conto che questo impianto, riconosciuto universalmente come il più avanzato al mondo, è economicamente molto costoso. Quindi da un lato ci sono contro-spinte molto forti che tendono a ridimensionarlo e, dall'altro lato, si contrappongono a volte posizioni di difesa eccessivamente ideologica, che non affrontano i problemi e le contraddizioni comunque presenti.

Inoltre, attorno a questo tema si muovono almeno tre istituzioni sociali: famiglia, scuola, associazioni, ognuna portatrice

¹⁵ Direttiva MIUR del 27.12.2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

di proprie esigenze, punti di vista e approcci assolutamente legittimi, ma a volte anche di interessi meno nobili, che rischiano di strumentalizzare le difficoltà dell'alunno rendendoli a volte più dipendenti dall'aiuto e dal sostegno di personale specialistico di quanto non sia necessario.

“In molti paesi questo ha portato alla nascita di una florida e costosa *industria della disabilità*, che comprende istituzioni statali, imprese private, organizzazioni di carità e di volontariato, ed equipaggiata di vaste schiere di aiutanti professionisti fra cui dottori, infermiere, terapisti e operatori sociali. Il risultato complessivo è che quella inadeguatezza e dipendenza delle persone con disabilità che prima era solo presunta, diviene reale e viene rafforzata” (Barnes p. 90)¹⁶.

In base a queste considerazioni e alla critica di una eccessiva medicalizzazione della disabilità si è sviluppato negli anni '70 un movimento, strutturato poi nel 1974 come *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (U.P.I.A.S.), che reinterpretava il fenomeno della disabilità in chiave socio-politica denunciandone la gestione da parte delle istituzioni e delle organizzazioni preposte come una forma di oppressione sociale o addirittura di discriminazione istituzionalizzata. Separando l'aspetto biologico dalle conseguenze sociali, lo svantaggio nell'attività legata alla disabilità viene attribuito all'organizzazione sociale contemporanea che non si fa carico dei vincoli delle persone con menomazioni e pertanto le esclude dalla partecipazione dalle attività sociali (UPIAS 1976, pp. 3-4).

A partire da queste posizioni si è affermato un “*modello sociale sulla disabilità*”¹⁷ il cui concetto chiave è che gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità sono

¹⁶ Barnes C. (2008), *Capire il “modello sociale della disabilità”*, Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico Vol. 2 (1) <http://www.intersticios.es>.

¹⁷ Espressione coniata da Mike Oliver nel 1981.

culturalmente, storicamente e socialmente determinati. Più recentemente, anche l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute)¹⁸ fa riferimento al modello sociale della disabilità.

Posizioni critiche più accentuate e politicamente più connotate, che si rifanno alla corrente dei *disability studies*, sostengono che tutti i fenomeni (incluse le categorie sociali) sono espressione dei rapporti di produzione che ne definiscono anche la percezione sociale. Anche la categoria “disabilità”, nella forma specifica in cui appare, sarebbe il prodotto delle caratteristiche della produzione e delle necessità del mercato del lavoro all'interno del capitalismo: “La velocità dei ritmi produttivi, la disciplina rafforzata, i ritmi imposti e le norme produttive, tutti questi furono mutamenti sfavorevoli rispetto ai ritmi di lavoro più lenti e autodeterminati in cui le persone handicappate erano state integrate” (Ryan e Thomas, 1980 p.101)¹⁹.

Riprendendo alcune tesi di Michel Foucault (1969)²⁰, Michael Oliver (2011)²¹ sostiene che l'esclusione sociale ed economica della disabilità, prodotta dal capitalismo, ha portato ad una sua istituzionalizzazione e a considerarla come problema strettamente individuale e da affrontare con un approccio medico. Questo modo di definire e

¹⁸ L'ICF, parte della più ampia famiglia delle Classificazioni Internazionali dell'OMS, è stato approvato dalla 54^a *World Health Assembly* (WHA) il 22 maggio 2001, in sostituzione della Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap (ICIDH) del 1980.

¹⁹ Ryan J. e Thomas F. (1980), *Politics of Mental Handicap*, London, Penguin Books.

²⁰ Foucault M. (1969), *L'archeologie du savoir*, Paris, Gallimard.

²¹ Oliver M., *Capitalismo, disabilità e ideologia: una critica materialista del principio di normalizzazione*, Italian Journal of Disability Studies, Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità, n. 1 marzo 2011 http://griditaly.net/wp-content/uploads/2011/11/7_oliver.pdf. Michael Oliver è docente di Disability Studies presso l'Università di Greenwich, Londra.

interpretare la categoria della disabilità “viene incontro perfettamente alla necessità di disciplina e controllo del capitale” in quanto, da un lato, “esclude dal mondo quanti non vogliono o non possono conformarsi alle norme e al regime disciplinare della società”, dall’altro “si pone come monito visibile a quanti attualmente sono integrati”. Tutto ciò porta l’autore ad affermare che “la teoria sociale che sostiene l’economia politica marxista ha un potenziale trasformativo nell’eradicare l’oppressione che le persone disabili affrontano nel mondo”.

Il tema è complesso e delicato e meriterebbe un ben più ampio spazio di trattazione; un primo passo può essere quello di una analisi della condizione attuale della professione di insegnante e dei suoi spazi di azione.

INSEGNANTI. RADIOGRAFIA DI UNA PROFESSIONE

I due contributi di questa sezione si basano su due studi²², recentemente pubblicati, che si pongono l’obiettivo di fare il punto sulla figura dell’insegnante in Italia mettendo a sistema le numerose ricerche precedenti. Ricerche che hanno analizzato questa figura professionale da diverse prospettive disciplinari (pedagogiche, economiche, sociologiche) e sub-disciplinari (sociologia economica, dell’educazione ecc.). Questo ha fatto sì che gli stessi fenomeni fossero analizzati attraverso indicatori non omogenei, giungendo spesso a conclusioni divergenti; difficoltà amplificate anche dalla forte eterogeneità del profilo socio-economico, culturale e identitario della categoria degli insegnanti.

Una cosa invece è certa: in tutta l’Europa è in atto un processo di declino del prestigio sociale della professione d’insegnante, una

²² Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Bologna, Il Mulino e Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Milano, Vita e pensiero.

perdita di attrattività che comporta anche una riduzione numerica e una difficoltà di ricambio generazionale della categoria²³. Questo fenomeno è particolarmente grave in quanto la qualità della scuola dipende in ultima istanza dalla qualità dell'insegnamento, dalla professionalità dei docenti. Certo, la struttura organizzativa, l'impianto orario, la direzione, le risorse, le tecnologie sono tutti fattori importanti, ma ciò che è determinante è quello che succede dentro la classe o, ancora più nel dettaglio, contano *le relazioni* che si instaurano tra docente e discente e tra i discenti stessi.

Da cosa dipenda la qualità dell'insegnamento è una domanda a cui dagli anni '60 la ricerca pedagogica cerca di dare risposta, prima analizzando le caratteristiche psicologiche, caratteriali, attitudinali del "buon" docente, poi focalizzandosi sulle caratteristiche del "buon insegnamento" e sulle pratiche che l'avrebbero potuto produrre. Entrambi i filoni hanno espresso risultati scarsi e incerti. Quello invece che tutte le ricerche confermano è che l'insegnante fa la differenza.

Un recente filone della ricerca, la "Nuova Ricerca Didattica"²⁴, ribalta il problema, non ritiene utile definire in ambito accademico *cosa deve fare* o *come deve essere* un insegnante per insegnare bene. Assume invece come oggetto di ricerca l'insegnante stesso, la sua "conoscenza pratica"²⁵, cercando di capire come affronta e risolve, con le soluzioni possibili date dai limiti e dalle risorse di quel contesto, i problemi inediti e complessi che l'aula gli pone.

Riteniamo questo approccio particolarmente fecondo oggi, in un momento storico in cui l'insegnante è sostanzialmente

²³ Solo il 18,4% del campione di insegnanti di scuola media ritiene che la società valorizzi questa professione in modo adeguato, a fronte dell'81,6% che si sente svalorizzato (indagine TALIS, 2013).

²⁴ Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia: La Scuola.

²⁵ Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, London, Temple Smith.

solo di fronte agli studenti e l'appartenere ad una categoria o rappresentare un'istituzione non lo aiuta ad avere quella autorevolezza indispensabile per attivare una relazione di insegnamento/apprendimento, che per sua natura non può che essere complementare e asimmetrica. In passato c'era l'autorità della scuola, del ruolo di docente, una figura professionale sostenuta dai genitori e dagli altri adulti in una sorta di patto educativo generazionale. Oggi l'istituzione scuola è delegittimata, i genitori spesso diventano critici espliciti dell'azione degli insegnanti e avvocati difensori dei propri figli. Più in generale, non è facile che adolescenti in cerca di identità e modelli di riferimento trovino figure adulte autorevoli e disposte ad assumersi l'onere della loro formazione. È più facile che si identifichino nei miti e nei modelli di successo diffusi dalla rete, con tutti i problemi che in precedenti incontri abbiamo evidenziato. Se qualcuno pensa che di fronte a questo ci siano risposte e soluzioni semplici, come la reintroduzione di pedane sotto le cattedre proposta da un noto opinionista²⁶, si sbaglia.

In questo contesto l'insegnante deve costruirsi ogni giorno, ogni volta che entra in classe, la sua credibilità e autorevolezza e, per fare questo, la capacità di creare una buona qualità della relazione è fondamentale. Non a caso entrambi gli autori nei loro lavori dedicano ampio spazio al rapporto tra *hard* e *soft skills*, dove per *hard skills* si intendono le competenze specifiche di tipo tecnico-professionale strutturali e indispensabili per la professione di insegnante e per *soft skills* tutte quelle competenze trasversali che riguardano le caratteristiche personali, le modalità relazionali e l'atteggiamento di fronte alla complessità e al mutamento del contesto professionale (flessibilità, adattabilità,

²⁶ “Reintroduzione in ogni aula scolastica della predella, in modo che la cattedra dove siede l'insegnante sia di poche decine di centimetri sopra il livello al quale siedono gli alunni”, Ernesto Galli Della Loggia, *Corriere della Sera* 4 giugno 2018.

resistenza allo stress, team work, leadership...). Come scrive Maddalena Colombo, “[...] per insegnare oggi non bastano più i contenuti da insegnare e la didattica di quei contenuti, cioè le prassi consolidate per insegnare quei contenuti. Il ruolo docente richiede anche un corretto atteggiamento (*mindset*) verso gli allievi e verso l’auto-aggiornamento culturale; nonché determinate competenze trasversali (i cosiddetti *soft skills*) utili per: organizzare correttamente gli ambienti di apprendimento, tenere alta la motivazione degli studenti, comunicare con le famiglie, prevenire l’insorgere di discriminazioni ed esclusioni nel gruppo classe [...]” (2017, pp. 19-20)²⁷.

È anche vero, però, che questa richiesta agli insegnanti di competenze sempre più complesse è espressione dei profondi elementi di tensione che contraddistinguono la scuola di oggi. Una scuola che, diventata di massa e non più solo luogo di formazione delle élite, non ha però saputo o potuto risolvere il grande tema della disuguaglianza sociale che nelle sue forme tradizionali o inedite ancora la connota pesantemente.

Questo insieme di elementi evidenziabili nel sistema scolastico italiano, che abbiamo sinteticamente tratteggiato, ci portano a condividere la considerazione che “a cinquant’anni da *Una lettera ad un professoressa* (1967) della Scuola di Barbiana, la nostra appare ancora come una scuola di classe” (G. Malusà 2018, p. 56)²⁸.

In questo senso, l’analisi della sovrastruttura scolastica fatta negli stessi anni da Arrigo Cervetto, con un diverso approccio teorico e con un linguaggio forse oggi poco consueto, appare ancora pienamente attuale: “l’organizzazione scolastica come

²⁷ Op. cit.

²⁸ Malusà G. (2018), *Il fallimento delle prescritte soluzioni: un approccio critico all’insuccesso scolastico dei minori di origine migrante in Italia*, Encyclopaideia–Journal of Phenomenology and Education. Vol.22 n.51.

ramo dell'apparato statale ha particolari caratteristiche derivanti dal suo rapporto con l'organizzazione della produzione capitalistica. La scuola è un'organizzazione duplice: è un'organizzazione di elaborazione e di diffusione della ideologia ed è una organizzazione di elaborazione e di diffusione dell'istruzione. [...] Nella scuola la classe dominante elabora la sua ideologia, la perfeziona, la collauda nel processo di diffusione nelle giovani generazioni, seleziona, riproduce, estende i suoi quadri e quelli degli strati parassitari, burocratici, piccolo-borghesi al suo servizio. Ma, soprattutto, ribadisce ed estende la sua influenza ideologica sulle nuove generazioni operaie, stabilisce il suo dominio sulla classe operaia²⁹. Dalla scuola le nuove generazioni escono adattate a subire tutta la pressione della organizzazione culturale-ideologica borghese (mezzi di comunicazione, organizzazioni politiche ecc.)“ (Cervetto 1968, pp. 44-46)³⁰.

Partendo dal presupposto che “nel loro agire quotidiano gli insegnanti non sono sempre i notai della riproduzione sociale e gli obbedienti esecutori delle direttive ministeriali” (Cavaletto et al. 2015 p. 188)³¹, pensiamo che una lucida e non edulcorata analisi della scuola sia una condizione necessaria per operare consapevolmente all'interno di questa istituzione, per affrontare la propria professione senza illusioni e con più efficacia e per contrastare, per quanto possibile, quei processi di disuguaglianza sociale che andiamo denunciando.

Se è vero che la scuola porta con sé e contiene tutte le contraddizioni della società, in termini di rapporti di forza, ideologie,

²⁹ Con il concetto di “classe operaia” si considera qualsiasi lavoratore dipendente che vende la sua forza-lavoro, più o meno specializzata, in cambio di un salario/stipendio.

³⁰ Cervetto A. (1991, ed. or. 1968), *L'ineguale sviluppo politico*, Milano, ed. Lotta Comunista.

³¹ Op.cit.

credenze, religioni, come sostiene Philippe Meirieu³², la sfida è educare *malgrado* questa dipendenza. È anche vero però che, grazie alla sua funzione parentetica, la scuola può diventare uno spazio-tempo che consente margini di azione che il contesto sociale non può offrire. Si tratta allora di agire all'interno della dialettica delle sue due dimensioni, istruzione e ideologia, valorizzando e potenziando la prima per fornire gli strumenti cognitivi e culturali che permettano ai nostri studenti di analizzare criticamente le ideologie che la società e la scuola stessa diffondono.

³² Philippe Meirieu (2015), *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, Franco Angeli.

INSEGNANTI. RADIOGRAFIA
DI UNA PROFESSIONE

CHI SIAMO? GLI INSEGNANTI ITALIANI TRA IDEALE E REALE

DI MADDALENA COLOMBO

Le figure che evocherò provocheranno in voi delle reazioni. Parto dal mio libro che ho volutamente chiamato “Radiografia di una professione”, evocazione di figure, sintesi di idee, più che presentazione di dati; un entrare dentro... partendo dalla mia vita personale, dal mio desiderio di fare l’insegnante da sempre. Dal diploma di maestra, all’immissione in ruolo, che è avvenuta prestissimo per fortuna generazionale, cosa che certo adesso non capita più; da qui la mia prima busta paga a 19 anni. Ho potuto progettare la mia vita perché ero autonoma finanziariamente, ma soprattutto mi dava un senso della professione che sentivo dentro di me... il mio impulso è stato questo. Nel mentre la scuola primaria viveva un grandissimo cambiamento con i nuovi programmi del 1985 e quindi non solo mi muoveva il desiderio di metterli in pratica subito, riflettendo la tradizione professionale precedente, ma anche ero partecipe di un mandato da realizzare. Ho poi desiderato formare gli insegnanti e a quel punto ho dovuto prendere una laurea e da lì il percorso che mi ha portato a cambiare professione, ma senza disamorarmi, arrivando poi a studiare proprio gli insegnanti e i processi che stanno all’interno della scuola.

La professione dell’insegnante era ai tempi molto chiara e tracciata al pari di altri lavori, quali l’avvocato, il medico, l’impiegato delle Poste... (l’etica del postino è un esempio, c’era e si trasmetteva da padre in figlio in quanto lavoro legato a determinate mansioni, ma anche con funzioni di rappresentanza dello

Stato). È proprio su questi fattori che si è costruita l'identità di comunità dopo la guerra.

Io mi sento dentro, magari anche da contestatrice, cinghia di trasmissione di quei valori. Adesso la mia lettura è diversa, non è una lettura storica ma sociologica di come nella società attuale, nella sostanza, non ci si sente più cinghia di trasmissione e si è perso il legame con gli elementi della professione; in questo caso parliamo della professione dell'insegnante, ma potremmo trasferire tranquillamente il discorso alle altre. Oggi c'è una crisi diffusa e montante del professionismo, non faccio esempi lontano da noi: si sta mettendo in discussione la parola dell'insegnante, ma anche quella del medico o degli uomini di legge, tanti saperi sono oggi in crisi ed è in crisi la base delle professioni. Questo perché non c'è più l'apparato che li difende che li legittima.

Il sapere acquisito con lo studio bastava, ovviamente al primo problema bisognava riprendere a studiare, ma il sapere bastava; adesso succede che non essendo più il sapere al centro dell'interesse sociale e non essendo più autorevole, desiderare di sapere non è più così attrattivo. Il punto di vista della mia indagine parte da questa evidenza oggettiva, rimarcata sia dall'OCSE che dall'Unione Europea, che in tutta l'Unione Europea, e in Italia in particolare, questa professione sta diventando vetusta, non popolare, non appetibile.

E questo è l'inizio del problema: il professionista si sente isolato, demotivato e scoraggiato perché gli utenti sembra possano fare a meno delle nostre attenzioni, della nostra professione, del nostro sapere. Questo accade dalla scuola d'infanzia in poi in tutti i segmenti dell'apprendimento, fino all'università. La distanza professionale che poi genera l'aurea professionale è caduta. Non siamo più riconoscibili come prima. C'è un dato oggettivo e anche un dato soggettivo: lo vediamo quando facciamo sondaggi sui desideri di occupazione futura dei giovani, dove l'insegnamento è sempre agli ultimi posti. Probabilmente

non è più chiaro, a chi lo fa e a chi lo subisce, il mestiere che sta facendo, di che cosa è fatto questo mestiere e se non si sa più qual è il profilo ideale, è difficile anche dire se questo è un bravo insegnante e se questo non lo è. La valutazione è il vero problema, è scomparsa perché non funziona più il processo di rispecchiamento della professione.

Oggi l'insegnante che non è più quello con la "bacchettina", nessuno si riconosce più in quello, rimangono le macchiette che poi troviamo nei blog degli studenti. Ma non possiamo dire che l'insegnante possiede il sapere, perché oggi tutto questo sapere che circola non può più stare dentro una sola persona, come del resto non sta nemmeno negli studenti e facciamo fatica a tiragliene fuori almeno un poco. L'asse dello spostamento degli oggetti cognitivi non è più così palpabile, l'insegnante si fa mediatore di un transfert cognitivo e morale, come forse è sempre stato, [12.56] questo è rimasto in piedi, ma come e quando si riesce a farlo? Va poi nella direzione che immaginavamo noi, o è un transfer incerto e fragile? Perché l'insegnante di oggi fatica a ricoprire quello stesso ruolo, magari non è sufficientemente esperto nel maneggiare determinati strumenti. Ma può cambiare ruolo? L'esempio sono le nuove tecnologie che rimodellano l'insegnamento.

La finalità è sempre questo modellamento, questa "messa in forma" di quello che verrà, delle nuove generazioni; è comunque una professione che mette le sue radici nel passato, ma guarda a quello che sarà. Cosa c'è di più bello per un insegnante, come prova della sua capacità, dopo 10 o 30 anni ritrovare uno studente che ti dica che grazie al tuo insegnamento ha fatto scelte positive o evitato di fare errori. Questa è la miglior soddisfazione, il vero senso della professione. Questo è alla fine ciò che importa.

Si ragiona di tutte queste sfaccettature che sono ancora valide, sempre di più dalla parte dell'insegnante e sempre di meno dalla parte dello studente o del genitore o dell'utente in senso

generale. Comunque si tratta di un professionista che è comunque un lavoratore dipendente, quindi ha vincoli materiali e oggettivi molto forti. Questo non è chiaro a chi chiede all'insegnante "la luna" quando ci si incontra nei colloqui coi genitori. Una mia amica mi diceva che anche le mansioni più basilari fin da bambini vengono delegate alla scuola, per esempio "togliere il pannolino" non è più un compito dei genitori, ma viene richiesto alle maestre della scuola dell'infanzia. Lo si può fare volentieri, dal punto di vista di una azione pratica, ma dietro il "pannolino" ci sta molto di più, un accompagnamento, una tappa della vita; è giusto che sia lì in quel momento l'insegnante e non il genitore che poi lo accompagnerà tutta la vita? C'è quindi questo tema "sostitutivo". Ritornando all'insegnante, sebbene dipendente non ha carattere di pubblico ufficiale perché non risponde dei suoi atti, non è prevista una assicurazione, oltre a quella d'istituto, per i danni provocati dal lavoro degli insegnanti, proprio perché non dovrebbero provocare dei danni, naturalmente con le dovute eccezioni... Non è un lavoro ad alto rischio e così è percepito dall'esterno, addirittura si dice da chi non frequenta la scuola che è un lavoro comodo che si fa in tutta comodità, si va a lavorare solo in determinate ore, si contano solo le ore d'aula, le vacanze lunghe, etc.

Se l'insegnante fosse un professionista, si sceglierebbe il cliente, manderebbe, se vuole, a "quel paese" il cliente se non è soddisfatto. Ahimè questo non solo non lo può fare, ma non lo deve fare perché verrebbe meno a quel mandato universalistico che ha la sua figura, quindi non possiamo sceglierci gli studenti. Esistono invece dei "vincoli", cioè l'insegnante opera dentro una "scatola" che gli dà il senso e il limite del suo agire e questo è un problema perché qualche volta l'insegnante crede di poter travalicare il proprio limite; per esempio promette soluzioni che non può mantenere, oppure in cuor suo crede davvero di togliere un ragazzo dalla strada o di insegnargli a superare una problematica enorme che magari si porta dietro dalla nascita.

Abbiamo ogni tanto questo delirio di potenza, però stiamo dentro una scatola: la scuola, la funzione, l'istituzione, la Costituzione sono le nostre scatole e dentro lì dobbiamo agire e dobbiamo in qualche modo agire bene per quella funzione. In questo senso però nel momento in cui ogni azione non è verificata punto per punto, e per fortuna che è così, a volte una azione è troppo avanti o a volte troppo indietro rispetto a quanto può andare bene per quell'allievo, per quella scuola, per quell'utenza. Tutti noi abbiamo vissuto la sfasatura tra quando si lavora e non si vedono i frutti immediati, oppure si lavora e non ci si sente riconosciuti. Occorre saper stare dentro la cornice, dentro la scatola gestendo il grado di libertà che c'è: l'articolo della costituzione parla di "libertà d'insegnamento". Muoversi liberamente dentro la scatola, sembra una contraddizione di termini, ma questa è arte, ma più che dell'artista, è propria dell'artigiano, quello che con la materia che ha, e non con un'altra, fa venire fuori la forma che si immagina. Quindi c'è potere di immaginazione, c'è un tempo e un luogo vuoto dal controllo esterno che ti permette di manipolare questa materia e alla fine la materia prima o poi viene su. Forse l'unico problema è che non sappiamo mai quando la materia prende forma e magari non saremo lì, perché i ragazzi sono diventati troppo grandi e troppo maturi e non sempre tornano a dirci che abbiamo fatto un buon lavoro, quello succede una volta ogni tanto.

Dentro questa arte di legare la scatola, i vincoli, con gli spazi di libertà, uno dei problemi più grossi sono i legami deboli che l'insegnante ha con l'istituzione che lo vincola. Sono legami sciolti, abbiamo il nodo ma non stretto intorno al collo, qualcuno si sente troppo stretto nel suo margine d'azione, qualcuno individua un problema nell'organizzazione e per difendersi sceglie l'unica arma che ha: quando non si sta bene si va in un altro istituto. La scatola, però è sempre la stessa, io posso cambiare Istituto sperando che i legami siano un po' meno vischiosi o indifferenti, in base a come li vivo... ma sempre la forma che avrà

questa organizzazione per me sarà simile. Questo è un altro dei paradigmi: la scuola si deve ripetere sempre uguale. Quindi la mobilità è un diritto, un'arma di difesa, ma a volte un po' usata impropriamente perché, per ottenere buoni risultati, la mobilità non centra niente: se io mi muovo da un sistema che sto coltivando, formando col mio lavoro artigiano, non saprò mai l'effetto che ho fatto. Se io me ne vado è un po' come dicessi che tutto il mio lavoro prima non è servito a nulla. Non so quanti di voi abbiano mai usato il trasferimento come arma di difesa, ma è comunque un'arma limitata, non si può scegliere la classe o i colleghi, da un certo punto di vista per fortuna... È vero che nel tempo l'organizzazione scolastica si è resa più complessa, però non ha fatto gran tesoro del capitale che gli insegnanti rappresentano, si è dotata di infrastrutture a volte non ritagliate sui propri insegnanti o a volte gli insegnanti stessi di fronte ad una nuova sovrastruttura, piuttosto che mettersi in gioco, sceglievano la via di fuga, il *white flight* anche per gli insegnanti oltre che per i genitori. I *teacher flight* sono gli insegnanti che non credono degna di loro la scuola alla quale sono stati attribuiti, per cui iniziano la carriera in periferia e poi cercano di raggiungere quello che ritengono il contesto migliore, non è generalizzabile, ma il trend è questo. Gli insegnanti più giovani sono in periferia e nei professionali, i più anziani nel centro e nei licei e questo è un po' il meccanismo che permette a diversi insegnanti di stare dentro questa organizzazione rispettandone più o meno le regole, ma cercando di scavarsi un po' la propria nicchia.

E con questo non dico che è egoismo, dico che purtroppo quando ci si muove da un campo che abbiamo coltivato, non sapremo mai quali frutti sono nati. Ovviamente il mestiere del docente è ad alto contenuto culturale a sofisticata competenza. Oggi si distingue tra *hard* e *soft skills*: le *hard* sono quelle che abbiamo pensato di formare attraverso i nostri corsi universitari (oggi non tutti sono laureati, ma si va verso il ruolo unico dell'insegnante superando questo *gap*). Le *hard skills*, che una

volta erano considerate sufficienti per insegnare, oggi non lo sono più e quindi dobbiamo assolutamente andare a capire quali sono le *soft skills* necessarie, chi le possiede e come si formano. Come facciamo a formare gli insegnanti del futuro? Basterà prendere 30 agli esami? Questo interroga tutta la formazione docente, quella accademica e quella non. Non vorrei neanche che succedesse però il contrario ovvero che ci si soffermasse sulle *soft skills* che sono le abilità relazionali, comunicative e organizzative, le famose competenze “fuori dall’aula” e poi queste persone dentro l’aula sanno sorridere comunicare e socializzare però non riescono a spiegare un concetto. Questo non può esistere, ma la prospettiva è davvero cambiata: l’enfasi sul sapere *da* conoscere si è proprio sgonfiato rispetto all’importanza che ha oggi il sapere *per* conoscere, per condurre i ragazzi, che tra l’altro molte cose le conoscono e le possono conoscere a prescindere dall’insegnante, che quindi deve svolgere un’altra funzione. Questo è il mix di *soft* e *hard skills* necessarie, ovvero sapere e capire che cosa sa il proprio studente e di cosa ha bisogno per mettere a sistema le sue conoscenze.

Le *soft skills* possono essere possedute da persone laureate, che sanno muoversi e vestirsi e comunicare benissimo, delle vere e proprie figure comunicative, ma forse quello che ancora contraddistingue l’insegnante da un qualunque venditore di conoscenza è proprio l’atteggiamento verso gli allievi e verso la propria professione. È l’aspetto etico, il sentirsi parte di un processo che dura nel tempo, quel transfert cognitivo e morale per cui io rappresento una serie di cose che se un ragazzo non le possiede rimane carente come un bambino a cui manca la mamma in campo affettivo. Un bambino senza insegnante manca di norme, manca del senso della collettività. Questo non centra niente con le *soft skills*, ma non centra neanche con le *hard*: uno può sapere tutto, essere una enciclopedia e saper fare il venditore di enciclopedie (come i venditori del folletto o dei

filtri d'acqua) ma non avere eticità dentro, non avere una idea di quello che è e di che cosa deve fare.

Qui è il punto più difficile, le *skills*, sia *soft* che *hard*, si possono insegnare ma non so se si possono insegnare le competenze etiche (se si può parlare di competenze). Sono degli elementi di maturazione, di crescita, di cittadinanza che non dipendono poi solo dall'individuo.

La fotografia del corpo docente italiano che io scatto nel mio testo¹ dimostra che è in buona salute; arriva in tarda età quindi se riesce ad entrare tardi ed a uscire ancora più tardi vuol dire che è *strong*, che ha i muscoli. I nostri problemi endemici sono due: ci sono troppe donne - e qui certo ci sono spiegazioni abbondanti a partire dallo stipendio che si è relativamente abbassato - e ci sono pochi giovani. Quindi invecchiamo e siamo sempre più donne, quindi la discesa nella scala reputazionale c'è stata: siamo in una società piuttosto maschilista per cui ogni lavoro femminile è meno reputato di suo.

Altro aspetto tutto italiano: noi abbiamo lo *students teacher rapport*, cioè il rapporto di studenti per insegnante, tra i più bassi d'Europa. Se noi andiamo a prendere il numero di studenti e lo dividiamo per numero di docenti in ruolo abbiamo un rapporto 9,7 a 1. Anche togliendo gli insegnanti di sostegno (cosa che non è corretta secondo me) abbiamo meno studenti per insegnanti che gli altri Paesi. Abbiamo dei numeri che non giustificano di parlare di professione scadente, usurante, che ti ammazza (a parte ovviamente coi bambini piccoli dove ci sono variabili in più). Questo è un problema: come è possibile che gli insegnanti italiani siano così spesso scontenti della propria professione quando i numeri ci dicono che ce ne sono tanti rispetto agli studenti? Gli studenti tra l'altro stanno diminuendo e se non ci fossero gli stranieri molti insegnanti non sarebbero potuti entrare in ruolo. Lo scontento forse deriva dal fatto che

¹ Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia*, Milano, Vita e Pensiero.

è una professione ingessata dove uno non può crescere di grado. Come ordine scolastico si può passare dalle materne alle elementari, dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado, ma spesso si rinuncia a questo cambiamento anche per comodità di vicinanza con la scuola. Si può passare da posto comune a sostegno o più spesso il contrario, ma non c'è un grande incentivo a migliorarsi; questo può essere uno degli aspetti che portano al pessimismo diffuso. Si può diventare dirigenti scolastici, è l'unica cosa che si può fare, ma se si diventa dirigenti si sta parlando di un'altra professione. Il Ministero non se ne è accorto, se ti richiede di essere stato insegnante prima che dirigente, vuol dire che li considera due gradi della stessa professione e non so se è giusto o sbagliato, ma so che se decidi di diventare dirigente, perché hai ambizione di migliorarti, stai facendo un investimento sbagliato; se inizi a fare un'altra professione non è che ti migliori passando dirigente, devi ricominciare da zero, torni ad essere, come sempre agli inizi, incapace o poco capace.

Malgrado ciò, e questo è un altro dato, che andrebbe analizzato meglio, dall'analisi TALIS nei 48 paesi dell'OCSE, la risposta che danno gli insegnanti italiani alla domanda che viene ripetuta periodicamente quando si fanno queste indagini: "ma tu faresti a parità di stipendio un'altra professione?". Gli insegnanti italiani rispondono "No"; nel momento in cui proponi una alternativa, anche simulata, di cambiamento tutti i motivi di attaccamento al lavoro, di cui parlavo all'inizio, fuoriescono, magari cambia livello scolastico, ma non vuole cambiare una professione alla quale comunque attribuisce evidentemente un valore.

L'insegnante non è una professione multitasking, è una professione molto focalizzata e ci sentiamo bene quando siamo al centro del nostro focus e facciamo fatica a considerare tutto il resto, il corollario, come parte di questo focus. Ce lo chiede l'organizzazione, ce lo chiede l'utenza, ce lo chiedono i tempi

di diventare multitasking, ma è una grande fatica e un grande rischio. C'è qualcuno che poco consapevolmente affronta questo rischio oppure non lo affronta irrigidendosi e chiudendosi e così facendo cade nella zona grigia del *burnout*. Ci sono diverse professioni che stanno rischiando di finire nella sindrome da *burnout*, di certo negli anni gli insegnanti hanno perso lo status che avevano, non è bastata la sindacalizzazione, il corporativismo del corpo insegnante, perché anche là dove difende i propri diritti, il proprio stipendio, le proprie prerogative, i propri margini di libertà si trova davanti a chi mette in discussione la sua parola. Questo processo non è di oggi, non stiamo parlando degli “*haters*” che stanno in rete e che si sfogano parlando male di tutti, e adesso anche i gruppi di *WhatsApp* dove i genitori insultano gli insegnanti. È una cosa che veramente ha radici molto lontane, non possiamo pensare che nel quadro economico attuale non proseguirà, proseguirà malgrado gli insegnanti abbiano opposto tutte le resistenze possibili, nel bene e nel male. C'è una resistenza comprensibile che è quella al malanimo, alla depressione, al *burnout*, alla perdita di senso (come per esempio la resistenza alla demonizzazione dei libri e alla loro totale sostituzione con i *tablet*...), ma nella resistenza al cambiamento c'è anche tanta chiusura e individualismo professionale.

Certamente si è ampliata la base sociale per cui sono arrivati al ruolo di docenti, in un modo o nell'altro, anche persone che all'insegnamento non avevano mai pensato. Io ho degli esempi recenti: con la 107 sono stati assunti come maestri dell'infanzia e della primaria anche miei collaboratori, che hanno preferito un lavoro di prestigio più basso ma sicuro ed hanno utilizzato il loro punteggio acquisito col dottorato per passare davanti agli altri. In questo senso potremmo dire che il corpo docente è diventato, esso stesso, una massa, non è più un insieme di individui che si distinguono, nel senso della distinzione elitaria. Bene o male anche questo lo si vedrà nel tempo. I cittadini vedono gli insegnanti in modo molto contraddittorio, con ciò non dico

che sia un giudizio totalmente negativo, ma certamente non accetterebbero di vederli premiati economicamente in un momento di crisi sociale.

Anzi, c'è spesso un ricorso all'insegnante, magari come dicevo prima con l'esempio del pannolino, un ricorrere all'insegnante in modo improprio: vengono richieste cose che non centrano con le competenze specificamente professionali (magari come far rientrare il figlio entro mezzanotte...). Quindi non è vero che l'insegnante non è ritenuto importante, non è vero che non è al centro di una azione non svolge educativa, ma lo è spesso impropriamente.

Vengono fatte spesso delle ricerche di *customer satisfaction* nei confronti della scuola con richiesta agli utenti di quesiti molto generali: generali appunto perché l'utente non si sceglie l'insegnante e l'insegnante non si sceglie l'utente. Tuttavia si capisce con quali criteri i genitori valutano gli insegnanti: gli *hard* e i *soft* ritornano. Quindi, da un lato, la competenza *hard*, l'insegnante "preparato", che poi come si esprima esattamente la preparazione esattamente non si sa, forse fa delle belle lezioni, ha una buona oratoria o forse invece bisogna saper fare i ghirigori alla lavagna o sapere invece smanettare il computer. Dall'altro, la capacità di relazione, la disponibilità a mettersi in relazione, e qui entrano in gioco anche i genitori. E questo è un lato molto debole. Da qui l'importanza del rapporto coi genitori nei colloqui individuali o peggio in quelli generali, dove tutti possono parlare con tutti, col risultato che nessuno riesce a parlare con chi avrebbe voluto. Questi sono errori o svarioni dell'organizzazione che si ripercuotono sugli insegnanti, che a volte non hanno il peso di dire ai propri dirigenti che così non va, che bisogna cambiare.

Comunque, in genere nelle *customer satisfaction* i più positivi, oltre alle donne, sono i giovani ex studenti, che pure dovrebbero avere ricordi più freschi degli aspetti negativi avuti. Persino i giovani che hanno abbandonato la scuola, i cosiddetti

drop out, la rimpiangono perché è un mondo comunque diverso da quello che trovano fuori, ma questo argomento fa parte di altre ricerche di cui ho già parlato in altre occasioni. Anche se poi nelle scale di reputazione si ritrovano i problemi della stratificazione di questa professione a seconda della materia insegnata, ma questo è un discorso che necessiterebbe di un grosso approfondimento.

Nei minuti finali vedremo come far sì che questa professione abbia un futuro. Ancora non è tramontata, ma rischia come altre di andare sul viale del tramonto, nel senso che se i rimandi costanti che manda alla società sono o di chiusura (“non mi interessa cosa la società mi dice, mi chiudo nel mio sacco, non mi confronto e non ascolto le richieste della società”) o viceversa se è rinunciataria (“la società con i *robot* o con l’*e-learning* farà a meno di noi!”), si apriranno nuove lauree on line, non c’è neanche un insegnante, che in questo momento stanno proliferando e non conoscono crisi.

Possiamo fare a meno di trasmettere la cultura anche con il corpo e la materialità della presenza fisica? La società non potrà mai fare a meno della trasmissione culturale materiale. Il problema è difenderne la qualità, non fare battaglie di quantità. La figura dell’insegnante è centrale, è intramontabile perché è insostituibile e quindi tutto va a favore di questa figura. Oggi si parla di intelligenza artificiale, di robotica che inevitabilmente i nostri figli nelle loro professioni frequenteranno. Ma parallelamente bisognerà formare anche loro e rimarrà irrinunciabile questo transfert cognitivo e morale che solo attraverso il rapporto materiale tra due persone si crea.

Il problema è che molti insegnanti si lasciano andare ai due estremi di questo atteggiamento di chiusura o cedimento totale perché non riescono a situarsi nel contesto nel quale lavorano e in questo mutamento. Io e Andrea Varani nel nostro libro

sulla formazione all'insegnamento² abbiamo analizzato che l'apprendimento di una pratica professionale e delle sue competenze può avvenire solo con una esperienza sul campo e con una parallela e profonda riflessione guidata su quell'esperienza. Quindi quello che si impara facendo non diventa vero apprendimento se non ha una attenzione riflessiva adeguata. Quindi bisognerà impostare la sopravvivenza dell'insegnante sulla sua capacità riflessiva, sulle motivazioni, sul primo approccio nell'ambiente di lavoro, sulla capacità di adeguarsi ai cambiamenti quando cambia il gruppo di lavoro. Da un lato una capacità di autodiagnosi, ma dall'altra una capacità di modificare il contesto in cui si è, cioè di non dire che se niente cambia allora io mi chiudo o mi lascio andare, che sono i due poli estremi. La riflessività è questo, non un cambiare perché me lo si dice da fuori, non un cambiare passivo e ignaro, ma un cambiare riflesso e interno. Interrogarsi quindi sulla propria capacità di mutamento rispetto al contesto.

Il problema più grande dei docenti italiani è proprio l'autoreferenzialità, l'egoismo di fare le proprie cose e non condividere, non proporre. Di questo al momento nessuno ti rimprovera, ma dopo un po' lo farà il contesto perché il tuo isolamento cresce e soprattutto si riverbera in senso negativo sulla tua immagine e sulla tua autostima.

C'è una ginnastica riflessiva che va fatta, la chiamiamo pratica, ma è proprio come andare in palestra, tonificare la propria riflessibilità. Quindi o riflessibilità o morte della figura dell'insegnante: dovremo sempre barcamenarci tra l'includere ragazzi sempre più eterogenei e con performance diverse, ma anche dare l'idea che la scuola è un principio di miglioramento in sé.

L'altro dilemma è se noi vogliamo mettere al primo posto l'uguaglianza, oppure dobbiamo impegnarci a coltivare le

² Colombo M. e Varani A. (2008), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Bergamo, Edizioni Junior.

differenze, sapendo che le differenze possono scatenare dinamiche provocatorie o addirittura bullistiche; quindi meglio tacere e dire che siamo tutti uguali?

Altro problema professionale, che dobbiamo affrontare costantemente, sia che ci troviamo davanti a studenti normodotati o con disturbi di apprendimenti: siamo sicuri di offrire veramente tutte le opportunità di sviluppo possibili ai differenti stili cognitivi e di apprendimento?

Rimane il tema di quanto abbiamo il piedistallo nel passato e di quanto invece ci rivolgiamo nel futuro; non bisogna essere né troppo da una parte né troppo dall'altra però ogni tanto dobbiamo prendere posizione. La novità può essere accolta molto bene dai ragazzi, ma quanto dura una novità? Il rapporto con il nuovo e la sua gestione fa parte dei dilemmi di tutte le professioni, però l'insegnante lo fa da una posizione forse più strutturata rispetto agli altri.

Per concludere, la qualità e la credibilità sono ingredienti fondamentali ai quali aggiungerei la tenuta della classe. Questa è proprio un'arte del mestiere, saper strutturare i lavori tra i ragazzi governando le relazioni quel tanto che basta perché apprendano gli uni dagli altri e non smettano mai di avere il desiderio di apprendere insieme.

La formazione, al netto di tutto, è fondamentale: chi forma non può che continuare a formarsi per tutta la vita, finché penso di voler formare altri, devo costantemente formare me stesso. Non possiamo dire "ho troppo da fare, non mi devo e non mi posso formare" perché la formazione è parte integrante del percorso di un formatore. Siate esigenti con la vostra formazione ed esigetela.

PROFESSIONALITÀ DOCENTE: RISORSE E CRITICITÀ

DI GIANLUCA ARGENTIN*

Gli insegnanti sono studiati da un ampio insieme di discipline, anche in Italia. Al di là dell'ovvio interesse per questa categoria sociale da parte degli studiosi di pedagogia e di scienze dell'educazione, si può osservare che gli insegnanti sono al centro dell'attenzione della sociologia da mezzo secolo: i primi studi sociologici su larga scala che hanno coinvolto ampi campioni di docenti risalgono proprio alla fine degli anni Sessanta (Cesareo 1969; Barbagli e Dei 1969), anche se è stato a cavallo del nuovo secolo che si sono avute esperienze continuative di analisi degli insegnanti (Cavalli 1992 e 2000; Cavalli e Argentin 2010). Invece, in Italia, è più recente lo studio degli insegnanti da parte degli economisti dell'istruzione (Barbieri et al. 2007 e 2011), anche se questa disciplina può vantare una tradizione ben più lunga e influente nel contesto anglosassone, come si avrà modo di illustrare meglio in seguito. L'interesse per gli insegnanti da molteplici discipline richiede un breve esame delle ragioni per cui gli studiosi scelgono di occuparsi di questa tematica, questione a cui si dedicheranno le prossime pagine (paragrafo 1). A seguire, si metteranno a fuoco due concetti chiave emersi nelle analisi degli economisti dell'istruzione, soprattutto anglosassoni: quello di efficacia degli insegnanti e

* Una più estesa trattazione degli argomenti accennati in queste pagine può essere trovata nel volume *“Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e Prospettive di intervento”*, Bologna: Il Mulino, 2018.

quello di mercato occupazionale della forza lavoro insegnante (paragrafo 2). Importare queste due chiavi di lettura della popolazione insegnante nella ricerca italiana pare proficuo. Come si mostrerà attraverso l'analisi di alcuni esempi, queste due chiavi interpretative paiono particolarmente feconde per ripensare temi classici degli studi italiani che in passato si sono occupati di insegnanti (paragrafo 3) e anche per trarre implicazioni di *policy* volte a far funzionare meglio la scuola italiana (paragrafo 4).

1. IL (PIÙ CHE) MOTIVATO INTERESSE PER GLI INSEGNANTI

Perché gli insegnanti suscitano tanto interesse e, al contempo, da parte di diverse discipline? Si possono facilmente trovare diverse ragioni alla base di tutta questa attenzione, che costituiscono altrettante buone ragioni per i ricercatori per continuare a studiare gli insegnanti e a mettere questa popolazione al centro delle loro riflessioni.

In primo luogo, gli insegnanti sono tanti. È finanche difficile immaginare quanto ampia è la popolazione degli insegnanti, una tra le singole occupazioni più ampie nel mercato del lavoro: per rendere l'idea, basti pensare che gli insegnanti sono quasi un milione, il 4% degli occupati italiani (l'8% delle occupate) e hanno una numerosità pari a quattro volte quella dei medici. In buona sostanza, quello dell'insegnamento è quindi un impiego che incide in modo tangibile sulla dinamica complessiva del mercato del lavoro di una economia avanzata.

Dalla dimensione numerica di questa popolazione deriva la naturale constatazione che gli insegnanti permeano la nostra esperienza quotidiana. Interagiamo sin da bambini con insegnanti, che sono cruciali nei processi di socializzazione delle società moderne, dal momento che assicurano la trasmissione intergenerazionale dei saperi e dei valori civici che una

collettività reputa tanto importanti da essere insegnati nelle proprie scuole; al contempo, gli insegnanti strutturano la vita quotidiana di milioni di cittadini, essendo attori del sistema di *welfare* che vede la scuola, ogni giorno, giocare un ruolo fondamentale nelle attività di cura delle nuove generazioni.

Una terza cruciale ragione per cui è importante studiare gli insegnanti è che la loro influenza sulle vite degli individui che contribuiscono a formare è determinante: molti hanno avuto esperienza di insegnanti che ci hanno fatto amare (oppure odiare) una disciplina, finendo così per contribuire a plasmare i nostri destini. Al di là di questa evidenza aneddotica, la rilevanza degli insegnanti è stata messa in evidenza con rigorosi test empirici anche in termini di influenza dei singoli insegnanti sugli apprendimenti degli studenti e sui loro percorsi educativi e occupazionali, come si avrà modo di illustrare nel prossimo paragrafo.

Una quarta ragione decisiva per occuparsi degli insegnanti, soprattutto dalla prospettiva degli economisti dell'istruzione, è il loro peso economico quale voce di spesa nel comparto educativo. Gli insegnanti rappresentano la principale voce di spesa del settore pubblico nell'istruzione e ciò ha spinto gli economisti a indagare come venga allocata questa risorsa cruciale e in quale misura essa determini gli esiti della "funzione di produzione dell'istruzione" nelle scuole.

Una quinta e ultima ragione per cui gli insegnanti sono importanti, soprattutto agli occhi dei sociologi, è il loro cruciale ruolo nella riproduzione della struttura sociale e delle relative disuguaglianze. Con il loro ruolo nei processi di socializzazione, ma anche attraverso la valutazione non affettivamente orientata delle performance degli studenti, gli insegnanti contribuiscono a definire le aspettative educative di discenti e famiglie e la loro conseguente allocazione nel sistema scolastico. Si pongono in questa fase cruciali premesse per la futura differenziazione nel posizionamento degli individui nel mondo produttivo e quindi

nelle gerarchie sociali. Appartengono soprattutto agli anni a cavallo dei Settanta le riflessioni su questo ruolo riproduttivo delle diseguaglianze da parte degli insegnanti, da prospettive marcatamente critiche (Barbagli e Dei 1969), anche se anche in anni recenti vi sono stati interessanti approfondimenti in merito, ad esempio sull'abbinamento insegnanti/studenti (Abbiati et al 2017), sull'attribuzione dei voti e sul consiglio orientativo al termine della scuola secondaria di primo grado (Argentin et al 2017; Romito 2016).

Complessivamente, quindi, esistono molte buone ragioni per cui studiare gli insegnanti e il loro ruolo nelle società contemporanee, riassumibili nella constatazione che questa ampia e influente categoria sociale si colloca in gangli cruciali del sistema sociale e della sua riproduzione e trasmissione intergenerazionale.

2. EFFICACIA E MERCATO OCCUPAZIONALE: DUE CONCETTI UTILI

Molti degli studi italiani sugli insegnanti si sono concentrati, nel passato, sulla descrizione di questa popolazione, delle sue condizioni di vita e lavoro e, in particolare, delle pratiche che caratterizzano il comportamento dei docenti nelle classi e dei problemi e dilemmi che si trova ad affrontare chi svolge questa professione (per una recente rassegna in merito, si veda Abbiati 2014).

Negli ultimi decenni, soprattutto nella letteratura internazionale, è cambiato il modo in cui si studiano gli insegnanti, complice il clima culturale con cui si guarda ai servizi dopo l'affermarsi del *new public management*: questo paradigma di gestione della pubblica amministrazione enfatizza l'importanza dei risultati che vengono raggiunti e si incentra quindi sull'efficacia dei servizi. Applicando questo approccio, soprattutto negli Stati Uniti, ha preso piede una visione dell'insegnamento centrata sul concetto di *teacher effectiveness* (efficacia degli insegnanti), dove

il focus dell'attenzione è sul contributo all'apprendimento che ciascun insegnante fornisce ai propri studenti. Si tratta di una visione dell'insegnamento più lontana dall'immaginario del *magister* e più centrata sull'idea dell'insegnante come di un occupato nella pubblica amministrazione, del quale si deve mirare a massimizzare la *performance*, attraverso meccanismi valutativi e opportuni sistemi di incentivi. Questo modello, applicato attraverso sistemi massivi di test di apprendimento degli studenti e modelli analitici volti a misurare il contributo degli insegnanti all'apprendimento, ha portato a evidenti derive. In particolare, è interessante osservare che dove si sono fortemente incentivati gli insegnanti sulla base della *performance* dei loro studenti nei test standardizzati, si è incappati nel noto paradosso della legge di Campbell, secondo cui tanto più un indicatore sociale viene impiegato per decisioni tanto meno descriverà il fenomeno di interesse perché sarà distorto da comportamenti adattivi. Nello specifico, quando le scuole e gli insegnanti vengono premiati o sanzionati sulla base di risultati a test da parte degli studenti (*high-stakes testing*), si assiste a vari *escamotage* volti a migliorarli fittiziamente i risultati dei test stessi e viene così corrotta la loro bontà nella misurazione dell'apprendimento: si va da vere e proprie manipolazioni dei risultati (*cheating*) alla risposta adattiva degli insegnanti che possono strumentalmente piegare l'insegnamento ai test stessi (*teaching to the test*), a discapito di obiettivi di apprendimento più alti per i loro studenti. È evidente il rischio insito in questi meccanismi di snaturare l'insegnamento e la funzione della scuola, e non pare quindi utile affidarsi a questi modelli, per altro di dubbia efficacia anche negli Stati dove sono stati applicati con maggior convinzione¹.

¹ Pare utile però ricordare che l'Italia, con i test SNV-INVALSI, è piuttosto lontana da questi modelli di valutazione e incentivazione e, invece, più vicina alla logica autovalutativa, con una metrica comune a tutti gli istituti resa possibile dai test standardizzati.

Rigettare applicazioni distorsive di questo approccio non deve però portare a rifiutare in toto le riflessioni ad esso sottostanti. In particolare, pare utile salvare due concettualizzazioni che possono essere feconde nello studio degli insegnanti e aiutarci a generare nuove idee in merito. Un primo concetto è quello di efficacia degli insegnanti: come mostrato da un ampio filone di letteratura sviluppato dagli economisti dell'istruzione anglosassoni, insegnanti diversi contribuiscono in modo differente all'apprendimento dei loro studenti, come misurato dai test di apprendimento standardizzati, ma anche alle loro competenze socio-emozionali (Kraft 2019), con importanti ripercussioni sull'intero corso di vita (Chetty et al 2014a e 2014b). Si tratta di una lente importante con cui guardare a questa professione ed è utile chiedersi quali condizioni possono migliorare il contributo dei docenti all'apprendimento degli studenti. Un secondo concetto, strettamente legato al precedente, è quello di mercato occupazionale degli insegnanti. È utile guardare all'insegnamento come a un'occupazione in un mercato del lavoro particolare, per via della sua forte regolazione pubblica, ma anche come a una delle alternative lavorative esistenti per la componente più istruita di una società, quindi come a un impiego in competizione con altri nel più ampio mercato del lavoro.

In sintesi, si tratta quindi di studiare gli insegnanti con una visione meno romantica e autoreferenziale di quanto fatto spesso in passato, cercando di ricordare che si tratta di un lavoro che può essere svolto da candidati più o meno adatti e con gradi diversi di efficacia, anche a seconda delle condizioni di contesto. Dal momento che i risultati dell'insegnamento sono decisivi per l'intera collettività, è necessario attrarre in questa professione i migliori candidati possibili e supportarli poi per massimizzare la loro efficacia. Chi scrive crede quindi che importare i concetti di efficacia e di mercato occupazionale nella riflessione sugli insegnanti italiani permetta di sviluppare idee

nuove, ma anche di fare alcune interessanti operazioni di rilettura di quello che già sappiamo.

3. ADOTTARE L'OTTICA DELL'EFFICACIA DELLA FORZA LAVORO INSEGNANTE

Dopo aver argomentato circa l'importanza di una prospettiva di analisi degli insegnanti incentrata sui concetti di efficacia e di mercato occupazionale, è utile mostrare alcune applicazioni di queste lenti interpretative. Di seguito si affrontano tre esempi: il processo di reclutamento nell'insegnamento, le differenze di genere che hanno luogo in esso e la mobilità tra scuole degli insegnanti.

Si può guardare a chi diventa insegnante non più chiedendosi quali motivazioni portino a diventare insegnanti (lungo la tradizionale contrapposizione di vocazionalità e strumentalità), ma chiedendosi invece se entrino nelle scuole persone che possano garantire efficacia nel loro lavoro. Prendere coscienza del fatto che l'insegnamento è una carriera occupazionale che compete con altre nel mercato del lavoro, in termini di attrattività verso i laureati, porta a confrontare chi diventa insegnante con chi invece sceglie altri impieghi. Nascono così interrogativi e nuovi risultati di ricerca: ad esempio, si constata che vanno a fare gli insegnanti non i laureati migliori, soprattutto nelle discipline scientifiche, ma quelli con performance peggiori al momento della laurea (Argentin 2018).

Al contempo, se ci si chiede perché le donne scelgano l'insegnamento più dei maschi, uscendo dalla logica dell'interpretazione vocazionale di cui sopra, si scopre che un ruolo chiave è giocato non solo dalle differenze di genere nella composizione delle discipline di laurea, ma già da quanto accade nella scuola secondaria di secondo grado. Si può mostrare, con i dati disponibili, che l'opzione delle studentesse nella scuola superiore per alcuni indirizzi di studi rispetto ad altri accresce la loro

probabilità di finire a insegnare. In passato, abbiamo assistito a una femminilizzazione massiccia dell'insegnamento in termini assoluti, per il convergere temporale del massivo accesso delle donne istruite al mercato del lavoro e dell'espansione del sistema scolastico; oggi assistiamo ancora a differenza di genere nella scelta di insegnare, a favore delle donne, e buona parte della maggior presenza femminile nell'accesso all'insegnamento affonda le sue radici proprio nella segregazione di genere nei percorsi di istruzione. È utile soffermarsi ulteriormente sul genere, essendo – assieme all'elevata età media – una delle caratteristiche peculiari degli insegnanti italiani rispetto a quelli di altri Paesi (OECD 2017). Sia la femminilizzazione sia l'elevata età media, temi noti da tempo, assumono valenza differente nel momento in cui sono interpretate come condizioni di contesto di cui tenere conto per promuovere l'efficacia dell'insegnamento con politiche rivolte a una forza lavoro insegnante con un chiaro profilo socio-demografico. Ad esempio, se si tiene conto del fatto che è proprio sulle donne di mezza età che nel nostro Paese si concentrano elevati carichi di cura familiare, è evidente che nella gestione della forza lavoro insegnante italiana è particolarmente importante tenere conto del tema della conciliazione e che nessuna innovazione scolastica che ignori questa dimensione potrà avere successo.

Un ultimo esempio è caro agli economisti dell'istruzione che hanno studiato il sistema scolastico italiano (Barbieri et al 2007 e 2011). Sappiamo da tempo che il sistema scolastico italiano è fatto di alcuni istituti (e anche di alcune sezioni dentro gli istituti) da cui gli insegnanti scappano appena possono chiedere trasferimento e da altri istituti (e sezioni) in cui invece molti insegnanti vorrebbero lavorare. Nel primo caso, si tratta tipicamente di scuole che servono utenza "difficile", dove quindi insegnare richiede agli insegnanti non solo passione per la propria disciplina e competenze didattiche, ma anche la capacità di entrare in relazione con studenti che attribuiscono minore

rilevanza allo studio e che, spesso, presentano severe lacune da colmare. Si tratta anche delle scuole dove, per il via vai di insegnanti e per il fatto che nella scelta delle scuole sono privilegiati gli insegnanti con maggiore anzianità lavorativa, più spesso finiscono a insegnare docenti precari, quindi insegnanti che hanno un bagaglio di esperienza inferiore e quindi, presumibilmente, efficacia minore. Se si ragiona su questi meccanismi consolidati del sistema scolastico italiano in termini di efficacia è però evidente che assegnare gli studenti più difficili agli insegnanti meno efficaci è una fonte di inefficienza. Non solo, anche sotto il profilo dell'equità, balza agli occhi il fatto che si generano iniquità e meccanismi di rinforzo delle disuguaglianze di origine che la scuola dovrebbe contrastare: agli studenti che vengono da contesti e famiglie più difficili dovrebbero essere assegnati più efficaci (Abbiati et al 2017). La riflessione in termini di efficacia ed equità confligge con la libera scelta della scuola da parte degli insegnanti, scelta che si è configurata nel tempo come sostituto funzionale dei percorsi di carriera, pressoché assenti nell'insegnamento in Italia.

4. ALCUNI CENNI SULLE IMPLICAZIONI DI *POLICY*

Adottare un quadro interpretativo che guarda agli insegnanti come attori di un mercato del lavoro assolutamente peculiare che punta a massimizzare l'efficacia della forza lavoro insegnante aiuta anche a pensare a innovazioni nelle politiche di gestione del corpo docente. Nuovi interrogativi portano nuove evidenze e nuove implicazioni di *policy*, volte a migliorare l'efficacia degli insegnanti nel sistema scolastico italiano. Riprendendo gli esempi del paragrafo precedente, è utile provare a sviluppare alcune considerazioni in questa direzione.

Rispetto alle scelte lavorative dei laureati, è utile chiedersi cosa facciamo per rendere attrattivo l'insegnamento nelle fasi iniziali della carriera. Pare evidente che il "millefoglie" del

precariato nella scuola italiana – fatto di infiniti strati di contratti temporanei – è esattamente l’opposto di quanto dovremmo fare per avere i laureati eccellenti tra i nuovi insegnanti. Rendendo l’insegnamento un percorso occupazionale altamente opaco nelle procedure e incerto negli esiti per chi vuole intraprenderlo, si finisce per perdere i candidati migliori, dato che questi tipicamente possono puntare ad altre occupazioni più premianti nel mercato del lavoro. Serve quindi interrompere la continua riforma degli accessi all’insegnamento e prevedere percorsi chiari e strutturati, che rendano chiaro il canale attraverso cui si arriva a insegnare e i tempi con cui questo processo ha luogo (il FIT, in tal senso, pareva un deciso passo avanti).

Anche rispetto al genere degli insegnanti è possibile sviluppare alcune riflessioni. Considerando l’insegnamento una scelta occupazionale a valle di pregresse scelte scolastiche, è chiaro che se vogliamo perseguire un miglior bilanciamento di genere di chi sta in cattedra nelle scuole italiane, dobbiamo pensare ad azioni di orientamento scolastico precoce in tal senso. È molto difficile portare i laureati maschi di alcune discipline a ripensare la propria carriera occupazionale futura in direzione dell’insegnamento, quando questo sbocco lavorativo è stato estraneo dalle loro prospettive per tutti gli anni del corso di studi.

Infine, tornando all’esempio sulla mobilità tra scuole degli insegnanti, è evidente che non solo il sistema scolastico italiano non premia gli insegnanti che scelgono di lavorare in scuole più sfidanti per il contesto in cui sono e per il *background* socio-economico degli studenti che le frequentano. Paradossalmente, il nostro sistema di allocazione degli insegnanti alle scuole prevede proprio come premio alla carriera (intesa come anzianità di servizio) la possibilità di spostarsi verso istituti che servono allievi ai quali è più facile insegnare. Come si è già argomentato ciò è inefficiente ed iniquo, una combinazione poco desiderabile per qualsiasi decisore politico. Ridurre le possibilità di

spostamento tra scuole degli insegnanti e introdurre differenziazioni salariali, che tengano conto dell'esistenza di contesti differenti tra scuole, paiono misure potenzialmente importanti per fare in modo che il sistema scolastico italiano offra un servizio più uniforme di quanto accade oggi.

Questo ultimo esempio mette chiaramente in luce il fatto che adottare politiche volte a migliorare l'efficacia della forza lavoro insegnante non è operazione sempre facile, dal momento che alcuni interventi possono incontrare l'opposizione dei diretti interessati. A tal proposito, è utile ricordare che gli insegnanti hanno un rilevante peso elettorale e, ancora di più, un rilevante potere di filtro all'implementazione di politiche, essendo i soggetti chiamati a rendere fattiva qualsiasi innovazione nelle scuole.

È utile quindi, per ogni *policy maker* che voglia operare per migliorare la scuola italiana, una buona dose di coraggio, accompagnata però dalla pragmatica consapevolezza che, per rendere il sistema scolastico italiano più efficace, non si può prescindere dalla partecipazione attiva di un'ampia quota di insegnanti ai cambiamenti che si vogliono realizzare.

- Abbiati, G. (2014), *Bilancio di 50 anni di ricerca sugli insegnanti nella scuola italiana. Principali risultati e nuove tendenze*, in "Scuola democratica", 3, pp. 503-524, doi: 10.12828/78670.
- Abbiati, G., Argentin, G. e Gerosa, T. (2017), *Different Teachers for Different Students? Evidence on Teacher-Student Matching and its Consequences in the Italian Case*, in "Politica Economica", 1, pp. 12-58, doi: 10.1429/86375.
- Argentin, G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e Prospettive di intervento*, Bologna, Il Mulino.
- Argentin, G., Barbieri, G., Barone e C. (2017), *Origini sociali, consiglio orientativo e scelta del liceo: un'analisi sui dati dell'Anagrafe Studenti*, in "Politiche Sociali", 4, 1, pp. 53-73.
- Barbagli, M. e Dei, M. (1969), *Le vestali delta classe media*, Bologna, Il Mulino.
-

- Barbieri G., Cipollone P. e Sestito P. (2007), *Labour market for teachers: demographics characteristics and allocative mechanisms*, in "Giornale degli Economisti e Annali di Economia", 66, 3, pp. 335-373.
- Barbieri, G., Rossetti, C. e Sestito, P. (2011), *The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications*, in "Economics of education review".
- Cavalli, A. (a cura di, 1992), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
- Cavalli, A. (a cura di, 2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino, pp. 207-238.
- Cavalli, A. e Argentin, G. (a cura di, 2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Cesareo, V. (1969), *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita e Pensiero.
- Chetty, R., Friedman, J.N. e Rockoff, J.E. (2014a), *Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates*, in "The American Economic Review", 104, 9, pp. 2593-2632, doi: 10.3386/w19423.
- Chetty, R., Friedman, J.N. e Rockoff, J.E. (2014b), *Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*, in "The American Economic Review", 104, 9, pp. 2633-2679, doi: 10.1257/aer.104.9.2633.
- Kraft, M.A. (2019), *Teacher Effects on Complex Cognitive Skills and Social-Emotional Competencies*, in "Journal of Human Resources", 54 (1): 1-36.
- OECD (2017), *Gender imbalances in the teaching profession*, in "Education Indicators in Focus", 49, doi: 10.1787/54f0ef95-en.
- Romito, M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini.
-

UNA SCUOLA DI CLASSE?

VECCHIE E NUOVE DISUGUAGLIANZE A SCUOLA

DI MANUELA OLAGNERO E ROBERTA RICUCCI

IL POSTO DELLA SCUOLA¹

Provo a raccontarvi con che spirito abbiamo scritto questo testo, quando di libri sulla scuola ce ne sono già molti e di ricerche sulla scuola moltissime.

La filosofia di questo libro era quella di smontare qualche pregiudizio sulla scuola e portare alla luce ciò che è meno noto. Inoltre volevamo far parlare, attraverso la scrittura del libro, due generazioni e due diverse esperienze. La esperienza di noi senior (Adriana Luciano ed io) e quella delle giovani adulte (Giulia Cavaletto e Roberta Ricucci) che hanno conosciuto e studiato una scuola decisamente “moderna”.

La mia scuola era la scuola delle divise, del grembiule, una scuola che nel ciclo elementare ancora ci chiedeva di uscire facendo il saluto militare. Tutto finiva, allora, a mezzogiorno e mezza anche per gli insegnanti. Era una scuola a massima uniformità e, prima della riforma della media unica, a massima chiusura, concepita inoltre per allievi obbedienti e docili: il gioco del silenzio che occupava gli ultimi quarti d'ora delle mattine a scuola era, per noi allieve elementari, una sfida a chi era capace di stare più fermo. Questa scuola è tramontata.

La scuola che hanno conosciuto Roberta e Giulia, la scuola degli anni '80, che è ancora diversa da quella attuale, è andata

¹ Di Manuela Olagnero

molto avanti, ha aperto le porte, ha accolto. Ha fatto lavorare molto di più gli insegnanti su progetti, su curricula, ha creato buone pratiche, ma non possiamo dire che tutto il lavoro che poteva fare l'abbia fatto e l'abbia compiuto al meglio. Specie in un momento in cui continuamente si interpella la scuola e che si tira per la giacchetta il personale della scuola, siano gli insegnanti, i presidi, gli assessori, i ministri: "Cosa fa la scuola per...?". C'è un autore francese, François Dubet, che denuncia questa continua chiamata in causa della scuola, quando la scuola non ha tutte le risorse che dovrebbero servire per rispondere alle questioni su cui la si interpella: l'integrazione, la parità dei sessi, le competenze sia di cittadinanza, sia per il mercato del lavoro.

Abbiamo intitolato questo volume "Questione di classe" alludendo al doppio significato del termine classe. Il doppio significato è preso seriamente in ambedue i casi.

Classe intesa come classe sociale: perché effettivamente tutto comincia di lì. La classe sociale continua a proiettare un'ombra lunga sulle carriere scolastiche successive alle elementari. Lo fa sia direttamente, sia indirettamente attraverso il rendimento scolastico (che sappiamo essere una complessa funzione di molti fattori sociali, culturali e ambientali). Il rendimento scolastico è il principale *driver* per la scelta della scuola superiore e la scelta della scuola superiore poi si incaricherà di fissare, cristallizzare e addirittura rafforzare, le diseguglianze iniziali.

Classe intesa come spazio didattico: perché è in aula che avviene il trasferimento del sapere da insegnanti ad allievi: se il destinatario finale è l'allievo, la classe è il contesto che può far la differenza nell'insegnare e nell'apprendere.

È quindi molto importante considerare la classe come una comunità possibile di apprendimento. Nel nostro libro ci sono diversi livelli di narrazione.

Ci sono le nostre esperienze di ricerca, che sono per lo più locali (Torino, Cuneo, il Piemonte), ci sono riferimenti a indagini svolte in altre regioni e poi ci sono i dati dei confronti

internazionali, che purtroppo vedono la situazione scolastica italiana sempre tra le ultime posizioni. Nel 2017 l'Ufficio Statistico dell'Unione Europea mette l'Italia al penultimo posto per numero di laureati tra i cittadini in età da lavoro (15-64 anni): il tasso è del 16,3 per cento. La media europea è ben al di sopra: il 27,7 per cento.

I livelli di istruzione risultano più elevati se si guarda alla fascia d'età compresa tra i 25 e i 34 anni. In questo gruppo della popolazione i laureati sono il 26,4 per cento.

Ma la media UE di riferimento è ancora ben al di sopra: il 38,8 per cento.

Anche per quanto riguarda i diplomati nella stessa fascia d'età siamo decisamente sotto la media europea per tasso di popolazione diplomata: 75% contro 84%.

Naturalmente occorre fare, anche per l'Italia, gli opportuni *distinguo* per genere e per classe sociale. Si sa che la popolazione femminile ha sempre fatto meglio di quella maschile. Nel 2017 nella fascia d'età tra i 15 e i 64 anni le laureate sono circa il 19% contro circa il 14% dei laureati. Nel gruppo tra i 25 e i 34 anni la popolazione femminile che ha concluso gli studi universitari sale a circa il 33%, mentre gli uomini con una laurea in tasca raggiungono a stento il 20%. Quanto alla classe sociale è vero, come vedremo anche dopo, che la probabilità di andare avanti negli studi varia di molto a seconda della famiglia di origine. Eppure la rappresentazione pubblica della scuola mostra una istituzione benevola, trasparente e aperta a tutti, ma anche capace di incontrare i gusti (diciamo anche idiosincrasie) dei vari pubblici.

Puntualmente, quando si aprono le preiscrizioni, parecchi messi prima dell'inizio dell'anno scolastico, le pagine locali dei giornali partecipano a questa vetrina. Molte scuole oggi si presentano, come dire, per sottrazione: *qui non ci sono disabili, qui*

non ci sono stranieri, ecc. I giornali, evidentemente, parlano alle preoccupazioni del ceto medio circa il pericolo di trovare troppi stranieri in classe con i loro figli. Ma di questo dirà Roberta. Mi limito a citare qualche risultato di una ricerca svolta a Milano nel 2017². Riguardava la segregazione scolastica nelle scuole medie. È emerso che fin dall'inizio della prima media i genitori sono preoccupati del “con chi studieranno i loro figli”. Una fetta considerevole di famiglie di ceto medio (circa il 38% del campione) manda “fuori bacino”, cioè fuori dal suo quartiere, i propri figli già quando sceglie le scuole medie. Il fare di tutto per evitare troppa *mixité*, stare con qualcuno che ci somigli (perché l'essere compagni di scuola dello stesso ceto favorisce la costruzione di reti utili anche negli anni successivi), comincia presto, indice di una preoccupazione anche facilmente identificabile dal punto di vista sociale: è il ceto medio che in un certo modo si sente pressato dall'esigenza di costruire un destino per i figli legato alle credenziali educative. La complicazione sta nel fatto che quello stesso ceto medio progressivo e intellettuale non direbbe mai che sceglie una scuola “perché non ci sono disabili, o perché ci sono meno stranieri che altrove”. Dice piuttosto che lo sceglie per la qualità dell'insegnamento. Quindi questo ceto medio è un po' schizofrenico perché la sua cultura gli chiede di dichiararsi tollerante, aperto, multiculturale, ma la sua paura del “declassamento” gli impone scelte difensive. Da quella ricerca, così come da molte altre, risulta che i genitori di oggi hanno una forte spinta a ridurre, per quanto possono, l'incertezza, informandosi agli *open days*, partecipando alle giornate di orientamento, consultandosi con parenti e amici, per essere sicuri che almeno quello che loro possono fare all'inizio, cioè la scelta della scuola, non sia uno sbaglio. In contesti competitivi come quello attuale, e nel sistema italiano in particolare, gli

² Si veda il contributo *La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo a Milano* in questo volume.

sbagli nello scegliere la scuola sono, se non fatali, difficilmente reversibili. La scuola italiana, lo sapete bene, è poco amica dei cambiamenti in corsa. Una volta scelto il tipo di scuola superiore, non è possibile uscirne, se non per caduta: “se non sei riuscito nel liceo scientifico prova in un istituto professionale”. Ricerche svolte in Piemonte qualche anno fa e focalizzate sulle scelte scolastiche della classe operaia, hanno mostrato che questa è ben consapevole di quanto conti il titolo di studio, e oggi supera, sia pure talora con fatica, quello che gli esperti chiamano “avversione al rischio”: questo si genera tradizionalmente quando si calcola quanto reddito si perde per il fatto che il figlio studia anziché lavorare, e quanto questa perdita aumenta nel caso che il figlio vada male a scuola. Questo tipo di avversione al rischio non c'è più, o c'è molto meno. Anche le classi meno abbienti hanno fiducia, nel potere emancipativo dell'istruzione. Il punto è che queste non hanno a disposizione, a differenza delle altre, le risorse della cosiddetta *shadow education*, o *educazione ombra*: cioè non hanno la possibilità di dotare il figlio di competenze extra-curricolari, di conoscenze di persone e di accesso a svariate occasioni di formazione. Sono cioè prive di quel capitale culturale e sociale di cui si sono dotate le classi borghesi e che appunto si forma fuori dalla scuola. A parità d'istruzione il laureato in ingegneria, se figlio di operaio, per quanto dotato di competenze tecnicamente indiscutibili, non avrà le reti, la sicurezza di sé, anche la ampiezza di alternative professionali che ha il figlio di famiglia borghese con lo stesso tipo di laurea.

Torniamo un attimo indietro al ruolo della famiglia di origine: può fortemente influenzare la riuscita scolastica: il figlio di una famiglia disagiata seppure non trova ostacoli espliciti a proseguire gli studi oltre l'obbligo, non ha la camera tutta sua per studiare, non può usare le lezioni private per recuperare qualche brutto voto, non può invitare a casa i compagni di scuola per stringere alleanze anche tra famiglie. In quelle condizioni ambientali il rendimento scolastico cala e i progetti

futuri si accorciano. Secondo i dati ISTAT del 2014, il 46% dei genitori laureati manda i propri figli al liceo, contro il 13% dei genitori con la licenza media. Ebbene i figli di genitori con laurea correranno pochissimi rischi di dispersione scolastica: meno del 3% di questo gruppo abbandona la scuola superiore prima della fine, mentre il rischio sale a quasi il 28% per i figli di genitori con licenza media inferiore. Mandare i figli all'università, quindi aver superato tutte le barriere interne ed esterne alla scuola, interessa il 14% dei genitori con licenza media inferiore, e ben il 55% dei genitori con laurea. Quindi le disegualianze si costruiscono nel tempo e utilizzano la carriera scolastica per rinforzarsi, spesso con il beneplacito (in ogni modo inquietante) degli stessi ragazzi ("io tanto non capisco niente"). È questa una svalutazione di sé che gli psicologi hanno ben studiato e che spesso è rinforzata dagli insegnanti che utilizzano la media dei voti per "distogliere dal liceo" e indirizzare a istituti tecnici, o professionali o addirittura alla qualifica professionale. Quando anziché scendere addirittura si esce dal circuito, scegliendo di prendere una qualifica professionale, può succedere (ce lo dicono alcune ricerche), che lo studente, se rimotivato e sostenuto adeguatamente, scopra che ce la può fare e rientri nel circuito formativo o si prepari seriamente a un lavoro. Lavorare sulla identità, sull'immagine di sé e sull'autostima è molto importante e spesso anche le famiglie, oltre che gli insegnanti, in questo andrebbero supportate.

Ci rendiamo conto che una cosa è dire *non ci sono barriere*, nel senso di limitarsi a dire: "nessuno ti impedisce di..." (per esempio di iscriverti all'università o a un liceo). Altra cosa è dire: "mettiamo tutti gli studenti in grado di accedere ai vari livelli formativi fornendo a tutti pari strumenti". E però, non ci siamo ancora, perché cosa succede se quella istruzione diventa per alcuni, inutilizzabile o screditata? Se ci vogliono ulteriori dotazioni fuori standard che la scuola non fornisce? In una prospettiva di contrasto alla disegualianza sostanziale non si può

più dire “noi ti abbiamo fatto studiare, che altro vuoi?” Occorrono presidi di riallineamento e re-indirizzamento per evitare che le persone si perdano già durante il loro corso di studi (ne parleremo tra poco) o non siano in grado di farlo fruttare dopo. E il bello è che non esiste un *trade-off* tra equità ed efficienza: perseguendo l’una ottengo l’altra. Fuori dalla scuola non soltanto si è privi di qualificazione professionale, ma si è più fragili, meno autonomi, meno capaci di prendere in mano la propria vita. Il fatto è che i costi della dispersione, costi di sistema oltre che individuali, sono altissimi, cioè è un investimento che non torna, una cura che si interrompe, una costruzione di una generazione che va dispersa, una cittadinanza che non matura.

Ne “*L’uscita di insicurezza*” - così Adriana Luciano aveva intitolato nel nostro libro il problema della dispersione, cioè il fenomeno dell’allontanamento dal sistema scolastico e formativo da parte degli studenti - si mostra come le cifre complessive di questo fenomeno siano in Italia ancora allarmanti, pur essendo scese dal 20% del 2006 al 13,8 del 2016. L’obiettivo Europa 2020 è infatti il raggiungimento del livello del 10%³. In quel capitolo c’è l’idea forte che *bisogna incominciare dalla scuola materna*, per combattere i comportamenti discriminatori e la rassegnazione all’isolamento, perché è da lì che in crescono i germi dei fallimenti successivi. Molti adulti, genitori di adolescenti e che ho intervistato, avevano interrotto il loro percorso di studi negli anni sessanta/settanta. Parlando del loro rammarico (“...io mi sono mangiata fino ai gomiti perché non avevo voluto studiare...”), ricordavano quanto avesse contato il fatto

³ Secondo il Consiglio Europeo si prende come indicatore del fenomeno la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni d’età con al più il titolo di scuola secondaria di I grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni e non più in formazione. In Italia l’Anagrafe nazionale degli studenti, istituita nel 2005, consente di distinguere, per ogni ciclo scolastico, tra interruzioni in corso d’anno e interruzioni nel passaggio tra un ciclo e l’altro.

che c'era il sogno (realizzabile) del lavoro subito e dell'autonomia economica precoce. Oggi non è più così. Oggi la dispersione deriva dall'indebolimento delle motivazioni, dal sentimento di inadeguatezza personale, da problemi familiari. Affligge soprattutto i ragazzi delle famiglie più povere e che frequentano scuole tecniche e professionali.

Un altro problema - tipico, come del resto il precedente, delle scuole tecniche - è quello legato al reclutamento, che sconta la bassa reputazione sociale di tutte le scuole che non sono "licei". Questo succede fin da quando, con la riforma Gentile, il sapere letterario è stato considerato prerogativa delle classi borghesi e quello tecnico delle classi popolari. Diventate, fin dalla riforma Gentile, *figlie di un Dio minore* rispetto ai licei, queste scuole sono scelte, più che per vocazione, per esclusione ("il liceo no? Allora il tecnico!"). Con voti bassi alla licenza media il parere di insegnanti e famiglie ad escludere dal liceo converge (a meno che si appartenga a una classe sociale abbiente, quella che può fare scelte indipendentemente dal basso rendimento scolastico, variamente rimediabile sul mercato privato). Questo auto-posizionamento sociale precoce attraverso la scuola non dipende da motivazioni o attitudini intrinseche verso una materia e la sua prefigurazione professionale, ma dipende appunto dalla bassa reputazione che allontana da questa i ceti borghesi. In Germania, la scuola tecnica e il suo prolungamento in indirizzi professionalizzanti, anche in università, hanno pari dignità sociale, anche perché costruiscono ceti professionali titolari di un *expertise* rispettata e stimata che non ha niente da invidiare a quella letteraria. Anche la migliore scuola tecnica, a Torino, come credo a Milano, non riesce ad essere attrattiva per tutti coloro che vedono nell'accesso a questo tipo di scuola, una diminuzione sociale. Il processo di liceizzazione delle scuole superiori, annunciato all'inizio degli anni 2000 con la riforma Moratti, voleva garantire una formazione generalista che si sentiva mancante negli istituti tecnici (che sarebbero dovuti

divenire, con un più ampio innesto di materie non specialistiche, licei tecnologici), ma ciò che si è ottenuto è stato per quegli anni, una specie di ibrido formativo. Dopo pochi anni, il processo si è comunque arrestato e ha rivinto la tradizionale quadripartizione: licei, istituti tecnici e professionali e poi la formazione professionale. Le riforme e i tentativi di riforma, occorsi già prima della “buona scuola”, hanno lasciato sul terreno parecchia confusione e alcuni paradossi. Ad esempio la riforma Gelmini diceva di voler rivalorizzare le competenze specialistiche degli istituti tecnici riducendone la frammentazione in indirizzi, aumentandone la aderenza ad ampie aree scientifiche e tecniche di rilevanza nazionale, e incrementando le ore di laboratorio. Peccato che le ore di laboratorio sono quasi scomparse. Nel corso di una ricerca sui diplomandi delle scuole superiori piemontesi, svolta nel 2013-2014, abbiamo chiesto quale sarebbe stato il lavoro che reputavano più adatto a loro, hanno risposto in maniera molto diversa. Gli studenti degli istituti tecnici si sono dimostrati i più incerti. Mentre i liceali sapevano benissimo quale lavoro avrebbero cercato (e trovato), proprio gli studenti degli istituti tecnici, sono apparsi i più lontani dalla dimensione tecnica, con immagini vaghe o velleitarie del loro futuro: “voglio fare l’operatore turistico, l’allenatore sportivo, lo psichiatra”, segno di uno spiazzamento che l’orientamento in qualche modo dovrebbe, avrebbe dovuto, arginare.

È il caso quindi di citare uno dei capitoli del libro scritto da Giulia Cavaletto, coautrice del nostro volume, che si intitola “Perdere la bussola”. Il capitolo tratta dell’orientamento scolastico che è diventato un obbligo da una ventina d’anni, ma che è gestito in maniera non efficace, comunque non all’altezza della posta in gioco. Si sa che nella scuola italiana la valutazione finale dell’insegnante, in termini di orientamento, non vale come in Francia, dove il docente ha davvero l’ultima parola. In Italia questo non accade. L’orientamento non gode di una vera e propria veste istituzionale. Oggi si potrebbe parlare invece di

una sorta di “supermarket” e cioè del fatto che le scuole devono fare continuamente pubblicità a sé stesse per arginare cali e defezioni. La stessa università svolge periodicamente il compito di presentarsi alle matricole, provando a rappresentarsi come il luogo dove puoi incontrare il migliore dei mondi possibili, gli stimoli più forti, le materie più interessanti, ma, ciò facendo, può accendere talora entusiasmi e creare motivazioni fittizie.

È tutto nero? Assolutamente no. La scuola non è certamente un terreno di sola finzione o di malcelata sopraffazione. I terreni su cui produce qualità sociale sono tanti. Ne cito soltanto uno, quello dell’innovazione. Uno studio da me condotto sull’innovazione a scuola, intesa l’innovazione come progettualità di nuove forme didattiche, e di nuovi moduli per trasferire le competenze, ha mostrato una quantità di iniziative e di progetti di grande interesse e utilità pedagogica. Ma ha mostrato che per lo più quelle iniziative hanno breve respiro, per la scarsità e provvisorietà delle risorse messe in campo. Anche questo mostra una scuola investita da molte buone idee che non sempre trovano gambe per poter camminare stabilmente. L’innovazione dal basso ha fatto fare grandi progressi soprattutto alle scuole elementari, agli istituti comprensivi e in alcuni casi anche a quei pochi istituti tecnici virtuosi che sono riusciti a mandare sul mercato del lavoro persone particolarmente consapevoli e qualificate. Ma tutto questo è successo in maniera spesso aleatoria, grazie alla sola iniziativa dal basso, sia pure supportata da risorse venute dall’alto. Dal basso vuol dire attraverso la militanza storica e la quotidiana dedizione agli allievi di singoli insegnanti. Attenzione. La sindrome del *burnout*, o sovraccarico, o percezione di essere *solì al fronte*, oggi accomuna parecchi lavoratori qualificati che si rendono conto del problema della qualità dei servizi che offrono e della responsabilità che pesa su di loro.

Lo stesso rapporto squilibrato tra buoni progetti e faticose realizzazioni si applica ai tentativi di connettere scuola e mercato del lavoro. Gli *stage* previsti dall’alternanza scuola lavoro

che pur sono molto diffusi hanno durata breve, le aziende sono poco coinvolte e obbligate a svolgere parecchia attività burocratica. Molto dipende comunque dal distretto in cui risiede la scuola e poi dalla disponibilità delle persone: il singolo imprenditore, il singolo dirigente scolastico.

La nostra idea, in proposito, è che si debba, e si possa, creare una sensibilità collettiva al problema della centralità della scuola, tale che non richieda eroismi individuali, per essere all'altezza. *L'altezza* è quella di uno standard di qualità generalizzabile che valorizzi le autonomie, ma anche che ne eviti i guasti e gli effetti perversi. Perché l'autonomia scolastica ha questa ambivalenza: valorizza l'iniziativa e toglie dalla segregazione di un certo contesto e nello stesso tempo lascia a sé stesse situazioni che non riescono a decollare per mancanza di risorse o per perdita di risorse stesse. Tra la cosiddetta eccellenza e il degrado ci sarà pure posto per una scuola di qualità!

LA RELAZIONE FRA SCUOLA E STUDENTI DI ORIGINE STRANIERA. CONFERME E NOVITÀ⁴

Ciò che è stato illustrato finora, le luci e le ombre che caratterizzano l'esperienza scolastica negli ultimi anni, anche attraverso quello sguardo intergenerazionale che è stato il punto di partenza per la scrittura del libro, in qualche modo si ritrova e si riconnette in due capitoli che mettono a fuoco una delle più grandi trasformazioni che la scuola italiana ha conosciuto negli ultimi trent'anni. Ovvero il suo essere diventata una scuola interculturale. Almeno sulla carta: dalla metà degli anni Ottanta la scuola italiana, secondo le circolari del Ministero dell'istruzione, dovrebbe essere una scuola interculturale. Ciò si è concretizzato nell'aumento del numero sia degli allievi con cittadinanza non italiana, sia degli allievi cittadini italiani, di

⁴ Di Roberta Ricucci

origine straniera. Attenzione: la cittadinanza non li ha messi al riparo né dalle necessità di essere in qualche modo rafforzati in alcuni aspetti, in particolar modo in quelli della lingua, né dà processi di etichettamento e stigmatizzazione che li rimandano essenzialmente alla sola storia migratoria dei loro genitori. Sono quindi italiani per passaporto, ma continuano a essere percepiti sempre stranieri dentro la classe o dentro la scuola, ma soprattutto al di fuori dell'istituzione scolastica.

La scuola italiana è diventata, almeno nei numeri, interculturale, un luogo dove si incontrano e confrontano allievi italiani e stranieri. Soprattutto, l'aumento progressivo di studenti non italiani ha permesso di gettar luce di illuminare alcune criticità, che vanno rilette dal punto di vista della relazione con allievi e famiglie che non hanno nella storia familiare, si potrebbe dire nel DNA, un'esperienza di relazione e interazione con la scuola italiana.

Scherzando, quando mi trovo con degli amici che mi chiedono "Tu che ti occupi di allievi stranieri, dicci come vanno le cose nelle scuole, quali sono i problemi", io rispondo sempre che occorre pensare quale sia la relazione che ognuno di noi ha costruito con la scuola. È vero che oggi ci sono gli *open days*, tanti siti web su cui ci si può informare, però in prima battuta ci relazioniamo con la scuola attingendo a quello che è il nostro bagaglio esperienziale. Molti ripetono questo ritornello: "Non ripeteremo gli errori dei nostri genitori, quindi quando dovremo sceglierle la scuola faremo un'analisi di opportunità, di rischi, valuteremo le distanze, dove c'è il corpo docente stabile e non ci sono turnover rapidi". Tuttavia, in prima battuta, l'elemento di riferimento è quello della relazione diretta avuta con le istituzioni scolastiche.

Per le famiglie straniere, questo è il primo elemento di differenza: esse hanno un'esperienza con la scuola, ma non con quella italiana. Quindi non si possono rifare al proprio rapporto nei confronti di un mondo scolastico su cui puntano molto: per

recuperare il percorso sociale che hanno abbandonato arrivando in Italia oppure cercando di garantire ai figli opportunità di miglioramento all'interno della scala sociale. Interagiscono con la scuola facendo leva su quella che è stata la loro esperienza, che però è talora distante da quella delle scuole italiane.

Pensiamo al modo di relazionarsi tra genitori e docenti. La scuola italiana ha tra le sue forse più grandi conquiste l'essersi aperta a una maggiore compartecipazione alla vita scolastica delle famiglie. In altri sistemi socio-culturali ciò risulta impensabile, e anzi parrebbe un'ingerenza indebita da parte delle famiglie presentarsi a scuola, discutere con gli insegnanti (in qualche modo mettere in discussione il loro operato). Chi ha compiti di docenza sa quanto sempre più i genitori intervengano nelle decisioni prese in classe, nei voti assegnati ai figli.

Questo è il primo grande elemento di differenza. In molti casi, le famiglie straniere non possono rifarsi a un'esperienza diretta di relazione con la scuola italiana. Di conseguenza, anche i genitori non italiani hanno bisogno di essere orientati, in maniera leggermente diversa rispetto a quello che serve ai corrispettivi nativi.

Hanno bisogno di conoscere il sistema scolastico, di apprendere quanto la scuola può dare, cosa può garantire e soprattutto essere in un certo senso disilluse rispetto a una loro cieca fiducia nei confronti del sistema scolastico italiano. Ma su questo aspetto torneremo.

La presenza crescente degli studenti stranieri nelle scuole italiane ha svolto in qualche modo una funzione specchio. L'arrivo degli allievi di origine straniera ha permesso di mettere meglio a fuoco alcune criticità e dei nuovi temi. Emergono sicuramente fattori di novità ed elementi ricorrenti con cui la scuola si è confrontata a partire dagli anni Ottanta, in maniera sempre più significativa.

Dopo così tanto tempo non possiamo evocare l'alibi dell'emergenza, dell'essere di fronte ad un'esperienza nuova, del non

aver le metodologie, su come ad esempio si debba insegnare l'italiano come L2 o si debba sostenere l'apprendimento della lingua per studio delle diverse discipline e non solo la lingua per la comunicazione di base. Temi che sono illuminati in maniera netta dalla presenza degli allievi stranieri e sono però trasversali a tutte le relazioni tra studenti e scuole, soprattutto quello della concentrazione e della dispersione.

Si sceglie una scuola perché ha specifiche caratteristiche, magari perché si trova in un certo quartiere. Sempre più si sceglie un istituto dove non ci sono determinate tipologie di allievi: i disabili, gli stranieri. Ovviamente gli stranieri non sono tutti uguali. In generale tendiamo a definire gli allievi con cittadinanza non italiana come stranieri, ma abbiamo delle gerarchie anche tra di essi. Ci sono scuole dove i genitori italiani chiedono esplicitamente l'inserimento dei figli in classi con più allievi rumeni e meno magrebini, perché i rumeni nella percezione della famiglia italiana hanno una maggiore dedizione allo studio, si caratterizzerebbero (non si sa da dove derivi tale immaginario) per maggior rispetto e maggiore disciplina rispetto alla relazione con l'insegnante e la scuola. Peraltro, se c'è qualcosa che i ragazzi stranieri imparano abbastanza rapidamente è come comportarsi a scuola nella relazione con gli insegnanti. In questo caso c'è una procedura di totale assimilazione, in tempi abbastanza rapidi. Gli allievi rumeni, moldavi o albanesi, nel giro di qualche giorno hanno capito che di fronte all'insegnante non ci si alza in piedi e che in generale non è il caso di essere così deferenti. L'immaginario però conta, e si costruisce anche attraverso il dibattito mediatico sull'immigrazione, quindi i rumeni sì, i magrebini no, i cinesi sì ma i senegalesi o altri figli dell'Africa sub sahariana non vanno bene. I filippini invece sì, perché vengono da una famiglia dove tendenzialmente una lingua utilizzata è l'inglese, quindi possono essere dei buoni amici. Con essi si possono anche sviluppare delle relazioni extrascolastiche. Questo vale meno per i latinoamericani, si sa:

avendo la loro lingua che sembra così simile all'italiano (come nella percezione comune è lo spagnolo), non c'è stato un grande investimento nell'apprendimento della lingua da parte delle famiglie e quindi la relazione è ancora alquanto zoppicante.

Ci si trova quindi di fronte a fenomeni di concentrazione e dispersione degli stranieri nelle classi, dal punto di vista della scelta operata dalle famiglie italiane. Questi elementi possono però essere influenzati anche dalle scuole. Il processo può essere guidato dalle scuole, anche se non in maniera esplicita. Molte evidenze di ricerca raccontano di scuole in cui si opera una selezione all'ingresso, dove alcuni allievi sono accettati e altri meno, dove si tenta un "dirottamento" verso gli istituti in cui sono attivi più progetti per allievi stranieri. Ad esempio si fa presente alla famiglia che i figli in una certa classe o scuola incontrerebbero più facilmente altri connazionali, che potrebbero essere d'aiuto. Questi atteggiamenti creano concentrazione e non aiuta di certo la dispersione.

Altro tema cruciale è quello dell'orientamento, come si è accennato. Le famiglie si informano; quelle straniere sono leggermente svantaggiate rispetto agli italiani, i quali possono beneficiare di una rete di conoscenze, di un capitale sociale al quale attingere su quale scuola scegliere, su quali indirizzi orientare i figli, su quali possono essere scelte formative utili per il successivo inserimento nel mercato del lavoro. Gli stranieri sono penalizzati su questo versante, hanno reti sociali e delle relazioni meno dense, più povere in termini di capacità conoscitive e di acquisizione di informazioni.

L'avanzare delle seconde generazioni è un altro aspetto importante, che ha rappresentato in qualche modo una spiacevole disillusione per molti insegnanti. Soprattutto per il corpo docente che faceva parte di quelle scuole di frontiera dove la presenza straniera era più forte.

"In classe ho già quattro allievi stranieri: il peruviano, il filippino, l'egiziano, il marocchino; mi arriva un cinese e quindi

devo incominciare daccapo”. Un altro alfabeto, un'altra lingua di mediazione. Per molto tempo, negli anni Ottanta e Novanta, di fronte alla fatica dell'accogliere, settimana dopo settimana, nuovi arrivi, la prospettiva era che prima o poi sarebbero giunte le seconde generazioni, i figli dell'immigrazione nati in Italia. Con loro la strada sarebbe stata tutta in discesa, perché avrebbero incominciato a frequentare la scuola materna, avrebbero appreso la lingua italiana fin da subito, sarebbero arrivati in prima elementare, ai blocchi di partenza, e sarebbero stati simili ai loro coetanei di origine italiana.

Questa speranza si è rivelata errata. In terza elementare alcuni figli di stranieri hanno un *gap* in termini di competenze, vocabolario, conoscenze quasi irrimediabile e quindi sono destinati, come si è visto, ad avere carriere professionali più povere, con percorsi accidentati dal punto di vista educativo. Possiamo fare qualcosa? Certo, è possibile fare molto, però occorre avere l'attenzione di dedicare strumenti di approfondimento, sostegno, accompagnamento all'apprendimento alla lingua non solo ai neo arrivati, che immaginiamo ne siano più bisognosi. Per questo è da sottolineare che qualche volta l'ottenuta cittadinanza rischia di cancellare alcune necessità che possono essere evidenziate dal fatto di avere ancora un passaporto non italiano, di arrivare in Italia “a un certo punto”. Ma chi nasce nel paese di immigrazione della famiglia, cresce in dove non ci sono strumenti perché la lingua veicolare non è quella italiana. Magari ci si sforza di usare l'italiano perché si è sentito dire che in questo modo si possono creare delle competenze per i figli, sbagliando. Tutti gli studi ci dicono che a casa è opportuno utilizzare la lingua madre rispetto a un utilizzo scorretto della lingua del paese in cui si vive, perché altrimenti i danni possono essere irreversibili.

Il tema del supporto linguistico ci riporta a una novità per il nostro Paese nella relazione tra scuola e allievi stranieri. Tutta la partita legata alla presenza straniera ha “costretto” le scuole a

cimentarsi in maniera significativa, anche se con poca preparazione, sul versante della progettazione, del reperimento fondi, della risposta a bandi per predisporre iniziative e attività di sostegno specificamente rivolte agli allievi di origine straniera. La scuola, da anni, fa progetti: sull'informatica e le competenze trasversali, sulle lingue straniere e così via. Nondimeno l'attività indirizzata agli allievi stranieri ha richiesto uno sforzo in più, competenze nuove, per cui il corpo docente non è formato. In questi mesi è stato avviato da parte del MIUR un master dedicato agli insegnanti e ai dirigenti che lavorano in scuole multiculturali, ma siamo nel 2018. L'Italia è diventata un paese d'immigrazione quaranta anni fa, non l'altro ieri o un paio d'anni fa. Abbiamo vissuto varie emergenze e le abbiamo superate. Oggi la presenza di allievi con cittadinanza non italiana nelle scuole ammonta a oltre il 9% dell'intera popolazione scolastica, in alcune regioni è ben al di sopra. Non si tratta quindi di un elemento di poco conto: è una presenza strutturale e strutturante tutti i percorsi scolastici, dalle scuole per l'infanzia fino all'università.

Ciò rappresenta un altro elemento di novità. Gli allievi stranieri crescono e si iscrivono anche a percorsi di istruzione terziaria. Non guardano solo a percorsi brevi, interessati esclusivamente a un rapido inserimento nel mercato del lavoro. C'è anzi un forte investimento da parte di numerose famiglie rispetto a percorsi lunghi di studio. Talvolta un impegno non del tutto centrato, perché l'investimento è verso quei titoli di studio che nell'immaginario possono garantire il successo, l'uscita dalla vita da migrante. Offrire, in altre parole, la possibilità ai figli di non restare rinchiusi o segregati in quei mestieri che sono propri degli immigrati.

Il figlio, la figlia della badante non aspira a essere la colf del nonno del compagno di classe, ma a essere il suo medico. E su queste aspirazioni scatta la competizione e talvolta si sviluppano processi di discriminazione. Sono stati registrati episodi di

vero razzismo in alcune scuole superiori, soprattutto istituti tecnici e professionali.

Questo è un campanello d'allarme che l'ufficio nazionale contro le discriminazioni da alcuni anni ha evidenziato. Perché i problemi della competizione e della concorrenzialità e non solo della complementarietà del mercato del lavoro si stanno spostando e dai genitori ai figli.

Se però la presenza degli studenti stranieri nei corsi di laurea è in crescendo, anche in questo caso un aspetto critico è legato all'orientamento. Il rischio di avere un tasso più alto di *drop out* tra gli studenti universitari di origine straniera rispetto a quelli italiani è forte. Lo si vede negli atenei piemontesi: gli stranieri iscritti all'università con diploma italiano, non quindi studenti Erasmus o giunti attraverso accordi internazionali, sono raggruppati in alcuni corsi di laurea. In particolar modo lauree tecnico scientifiche, come ingegneria, ma anche medicina e biologia. Ci si potrebbe chiedere: è possibile che tutte le ragazze e i ragazzi, ad esempio, egiziani, siano interessati esclusivamente a questi percorsi di studio? Che ci sia una predisposizione, un desiderio a diventare medici, biologi o ingegneri in quella provenienza? Oppure bisogna chiedersi se dal punto di vista dei genitori quelli non si presentino come i percorsi migliori per poter garantire il successo teorico di inserimento nella società italiana. L'esito di questo ragionamento la necessità di inserire un percorso di orientamento d'uscita che aiuti i ragazzi e soprattutto le famiglie straniere a comprendere non solo il funzionamento del sistema universitario, ma ancor più quei meccanismi che fanno transitare i giovani dal diploma o dalla laurea al mercato del lavoro. Sappiamo, anche se di questo non siamo orgogliosi, che le nostre credenziali educative, i diplomi e le lauree servono fino ad un certo punto. Per l'ingresso nel mercato del lavoro occorrono capacità relazionali e altre competenze, che spesso si ottengono in base a ciò che si fa nel tempo libero: la capacità di lavorare in squadra, di rispettare

degli impegni, capire una filiera di attività che ci vede coinvolti. Questo come può essere spiegato a famiglie straniere, che hanno in mente altri meccanismi di relazione tra sistema educativo e mondo del lavoro? Di nuovo si torna al punto di partenza: la presenza straniera illumina criticità presenti nella relazione tra scuola e famiglie *tout court*.

Del resto le stesse famiglie italiane hanno ben compreso cosa significhi essere un operaio specializzato oggi? Forse no, perché hanno ancora in mente un lavoratore con la tuta blu, che si sporca le mani col grasso. L'operaio specializzato oggi è un tecnico qualificato, che magari lavora in impresa all'avanguardia, dove si producono componenti per Apple davanti a macchine di ultima generazione, tendenzialmente con uno stipendio di tutto rispetto. Se non aggiorniamo gli immaginari con cui i genitori guardano all'esito finale del percorso scolastico, creeremo una serie di problemi, perché danneggeremo gli studenti rispetto a scelte fatte all'incrocio dei loro desideri e le possibilità di inserimento professionale futuro. Allo stesso tempo danneggeremo il Paese, perché l'altra faccia di questa tema è la cosiddetta nuova migrazione dei giovani. Di tutti i giovani: italiani, stranieri, di origine straniera. Non si tratta solo di fuga di cervelli, ma anche di giovani qualificati con mansioni tecniche. Tutti, indipendentemente dalla cittadinanza, formati dal nostro sistema scolastico. Senza aggiungere ulteriori declinazioni al nostro sistema educativo italiano (locale, regionale, statale) realizza in tal caso un investimento su questi giovani a beneficio di altre nazioni, come già diverse ricerche hanno messo in luce. Si tratta di un altro elemento che dovrebbe aiutarci a riflettere sulle dinamiche delle relazioni fra docenti, studenti e famiglie nelle nostre scuole.

LA SEGREGAZIONE SOCIALE ED ETNICA NELLE SCUOLE DELL'OBBLIGO A MILANO

DI COSTANZO RANCI,
ANDREA PARMA, MARTA CORDINI

Buona sera, ringraziamo Andrea Varani e le persone che hanno organizzato questo incontro che non è solo di presentazione, ma è anche una opportunità di confronto che va al di là della ricerca svolta. Felici e onorati della presenza di Francesco Cappelli, all'epoca del nostro lavoro assessore all'istruzione del Comune di Milano; solo grazie al suo intervento abbiamo avuto accesso ai dati che l'amministrazione comunale raccoglieva e custodiva negandone in precedenza l'accesso. L'operazione "dati aperti" di Cappelli ha innescato un progetto di messa a sistema di dati già presenti allo scopo di poter fare delle analisi. A quanto già raccolto abbiamo aggiunto altri dati per arrivare ad avere la ricerca in discussione oggi.

Il punto di partenza è rappresentato dall'esplosione della questione etnica a Milano. Un fenomeno di estrema importanza come documentato nel volume "White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo", dove usiamo il termine "segregazione" che può sembrare molto duro. Con questo termine ci si riferisce al fatto che nelle scuole si costituiscono gruppi relativamente omogenei di allievi che si concentrano sulla base di affinità sociali, culturali o territoriali. Questo in sé potrebbe non essere negativo se ad esso non si associassero marcate disuguaglianze sociali ed etniche, tali per cui si tende a separare le scuole dei privilegiati da quelle dei soggetti più svantaggiati. La concentrazione in base a queste tendenze può creare settori della scuola pubblica, e non solo,

differenziati per “qualità”. Il rischio è che la segregazione o la concentrazione in alcuni contesti degli studenti per qualsiasi motivo svantaggiati possa creare una scuola di serie A e una scuola di serie B, con degli effetti che non soltanto confermano le disuguaglianze sociali di partenza, ma si rifletteranno negli accessi e nelle scelte del percorso scolastico e lavorativo futuro.

La scuola avrebbe tra i suoi compiti fondamentali quello di limitare le disuguaglianze di partenza e tanto più la segregazione avviene, tanto più decade questo compito della scuola. Il punto dolente della questione è che questo problema non può essere affrontato a livello di singola scuola perché il problema è territoriale, riguarda un sistema scolastico e quello che una sola scuola può fare – anche se può fare ovviamente - è molto poco in assenza di una regia che assuma il territorio come la piattaforma su cui bisogna intervenire. Immagino che siano qui presenti molti insegnanti o dirigenti scolastici ed è lungi da noi attribuire delle responsabilità *excessive* a chi ha compiti di direzione scolastica perché la sensazione è che gli interventi necessari debbano essere inseriti in una logica di sistema, che non significa debba essere *top down*, ma che può significare che ci siano una serie di accordi e cooperazioni che possano partire da soggetti specifici. Senza una visione d’insieme la singola scuola in sé può fare qualcosa ma non può contrastare alla radice il problema all’ordine del giorno oggi. È come se ci fosse una marea che sommerge: alcune delle isole potrebbero essere ottime, ma se arriva la marea sommerge anche quelle. Non siamo alla presenza di uno *tsunami* ma la marea si vede ed è già abbastanza alta ed è il caso che qualcuno inizi a fare qualcosa per evitare che alcuni pezzi del sistema scolastico milanese siano sommersi completamente.

Parto mettendo a fuoco quali sono state le linee guida della ricerca e della analisi dei dati che vi presenteremo. Il fenomeno della segregazione scolastica è qualcosa ampiamente studiato

negli altri Paesi (per quanto riguarda l'Europa soprattutto nei Paesi nordici), ma non nel nostro.

Abbiamo fatto innanzi tutto una *review* di questi lavori per andare a vedere quali fossero gli elementi fondamentali e abbiamo cercato di capire quali sono i fattori che insieme collaborano sia a far scaturire le dinamiche di segregazione scolastica, sia a far sì che questa segregazione si sviluppi in tutti i suoi effetti negativi. Infatti, non sempre la concentrazione di minoranze dal punto di vista etnico o socio economico in una scuola si trasformano necessariamente in esiti negativi, ci sono anche esiti positivi a volte; abbiamo cercato però di evidenziare quali sono quelle dinamiche che portano ad uno smantellamento di uno degli scopi della scuola dell'obbligo che è quello dell'inclusione, della promozione dell'uguaglianza e così via.

Le dinamiche che abbiamo trovato e che caratterizzano anche altri paesi e altre città in Italia sono sostanzialmente tre, con un tema centrale che è la scelta scolastica delle famiglie, come è stato già anticipato. Gli altri due fattori che abbiamo preso in considerazione e che influiscono tantissimo sulla intensità e sulla forma con cui questa segregazione scolastica si esprime sono: il contesto istituzionale e la distribuzione della popolazione nel territorio.

Il contesto istituzionale è fondamentale, è il contenitore, il *framework* che regola tutto quello che può succedere all'interno di un sistema scolastico. In questo caso specifico, regola l'assegnazione di un bambino ad una scuola. Agli inizi degli anni '90 c'è stata l'ondata di liberalizzazione della scelta e questo cambiamento dei sistemi scolastici ha coinvolto moltissimi paesi europei e si basa su criteri di "quasi mercato" perché, da una parte, stimola la libera scelta delle famiglie e, dall'altra, di una forte competitività delle scuole. Non essendo più la scelta legata alla residenza, i genitori sono liberi di mandare i figli dove vogliono e a questo punto le scuole entrano in campo come delle istituzioni fortemente competitive le une con le altre,

ovviamente avendo diverse risorse, essendo in diversi bacini e in diversi quartieri e se questo da una parte ha ovviamente favorito la mobilità degli studenti all'interno del sistema scolastico, dall'altra parte però andando contro i discorsi che difendevano queste scelte, ha inasprito le disuguaglianze rendendole più evidenti. Un altro cambiamento istituzionale molto forte è stato quello dell'autonomia scolastica, che ha permesso di differenziare l'offerta formativa extra-ordinaria e ha diversificato ulteriormente le scuole.

Il secondo *fattore* che influenza i livelli e le forme della segregazione scolastica è come si compone la città e la popolazione a livello residenziale: questo fattore è molto forte nelle città e nei paesi dove vige ancora il criterio della residenza come assegnazione della scuola, perché ovviamente, se io risiedo in un quartiere svantaggiato, non ho altra alternativa se non quella di andare nella scuola di quel quartiere che riflette esattamente la popolazione del quartiere stesso. In realtà questo criterio sussiste anche laddove la libera scelta c'è, perché non tutte le famiglie esercitano la possibilità di scelta. Quindi se per qualcuno si è potuto smontare questo rapporto forte tra territorio e scuola, non è stato vero per alcune famiglie per cui esiste ancora di fatto la regola del bacino. Il punto critico quando si parla di scelta (problematica trasversale a tutti i paesi europei) è che stiamo parlando della scelta della classe media, non di quella di tutte le famiglie che mandano i figli a scuola. Stiamo parlando di una nicchia ben specifica che ha dalla sua parte una relazione strategica con la scuola perché ne condivide i valori, ne conosce il funzionamento, ha un capitale naturale sociale e finanziario per poter effettuare delle scelte consapevoli fin dalla scuola primaria. Di contro abbiamo tutta un'altra serie di famiglie, che nella letteratura internazionale vengono chiamate *passive* o *incapaci di scegliere*, che non effettuano scelte perché pospongono l'investimento nella scuola, perché non posseggono le risorse culturali e sociali per effettuare questa scelta, perché non

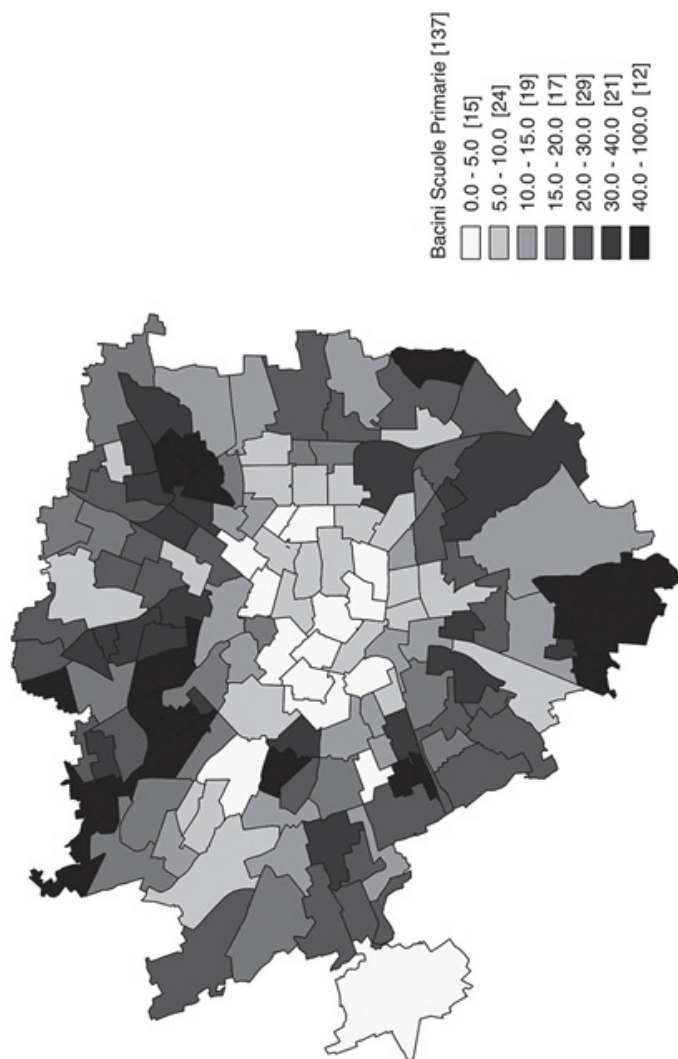
si sanno muovere all'interno del sistema scolastico. Quindi in realtà anche in quello che vedrete dai dati, quando si parla di scelte in realtà stiamo parlando delle scelte di una parte limitata delle popolazioni- Come tutti questi *driver* collaborano per creare queste forme di segregazione dipende da quale tipo di popolazione si sta parlando.

Nel nostro caso lo svantaggio è dato dalla appartenenza etnica, che in realtà è stato uno dei fattori che ci ha fatto cominciare la ricerca, questa grande presenza di studenti stranieri all'interno della scuola dell'obbligo. Ma nel corso della ricerca è emerso anche lo svantaggio declinato come appartenenza di classe. Queste due dimensioni ogni tanto si sovrappongono e sono due svantaggi egualmente importanti da tenere in considerazione.

Vi presenterò ora le principali risultanze emerse, partendo dai dati dell'Anagrafica Scolastica del Comune di Milano che permettono di ricostruire per ogni bambino, inserito nel sistema scolastico della scuola primaria e secondaria di primo grado residenti a Milano, il luogo di residenza e la scuola a cui è iscritto, più una serie di informazioni personali quali la cittadinanza, da cui ricostruire lo stato di straniero oppure no.

Siamo partiti dalla dimensione etnica e dal territorio, quest'ultimo perché è uno dei *driver* importanti della segregazione. La prima mappa [pag. 78] riporta dati riferiti alla scuola primaria. I 137 bacini scolastici sono stati classificati in base alla percentuale di stranieri tra i bambini residenti in età scolare [in questo caso dai 6 ai 10 anni]. Nel complesso a Milano circa il 20% dei bambini residenti ha la cittadinanza straniera.

Le aree più chiare sono quelle in cui la percentuale di bambini stranieri residenti è inferiore al 5% e quelli più scuri dove è oltre il 40%. Quest'ultima situazione è individuata in 12 bacini mentre in 20 si ha la presenza di bambini non cittadini italiani dal 30 al 40%. Da questa mappa emerge una dicotomia centro/periferia. Le aree centrali hanno una presenza quasi sempre



Bacini scuole primarie per quota di bambini 6-10 anni residenti con cittadinanza non italiana, anno scolastico 2015-16

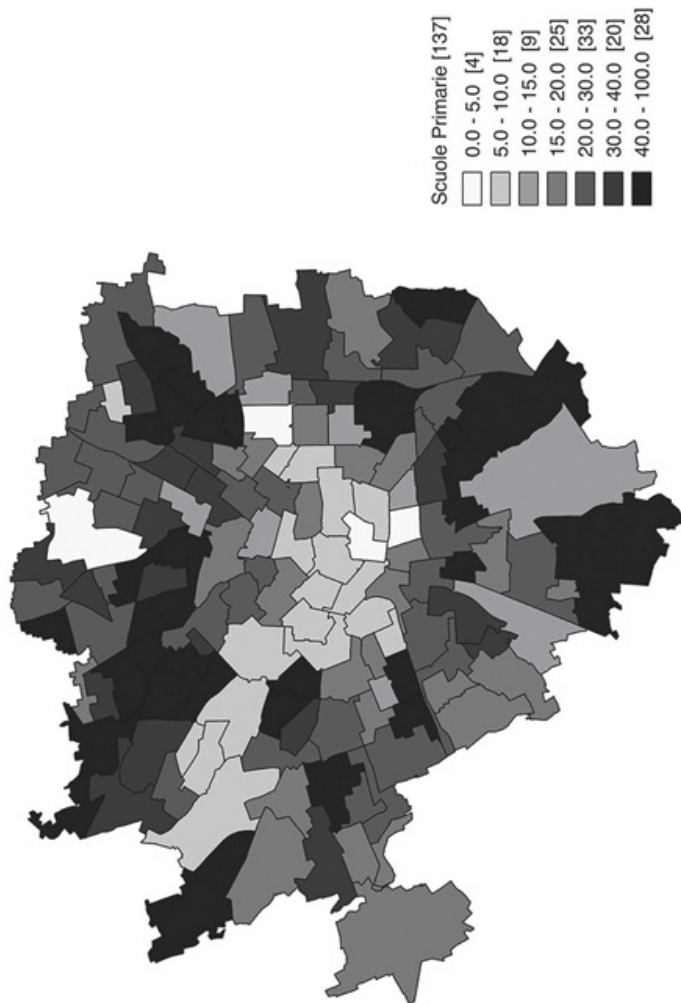
inferiore al 10% mentre le aree con un colore intenso sono collocate nelle periferie della città.

La stessa analisi fatta partendo dalla dimensione socio-economica utilizzando dati censuari mostra una situazione simile con una dicotomia centro/periferia in cui spesso le situazioni di svantaggio socio-economico e di presenza di stranieri si sovrappongono, ma non necessariamente in tutte le parti della città. In particolare, a nord-ovest della città ci sono zone con una presenza di stranieri ancora abbastanza limitata, ma con disagi alti di tipo socio-economico, mentre la zona nord-est di via Padova ha una forte presenza di stranieri, ma non è quella con svantaggi socio economici più elevati.

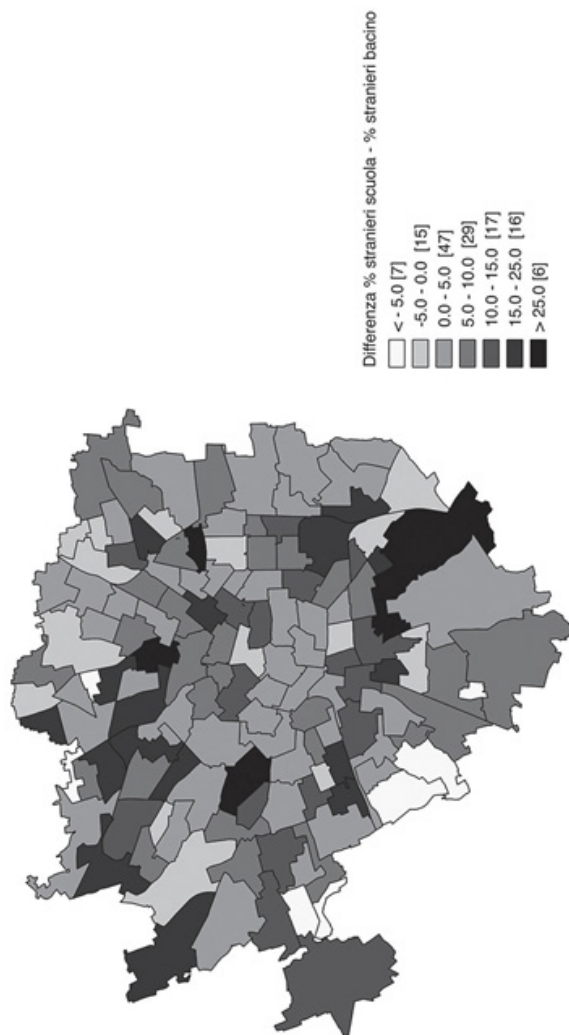
Cosa succede nelle scuole statali di ciascun bacino? La percentuale di studenti stranieri nelle scuole statali milanesi è il 25%, quindi 5 punti percentuali in più rispetto alla media del territorio. Infatti la mappa [pag. 80] dei bacini analizzata per quote percentuali di bambini stranieri iscritti alle scuole statali si scurisce portando da 12 a 28 i bacini con maggior intensità di bambini stranieri (+ del 40%). Le scuole statali con più del 30% di iscritti di studenti stranieri sono ben 48 (contro i 30 della mappa precedente).

La mappa successiva [pag. 81] mostra la differenza tra scuola e territorio, che è dovuta al fatto che persone cambiano e scelgono scuole diverse da quelle del proprio bacini, con un aumento generalizzato della presenza degli stranieri nel sistema scolastico statale perché alcune famiglie italiane scelgono le scuole private. Quindi la percentuale di stranieri che rimane nel sistema pubblico è maggiore rispetto alla percentuale che troviamo nel territorio.

Questa mappa sintetizza la differenza tra la percentuale di stranieri iscritti presso le scuole e quella dei residenti nel rispettivo bacino. Le zone con coloratura più intensa sono le differenze maggiori. Quindi, abbiamo scuole con una presenza di stranieri molto più forti (+ del 15%) rispetto alla situazione in

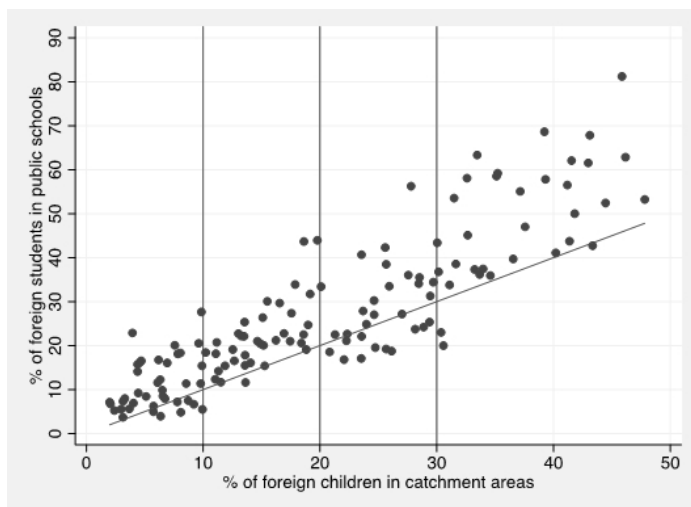


Scuole primarie statali per quota di alunni stranieri, a.s. 2015-16



Differenza tra percentuale di stranieri iscritti alle scuole primarie statali e la percentuale di bambini 6-10 stranieri residenti nei corrispondenti bacini, a.s. 2015-16

cui ogni famiglia iscriva i propri figli nella scuola di bacino. Sono scuole presenti in periferia ma anche qualcuna del centro; è importante qua considerare la posizione di partenza per capire meglio l'entità.



Percentuale di stranieri iscritti nelle scuole primarie statali (asse verticale) e percentuale di bambini 6-10 residenti nei corrispondenti bacini (asse orizzontale), a.s. 2015-16

In questa figura ogni punto rappresenta un bacino e la sua rispettiva scuola statale. Sull'asse orizzontale trovate la percentuale di stranieri residenti nel bacino mentre in verticale c'è la percentuale di stranieri iscritti nella scuola; la linea obliqua rappresenterebbe la situazione di immobilità, ovvero se la scuola avesse la stessa percentuale dei bambini stranieri presenti nel territorio. Quindi quando i punti sono sopra la linea obliqua vuol dire che la scuola ha più stranieri di quanti sono nel territorio e viceversa...

Si può notare che nella parte bassa del grafico, dove è meno del 10% la presenza degli stranieri nel territorio, i punti sono

sì sopra la linea obliqua, ma come vedete, sono scuole dove al massimo si arriva al 10%, 12% di stranieri. Abbiamo questa situazione in scuole collocate al centro della città e l'aumento limitato di stranieri non va ad intaccare situazioni che sono sostanzialmente di omogeneità.

È più interessante quello che succede nel resto delle situazioni: nei territori con il 30% di stranieri troviamo scuole che hanno netti aumenti di studenti stranieri che vanno a toccare cifre del 50, 60%, quindi diventano la maggioranza e provocano situazioni di vera e propria segregazione scolastica.

Interessante anche vedere cosa succede nelle aree miste con una presenza di stranieri nel territorio del 20%, quindi non predominante. Qui abbiamo punti sopra e punti sotto alla linea obliqua. Per cui c'è una anomalia rispetto al dato che vede le scuole con una percentuale di studenti stranieri iscritti sempre superiore rispetto alla quota di stranieri residenti nel territorio. Quindi i punti sotto la linea rappresentano un risultato interessante soprattutto se si va a guardare dove sono collocate queste scuole, perché spesso abbiamo scuole confinanti (con percentuale di presenza nel territorio di stranieri dal 20 al 30%) dove in alcune la percentuale di studenti è inferiore mentre nelle scuole a fianco sale. Queste sono dinamiche di micro polarizzazione interna in quartieri in cui evidentemente i genitori italiani vanno ad iscrivere i propri figli in una determinata scuola lasciando quell'altra agli stranieri; in quest'ultime scuole si arriva ad un livello maggiore del 40% di studenti stranieri, nettamente superiore al dato della presenza in quartiere.

Per esempio, c'è una scuola che ha più del 28 % di studenti stranieri rispetto alla presenza nel proprio bacino mentre nelle scuole intorno trovate dei valori negativi (-2pp, -4pp). Verrebbe da dire che sono gli stranieri che si concentrano, ma non è così. Sono gli italiani che come vedremo si spostano.

Quella fino ad ora descritta è la situazione nella scuola primaria, per la secondaria di primo grado è simile: rimane la

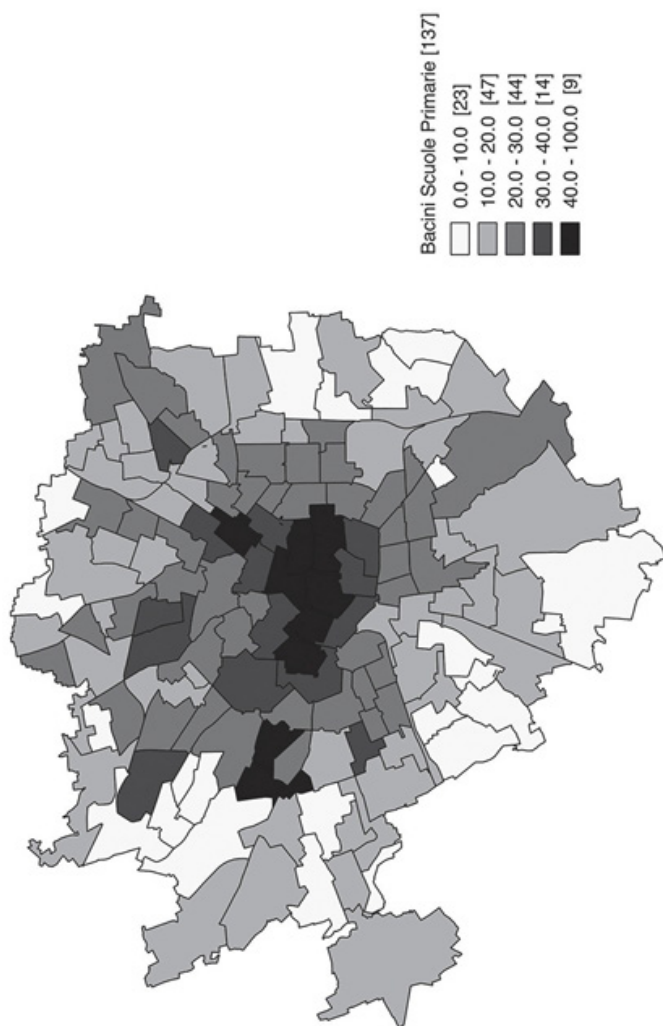
dicotomia centro/periferia con un aumento, anche su questo fronte, della presenza di stranieri nelle scuole statali che è del 23% contro il 18% di ragazzi stranieri residenti a Milano.

E' importante evidenziare che questa differenza è spiegata dalla scelta delle famiglie, perché la segregazione territoriale è spiegata dalla presenza stessa degli stranieri in alcuni territori, ma se si supera questo dato vuol dire che si aggiunge la scelta delle famiglie che si muovono nel territorio con due tipi di flussi: il primo è legato alla scelta di numerose famiglie italiane di mandare i figli alle scuole private e il secondo sono i flussi inter-bacino di chi rimane nel sistema pubblico però scegliendo una scuola pubblica diversa da quella del bacino di residenza. Per quanto riguarda i flussi è importante notare come per le famiglie italiane nella scuola primaria la scelta della scuola del bacino di utenza sia del 44%, mentre il 33% sceglie un'altra scuola pubblica milanese e il restante 23% va in una scuola privata. Questo dato l'abbiamo controllato più volte perché non ci si voleva credere, ma 1 bambino su 5 a Milano va alla scuola privata.

PRIMARIA				SECONDARIA I GRADO			
		Mobili verso pubblica	Mobili verso privata			Mobili verso pubblica	Mobili verso privata
Italiani	43.947	33,40%	22,70%	Italiani	25.953	38,00%	18,90%
Stranieri	10.871	36,80%	3,20%	Stranieri	5.720	38,30%	2,50%

Percentuale di studenti che si iscrivono a scuole diverse da quella statale del bacino di residenza; anno scolastico 2015-2016, scuola primaria

Pur non essendo dettata da motivazioni di carattere xenofobo, il fatto che 1/5 della popolazione infantile a Milano scelga la scuola privata rappresenta la ricerca di ambienti scolastici caratterizzati da un'elevatissima omogeneità culturale e sociale, in cui la presenza degli stranieri costituisce più un'eccezione che una consuetudine. Sono circa 10 mila gli italiani che vanno alle scuole private.



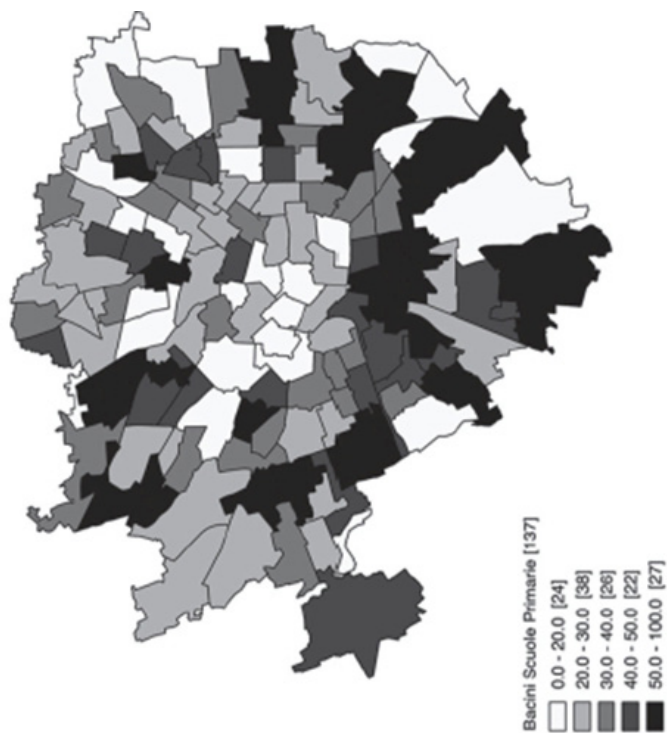
Bacini della scuola primaria per quota di bambini residenti che scelgono scuole private, a.s. 2015-16

Negli stranieri la percentuale di chi si muove all'interno del sistema pubblico è simile a quella degli italiani, circa il 36%, quella che è diversa è la percentuale di iscritti alle scuole private che è del 3% tra gli stranieri. Quindi chi esce dal sistema pubblico sono gli italiani. La stessa tendenza si presenta nella scuola secondaria di primo grado.

Il passo successivo fatto è stato vedere da dove veniva chi si iscriveva a scuole private o chi sceglieva scuole pubbliche diverse dal proprio bacino e quali scuole sceglieva. Questa mappa [pag. 85] rappresenta i flussi verso le scuole private ovvero i bacini classificati in base alla percentuale di residenti che hanno iscritto il figlio ad una scuola privata. Le aree più scure sono nel centro, dove oltre il 30% dei bambini residenti (quindi quasi 1 su 3) è iscritto ad una scuola privata. In 9 bacini siamo con percentuali sopra il 40%! (sono però zone centrali dove i bambini sono pochi).

Questa mappa ci fa capire che queste scelte delle scuole private sono dettate da dinamiche socio-economiche, sono scelte fatte principalmente nelle zone più ricche della città, con minori problemi occupazionali e livelli intellettuali delle famiglie superiori. Interessante anche notare quali sono i luoghi non centrali dove il flusso alle scuole private è consistente. Il flusso sulla privata avviene in buona parte negli strati sociali più alti e quindi nel centro, ma avviene anche in determinati quartieri periferici dove le scuole sono fortemente segnate da problemi di forte concentrazione di bambini che sono considerati "svantaggiati".

La successiva mappa [pag. 87] illustra la mobilità all'interno del sistema pubblico: i bacini sono classificati in base ai bambini residenti i cui genitori scelgono una scuola pubblica, ma diversa da quella di residenza. I bacini più scuri sono quelli dove maggiormente i bambini se ne vanno, sono le zone dove le famiglie non mandano i figli alla scuola locale. In alcune zone il 50% di bambini non vanno nella scuola di bacino.



Bacini delle scuole primarie per quota di italiani che scelgono scuole statali diverse da quelle locali, a.s. 2015-16

Le scuole in cui la quota di bambini provenienti da altri bacini è alta, ovvero le scuole che attraggono maggiormente, sono collocate nelle zone centrali che sono il punto di d'arrivo dei flussi nel sistema pubblico. C'è quindi una dinamica di fuga verso il centro. Ci sono zone che presentano contemporaneamente fuga di residenti e punto di arrivo di altri. Infatti, quelli dell'estrema periferia non vanno in Piazza Domo, ma vanno ad esempio verso Scalo Romana e quelli della zona di Scalo Romana che vedono arrivare a loro volta studenti, ad esempio, da Gratosoglio vanno anche loro verso il centro con una fuga *step by step* verso il centro.

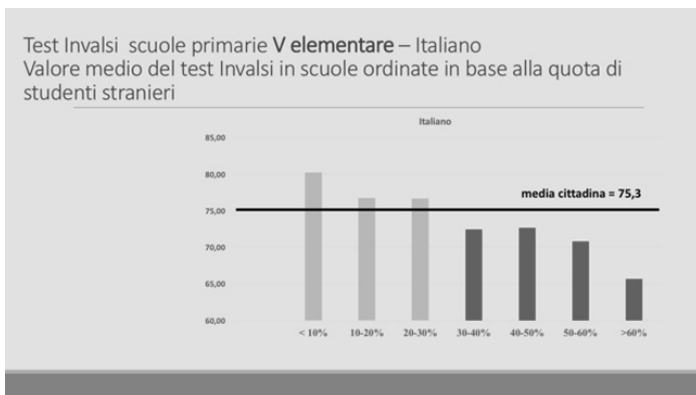
Ricapitolando, questa parte di analisi dimostra che il sistema pubblico ha una presenza maggiore di stranieri rispetto al territorio e questo è dovuto alla scelta delle famiglie che si traduce in movimenti all'interno del sistema pubblico, ma anche con una forte fuga verso le scuole private. Queste due dinamiche collegate portano alcune scuole ad essere effettivamente segregate più di quanto lo sia il territorio e in alcuni casi si arriva quindi ad una percentuale di bambini stranieri iscritti di oltre il 50 -60%. La stessa dinamica risulta se si fa una analisi socio-economica.

Lo step successivo che abbiamo fatto è stato di collegare questa analisi alle performance scolastiche, perché nell'ultimo decennio il dibattito ha posto sempre più attenzione alle performance, con l'introduzione di test standardizzati per misurarla, rendendo questo fattore uno dei *driver* delle scelte delle famiglie.

Abbiamo voluto, quindi, vedere come la presenza di stranieri nelle scuole possa essere collegata a performance inferiori nei test Invalsi (abbiamo utilizzato quelli dell'anno scolastico 2012/13). La domanda iniziale è quindi stata se nelle scuole a forte presenza di stranieri o nelle scuole svantaggiate da un punto di vista economico e sociale ci fosse una minor performance.

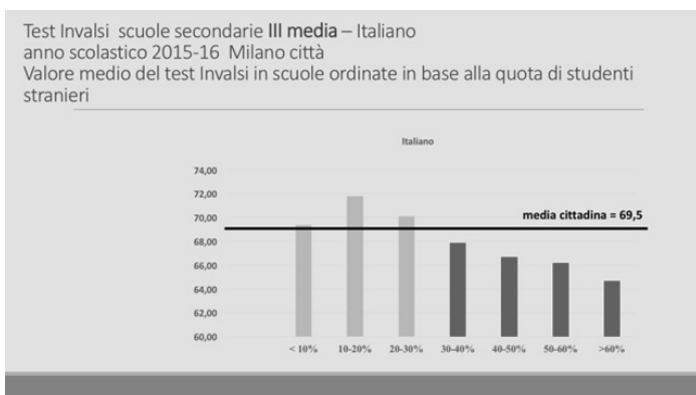
Considerando i test di italiano delle quinte elementari con la "linea nera" che rappresenta la media cittadina, si vede come nelle scuole con una presenza di stranieri fino al 30% di stranieri la media Invalsi della scuola sia superiore a quella cittadina; nelle

scuole dove la quota di studenti stranieri è superiore al 30%, le performance invece cominciano ad essere inferiori della media cittadina. Lo stesso risultato lo si riscontra nei test di matematica.



Il risultato per la terza media segue questa tendenza, sotto il 30% di presenza stranieri si è sopra la media cittadina sia in italiano che in matematica.

In sintesi, i bambini che hanno fatto i test nelle scuole a forte presenza di stranieri hanno mediamente performance inferiori alla media, ma nelle scuole dove la presenza di stranieri è



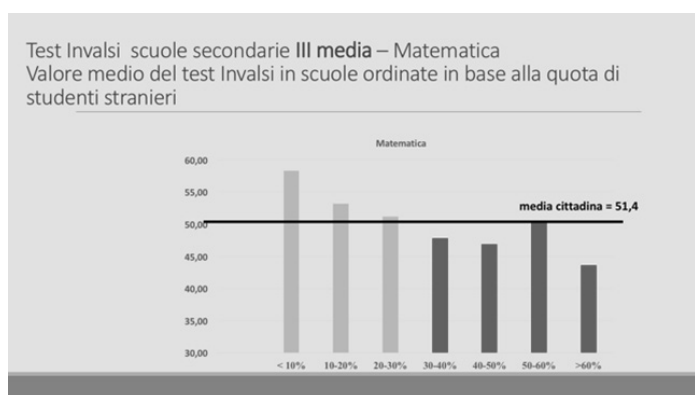
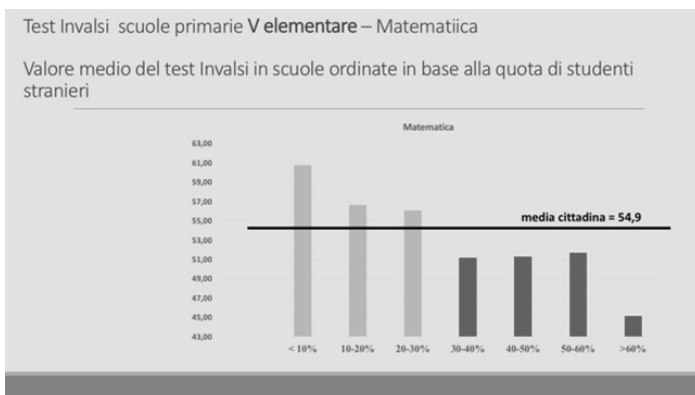
nella media anche i risultati sono buoni o ancora migliori della media stessa. Nelle scuole miste non si segnalano, quindi, performance anomale rispetto alla media, anche una volta controllato il livello socio economico degli alunni.

Quello che peggiora le performance è la somma delle due condizioni, lo svantaggio socio-economico e la presenza sopra la media di studenti stranieri: quindi non un singolo fattore, ma i due sommati.

Questi grafici sulle performance scolastiche, pubblicati sul Corriere della sera, hanno suscitato un vespaio e molti insegnanti hanno scritto indignati. Di fatto la giornalista aveva inteso, o voluto intendere, che quando ci sono molti stranieri la qualità della scuola cala e questo potrebbe essere letto in una versione del tipo “ci vorrebbero meno stranieri” perché in qualche modo condizionano le performance. Insegnanti e presidi impegnati sul fronte di scuole multietniche si sono lamentati che con questi dati ci sarebbe potuto essere una ulteriore fuga dalla scuola statale. Ma c'è un pezzo in questa analisi che la giornalista non aveva visto, anche se avevamo cercato di spiegarla, ed è rappresentata dalle “due barrette nel mezzo” che sono molto significative, ovvero il fatto che almeno fino alla soglia del 30% noi abbiamo delle scuole, che sono già per composizione miste, dove le performance non calano in modo significativo rispetto alle scuole di quasi solo italiani.

Il messaggio quindi potrebbe essere opposto: c'è il problema di evitare la segregazione perché, se il fenomeno fosse un po' governato evitando quelle specifiche situazioni difficili dove i fattori di presenza di stranieri e svantaggio economico si cumulano, non avremmo il problema, specie in matematica, mentre sulle abilità linguistiche un po' ci sta. Ci sono scuole con percentuali del 20-30% che hanno performance superiori alla media. Tra l'altro qui sono i risultati della quinta elementare dove pesa ancora, più che la scuola, l'effetto delle competenze che si formano prima e tutte le attività sociali dei bambini che avvengono fuori dalla scuola. L'impatto della

scuola sui bambini è difficile da vedere considerando un solo anno. Infatti, per capire se c'è un effetto di miglioramento prodotto da una scuola con bambini che partono molto bassi e li portano più in alto, dovremmo confrontare un punto nel tempo iniziale con uno finale. Se vediamo i risultati in matematica di quinta elementare e poi di terza media, si nota che le performance sembrano essere migliorate dimostrando che la scuola funziona. Il messaggio finale sarebbe che evitare le forti concentrazioni renderebbe la questione molto meno problematica di quanto appare.



I BISOGNI EDUCATIVI
SPECIALI

BES: COSA, COME, PERCHÉ

DI ROBERTA GARBO

Lavorando all'interno dell'università, abbiamo spesso occasioni di incontro con le scuole e gli insegnanti, ma essere oggi qui in questo momento, e in un luogo storico come l'Unione Femminile Nazionale, è di grande importanza per me. È questa una dimensione sociale che non incontriamo abbastanza spesso, mentre sarebbe necessario frequentare un paesaggio più generale che aiuti a conoscere criticità e buone prassi all'interno di uno scenario condiviso.

C'è molto bisogno di riflettere oggi sul tema dell'inclusione, e non solo avendo come obiettivo la ricerca scientifica, ma anche in una prospettiva culturale più ampia: il nostro Paese patisce un po' il fatto di aver avuto, fin da tempi lontani rispetto al resto dell'Europa e del mondo, un quadro normativo molto avanzato sull'argomento, al punto che molti dei documenti UNESCO, ONU o delle Agenzie Internazionali che si occupano di questo tema, hanno attinto alle linee culturali e concettuali della nostra esperienza.

Nello stesso tempo, al quadro normativo così specchiato e brillante hanno fatto spesso riscontro, specie in tempi recenti, pratiche un po' meno efficaci e soddisfacenti. Occorrerebbe quindi ragionare attorno al tema con tutti gli attori del processo, mentre accade spesso che le criticità vengano lette e ascritte di rimbalzo all'una o all'altra figura professionale coinvolta nel processo: quella dell'insegnante di classe che non è preparato, quella dell'insegnante specializzato che non lo è abbastanza o

al contrario i colleghi curriculari che non ne sanno nulla; o ancora il dirigente che non è sufficientemente implicato; in altri casi è la neuropsichiatria a non fare quello che potrebbe o la famiglia che, purtroppo, dopo molti anni, non ha ancora accettato il bambino... Questi i commenti più piattamente critici in cui ci imbattiamo nell'azione quotidiana, per partire dalla realtà di ogni giorno e non da facili idealizzazioni.

Parlare di inclusione e di bisogni educativi speciali significa affrontare un tema molto complesso e il fatto di pensare di poterlo trattare in maniera semplicistica o semplificata non è una buona scelta: forme di rimpallo di responsabilità o di non assunzione di corresponsabilità come quelle appena citate sono, in effetti, esempi di semplificazione comuni che non ci aiutano.

Mi piacerebbe, per il pomeriggio di oggi, ragionare con voi proprio entro questa dimensione: cercare di vedere il tema longitudinalmente, cosa di grandissima importanza, provare a pensare di partire fin dai primi servizi per l'infanzia per arrivare alla formazione universitaria, ed eventualmente al mondo del lavoro e alla vita indipendente. Per molti bambini e bambine, ragazzi e ragazze, assumere questa prospettiva può rappresentare una strategia che permette di pensare e organizzare in concreto un futuro possibile, cosa difficile per tutti oggi: ovviamente, se parliamo di ragazzi a rischio di esclusione sociale, come stiamo facendo, il futuro si prospetta ancor più critico.

A questo scopo, abbiamo costruito un osservatorio prezioso con la collaborazione di tutti gli Atenei lombardi che proporrà un corso di formazione, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale Lombardia, per i Dirigenti Scolastici che si preoccupano di capire come condividere con noi un passaggio così importante come quello fra la scuola superiore e l'università, e le criticità specifiche che una transizione veramente delicata propone.

Volevo cominciare col condividere con voi l'idea di che cosa si possa intendere per educazione inclusiva: su di essa troviamo

fior di documenti ministeriali che, molto meccanici nella formulazione, non sembrano cogliere la complessità del processo.

L'inclusione scolastica è il processo educativo pensato per realizzare il diritto allo studio di tutti gli alunni, compresi quelli che si segnalano per la disabilità, per la presenza di bisogni educativi speciali o per difficoltà di sviluppo, apprendimento e socializzazione.

Partiamo dall'oggi, il quadro storico lo ha chiaramente illustrato Andrea Varani nell'introduzione. Ancora oggi esistono residui di pratiche precedenti che si sono consolidate nel tempo, forme di collaborazione e attività volte all'integrazione. In una prospettiva inclusiva, tuttavia, occorrerebbe pensare e realizzare pratiche non necessariamente mirate alla singola patologia, quanto orientate a costruire un contesto formativo che sia flessibile e capace di rispondere alle necessità di ciascuno. Questo è il presupposto, uno dei punti fondanti del nostro sistema scolastico oggi frutto, tra l'altro, della grande spinta degli ultimi anni verso la formulazione di piani annuali per l'inclusione in tutte le scuole, insieme all'adozione di una serie di strumenti messi a punto per dare gambe e concretezza ad una prospettiva inclusiva che altrimenti rimarrebbe indefinita.

A volte, però, lo scarto tra questa prospettiva e le pratiche quotidiane è imbarazzante: ci troviamo davanti a un baratro che separa le teorie dalle pratiche, un divario che sembra troppo ampio per essere colmato. Oggi, con voi, mi piacerebbe vedere quali sono i ponti che si potrebbero gettare tra queste due dimensioni, cosa che mi sembra più utile rispetto alla ricerca di nuovi assetti, nuove dimensioni, nuove etichette.

Le esperienze inclusive nella scuola per la prima infanzia, ad esempio, sono in effetti un tema generale che si ripercuoterà nel tempo sulla vita di quei bambini e delle loro famiglie, oltre che naturalmente sulla società nel suo complesso. Quando noi costruiamo, o non costruiamo, percorsi inclusivi fin dalla prima infanzia stiamo realizzando una sorta di *pre-view* di cose che

potranno avvenire in un futuro, a medio o lungo termine: sto qui riferendomi all'accesso a tali servizi come prima possibilità di fruire delle caratteristiche dell'ambiente scolastico che le bambine e i bambini abiteranno per molto tempo.

Soltanto sperimentando nei primi anni di vita un modello educativo condiviso con gli adulti e con i pari nella scuola di tutti si potrà imparare a partecipare ai processi e percorsi inclusivi: in assenza di questa esperienza, si tratterà molto riduttivamente di andare alla ricerca di adattamenti, che magari entreranno in gioco a un certo momento della vita della persona con bisogni educativi speciali, ma difficilmente saranno in grado, giunti a quel punto, di offrire una buona base per relazioni significative e paritarie con gli altri.

Da questo punto di vista, il tema della trasmissione culturale è importantissimo: se io condivido l'esperienza di apprendimento in un ambiente non separato, gli schemi e le soluzioni culturali che sono trasmesse attraverso i canali della formazione a tutti gli altri, godo di pari opportunità di partecipazione. Se, invece, la mia vicenda scolastica mi esclude dalla conoscenza e dalla padronanza di questi schemi, evidentemente mi imbatto in un ulteriore fattore di rischio, il rischio di non "sapere come partecipare". Alla mia condizione di partenza, potenzialmente deprivante sia essa disabilità o svantaggio socio-economico imponente o qualunque altro fattore, si aggiungono pratiche educative e didattiche che mi escludono proprio da quegli strumenti che mi potrebbero aiutare a compensare quel rischio, a muovermi con un migliore equilibrio in ogni contesto, dalla scuola alla casa a ogni ambito sociale, ovvero quando mi interfaccio con tutti gli oggetti culturali di cui la nostra società è disseminata.

L'essere deprivato di queste esperienze non solo inciderà sul mio sviluppo, ma influirà anche a medio e lungo termine sulla mia progettualità di vita, che verrà in parte compromessa proprio dalla sottrazione di momenti considerati formativi dalla

società per tutti i suoi membri. Quindi, la partecipazione di tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali, alla vita della comunità con i coetanei deve essere interpretata come occasione di reciproco arricchimento. Questa è una delle parole d'ordine presenti in tutte le circolari ministeriali, uno dei luoghi comuni più diffusi sull'inclusione. Tuttavia, come si possa realizzare questo reciproco arricchimento è questione di non semplice soluzione: forse siamo tutti d'accordo che si tratti di arricchimento, ma come si fa a realizzarlo?

Costruire situazioni e ambienti nei quali l'arricchimento reciproco non sia semplicemente un bel pensiero o una meta utopistica è la sfida della scuola inclusiva, sfida che si può affrontare solo se si riesce a coinvolgere la totalità dei ragazzi, degli adulti, delle persone attive nel contesto. Comprendere il valore per ciascuno di noi, non solo per l'altro più fragile o a rischio di esclusione sociale, dell'esperienza e del lavoro comune, ecco una delle forze trainanti per la costruzione di un processo inclusivo: scegliere questa direzione ha permesso di superare sul campo, a partire dall'esperienza, alcuni atteggiamenti, alcune letture dei bisogni educativi speciali e alcune pratiche educative basate su forme segreganti e discriminatorie, che siamo abituati ad attribuire ad altri paesi ma non al nostro. Parliamo della realtà inglese, con il suo sistema misto, della Svizzera dove, se hai qualche difficoltà, non puoi scegliere tu la scuola superiore, del Belgio dove hanno scuole speciali in posti bellissimi in mezzo ai boschi, ma dove nessuna persona con disabilità, almeno fino alla metà degli anni '90, avrebbe potuto frequentare una scuola ordinaria: forme di allontanamento e invisibilità sociale che mettono al riparo sia dal fare un'analisi critica di quello che succede, sia dall'immaginare altre circostanze.

Nel nostro paese, invece, tutte queste sfide sono parte della quotidianità delle nostre scuole: possiamo trovare, e accade spesso, una lettura critica delle situazioni, quello che manca invece è l'immaginare, il ricercare, lo sperimentare altri modi per

fare quello che facciamo, ovvero lavorare in una scuola inclusiva, quando evidentemente le cose non funzionano.

Penso alle difficoltà di collaborazione tra insegnanti specializzati e curricolari, questi ultimi senza una competenza specifica sui disturbi dell'apprendimento e inevitabilmente non in grado di rispondere ai bisogni degli alunni della loro classe, che possono e debbono contare sul team dei docenti curricolari per poter veder riconosciuto il proprio diritto allo studio. Penso alle possibili conflittualità tra scuola e famiglia, molto dolorose e pericolose, come se i ragazzini fossero terra di nessuno, terra di conquista, oggetto di conflitto tra adulti che dovrebbero invece progettare insieme il percorso, per loro e con loro.

Ci sono molti fattori che ci aiutano a capire come la prospettiva inclusiva, più che essere un perfetto *puzzle* a incastro, fornisca alcuni degli ingredienti che consentirebbero di ipotizzare una buona ricetta: tra tutti, il tema cruciale è, a mio parere, raccogliere la sfida dei percorsi scolastici e delle storie individuali, perché ciascuno, anche l'alunno con bisogni educativi speciali, possa avere una propria storia e non rischi di essere escluso dall'apprendere competenze indispensabili per progettare il proprio futuro, lasciando ad altri questo compito.

Penso che l'assunzione di un punto di partenza pedagogico sia molto importante in questo senso: al di là delle ovvie distinzioni tra pedagogia e didattica, occorrerebbe rifondare la rappresentazione dell'inclusione proprio dall'assunzione di una prospettiva pedagogica.

Le pratiche didattiche inclusive devono, per essere tali, richiamarsi alla persona, riconoscere l'alterità e rispettarla, promuovendo un'intenzionalità che sia libera da tutte quelle incrostazioni che abbiamo prima provato ad analizzare. Questo punto è di importanza capitale: spesso si passa alla fase successiva, quella operativa, senza tenere conto della dimensione culturale dell'inclusione. Si rischia così di andare a cercare ricette preconfezionate, ci si impegna a riprodurre schemi in

modo meccanico e ritualizzato, si finisce per distruggere ogni possibile alterità e, con questa, la possibilità per la persona di esprimere le proprie potenzialità.

La complessità del processo è data anche dal grande numero di istituzioni coinvolte: quanti progetti, quante le professionalità che lavorano nei diversi contesti, quanti gli attori che è indispensabile provare ad armonizzare? Pensiamo ad esempio ai bambini e alle bambine che vivono in contesti familiari particolarmente problematici, lontani anni luce da ciò che noi gli proponiamo a scuola: sono probabilmente in carico ai servizi sociali e quindi interagiscono con l'assistente sociale, che ha una certa prospettiva professionale e modalità operative differenti, o ancora ai bambini che devono, accanto a questi aspetti, seguire intensivamente terapie riabilitative. Da una parte, tutto questo contribuisce alla complessità dei progetti e dei percorsi, dall'altra è altrettanto chiaro che tutti queste sono dimensioni di vita irrinunciabili per le persone con bisogni educativi speciali e le loro famiglie: semplificare non è possibile.

Se penso all'università, ad esempio, incontriamo molto spesso ragazzi e ragazze che hanno bisogno di esplorare in modo autonomo e significativo, quasi fossero stanchi di avere figure di tutor o di adulti che hanno deciso per loro: forse, proprio per questo, la loro richiesta primaria è proprio di uscire dall'omologazione e dalla dipendenza, di poter vivere in modo personale attraverso una storia "propria".

Abbiamo fin qui parlato di bisogni educativi speciali e di prospettiva inclusiva nel mondo dell'educazione: a questo punto sarebbe utile fare una piccola digressione riportando le posizioni di autori a livello nazionale e internazionale sul concetto di "bisogni educativi speciali".

Per un lungo periodo, il termine non ha fatto riferimento alla macro-categoria che parte dalla disabilità per arrivare a includere anche le difficoltà generate da condizioni del tutto

prive di una connotazione organica o di disabilità, come invece accade oggi.

Era stato introdotto in Italia per segnalare come, oltre agli alunni e alle persone in situazione di handicap per le quali c'era a la Legge 104 del 1992, esistevano molte altre difficoltà osservabili a scuola, e non solo, delle quali occorreva comunque occuparsi. Si è così deciso di raggruppare l'insieme di queste altre condizioni, che pur non essendo di disabilità necessitano attenzione e interventi specifici, sotto l'ombrello degli Special Educational Needs (SEN), categorizzazione riconosciuta a livello internazionale e tradotta in Italiano con Bisogni Educativi Speciali (BES). Si raggruppavano, quindi, all'interno di questa categoria lo svantaggio sociale e culturale, i disturbi specifici dell'apprendimento, i disturbi evolutivi specifici e le difficoltà che derivavano dalla modesta padronanza della lingua e della cultura. Successivamente, nel 2010 è stata approvata la Legge 170 sui DSA, e a stretto giro è stato riformulato il significato del termine BES. Questo percorso intermittente e trasformativo, non sempre del tutto chiaro a insegnanti e operatori, ha generato delle confusioni e molte incertezze nel mondo della scuola.

Attualmente, per bisogno educativo speciale si intende una qualunque difficoltà evolutiva e apprenditiva che insorga entro il diciottesimo anno d'età e richieda interventi di educazione speciale. L'etichetta è comunque usata anche oltre il diciottesimo anno d'età, ad esempio nel contesto universitario, e non deve proporre una lettura settoriale: siamo stati per così dire "viziati" nell'interpretazione da una serie di comunicazioni, da molte circolari, che hanno ragionato in modo categoriale e hanno reintrodotta una lettura che aiuta (forse solo da un punto di vista amministrativo) a trovare una collocazione ad alcuni fenomeni osservati, ma non incide né pedagogicamente né didatticamente sulla qualità degli interventi.

Con queste osservazioni, sto cercando di mostrare come un processo storico ci abbia portato a reintrodurre delle categorie

concettuali, senza trarre le conseguenze che da esse dovrebbero derivare per gli approcci, le strategie e le pratiche a scuola: senza un'interpretazione pedagogica e didattica del concetto di bisogno educativo speciale non si parla degli alunni, dei bambini e delle bambine, ma di fenomeni amministrativamente codificati.

C'è un bellissimo video, uscito il 21 marzo in occasione della giornata internazionale dedicata alla sindrome di Down, dal titolo "*No special need*" dove in una serie di interviste volanti ad alcuni giovani con sindrome di Down si gioca sul fatto che non hanno bisogni così speciali da dover mangiare "un uovo di dinosauro per colazione" ma di certo hanno bisogni molto poco speciali, come trovare un lavoro, avere una vita affettiva e organizzare la propria vita. Il video propone di non discriminare e, allo stesso tempo, di impegnarsi per conoscere le caratteristiche specifiche associate, ad esempio, alla particolarità cromosomica che caratterizza la sindrome di Down.

In effetti, quando diciamo che l'inclusione è impossibile stiamo affermando che non abbiamo le conoscenze che ci permettono di costruire una progettazione veramente personalizzata: il terreno della prospettiva inclusiva è molto interessante, ma anche pieno di trappole, perché le situazioni, i progetti e i percorsi non sono per nulla facili da gestire.

Il modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), ad esempio, fornisce un aiuto importante in questo senso perché non analizza il deficit come inerente alla persona, ma lo vede nelle sue relazioni, cerca di andare alle origini dei bisogni educativi speciali, origini che possono essere d'ordine organico o magari risiedere nel modo in cui la persona svolge alcune attività personali: se pensiamo alla scuola, quel bambino intende un testo in un modo invece che in un altro, o quell'altra alunna non riesce a condividere l'esperienza sociale con i compagni, o un altro ancora

incontra grandi difficoltà nel comportarsi in modo adeguato in un contesto educativo.

Nel tempo, sono stati sviluppati diversi strumenti, dalle Convenzioni ONU che si riferiscono ai diritti dell'infanzia o delle persone con disabilità, ai documenti dell'UNESCO cui ha già accennato Varani nell'introduzione. C'è una sterminata produzione internazionale, dall'ICF appena citata e redatta dalla Organizzazione Mondiale della Sanità (importante e interessante anche per le sue implicazioni culturali) all'INDEX per l'Inclusione, sviluppato in Inghilterra, che cerca di ricostruire gli indicatori dell'inclusività di una scuola provando ad interrogare tutti i diversi attori coinvolti: gli alunni, le famiglie, gli insegnanti, i dirigenti, con un approccio sistemico e sistematico alla ricerca di criticità, risorse e spazi di miglioramento per quella specifica istituzione scolastica. Al di là del fatto che ciascuno viva all'interno della propria classe, adulto o bambino che sia, è comunque parte di una realtà più ampia che condiziona la pratica quotidiana: il fatto di scegliere di analizzare tutte le interazioni che si sviluppano in quella realtà più ampia è davvero utile e interessante, come suggerisce l'INDEX.

Tra gli attori della scena inclusiva, dobbiamo citare la European Agency for Special Needs, l'Agenzia Europea che si occupa appunto di Bisogni Speciali, che cerca di trovare strategie capaci di tenere insieme le politiche europee su una scena continentale contraddittoria, dove esistono paesi con scuole pienamente orientate all'inclusione, sistemi misti di educazione speciale e non, nazioni nelle quali gli alunni con disabilità frequentano per definizione le scuole speciali.

In Italia, le scuole speciali sono rimaste in numero molto ridotto e si trovano all'interno di Istituti di Ricerca e Cura a carattere scientifico (Don Gnocchi, Nostra Famiglia, ecc.), mentre tutte le altre scuole speciali, anche istituzioni storiche come ad esempio l'Istituto dei Ciechi di Milano, sono state lentamente trasformate in Istituti Comprensivi. Hanno portato

con sé un patrimonio di conoscenze ampio attraverso questa difficile transizione e, nel tempo, la trasfusione di competenze specifiche in un'istituzione scolastica ordinaria è stata possibile. Da qui possiamo trarre indicazioni interessanti, un modo non dicotomico di vedere le cose: le competenze di educazione speciale e la scuola inclusiva possono e devono stare assieme, in assenza di questa coesistenza armonica non si può pensare a una scuola realmente per tutti.

Purtroppo oggi molti autori, che si considerano tra i più avanzati, sembrano ritenere che basti costruire una conoscenza di base tra gli insegnanti su questi temi per garantire l'inclusività della scuola. Penso che se questa linea culturale e formativa dovesse prevalere, rischieremmo di vedere aumentare in modo esponenziale il numero di istituzioni che si occuperanno degli alunni con disabilità in contesti separati e di nuovo speciali. Ma la scuola italiana non stabilisce il grado di complessità della condizione dell'alunno come criterio di esclusione: come dimostrano molte storie di successo formativo di alunni con condizioni di disabilità davvero importanti, le sfide possono essere raccolte e vinte anche nella scuola di tutti e proprio attraverso lo studio di questi percorsi potremmo costruire le competenze indispensabili perché i docenti siano davvero inclusivi. A questo proposito, l'Agenzia Europea poco fa citata ha elaborato un profilo del docente inclusivo, indicando alcune caratteristiche come strategicamente rilevanti: tra le altre, la prima si riferisce a valorizzare le caratteristiche dell'alunno - la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza- come si sosteneva nel nostro paese a livello legislativo fin dal 1971; la seconda invita ad assicurare a ogni alunno alte aspettative di successo scolastico - tema interessante e meno frequentato - poiché implica non solo il non discriminare, ma addirittura suggerisce di non porre limiti alle attese positive per un alunno in difficoltà.

Altro tema proposto nel profilo, la capacità di collaborare con tutti gli attori del processo. Lavorare con gli altri è

fondamentale per costruire un contesto educativo inclusivo, affermazione largamente condivisa: qui però l'obiezione più frequente nella scuola italiana è: "Sì, ma quando lo facciamo?". Si tratta di un'obiezione storica e largamente condivisa, alla quale si potrebbe provare a porre rimedio nei piani annuali per l'inclusione che ogni scuola deve redigere, più che formulando obiettivi altisonanti e difficilmente realizzabili, salvaguardando per l'organizzazione scolastica i tempi e gli spazi del confronto, dello scambio di informazioni, della progettazione e della riprogettazione. Senza questa attenzione non sarà possibile raccogliere la sfida della complessità che una scuola realmente inclusiva pone e se si sceglierà di relegare processi così rilevanti e difficili ai ritagli di tempo sarà come dire che non attribuiamo loro valore e non li consideriamo attività strategiche: è ovvio che se la scuola nel suo complesso puntasse autenticamente su un'educazione inclusiva di qualità dovrebbe scegliere di progettare e presidiare i tempi e gli spazi di queste collaborazioni. All'interno di un consiglio di classe, i docenti sono responsabili della trasmissione di conoscenze e della continuità dell'azione del gruppo di lavoro: se così non è, la rotazione legata agli avvicendamenti di responsabilità e ai cambiamenti organizzativi impedisce una progettualità coerente sul tema dell'inclusione, generando frammentarietà ed inefficacia dell'azione educativa e formativa.

È davvero difficile immaginare un buon percorso a scuola che non sappia tenere conto in maniera istituzionale di tutti i fatti rilevanti: dalle questioni organizzative alle caratteristiche specifiche di chi comporrà la classe, fino al clima all'interno dell'istituzione scolastica e nel quartiere, ovvero di tutte quelle condizioni che siamo abituati a chiamare esterne ma che, in una prospettiva di ecosistema, fanno parte integrante dello scenario dell'azione didattica.

Senza queste attenzioni e con una lettura svalutante del lavoro degli insegnanti, fonte pericolosa di progressivo

disinvestimento, di riduzione della motivazione quando non addirittura di *burnout*, è difficile pensare che una scuola inclusiva sia realizzabile. In questa lettura, in ogni caso, sarebbero ancora una volta gli adulti ad essere al centro, con tutti i rischi che questo comporta.

Temo però che non sarà sufficiente, con una comoda semplificazione e una bella banalizzazione che tanto piace a certa vulgata attuale, “mettere gli alunni al centro”. Non basterà rovesciare la gerarchia e identificare un nuovo focus per rispondere alle sfide della scuola di e per tutti. Sarà necessario ripensare il modello interpretativo dei processi, disegnando pratiche educative e didattiche innovative e inclusive, all’altezza della complessità che abbiamo provato a illustrare quest’oggi.

ALUNNI CON BES: BISOGNI E STRATEGIE

DI PAOLO GELLI

Mi presento: faccio lo psicologo psicoterapeuta, nasco come freudiano, quindi psicanalisi delle relazioni oggettuali, e poi nel corso degli anni ho fatto molti studi sulla psicologia clinica nell'età evolutiva. Sono un raccoglitore di storie e quello che posso fare oggi non è una analisi statistica, ma raccontare delle storie di bambini, ragazzini, colloqui con insegnanti con famiglie... Quindi non può essere un principio assoluto, ma il racconto di alcune storie che mi fanno riflettere continuamente e mi fanno imparare come si fa a navigare nel mare magnum delle difficoltà della vita.

Mi occupo dell'età evolutiva, sono stato per vent'anni il "bambinologo" dell'ospedale infantile di Niguarda, ruolo che ho lasciato nel 2011 mantenendo un posto di responsabilità presso il Centro di Spina bifida, quindi mi occupo in ospedale di bambini disabili. Ho sulle spalle più di sessantamila colloqui, faccio il clinico dell'età evolutiva, quindi mi occupo di bambini, adolescenti, adulti giovani e famiglie, perché oggi come età evolutiva si intende la fascia da 0 a 35 anni.

Oggi non ho un Vangelo da comunicare, ho dei pensieri che mi hanno fatto venire i bambini. Giusto ieri ero con un ragazzo che mi chiedeva: "Spiegami perché nella mia classe ci sono dieci DSA che non fanno niente, ma poi nelle valutazioni l'insegnante gli attribuisce dei voti più alti dei miei". Questa è una situazione piccola, ma significativa, che investe la scuola d'oggi. Noi siamo a Milano, io ho lo studio in centro, mi occupo

specialmente di ragazzi che vivono al centro della città con scuole pubbliche e private importanti, poi c'è chi arriva dalla periferia o addirittura da fuori Milano, dalla provincia principalmente, ma anche da Napoli. Le storie che ho io, sono di una parte di popolazione che non credo sia esaustiva della totalità delle situazioni, se facessi questa stessa conferenza, dico a caso, a Brindisi sarebbe diverso, non perché qui sia meglio o il contrario, ma sicuramente avrei un ambiente differente.

I bambini che vengono da noi, in maggioranza, hanno problemi di rapporti con la scuola, o dentro la scuola, sia che siano segnalati dagli insegnanti, oppure portati dalle famiglie; capita ogni tanto che siano i ragazzini stessi che vengono perché si sentono bullizzati o altro. Il tema della scuola è quindi fondamentale. Come sta la scuola oggi? Il fatto che ci sia un incontro come quello di oggi mi fa pensare bene, ci sono persone che si riuniscono, al di fuori della scuola e oltre l'orario di lavoro, per discutere e pensare. In un'altra situazione potrei invece dire l'opposto, ovvero la scuola non sta bene, ci sono situazioni nuove che non c'erano venti anni fa e che riguardano i suoi tre poli fondamentali: gli alunni, gli insegnanti e i genitori.

Il primo polo riguarda l'insegnamento e gli insegnanti, componenti che spesso nella stanza del terapeuta vengono attaccati dalle famiglie, dai bambini, dai giornali, la rappresentazione che arriva nella mia stanza non è quella di un ruolo forte e autorevole; mi posso chiedere perché. Nel libro di Massimo Recalcati "L'ora di lezione", dedicato alla scuola, abbiamo un'idea del perché: la scuola come istituzione di codice paterno ha perso autorevolezza perché siamo in una società che, con i pro e con i contro, ha perso il padre autorevole. Noi vediamo spesso degli insegnanti descritti in maniera negativa - ricordo io non faccio statistica - per cui se un bambino non va bene a scuola i genitori mi dicono che la responsabilità è della scuola. Quindi l'autorevolezza dell'istituzione e dell'insegnante è venuta a meno, ed è un problema fondamentale.

Il secondo polo è la famiglia che spesso e volentieri si è modificata: passiamo da una famiglia dove esiste una grande distanza fra il mondo dei genitori e quello dei figli, a famiglie in cui le distanze non ci sono più. E mi metto in mezzo anche io, essendo anche marito e papà, e scherzo guardando anche aspetti su come ci vestiamo, il vestito è sempre più simile tra padre e figlio, specie nel tempo libero; inoltre l'approccio ai problemi dei figli spesso è la negazione della distanza, siamo tutti sullo stesso piano. Oppure c'è l'assenza della famiglia. Quindi possiamo dire che anche la famiglia è un pochino in difficoltà.

Ultimo polo necessario al nostro discorso è il tema dei ragazzini. Ancora non sappiamo bene cosa stia succedendo e quali saranno i risultati, ma l'avvento di una tecnologia, iperavanzata e iper-accessibile sempre, sta diventando un problema. Io continuo a pensare, e a dire, che non dobbiamo tornare indietro, ma il mondo avanza e noi dobbiamo fare i conti con questo. Saprete benissimo che tutti ragazzini che hanno l'*Ipad* ci giocano e basta, anche a scuola; in ogni classe il cellulare rimane acceso e i ragazzi pensano a quello. In questo senso la logica operativa del computer e quella del cellulare sono molto differenti: il computer è operativo, io cerco qualcosa e lo trovo per risolvere il mio bisogno, la logica operativa del cellulare è molto più invasiva, specie all'epoca dei social, è una droga. Sono i ragazzini a dirlo, non solo i genitori, e se io chiedo loro in che senso sono una droga, mi dicono "perché non puoi spegnerlo" perché, specialmente nella fascia di prima adolescenza, il partecipare alle dinamiche di gruppo su *WhatsApp* e *Istagram* oggi è fondamentale, ma implica guardare centinaia di foto al giorno o messaggi: io non posso staccare, perché se stacco io non esisto.

Altro pensiero introduttivo, che mi serve per farvi capire che supporto può dare il clinico su questo discorso dei bisogni educativi speciali: dalla scuola delle "Tre I" (riforma Moratti) si sono succedute molte altre riforme tutte quante molto contrastanti e contrastate da tutti. Dentro questi indirizzi ci sono

anche bellissime idee e parole, anche solo quelle della scuola “inclusiva”, cosa importante e significativa. Noi partiamo da buone idee, ma nella pratica abbiamo una difficoltà di applicazione. Faccio un esempio: i bambini con la spina bifida, di cui mi occupo io, tendenzialmente sono in carrozzina, hanno un problema organico importante, associato con tutta una serie di tematiche anche cognitive e relazionali e di formazione della personalità. Questi bambini hanno difficoltà e bisogni che comportano la presenza di insegnanti di sostegno, infermieri, educatori e così via. Questa situazione di bisogno, spesso e volentieri, incontra una miriade di difficoltà. Però, da un punto di vista culturale, la scuola e il mondo stanno dicendo una cosa diversa ai nostri ragazzi: stanno dicendo che loro devono essere sempre performanti, questo secondo me è il problema di questa generazione, che è l’antitesi di un mondo che ti dice da una parte che tu puoi fare quello che vuoi, ma nello stesso tempo che quasi niente è possibile, perché non c’è lavoro, per altri motivi. Devi essere super performante senno non esisti, con quello che questo comporta: pensate all’anoressia, al ritiro sociale e a tutta una serie di problematiche sociali che arrivano nei nostri studi. Prendendo spunto da questa riflessione io metto un jolly sul tavolo: il fatto che ci si occupi di bisogni educativi speciali e di strumenti compensativi non deve diventare una mera valutazione delle sue performance, perché la scuola basata solo sulle competenze si perde quello che è il tempo della crisi, il tempo dei fallimenti e della difficoltà di concentrazione che costituiscono il cuore di ogni processo creativo e di apprendimento. Parlando con madri e padri dei miei pazienti spesso viene fuori che anche loro, magari ora manager o altro, in passato sono stati bocciati. Io stesso, che ho due lauree, in terza liceo sono stato bocciato e quella sera lì ho avuto il mio momento *clou* facendo anche a botte con mio padre... Quelle stesse persone che hanno avuto difficoltà da piccoli, oggi quasi non accettano le difficoltà dei loro figli, come se fosse vietato perdere un anno. Dobbiamo

stare attenti che la valutazione e l'intervento proprio sulle difficoltà funzionali o su altro tipo di difficoltà, sia una valutazione che porti ad un intervento strategico esclusivamente sulle competenze, perché a mio vedere - scusate ma io faccio lo psicanalista relazionale - tutto si basa sulla relazione. Se c'è una buona relazione tra insegnante e alunno, l'insegnante può dare all'alunno la passione per qualcosa, che sia l'arte, la matematica, il cinema, anche il "far fatica", cosa che ci siamo dimenticati di fare. Io non faccio il neuropsicologo, per carità i miei colleghi sono fantastici, ma sono impostati esclusivamente su quello, sulle strategie per risolvere un disturbo d'attenzione, ma a mio parere prima delle strategie lo devi capire. Se ci mettiamo insieme, tu insegnante e io clinico, mettendo insieme le nostre competenze possiamo trovare una strategia che vada bene.

Statisticamente i DSA e anche altre categorie rientrano nei BES, perché la normativa parla di disturbi dello sviluppo funzionali (le statistiche dicono circa il 15% della popolazione). Spesso però io ho ragazzini che non riescono ad andare a scuola, i "ritirati sociali" che sono un'epidemia, per i quali la scuola fa un PDP (Piano Didattico Personalizzato) perché c'è sì un bisogno educativo speciale, ma qui non c'è nessuna funzione compromessa, c'è semplicemente un comportamento di rifiuto fobico o angosciato che deve essere organizzato e gestito dalla scuola e dalla famiglia. I BES dovrebbero dunque includere anche questo e tutta l'area dei *borderline*, per cui se uno ha un QI di 85 con la media che è 100, in una scuola anche solo superiore di primo grado a Milano, fa fatica; ci sono scuole dove il quoziente generale è sopra il 110.

Le quantità di ore di sostegno disponibili sono molto diminuite negli anni, in passato c'erano anche per i disturbi comportamentali, mentre adesso non è più previsto. Al di là delle normative, però, spesso non c'è una unica lettura per l'attribuzione delle ore di sostegno, all'interno delle scuole c'è sempre bisogno di un sostegno. Mediamente in una classe di ventisette

alunni ce ne sono alcuni che sono di cultura diversa, altri DSA o qualsiasi altra cosa, altri con turbe comportamentali, altri iperdotati che mal si integrano con gli altri, alla fine gli insegnanti ne possono calcolare dodici o tredici un po' problematici, praticamente la metà...

Oggi l'Organizzazione Mondiale della Sanità vede l'individuo non solo come espressione di una patologia che devo definire e incasellare, ma il tempo dell'adattamento dell'individuo all'ambiente è posto in maniera preminente. Sono cambiate alcune cose, ad esempio sulla valutazione dell'intelligenza mentale c'è il tema dell'adattabilità, non c'è solo un problema di quoziente e di numeri, ma conta la valutazione di quanto quella persona sia adattabile a quell'ambiente, e da lì si può dire se è una insufficienza grave, lieve, media o limite.

Io non sono un insegnante né uno psicologo scolastico e non mi devo occupare di come si apprende: il faccio il clinico e questo vuol dire, dal mio punto di vista, che ad un certo punto qualcuno con la sua "barca" arriva al mio "porto". Io non comando, mi metto di fianco ad aiutare ad interpretare le stelle e a manovrare la propria barca dentro un mare che potrebbe essere tempestoso, senza mai prendere il posto di guida, fino ad un prossimo "porto" dove io scendo. Immagine metaforica dell'essere "insieme" dentro una stanza un po' speciale, dove il tema del giudizio viene messo tra parentesi.

Occupandomi di età evolutiva, io ho tutta una serie di ragazzini, di giovani uomini, che sono alla ricerca di come vivere, come stare, di come adattarsi al mondo, adattandosi ai sintomi che sono importanti perché segnali. Cosa può dare un clinico oggi qui ad insegnanti e genitori? Può cercare di far passare l'idea che quando c'è un problema scolastico, anche se è solo disfunzionamento, è un problema che deve essere compreso nella sua complessità. Se io non capisco che quel problema scolastico è un "clacson", un segnale che un bambino, un adolescente manda e si manda, allora penso che tutto è solo un problema di

performance... Questa è la morte della clinica. Io faccio un'altra cosa, io cerco di interpretare e rendere più complessa la cosa. Posso affrontarlo come clinico, da consulente dei genitori posso aiutarli a comprendere, da collaboratore delle scuole posso collaborare alla ricerca della soluzione (non facile certo, ma non fa sentire l'insegnante solo ad occuparsene), ma soprattutto mi devo occupare del bambino affinché stia lievemente meglio a scuola.

La mia proposta è questa: partire non dai BES, ma dal sistema scolastico. Guardare alla scuola vuol dire aprire ad un mondo di complessità.

Il tema delle funzioni cognitive e delle funzioni neurologiche ci porta a cercare di capire come pensa un ragazzino. Alcuni ragazzini che seguo sono una "sfida" perché pensano in maniera differente, hanno in contemporanea tre o quattro pensieri diversi, non si fermano o non ne focalizzano uno, ma non vuol dire che non pensino. Loro te ne dicono uno, ma ne pensano quattro, ma se imparo un po' a starci dietro io capisco cosa mi vogliono dire. Questi sono casi di bambini abbastanza gravi; come strategia devo riuscire a farli scrivere mentre pensano, devono fare più cose contemporaneamente cercando di focalizzare una cosa sola, ma se io non capisco questo, è chiaro che li sgriderò cento volte al giorno e questo succederà a casa, a scuola, dove diventano provocatori, senza capacità relazionale, si scontrano con tutti e il risultato è che scappano da scuola.

Altro tema: l'individuo e la personalità. La nostra personalità è qualcosa che si forma su caratteristiche in parte connatali, su modelli genitoriali interiorizzati, su tutto il tema del gruppo dei pari, su variabili temperamentali. Già dalla nascita un bambino è diverso dagli altri per variabili adattive, tutte le situazioni di bisogni individuali dei bambini devono farci riflettere su come una personalità, a monte, fa fronte con un problema e con le capacità dell'individuo con il problema. Un bambino con una personalità inibita è ovvio che di fronte ad un risultato

scolastico scadente, la inibisce ancora di più, è quello che io vedo. Per esempio, il compito in classe andato male potrebbe essere il frutto sì del suo problema funzionale, ma potrebbe sommarsi una inibizione cognitiva basata sul fatto che non sa gestire la frustrazione e con questo inibisce ancora di più il suo essere. All'opposto, un bambino con la personalità molto forte, oppositiva, provocatoria, di fronte ad una frustrazione scolastica magari dovuta da una difficoltà di *performance*, quindi non per colpa sua, potrebbe aumentare la variabile oppositiva e provocatoria.

Non posso non pensare a chi ho davanti, sia dal punto di vista della personalità, sia delle capacità di adattamento con l'esterno. È chiaro che questo è più di competenza del clinico, però non solo, anche nei rapporti di tutti i giorni noi cerchiamo di inquadrare chi abbiamo davanti. Mi metto ora al vostro posto in questo momento: voi essendo qua diventate un gruppo ed io devo stare attento perché è vero che siete "gruppo", ma se io dovessi pensare che tutte le singole persone devono apprendere quello che ho detto, sebbene il gruppo ci sia, la somma è composta da individui diversi tra loro. È quindi difficile per un insegnante mantenere la concentrazione su quello che da un lato vuole dal gruppo e ciò che invece può dare a ciascun individuo all'interno del gruppo. Questa è la sfida.

Cosa vuol dire per il gruppo inclusione o esclusione? Vuol dire che in classe bisogna usare gli strumenti compensativi ed inclusivi, ma non è facile, specie tra i più giovani, perché poi hanno paura di sentirsi diversi dagli altri o di essere presi in giro. Ho fatto una lotta con un ragazzino che aveva una dislessia importante e i suoi genitori non ne volevano sapere di toglierlo da una scuola di lingue, lui inoltre non ne voleva sapere di usare il computer... In un anno e mezzo di lavoro con lui, con la famiglia e gli insegnanti, questo è diventato il più bravo ragazzino a fare i PowerPoint, meglio di quanto ho fatto io oggi, con effetti speciali che non conosco. Lui funzionava così, era tanto

bravo che vendeva a cinque euro le sue mappe e guadagnava dei soldi; aveva capito che quella cosa lì, invece di discriminarlo, diventava un qualcosa in più che lo ha reso famoso. Quindi, il tema delle dinamiche dell'inclusione/ esclusione del gruppo è importante da valutare in presenza di un problema scolastico.

La famiglia, lo stile e la coesione familiare: spesso è difficile per i genitori gestire il tema della frustrazione scolastica, del loro intervento rispetto alle frustrazioni scolastiche, dell'interazione loro e del ragazzo nel fare i compiti. Poi ci sono altri problemi, spesso e volentieri abbiamo genitori che parlano male di fronte ai figli di quello che succede a scuola, svalutando gli insegnanti. Spesso abbiamo genitori e famiglie la cui coesione non è esattamente il filo conduttore, ci sono molti nuclei familiari disarmonici, non che bisogna essere tutti come il "Mulino Bianco" però c'è una disarmonia negli affetti importante.

Giusto oggi, un ragazzo che va all'università, iscritto a psicologia, mi raccontava che il suo papà era morto l'anno prima e che la madre, con la quale già prima non andava d'accordo, gli aveva detto che frequentava un altro signore, che voleva uscire dal "lutto", e che il sabato sera avrebbe dormito fuori. Dopo di che le sere diventano due ed il ragazzo si chiede se avrebbe avuto un fratello dal nuovo rapporto della madre. Il problema è che il ragazzo ha pensato di avere problematiche con la madre più adatte a quelle tra coetanei, tra amici, non ha valutato che una donna a quell'età ha altre esigenze. Vi ho raccontato questo semplice esempio perché spesso c'è una modalità di gestire il rapporto familiare in modo disarmonico. È un problema che voi insegnanti avete nelle classi, la mancanza di coesione, di sintonia con la famiglia.

La relazione con l'insegnante: ci sono ragazzini che mi parlano di insegnanti fantastici, oppure no. Se penso alla mia storia, come dicevo sono stato anche bocciato, non ho avuto un bel rapporto con la scuola, però - pur andando in una scuola che non mi piaceva e dove ovviamente mi avevano mandato i miei

genitori, una scuola di preti dalla quale sono riuscito a fuggire facendomi bocciare - mi ricordo con passione il mio insegnante di italiano e storia delle medie perché aveva una l'abitudine, una o due volte la settimana, di far leggere ai ragazzi una stessa notizia su giornali diversi (Repubblica, Corriere, Unità..) per notare come questa cambiasse, tutto questo al Leone XIII nei primi anni '70. Questo me lo ricordo come modello d'insegnante, insegnava anche altre cose, aiutava a comprendere il mondo.

Se l'insegnante ricorda il suo ruolo d'educatore prima ancora di quello previsto dal curriculum dell'anno, se c'è lo spazio per innaffiare questo seme, allora si può dire che la scuola è una bella scuola. La valutazione del sistema scolastico dovrebbe comprendere tutto questo.

Sinteticamente vi do alcuni elementi di altri problemi che trovo nei ragazzi che vengono da me.

La flessione del rendimento scolastico: spesso è conseguenza di un evento, succede qualcosa di traumatico e c'è una flessione. Se aspetto un pochino finisce, se io intervengo, magari, per avvisare il Consiglio di Classe che c'è stata una situazione di questo tipo, si possono calcolare meglio i tempi della ripresa, magari usando un compensativo per recuperare.

Il rifiuto, il disinteresse sono invece situazioni più strutturali. Il rifiuto è ancora a metà tra i fenomeni transitori e i fenomeni più strutturati, se la flessione di rendimento viene gestito con oppositività allora diventa rifiuto: io entro in classe, ti interrogo, ma non esci neanche dal banco e ti do due, oppure compito in classe in bianco.

Il disinteresse o l'inibizione sono invece dei segnali che ci devono fare elevare la preoccupazione perché sono lo scollamento da ciò che è richiesto; il ragazzino perso completamente dentro di sé che non riesce a fare niente nonostante, magari, studi tutto il giorno. Questo dal mio punto di vista clinico sono segnali lievemente più preoccupanti da analizzare meglio.

Fobia scolastica e malattie psicosomatiche: sono presenti in molte classi, in Giappone è un problema sociale che si chiama “Hikikomori”. La fobia è più presente nei bambini piccoli, dalla scuola materna alle elementari, dove le mamme non riescono a portare in classe i bambini. È una situazione fobica che travolge e spesso i bambini hanno i BES perché non riescono ad andare a scuola. Il disagio oggi non è espresso solo con l’opposizione di tipo “edipico” (*io sono contro qualcosa*), ma è più silenzioso. È l’assenza di un sogno, è il linguaggio di un corpo che sostituisce la mente e che si manifesta come corpo sdraiato, come corpo annoiato, come corpo scritto, deturpato, obeso e anoressico. È un’assenza di opposizione, tanto che nel momento in cui riesco, dentro la camera della terapia, a rigirare il tema sulla utilizzazione dell’aggressività, si ha uno sblocco. Le malattie psicosomatiche sono, in questo senso, fantastiche, vorrei ma non posso. Ho in questo momento ragazzini che o per il mal di testa o la caviglia o le coliche alla pancia, non riescono ad andare a scuola: è il corpo che si ammala perché la mente non sa pensare e anche questa è una cosa molto difficile da spiegare ai professori. Oggi per fortuna c’è la possibilità di fare piccoli interventi al di fuori della scuola, in casa o in ospedale, per svolgere brevi momenti di lezione con ragazzi magari gravemente malati o comunque che non possono andare a scuola, con un Piano Didattico Personalizzato, quindi con un non obbligo della frequenza scolastica oltre il 25%.

Il problema delle insufficienze: in adolescenza questo problema scolastico si presenta con manifestazioni diverse. C’è il tema della performance, dalla insufficienza mentale ai DSA; molto spesso i DSA si manifestano dopo, prima li vedevi alle elementari, magari non i primi anni, ma oggi molto spesso mi chiedono una diagnosi in seconda o terza media se non al liceo, e noi abbiamo tutti i test tarati al massimo fino alla terza media. Perché succede questo? Certamente c’è una moda, adesso appena c’è un problema scolastico si cerca di certificarlo come

DSA, ma se si arriva a certificarne dieci in una classe vuol dire che abbiamo perso qualcosa e non sappiamo più dove dobbiamo andare. Però se valutiamo tutti per le performance i risultati sono questi. Chi ha un DSA o una fragilità cognitiva, se 100 è la fatica per gli altri, lui deve fare 150, 200... C'è stata sì una evoluzione dei testi scolastici: il testo, l'analisi del testo, la riduzione del testo, la pillola della riduzione del testo, la mappa cognitiva e la riduzione della mappa cognitiva, ma come si può interiorizzare un sistema? Tutti abbiamo usato i "bigini", ma se dall'inizio noi gli diciamo che la fatica non esiste, noi ci perdiamo una generazione, se è così semplice avere un amico su WhatsApp e lui mi risponde subito, dove è la fatica... Io ogni tanto racconto che stavo alle fermate dei tram per incontrare quella ragazza, il bello era che andavo nella speranza che passasse. Abbiamo una società che tende a non far fatica ai propri alunni, a i propri figli. Io non so questo dove porta, ma sicuramente diventa faticoso per gli insegnanti insegnare a individui con non sono abituati a faticare.

Tra le difficoltà transitorie i sovrainvestimenti sono importanti: alcuni ragazzi, soprattutto ragazze, vivono l'esame di maturità con una tensione che dura un anno, non venti giorni, studiano, studiano, studiano, ma diventa una ossessione. Un sovrainvestimento può portare ad un ipo-performance.

L'ultimo è il ritiro sociale: è una delle cause di abbandono scolastico, guardate che in questo momento io ne ho cinque nel mio studio che sono chiusi in casa, attaccati ad internet, con amicizie legate solo ai giochi online. È una epidemia, questo con la scuola sembrerebbe centrare meno, ma non è vero.

Torno al modello scolastico e al modello di comprensione e di intervento: la comprensione delle difficoltà del modello scolastico mi permette di fare un lavoro di relazione con il bambino, la famiglia, l'eventuale clinico, pur dentro le difficoltà che io come professore ho con i colleghi, con il preside, con gli alunni e attraverso gli strumenti e i limiti che la legge mi

dà. In questo modo io docente riesco a fare un pezzettino di qualcosa di buono, un pezzettino ho detto, ma qualche volta i semi è importante metterli, poi magari non vedrò crescere le piante, però ho messo il seme. Anche il modello di intervento rispecchia quella che è la comprensione del modello scolastico e tradotto praticamente vi dirò che a volte è meglio intervenire con un supporto a casa, invece a volte è meglio lasciare fuori la famiglia e andare a scuola a parlare con gli insegnanti per trovare strumenti compensativi, evitando litigi scuola-famiglia. Oppure l'esatto opposto, vediamoci tutti quanti a scuola così finalmente genitori, insegnanti e clinico capiscono come fare a pensare a questo ragazzo in maniera non negativa. Ogni tanto l'intervento è terapeutico o di consultazione o di tutoring per il bambino o per la famiglia, certe volte il tema rispecchia il gruppo... Come vedete non ho indicato strumenti compensativi, credo ne sappiate più di me perché li usate tutti i giorni, poi quando io vado nelle scuole ho l'elenco proposto dal MIUR, consulto i logopedisti e gli ascolto. Ma quello che ho voluto portare alla vostra attenzione non è una valutazione e un intervento sulle performance, ma una valutazione ed un intervento sulle persone e sulla relazione.

(Trascrizione non rivista dal relatore)

GLI AUTORI

GIANLUCA ARGENTIN

Sociologo, è ricercatore presso l'Università di Milano-Bicocca e si occupa prevalentemente di valutazione di politiche educative mediante sperimentazioni controllate. È autore di numerosi saggi in riviste nazionali e internazionali sui temi delle disuguaglianze educative e della valutazione di interventi educativi in ambito scolastico. Il suo ultimo lavoro è *Gli insegnanti nella scuola italiana. ricerche e prospettive di intervento*, Bologna, Il Mulino 2018.

MADDALENA COLOMBO

Professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, insegna Sociologia dell'educazione e Sociologia delle disuguaglianze e delle differenze. Si occupa di questioni giovanili, processi formativi e sistemi scolastici con riguardo ai fenomeni migratori e alle problematiche del ruolo docente. Dal 2013 è Direttore del CIRIMiB (Centro di Iniziative e Ricerche sulle Migrazioni di Brescia) e del Master di I livello in "Competenze interculturali. Formazione per l'integrazione sociale" presso l'UCSC di Milano. Tra le sue pubblicazioni più recenti: (2017) *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero.

MARTA CORDINI

Assegnista di ricerca presso il Laboratorio delle Politiche Sociali del Dastu al Politecnico di Milano. Dottorata nel 2012 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore con una tesi dal titolo: "Home in the migratory experience: meanings, functions and political implications of housing". Insegna "Sociology of Environment" presso il Politecnico di Milano, sede di Piacenza. I suoi principali interessi di ricerca includono l'housing, la

sociologia urbana e delle migrazioni. Al momento è coinvolta in un progetto Horizon2020 sulle disuguaglianze territoriali e ha appena concluso un progetto sull'edilizia residenziale pubblica in Lombardia e sulla segregazione scolastica a Milano.

ROBERTA GARBO

Docente di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa e Delegato del Rettore dell'Università di Milano-Bicocca per la disabilità e i DSA, ha diretto il Master sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento, coordinato i Corsi di Specializzazione per le attività di Sostegno e l'area della Didattica Inclusiva in diverse edizioni di corsi abilitanti rivolti agli insegnanti. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca-formazione nazionali e internazionali sui percorsi di vita delle persone con disabilità e delle loro famiglie, ed è autrice di numerose pubblicazioni sui temi dell'inclusione educativa e sociale

PAOLO GELLI

Laureato in Filosofia e in Psicologia, è specializzato in Psicologia Clinica e iscritto all'Albo degli Psicologi della Lombardia. Svolge da oltre 25 anni l'attività di Psicologo Clinico e Psicoterapeuta. Ha collaborato con numerosi enti ed associazioni su progetti specifici di prevenzione. Autore di numerosi contributi scientifici a congressi e di articoli che riguardano l'approccio psicologico alla patologia organica, al mondo della disabilità e sulla teoria e tecnica della consultazione psicologica clinica in età evolutiva.

MANUELA OLAGNERO

Manuela Olagnero insegna Sociologia e Sociologia del corso di vita presso l'Università di Torino. Sui temi della scuola e della formazione di bambini e adolescenti ha condotto e coordinato

numerose ricerche. Tra le sue ultime pubblicazioni inerenti scuola, famiglia e corsi di vita: *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola* (Rosenberg e Sellier, 2016), con G. Cavaletto, A. Luciano e R. Ricucci; *Becoming Children. Well-being, Participation, Citizenship* (Academia University Press, 2017) con R. Bosisio e C. Belloni.

ANDREA PARMA

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Urbanistica e Studi Urbani del Politecnico di Milano. Laureato in Sociologia, nel 2012 ha conseguito il dottorato in Sociologia Applicata e Metodologia della Ricerca Sociale presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca con una tesi sulla relazione tra eventi riproduttivi e partecipazione al mercato del lavoro. Esperto di tecniche quantitative di ricerca, nel corso della sua carriera si è occupato di analisi statistica del mercato del lavoro e di valutazione di politiche pubbliche. Dal 2016 collabora con il Laboratorio di Politiche Sociali del DASTU lavorando sui temi della segregazione scolastica e territoriale e delle politiche di *long-term care*.

COSTANZO RANCI

Professore ordinario di Sociologia economica al Politecnico di Milano, dove coordina il Laboratorio di Politica Sociale. Ha pubblicato diversi libri e articoli scientifici sui temi del welfare, della vulnerabilità sociale, delle politiche di *long-term care*. È stato consulente del Ministero Affari Sociali, Inps, Regione Lombardia, e molte altre istituzioni. È stato *visiting scholar* presso Università di California – Berkeley, Università di Barcellona, Università di Losanna e Harvard University. La sua ricerca è attualmente focalizzata sui seguenti temi: la insicurezza del ceto medio; le politiche di *social investment*; le politiche di *long term care*; la segregazione scolastica; le politiche abitative.

ROBERTA RICUCCI

Insegna Sociologia delle Relazioni Interetniche e Sociologia dell'Islam presso l'Università di Torino, dove è Professore Associato. E' membro di FIERI, con cui ha svolto numerose ricerche sui temi dell'integrazione scolastica in contesti migratori. Ha pubblicato numerosi contributi sulle seconde generazioni e sulle dinamiche di integrazione dei figli dell'immigrazione. I suoi ultimi libri sono *Diversi dall'islam. Figli dell'immigrazione e altre fedi* (il Mulino, 2017); *Cittadini senza cittadinanza. La questione dello ius soli* (Seb27, 2018).

ANDREA VARANI

Già insegnante di scienze sociali, è formatore OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti) di cui è attualmente direttore e membro del Comitato Scientifico. Ha collaborato con diverse Università e da circa vent'anni è docente a contratto presso l'Università Milano-Bicocca. E' autore di numerose pubblicazioni in ambito didattico e pedagogico e membro del Comitato scientifico della *Rivista Italiana di Costruttivismo* e di *Idee in form@zione*. Coordina gli Incontri Genitori/Insegnanti ed è socio dell'Unione Nazionale Femminile e fra i fondatori del Centro Filippo Buonarroti.

Possono essere richiesti gli Atti degli incontri degli anni precedenti contattando

info@centrofilippobuonarroti.com

documentazione@unionefemminile.it

telefono: 026572269

1. *Mutamenti antropologici e culturali degli studenti del Terzo millennio* (2008)
2. *Disabilità e diversità a scuola: possibili strategie* (2009)
3. *Adolescenti e media: cinema, televisione e ruolo della scuola* (2010)
4. *Insegnanti, genitori, studenti: ruoli in trasformazione* (2011)
5. *Adolescenti e genitori: tra difficoltà di crescere e crisi della famiglia* (2012)
6. *Generazioni tra presente e futuro* (2013)
7. *Nuove generazioni nella Rete. Il processo di socializzazione nell'era di Internet* (2014)
8. *La scuola in trincea. Pedagogia, educazione e propaganda nei primi decenni del '900* (2014)
9. *Quando la scuola non funziona. Limiti, problemi e possibili soluzioni* (2015)
10. *Educare alle differenze* (2017)

Stampato nel mese marzo 2019
Da DigitalPrint Service- Via Torricelli 9, Segrate (MI)
Volume a cura di Andrea Varani