



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO
FACOLTÀ DI SCIENZE POLITICHE

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN

Scienze del Lavoro

**ACCOMPAGNARE NELLA SCELTA GLI ALUNNI ITALIANI E STRANIERI:
LE PRATICHE DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO NEL PASSAGGIO ALLA
SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE**

Tesi di laurea di: **CRISTINA CAVALLO**

Relatrice: **PAOLA BONIZZONI**

Correlatore: **ENZO COLOMBO**

Anno Accademico: **2012/2013**

A tutte le *bambine, ragazze, alunne e studentesse*
assenti in questa tesi e nei racconti degli insegnanti,
vittime inconsapevoli di una grammatica maschilista.

Ringraziamenti

Giunta alla conclusione di questo percorso, vorrei innanzitutto ringraziare la mia relatrice, Paola Bonizzoni, senza la quale questo lavoro non avrebbe mai preso forma, e se l'avesse fatto sarebbe risultato una sequenza di periodi *involuti* e a tratti privi di logica (appunto). Grazie per il tempo dedicato a questa tesi e per i quotidiani insegnamenti degli ultimi mesi, senza i quali, forse, avrei finito l'università (quasi) come l'ho iniziata.

Inoltre desidero ringraziare Arcangela Mastromarco e Massimo Codici senza i quali l'idea di questa tesi non sarebbe neanche nata. Il loro lavoro sistematico di raccolta dati ha dato il via a questa ricerca ed è stato l'*indispensabile* quadro di riferimento dell'analisi qui presentata. Grazie per la fiducia dimostratami e per i preziosi consigli.

Vorrei poi esprimere la mia gratitudine a tutte le persone intervistate, dirigenti scolastici e insegnanti che, mostrando interesse per questa ricerca, ci hanno dedicato il loro - già poco - tempo.

Un ringraziamento va anche a Marco Romito per averci fornito importanti suggerimenti e informazioni lungo il percorso. E per avermi fatto riflettere sul fatto che, forse, è arrivato il momento di studiare francese.

Non da ultimo, vorrei ringraziare il mio correlatore, Enzo Colombo, per essere stato *responsabile inconsapevole* del mio cambiamento di rotta verso il *qualitativo* e per avermi fatto scoprire Frantz Fanon.

Infine, grazie alla mia Famiglia e alle *famiglie* sparse per il mondo, per il supporto continuo e la pazienza quotidiana nello starmi accanto.

Indice

Introduzione.....	9
Capitolo 1	
I minori stranieri in Italia.....	14
1. L’Immigrazione in Italia: un fenomeno in costante mutamento	14
1.1. Verso una stabilizzazione delle presenze? Ricongiungimenti familiari e minori	15
1.1.1. I minori stranieri regolarmente residenti	18
2. I minori stranieri nelle scuole	20
2.1. Gli alunni con cittadinanza non italiana sul territorio: il caso milanese	23
Capitolo 2	
Il sistema scolastico italiano e le disuguaglianze d’istruzione	27
1. Il sistema scolastico italiano	27
2. Tra socializzazione e selezione: la stratificazione dei sistemi scolastici	28
3. La riforma della scuola media unica	30
4. Le disuguaglianze di istruzione	32
4.1. Le disuguaglianze nelle opportunità educative	33
4.2. Le disuguaglianze nelle competenze scolastiche	35
Capitolo 3	
Alunni stranieri e disuguaglianze di istruzione	37
1. I giovani stranieri nella ricerca sociologica in Italia	37
2. Alunni stranieri e disuguaglianze di istruzione: cosa sappiamo?	40
2.1. Indicatori di attainment	41
2.2. Indicatori di achievement	44
2.2.2. Gli esiti dell’esame finale di terza media	45
2.3. Le competenze di italiano: conditio sine qua non?	48
3. Le pratiche di inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana	50
Capitolo 4	
Le disuguaglianze nella scelta della scuola secondaria superiore	53
1. La scelta della scuola superiore	55
1.1. L’evidenza statistica: i dati sulle iscrizioni	55
1.2. Le determinanti della canalizzazione formativa	59

2. Gli alunni stranieri e la scelta della secondaria superiore	60
--	----

Capitolo 5

Il disegno della ricerca	63
1. Le scelte metodologiche	65
1.1. La popolazione di riferimento e la selezione del campione	66
1.1.1. Il profilo delle scuole medie	68
1.1.2. Il profilo delle scuole superiori	70
1.2. La traccia delle interviste	71
2. L'evidenza quantitativa: ciò che i dati possono (far) dire	73

Capitolo 6

Orientare alla scelta: tra universalismo e differenziazione	75
1. Cosa si intende per orientamento nella scuola media?	75
2. Le attività di orientamento scolastico: "Io non so scegliere se non so cosa mi aspetta"	77
2.1. Pratiche standardizzate: l'orientamento prêt-à-porter	77
2.2. L'orientamento targetizzato: i soggetti "deboli"	79
2.3. La selezione degli studenti ai fini dell'orientamento	83

Capitolo 7

Il panorama delle scuole medie e superiori nel contesto urbano milanese: l'emergere della segregazione scolastica	86
1. Le caratteristiche delle scuole superiori nell'immaginario degli intervistati	87
1.1. La gerarchia degli indirizzi di studio: grado di difficoltà e tipi di utenza	87
2. L'offerta didattica integrativa	90
2.1. Gli strumenti didattici a sostegno degli alunni con difficoltà: causa e conseguenza della segregazione scolastica?	92
3. Le secondarie di I grado: scuole "arlecchino" e "pre-liceo"	95

Capitolo 8

Il consiglio orientativo e le pratiche selettive delle scuole secondarie di II grado	99
1. Il consiglio orientativo: i confini incerti delle norme entro cui si muovono gli insegnanti	100
2. La gestione delle iscrizioni in eccesso: i criteri di selezione delle domande	103
2.1. Le ragioni del surplus: tra vincoli finanziari e competizione tra scuole	104
2.2. L'adeguatezza dei criteri di selezione secondo gli insegnanti delle scuole medie e superiori	107

2.2.1. Dalle pagelle al test d'ingresso: una selezione basata sul merito	108
3. Il consiglio orientativo come criterio di selezione	111
4. I criteri di selezione nelle scuole secondarie di I grado	115
Capitolo 9	
Attività d'orientamento e partecipazione delle famiglie.....	117
1. L'importanza della relazione scuola-famiglia e le forme in cui si esprime la partecipazione scolastica nella scuola secondaria di primo grado italiana.....	118
1.1.La partecipazione nella fase di orientamento.....	120
2. Famiglie "assenti" e (fin troppo) presenti: il profilo fornito dagli insegnanti.....	121
2.1.Le ragioni della (mancata) partecipazione	123
2.2.La difficile partecipazione delle famiglie straniere.....	125
2.2.1. La difficoltà nel conciliare famiglia e lavoro	125
2.2.2. Il capitale culturale: la conoscenza dell'italiano e del sistema scolastico	127
3. Le ricadute della partecipazione sulla negoziazione della scelta	129
3.1.Insegnanti e famiglie di fronte al consiglio orientativo: condivisione, negoziazione e conflitto.....	132
4. Le scelte delle famiglie alla prova dei fatti: i dati sulle iscrizioni	136
Capitolo 10	
Il ruolo del consiglio orientativo nella differenziazione delle carriere degli alunni italiani e stranieri	139
1. La canalizzazione formativa degli alunni italiani e stranieri: l'evidenza dei dati quantitativi.....	140
1.1.La gerarchia degli indirizzi e il voto finale: alcune osservazioni.....	141
2. Le motivazioni che guidano gli insegnanti nella formulazione del consiglio orientativo	144
2.1.Le competenze di italiano: un ostacolo insormontabile per l'accesso ai licei?.....	145
2.2.Le esigenze delle famiglie straniere.....	148
3. I limiti del riorientamento nella scuola superiore: una strada senza uscita?	151
Conclusioni.....	154
Bibliografia	160
Allegati	173

Introduzione

Ogni anno migliaia di studenti italiani e stranieri concludono il primo ciclo dell'istruzione secondaria per iniziare un nuovo percorso nelle scuole secondarie di II grado. Si tratta del primo momento in cui, dopo otto anni di istruzione obbligatoria uguale per tutti, avviene una biforcazione nelle loro carriere scolastiche.

Questa fase di transizione - in cui si compie una *scelta* tra il percorso liceale, tecnico, professionale e la formazione regionale - è cruciale per il futuro degli individui in termini di proseguimento negli studi e di inserimento occupazionale. E sebbene nessun percorso precluda *formalmente* l'accesso all'università, le *chances* di ottenere un titolo di studio elevato sono molto maggiori per chi conclude gli studi liceali che per chi sceglie invece un percorso professionalizzante.

In questa fase di passaggio, la scuola secondaria di I grado e i suoi insegnanti ricoprono un ruolo molto delicato: la scuola media, dal momento della sua fondazione nel 1962, è stata infatti investita di una missione *orientativa* e agli insegnanti di questo segmento è stato affidato il compito di *consigliare* agli studenti la scuola superiore a cui iscriversi. Gli insegnanti hanno dunque la funzione di valutare quale sia il percorso più adatto per gli studenti e di suggerirlo alle loro famiglie, attraverso la formulazione di un *consiglio orientativo*. Sebbene piuttosto trascurati dalla letteratura, sia l'*orientamento* durante la terza media che il *consiglio* formulato dagli insegnanti possono contribuire ad influenzare (quando non, come vedremo, a determinare), le scelte delle famiglie ed il futuro dello studente.

L'obiettivo di questa ricerca¹ - condotta grazie a trentacinque interviste condotte in venti scuole secondarie di I e II grado del comune di Milano² - è quello di esplorare il peso delle pratiche di orientamento e del consiglio orientativo degli insegnanti sulla scelta della scuola superiore, con un'attenzione specifica a come questi possano contribuire a determinare esiti differenziati per gli alunni *italiani e stranieri*, configurandosi dunque come un potenziale dispositivo di produzione e riproduzione delle disuguaglianze sociali ed etniche. I dati mostrano infatti come gli studenti italiani e stranieri non compiano le stesse scelte, in termini di prosecuzione scolastica: gli studenti stranieri sono

¹ Il nostro lavoro si inserisce all'interno di un progetto di ricerca e intervento realizzato dall'agenzia di ricerca sociale Codici e denominato "*Passaggi. Ragazzi e ragazze dalla scuola media alla scuola superiore. Gestire i passaggi, accompagnare le scelte*". Il progetto "Passaggi" è stato attivato nel 2011 in collaborazione con le scuole del Polo StarT1 di Milano, l'Associazione Fiorella Ghilardotti e il Centro Paolo Alberto Del Bue Onlus. La ricerca ha coinvolto nello specifico otto scuole secondarie di I grado afferenti al Polo StarT1 e otto scuole secondarie di II grado, con l'obiettivo di indagare le loro prassi di orientamento scolastico, con particolare attenzione agli alunni di origine straniera.

² Nel corso dell'indagine sono emersi, dai racconti degli intervistati, alcuni comportamenti di natura selettiva messi in atto dalle scuole superiori, le quali possono adottare, per la gestione del surplus di iscrizioni, criteri di diversa natura, tra cui anche il consiglio orientativo coerente con l'indirizzo scelto. Le possibili ripercussioni di queste pratiche sull'orientamento ci hanno quindi spinto ad indagare anche le posizioni espresse da sei Dirigenti Scolastici delle scuole secondarie di II grado.

infatti nettamente sovra rappresentati nei percorsi professionali e tecnici e quasi assenti nei licei, anche qualora siano nati in Italia.

Inoltre la *scelta*, solo in parte dipende dagli interessi e dai desideri dei tredicenni. Un'ampia letteratura ha infatti mostrato come nella transizione alla scuola superiore si rafforzino quei legami tra origine sociale e opportunità di istruzione, già *determinanti* per l'acquisizione delle competenze e l'ottenimento del titolo (Checchi e Zollino 2001; Checchi 2010a; Ballarino e Schadee 2008; Ballarino et al. 2010; Barone, Luijckx, e Schizzerotto 2010). Gli studenti con un background socio-economico elevato, ottengono voti *migliori* e hanno anche maggiori probabilità di accedere ad un percorso liceale, rispetto ai loro colleghi con background socio-economico meno privilegiato (Checchi e Flabbi 2006; Checchi 2010b).

La ricerca che si è occupata invece della transizione alla scuola superiore degli studenti stranieri ha in questo senso mostrato come questi ultimi - sia che si tratti di *seconde generazioni* che di minori ricongiunti - hanno maggiori probabilità dei colleghi italiani, di scegliere un percorso *vocational* per il *solo* fatto di essere *stranieri*, anche a parità di istruzione dei genitori, classe sociale e abilità (Canino 2010; Barban e White 2011; Azzolini 2011; Azzolini e Barone 2012). Tale ricerca non è però riuscita a spiegare del tutto questa variabilità (Azzolini 2012) lasciando quindi aperta la possibilità che, al di là dei *background factors*, possano intervenire altri fattori (più difficilmente quantificabili) nel dar conto di tali scelte differenziate.

Per questo risulta interessante concentrarsi sulle pratiche di orientamento come *uno* dei possibili fattori che possono contribuire alla differenziazione delle scelte tra alunni italiani e stranieri.

Vedremo infatti come la scarsa partecipazione delle famiglie straniere a scuola (che può tradursi, come vedremo, in una minore capacità di negoziare il consiglio orientativo) possa attribuire agli insegnanti un ruolo particolarmente rilevante nei processi di orientamento. In questo senso, diventa interessante comprendere *quali* ragioni li spingano a *consigliare* agli alunni stranieri percorsi scolastici professionalizzanti e a *sconsigliare* loro i percorsi liceali (anche in presenza di elevate performance). Vedremo che, siano le difficoltà linguistiche ad essere ritenute una *conditio sine qua non* per l'accesso ai licei; siano invece considerazioni che chiamano direttamente in causa le condizioni economiche e lavorative degli immigrati, in entrambi i casi l'alunno straniero, rispetto a quello italiano, rischia di ricevere un trattamento differenziale. Un trattamento che, seppur frequentemente motivato dalla dichiarata volontà di proteggere lo studente dall'insuccesso, può precludergli la possibilità di avere accesso ai livelli più elevati dell'istruzione. Esplorare la misura in cui l'*orientamento scolastico* possa determinare una diversa allocazione degli studenti sulla base delle loro caratteristiche *ascritte*, significa dunque comprendere se la scuola italiana sia o meno in grado di garantire a tutti *uguali* opportunità di mobilità intergenerazionale e in che misura per le *nuove generazioni* dei figli dei migranti.

Per comprendere quanto la presenza degli alunni stranieri faccia ormai parte del quotidiano delle scuole italiane, il primo capitolo sarà dedicato ad una breve presentazione delle tendenze più

recenti del fenomeno immigratorio in Italia, con particolare riferimento al territorio milanese. Il numero dei minori stranieri residenti sul territorio nazionale è aumentato negli ultimi dieci anni del 332% a simboleggiare che non solo è in corso una stabilizzazione dell'immigrazione, ma che l'Italia sta vivendo un vero e proprio mutamento demografico. Il luogo in cui i minori stranieri sono statisticamente più visibili è la scuola, dove vengono accolti per almeno dieci anni e la loro presenza è in aumento in tutte le scuole di ogni ordine e grado.

Nel secondo capitolo si darà conto del *perché* la scuola sia un osservatorio privilegiato per *misurare* le disuguaglianze sociali ed etniche. Il presupposto è che l'istituzione scolastica consenta all'individuo di ottenere dei titoli di studio che costituiscono la risorsa cruciale per la sua mobilità sociale, dato che proprio grazie al livello di scolarità raggiunto, gli individui possono spostarsi da una posizione all'altra del sistema di stratificazione sociale. Per comprendere *come* il sistema scolastico italiano si prefigga di garantire questa mobilità, verrà illustrata l'evoluzione storica della scuola italiana, nel suo passaggio da scuola d'élite a scuola di massa. Verranno messe in luce le caratteristiche del sistema scolastico in termini di stratificazione, con particolare attenzione alla riforma della *scuola media unica*. Alla luce delle caratteristiche istituzionali della scuola italiana, si cercherà poi di comprendere in che misura un sistema scolastico formalmente aperto possa effettivamente garantire uguali *opportunità* a tutti gli alunni a prescindere dall'origine sociale e dal titolo di studio dei loro genitori. Si passeranno in rassegna i principali risultati della ricerca empirica sulle disuguaglianze di istruzione - con particolare riferimento alle disuguaglianze delle opportunità educative e all'acquisizione delle competenze - e verrà messa in luce la rilevanza dei fattori familiari nel determinare i destini educativi degli individui.

Volendo capire in che misura la presenza degli alunni stranieri nelle scuole rappresenti un'ulteriore sfida per il sistema scolastico italiano in termini di disuguaglianza, nel terzo capitolo analizzeremo i principali risultati della letteratura che si è occupata del background migratorio come *nuova* forma di disuguaglianza. La ricerca sul tema ha misurato lo svantaggio degli alunni stranieri considerando sia gli indicatori di *attainment* (il livello di scolarità raggiunto) che quelli di *achievement* (i risultati scolastici), dimostrando come - ancor prima della scelta della scuola superiore - gli studenti stranieri abbiano tassi di scolarità inferiori, tassi di abbandono e ripetenza maggiori, voti d'esame in media inferiori rispetto ai loro colleghi italiani, anche a parità di classe sociale e titolo di studio dei genitori. Verranno infine descritte le modalità di *inserimento* dei minori stranieri nelle classi, come un aspetto particolarmente rilevante di questo processo.

Dopo aver considerato i profili in termini di disuguaglianza di istruzione che riguardano la popolazione autoctona e non, il quarto capitolo si occuperà invece di esplorare le disuguaglianze *orizzontali* nella scelta dei diversi indirizzi della scuola secondaria superiore. Verranno mostrati in prima battuta i principali risultati della letteratura sull'allocazione degli studenti nelle scuole superiori, senza alcuna distinzione per nazionalità. Successivamente verranno messe in evidenza le differenze

esistenti tra alunni italiani e stranieri, per comprendere in che misura esistano profili di disuguaglianza legati al *solo* background migratorio di questi ultimi.

Alla luce di quanto emerso negli studi discussi sul tema delle disuguaglianze nella transizione alla scuola superiore, procederemo a delineare gli interrogativi della nostra ricerca. Nel quinto capitolo verrà dettagliato l'obiettivo dello studio qui presentato: esplorare il ruolo delle pratiche di orientamento (e, più specificatamente, del consiglio orientativo) nel contribuire alla differenziazione delle scelte della scuola superiore tra alunni italiani e stranieri. Verrà inoltre reso esplicito il metodo utilizzato per condurre l'indagine: la popolazione delle scuole di riferimento, le modalità di campionamento e le caratteristiche delle scuole coinvolte nell'indagine. Passeremo poi alla presentazione dei risultati.

Il capitolo sesto sarà dedicato ad un'analisi delle attività di orientamento messe in atto dalle scuole medie coinvolte nell'indagine. Dopo una descrizione delle pratiche di orientamento *standardizzate* e trasversali a tutte le scuole coinvolte, si cercherà di comprendere in che misura determinate categorie di studenti ricevano un orientamento *targetizzato* e in che modo ciò si traduca in una forma di pre-orientamento verso percorsi di istruzione tecnica o professionale. Inoltre, metteremo in luce ulteriori meccanismi di selezione degli studenti stranieri durante le attività orientative.

Alla luce dell'importanza che i rapporti tra scuole medie e scuole superiori rivestono nell'organizzazione delle attività di orientamento, il settimo capitolo sarà dedicato a comprendere - dal punto di vista degli insegnanti e dei presidi - quale sia il panorama delle scuole superiori in termini di indirizzi e di utenza. In particolare, cercheremo di capire in che modo l'esistenza di una *gerarchia* tra scuole, che le vede ordinate in base alle caratteristiche dell'utenza (*eccellente-difficile*), al percorso didattico (*difficile-facile*) e alla propensione ad accogliere un'utenza "debole" (*accogliente-escludente*), possa influenzare i processi di orientamento. In particolare si farà riferimento alla presenza, nell'offerta formativa delle scuole, di strumenti di supporto didattico destinati agli alunni stranieri. Questo tipo di offerta didattica integrativa, distribuita in modo estremamente differenziato tra gli indirizzi - assente nei licei e più spesso presente negli istituti tecnici e professionali - rappresenta infatti un elemento tenuto in grande considerazione dagli insegnanti nella formulazione del consiglio orientativo.

Il capitolo ottavo sarà dedicato ad approfondire l'istituto del consiglio orientativo, la sua natura giuridica e la prassi scolastica nell'ambito di quello che è un quadro normativo molto lacunoso. Verrà messa in luce l'importanza che viene attribuita al consiglio orientativo dagli insegnanti e dai presidi e le modalità con cui viene deliberato. Il tema del consiglio orientativo è divenuto, di recente, motivo di discussione tra gli insegnanti e i presidi delle scuole secondarie, a causa dell'utilizzo che possono farne le scuole superiori. Queste ultime, qualora si trovassero a gestire un eccesso di iscrizioni, sono tenute a deliberare dei criteri per selezionare le domande e - tra questi - possono usare anche il consiglio orientativo. In questo capitolo analizzeremo le ragioni che possono essere all'origine di tale surplus, la tipologia di criteri scelti dalle scuole e le posizioni degli intervistati in merito a

questi criteri. Verrà analizzato soprattutto l'uso del consiglio orientativo *coerente* con l'indirizzo scelto, pratica che ha sollevato un'elevata conflittualità tra le scuole superiori e le scuole medie, e tra queste ultime e le famiglie.

In ragione del ruolo che i genitori dell'alunno rivestono nella scelta della scuola superiore, in particolare nella fase precedente alla formulazione del consiglio orientativo, il nono capitolo verrà dedicato a comprendere le forme di partecipazione delle famiglie. In particolare, verranno esplorate le rappresentazioni degli insegnanti riguardo alla partecipazione della famiglia nella vita scolastica. Emergeranno i profili "socio-demografici" delle famiglie "presenti" e "assenti" e gli esiti differenziati rispetto al dialogo scuola-famiglia, un dialogo che riveste particolare importanza in sede di negoziazione del consiglio orientativo.

Infine, il capitolo dieci sarà dedicato a comprendere quali giustificazioni vengano apportate dagli insegnanti e dai presidi per motivare le differenze tra il consiglio orientativo ricevuto dagli alunni italiani e stranieri a parità di voto. Ciò è reso possibile dai dati quantitativi a nostra disposizione, che incrociano il consiglio orientativo ricevuto e il voto finale degli studenti di otto scuole medie di Milano. Tali dati sono stati sottoposti agli intervistati per ricavarne opinioni ed interpretazioni. Verranno esplorate le ragioni che spingono gli insegnanti a *sconsigliare* agli studenti stranieri un percorso liceale, sulla base delle loro capacità linguistiche e a *consigliare* loro percorsi tecnici e professionali, sulla base di un immaginario ben definito sulle aspirazioni, i bisogni, e le difficoltà della famiglia immigrata. Per comprendere in che termini la scelta della scuola superiore sia una scelta *realmente* reversibile - in particolare per gli alunni stranieri - verrà infine esplorata la possibilità di cambiare il percorso una volta approdati alla scuola superiore. Si accennerà alle pratiche di *riorientamento* e alle difficoltà delle scuole superiori di consentire dei passaggi da un indirizzo ad un altro, con esiti rilevanti in termini di stratificazione del sistema scolastico.

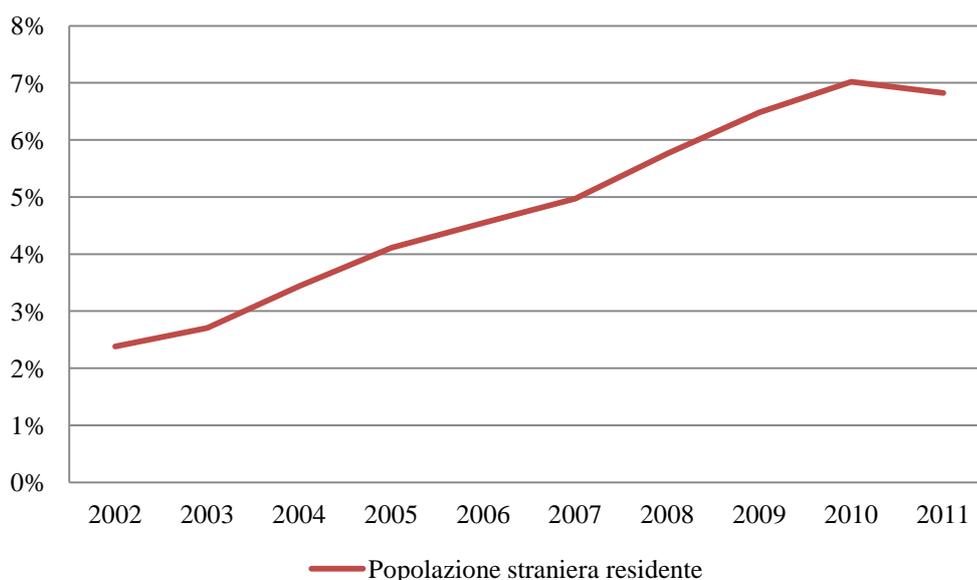
Capitolo 1

I minori stranieri in Italia

1. L'Immigrazione in Italia: un fenomeno in costante mutamento

Dopo decenni di storia d'emigrazione, l'Italia negli ultimi quarant'anni ha gradualmente mutato il suo volto in paese di immigrazione. Sulla base dei dati forniti dall'Istat, i cittadini stranieri regolarmente residenti sul territorio italiano al 1° gennaio 2011 erano 4.570.317, pari al 7,5% della popolazione totale. Nonostante una leggera diminuzione registrata dal Censimento del 2011³ la popolazione straniera è cresciuta nel tempo, a conferma del fatto che nel nostro paese è in atto un vero e proprio mutamento demografico⁴.

Grafico 1.1. Popolazione straniera residente in Italia dal 2002 al 2011 (% sul totale dei residenti)



(Fonte: elaborazione su dati Istat)

L'immigrazione diretta nel nostro paese, è inoltre andata incontro a dei significativi mutamenti. Negli ultimi anni, in particolare, la crescente presenza di famiglie di stranieri ha contribuito a trasformare il fenomeno in un elemento *strutturale* della nostra società. Il numero crescente di

³ Per ulteriori approfondimenti relativamente ai dati del 15° Censimento della popolazione con riferimento alle presenze straniere si veda Istat, *L'Italia che emerge dai primi risultati del Censimento*, in www.censimentopopolazione.istat.it. In attesa dell'effettiva pubblicazione dei risultati definitivi, in questa sede si farà riferimento ai dati non aggiornati al recente censimento.

⁴ A conclusioni simili si può giungere anche considerando i dati relativi ai permessi di soggiorno il cui numero di rilasci è triplicato dal 2002 al 2011.

adolescenti e giovani figli di immigrati ci ricorda come non sia più possibile ignorare il progressivo passaggio dalle “immigrazioni per lavoro”, come permanenza temporanea di migranti soli, alle “immigrazioni di popolamento”, caratterizzate invece da insediamenti durevoli se non addirittura definitivi (Ambrosini e Molina 2004).

Nei paragrafi che seguono, daremo conto di queste recenti tendenze in atto, concentrando la nostra attenzione rispetto a queste tendenze nel panorama migratorio del Nord Italia, e, in particolare, nel contesto milanese, luogo in cui è stata condotta la nostra ricerca.

1.1. Verso una stabilizzazione delle presenze? Ricongiungimenti familiari e minori

Se eterogeneità e frammentazione⁵ sono due caratteristiche dell’immigrazione italiana emerse fin dal primo affermarsi del fenomeno (nei primi anni ’80 del secolo scorso), è invece opportuno considerare più attentamente i mutamenti avvenuti nel corso degli ultimi quindici anni, che hanno visto come protagoniste soprattutto le donne e le famiglie.

Se è vero che i primi flussi migratori verso la penisola erano costituiti in particolare da uomini soli in cerca di lavoro e con progetti migratori temporanei (Ambrosini 2005), è anche vero che il numero di donne immigrate in proporzione agli uomini è aumentato nel tempo, passando da 112 maschi ogni 100 femmine nel 1991 a 93 maschi nel 2012 (Ministero dell’Interno, 2012). Non solo le donne sono anch’esse divenute “primo migranti” (si pensi soprattutto ai flussi dall’America latina, dall’Europa dell’Est e dalle Filippine) ma in molti casi, si sono anche spostate per ricongiungersi al coniuge regolarmente presente in Italia.

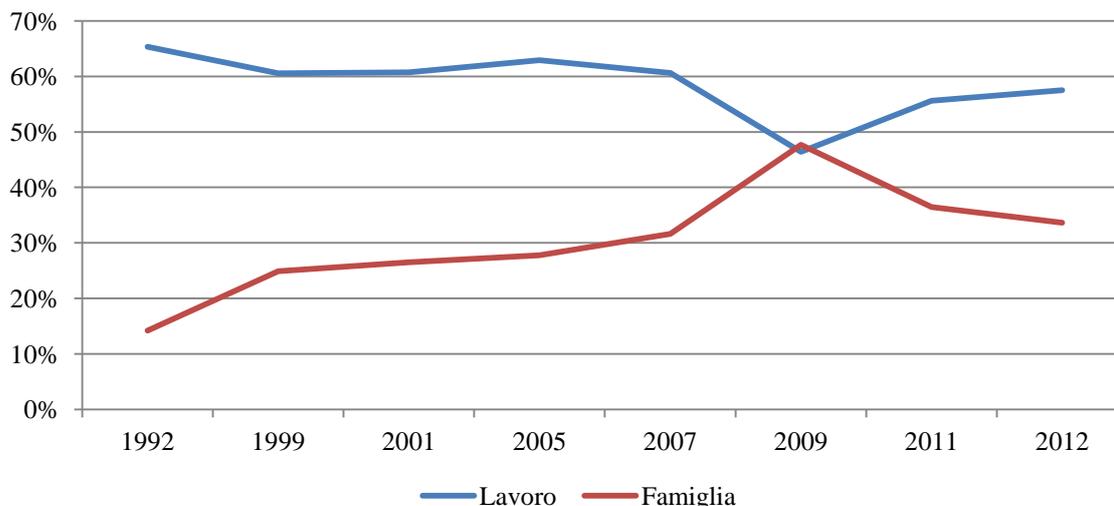
Considerando che la pratica di ricongiungimento può essere avviata solo dopo aver adempiuto una serie di requisiti, principalmente legati al reddito e alla condizione abitativa⁶, è evidente che dietro questa scelta si celi non solo la volontà, ma soprattutto la capacità, di rendere la permanenza in Italia più stabile.

Per catturare nello specifico la tendenza alla *familizzazione*, risulta interessante osservare il motivo del rilascio del permesso di soggiorno. Sia in termini assoluti, che relativi (se confrontati con i permessi ottenuti per motivi di lavoro) i permessi per famiglia sono aumentati esponenzialmente negli ultimi dieci anni, passando dal 14% del 1992 al 47,5% del 2009, subendo poi una contrazione, probabilmente spiegabile alla luce delle difficoltà economiche delle famiglie dovute alla crisi, oltre che all’aumento dei permessi rilasciati per altri motivi (per esempio per asilo).

⁵ La natura relativamente recente del fenomeno in Italia ha fatto sì che in mancanza di “sedimenti” di una storia (im)migratoria passata, nessuna collettività immigrata abbia potuto svolgere una funzione di richiamo più di un’altra, al contrario di quanto invece accaduto in altri paesi europei. Ciò ha avuto come principale conseguenza l’alta eterogeneità e la frammentazione delle provenienze. Questo aspetto, combinato alle concentrazioni territoriali di specifiche nazionalità, impedisce di riferirsi all’immigrazione in Italia come ad un *unicum* (Bonifazi 2007, 129).

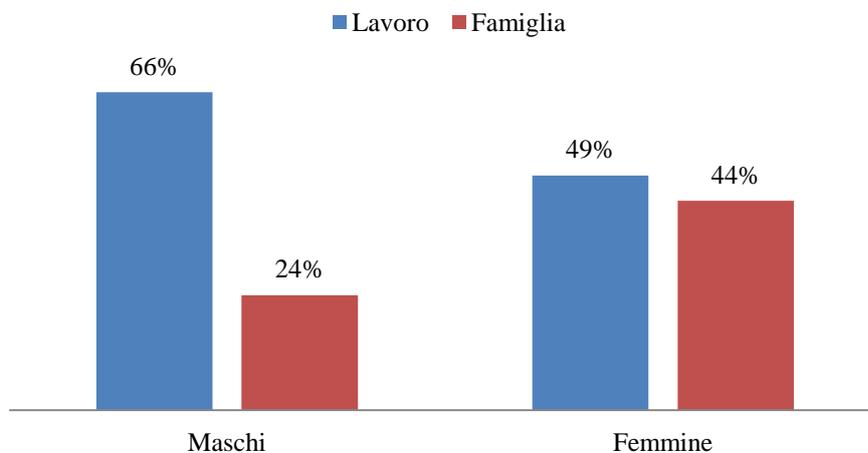
⁶ Per approfondire si veda questa “Scheda pratica” alla procedura per il ricongiungimento familiare: <http://www.meltingpot.org/Scheda-pratica-Procedura-per-il-ricongiungimento-familiare.html#.UYvU70qwDh4>

Grafico 1.2. Permessi di soggiorno rilasciati per motivi di lavoro e famiglia sul totale dei permessi rilasciati dal 1992 al 2012



(Fonte: elaborazione su dati Istat)

Grafico 1.3. Permessi rilasciati per motivo del rilascio e sesso, anno 2012 (valori percentuali sul totale dei permessi rilasciati)



(Fonte: elaborazione su dati Istat).

Il rilascio dei permessi di soggiorno per famiglia e lavoro registra un evidente sbilanciamento per genere: il 44% delle donne migranti è infatti titolare di questo tipo di permesso, contro il 24% degli uomini, anche se comunque è aumentato il numero di questi permessi posseduti dalla componente maschile (dal 2,5% del 1992 al 12,1% nel 2011).

E' evidente che i cittadini stranieri ricongiunti ai propri familiari, sono solo una parte dei nuclei familiari composti di stranieri sul territorio italiano (a cui si aggiungono le nascite e le unioni formate sul nostro territorio). Risulterebbe molto utile, in questo senso, capire quale sia l'evoluzione nel tempo dell'incidenza e della composizione delle famiglie straniere e quali caratteristiche presentano. I dati

più recenti in merito sono quelli forniti dal 14° censimento della popolazione e, sebbene certo non ottimali a cogliere i contorni di un fenomeno in costante mutamento, ci forniscono comunque alcuni dati utili ad interpretare l'entità delle tendenze in atto. Confrontando i dati del 2001 con quelli del 1991, anno in cui il 75,5% delle famiglie con almeno un componente straniero era unipersonale, nel 2001 questa fattispecie era scesa al 60%, mentre era raddoppiata l'incidenza di quelle con due componenti e triplicata quelle con quattro o cinque componenti. Era già evidente, dieci anni fa, la diminuzione dei nuclei unipersonali a vantaggio di nuclei composti da più componenti stranieri. Per valutare invece l'incidenza delle famiglie con almeno un componente straniero sul totale delle famiglie italiane, possiamo confrontare i dati censuari del 2001 con quelli che l'Istat mette a disposizione per il 2007 e il 2009: emerge il peso crescente delle famiglie con stranieri sul totale, si passa infatti dal 3% nel 2001 al 6,9% nel 2007 per arrivare all'8,3% del 2009.

E' intuibile come uno degli effetti più visibili di questo processo di stabilizzazione appena tratteggiato sia di tipo generazionale: all'aumento dei nuclei familiari si accompagna la crescente presenza di minori stranieri sul territorio. Prima di passare all'illustrazione dei dati, dobbiamo chiarire quale sia la popolazione a cui facciamo riferimento. Trattare di minori stranieri – ovvero di figli di immigrati di prima generazione – richiede innanzitutto un'opera di chiarimento tra i termini utilizzati con riferimento ai padri o alle madri, e quelli riferiti ai loro figli e alle loro figlie. Anche se negli ultimi decenni i termini “immigrato” e “straniero” sono stati impropriamente usati come sinonimi, in alcuni contesti questa imprecisione non generava un errore di concetto. Difatti, nella maggior parte dei casi, una condizione permanente (l'aver vissuto l'esperienza dell'immigrazione) coincideva con una transitoria (l'essere straniero) (Molina 2012). Questa sovrapposizione però, non solo non giustifica l'uso improprio dei termini, ma non è più valida nel caso dei figli degli immigrati di prima generazione, pena il concretizzarsi di un'analisi completamente fuorviante.

Di conseguenza è importante ricordare che si scriverà di *minori stranieri* facendo riferimento ad individui di età inferiore ai 18 anni e figli di almeno un cittadino di origine straniera⁷.

Non tutti i *minori stranieri* hanno però la medesima storia migratoria e distinguere chi siano i minori di prima e di seconda generazione⁸ può risultare un compito meno agevole di quanto appaia. In particolare, emerge un universo composito riguardo i casi, le persone, che dovrebbero confluire in queste categorie concettuali. Le divergenze in ambito sociologico emergono soprattutto con riferimento alle seconde generazioni: sebbene esista un terreno comune di partenza, secondo cui si fa sempre riferimento a figli e figlie di immigrati, alcuni autori ne parlano riferendosi ai soli nati nel paese ospitante da due genitori stranieri (OECD 2006; Cebolla-Boado; Szulkin e Jonsson 2007), altri

⁷ La scelta di optare per questa definizione viene fatta nella consapevolezza che verranno esclusi i giovani nati in Italia da genitori *stranieri* che hanno ottenuto la cittadinanza italiana al compimento del diciottesimo anno d'età, ma la natura dei dati utilizzati (di fonte Istat e Miur) ci impedisce di rilevare questa categoria.

⁸ Ambrosini (2004) suggerisce che andrebbe sempre utilizzato il plurale riferendosi alle *seconde generazioni*, in modo da sottolineare le infinite possibili combinazioni tra l'epoca storica di prima migrazione e le molteplici provenienze geografiche e destinazioni regionali dei migranti. Non bisogna pensare che esista o possa esistere un'unica, sola, seconda generazione.

includono in questa definizione anche i nati all'estero, ma solo se arrivati nel paese di adozione prima della scolarizzazione (Andall 2002); e altri ancora le definiscono riferendosi ai nati nel paese di arrivo da almeno un genitore straniero o arrivati prima dei dodici anni (Portes e Zhou 1993), altri ne danno definizioni ancora più estensive⁹.

Nel tentativo di superare le difficoltà derivanti da un panorama così eterogeneo, molti autori (Ambrosini e Molina 2004; Caneva e Ambrosini 2008) riprendono la classificazione decimale proposta da Rumbaut che, al di là della seconde generazioni *in senso stretto*, parla di una “generazione 1,5” descrivendola come quella che ha iniziato il processo di socializzazione e la scuola primaria nel paese d'origine, ma ha completato l'educazione scolastica nel paese d'arrivo. L'autore in seguito perfeziona il concetto parlando anche di generazione 1,25 e 1,75: la prima è quella generazione di ragazzi emigrati tra i 13 e i 17 anni e la seconda quella che emigrata all'estero in età pre-scolare, tra gli 0 e i 5 anni (Rumbaut 1997).

La precisione di questa classificazione nel tentativo di rendere conto dell'eterogeneità della popolazione di riferimento si scontra però con i limiti dei dati ufficiali a nostra disposizione. Infatti, la frammentazione delle esperienze migratorie dei minori scompare guardando i dati sui residenti e, vedremo, anche sui minori nelle scuole. Rimane solo la possibilità di distinguere tra le prime e le seconde generazioni “*pure*”, conoscendo il paese di nascita e il paese di nazionalità degli individui considerati, ma nulla è dato sapere sulla durata della permanenza e quindi sull'età di arrivo in Italia¹⁰.

1.1.1. I minori stranieri regolarmente residenti¹¹

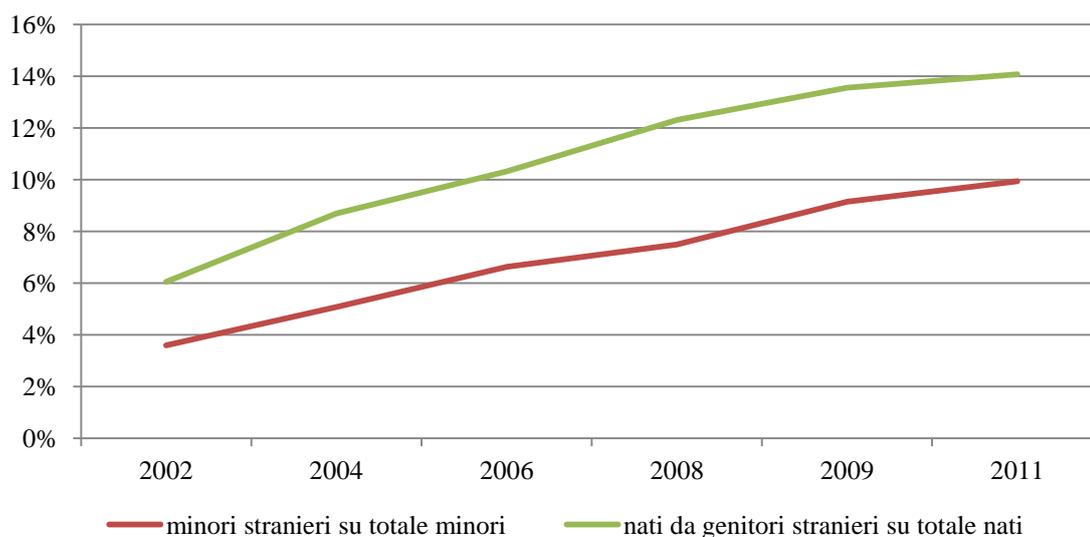
Al 1° gennaio 2011 i minori stranieri residenti erano 993.238 unità, pari al 22% del totale dei residenti stranieri. Considerando che appena dieci anni fa erano circa 354.000, l'aumento del numero dei minori stranieri è stato del 332%. In termini di incidenza sul totale dei minori, i figli dei cittadini non italiani erano il 3,6% nel 2002, sono poi diventati il 7,5% nel 2008 per arrivare ad essere quasi il 10% oggi (si veda il grafico 1.4).

⁹ Una definizione più estensiva del concetto di “seconde generazioni” è stata proposta nell'ambito della prospettiva delle migrazioni transnazionali, per cui addirittura si arriva ad ampliare la portata del termine “fino a includere i giovani rimasti in patria che hanno legami con i migranti”(Colombo 2010, Introduzione). Inoltre, sempre partendo dall'idea di allargare il punto di vista sulle generazioni dei figli di migranti, Besozzi (2007) propone di parlare di “*nuova generazione*” per enfatizzare “l'appartenenza a una comune condizione di esperienza nella crescita” non solo tra ragazzi e adolescenti stranieri, indipendentemente dalle loro esperienze migratorie, ma anche tra questi ultimi e i loro coetanei italiani (*Ibidem*, 18).

¹⁰ A questi limiti si è cercato di ovviare nelle diverse ricerche che si sono occupate di minori stranieri, nel tentativo di dare giusto peso e rilevanza all'esperienza migratoria di ciascuno e alle diverse conseguenze che ha sotto numerosi punti di vista.

¹¹ In questa sede ci limiteremo a considerare solo i dati sui minori stranieri regolarmente presenti e/o nati in Italia. Escludiamo quindi i minori stranieri privi di regolare permesso di soggiorno e i minori non accompagnati. Per ulteriori approfondimenti sulle diverse fonti utilizzabili nel trattare queste diverse categorie di minori si veda Save the Children (2011).

Grafico 1.4 Minori stranieri residenti e nuovi nati in Italia (2002-2011)



(Fonte: elaborazione su dati Istat)

Inoltre, tra i minori stranieri residenti, anno dopo anno aumenta l'incidenza di coloro che sono *nati in Italia*. Questi ultimi, non solo hanno in parte determinato l'aumento della popolazione straniera residente¹², ma hanno anche dato un contributo fondamentale alla crescita demografica del nostro paese, che sarebbe altrimenti caratterizzato da un saldo naturale negativo tra nascite e morti (*Caritas e Migrantes 2012*).

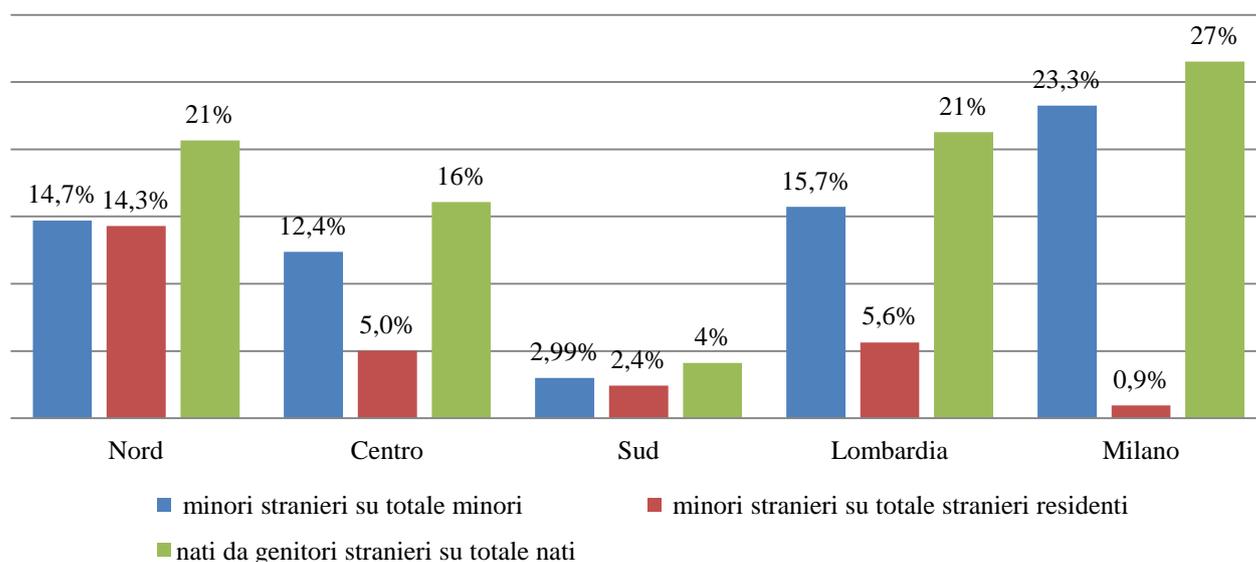
I nuovi nati da genitori stranieri nel 2011 sono stati il 14% del totale dei nati in Italia. L'incidenza dei figli di migranti nati in Italia sul totale dei nati è molto bassa (4%) nelle regioni del Sud, mentre cresce molto in quelle del Centro (16%) e del Nord Italia (21%). Anche come conseguenza della distribuzione territoriale della popolazione adulta¹³ la maggior parte dei minori stranieri risiede nelle regioni del Nord, e questa caratteristica si è mantenuta costante negli ultimi dieci anni.

Sull'intero territorio nazionale il numero dei giovani di *seconda generazione* è aumentato molto rapidamente nell'ultimo quinquennio passando dalle 398 mila unità del 2006 alle 573 mila attuali, con un'incidenza del 13% sui residenti stranieri e quasi del 60% sui minori stranieri.

¹² L'aumento dell'8% della popolazione straniera residente dal 2010 al 2011 è spiegato, oltre che dai nuovi ingressi, anche dai 78.082 nuovi nati nell'ultimo anno da genitori stranieri.

¹³ La maggior parte dei residenti stranieri infatti si concentra nelle regioni del Nord (35% Nord-ovest e 26,3% Nord-est) e del Centro (25,2 %) mentre solo il 13,5% risiede nelle regioni del Sud (nonostante sia proprio in questa area che si è registrato, nell'ultimo anno, il maggiore incremento percentuale di presenze con un +11,5% al Sud e un +11,9% nelle Isole).

Grafico 1.5. Minori stranieri e nuovi nati per ripartizioni territoriali, Lombardia e Milano (2011)



(Fonte: elaborazione su dati Istat)

Con riferimento ai minori stranieri, Milano, per le sue caratteristiche di grande conglomerato urbano, presenta un quadro piuttosto interessante. Oltre a collocarsi in una regione che accoglie 1.064.500 cittadini stranieri (il 23% del totale nazionale) il 43,3% dei quali risiede proprio nella provincia milanese, il solo Comune ha una notevole capacità di attrazione della popolazione straniera.

A Milano risiedono 236.855 cittadini stranieri, pari al 17,5% della popolazione residente. Se quindi 1 residente su 6 è di origini straniere, questo rapporto aumenta considerando i minori: più di 1 su 5 (il 23%) è figlio di genitori stranieri. Più precisamente, si tratta di 45.793 ragazzi e giovani, mentre i coetanei italiani sono 154.841. Prevedibilmente questo rapporto è destinato ad aumentare, considerando che solo nel 2011 il 27% dei nati in Comune è di *seconda generazione*, dato non lontano da altri grandi centri urbani del Nord (a Torino è del 28%) ma anni luce da città del Centro e Sud Italia che continuano ad accogliere soprattutto stranieri adulti (a Napoli, per fare un esempio, solo il 3,4% dei nuovi nati è di origine straniera).

2. I minori stranieri nelle scuole

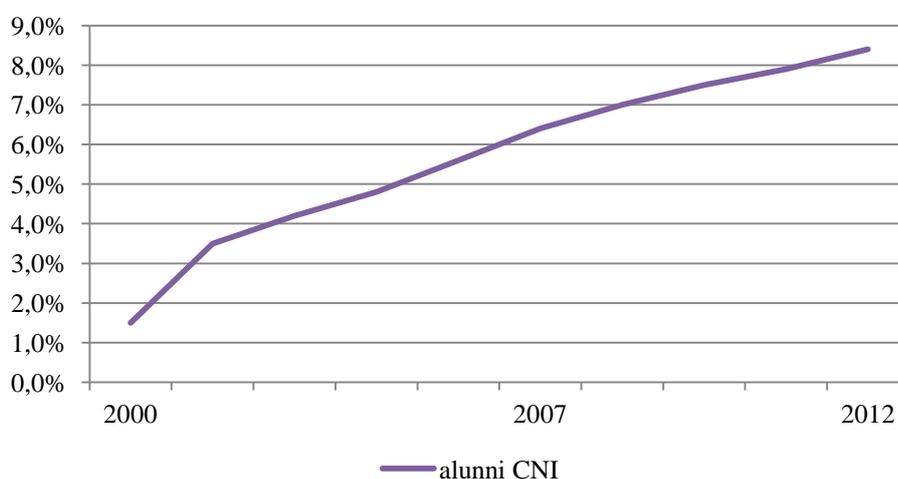
In un paese come l'Italia dove vige il diritto dovere all'istruzione e dove quest'ultimo è garantito indipendentemente dallo status giuridico o amministrativo¹⁴, la totalità dei minori stranieri è potenzialmente intercettata dalle istituzioni scolastiche, che li accolgono per almeno dieci anni. E'

¹⁴ Cfr. Art. 34 Cost. e Art. 45 D.p.r. 394/1999. Ai sensi di quest'ultimo il diritto all'istruzione dei minori è garantito "indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno". Questo implica quindi che la sottostima della popolazione straniera adulta dovuta a chi si trova in posizione irregolare e non compare nelle statistiche, non incide sul quadro dei minori nelle scuole.

proprio la natura dell'istituzione scolastica ad averla resa un osservatorio privilegiato per studiare i figli dei migranti in Italia, come vedremo in seguito. Per comprendere i dati ufficiali forniti dal MIUR occorre sapere che le segreterie didattiche definiscono gli studenti stranieri come alunni con cittadinanza non italiana (d'ora in avanti CNI): questa definizione e i dati che ne conseguono, pur non esenti da limiti, sono gli unici a disposizione che permettono di comprendere la portata del fenomeno nelle scuole sull'intero territorio nazionale.

Nell'anno scolastico 2011/2012 gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado erano 755.939 unità, come dire che ogni 100 alunni 8 erano con cittadinanza non italiana (e nella sola scuola dell'obbligo il rapporto sale a 9).

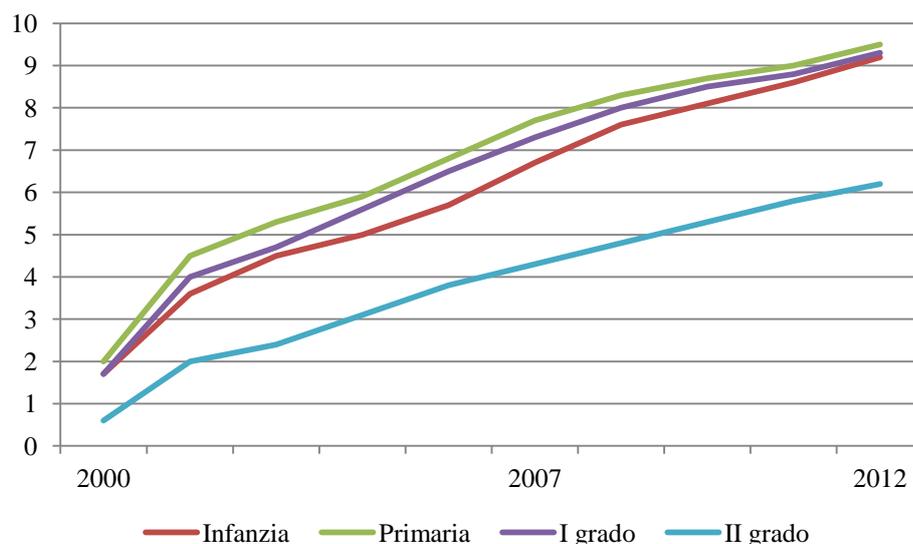
Grafico 1.6. Alunni con cittadinanza non italiana ogni 100 alunni in tutti gli ordini di scuola. A.s. 1999/2000- 2011/2012)



(Fonte: elaborazione su dati MIUR-Ufficio di Statistica)

Se guardiamo l'evoluzione delle iscrizioni, il numero di alunni *stranieri* oggi è quasi sette volte maggiore rispetto all' a.s. 1999/2000, con una crescita esponenziale che ha interessato tutte le scuole di ogni ordine e grado. Le presenze si sono mantenute più elevate nel primo ciclo di istruzione, mentre significativamente più bassa è l'incidenza dei minori stranieri nella scuola secondaria di II grado. Probabilmente ciò avviene a causa del fatto che i primi figli di migranti, stabilizzatisi con la famiglia, sono nati in Italia o vi sono giunti in età pre-scolare e che quelli in età più adulta abbiano precocemente abbandonato la scuola al raggiungimento dell'obbligo.

Grafico 1.7. Alunni con cittadinanza non italiana ogni 100 alunni per livello scolastico. A.s.1999/2000-2011/2012



(Fonte: elaborazione su dati MIUR - Ufficio di Statistica)

Se guardiamo solo agli ultimi tre anni scolastici, dal 2010 il numero degli iscritti nel complesso è leggermente diminuito (-0,1%) ma gli alunni non italiani sono aumentati del 6,4%, con una variazione maggiore rispetto a quella dei due anni scolastici precedenti. Questo incremento è dovuto soprattutto al contributo degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, piuttosto che ai neo arrivati¹⁵ (d'ora in avanti NAI). Gli alunni *stranieri* nati in Italia sono infatti pari al 44% del totale dei non italiani con un'incidenza che va dall'80,4% nella scuola dell'infanzia al 10,2% della secondaria di II grado. Nel complesso gli iscritti di seconda generazione sono aumentati solo nell'ultimo anno scolastico dell'11,6% (con una variazione maggiore per le secondarie di I e II grado).

Tabella 1.1 Alunni con cittadinanza non italiana e alunni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per livello scolastico. A.s. 2008/2009-2011/2012

A.S.	Nati in Italia				Entrati per la prima volta nel sistema scolastico			
	Primaria	I grado	II grado	Totale	Primaria	I grado	II grado	Totale
2008/2009	105.292	26.366	9.698	233.003	19.029	11.289	10.638	40.956
2009/2010	118.733	30.795	12.462	263.632	15.493	9.996	9.839	35.328
2010/2011	134.783	37.663	13.803	299.541	13.673	8.136	5.763	27.572
2011/2012	145.278	46.280	16.770	334.284	14.667	7.728	6.159	28.554
Var. %	8	23	22	11,6	7	-5	7	4

(Fonte: elaborazione su dati MIUR-Ufficio di Statistica)

¹⁵ Gli alunni "entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano" sono di solito definiti "neo-arrivati". Il Miur non specifica esattamente chi rientri in questa definizione, e questo non ci può fare escludere che in questa categoria rientrino anche minori "pendolari" tra l'Italia e il paese dei genitori. In quest'ultimo caso, dobbiamo considerare la possibilità che si potrebbe trattare di NAI che siano nati in Italia. Ipotizziamo che l'incidenza del fenomeno sia assolutamente trascurabile.

Se invece guardiamo i nuovi flussi, notiamo che negli ultimi due anni scolastici si è registrata una diminuzione rispetto agli anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010 degli alunni non italiani neo arrivati: si passa infatti da un 8% sul totale degli iscritti, al 5% del 2011/2012 con un andamento molto simile nei diversi ordini di scuola. A questo proposito vorremmo però far presente la possibilità che questa cifra sia sottostimata. Difatti la raccolta dei dati sulla popolazione studentesca avviene tramite diversi strumenti. Uno di questi è la piattaforma SIDI (Sistema Informativo Dell'Istruzione), nella quale le scuole sono tenute ad inserire numerose informazioni sugli alunni, in un lasso di tempo relativamente ristretto. La possibilità di inserire il numero dei neo arrivati rimane dunque limitata alla data di chiusura della rilevazione. Ciò implica che rimangono esclusi dal computo tutti gli alunni entrati in un periodo successivo, dunque "invisibili" per la statistica e non più conteggiati l'anno successivo come neoarrivati. Le implicazioni di questa distorsione sono innumerevoli, tra le più consistenti vi è quella di sottostimare gli alunni con potenziali problematiche (linguistiche soprattutto), il che comporta la diminuzione dei fondi alle scuole per attività rivolte a questi ultimi¹⁶.

2.1. *Gli alunni con cittadinanza non italiana sul territorio: il caso milanese*

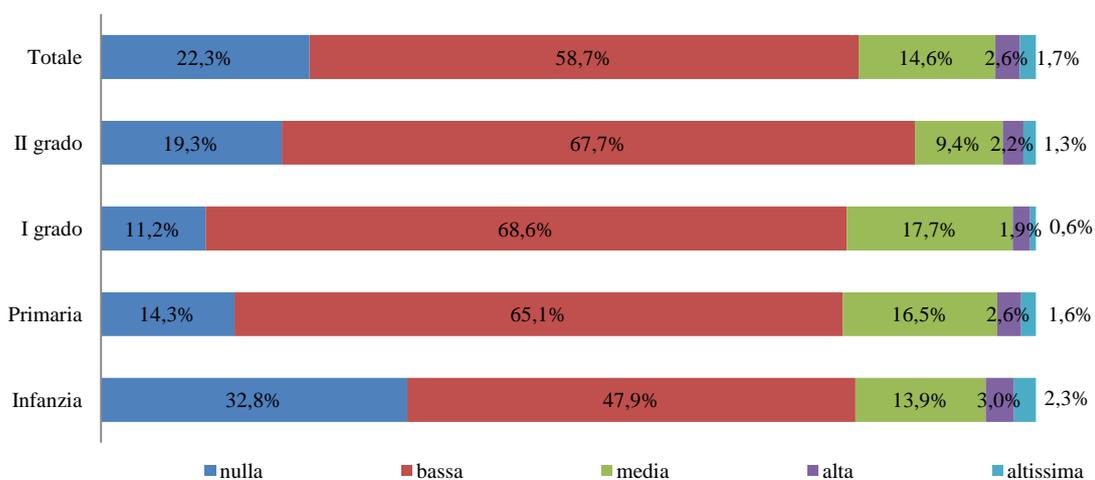
Innanzitutto, per avere un quadro più chiaro del numero di alunni *stranieri* sul territorio, è utile guardare i dati sull'incidenza di questi ultimi sugli alunni delle scuole italiane. A livello aggregato, il MIUR sottolinea che è in calo (1000 in meno) il numero di scuole che non accoglie neanche uno studente di cittadinanza non italiana. Più della metà delle scuole (33.805 pari al 59%) accoglie da 0,1% al 15% di alunni stranieri mentre sono molto poche le scuole che ospitano dal 30% a più del 40% di alunni stranieri.

E' evidente che la presenza di scuole con un'alta percentuale di alunni CNI sia più rilevante in quei contesti regionali dove la presenza di studenti CNI è maggiore, come l'Emilia Romagna, la Lombardia o il Piemonte, mentre viceversa regioni come la Calabria o la Campania oltre ad avere una minore concentrazione di studenti, hanno anche più scuole in cui questi sono assolutamente assenti.

In questo contesto, la Lombardia accoglie 184.592 degli studenti CNI presenti in Italia, e il 4,6% delle scuole sul suo territorio ha più del 40% di studenti stranieri sul totale. Milano in particolare è uno dei tre comuni italiani insieme a Roma e Torino con maggiore presenza di studenti stranieri. Il ministero non fornisce i dati comunali, quindi possiamo limitarci ad un ragionamento sulla provincia di Milano. Quest'ultima, accoglie il 45% degli studenti stranieri dell'intera Lombardia e ha sperimentato un considerevole incremento del tempo. Dal 2004/2005 il numero di stranieri nelle scuole è aumentato di 40.000 presenze. Anche per quanto riguarda l'incidenza dei nati in Italia Milano si allinea sulla tendenza nazionale e lombarda. Nell'a.s. 2011/2012 il 51,6% degli alunni stranieri era nato in Italia, con picchi dell' 82,8% nella scuola dell'infanzia.

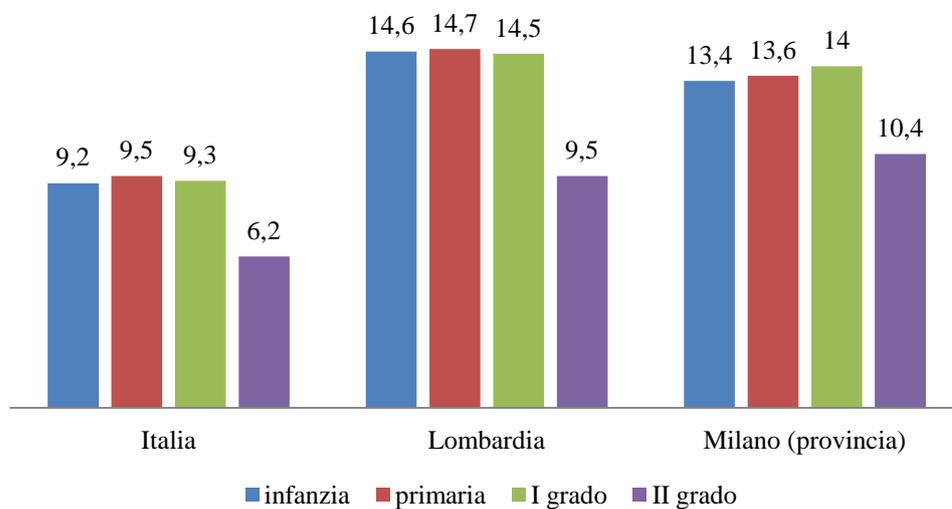
¹⁶ Per ulteriori approfondimenti si veda il documento (allegato A) stilato dal PoloStarT1 del Comune di Milano che ha rilevato il problema, e si è rivolto al Ministero dell'Istruzione.

Grafico 1.8. Numero di scuole per percentuale di presenza di alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico. A.s. 2011/2012¹⁷



(Fonte: elaborazione su dati MIUR-Ufficio di Statistica)

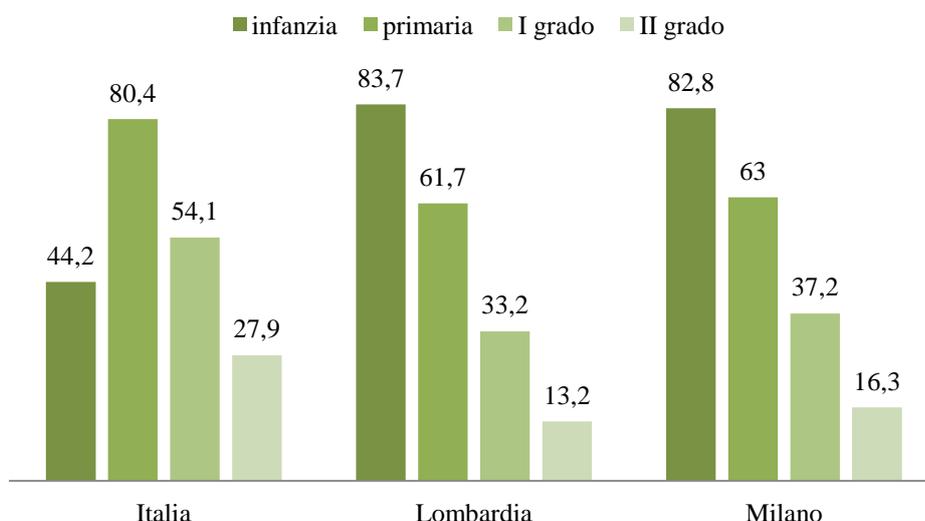
Grafico 1.9. Alunni con cittadinanza non italiana ogni 100 alunni per livello scolastico e aerea geografica. A.s. 2011/2012



(Fonte: elaborazione su dati MIUR-Ufficio di Statistica)

¹⁷ *Nulla*: uguale a 0. *Bassa*: da maggiore di zero a meno del 15%. *Media*: dal 15% a meno del 30%. *Alta*: dal 30% a meno del 40%. *Altissima*: dal 40% in su.

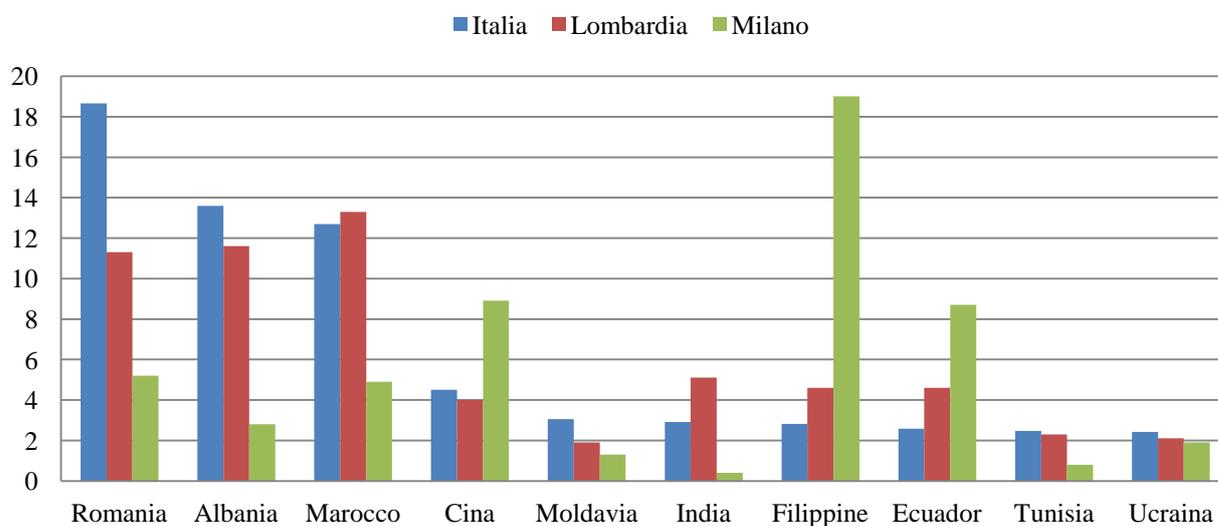
Grafico 1.10. Alunni con CNI nati in Italia, ogni 100 alunni CNI. A.s. 2011/2012



(Fonte: elaborazione su dati MIUR-Ufficio di Statistica)

In merito alle provenienze geografiche, le caratteristiche dei minori nelle scuole sono inevitabilmente legate alle provenienze della popolazione adulta. Sappiamo che a livello nazionale la prima comunità è quella rumena (pari al 21,2% degli stranieri residenti) seguita da quella albanese (10,6%) e da quella marocchina (9,9%). Un quadro simile emerge nel caso della Lombardia, mentre il Comune di Milano presenta peculiarità proprie e infatti le prime tre comunità presenti sono quella filippina (33.753 unità pari al 15,5% dei residenti stranieri) seguita da quella egiziana (13,2%) e da quella cinese (8,7%).

Grafico 1.11. Alunni con cittadinanza non italiana: i primi 10 paesi di provenienza (valori percentuali). A.s. 2011/2012



(Fonte: elaborazione su dati MIUR-Ufficio di Statistica)

Per gli studenti stranieri, come mostrato dal grafico 1.11, si ripetono gli stessi schemi, infatti su tutta la popolazione scolastica straniera, sono di nazionalità rumena 141.050 alunni (pari al 18,7% del totale, a seguire vengono gli studenti di origine albanese (circa 103.000 pari al 13,6%) e marocchina (circa 96.000 pari al 12,7%). Lo stesso accade nel caso lombardo, mentre nelle scuole milanesi al primo posto permangono i cittadini filippini, ma la seconda nazionalità di appartenenza degli alunni CNI è quella ecuadoriana (8,7% degli studenti stranieri) a significare che esistono evidenti differenze generazionali tra le comunità straniere. Per esempio, è evidente che la presenza dei cittadini egiziani è caratterizzata soprattutto da popolazione adulta (o, se minorenni, fuoriuscita dal sistema scolastico).

Alla luce del quadro appena presentato, si giustifica la ricerca sui minori stranieri in ambito scolastico sul territorio del Comune di Milano, non solo per la novità del fenomeno nel contesto dell'immigrazione in Italia, ma per le sfide che rappresenta in termini di scuola e disuguaglianza. Come vedremo, infatti, nei prossimi capitoli, l'emergere di disuguaglianze di istruzione legate all'origine sociale degli studenti, ampiamente studiata dalla letteratura, può affiancarsi *nuove* forme di disuguaglianza per gli studenti di origine straniera. Ma prima di passare ad approfondire questi aspetti, dobbiamo definire quali caratteristiche del nostro sistema scolastico possono rafforzare e riprodurre le disuguaglianze sociali esistenti tra gli individui.

Capitolo 2

Il sistema scolastico italiano e le disuguaglianze d'istruzione

I dati presentati nel capitolo 1 ci hanno permesso di osservare le tendenze più recenti che stanno interessando le scuole italiane di ogni ordine e grado, soprattutto con riferimento alle presenze di minori di origine straniera. Vedremo anche come la possibilità di intercettare i figli di immigrati nelle scuole abbia consentito alla ricerca sociologica di studiarne le caratteristiche sotto molti punti di vista e di immaginarne le traiettorie future, proprio a partire dall'inserimento e dal successo scolastico. Non è però stato ancora chiarito perché la scuola sia un osservatorio così importante, al di là della presenza fisica nelle strutture, dei figli dei migranti. La scuola, o meglio, l'istituzione scolastica, come parte di un più ampio sistema di istruzione formale controllato dallo Stato, consente all'individuo di ottenere dei titoli di studio che costituiscono la risorsa cruciale per la sua mobilità sociale. Da un punto di vista sociologico dunque il grado di scolarità dell'individuo gli permette di spostarsi da una posizione all'altra del sistema di stratificazione sociale.

Prima di procedere con la ricerca, è dunque necessario comprendere qualcosa in più rispetto al sistema scolastico stesso, all'interno del quale si muovono queste *nuove generazioni* di alunni stranieri.

Con l'obiettivo di comprendere quindi a quale funzione adempie la scuola italiana, nella prima parte del capitolo ci occuperemo delle sue principali caratteristiche istituzionali, oggi, come risultato di un'evoluzione storica. Questa premessa sulla struttura organizzativa della scuola italiana ci aiuterà a capire dove si è posizionato il nostro sistema d'istruzione tra la spinta verso l'uguaglianza nell'accesso e quella verso la selezione. Per comprendere, poi, se vi sia una discrepanza tra gli obiettivi dichiarati a livello istituzionale e il raggiungimento degli stessi, nella seconda parte del capitolo parleremo di disuguaglianze di istruzione, in termini di opportunità e di competenze acquisite. Solo dopo aver delineato questa cornice, potremo approfondire il tema riguardante gli alunni stranieri e le disuguaglianze di istruzione che li interessano.

1. Il sistema scolastico italiano

La scuola italiana, come tutte le istituzioni scolastiche contemporanee, è suddivisa verticalmente in tre ordini di istruzione, gerarchicamente ordinati: la scuola elementare, le scuole secondarie di I e II grado (scuole medie e superiori) e l'università. Ciascun ordine corrisponde a tre cicli: uno finalizzato all'apprendimento di competenze cognitive di base (lettura, scrittura, calcolo), uno in cui si acquisiscono le competenze cognitive intermedie e professionali; e l'ultimo in cui vengono fornite competenze cognitive o professionali di tipo superiore (Ballarino 2009).

Ciascun ordine inoltre si rivolge a diverse fasce di età, a partire dai 5 o 6 anni, e coinvolge la popolazione in un percorso caratterizzato dall'accumulazione delle competenze necessarie per passare

da un ordine inferiore ad uno superiore. Secondo la legge italiana¹⁸ vi è un obbligo di istruzione fino al sedicesimo¹⁹ anno di età, quindi, se il percorso scolastico è regolare, fino al biennio della secondaria di II grado.

Fin dal momento istitutivo della sua fondazione (la legge Casati del 1859) la scuola italiana ha subito notevoli e consistenti modifiche, fino ad assumere la sua attuale fisionomia (tutt'ora in mutamento).

Possiamo parlare della scuola come la intendiamo oggi solo dagli anni '50 in poi, quando ha inizio quella "lunga e ininterrotta crescita [...] dei tassi di partecipazione alle scuole primarie e secondarie inferiori" che può essere definita come "massificazione dell'istruzione" (Schizzerotto e Barone 2006, 27).

All'espansione dei cicli inferiori ha fatto seguito negli ultimi cinquant'anni anche l'incremento della partecipazione all'istruzione secondaria superiore e all'istruzione terziaria. Questa fase di espansione iniziata nel secondo dopoguerra, è stata accompagnata - in Italia come in altri paesi europei - da tre fenomeni precisi: l'innalzamento dell'obbligo scolastico, l'unificazione dei percorsi scolastici a livello secondario e la differenziazione di quelli a livello terziario.

Ferme restando le differenze nazionali²⁰, queste tre tappe strutturano il passaggio dei sistemi scolastici europei da sistemi *chiusi* a sistemi *aperti*, ovvero sistemi che, almeno formalmente, consentono a tutti gli individui di accedere ai più alti gradi di istruzione.

Il mutamento nel tempo del ruolo, delle caratteristiche, dei destinatari dei sistemi di istruzione europei va letta come una risposta a nuove esigenze²¹ che ha però allo stesso tempo generato nuove problematiche. Vedremo adesso come la scuola italiana ha risposto a queste nuove spinte a livello istituzionale e a quali scelte rispondono i suoi cambiamenti organizzativi più importanti.

2. Tra socializzazione e selezione: la stratificazione dei sistemi scolastici

Alla domanda riguardo alla funzione che il sistema educativo debba compiere-adempiere, ciascuna società ha risposto in maniera diversa e - come si è detto - questa stessa risposta è poi mutata nel tempo. Nei sistemi scolastici contemporanei, a seguito dell'abbandono della logica della scuole d'élite, si è trattato di trovare un equilibrio tra la funzione di *selezione* e quella di *socializzazione* degli

¹⁸ In altri paesi europei l'obbligo è ai 17 o ai 18 anni.

¹⁹ Fino al 1999 l'obbligo scolastico era fissato ai 14 anni. Con la legge n. 9 del 1999 viene innalzato a 15 anni. Poi con la legge Moratti (53/2003) viene sancito il diritto all'istruzione e alla formazione professionale fino al diciottesimo anno di età, ma di fatto si parla di un innalzamento che verrà reso effettivo gradualmente. Infine dall'anno scolastico 2007/2008 viene previsto l'obbligo scolastico fino ai 16 anni dal DM n. 139 del 2007 in attuazione della legge 296/2006, senza modificare le previsioni della Riforma Moratti. Resta dunque il fatto che al compimento del sedicesimo anno d'età, l'individuo dovrebbe permanere nel sistema scolastico, in quello della formazione professionale o dell'apprendistato, fino a compimento del diciottesimo anno di d'età. Ma, di fatto, non essendoci un obbligo *scolastico* ma un obbligo *formativo*, evitare l'evasione dopo i 16 anni è difficilissimo.

²⁰ Per esempio in alcuni paesi come la Germania o l'Austria non si è proceduto alla unificazione dei percorsi della scuola secondaria che sono rimasti estremamente differenziati; e in altri casi, come la Francia o l'Italia, l'unificazione ha interessato solo il segmento della secondaria inferiore.

²¹ Per una panoramica delle teorie sulle motivazioni che hanno portato all'espansione scolastica si veda Schizzerotto e Barone (2006).

individui (Schizzerotto e Barone 2006; Bonini 2012). Collocarsi con successo lungo questo *continuum* ha rappresentato una vera e propria sfida.

Il dilemma nasce dagli esiti di una scelta che propenda eccessivamente in una direzione o nell'altra. Difatti, se le scuole svolgono una funzione selettiva, scremano gli individui sulla base delle loro competenze acquisite e in tal modo consentono loro di accedere a livelli di istruzione più o meno elevati (e, di conseguenza, anche ad occupazioni più o meno prestigiose). Anche se il processo di selezione fosse assolutamente equo e fondato sul merito²², esso comporterebbe comunque l'espulsione dal sistema di alcuni soggetti, esponendoli potenzialmente al rischio di esclusione sociale.

Se invece le scuole si (pre)occupassero solo di trasmettere agli individui un determinato ammontare di conoscenze, abilità pratiche, schemi di condotta e dunque di socializzarli, si rischierebbe di cadere in un'altra distorsione. Essendo l'attenzione alla socializzazione rivolta alla totalità della popolazione, si rischierebbe di generare un eccesso di offerta di persone molto qualificate, e profonde discrasie tra titolo di studio ed effettive competenze. E' evidente dunque che si tratta di una scelta molto delicata e con conseguenze rilevanti in termini di equità ed efficienza del sistema, e di un aspetto che riguarda in particolare l'istruzione secondaria e terziaria, in quanto la scuola primaria non viene considerata più come luogo di selezione ma le viene assegnata unanimemente una funzione di socializzazione. Considerato il nostro oggetto di studio, ci concentreremo soprattutto sulle scelte istituzionali in termini di uguaglianza e selezione nel segmento dell'istruzione secondaria.

Guardando agli ordinamenti scolastici dei singoli paesi è possibile capire se e come una società decida di equilibrare questi due compiti di socializzazione e di selezione, osservando il loro grado di *stratificazione*²³. Per stratificazione di un sistema scolastico si intende la sua *differenziazione verticale* in ordini e gradi²⁴ ma soprattutto la sua "articolazione interna, in termini di prestigio intellettuale e di possibilità di proseguimento degli studi fino ai livelli successivi (laddove esistano) di questi diversi ordini e gradi" (Schizzerotto e Barone 2006, 61). Al crescere della stratificazione aumenta sia il grado di selettività del sistema che il suo carattere professionalizzante, ed entrambi gli aspetti vanno ad incidere sul rischio che venga trascurata la socializzazione di parte della popolazione in età scolastica, ma anche sul fatto che l'esistenza di percorsi ordinati a seconda di prestigio e desiderabilità implichi diversi esiti di carriera scolastica e lavorativa (Ballarino 2009).

Per capire se un determinato sistema scolastico sia più o meno stratificato, è necessario individuare alcuni indicatori. Innanzitutto bisogna considerare la presenza o l'assenza di *momenti in cui le carriere scolastiche dell'istruzione secondaria si suddividono*, andando a prospettare percorsi scolastici e professionali dissimili. Oltre all'eventuale biforcazione dei percorsi, è necessario considerare in quale grado dell'istruzione avvenga, per capire *a che età* gli studenti vengano messi di fronte ad una scelta.

²² E come vedremo, non solo spesso non lo è, ma entrano in gioco fattori che incidono sulle opportunità stesse degli individui di essere "meritevoli".

²³ Le altre due caratteristiche individuate dalla letteratura sono il grado di standardizzazione delle prestazioni che i sistemi di istruzione offrono e il grado di centralizzazione del loro governo (Schizzerotto e Barone 2006).

²⁴ Si ricorderà che è un elemento che ormai esiste in tutti i sistemi scolastici contemporanei.

Data la difformità dei sopracitati percorsi, è utile anche sapere quanto siano profonde le differenze tra i curricula scolastici dei diversi rami e quanto la scelta stessa sia *reversibile*.

Alla luce di tutti questi elementi, è condivisibile l'idea espressa da alcuni autori (Schizzerotto e Barone 2006; Brint 2008) secondo cui l'Italia occupa una posizione intermedia tra sistemi molto stratificati (quali quello tedesco, in cui la differenziazione avviene già alla fine delle elementari e dove i percorsi sono molto diversi in termini di curricula e sbocchi futuri), e sistemi affatto stratificati (come quelli anglosassoni). Infatti nella scuola italiana la scelta avviene alla conclusione della secondaria di I grado (quindi ai 13 o 14 anni d'età), i percorsi successivi sono differenziati ma non obbligati ed è sempre possibile spostarsi da un percorso all'altro. In linea di massima dunque, anche se non vi è un percorso unitario per tutti fino all'adempimento dell'obbligo, di certo la scelta non è irreversibile né avviene precocemente.

Vedremo però che non bisogna sottovalutare le forme di stratificazione del sistema di secondaria superiore sulla base di criteri non istituzionalizzati, e in particolare legati alle determinanti familiari quali il reddito, il background culturale e il livello di istruzione dei genitori (Checchi e Flabbi 2006). Approfondiremo meglio, questo aspetto di differenziazione orizzontale nel capitolo relativo alle scelte della scuola superiore (cfr. § 4). Infine vedremo anche che, una volta considerati questi aspetti non istituzionali, la classificazione del sistema italiano come a “media stratificazione” potrebbe addirittura essere messa in seria discussione, e ciò sarà particolarmente visibile nei risultati della nostra indagine (cfr. § 9 e 10).

3. La riforma della scuola media unica

Le caratteristiche della scuola italiana non sono però immutate dai tempi della sua fondazione. Il sistema scolastico, e soprattutto la scuola secondaria di I grado, ha infatti subito numerosi cambiamenti in termini di stratificazione. Il primo intervento che ci interessa, risale all'epoca fascista ed è la legge Gentile del 1923 che trasformò la scuola italiana seguendo una logica chiaramente elitaria.

Il segmento di istruzione secondaria inferiore fu suddiviso in percorsi rigidamente differenziati e alternativi tra loro: il ginnasio dava accesso ai licei²⁵; l'istruzione tecnica e quella magistrale davano accesso ad alcune scuole superiori; e la scuola complementare, poi trasformata in “avviamento” nel 1930, non consentiva in nessun caso l'accesso all'istruzione superiore. La filosofia selettiva alla base di questa riorganizzazione era palese, e mirava a trattenere gli alunni di bassa estrazione sociale nella scuola che li avrebbe avviati al lavoro, tenendoli lontani dalla secondaria superiore e, di conseguenza, dall'università.

²⁵ Per la precisione dava accesso al liceo classico se l'istruzione ginnasiale proseguiva fino al completamento del suo ciclo superiore, di durata biennale; al liceo scientifico o al liceo femminile in caso contrario (Schizzerotto e Barone 2006).

Una prima modifica di questo assetto, sebbene non significativa in termini di diminuzione della selettività, arrivò con la Legge Bottai del 1940, che portò all'unificazione dei cicli inferiori del ginnasio, degli istituti tecnici e dell'istituto magistrale e diede vita alla (vecchia) scuola media. Rimaneva ancora a sé stante il percorso di avviamento, dove si affollavano gli alunni delle classi popolari.

Per molto tempo, questo sistema elitario - complici anche gli eventi bellici - non ha consentito un reale innalzamento dei livelli generali di istruzione della popolazione italiana. E infatti, ancora agli inizi degli anni '60 il 16% della popolazione italiana non aveva alcun titolo di studio, il 35% degli alunni non proseguiva oltre la licenza elementare e 3,8 milioni di cittadini erano analfabeti (*Rapporto sulla scuola in Italia* 2011).

Il primo intervento significativo ai fini di innalzare la partecipazione e offrire medesime opportunità di accesso a tutti, arriva con l'approvazione della legge n. 1859 del 1962 che istituisce la "scuola media unica". Nell'ottica duale di selezione e socializzazione di cui abbiamo parlato prima, la riforma della scuola media unica segnò proprio il passaggio da un estremo all'altro, almeno nelle intenzioni del legislatore. La legge 1859/1962 prevedeva che "in attuazione dell'art.34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado"²⁶. Quindi la nuova scuola media nasceva come scuola non differenziata, ovvero libera, con riferimento all'accesso ai diversi percorsi di secondaria superiore. Ma era anche una scuola gratuita e obbligatoria. Questo infatti era stato il primo obiettivo del legislatore: far crescere il livello di scolarità della popolazione tramite il consolidamento dell'obbligo²⁷. Oltre alla gratuità e all'obbligatorietà, dall'art. 1 emerge una terza caratteristica, una sorta di specifica missione istituzionale della scuola media: essa "[...] favorisce l'*orientamento* dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva" e quindi si assume la responsabilità di formazione generale, unita a quella di orientamento, con l'obiettivo di evitare scelte precoci, come avveniva in precedenza, che penalizzassero solo alcuni studenti²⁸. Infine, nelle previsioni del legislatore, la nuova scuola media doveva affrontare un'altra sfida, sicuramente la più controversa all'epoca, ovvero rispondere ad un principio di *equità*: garantire a tutti le medesime opportunità educative. Sembra quindi che l'intervento volesse essere più lungimirante di una "semplice" istruzione obbligatoria: non solo si voleva portare in classe chi era stato escluso dalle aule fino ad allora, ma si voleva anche che l'istruzione obbligatoria fosse *per tutti nella stessa scuola*.

Proprio a causa di questo principio egualitario, la riforma della scuola media unica non venne accolta unanimemente con favore e creò numerosi malumori soprattutto provenienti dal corpo insegnante. In particolare, le maggiori opposizioni vennero dagli insegnanti della vecchia scuola media (ricordiamo, quella che dava accesso all'istruzione superiore e all'università) che per lo più espressero

²⁶ Art. 1 L.1859/1962.

²⁷ Anche se non viene ancora prevista l'obbligatorietà di ottenere il diploma di terza media ma solo garantita la gratuità dell'istruzione fino ai quattordici anni (Ribolzi 2012).

²⁸ Sulla funzione orientativa della scuola media, torneremo più in dettaglio nella parte empirica di questo lavoro, approfondendo i suoi esiti effettivi e interrogandoci sul compimento di questa missione.

pregiudizi nei confronti dei nuovi alunni delle classi inferiori. Ai loro occhi era assolutamente impossibile che questi ultimi apprendessero “determinati saperi” (Barbagli e Dei 1969; *Rapporto sulla scuola in Italia* 2011, 23).

Dal 1962 la scuola media non ha subito grandi cambiamenti, rimanendo praticamente uguale a se stessa mentre i segmenti che la precedono e la seguono venivano interessati da numerose riforme. Gli unici interventi successivi alla riforma del 1962 risalgono al 1977 e hanno riguardato alcune modifiche attuate sempre in ottica di promozione delle pari opportunità. Difatti, con la legge 348, venne abolito l’insegnamento del latino e il relativo esame necessario per accedere al liceo classico, mentre l’educazione tecnica e musicale vennero rese obbligatorie; furono infine apportate delle modifiche all’esame finale di stato e all’orario settimanale. Mentre un’altra legge dello stesso anno, introdusse caratteristiche oggi date per scontate dai più, come la “scheda di valutazione”²⁹, l’abolizione degli esami di recupero e non da ultimo, quella delle classi differenziali e di aggiornamento³⁰.

4. Le disuguaglianze di istruzione

In questa prima parte, abbiamo posto l’accento sulla stratificazione del nostro sistema di istruzione e sugli interventi che ne hanno cambiato le caratteristiche nel corso degli ultimi venti anni. In particolare, abbiamo scelto di soffermarci sulla riforma della scuola media, nonostante tutti i limiti che questo segmento di istruzione sembra presentare oggi (come vedremo successivamente), perché è stato il primo passo per garantire a tutti le medesime opportunità di accesso all’istruzione. Questo ci permette di introdurre uno dei temi più dibattuti riguardo alla funzione della scuola nell’epoca contemporanea. Le disuguaglianze di istruzione hanno infatti iniziato ad attirare l’attenzione dei ricercatori dal momento in cui l’istruzione stessa, ha assunto la funzione in precedenza svolta dalle origini sociali: l’allocazione degli individui alle diverse posizioni all’interno della società (Schizzerotto e Barone 2006). Abbiamo detto infatti che, da quando la scuola secondaria (e in parte terziaria) diventa *di massa* (ovvero in Italia, dagli anni ’60 del secolo scorso) l’istruzione diviene, almeno in linea teorica, uno strumento che consente l’accesso a posizioni economiche e sociali privilegiate e aperte a tutti (Bonini 2012). In questo senso, non è sufficiente capire se e come gli Stati garantiscano la scolarizzazione a tutta la popolazione, ma diventa più importante capire se oltre a “tenere tutti dentro” ci si occupi anche di “non lasciare nessuno indietro” (Benadusi *et al.* 2010, 4).

Per questo, affrontando il tema di scuola e disuguaglianze, è necessario distinguere almeno tre livelli di analisi: le disuguaglianze delle *opportunità educative* (d’ora in avanti Doe), le disuguaglianze in

²⁹La più nota “pagella” nasce come un documento che “l’ insegnante o gli insegnanti di classe sono tenuti a compilare e a tenere aggiornato” con delle informazioni riguardo l’alunno, la sua partecipazione all’attività scolastica e tutto ciò che riguarda il suo “processo di apprendimento” (Cfr. art. 4 Legge n. 517 del 1977).

³⁰Le prime dovevano occuparsi degli studenti con problemi di rendimento, le seconde dei portatori di handicap e degli allievi con problemi di natura neuropsichiatrica. La soppressione con la Legge 517/1977 risponde alla convinzione che fossero causa di emarginazione e di ghettizzazione degli studenti più disagiati, piuttosto che strumenti di integrazione nella scuola di appartenenza.

termini di *risultati scolastici* (performance e ottenimento del titolo), e infine le disuguaglianze *nelle scelte scolastiche* e di partecipazione al sistema d'istruzione formale. Questi livelli pur essendo reciprocamente, inevitabilmente, interconnessi, non possono essere confusi (Breen e Goldthorpe 1997). A questi aspetti ci dedicheremo nei paragrafi che seguono.

4.1. Le disuguaglianze nelle opportunità educative³¹

Quando parliamo di uguaglianza nelle opportunità educative stiamo considerando le opportunità degli individui di raggiungere un medesimo livello di istruzione indipendentemente dalle loro origini sociali, dal genere, dall'origine etnica o dalla provenienza territoriale. In particolare, facciamo riferimento a tutta quella serie di caratteristiche che non dipendono dalla scelta dell'individuo e che in quanto tali sono *ascritte* ad esso. Nei paragrafi precedenti abbiamo visto come in tutti i paesi economicamente sviluppati si sia compiuto degli ultimi cinquanta anni un processo di progressiva *espansione* scolastica, con esiti variabili in termini di incremento delle opportunità di accesso all'istruzione per tutti gli individui. In questa sede vogliamo invece capire se, una volta entrati nel sistema scolastico, gli individui abbiano chance diverse a seconda delle loro caratteristiche ascritte (Barone, Luijckx, e Schizzerotto 2010).

Nell'analisi dell'andamento delle Doe in Italia, i fattori ascritti considerati dagli studi (di carattere prevalentemente quantitativo) che se ne sono occupati, sono soprattutto il genere e l'origine sociale (misurato con la classe sociale³² e l'istruzione dei genitori³³). In particolare, la ricerca empirica ha evidenziato come sia poco significativo interrogarsi sulle disuguaglianze assolute di istruzione e molto più significativo farlo su quelle relative. Queste ultime, a differenza delle prime, misurano la disuguaglianza negli esiti scolastici degli individui considerando solo l'effetto della classe sociale (o del sesso) al netto del tasso globale di scolarità³⁴ (Schizzerotto e Barone 2006) e quindi ci permettono di cogliere *solo* il peso delle caratteristiche ascritte sull'istruzione. Analizzando storicamente l'andamento delle Doe, emerge che quelle associate al genere sono progressivamente diminuite fino ad annullarsi mentre quelle associate all'origine sociale sono ancora molto rilevanti (Schizzerotto e Barone 2006; Ballarino e Schadee 2008). Quindi, sembrerebbe non esistere più uno svantaggio nelle probabilità di ottenere un titolo d'istruzione legato *solamente* al fatto di essere nate donne. Nei casi in cui, come misura dell'origine sociale, è invece considerata la *classe*, emerge che la Doe è diminuita

³¹ Ci concentreremo solo sui contributi più recenti, per una rassegna sulla letteratura sulle Doe si veda Barone, Luijckx, e Schizzerotto (2010).

³² Diventa sempre più urgente introdurre nuove articolazioni negli schemi di classe, sinora basati quasi sempre sulla versione a sei modalità dello schema «Cobalti-Schizzerotto» (Barone, Luijckx, e Schizzerotto 2010, 31).

³³ Senza voler scendere nel dettaglio, l'istruzione dei genitori è stata operativizzata in alcuni casi con una classificazione del titolo di studio, in altri considerando gli anni di istruzione (sommando quindi gli anni associati a ciascun percorso scolastico intrapreso).

³⁴ Il tasso globale di scolarità esprime la distribuzione complessiva dei singoli titoli di studio nella popolazione considerata. Quindi non dipende dalla volontà o dal comportamento dei singoli membri delle classi sociali. Per questo, è utile depurare l'effetto degli assetti istituzionali e organizzativi del sistema scolastico, delle politiche pubbliche e di altri elementi indipendenti dalle risorse materiali e immateriali degli individui.

nel tempo per tutte le classi sociali e in particolare per quelle agricole, ma rimane consistente per le classi urbane ed è più forte a livelli scolastici inferiori, quindi con riferimento all'istruzione primaria e secondaria (Ballarino e Schadee 2008). Considerando un periodo di tempo che va dalla prima guerra mondiale ad oggi, il vantaggio nell'ottenimento di un titolo di studio (a tutti i livelli di istruzione) degli appartenenti alle classi borghesi rispetto a tutte le altre classi meno privilegiate è diminuito progressivamente, sia in termini assoluti che relativi, per tutti i titoli di studio considerati. Se consideriamo le classi agricole, prima pesantemente toccate dall'analfabetismo, chiaramente la diminuzione della *Doe* è stata sorprendente e quasi un fenomeno di massa. Se però guardiamo all'andamento delle *Doe* in epoca più recente, Ballarino e Schadee (2008) sostengono la tesi della loro sostanziale stabilità. Barone, Luijkx, e Schizzerotto (2010), pur mostrando dei risultati lievemente in disaccordo, affermano, in questo senso, che le *Doe* presentano una "formidabile inerzia" nel tempo (*Ibidem*, 28).

Dunque, anche dopo sessant'anni di sviluppo economico e di espansione scolastica le *Doe* restano ancora molto marcate e neanche le riforme scolastiche degli anni '60 o la liberalizzazione degli accessi universitari, sembrano aver inciso su queste disuguaglianze. Se, come misura delle origini sociali si considera l'istruzione dei genitori al posto della loro classe, si trova una diminuzione delle *Doe*; se invece si considerano entrambe le misure in Ballarino e Schadee (2008) si vede che l'effetto dell'istruzione è diminuito molto poco o che non è diminuito affatto, mentre in Barone, Luijkx, e Schizzerotto (2010) i risultati dicono che anche l'effetto del titolo di studio dei genitori è diminuito. Non essendo questa la sede per approfondire i motivi di questa divergenza di risultati ci limitiamo a sottolineare che sia in un caso che in un altro si ribadisce comunque che l'istruzione dei genitori rimane una delle variabili che incide in assoluto di più sulle opportunità educative di un individuo. E che quindi nascere in una condizione socio-economica svantaggiata, che *potrebbe* derivare da bassi titoli di studio dei genitori, automaticamente aumenta le probabilità di non ottenere un titolo di studio elevato o di avere un percorso scolastico di successo.

Infine, un aspetto che merita di essere evidenziato della ricerca di Barone, Luijkx, e Schizzerotto (2010) riguarda l'inclusione della coorte di individui nati negli anni '70 che quindi hanno terminato le scuole superiori negli anni '90. In controtendenza con i risultati ottenuti per tutte le coorti a partire dal 1918, per costoro "il cambiamento in direzione egualitaria sembra rallentare, o forse addirittura arrestarsi" (Barone, Luijkx, e Schizzerotto 2010, 29). Ciò significa che la diminuzione delle *Doe* non sta (più) interessando le generazioni più giovani e che quindi la scuola sta andando incontro ad un fallimento nella sua capacità di livellare le disparità di partenza, fornendo a tutti le medesime opportunità.

Questi risultati ribadiscono conclusioni a cui la ricerca era giunta anche in passato (Checchi e Zollino 2001) e confermano che le opportunità di istruzione non solo non sono identiche per tutti gli individui, ma dipendono da caratteristiche che questi ultimi non possono controllare, in quanto legate alla generazione precedente.

4.2. *Le disuguaglianze nelle competenze scolastiche*

Numerosi studi quantitativi hanno analizzato le performance degli studenti italiani e la loro distribuzione, distogliendo l'attenzione dal semplice titolo ottenuto e dal livello di istruzione raggiunto. Si tratta di un cambio di prospettiva: dalle opportunità di ottenere un certo titolo alle opportunità di raggiungere un medesimo livello di competenza, a prescindere dalle caratteristiche di partenza.

La scelta di cambiare punto di vista è giustificato sia un desiderio di misurare la qualità dell'apprendimento, sia dalla volontà di consentire delle comparazioni a livello internazionale. Gli studi sulle competenze degli studenti, sono infatti state rese possibili a partire dai dati raccolti attraverso indagini standardizzate effettuate a livello internazionale. Queste indagini possono riguardare gli studenti di ogni ordine e grado³⁵ ma anche la popolazione adulta³⁶. In questa sede accenneremo brevemente ai principali risultati degli studi che utilizzano gli esiti del test PISA³⁷ che riguardano la popolazione nella fase di passaggio che ci interessa. Inevitabile premessa per considerare significativi questi risultati è che si assuma che un test standardizzato sia un buon indicatore di specifiche capacità cognitive, e che misuri la conoscenza dell'individuo *al di là* delle competenze accumulate nel suo percorso curricolare³⁸.

A livello internazionale l'Italia si colloca in una posizione piuttosto bassa nelle classifiche redatte sulla base di questi risultati³⁹, il che, semplificando, vuol dire che i livelli di competenze degli studenti italiani sono più bassi di quelli dei loro colleghi tedeschi o svedesi.

Ma l'aspetto più interessante riguarda i dati disaggregati per aree regionali. Emerge infatti un'estrema eterogeneità: le competenze dei quindicenni sono mediamente più basse nelle isole, aumentano nelle regioni meridionali e crescono ulteriormente nel centro e nel nord-ovest (Braga e Filippin 2012). Ai fini della nostra ricerca, quello che ci interessa maggiormente è capire quali variabili determinino queste disuguaglianze in termini di *performance*. La letteratura ci mostra come innanzitutto le competenze degli studenti dipendano in modo imprescindibile dalle caratteristiche socio-economiche della famiglia e dalle caratteristiche del contesto nel quale è inserita la scuola (in termini di condizioni del mercato del lavoro e livello di criminalità, per esempio) (Braga e Filippin 2012). Per quanto riguarda le differenze di genere, assenti nel caso degli alunni della scuola primaria, emergono invece

³⁵ Nel caso degli studenti in età scolare in particolare si parla dell'indagine TIMSS, PIRLS e PISA. Per un'analisi delle competenze degli alunni nelle scuole elementari, si veda il *Rapporto sulla scuola in Italia* (2011).

³⁶ Si vedano le indagini OCSE ALL (Adult Literacy and Life Skills) e IALS (International Adult Literacy Survey).

³⁷ L'indagine PISA (Program for International student assessment) è condotta dall'OCSE con una cadenza triennale e testa diverse aree di competenze cognitive (competenze in lettura, competenze matematiche scientifiche e di problem solving) dei quindicenni.

³⁸ Un'ulteriore precisazione va fatta con riferimento alle diversità dei sistemi di istruzione dei paesi partecipanti all'indagine. Checchi (2007) sottolinea infatti che le performance degli studenti sono anche il risultato dei diversi gradi di stratificazione del sistema scolastico.

³⁹ Sicuramente l'Italia è in coda a tutti i paesi partecipanti all'indagine che si definiscono "sviluppati". Per ulteriori dettagli si vedano gli esiti dell'ultima indagine PISA (2009).

tra gli studenti quindicenni mostrando performance peggiori nel caso dei maschi e migliori nel caso delle femmine. Il quadro che emerge è quindi quello di un numero non trascurabile di studenti (il cui *target* problematico è: studente, maschio delle regioni del Sud) che presenta un livello di competenza decisamente inferiore ad altri coetanei e soprattutto non adeguato ad un sistema scolastico di una nazione che si definisce sviluppata (*Ibidem*).

A questo proposito possono essere individuate nei sistemi scolastici regionali una diversa capacità (regioni virtuose e meno virtuose) nell'attenuare il peso relativo dei fattori che concorrono alla formazione delle competenze individuali (scuola, famiglia, contesto di riferimento, gruppo dei pari) mentre altre regioni hanno un sistema scolastico in cui le caratteristiche ascritte all'individuo hanno un maggiore impatto sulle sue competenze ;anche in questo caso le motivazioni sono riconducibili alle caratteristiche socioeconomiche della regione stessa (Braga e Checchi 2010).

Un altro risultato interessante è la combinazione tra il livello di competenze e la distribuzione delle stesse: in alcune aree geografiche (Nord Est) gli studenti hanno un'ottima performance e sono anche meno diseguali tra loro, in altre (Nord Ovest) hanno buoni livelli di performance ma un'elevata disuguaglianza. In altre aree ancora gli studenti hanno una cattiva performance e sono poco diseguali tra loro (Sud) e infine ci sono le zone in cui gli studenti non solo hanno una cattiva performance ma sono anche molto diseguali tra loro (le Isole) (L. Benadusi, Fornari, e Giancola 2010). Le conclusioni cui giunge la letteratura che si è occupata di disuguaglianze delle competenze scolastiche, delineano uno scenario in cui gli esiti scolastici degli studenti, dipendono *troppo* dalle caratteristiche che non possono controllare o scegliere e *troppo poco* dalle capacità della scuola di livellare queste stesse caratteristiche. Questo fa sì che chi parte da condizioni svantaggiate, da un punto di vista economico o culturale, abbia scarse possibilità di migliorare la propria posizione rispetto a quella dei propri predecessori.

Vedremo nel prossimo capitolo, quali ulteriori profili di disuguaglianza emergono quando venga considerata, oltre all'origine sociale degli studenti, anche il loro background migratorio.

Capitolo 3

Alunni stranieri e disuguaglianze di istruzione

I risultati discussi nel capitolo precedente hanno messo in luce come nella scuola italiana di oggi permangano numerosi profili di disuguaglianza che penalizzano gli individui sulla base di caratteristiche ascritte, come il titolo di studio o la classe sociale dei genitori. A questo proposito ci domandiamo cosa accada invece, quando a queste caratteristiche socioeconomiche si aggiunga l'essere *straniero*. La crescente presenza dei figli di immigrati dentro e fuori le scuole italiane, come abbiamo visto nel capitolo 1, non rappresenta infatti solo l'evidenza statistica della stabilizzazione del fenomeno immigratorio, ma si presenta come un vero e proprio nuovo campo d'indagine per la ricerca sociologica e un ulteriore aspetto da considerare quando si discute di disuguaglianze d'istruzione. Prima di passare in rassegna quello che emerge dalla ricerca empirica italiana in merito alle disuguaglianze educative degli alunni stranieri, faremo un breve riferimento preliminare alle ricerche avviate nello studio di queste nuove generazioni, che hanno riguardato, tra le altre cose, le loro abitudini, i rapporti amicali e familiari e le questioni identitarie.

Sebbene con obiettivi di ricerca diversi, le indagini sulle seconde generazioni sono accomunate dall'intento di comprendere le caratteristiche di questi giovani stranieri (in cosa credono, chi sono, come gestiscono il rapporto con i genitori, a cosa aspirano) e di indagare come stia avvenendo il loro inserimento nella società italiana, e con quali esiti futuri in termini di esclusione sociale, collocazione occupazionale, comportamenti devianti. In questo quadro si inseriscono le indagini relative alle disuguaglianze di istruzione, volte ad esplorare in che modo i risultati e i percorsi scolastici degli studenti stranieri siano (negativamente) influenzati dalle loro origini sociali, culturali e dal loro background migratorio, per comprendere in che misura l'essere straniero possa configurarsi come una *nuova* forma di disuguaglianza di istruzione e come una nuova sfida per il sistema scolastico italiano. Ci occuperemo di questo nella seconda parte del capitolo, passando in rassegna i principali risultati della letteratura per iniziare a capire se - e in quali casi - gli studenti stranieri abbiano uno svantaggio comparativo rispetto agli studenti italiani.

1. I giovani stranieri nella ricerca sociologica in Italia

Abbiamo visto come i ricongiungimenti familiari, la nascita dei figli e la loro scolarizzazione siano diventati fenomeni sempre più rilevanti nel panorama migratorio italiano, contribuendo a spostare l'attenzione della ricerca, ma anche dei media e dei servizi, dalle problematiche legate alla presenza dei singoli migranti a quelle delle loro famiglie e dei minori. L'attenzione ai minori stranieri non si limita però ad una semplice questione statistica (cfr. § 1), diventando infatti un tema di enorme

interesse per la ricerca sociologica. Che si tratti di bambini nati in Italia, minori ricongiunti o ragazzi scolarizzati nel nostro paese, essi infatti rappresentano “l’anello di congiunzione fra «vecchio» e «nuovo», fra società di origine e società di adozione” (Mantovani 2011, 65; Foner 1997).

L’interesse per le seconde generazioni o per i minori immigrati fa sorgere una serie di interrogativi sulla loro socializzazione e sul loro inserimento nella società di accoglienza (o di nascita) e sulle prospettive che hanno in termini di promozione sociale e affrancamento dalla condizione subalterna che occupano i loro genitori, immigrati di prima generazione. Le risposte che gli studi sociologici hanno dato a questi interrogativi sull’inserimento dei giovani stranieri nella società di accoglienza, sono mutate nel tempo. Il paradigma dominante fino ai primi anni ’70 è stato quello assimilazionista: si supponeva cioè che i figli di migranti fossero necessariamente costretti a scegliere “tra due culture, due tradizioni, due modalità di intendere la società e il futuro, contrapposti e inconciliabili” (Colombo 2010, XVI) e che questo processo sarebbe avvenuto senza conflitti.

Già sul finire degli anni ’70 si inizia invece a prendere consapevolezza del fatto che l’inclusione delle seconde generazioni non può avvenire senza tensioni, e vengono proposti nuovi strumenti analitici, adattatisi anche alle trasformazioni del mercato del lavoro e all’intensificarsi dei processi di globalizzazione. Portes parla per la prima volta di assimilazione segmentata (*downward assimilation*) prendendo atto del fatto che l’inclusione può avere esiti diversi a seconda delle risorse a disposizione e del contesto considerato (Portes 1995 in Colombo 2010). Nonostante l’enfasi posta sul carattere “segmentato” dell’integrazione, anche questa prospettiva può risultare limitante nel considerare tutte le pratiche messe in atto da questi giovani per tenere insieme le diversità dei mondi cui appartengono. Gli studi più recenti hanno messo l’accento sull’idea che non esista un’unica strategia utilizzata dalle seconde generazioni per gestire le realtà di cui fanno parte. Si parla dunque di pratiche transnazionali, di logica diasporica, di identità con il trattino (*hyphenated identities*), di strategie cosmopolite e di multiculturalismo quotidiano (Colombo 2010).

A differenza di altri paesi, di storica immigrazione, nei quali il dibattito sociologico sulle seconde generazioni è iniziato già negli anni ‘70, in Italia la ricerca empirica si è confrontata con il tema dei giovani stranieri in epoca più recente, da quando il fenomeno è divenuto *numericamente* evidente. La crescente presenza di minori stranieri, con prospettive di vita in Italia, ha fatto sì che, sulla stessa scia della letteratura internazionale, i primi studi sui figli degli immigrati fossero rivolti a capire se costoro fossero ‘destinati’ alla medesima *integrazione subalterna*⁴⁰ dei loro genitori (Ambrosini 2004).

Con questo obiettivo la ricerca sociologica ha cercato di carpire le caratteristiche di questi nuovi italiani e di studiare in che modo si muovono in una realtà come quella italiana che ha vissuto solo recentemente il passaggio da paese d’emigrazione a paese d’immigrazione. Proprio per l’importanza data al *futuro* delle seconde generazioni in Italia, è stata prestata attenzione ai diversi agenti di

⁴⁰ Ovvero all’inserimento nelle categorie occupazionali di più basso livello della società di accoglienza, e quindi nello svolgimento di quei lavori rifiutati dalla popolazione autoctona.

socializzazione che possono concorrere ad esiti differenziati in termini di *integrazione*. Sono state indagate le dinamiche familiari (spesso anche conflittuali) (Pattarin 2007), e il rapporto dei giovani stranieri con la religione e la spiritualità, soprattutto nel caso dei musulmani (Siggillino 2000; Frisina 2005; Barbagli e Schmoll 2008); come anche il processo di costruzione della propria identità in una tensione costante tra il paese d'origine e quello d'accoglienza (Benadusi e Chiodi 2006; Besozzi, Colombo, e Santagati 2009; Colombo 2010).

Con riferimento alle modalità aggregative dei figli dei migranti, sono stati studiati gli aspetti controversi e il rischio che sfocino in comportamenti devianti (Melossi *et al* 2007); o viceversa si è messo in luce che la devianza associata ai gruppi di giovani stranieri (come le bande dei *latinos*) sia solo frutto di una costruzione mediatica (Queirolo Palmas 2010).

Questi aspetti, relativi alla vita quotidiana delle seconde generazioni, al loro privato, al rapporto con la famiglia e con i pari, sono stati trattati anche da tutte quelle ricerche che, partendo dal contesto scolastico, si sono però estese *al di fuori* delle mura della scuola. L'ambito scolastico, è stato infatti il primo campo di esplorazione della ricerca sulle seconde generazioni: innanzitutto per il ruolo della scuola nella socializzazione degli individui; poi perché la scuola stessa è stata il primo luogo in cui i minori stranieri sono diventati visibili e 'quantificabili'; e infine, ma non meno importante, perché in quest'ambito sono subito emerse le prime tensioni del sistema sociale dovute a queste nuove presenze (Caneva e Ambrosini 2008).

La maggior parte delle ricerche sulle seconde generazioni sono partite dalla scuola per poter meglio intercettare, in quel contesto, i minori stranieri. E appunto, sia le indagini su scala nazionale (Giovannini e Queirolo Palmas 2002; Queirolo Palmas 2007; Casacchia et al. 2008; Dalla Zuanna, Farina, e Strozza 2009; Minello e Barban 2012) sia quelle riferiti a specifici contesti regionali (Bosisio et al. 2005; Mantovani 2008), hanno combinato l'analisi degli esiti e dei percorsi scolastici degli stranieri ad altri aspetti relativi alla famiglia, ai rapporti amicali, al tempo libero, alle aspirazioni etc. Sempre all'interno dell'ambito scolastico, come luogo in cui i giovani stranieri partecipano al processo di apprendimento, particolare attenzione è stata rivolta alle loro problematiche linguistiche e alle difficoltà della gestione di classi multietniche (Tosi 1995; Favaro e Napoli 2002; Maggioni e Vincenti 2007; Perone 2010) o ai rapporti di amicizia tra gli alunni all'interno delle classi (Martini 2011). In questo contesto, nel tentativo, non sempre agevole, di delineare il quadro vasto e molteplice dei minori di origine straniera in Italia, pochi studi si sono *esclusivamente* concentrati sulle disuguaglianze di istruzione dei giovani stranieri (Mantovani 2008; Canino 2010; Barban e White 2011; Azzolini 2011; Mussino e Strozza 2012).

Ciò è dovuto in particolare all'assenza di indagini quantitative capillari sull'intero territorio, che permettano di avere dei dataset tali da permettere di confrontare alunni stranieri e italiani nelle scuole, simili a quelli utilizzati per esplorare le disuguaglianze di istruzione tra i nativi. L'unica eccezione è

rappresentata da ITAGEN⁴¹ un'indagine condotta nel 2008 e che difatti è divenuta la base dati di partenza della maggior parte degli studi quantitativi sugli studenti stranieri (Dalla Zuanna, Farina, e Strozza 2009; Barban e White 2011; Azzolini 2012; Mussino e Strozza 2012).

Nel capitolo successivo ci concentreremo sui principali risultati di questa letteratura, con riferimento a molteplici indicatori di (possibile) disuguaglianza (dall'ottenimento del titolo al voto d'esame di terza media).

2. Alunni stranieri e disuguaglianze di istruzione: cosa sappiamo?

Moltissimi studenti con background migratorio⁴² - d'ora in avanti SBM - negli ultimi dieci anni, sono entrati per la prima volta nelle classi delle scuole italiane. Il nostro sistema di istruzione è formalmente *aperto* a tutti in termini di accesso e proteso all'integrazione degli alunni stranieri nelle classi accanto ai loro coetanei italiani, come vedremo nel paragrafo 3. Nonostante questo, possono emergere nuovi profili di disuguaglianza che interessano gli SBM e che si vanno sommare a quelli legata alle caratteristiche ascritte di cui abbiamo dato conto nel precedente capitolo (cfr. II § 2). Indagare le disuguaglianze in termini di istruzione significa, come abbiamo visto, indagare le dimensioni dell'accesso, della partecipazione, del successo scolastico e degli apprendimenti. In questo senso, risulta utile la distinzione operata da Azzolini (2011) tra indicatori di *achievement* e indicatori di *attainment*.

Per indagare la disuguaglianza in termini di livello di scolarità raggiunto (*attainment*) gli studiosi utilizzano indicatori riguardanti: il tasso di scolarità, gli abbandoni, il completamento dell'obbligo e l'ottenimento del titolo, il ritardo scolastico, le ripetenze⁴³. Questi aspetti sono strettamente correlati tra di loro. La mancata partecipazione scolastica può essere causata, tra le altre cose, da un abbandono precoce, e quest'ultimo può impedire l'ottenimento del titolo e la conclusione del percorso. Allo stesso modo, avere alle spalle un percorso scolastico accidentato può influenzare le

⁴¹ ITAGEN è la prima ricerca quantitativa, statisticamente rappresentativa a livello nazionale sui figli degli immigrati in Italia, la prima raccolta dati è avvenuta nel 2005-2006, mentre la seconda *wave* ITAGEN2 è del 2008.

⁴² Questa espressione, mutuata dall'inglese *student with migratory background* (SMB) è utilizzata in alcune ricerche (Barban e White 2011; Azzolini 2012) per superare le difficoltà terminologiche e concettuali del tema dei minori stranieri. L'attenzione al metodo di classificazione degli studenti stranieri nelle ricerche empiriche, ha permesso di superare i limiti dei dati MIUR sui minori nelle scuole. Come abbiamo visto nel capitolo 1, nelle rilevazioni ufficiali, per identificare gli studenti stranieri viene utilizzato il criterio dello *jus sanguinis*, che però esclude dalla categoria "cittadino non italiano": gli apolidi; gli adottati; gli alunni appartenenti a comunità nomadi, se con cittadinanza italiana; i minori di discendenza italiana nati e cresciuti in un altro paese; gli studenti con doppia cittadinanza, di cui una italiana; e i minori figli di genitori stranieri poi naturalizzati. Per questo motivo, le indagini empiriche hanno adottato diversi metodi di classificazione degli studenti sulla base dei loro diversi percorsi migratori, per fare qualche esempio: Dalla Zuanna *et al* (2009) utilizzano l'approccio decimale di Rumbaut (cfr. §1); Casacchia *et al* (2008) tendono ad essere ancora più specifici: nella parte dell'indagine ITAGEN2 relativa al Lazio individuano sei sottogruppi: "chi è nato qui, chi vi risiede da almeno 10 anni, chi da 5-9 anni, chi da 3-4 anni, chi da 1-2 anni, infine chi da meno di un anno."

⁴³ Anche se non se ne parlerà in seguito, riteniamo importante segnalare che in Italia, nel 2011, la percentuale di giovani tra 15 e 29 anni che non stavano ricevendo un'istruzione e non avevano un impiego (i *Neet*: Not in Education, Employment or Training) era per i ragazzi stranieri ancora più accentuata che per gli italiani: 32,8 % contro 21,5% (Istat 2012).

scelte di rimanere o fuoriuscire dal sistema, e quella di scegliere un determinato percorso piuttosto che un altro.

Per indagare invece la qualità dell'istruzione in termini di risultati dello studente (*achievement*) i due indicatori tradizionalmente considerati dalla letteratura sono i voti scolastici e l'autovalutazione dell'alunno, ma in questa sede ci concentreremo solo sul primo⁴⁴.

Cercheremo di capire se per gli SBM esiste uno svantaggio scolastico che si accumula nel tempo, e che precede la scelta della scuola secondaria superiore, fase su cui ci concentreremo nel capitolo successivo.

2.1. Indicatori di attainment

Considerato l'avvenuto processo di espansione scolastica in Italia per quanto concerne la scuola dell'obbligo⁴⁵, molto raramente si considera il tasso di scolarità se non con riferimento all'istruzione terziaria. Infatti, nel segmento della scuola primaria guardare al rapporto tra gli individui che frequentano e il totale della popolazione in età⁴⁶, significa prendere atto dell'avvenuta universalizzazione dell'accesso a questi ordini di scuola. Eppure, disaggregando i dati per nazionalità, il gap tra nativi e stranieri sembra emergere molto presto: il 95% dei bambini italiani tra i 3 e i 5 anni è infatti iscritto alla scuola d'infanzia, pur non obbligatoria, contro solo l'80% dei bambini stranieri della stessa età (Strozza 2008). Naturalmente, questo gap può essere spiegato con riferimento alle modalità di gestione dei compiti di cura all'interno delle famiglie, italiane e straniere (estremamente variabili tra i diversi gruppi immigrati) (*Ibidem*).

Per questo motivo, risulta più interessante guardare alla fascia d'età che va dai 14 ai 18 anni, la più critica per quanto riguarda i tassi di partecipazione per tutta la popolazione studentesca. Anche se dal 1991 il tasso di scolarità in Italia è aumentato del 25% per questa fascia d'età (14-18), nell'anno scolastico 2010/2011 poco più di 92 ragazzi su 100 erano iscritti ad una scuola secondaria di II grado. Se consideriamo le statistiche dell'OCSE (2012) che calcola gli indici sulla popolazione tra i 15 e i 19 anni, solo l'83,3% dei ragazzi di questa età è attualmente iscritto ad una scuola, contro una media dell'Europa a 21 dell'86,7%⁴⁷. Non vi è dubbio che la diminuzione dei tassi di scolarità sia connessa al

⁴⁴ L'autovalutazione non è funzionale ai fini della nostra ricerca, in cui, come vedremo, gli studenti non saranno interpellati in prima persona. Ad ogni modo, rispetto all'autovalutazione della propria performance, i risultati della letteratura sono contrastanti. Mentre alcuni autori (Casacchia et al. 2008; Dalla Zuanna, Farina, e Strozza 2009) individuano una correlazione negativa tra l'auto-valutazione e l'età al momento dell'arrivo, altri (Colombo 2009) affermano che gli studenti appena arrivati dichiarano di avere performance scolastiche superiori alle seconde generazioni, e che ciò sembra dipendere più da fattori individuali che da fattori strutturali.

⁴⁵ In Italia, il 99,5% della popolazione tra i 5 e i 14 anni frequenta la scuola, contro una media dell'Europa a 21 del 98,7%. Sebbene ci sia ancora del lavoro da fare si può dunque affermare che le percentuali siano più che soddisfacenti (OCSE 2012).

⁴⁶ Cfr. Education at a Glance, OECD, Paris, 2002, Glossary: "Enrolment rates are expressed as net enrolment rates, which are calculated by dividing the number of students of a particular age group enrolled in all levels of education by the number of people in the population in that age group."

⁴⁷ L'andamento storico mostra comunque un miglioramento nel tempo: infatti il tasso di scolarità nell'a.s. 1990/1991 era il 62% (OECD 2012a).

rischio d'abbandono del percorso scolastico prima della sua conclusione. In Italia il 19,2% della popolazione tra i 18 e i 24 è in possesso della sola licenza media, il che ci posiziona ancora ben lontani dagli obiettivi europei di ridurre gli abbandoni scolastici al di sotto del 10%⁴⁸.

Le differenze tra SBM e italiani aumentano proprio nel ciclo scolastico dove diminuiscono i tassi di scolarità di tutta la popolazione. Il tasso di abbandono degli studenti stranieri è infatti del 43,8% contro il 16,4% dei loro colleghi italiani; e il maggior rischio di lasciare la scuola sofferto dagli SBM permane anche dopo aver controllato per il background familiare e per il rischio di ritardo (Canino 2010).

Emerge però il ruolo giocato dalla diversa generazione migratoria: le seconde generazioni presentano infatti tassi di scolarità più alti rispetto alle prime generazioni⁴⁹ (Strozza 2008). Le seconde generazioni tendono meno ad abbandonare la scuola, anche dopo i 18 anni, rispetto a chi è arrivato in Italia in età più adulta (Ibidem). Questo risultato è abbastanza intuitivo, soprattutto se si considera che molti studenti arrivano in età post-obbligo scolastico e dunque sono meno incentivati a continuare gli studi. Meno intuitivo - e per questo più preoccupante - è invece il fatto che emergano delle differenze anche tra italiani e stranieri nati in Italia, laddove questi ultimi hanno maggiore probabilità di fuoriuscire anticipatamente dal sistema scolastico (Mussino e Strozza 2012).

In un circolo vizioso difficile da interrompere, l'abbandono scolastico incide sul rischio di non ottenere un titolo e infatti numerose indagini mostrano come gli SBM ottengano, nel complesso, titoli più bassi rispetto agli studenti italiani (Casacchia et al. 2008). Non solo, ma bisogna considerare che ogni anno in più senza il raggiungimento di titolo di studio perde ogni valore, perché non è certificato e a ciò si aggiunge lo stigma associato all'essere stati incapaci di completare il percorso (Checchi 2003).

Al rischio di abbandono e del mancato ottenimento del titolo possono concorrere numerosi fattori, tra cui quello più visibile e quantificabile è il trovarsi in ritardo rispetto al percorso di studi. Confrontando i dati sui ritardi degli alunni stranieri con quelli degli italiani, emerge chiaramente la difficoltà dei primi: il 39,5% dei gli studenti con cittadinanza non italiana (CNI) è in ritardo, contro il 10,7% dei cittadini italiani. Ma l'incidenza del ritardo cambia notevolmente a seconda dell'ordine di scuola considerato, pur mantenendosi inalterato il gap sulla base della nazionalità. Il 46% degli alunni CNI è in ritardo nella scuola secondaria di I grado contro il 4,8% degli alunni italiani; e le percentuali diventano del 68,9% contro il 24,6% nella secondaria di II grado⁵⁰.

⁴⁸ Il 10% è il livello fissato dalla *Strategia Europa 2020*, entro il quale dovrebbero essere contenuti gli abbandoni scolastici prematuri. Allo stato attuale in Europa la situazione è molto differenziata: dodici paesi hanno già raggiunto questo traguardo (Austria, Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Irlanda, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Polonia, Slovacchia, Slovenia e Svezia) mentre per altri i tassi di abbandono sono addirittura superiori al 20% (Spagna, Malta e Portogallo).

⁴⁹ Nella letteratura citata in questo capitolo, le *seconde generazioni* sono gli individui nati in Italia da genitori stranieri. Nel considerare le categorie di *stranieri* alcuni autori (Barban e White 2011) a differenza di altri (Azzolini 2012) non distinguono il caso in cui solo uno dei due genitori sia cittadino straniero.

⁵⁰ Dati MIUR per l'anno scolastico 2011/2012.

Concentrarsi sul ritardo significa guardare ad uno degli aspetti che maggiormente possono invalidare il percorso scolastico di un alunno, tanto più il ritardo è consistente. Nel caso degli SBM uno o più anni di ritardo, possono avere conseguenze in termini di integrazione scolastica, causando l'accumularsi di svantaggi d'apprendimento difficilmente recuperabili negli anni a venire (Mussino e Strozza 2012).

In modo simile a quanto accade nel caso degli abbandoni e del tasso di scolarità, anche il ritardo colpisce maggiormente gli studenti arrivati in età più adulta, ed è negativamente correlato alla durata della permanenza in Italia: le percentuali di ritardo sono molto elevate per gli alunni CNI nati all'estero e aumentano all'aumentare dell'età di arrivo (Azzolini 2012).

In particolare sembra che nel caso delle seconde generazioni, il rischio di ritardo sia lo stesso dei colleghi italiani, a significare che l'essere nati in Italia rende più determinante l'origine sociale rispetto al background migratorio (Mussino e Strozza 2012). Per questo, almeno nel caso del ritardo scolastico, gli studenti stranieri di seconda generazione hanno esiti del tutto assimilabili agli studenti italiani con genitori con basso livello di istruzione (Dalla Zuanna, Farina, e Strozza 2009). Invece, gli studenti stranieri nati all'estero, anche quando giunti in età prescolare, sono più a rischio rispetto ai loro colleghi italiani anche a parità di condizioni socio-economiche della famiglia, impegno profuso negli studi, relazioni con i pari e capitale sociale (Mussino e Strozza 2012).

Confrontando l'età anagrafica dello studente, con l'età che, secondo l'ordinamento italiano, corrisponde ad un determinato anno di un ciclo di studi, possiamo osservare una discrepanza, sia in termini di anticipo⁵¹ che di ritardo. Il ritardo può essere innanzitutto imputabile alla ripetenza, ovvero a una situazione in cui, in seguito ad una bocciatura, ci si trovi a re-isciversi allo stesso anno. Checchi (2009), in questo senso, sostiene che la bocciatura è una pratica istituzionale che non colpisce allo stesso modo tutti gli alunni, e che, il più delle volte, li colpisce in modo differenziato a seconda delle loro origini sociali. Allo stesso tempo, le politiche di valutazione dell'alunno (che portano alla bocciatura), possono però essere viste come un'attuazione del principio meritocratico che vuole che chi non abbia raggiunto specifici requisiti di apprendimento non possa essere ammesso alle classi o agli ordini successivi.

Considerato che i risultati in termini di apprendimento sono spesso condizionati dal background familiare (cfr. § 2) è dunque legittimo aspettarsi che quest'ultimo influenzi indirettamente anche il rischio di essere bocciati. Non potendo però fondare queste ipotesi in merito ai motivi di una bocciatura, possiamo limitarci a guardarne gli esiti differenziati per gli SBM e per gli italiani.

Ancora una volta la letteratura è concorde nell'individuare un sistematico gap tra studenti nativi e stranieri per quanto riguarda il rischio di ripetenze, anche se in alcuni casi emergono opinioni discordanti in merito a quanto incida la durata della permanenza. Casacchia et al. (2008) riscontrano che gli alunni in Italia da meno di due anni sono più a rischio ripetenza, mentre Mantovani (2008)

⁵¹ E' il caso della cosiddetta *primina* piuttosto diffusa in Italia. Anche se dal 2004 è la legge a prevedere la possibilità che una famiglia iscriva alla scuola primaria il figlio di cinque anni, a patto che compia i sei anni di età dopo il 31 dicembre e comunque entro il 30 aprile del medesimo anno scolastico (cfr. D.lgs. 59/2004, art. 6).

addirittura mostra che gli studenti di seconda generazione hanno un' incidenza delle bocciature lievemente superiore rispetto ai loro coetanei di prima generazione.

La seconda possibile spiegazione del ritardo riguarda più specificatamente gli studenti CNI, in quanto come vedremo nel paragrafo 3 il ritardo scolastico può essere il risultato di pratiche di inserimento non corrispondenti all'età anagrafica (per esempio l'inserimento nella prima classe delle elementari a 7 o 8 anni invece che a 6).

2.2. Indicatori di achievement

2.2.1. Le disuguaglianze in termini di voto⁵²

La letteratura sugli indicatori di achievement è concorde nell'affermare che i voti dati all'alunno durante la sua carriera scolastica, se da un lato riescono ad essere buoni indicatori della sua performance, dall'altro rischiano di essere soggetti a *bias* e quindi di diventare misure inaffidabili. La produzione del voto dipende infatti dalle caratteristiche dell'insegnante, della classe e della scuola (Azzolini 2012).

Può infatti accadere che i voti assegnati dagli insegnanti siano "gonfiati" con l'obiettivo di segnalare la propria riuscita professionale o che siano utilizzati come strumento per stimolare le abilità dell'alunno (o punirne l'indolenza). Il rischio è quindi che il voto non si riveli un indicatore affidabile delle reali capacità dello studente (Iacus e Porro 2011). Non si tratta, peraltro, di un caso solo italiano. Simili evidenze sono infatti emerse in alcune ricerche sul sistema scolastico tedesco: Lüdemann e Schwerdt (2010) hanno infatti mostrato come gli studenti appartenenti a classi sociali basse e gli SBM, ricevano in media voti peggiori rispetto alle loro effettive capacità. Per questo motivo la ricerca empirica, quando è possibile, affianca i voti ai risultati di test standardizzati che consentono di avere una misura il più possibile oggettiva delle capacità dello studente.

Nonostante questi limiti, i giudizi espressi dagli insegnanti sotto forma di voto, non possono essere ignorati. Sono parte dell'organizzazione formale della scuola, svolgono una funzione selettiva, determinano buona parte della percezione che l'alunno ha di sé come studente e, infine, influenzano anche la sua famiglia.

E' infatti anche attraverso queste valutazioni periodiche che i genitori monitorano e valutano la performance dei loro figli (Azzolini 2012). I voti, inoltre, sono sensibili all'impegno profuso dallo studente, per esempio in termini di tempo dedicato allo studio (Kao and Thomson 2003 in Azzolini 2011) ma soprattutto segnalano allo studente stesso, nel bene o nel male, le sue possibilità di successo scolastico futuro (*Ibidem*).

⁵²Ai sensi dell'art. 1 c. 9 del d.p.r. 122/2009: " I minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione [...] sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani."

Dallo studio condotto da Checchi (2009) emerge che i voti degli stranieri sono sistematicamente inferiori a quelli degli studenti italiani, anche dopo aver controllato per l'educazione dei genitori e per i risultati dei test standardizzati. L'autore suggerisce che ciò potrebbe essere dovuto ad una diversa valutazione da parte dei professori basata, oltre che sulle capacità, anche su altre caratteristiche, per esempio pregiudizi di genere o di classe. Indagando proprio il legame tra i voti e le origini sociali, sia Mantovani (2008) che Checchi (2009) arrivano a concludere che la correlazione tra l'occupazione dei genitori e i voti dei figli è più debole tra gli immigrati che tra i nativi. Risultato che non sorprende e che può essere spiegato richiamando il fenomeno dell'*over-education* della popolazione immigrata adulta, per cui molto spesso il lavoro dei genitori dell'individuo considerato è inferiore al loro titolo di studio (Azzolini e Barone 2012).

2.2.2. Gli esiti dell'esame finale di terza media

Considerato il focus della nostra ricerca sul passaggio dalla scuola secondaria inferiore a quella superiore, presentiamo adesso alcuni dati riguardanti l'analisi dei voti finali dell'esame di stato di scuola media. Perché la scelta di molti ricercatori sia caduta proprio su questo esame conclusivo è presto spiegato.

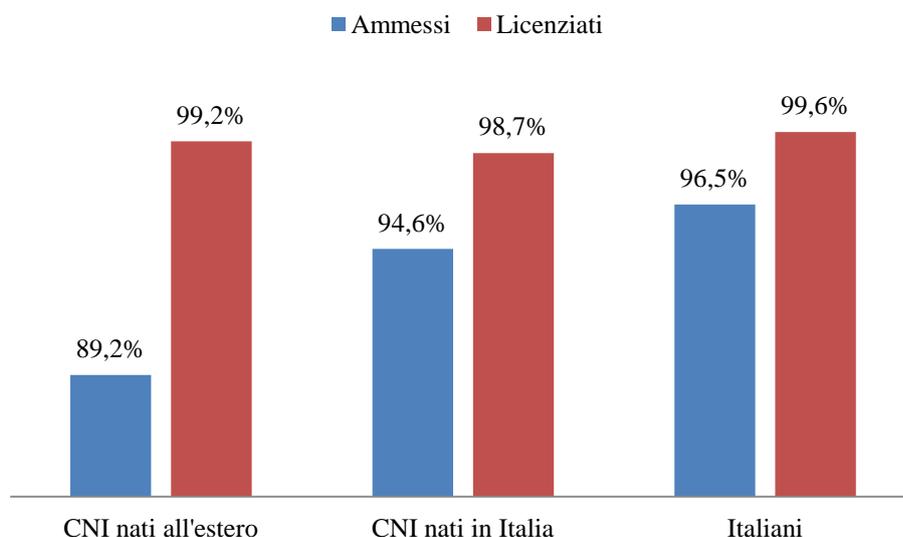
L'esame di terza media è il primo momento in cui il voto in uscita, assegnato anche in seguito ad una prova nazionale, compie una funzione *effettivamente* selettiva. Nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria infatti, gli alunni ammessi sono la totalità (MIUR 2012a), viceversa, la conclusione del primo ciclo di studi, può anche chiudersi con la mancata ammissione o con la insufficienza dell'esame finale⁵³. I dati mostrano che gli studenti CNI nell'anno scolastico 2011/2012 hanno avuto in generale "minor successo" rispetto ai loro colleghi con cittadinanza italiana (*Ibidem*, 17).

Le disparità maggiori esistono nella fase di ammissione all'esame: l'89,2% dei CNI nati all'estero è stato ammesso contro il 94,6% dei CNI nati in Italia e il 96,5% degli italiani. Mentre, per il tasso di promozione la nazionalità sembra non incidere particolarmente: si licenzia il 99,2% degli studenti CNI contro il 99,6% degli italiani. Quindi, una volta ammessi, le probabilità di successo sono uniformi nonostante una lieve differenza al ribasso per gli studenti CNI nati in Italia (si licenzia il 98,7% di loro contro il 99,2% dei nati all'estero⁵⁴).

⁵³ Tra l'altro, tutto il segmento della secondaria inferiore risulta essere un passaggio obbligato e a rischio: perdere terreno alle scuole medie può significare pagarne le conseguenze successivamente e non poter raggiungere più alti livelli scolastici e accademici (*Rapporto sulla scuola in Italia* 2011).

⁵⁴ Si potrebbe provare a spiegare questo dato considerando che nei confronti di alunni nati all'estero, magari non scolarizzati in Italia e giunti in età più adulta, vi sia maggiore indulgenza da parte dei professori. Non abbiamo però nessuna evidenza a sostegno di questa ipotesi.

Grafico 3.1. Alunni ammessi all'esame di terza media e alunni licenziati, per cittadinanza. A.s. 2012/2013 (% sul totale)



(Fonte: elaborazione su dati MIUR - Ufficio di Statistica)

Dopo aver superato l'ostacolo dell'ammissione⁵⁵, si tratta di capire come si comportano gli studenti italiani e quelli CNI all'esame finale. Ovviamente l'analisi può essere condotta solo sulla valutazione conclusiva dell'esame, che risulta dalla media dei voti ottenuti nelle voci che seguono:

- Il giudizio di ammissione, che è espresso dal consiglio di classe nei confronti dell'alunno che "ha conseguito una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline [...] e un voto di comportamento non inferiore a sei decimi." Il giudizio di idoneità e' espresso dal consiglio di classe in decimi, "considerando il percorso scolastico compiuto dall'allievo nella scuola secondaria di primo grado" (Art. 3 c.2 d.p.r.122/2009).
- La prova scritta nazionale INVALSI⁵⁶.
- Le singole prove di italiano, matematica, prima e seconda lingua.
- Il colloquio finale con i docenti.

Per questi motivi, dato che il voto finale è la media di tutti questi elementi, può legittimamente essere inteso come una valutazione a tutto tondo dello studente e delle sue capacità, e non solo come il risultato di un singolo test (Azzolini 2012).

⁵⁵ La disciplina dell' "Esame di Stato conclusivo del primo ciclo del l'istruzione" è regolata dall'art. 3 del d.p.r. 122/2009.

⁵⁶ Il Test INVALSI (realizzato dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione) è stato introdotto dalla Legge n. 176/ 2007 con lo scopo di valutare su scala nazionale le competenze degli alunni di terza media. Si compone di una prova di matematica e una di italiano e dal 2009 è parte della valutazione dell'esame di conclusione del primo ciclo di istruzione.

Nell'anno scolastico 2011/2012 quasi il 60% degli studenti licenziati ha conseguito un voto compreso tra il “sei” e il “sette”; “otto” e “nove” sono state le votazioni riportate, rispettivamente, dal 21% e dal 14,8% dei licenziati; il 4,3% si è licenziato con voto “dieci” e solo l'1,7% ha conseguito la *lode*⁵⁷. Il voto finale medio calcolato su tutta la popolazione studentesca è di 7,4⁵⁸ ma disaggregando per nazionalità emergono subito delle differenze: il voto medio degli studenti CNI è di almeno 0,4 punti inferiore rispetto ai loro coetanei italiani, e si assesta al di sotto del “sette”.

Tabella 3.1. Voto medio riportato nelle singole prove d'esame, per cittadinanza. A.s. 2011/2012

	Italiano	Matematica	I Lingua Straniera	II Lingua Straniera	INVALSI	Colloquio	Voto finale
Italiani	7,5	7,4	7,3	7,3	6,5	7,7	7,4
CNI nati in Italia	7	6,7	7	6,9	5,9	7,1	6,9
CNI nati all'estero	6,9	6,5	6,8	6,8	5,7	7	6,8

(Fonte: elaborazione su dati MIUR - Ufficio di Statistica)

Probabilmente il dato più interessante da commentare è la lieve differenza di votazione media ottenuta dai CNI nati in Italia rispetto ai nati all'estero. Non solo gli scarti sono di pochi punti percentuali (voto finale da 6,8 a 6,9) ma la media rimane comunque sistematicamente più bassa rispetto agli studenti con cittadinanza italiana: questa tendenza peraltro si riconferma sistematicamente su tutti gli indicatori (anche considerando i test standardizzati).

Barban e White (2011) analizzando il caso italiano avevano già evidenziato la tendenza dei figli di immigrati ad ottenere risultati più bassi⁵⁹ all'esame di terza media, rispetto agli italiani, anche nel caso in cui si tratti di studenti scolarizzati o addirittura nati in Italia. Questa differenza tra le seconde generazioni e gli studenti italiani sembra però svanire controllando per lo status socioeconomico della famiglia, al contrario di quello che accade per gli alunni arrivati più di recente.

⁵⁷ Si registra inoltre una certa stabilità da un anno all'altro (MIUR 2012).

⁵⁸ Voti medi nelle singole prove: Italiano 7,5; matematica 7,3; prima lingua 7,3; seconda lingua 7,3; prova nazionale Invalsi 6,4; colloquio 7,6.

⁵⁹ Gli autori utilizzano il dataset dell'indagine ITAGEN2 quindi fanno riferimento alle votazioni espresse come giudizi sintetici (“Ottimo”, “Distinto”, “Buono”, “Sufficiente”, “Non sufficiente”). In seguito a quanto previsto dall'art. 3 c. 1 della Legge 169/2008 le valutazioni nel primo ciclo di istruzione sono attualmente espresse in decimi. Riteniamo comunque che le conclusioni a cui arrivano siano ugualmente interessanti.

Questi ultimi dunque, anche a parità di condizioni familiari⁶⁰, presentano risultati inferiori agli studenti italiani.

Sui voti d'uscita dalla terza media si concentra anche una parte della ricerca condotta da Azzolini (2012), che come gli autori precedenti, utilizza il dataset dall'indagine ITAGEN2. L'autore mostra come le differenze più rilevanti tra italiani e SBM emergono per i voti che si collocano agli estremi, quindi riguardano gli studenti eccellenti e quelli al limite della sufficienza, mentre per i voti che si collocano nella fascia intermedia sembra che non ci siano grandi differenze.

Gli studenti non italiani hanno maggiori probabilità di ottenere “sufficiente” (1 su 2) rispetto ai loro colleghi italiani (1 su 4). E il contrario accade invece per i voti più alti (“ottimo” e “distinto”): solo uno studente di prima generazione su dieci ottiene “ottimo”. Per i figli di coppie miste (con almeno un genitore italiano) le differenze con gli italiani si annullano nella probabilità di ottenere “ottimo” ma non in quelle di ottenere un “sufficiente”. Anche se l'autore introduce la categoria degli studenti con un solo genitore straniero, i risultati relativi agli esiti delle seconde generazioni sono identici a quelli già visti: questi ottengono votazioni sostanzialmente indistinguibili dagli alunni stranieri di prima generazione⁶¹. Questo risultato potrebbe essere spiegato dal fatto che all'interno della categoria “prima generazione” sono comprese sottocategorie molto eterogenee per quanto riguarda l'età di arrivo (e dunque il tempo di permanenza in Italia).

Controllando i risultati ottenuti anche per lo status socio-economico delle famiglie, si osserva che il gap tra i figli di coppie miste e gli studenti di prima e seconda generazione aumenta, con i primi che hanno risultati migliori⁶². Il background familiare e lo status migratorio non sono però gli unici elementi utili a dar conto dello svantaggio degli alunni stranieri. Particolare importanza riveste infatti la conoscenza della lingua del paese ospitante.

2.3. Le competenze di italiano: conditio sine qua non?

Tra le molteplici difficoltà che i migranti affrontano una volta lasciato il paese di origine, la conoscenza della lingua del paese d'arrivo è uno degli aspetti più critici, in quanto diventa fondamentale per tutta una serie di ragioni legate all'inserimento nella società ospitante (dalle pratiche burocratiche alla raccolta di informazioni, ai rapporti con i datori di lavoro etc.).

Arrivare a padroneggiare la lingua italiana diventa quindi per le famiglie straniere una delle più importanti forme di capitale culturale, con conseguenze rilevanti anche sui loro figli. Questi ultimi

⁶⁰ Gli autori utilizzano come indicatori dello status socio-economico il livello di istruzione dei genitori, il numero di fratelli e la titolarità dell'abitazione (proprietà, affitto, alloggio popolare etc.).

⁶¹ Azzolini (2012) precisa però che per comprendere se questi risultati corrispondano al vero, dovrebbe essere raccolto il dato sull'età di arrivo in Italia, che permetterebbe di distinguere diverse categorie all'interno delle “prime generazioni”. Nel caso dell'indagine ITAGEN2 questo dato non è presente.

⁶² Una possibile spiegazione suggerita dall'autore riguarda il fatto che avere uno dei due genitori italiani, assicura al figlio o alla figlia maggiori risorse (economiche e culturali) e minori problemi linguistici, in modo tale da fornirgli strumenti per ottenere il successo scolastico maggiore addirittura di chi è nato in Italia (da genitori stranieri).

infatti, soprattutto se immigrati in Italia in età scolare, devono affrontare una realtà scolastica nella quale si opera in una lingua a loro sconosciuta. A scuola infatti, la lingua è sia veicolo di comunicazione e di insegnamento, sia lingua di studio dei programmi didattici: alla conoscenza dell'italiano per la comunicazione quotidiana si aggiunge dunque la necessità di apprenderlo per lo studio.

Questa importanza delle competenze di una seconda lingua, è riconosciuta anche dal Ministero dell'Istruzione che definisce la promozione dell'acquisizione della lingua italiana come “uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri [...] per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale.”⁶³ Non ci soffermeremo in questa sede su tutti i meccanismi individuati dalla letteratura rispetto a quei fattori che determinano l'apprendimento di una nuova lingua, per gli adolescenti in particolare, per cui rimandiamo a King e Mackey (2006) e a Esser (2006) (che si occupa nello specifico di immigrazione). Ma vogliamo comunque sottolineare che nel possesso di una buona conoscenza della lingua del paese ospitante, gioca sicuramente un ruolo fondamentale il tempo trascorso in quest'ultimo e quindi l'età al momento della migrazione (Giovannini e Queirolo Palmas 2002; Esser 2006; Azzolini 2012). Per questo motivo le difficoltà aumentano per i giovani giunti in Italia da adolescenti e diminuiscono via via, fino ad annullarsi per le seconde generazioni (Mantovani 2008).

I risultati scolastici degli SBM sono sia *direttamente* che *indirettamente* associati alle loro competenze linguistiche, nel senso che queste hanno ripercussioni anche sulle materie in cui l'italiano è utilizzato per dare indicazioni e istruzioni; questo legame tra conoscenza della lingua e risultati scolastici permane anche a parità di altri fattori che abbiamo visto contano molto, come per esempio le origini familiari.

Il possesso della lingua genera delle significative differenze anche tra i diversi gruppi etnici, in quanto alcuni, più di altri, possono essere avvantaggiati dal fatto che la loro lingua d'origine è più simile a quella del paese ospitante (Giovannini e Queirolo Palmas 2002; Esser 2006; Casacchia et al. 2008; Mussino e Strozza 2012). Alcuni studi empirici hanno anche sottolineato l'importanza del bilinguismo, ovvero della condizione in cui si padroneggia una lingua madre oltre alla lingua del paese ospitante, suggerendo che il bilinguismo incide positivamente sugli esiti scolastici rispetto ai casi in cui invece non si è mantenuta la lingua del paese d'origine. Questo farebbe quindi pensare che proteggere l'identità linguistica e culturale dei migranti non minerebbe ma, al contrario, promuoverebbe il loro processo di integrazione nel paese ospitante. Il dibattito sul bilinguismo rimane comunque aperto (Giovannini e Queirolo Palmas 2002; Esser 2006).

Nel già scarso panorama di studi empirici sull'incidenza della conoscenza della lingua italiana sul successo scolastico degli alunni stranieri, non esistono, né a livello nazionale che internazionale, evidenze empiriche riguardo l'incidenza e i possibili effetti dei corsi di lingua a livello statale (Esser 2006). Sarebbe invece interessante capire quanto, per esempio in Italia, la carenza di corsi ufficiali di

⁶³ Cfr. C.M. n. 24 del 1° marzo 2006 “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”.

lingua si ripercuota sulle conoscenze linguistiche degli immigrati e dei loro figli. Né vi sono dei monitoraggi sull'intero territorio nazionale, in merito a tutti quei progetti e quelle pratiche che le singole scuole hanno sperimentato per far fronte alle necessità linguistiche degli alunni non italofoeni, spesso "mettendo in campo l'unica risorsa abbondante di cui disponevano: la buona volontà dei docenti"(Molina 2012, 24). Nel cap. 10 avremo modo di approfondire quale ruolo gioca la conoscenza della lingua, o il giudizio che ne danno gli insegnanti, rispetto all'orientamento successivo alla scuola secondaria di I grado.

Dalle evidenze appena mostrate, possiamo concludere che i SBM nelle scuole italiane ricoprono una posizione di particolare svantaggio (solo marginalmente correlata alla durata della loro permanenza in Italia) che si manifesta su più fronti (il tasso di scolarizzazione, l'ottenimento del titolo, il ritardo scolastico e le valutazioni ottenute): una disuguaglianza che permane anche a parità di background familiare, il quale

(come nel caso degli italiani) continua a contare molto; nonostante anche se il background familiare degli SBM rimane difficilmente interpretabile, alla luce della mancata corrispondenza tra titoli di studio ed occupazione dei genitori nel mercato del lavoro italiano. All'interno della categoria degli studenti stranieri, un esito particolarmente preoccupante è quello degli studenti di seconda generazione, i quali - a differenza di quello che ci si aspetterebbe per uno studente nato in Italia - presentano caratteristiche molto più simili ai figli di immigrati nati all'estero che agli italiani.

3. Le pratiche di inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana

Prima di passare ad analizzare le disuguaglianze nella scelta della scuola superiore, tema che affronteremo nel prossimo capitolo, è utile fare un approfondimento su quelle che sono le modalità con cui, nella teoria e nella pratica, avviene l'inserimento dei minori stranieri nelle scuole, e con quali possibili effetti sullo svantaggio che abbiamo appena messo il luce.

Con l'art. 38 del T.U. Immigrazione e con il provvedimento sull'integrazione degli alunni stranieri del 1989, l'Italia dà applicazione alla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia. In particolare all'art. 28, secondo cui l'istruzione primaria deve essere resa gratuita e obbligatoria per tutti. A queste disposizioni, si aggiunge la previsione dell'art. 45 c. 1 del T.U. Immigrazione⁶⁴ secondo cui "i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno" e la loro iscrizione nelle scuole deve avvenire nei modi previsti per gli alunni con cittadinanza italiana. Nonostante queste norme consolidate, in occasione della recentissime sperimentazione delle iscrizioni online per l'anno scolastico 2013/2014 sono emerse numerose difficoltà a proposito dell'accesso all'istruzione dei minori in posizione irregolare. Difatti, la procedura informatica prevedeva tra gli altri dati richiesti, anche l'inserimento del codice fiscale.

⁶⁴ Cfr. D.lgs. 286/1998.

Secondo la normativa per il rilascio del codice fiscale, l'Agenzia delle Entrate richiede la presentazione di un regolare permesso di soggiorno. Viene da sé dunque che il mancato inserimento del codice fiscale ha impedito l'iscrizione dei minori figli di genitori in posizione irregolare. Dopo che la questione è stata resa nota a livello pubblico⁶⁵, il Ministero ha assicurato che in alcun modo si impedirà a suddetti minori di vedere riconosciuto il loro diritto all'istruzione. Questo recente esempio fornisce un'idea di alcuni dei numerosi ostacoli che si frappongono tra i minori stranieri e l'adempimento del diritto-dovere all'istruzione.

Almeno in linea teorica, il modello di inserimento dei minori di origine straniera nelle scuole italiane, presenta elementi che vanno nella direzione dell'apertura e dell'integrazione, sia con riferimento alle norme appena richiamate sul diritto all'istruzione e sulle modalità di iscrizione, sia considerando il principio di inserimento dei neo-arrivati nelle classi comuni e non in classi separate. Da questo punto di vista le pratiche risultano uniformi e non presentano differenze a seconda dell'ordine di scuola o del contesto (Perone 2010). E' invece molto più complesso il tema relativo all'*anno* di corso in cui vengono iscritti gli alunni stranieri.

Questo problema si presenta naturalmente solo nel caso dei neo arrivati, in quanto per quella consistente parte della popolazione studentesca nata in Italia, l'inserimento avviene contestualmente ai coetanei italiani⁶⁶. Anche a livello di direttive ministeriali su questo tema "prevale un orientamento piuttosto ambiguo" (Perone 2010, 258). Difatti, la Circolare Ministeriale n.93 del 23 dicembre 2005, prevede che il criterio di inserimento degli alunni stranieri sia l'età anagrafica, ma contemporaneamente lascia aperta la possibilità che il collegio dei docenti "deliberi l'iscrizione ad una classe diversa".

Questa titolarità agli organi collegiali della scuola, può essere esercitata tenendo conto di elementi di per sé molto vaghi, in gran parte relativi all'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione degli alunni. Nella pratica si configura una situazione in cui le scelte sull'anno in cui inserire i neo arrivati dipendono molto dalla sensibilità e dall'esperienza dei docenti (Cnel-Censis 2008), con tutto ciò che questo comporta in termini di discrezionalità e di conseguenze per il futuro scolastico degli alunni.

La scelta di inserire i ragazzi in ritardo rispetto ai coetanei può avere numerose ripercussioni sulla loro esperienza scolastica, sia in termini di rendimento che di vita relazionale, costringendo i neo arrivati a confrontarsi con compagni spesso molto più piccoli (soprattutto se il ritardo avviene a cavallo tra infanzia e adolescenza) (Favaro 1998 in Perone 2010, 260). Ciò richiama, emblematicamente, una pratica che veniva messa in atto nelle scuole del Nord Italia nei confronti dei figli degli immigrati del

⁶⁵ Per ulteriori approfondimenti di veda la pagina web: <http://www.meltingpot.org/articolo18309.html>.

⁶⁶ In verità, sarebbe necessario approfondire un processo che pare essere sempre più consistente: il pendolarismo, ovvero il trasferimento dall'Italia al paese di origine dei genitori, durante l'anno scolastico. Questo spostamento può essere breve e quindi inserirsi all'interno di un solo anno scolastico, o può spezzare il percorso dell'alunno. Dunque tra gli studenti stranieri nati in Italia non è così scontato che essi siano stati iscritti per la prima volta nel sistema scolastico italiano all'età di 5 o 6 anni.

Sud Italia poiché la lingua parlata in famiglia era il dialetto regionale e non l'italiano (Ginsborg 1989 in Mussino e Strozza 2012).

Sul tema dell'inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana, è in questo senso utile riferirsi alla classificazione dei percorsi di inclusione per i minori non italiani lungo il continuum regolarità-ritardo fornita da Perone (2010):

- L'inserimento *sostanziale*, nel quale vi è corrispondenza tra anno di iscrizione e età anagrafica, riguarda soprattutto i ragazzi *stranieri* ma nati in Italia;
- L'inserimento *da rallentamento*, caratterizzato invece dall'iscrizione (Perone 2010) in una o più classi inferiori pratica di cui abbiamo appena parlato, che riguarda gli alunni non italofoeni appena giunti in Italia e dovrebbe mirare al miglioramento del loro livello linguistico (Azzolini 2012; Barban e White 2011).
- L'inserimento *stop and go* che riguarda i figli di stranieri giunti in Italia già in possesso di un titolo di studio i quali hanno deciso di riprendere il ciclo di studi per ottenere il titolo italiano. Una delle motivazioni emerse dal lavoro della Perone riguarda il difficile percorso burocratico per il riconoscimento del titolo estero.

Un altro aspetto che riguarda l'iscrizione degli alunni CNI nelle classi, è relativo alla loro eccessiva concentrazione in alcune scuole rispetto ad altre. Considerando la possibilità che vi siano scuole che non accolgano nessun ragazzo straniero e altre che ne accolgano oltre il 40% su tutti gli iscritti (cfr. § 1), il Ministero ha previsto all'interno della circolare n. 2 dell'8 gennaio 2010⁶⁷ una specifica indicazione organizzativa.

Vengono dati alle scuole alcuni "punti fermi" riguardanti la composizione delle classi, per cui dall'anno scolastico 2010/2011 si prevede un tetto del 30% di presenze di alunni stranieri per classe. Questa decisione deriva dal fatto che il MIUR riconosce il fenomeno in atto e le criticità che comporta e vorrebbe garantire a tutti opportunità di istruzione e allo stesso tempo mantenere degli elevati standard di qualità. La circolare prevede però la possibilità di derogare alla regola del 30%, innalzando il limite, a fronte della "presenza di alunni stranieri (come può frequentemente accadere nel caso di quelli nati in Italia) già in possesso delle adeguate competenze linguistiche"; o riducendo questo limite nei casi opposti. Vedremo come, questa circolare possa comportare problemi di eccedenze di domande di iscrizione nelle scuole superiori, e possa diventare uno strumento per controllare la composizione etnica della popolazione scolastica (cfr. § 8).

⁶⁷ Cfr. "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana" (disponibile al sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101>)

Capitolo 4

Le disuguaglianze nella scelta della scuola secondaria superiore

La struttura del sistema scolastico italiano, come abbiamo visto, è tale per cui alla fine della scuola secondaria di primo grado l'alunno viene messo di fronte ad una scelta obbligata⁶⁸.

Questo passaggio è di particolare importanza, perché lo studente prende una decisione che può avere enormi ripercussioni sulla sua carriera scolastica e formativa, in termini di proseguimento negli studi⁶⁹ e di esiti occupazionali⁷⁰. Infatti, anche se il nostro sistema scolastico non prevede formalmente un maggior prestigio associato ad uno o all'altro percorso sulla base di riconoscimenti istituzionali⁷¹ è però vero che esiste una sorta di gerarchia degli indirizzi di secondaria superiore, che poggia sulla diversa desiderabilità delle posizioni occupazionali cui questi percorsi danno accesso (Schizzerotto e Barone 2006).

In termini di scelta e accesso, il nostro sistema lascia moltissima libertà alle famiglie⁷², per cui al termine della scuola media, formalmente, non esiste una strada segnata.

L'alunno e la sua famiglia, possono dirigersi verso l'istituzione superiore che preferiscono ed effettuare l'iscrizione. In termini di equità, un sistema formalmente unitario (*comprehensive*) come il nostro dovrebbe dunque mostrare maggiore eterogeneità nelle competenze di chi sceglie di iscriversi ai licei, ai tecnici e ai professionali, al contrario dei sistemi dove c'è un *tracking* precoce (Hanushek e Woessmann 2005)⁷³.

In Italia non è previsto a livello istituzionale che gli studenti *migliori* proseguano verso il liceo e i *peggiori* verso l'istituto professionale. Eppure, l'aspetto interessante del caso italiano è che gli esiti in

⁶⁸In realtà può accadere che l'obbligo venga evaso, perché è difficile per le scuole rintracciare gli evasori e dunque alcuni alunni, pur non avendo compiuto sedici anni, invece di iscriversi alla scuola superiore, scelgono di non continuare gli studi. In questa sede ci occuperemo delle scelte solo con riferimento a chi decide di proseguire.

⁶⁹Anche se il nostro sistema non vincola l'iscrizione all'università ad un determinato percorso di secondaria superiore, è indubbio che le probabilità di prosecuzione verso l'istruzione terziaria variano in maniera significativa a seconda della scuola secondaria conclusa (Checchi 2010a; Mocetti 2008) e chi conclude un istituto professionale ha minori probabilità di iscriversi all'università (Checchi e Flabbi 2006). Secondo i dati (MIUR 2012b) il 12,5% dei diplomati al professionale (nell'a.s. 2010/2011) si è immatricolato all'università, contro l'86,6% di chi ha preso la maturità classica.

⁷⁰Se poi consideriamo gli alunni stranieri, risulta ancora più importante se si è d'accordo con il considerare il titolo d'istruzione raggiunto dalle seconde generazioni (o dai figli di immigrati) come la cartina tornasole della riuscita del processo di integrazione. Allo stesso modo di come il livello d'occupazione lo è per le prime generazioni (Ravecca 2009). Per esempio pareri contrastanti sono sostenuti da (Glenn e Ambrosini 2004) per il quale non necessariamente il successo scolastico è l'unico modo per "riuscire" nella vita per i figli degli immigrati.

⁷¹Un diploma di un liceo classico non ha maggiore valenza formale di uno di tecnico industriale, differenziazione che esiste invece, per esempio, nel sistema tedesco.

⁷²Torneremo a parlare della libertà delle famiglie nel capitolo 8.

⁷³Hanushek e Woessmann (2005) hanno analizzato gli effetti in termini di equità di sistemi scolastici stratificati (precocemente o meno) e sistemi scolastici che definiscono *comprehensive* quindi formalmente unitari. Questi ultimi hanno esiti in termini di uguaglianza maggiori dei primi, almeno per quanti riguarda le competenze raggiunte dagli studenti.

termini di disuguaglianza di performance e di distribuzione delle competenze tra indirizzi diversi sono gli stessi che si avrebbero in un sistema dove la stratificazione avviene molto presto⁷⁴ (Checchi e Flabbi 2006).

Per esempio, le abilità linguistiche degli studenti iscritti nei licei sono in media superiori a quelle degli studenti degli istituti tecnici che a loro volta sono in media superiori a quelle degli istituti professionali (*Ibidem*). Se queste abilità sono rilevate al primo anno di superiori, ciò fa pensare che queste disuguaglianze siano il risultato di una vera e propria allocazione degli studenti sulla base delle loro capacità e che questa allocazione avvenga in uscita dalla scuola media.

Questo meccanismo di *sorting*, tipico dei sistemi stratificati e con biforcazione precoce dei percorsi differenziati, in Italia sembra essere - oltre che informale - anche molto impreciso.

Checchi e Flabbi (2006) hanno comparato le competenze degli studenti iscritti nei diversi indirizzi di scuola superiore, in Italia e in Germania. Concludendo che, sì, esiste una disuguaglianza di competenze tra chi si è iscritto in scuole diverse, ma questa disuguaglianza è molto marcata nel caso tedesco e poco in quello italiano. Ciò significa che gli studenti italiani che finiscono in una scuola professionale, all'età di quindici anni, dal punto di vista delle competenze linguistiche possedute non sono particolarmente diversi dagli studenti che si iscrivono ai licei. E queste differenze si annullerebbero se si potesse eliminare l'effetto dell'ambiente familiare (Checchi 2007). Rimane però la disuguaglianza nelle opportunità future: gli studenti del professionale, a differenza di quelli del liceo hanno di fatto bassissime probabilità di proseguire gli studi iscrivendosi all'università⁷⁵. Alla luce di ciò, comprendere le dinamiche che si celano dietro all'allocazione degli studenti nelle secondarie superiori diventa fondamentale per le implicazioni in termini di mobilità intergenerazionale. Se l'allocazione degli studenti non è basata solo sulle loro capacità (che si presumono distribuite casualmente), ciò impedisce agli individui meritevoli ma provenienti dalle classi sociali meno privilegiate, di iniziare un percorso di ascesa sociale attraverso l'acquisizione di un titolo di studio. Tale ascesa dovrebbe essere un'*opportunità* in un sistema in cui il percorso scolastico non dipenda dalle caratteristiche dell'ambiente familiare di provenienza.

A questo aspetto, a cui la letteratura ha dedicato molta attenzione, nella nostra ricerca si aggiunge l'interesse verso la componente straniera. Attenzione del tutto giustificabile dato che, come già evidenziato, il background migratorio di alcuni studenti può configurarsi come una nuova forma di disuguaglianza che si somma alle vecchie disuguaglianze di genere, origini sociali e provenienza

⁷⁴ Vi è una significativa letteratura che sostiene che la separazione degli studenti per indirizzi tenda ad abbassare il livello medio delle competenze e aumentarne la dispersione, producendo minor crescita della produttività e maggior disuguaglianze retributive nella vita lavorativa futura (per una rassegna recente si veda Woessmann 2009).

⁷⁵ Se l'istruzione dei genitori conta nella transizione dalla scuola media alla scuola superiore e persino nella transizione universitaria, diventa abbastanza evidente che, anche solo considerando questo aspetto, la scuola in Italia non è ancora riuscita ad offrire una effettiva uguaglianza nelle opportunità di accesso ai diversi ordini. (Checchi e Flabbi 2006)

territoriale. Ci interessa dunque comprendere se tale svantaggio si ripropone anche nella scelta della scuola secondaria superiore, e quali fattori contribuiscono a determinarlo.

Il nostro punto di partenza saranno i dati sulla scelta della scuola superiore che gli studenti hanno compiuto negli ultimi anni scolastici. In seguito ci occuperemo invece dei principali risultati della letteratura sulle determinanti della scelta della scuola secondaria superiore, sia in generale che per spiegare le differenze tra SBM e italiani.

1. La scelta della scuola superiore

1.1. L'evidenza statistica: i dati⁷⁶ sulle iscrizioni

Per il prossimo anno scolastico (2013/2014) circa 560.000⁷⁷ studenti hanno inoltrato domanda di iscrizione per il proseguimento degli studi dopo la conclusione del ciclo inferiore.

L'offerta formativa del nostro sistema permette loro di scegliere tra il proseguimento nell'istruzione secondaria di II grado⁷⁸ o l'istruzione e la formazione professionale regionale⁷⁹. Quest'ultimo percorso è stato scelto dal 5,8% degli studenti in uscita dalla scuola media, mentre il restante 94,2% ha deciso di proseguire gli studi superiori dell'istruzione statale.

Nella scelta dell'indirizzo, gli studenti si sono orientati per il 48,9% verso un percorso liceale, a conferma della ormai nota tendenza alla licealizzazione⁸⁰ (Istat 2012) mentre la seconda scelta per numero di iscritti è stata quella degli istituti tecnici (31,2%), e solo 20% ha scelto gli istituti professionali. La diminuzione degli iscritti negli indirizzi professionali rispetto all'anno scolastico

⁷⁶ Come già ricordato abbiamo parlato (e parleremo) di iscrizioni e di scelte della scuola, bisogna però considerare che non tutti gli studenti che si sono iscritti otterranno poi il diploma. Per un'analisi delle disuguaglianze di opportunità nell'ottenimento del diploma si veda (Cecchi 2010a).

⁷⁷ Per la precisione sono 558.672 (MIUR 2013).

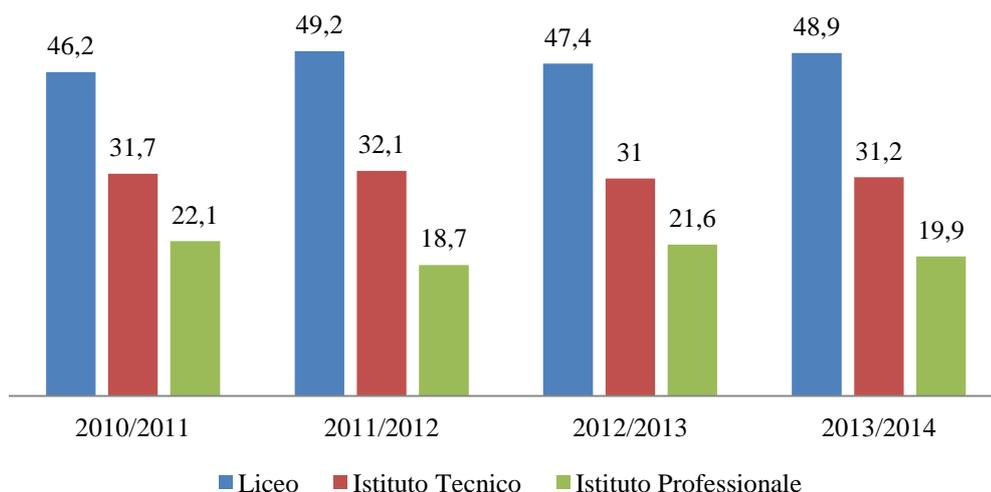
⁷⁸ Scegliendo tra 6 Licei, 11 Istituti Tecnici e 6 Istituti Professionali.

⁷⁹ Il percorsi di istruzione e formazione professionale, della durata di tre o quattro anni, sono finalizzati al conseguimento di un titolo "di qualifica e di diploma professionale di competenza regionale" (Legge 133/2008 art. 64, Accordo in Conferenza Stato-Regioni 29 aprile 2010; Intesa in Conferenza Unificata 16 dicembre 2010; Accordo in Conferenza Stato Regioni del 27 luglio 2011; Accordo in Conferenza Stato Regioni del 19 gennaio 2012) e possono essere fatti all'interno dei centri di formazione professionale regionale o presso gli istituti professionali che hanno firmato accordi con la Regione.

⁸⁰ Nonostante non vi siano delle precise indicazioni ministeriali (o almeno non siamo riusciti ad individuarne), possiamo dire che, anche da quanto emerso dalla nostra indagine, la tendenza alla licealizzazione sia giudicata negativamente dal personale scolastico. Anche se possiamo solo intravederne i motivi. Uno di questi, emerge da un articolo pubblicato sul sito dell'Associazione Docenti Italiani (http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=10159) nel quale, commentando le tendenze delle iscrizioni alle secondarie di II grado, si afferma che: "per quanto i licei segnano ancora una leggera crescita, pare in parte esaurita la folle corsa dell'ultimo decennio alla licealità ed in particolare ad una licealità leggera", dove per "licealità leggera" si intende il percorso di Scienze Umane o Scienze Applicate. L'iscrizione a questi ultimi indirizzi viene interpretata come un tentativo di scalata sociale delle classi sociali più basse, tentativo assolutamente da condannare: "l'arretramento del liceo leggero delle scienze umane è un segnale positivo, e dovrebbe calare ancora di più, sarebbe un indizio di sano ravvedimento. Sarebbe infatti bene che tornasse alla istruzione tecnica quello strato sociale piccolo borghese che ne è fuggito, con risultati disastrosi dal punto di vista occupazionale per loro e produttivo per il paese."

scorso (-1,7%) potrebbe essere dovuta alla decisione di confluire verso i corsi di istruzione e formazione professionale che sono gli unici rimasti a conferire una qualifica professionale dopo soli tre anni. Come si può vedere dal grafico 4.1, non ci sono stati grandi cambiamenti negli ultimi anni, e le scelte degli studenti si sono mantenute piuttosto simili.

Grafico 4.2. Distribuzione percentuale degli iscritti alle classi prime negli indirizzi di scuola secondaria di II grado. A.s. 2010/2011-2013/2014



(Fonte: elaborazione su dati MIUR - Ufficio di Statistica)

Dall'iscrizione alla scuola superiore emerge inoltre una chiara differenziazione per genere, in quanto le studentesse sono ultrarappresentate nel segmento liceale (il 61 % contro il 38,9% dei colleghi maschi), mentre la componente maschile sembra preferire l'istruzione tecnica e professionale (rispettivamente per il 67% e il 57% contro il 33% e il 42% delle colleghe).

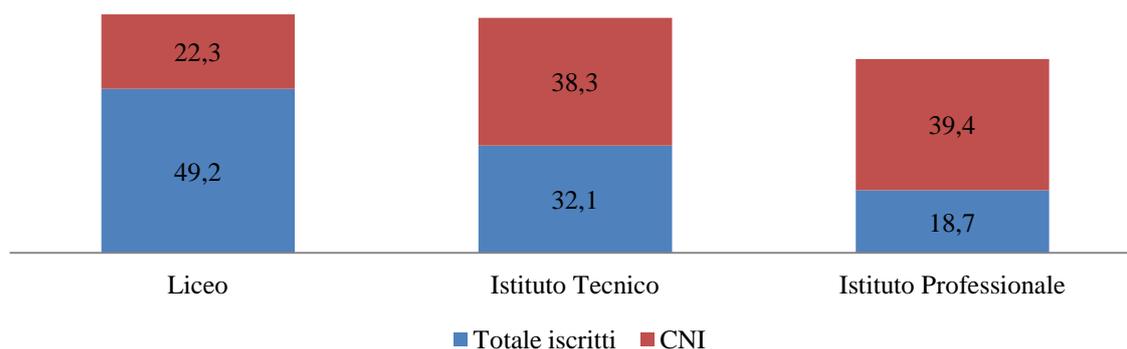
Per capire quali siano le differenze in termini di iscrizioni tra alunni italiani e alunni CNI, sarebbe interessante poter avere a disposizione una disaggregazione dei dati delle iscrizioni dell'a.s. 2013/2014 per nazionalità. Per ragioni non note, il MIUR non ha inserito nel dossier sugli esiti delle iscrizioni online, nessuna differenziazione per cittadinanza (pur avendo sottolineato le diverse scelte a livello regionale e per genere). Dunque abbiamo solo la possibilità di ragionare sui dati degli anni scolastici precedenti, e nello specifico su quelli dell'a.s. 2011/2012 elaborati dall'Ismu (Ongini e Santagati 2013).

Anche i dati più recenti confermano quello che è ormai ampiamente noto: gli alunni CNI sono sovrarappresentati negli istituti tecnici e professionali, e sottorappresentati nell'istruzione liceale (Schizzerotto e Barone 2006; *Rapporto sulla scuola in Italia* 2011 e 2010).

Sembra inoltre che questa tendenza sia stabile nel tempo come mostra il grafico 4.3. Sin dall'a.s. infatti, 2000/2001 le presenze degli alunni CNI sono maggiori negli istituti professionali (sempre circa

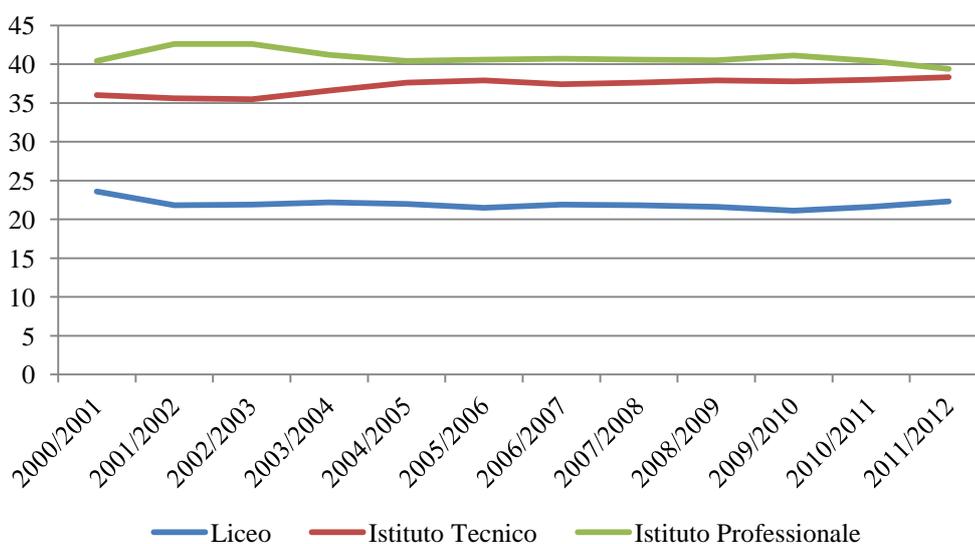
il 40%) e negli istituti tecnici (lievemente più basse, sempre tra il 35% e il 38%), mentre solo il 20% di loro ha scelto un percorso liceale.

Grafico 4.2. Alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli iscritti negli indirizzi di scuola secondaria di II grado. Distribuzione percentuale. A.s. 2011/2012



(Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur)

Grafico 4.3. Alunni con cittadinanza non italiana negli indirizzi di scuola secondaria di II grado. Distribuzione percentuale. A.s. 2000/2001-2010/2011



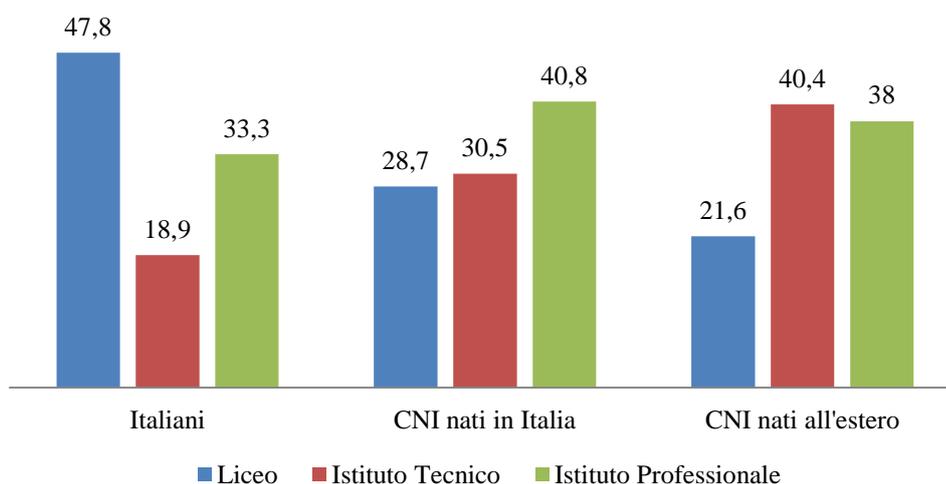
(Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur)

Il fenomeno risulta ancora più lampante se confrontato con i dati relativi alle iscrizioni degli alunni italiani (grafico 4.4.): la tendenza permane inoltre anche considerando il luogo di nascita degli studenti CNI.

Per esempio, il 20% circa degli alunni italiani si indirizza verso istituto tecnico contro quasi il doppio degli studenti CNI nati all'estero (40,4%) e anche di quelli nati in Italia (30,5%).

Viceversa solo il 21,6% degli alunni CNI nati all'estero si iscrive ad un indirizzo di istruzione liceale, contro il doppio degli alunni italiani (47,8%). Tale tendenza permane immutata anche nel caso delle seconde generazioni. Inaspettatamente, sono proprio queste ultime a dirigersi più frequentemente verso i percorsi professionali (40,8%): più frequentemente degli italiani (33,3%) ma anche dei nati all'estero (38%).

Grafico 4.4. Alunni iscritti negli indirizzi di scuola secondaria di II grado per cittadinanza. Distribuzione percentuale. A.s. 2011/2012



(Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur)

I dati dunque parlano chiaro: gli studenti italiani prediligono un percorso di studi superiori liceale e gli studenti CNI, indipendentemente dalla durata della permanenza, uno di tipo tecnico o professionale. Percorsi che consentono l'ottenimento più rapido di una qualifica professionale e che, in generale, hanno uno sbocco lavorativo immediatamente successivo al diploma⁸¹.

Bisogna però ricordare che questi stessi dati, pur registrando un'evidenza di fatto, potrebbero essere influenzati da vari altri elementi non rilevati. Per questo motivo, nella sezione che segue, ci occuperemo di capire quali altri fattori concorrono al determinare la scelta della scuola superiore. In seguito, guarderemo alle probabilità *relative* degli studenti CNI di iscriversi ad un percorso piuttosto che ad un altro, rispetto agli italiani.

⁸¹ Naturalmente ci riferiamo a ciò che dovrebbe avvenire in linea teorica, con tutti i limiti derivanti dalle condizioni mutevoli del mercato del lavoro.

1.2. Le determinanti della canalizzazione formativa

Integrando i dati che abbiamo appena presentato con quelli forniti da dataset che rilevano informazioni ulteriori riguardanti gli studenti e le loro famiglie, numerosi studi empirici⁸² si sono concentrati sulle variabili che incidono di più sulla scelta della scuola secondaria di II grado. Ciò che sembra emergere è che le scelte della scuola superiore sono influenzate principalmente da tre fattori: il genere, le capacità e l'ambiente familiare di origine.

Innanzitutto il genere: essere donna aumenta le probabilità di scegliere un percorso liceale rispetto alle medesime probabilità degli uomini (Checchi 2009). Poi, le abilità⁸³ dello studente: per cui individui con voti (o punteggi) bassi hanno maggiori probabilità di iscriversi all'istituto professionale o tecnico rispetto agli studenti con voti (o punteggi) alti (Checchi e Flabbi 2006; Checchi 2009; Canino 2010). Per quanto riguarda le capacità, Checchi e Flabbi (2006) ci dicono che, nello specifico, le competenze matematiche sono le uniche ad influenzare la probabilità di scelta della scuola tecnica, mentre quelle linguistiche influenzano positivamente la scelta del percorso liceale. Dunque, le studentesse e gli studenti più abili (i *bravi a scuola*) presentano maggiori probabilità di iscriversi ad un liceo. Spesso però, la caratteristica di studente abile coincide con delle caratteristiche specifiche della sua famiglia (alto livello di istruzione, classe sociale elevata) (cfr. § 2).

E difatti, il terzo fattore determinante nella scelta della scuola superiore è l'ambiente familiare, in modo particolare l'istruzione dei genitori. Quest'ultima, se elevata, incide positivamente sulla probabilità di iscriversi al liceo più del genere e delle performance dello studente (*Ibidem*). I dati OCSE- PISA 2009 mostrano come ad esempio, nel comparto liceale, il 44% degli studenti provenga da famiglie con genitori laureati, contro il 25% degli istituti tecnici e il 23% dei professionali. Viceversa, il 13 % degli studenti del liceo ha genitori con al massimo la licenza media, mentre questa percentuale è circa tre volte superiore negli istituti professionali (38%) e nella formazione professionale (37%) (*Rapporto sulla scuola in Italia* 2011).

⁸² Prenderemo in esame i dati forniti da alcuni studi quantitativi sul caso italiano. Ci teniamo a ricordare che se, da un lato, questi ci consentono di ragionare sull'intera popolazione studentesca poiché utilizzano dataset di indagini a livello nazionale (per esempio ISFOL-plus, Labor Force Survey, i test PISA, i test INVALSI etc.), dall'altro presentano il grande limite di ridurre le considerazioni possibili solo a quei fenomeni effettivamente misurabili quantitativamente (come il titolo di studio, l'occupazione, le competenze). E anche in questo ultimo caso, non è detto che le competenze siano effettivamente *misurabili oggettivamente*. A questo proposito ricordiamo i rischi che si corrono utilizzando la statistica come incontestabile e oggettiva con riferimento alle abilità e all'intelligenza (Fischer et al. 1996).

⁸³ In uno degli studi considerati (Canino 2010), si ricorre ai risultati delle prove INVALSI, per misurare l'abilità degli studenti. In questo caso quindi suggeriamo cautela: bisogna tener presente non solo che questi risultati possono essere inficiati da operazioni di *cheating* del corpo insegnante (*Rapporto sulla scuola in Italia* 2011), ma, ben più importante, che l'INVALSI ricava le informazioni sul luogo di nascita dello studente dal suo codice fiscale. Questo significa che non possiamo ragionare su quella componente di alunni CNI nati in Italia che, invece, come abbiamo visto, nella scelta della scuola superiore ha comportamenti più simili ai nati all'estero che agli alunni italiani.

Oltre al titolo di studio dei genitori, anche la loro condizione occupazionale elevata⁸⁴ sembra aumentare le probabilità di non abbandonare la scuola e di proseguire gli studi liceali e universitari (Canino 2010). Non sembra dunque esserci nessun dubbio, almeno limitatamente agli studi qui presentati, riguardo alla preponderanza del ruolo del background socioeconomico dei genitori, anche a parità di abilità, il che porta a concludere che *“l’iscrizione alla scuola secondaria in Italia non riflette dei criteri esclusivamente meritocratici”*. (Checchi e Flabbi 2006, 7). Nella pratica, questo fa sì che i divari socioculturali permangano e si perpetuino anche nella scelta della scuola secondaria superiore, nella quale si assiste ad una eccessiva concentrazione degli studenti di estrazione sociale bassa (con genitori con titoli di studio bassi o appartenenti a classi sociali meno privilegiate) nel segmento di istruzione professionale e viceversa ad una loro assenza nei segmenti di istruzione liceale, dove invece sono iscritti i figli della classi sociali più agiate (*Rapporto sulla scuola in Italia* 2011).

2. Gli alunni stranieri e la scelta della secondaria superiore

E’ già stato mostrato (cfr. § 3) come i fattori che incidono prevalentemente sulle disuguaglianze di istruzione degli studenti immigrati siano imputabili soprattutto alla loro età d’arrivo, al tempo di permanenza in Italia, alle difficoltà linguistiche affrontate e alla classe sociale d’appartenenza (espressa come livello di istruzione dei genitori), con riferimento ai fenomeni di dispersione⁸⁵ e alle competenze acquisite.

Vorremmo capire ora che interazioni ci sono tra le caratteristiche ascritte degli SBM e la loro scelta della scuola secondaria superiore, e quindi che esiti in termini di disuguaglianza orizzontale, ovvero di indirizzi formativi scelti⁸⁶. Cercheremo anche di comprendere qual è lo stato dell’arte della ricerca sull’incidenza del background migratorio sulle scelte scolastiche e quanto possa essere considerato un fattore indipendente dalle condizioni socioeconomiche della famiglia.

La letteratura italiana sul tema non è particolarmente ricca, un po’ perché, come abbiamo visto, la presenza dei minori stranieri nelle scuole è relativamente recente, un po’ per le difficoltà di realizzare delle ricerche che coprissero l’intero territorio nazionale e raccogliessero dati sufficienti per giungere a delle conclusioni significative. A ogni modo, gli studi che si sono occupati del tema della transizione verso le scuole superiori (Canino 2010; Barban e White 2011; Azzolini 2011; Azzolini e Barone 2012) sono giunti alle medesime conclusioni: la condizione di straniero è associata ad una

⁸⁴ Canino sottolinea come oltre alla collocazione dell’occupazione più in alto o più basso nella scala di prestigio occupazionale, conta anche positivamente la partecipazione al mercato del lavoro della madre e negativamente l’eventuale disoccupazione del padre.

⁸⁵ Per dispersione si intende l’insieme di quei fenomeni che causano un rallentamento e un’interruzione prima del conseguimento del titolo di studio formale in ogni ordine di scuola. La dispersione è considerata un indicatore della selezione scolastica (Bonini 2012).

⁸⁶ Abbiamo parlato di disuguaglianza verticale nel capitolo 3 con riferimento ai diversi livelli di scolarità raggiunti.

maggiore probabilità di scegliere un percorso *vocational* anche a parità di istruzione dei genitori, di classe sociale, e di abilità.

Vediamo questi aspetti più nel dettaglio. Le differenze di classe tra italiani e SBM spiegano solo una parte delle diverse scelte degli alunni italiani e stranieri, infatti, a parità di classe sociale, gli SBM mantengono il loro svantaggio rispetto ai nativi nell'accesso ai licei. L'origine straniera sembra contare particolarmente per le prime generazioni, e l'effetto permane anche a parità di classe sociale (Azzolini 2012). Invece, le differenze tra i nativi e le seconde generazioni nelle probabilità di iscriversi al liceo, spariscono quando si considera la classe sociale dei genitori (*Ibidem*).

Le differenze tra prima e seconda generazione sono maggiori nelle probabilità di abbandonare il percorso; mentre la durata di permanenza in Italia sembra non incidere sulle chance di iscriversi ad un liceo, e infatti queste ultime rimangono basse anche per chi è in Italia da almeno dieci anni (Azzolini e Barone 2012). Anche lo svantaggio associato agli anni di permanenza in Italia (che cresce al diminuire di questi) viene ridimensionato se si considera la classe dei genitori che, ancora una volta, spiega buona parte del gap.

Azzolini e Barone (2012) danno una spiegazione dell'incidenza della classe sociale sulle scelte dei minori arrivati da poco in Italia, che è nuova, ma non in contrasto, rispetto a ciò che ha detto la letteratura fino ad ora. Abbiamo già visto come, ad un età di arrivo maggiore (quindi con tempi di permanenza in Italia e nella scuola minori) corrisponde una maggiore probabilità di avere difficoltà di inserimento scolastico (cfr. § 3). Gli autori suggeriscono che a queste difficoltà è probabile che si sommi la precarietà del nucleo familiare, nel caso in cui sia anch'esso in Italia da poco tempo. In questo caso le difficoltà del ragazzo si aggiungono alle difficoltà di inserimento lavorativo dei genitori, il che potrebbe spiegare una maggiore propensione a scegliere percorsi formativi più brevi o ad entrare subito nel mercato del lavoro⁸⁷.

In conclusione del paragrafo precedente abbiamo visto come le chance di prosecuzione degli studi verso un percorso liceale (e quindi probabilmente universitario) non siano uguali per tutti ma siano statisticamente più alte per studenti provenienti da famiglie di classe sociale elevata e con elevata istruzione e per gli studenti abili (anche se sappiamo che le due categorie spesso coincidono). A queste caratteristiche che, per converso, delineano un identikit dello studente che si iscrive più spesso all'istituto professionale, o tecnico, dobbiamo aggiungere il background migratorio. Quest'ultimo sembra contare soprattutto per i ragazzi stranieri nati all'estero, mentre per i nati in Italia rimane decisiva la classe sociale.

Il dato più interessante, soprattutto ai fini della nostra analisi, riguarda la difficoltà emersa nel lavoro di Azzolini (2011) di riuscire a spiegare completamente la scelta degli SBM e soprattutto delle prime generazioni. Questo lascia aperta la possibilità che, anche se il background migratorio e la classe

⁸⁷ Vedremo che questa spiegazione emerge spesso nei racconti degli insegnanti, anche se non viene limitata alle famiglie straniere appena giunte in Italia o che vi risiedono da poco tempo.

sociale dei genitori giocano un ruolo preponderante, possono intervenire altri elementi, difficilmente quantificabili, che coinvolgono altri attori e altre variabili.

Fino ad ora abbiamo visto come il tema delle disuguaglianze, a qualsiasi livello le si consideri, è centrale nell'affrontare il ruolo dei sistemi scolastici contemporanei, in cui si è, nella maggioranza dei casi, raggiunta l'universalità della partecipazione, soprattutto nella scuola secondaria. In linea teorica questo dovrebbe consentire a ciascun individuo, a prescindere dalle sue condizioni di partenza, di muoversi da una posizione sociale all'altra sulla base del merito e delle competenze ottenute. Se però, nella pratica, il merito continua ad essere influenzato da caratteristiche esterne all'individuo (che a loro volta influenzano anche le opportunità di intraprendere un percorso scolastico o un altro), allora bisogna domandarsi se la scuola sia riuscita ad adempiere il compito che formalmente si attribuisce e quali meccanismi/dispositivi istituzionali ancora concorrono ad ostacolare questo processo. A partire, nei capitoli che seguono, su questo ci interrogheremo sul ruolo che giocano le scuole, gli insegnanti e le pratiche di orientamento, nel riprodurre le disuguaglianze sociali ed etniche nella scelta della scuola secondaria di II grado.

Capitolo 5

Il disegno della ricerca

La nostra ricerca prende avvio dalle considerazioni emerse nei capitoli precedenti in merito ai molteplici profili di disuguaglianza osservabili nella scuola italiana, con particolare riferimento alle tendenze innescate dal crescente numero di alunni stranieri che affrontano il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore. Abbiamo visto infatti come gli alunni stranieri, rispetto ai loro colleghi italiani, abbiano maggiori probabilità di scegliere un percorso *vocational* anche a parità di istruzione dei genitori, di classe sociale e di abilità. Quello che i risultati della ricerca su questo tema non dicono, riguarda però il *processo* che può aver determinato questi esiti penalizzanti per gli alunni stranieri.

A partire da questa considerazione, abbiamo quindi deciso di concentrarci sul ruolo dell'*orientamento* scolastico, come solo uno dei possibili meccanismi che possa generare e riprodurre le disuguaglianze nella scelta. La scelta dell'*orientamento* deriva dal ruolo particolare della scuola media come cerniera tra due fasi importanti della carriera scolastica dell'alunno. Come abbiamo visto, infatti, fin dalla sua fondazione, la scuola secondaria di I grado è stata investita di una missione *orientativa* e definita *scuola che colloca al mondo*⁸⁸, di conseguenza agli insegnanti di questo segmento è stato assegnato formalmente il compito di *consigliare* la scuole superiore.

Almeno in teoria dunque, a loro spetta *accompagnare* gli alunni nella scelta di una scuola che sia la migliore possibile per le loro attitudini e capacità. Nonostante questo, la letteratura empirica non ha sinora dedicato molto spazio al ruolo che le pratiche di orientamento possono giocare nell'allocatione degli studenti alle diverse scuole superiori⁸⁹. L'unica ricerca che può essere ricondotta all'argomento è il lavoro di Checchi (2010) che ha analizzato la differenziazione delle carriere formative degli alunni in uscita dalle scuole medie, considerando per la prima volta anche la variabile relativa al consiglio orientativo fornito dagli insegnanti. I risultati della ricerca mostrano come il consiglio orientativo risenta sia del voto finale dell'esame di terza media sia, a parità di questo, del titolo di studio dei genitori: al crescere di queste due variabili aumenta le probabilità di ricevere un consiglio orientativo per il liceo. Ma anche in questo caso, sebbene venga mostrata un'evidenza - il consiglio orientativo è correlato ad alcune caratteristiche ascritte degli studenti e contribuisce a riprodurre le disuguaglianze di istruzione - non viene analizzato il processo che l'ha generata. Inoltre, non viene considerata

⁸⁸ Cfr. D.M. del 9 febbraio 1979. L'art. 3 di questo stesso decreto ci spiega in cosa si esplica la missione orientativa della scuola media: "la scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale".

⁸⁹ Su questo tema è in corso di pubblicazione una ricerca etnografica condotta da Marco Romito, tra il 2011 e il 2012 in due istituti comprensivi di Milano, dal titolo " *Non fa per te*". *Una ricerca etnografica sulle transizioni verso la scuola superiore in Italia*.

l'origine nazionale degli studenti, elemento che – invece – come abbiamo visto, conta molto. Dunque, nel tentativo di comprendere *come* le diverse scelte della scuola superiore abbiano modo di generarsi, ci concentreremo sui meccanismi e le motivazioni che stanno dietro alla formulazione del consiglio orientativo prodotto dagli insegnanti, per cercare di comprendere quale possa essere il loro ruolo nella differenziazione delle carriere degli alunni italiani e stranieri.

La scelta di concentrarsi sugli insegnanti, ci pone nuovamente di fronte alle lacune della letteratura: nonostante gli insegnanti siano innegabilmente centrali nel processo formativo dell'alunno (Schizzerotto e Barone 2006), la ricerca empirica in Italia non ha sinora indagato nel dettaglio se, e in che termini, questi possano facilitare la riproduzione delle disuguaglianze sociali⁹⁰. Infatti, ad eccezione di un'analisi condotta all'indomani della riforma della scuola media *unica* sulle posizioni degli insegnanti rispetto alla svolta *egalitarista* del sistema scolastico (Barbagli e Dei 1969), la letteratura si è per lo più occupata degli insegnanti con riferimento ad alcuni aspetti strutturali (il genere, l'età e la classe sociale) o relativi alle caratteristiche della loro attività professionale (tipo di formazione ricevuta, motivazione all'insegnamento, valori e orientamenti, partecipazione a attività extra-scolastiche etc.) (Cesareo 1969; Giovannini 1981; Cavalli 2000; Cavalli e Argentin 2010).

Partendo appunto dalla marginalità che le pratiche di orientamento e il consiglio orientativo degli insegnanti hanno sinora avuto nella ricerca, si rafforza il nostro interesse nel comprendere in che modo questi elementi possano rafforzare le disuguaglianze degli alunni stranieri nella scelta della secondaria superiore, già mostrate dalla ricerca quantitativa sul tema (cfr. §4). Il vantaggio dell'utilizzo di tecniche di ricerca qualitativa risiede, in questo senso, nel poter analizzare il *processo* che porta alla formulazione del consiglio orientativo e le *motivazioni* che guidano l'azione degli intervistati, e che possono determinare esiti differenziati per alunni italiani e stranieri.

Il disegno di ricerca originario aveva inizialmente previsto una serie di interviste condotte a nove tra insegnanti e Dirigenti Scolastici delle scuole secondarie di I grado sui temi dell'orientamento. Nel corso dell'indagine, sono emersi alcuni comportamenti di natura selettiva messi in atto dalle scuole superiori le quali possono adottare, per la gestione del surplus di iscrizioni, criteri di diversa natura, tra cui anche il consiglio orientativo *coerente* con l'indirizzo scelto. Le possibili ripercussioni di queste pratiche sull'orientamento, ci hanno quindi spinto ad indagare anche le posizioni espresse da sei Dirigenti Scolastici delle scuole secondarie di II grado. Prima di passare alla presentazione dei risultati, procederemo illustrando più nel dettaglio il metodo utilizzato nell'indagine, per poi, successivamente, dar conto della logica che ha guidato la fase di campionamento delle scuole i cui docenti e presidi sono stati intervistati. Avere presente le caratteristiche sia dei ruoli ricoperti dagli intervistati che del contesto scolastico in cui operano, permetterà infatti di comprendere meglio le loro posizioni e rappresentazioni in merito ai temi oggetto dell'intervista.

⁹⁰ A differenza di quello che è accaduto, per esempio, nei paesi anglosassoni, dove fin dagli anni '60 la letteratura ha indagato le ripercussioni delle pratiche degli insegnanti in termini di disuguaglianza sociale e di discriminazione etnico-razziale (Rist 1970; Alexander, Entwisle, e Thompson 1987; Dunne e Gazeley 2008; Devine 2005; Williams 1976).

1. Le scelte metodologiche

Innanzitutto, una prima importante premessa. La nostra ricerca si inserisce all'interno di un progetto di ricerca e intervento realizzato dall'agenzia di ricerca sociale Codici e denominato "Passaggi. Ragazzi e ragazze dalla scuola media alla scuola superiore. Gestire i passaggi, accompagnare le scelte". Il progetto "Passaggi" è stato attivato nel 2011 in collaborazione con le scuole del Polo StarT1⁹¹ di Milano, l'Associazione Fiorella Ghilardotti e il Centro Paolo Alberto Del Bue Onlus. La ricerca ha coinvolto nello specifico otto scuole secondarie di I grado afferenti al Polo StarT1 e otto scuole secondarie di II grado, con l'obiettivo di indagare le loro prassi di orientamento scolastico con particolare attenzione agli alunni di origine straniera. La possibilità di raccogliere dati puntuali sugli studenti iscritti in queste otto scuole negli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012 è stata resa possibile proprio grazie alla *partnership* con il PoloStarT1 che ha messo a disposizione le rilevazioni integrative di ciascuna scuola⁹². Nell'ambito della ricerca, è stata altresì condotta una raccolta di dati quantitativi che riportano informazioni rilevanti relative agli studenti di queste otto scuole - tra cui la nazionalità, il voto d'esame e il consiglio orientativo - di cui daremo conto nel dettaglio nel paragrafo 3. È stata poi condotta anche una serie di interviste⁹³ ad otto docenti referenti per la funzione strumentale intercultura e ad otto docenti referenti per la funzione strumentale orientamento⁹⁴. L'analisi di questo materiale ha costituito il punto di partenza della nostra ricerca che ha approfondito alcuni specifici aspetti riguardanti il passaggio dalle scuole medie alle scuole superiori, da noi ritenuti meritevoli di interesse.

In particolare, abbiamo ritenuto importante interpellare i Dirigenti Scolastici delle scuole secondarie di I grado⁹⁵, i quali, proprio in virtù della funzione che svolgono, influenzano non solo l'orientamento per così dire "politico" delle scuole stesse (per esempio la propensione ad accogliere alunni stranieri o viceversa a presentarsi come scuole d'élite) ma mantengono una visione d'insieme che spesso può sfuggire ai singoli insegnanti. La disponibilità dei docenti è stata sondata inviando in prima battuta una richiesta ufficiale via mail e prendendo poi contatti telefonici attraverso le segreterie delle singole scuole.

⁹¹ I Poli Start sono nati a Milano nell'ottobre 2007, da un progetto interistituzionale denominato "Start- Strutture Territoriali di Accoglienza in Rete per l'Integrazione". Il progetto è nato con l'obiettivo di "promuovere e implementare le attività di prima accoglienza, di inserimento scolastico e di insegnamento dell'italiano come seconda lingua" rivolte agli alunni con cittadinanza non italiana. Le scuole del territorio milanese sono state suddivise in quattro Poli, ciascuno dei quali copre diverse zone di Milano. Per maggiori informazioni si veda il sito dedicato al progetto: http://www.ismu.org/start/poli_start.php.

⁹² E che permettono di aggiornare l'Anagrafe Nazionale degli Studenti sopperendo ad alcune lacune statistiche del MIUR che raccoglie solo dei dati relativi al numero di studenti e all'organico delle scuole. Le rilevazioni integrative consentono di conoscere le caratteristiche della popolazione studentesca in termini di - tra le altre cose - origine nazionale, disabilità e anni di ritardo.

⁹³ Condotte da Roberta Contis di Codici Ricerche.

⁹⁴ Le funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa sono disciplinate dall'Art. 33 del CCNL 29-11-2007.

⁹⁵ Per la precisione, si tratta di Dirigenti di Istituti Comprensivi, e in alcuni casi di Reggenti di scuole secondarie di I e di II grado.

Non sempre purtroppo si è incontrata la loro disponibilità e, in alcuni casi, siamo stati indirizzati ai vicepresidi o ai referenti per l'orientamento. Per questo motivo, la raccolta dati qualitativa ha interessato sei presidi, due vicepresidi, un referente intercultura e un referente orientamento, per un totale di nove persone intervistate che fanno riferimento a nuove scuole medie le cui caratteristiche illustreremo a breve.

Infine è stata intervistata un'undicesima persona in qualità di *esperto*, che lavora all'interno del segmento di secondaria di I grado e si occupa, in particolare, di temi legati agli alunni stranieri.

Abbiamo poi intervistato, per le ragioni sopra esposte, quattro dirigenti scolastici, un vicepresidente e due insegnanti con funzioni strumentali (uno per l'orientamento in entrata e uno per la dispersione) di sei istituti di istruzione superiore di Milano. A queste interviste si aggiungono due interviste condotte nell'ambito del Progetto Passaggi, rivolte ai referenti dell'orientamento in entrata.

Tutte le interviste sono state condotte⁹⁶ tra il mese di Aprile e Maggio 2013, nelle sedi delle scuole di riferimento dei docenti e hanno avuto una durata media di un'ora, sono state registrate e successivamente sbobinate, ad eccezione di una che non è stata registrata (S_II_5 si veda tab.5.2).

1.1. La popolazione di riferimento e la selezione del campione

La collaborazione già in atto con il Polo StarT1⁹⁷, ha ristretto il nostro universo di riferimento alle scuole medie afferenti a questo Polo⁹⁸ che copre la zona 1, 2 e 3 del territorio milanese. Le nove zone di Milano presentano caratteristiche molto diverse tra loro in termini di incidenza di popolazione straniera (si passa infatti da un'incidenza minima del 10% di residenti stranieri nella zona 1 a quella massima del 18% nel caso della zona 9⁹⁹), elemento che ci ha permesso di campionare scuole molto diverse in termini di presenza di alunni stranieri. Simili peculiarità riguardano anche le scuole secondarie di I grado¹⁰⁰ del territorio.

Nell'ambito del Polo StarT1 si collocano scuole molto diverse tra loro in termini di presenza di alunni stranieri. Come emerge dal grafico 5.1, le scuole situate in zona 1 possono essere tendenzialmente definite scuole “a basso processo migratorio”: solo l'11,6% degli alunni ha infatti cittadinanza non

⁹⁶ Le interviste sono state condotte da chi scrive e da Paola Bonizzoni.

⁹⁷ Nella persona della professoressa Arcangela Mastromarco.

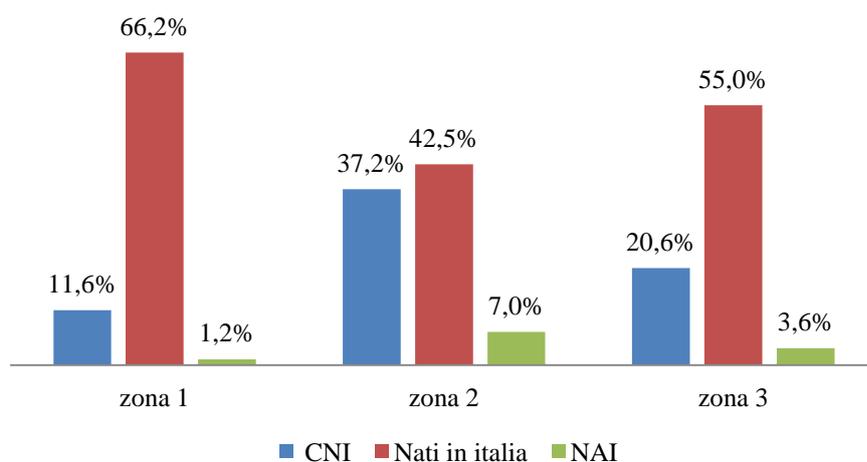
⁹⁸ La prima scelta è stata dunque obbligata, e rispondente ad esigenze pratiche, in un contesto nel quale i crescenti tagli alle risorse destinate alla scuola, hanno ibernato momentaneamente molti progetti che vedevano coinvolte le scuole degli altri poli.

⁹⁹ E' vero anche che per le caratteristiche che le zone presentano (coprono ampie fasce di territorio sia in centro che in periferia) sarebbe più interessante fare un ragionamento su i Nuclei di Identità Locale” (Nil) che per semplicità possiamo considerare alla stregua di “quartieri”. I dati relativi ai Nil e alla popolazione straniera sono elaborati dall'Ufficio Statistica del Comune di Milano e disponibili all'indirizzo http://allegati.comune.milano.it/Statistica/Popolazione/StranieriMilano_2011.pdf.

¹⁰⁰ Considerato che da qui in avanti considereremo solo le scuole secondarie di I grado, presentiamo i dati relativi a queste ultime. Comunque la tendenza descritta, sull'incidenza della popolazione straniera, nelle tre zone non si modifica considerando anche le scuole primarie.

italiana e il 66,2 % di questi è nato in Italia; molto bassa è infine la quota di alunni neo arrivati¹⁰¹. All'opposto, le scuole collocate in zona 2 sono caratterizzate da presenze consistenti di alunni CNI (37,2%) di cui più della metà sono nati in Italia; ma continuano ad accogliere anche molti neo arrivati (il 7% degli iscritti per l'anno scolastico 2012/2013). Infine la zona 3 si colloca un po' a metà strada, presentando infatti un panorama eterogeneo, con al suo interno sia scuole molto poco interessate dal fenomeno che scuole con incidenza di stranieri consistente.

Grafico 5.1. Alunni stranieri sul totale degli alunni iscritti alle scuole secondarie di I grado per zona. A.s. 2012/2013



(Fonte: rilevazioni integrative Polo StarT1)

In questo contesto territoriale, si collocano le 21 scuole secondarie di I grado¹⁰² che hanno costituito la nostra popolazione di riferimento rispetto alla quale abbiamo operato il campionamento¹⁰³. Questo è avvenuto considerando due caratteristiche: l'incidenza della popolazione straniera e la dimensione della scuola (espressa in termini di numero degli iscritti).

Le scuole secondarie di primo grado afferenti al Polo StarT1 sono state inizialmente stratificate sulla base di queste due variabili con l'obiettivo di intervistare dirigenti e insegnanti che si trovassero a gestire realtà molto diverse tra loro. L'estrazione è avvenuta arbitrariamente e in alcuni casi è stata condizionata dalla disponibilità delle scuole (in otto casi non siamo riusciti ad entrare in contatto con il/la dirigente e in due non abbiamo ricevuto alcun feedback dopo il primo contatto).

¹⁰¹ Ricordiamo che neoarrivato (NAI) è l'alunno entrato per la prima volta nel sistema scolastico italiano (cfr.§1).

¹⁰² Le scuole del Polo StarT1 sono in realtà 24, ma tre di queste sono Direzioni Didattiche Statali.

¹⁰³ Sarebbe più corretto dire che la scelta operata da chi scrive riguarda solo 9 di queste 12 scuole, in quanto 3 scuole coinvolte dal progetto passaggi non sono state re- intervistate.

1.1.1. Il profilo delle scuole medie

Tra le scuole medie interessate dall'indagine, come mostrato dalla Tabella 5.1, cinque sono di "piccole" dimensioni, quattro di "medie" e tre di "grandi" dimensioni. Rispetto invece all'incidenza di alunni stranieri, solo due istituti presentano bassi tassi di incidenza (al di sotto del 21% sul totale della popolazione scolastica)¹⁰⁴, mentre in quattro scuole gli studenti stranieri presentano tassi di incidenza media (tra il 21% e il 31%). Infine, sei scuole hanno un'incidenza di studenti stranieri alta, e in due di queste (S_I_11 e S_I_12) più della metà degli iscritti non è cittadino italiano.

Sette scuole su dodici sono collocate in zona 2, quattro in zona 3 e solo una in zona 1: i motivi di questo sbilanciamento sono anticipati nello stesso documento di presentazione a firma dai referenti del Polo, in cui si esplicita che "nella zona 1 [...] le scuole sono connotate da un basso processo immigratorio e sono generalmente meno motivate ad aderire alle iniziative del Polo" (pag. 30). Una seconda motivazione è poi da leggersi in relazione alle scelte operate nell'ambito del Progetto Passaggi, le cui otto scuole, proprio per le finalità di ricerca perseguite, sono di fatto connotate da un forte processo migratorio.

Per quanto riguarda invece gli alunni stranieri nati in Italia, notiamo che le scuole a bassa incidenza di CNI sono quelle che presentano invece alta incidenza di CNI nati in Italia, e l'inverso accade considerando le scuole ad alta incidenza. Infine, oltre agli alunni di *seconda generazione*, tra gli alunni CNI delle scuole del campione, bisogna considerare gli alunni neo arrivati. Alla luce di quello che abbiamo visto fino ad ora, i dati sono abbastanza prevedibili: vi sono scuole che non ne hanno ricevuti affatto (e che in generale sono a bassa o media incidenza di alunni stranieri), e viceversa scuole in cui il 25% del totale dei CNI è neo arrivato (e sono scuole ad alta incidenza). Anche se il primo ingresso degli alunni stranieri non è un fenomeno prevedibile, e può anche cambiare anno dopo anno, può però essere significativamente influenzato dall'atteggiamento delle scuole e dalla loro maggiore o minore propensione ad accogliere alunni completamente non italo-foni, come vedremo nel capitolo 7.

¹⁰⁴ Guardando i dati (qui non presentati) sull'incidenza degli alunni stranieri iscritti in terza media, è interessante notare come le scuole a bassa incidenza presentano tassi ancora inferiori all'interno delle classi terze. Ciò potrebbe essere dovuto alla più recente 'apertura' della scuola a questo nuovo fenomeno, come vedremo più avanti.

Tabella 5.1. Scuole secondarie di I grado coinvolte nell'indagine

Codice identificativo scuola secondaria di I grado	Ruolo persona intervistata	Zona	Dimensione scuola	Incidenza CNI	Incidenza CNI nati in Italia	Incidenza NAI
S_I_1	Vicepreside	3	grande	bassa	alta	media
	Intercultura+ Orientamento					
S_I_2	Preside	1	media	bassa	alta	bassa
S_I_3	Preside	3	media	media	media	bassa
	Intercultura+ Orientamento					
S_I_4	Intercultura+ Orientamento	2	media	media	media	media
S_I_5	Vicepreside	2	piccola	media	bassa	alta
S_I_6	Intercultura+ Orientamento	3	piccola	media	alta	bassa
S_I_7	Preside	2	piccola	alta	alta	media
	Intercultura+ Orientamento					
S_I_8	Intercultura+ Orientamento	2	media	alta	bassa	bassa
S_I_9	Preside	3	grande	alta	media	media
S_I_10	Preside	2	grande	alta	bassa	alta
	Intercultura+ Orientamento					
S_I_11	Preside	2	piccola	alta	bassa	alta
	Intercultura+ Orientamento					
S_I_12	Intercultura+ Orientamento	2	piccola	alta	bassa	alta

Intercultura: *Docente Referente Per L'intercultura.*

Orientamento: *Docente Referente Per L'orientamento.*

Dimensione scuola (totale alunni): **piccola** (da 123 a 299) **media** (da 300 a 412) **grande** (da 413 a 842).

Incidenza CNI (% alunni CNI su totale alunni): **bassa** (da 0% a 21%) **media** (da 21,9% a 31%) **alta** (da 31,1% a 71,5%).

Incidenza CNI nati in Italia (% alunni CNI su totale CNI): **bassa** (da 0% a 45,5%) **media** (da 45,6% a 54,3%) **alta** (da 54,4% a 83%).

Incidenza NAI (% alunni NAI su totale CNI): **bassa** (da 0% a 1,8%) **media** (da 1,9% a 4,8%) **alta** (da 4,9% a 25%).

In merito a quella che può essere definita la minore o maggiore tendenza delle scuole ad accogliere situazioni di *vulnerabilità*, un ultimo aspetto che serve sottolineare riguarda gli alunni con certificazione di disabilità (DVA)¹⁰⁵. Anche se non è stato oggetto specifico della nostra ricerca, vedremo che in molte situazioni (per esempio durante l'orientamento), gli alunni disabili siano spesso affiancati agli stranieri, come categorie che richiedono maggiore attenzione, da parte del personale scolastico.

Guardando alla distribuzione degli alunni disabili nelle scuole considerate, ancora una volta, si va da scuole in cui sono quasi assenti (con incidenze del 2%) a casi in cui raggiungono anche il 10% degli iscritti. Questo è un dato già di per sé interessante e mostra come le scuole medie si caratterizzino diversamente anche per la presenza di alunni disabili. Ma altrettanto interessante risulta vedere come l'incidenza dei disabili sia maggiore tra gli iscritti CNI che tra gli iscritti italiani. Questo dato meriterebbe sicuramente un maggior approfondimento in futuro, perché, come suggerisce la lettura data da Massimo Conte in (Conte 2012), potrebbe essere spiegato da una pratica di certificazione della disabilità come "non neutrale" (pag.5), ovvero che considera le difficoltà degli alunni stranieri a scuola come patologiche.

Questo elemento potrebbe a sua volta essere dovuto ad una prassi praticata nelle scuole (che però non è stata oggetto di studio approfondito): in mancanza di strumenti a sostegno dell'inserimento degli alunni stranieri nelle classi, questi ultimi vengono affidati agli insegnanti di sostegno che possono dedicargli attenzioni più particolareggiate. Ottenere la certificazione di disabilità per gli alunni stranieri, potrebbe quindi essere un modo, per le scuole, di trovare altre strade che permettano l'inserimento in classe e la facilitazione dell'apprendimento di questi ultimi anche qualora questi non siano realmente disabili.

1.1.2. Il profilo delle scuole superiori

Volendo approfondire il ruolo delle scuole superiori nelle dinamiche relative all'uso del consiglio orientativo e di altri criteri per la gestione del surplus di iscrizioni, abbiamo ritenuto interessante intervistare i presidi delle scuole secondarie di II grado. La scelta delle scuole è avvenuta a partire da quanto emerso dalle interviste condotte nelle scuole medie. Questo ci ha anche consentito di ovviare alla mancanza di dati dettagliati come quelli forniti per le scuole dal PoloStarT1. Delle undici scuole contattate, da una abbiamo avuto una risposta esplicitamente negativa, mentre in quattro casi, dopo aver stabilito un contatto con i dirigenti, non abbiamo avuto alcuna notizia. Sono stati intervistati quattro presidi, una vicepreside e due insegnanti referenti per la funzione orientamento e

¹⁰⁵ Lo Stato deve garantire il diritto allo studio degli alunni con disabilità attraverso l'integrazione di questi ultimi nel sistema scolastico attraverso la predisposizione di adeguate misure di sostegno. Fondamento normativo di questo principio è la Legge n. 104 del 1992 che riconosce e tutela la partecipazione alla vita sociale delle persone con disabilità, in particolare nei luoghi per essa fondamentali: la scuola, durante l'infanzia e l'adolescenza (artt. 12, 13, 14, 15, 16 e 17).

interculturale. Inoltre, come illustrato dalla Tabella 5.2 si è cercato di rappresentare tutti gli indirizzi formativi previsti dal nostro sistema scolastico.

Tabella 5.3. Scuole secondarie di II grado coinvolte nell'indagine

Codice identificativo scuola secondaria di II grado	Tipo di offerta formativa	Ruolo persona intervistata
S_II_1	Liceo scientifico	Presidente
S_II_2	Liceo scientifico	Presidente
S_II_3	Liceo scientifico tecnologico Istituto Tecnico Istituto Professionale per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	Presidente
S_II_4	Liceo classico	Vicepresidente
S_II_5	Liceo classico	Funzione strumentale orientamento
S_II_6	Istituto Professionale per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	Funzione strumentale orientamento
S_II_7	Istituto Professionale per i servizi commerciali e turistici	Presidente
S_II_8	Liceo scientifico scienze applicate Istituto tecnico	Funzione strumentale orientamento Funzione strumentale per la dispersione

1.2. La traccia delle interviste¹⁰⁶

Le interviste agli insegnanti e ai presidi delle scuole medie hanno esplorato quattro *macrotemi* relativi al processo di orientamento e agli attori in esso coinvolti:

- *Le attività di orientamento*: l'esistenza di pratiche di orientamento targettizzate (per esempio è stato chiesto se esistessero interventi specifici e soggetti necessitassero di particolari attenzioni); chi sono i destinatari di queste pratiche (è stato chiesto quali categorie di soggetti ricevono attenzioni specifiche).

¹⁰⁶ Per le tracce integrali delle interviste si vedano gli allegati F e G.

- *Il ruolo della famiglia dello studente*: la partecipazione della famiglia all'orientamento (sono state chieste le opinioni in merito alle diverse modalità di partecipazione delle famiglie ed è stato chiesto di fare un profilo socio-economico delle famiglie più o meno partecipative); le ragioni che possono spiegare la (mancata) partecipazione (per esempio è stato chiesto quali strumenti siano necessari per partecipare o cosa potrebbe ostacolare il coinvolgimento); i diversi esiti della partecipazione delle famiglie sulla scelta (è stato chiesto cosa succede nel caso delle famiglie assenti); la negoziazione del consiglio orientativo (chiedendo per esempio se ci si trovi più spesso a "smorzare" o a "risollevarne" l'idea della famiglia sulla futura iscrizione); le occasioni di conflitto con le famiglie (chiedendo se avvengono, in quali occasioni, quanto sono frequenti e come vengono gestite); le caratteristiche associate alle famiglie più conflittuali (chiedendo un identikit delle famiglie con cui si entra più in conflitto).
- *Il ruolo delle scuole superiori nel processo di orientamento*: l'atteggiamento di queste ultime durante le attività di orientamento (per esempio è stato chiesto se gli intervistati hanno la percezione che le scuole superiori vogliano attirare una determinata utenza); le differenze tra scuole superiori nella scelta delle scuole medie a cui rivolgersi per l'orientamento (è stato chiesto se la ritrosia di alcune scuole può essere interpretata come un rifiuto degli studenti che provengono da quella scuola media); la presenza di offerta didattica integrativa e le opinioni sui motivi che possono spingere le scuole superiori ad attivarla (per esempio è stato chiesto secondo quale logica avviene e se può essere un modo per controllare la composizione etnica della popolazione).
- *Il consiglio orientativo*: la sua definizione e il suo fondamento normativo (è stato chiesto quale scopo ha e come viene definito); la prassi scolastica circa la sua elaborazione (è stato chiesto in che modi e tempi viene presa la decisione, come viene deliberato); la comunicazione con la famiglia sul tipo di consiglio orientativo (è stato chiesto come ne viene a conoscenza la famiglia e se sorgono dei conflitti); l'uso del consiglio orientativo da parte delle scuole superiori e le ragioni che sottostanno a questa pratica (chiedendo perché le scuole adottano questa strategia e in risposta a quali esigenze); le conseguenze di questa pratica sugli insegnanti e il loro lavoro (è stato chiesto se è una pratica emersa di recente e che ripercussioni ha nel rapporto con le famiglie e su l'orientamento).

Nell'ultima parte dell'intervista, sono stati sottoposti agli insegnanti i dati che incrociano il voto e il consiglio orientativo ricevuto, e il consiglio orientativo e l'iscrizione effettuata ed è stato chiesto loro di commentarli.

Invece, le interviste ai presidi delle scuole superiori, hanno indagato i seguenti aspetti:

- *La partecipazione al processo di orientamento*: i modi in cui le scuole superiori entrano in contatto con le scuole medie (per esempio è stato chiesto sulla base di quali criteri avviene la

- scelta delle scuole medie a cui rivolgersi); l'uso delle attività di orientamento come occasione per selezionare gli alunni (per esempio è stato chiesto se sollecitano le scuole medie a mandare, durante le visite, solo i ragazzi già interessati);
- *L'offerta didattica integrativa*: in quali scuole è presente (è stato chiesto se hanno strumenti di supporto didattico per determinati soggetti); quali motivi spingono ad attivarla (a chi disponeva di questi strumenti è stato chiesto se viene considerato un punto di forza per attirare iscrizioni; a chi non aveva questo tipo di strumenti sono state chieste le ragioni di questa scelta).
 - *Il ruolo della famiglia*: l'incontro con le famiglie degli alunni di terza media (è stato chiesto se la famiglia contatta le scuole al di là dei canali istituzionali); le caratteristiche delle famiglie con cui entrano in contatto (è stato chiesto di fare una descrizione delle caratteristiche di queste famiglie).
 - *Il surplus delle domande di iscrizione*: la presenza di problemi di sovrannumero (è stato chiesto loro se avessero domande in eccesso); la scelta dei criteri di gestione del surplus (è stato chiesto quali sono, come vengono deliberati, e con quali modalità); le ragioni che hanno portato alla scelta di determinati criteri (è stato chiesto da quanto tempo e perché vengono adottati; quali sono i pro e i contro dei criteri adottati); l'emergere di conflitti con le famiglie sui criteri (per esempio è stato chiesto se le famiglie hanno contestato le graduatorie di iscrizione).
 - *La fase post-iscrizione*: il monitoraggio degli alunni in ingresso (è stato chiesto se valutano la preparazione degli studenti neoiscritti e se raccolgono i dati sulle scuole di provenienza)
 - *I riorientamenti e l'insuccesso scolastico*: il funzionamento delle pratiche di riorientamento (è stato chiesto se esistono delle pratiche standardizzate, chi si occupa del riorientamento); le effettive possibilità di cambiare percorso dopo il primo anno (è stato chiesto come avviene il trasferimento ad un'altra scuola e se trovano il sostegno della famiglia); le opinioni sull'insuccesso scolastico (è stato chiesto se ha è negative tout court e cosa comporta per il ragazzo); le conseguenze dell'insuccesso sul personale scolastico (è stato chiesto se esiste un sistema di valutazione degli insegnanti basato sui tassi di abbandono); le conseguenze degli insuccessi sull'orientamento (è stato chiesto se riescono a fare un identikit dello studente a rischio e che ripercussioni ha sul modo di fare orientamento).

2. L'evidenza quantitativa: ciò che i dati possono (far) dire

Nonostante il nostro disegno sia fondamentalmente di natura qualitativa, il punto di partenza della riflessione sul ruolo del consiglio orientativo nella differenziazione delle carriere, è stata la raccolta di dati quantitativa coordinata da Codici, che ha coinvolto, negli a.s. 2010/2011 e 2011/2012,

1356¹⁰⁷ studenti iscritti alle classi terze (849 italiani e 493 stranieri). Il coinvolgimento delle scuole nell'ambito del progetto Passaggi ha consentito di avere accesso a dati di difficile reperibilità, che non vengono resi pubblici dal Ministero e che riguardano: il sesso degli studenti, il loro luogo di nascita, la loro nazionalità, il voto finale d'esame, il consiglio orientativo ricevuto e l'iscrizione effettuata; oltre ad informazioni sugli alunni con certificazione di disabilità e l'anno di prima iscrizione a scuola.

Nonostante i limiti che può presentare un'analisi quantitativa, su un campione numericamente ridotto e in cui mancano le informazioni sul background familiare dell'alunno¹⁰⁸, in questa sede questa è soprattutto servita allo scopo di supportare l'indagine qualitativa. In particolare, ci siamo concentrati sul voto d'uscita, il consiglio orientativo e l'iscrizione alla scuola superiore, utilizzando i dati che incrociano il consiglio orientativo e l'iscrizione effettuata, come *corollario* dei risultati sulla partecipazione delle famiglie nella scelta. Come vedremo difatti, a diverse modalità di partecipazione differenziata delle famiglie italiane e straniere, possono corrispondere diverse strategie nella scelta della scuola superiore. E, sebbene, il campione sia limitato, i dati quantitativi di fatto confermano quanto emerso dall'indagine qualitativa, come vedremo nel capitolo 9. Inoltre, alla luce delle carenze della letteratura su questo tema, non è da sottovalutare l'occasione offerta per poter confrontare i voti d'uscita degli alunni di terza media con il consiglio orientativo ricevuto. Questo, oltre a permetterci di fare un primo ragionamento sulla canalizzazione formativa per nazionalità, anche a parità di voto, ci ha consentito di porre gli intervistati (in particolare, gli insegnanti delle scuole medie)¹⁰⁹ di fronte ad un'evidenza che è stato chiesto loro di commentare. L'idea era, in questo senso, quella di indagare le giustificazioni che essi ne danno e comprendere cosa, nella loro visione, spinge gli insegnanti a consigliare un determinato percorso (piuttosto che un altro) agli alunni stranieri.

¹⁰⁷ Rispetto alla presentazione dei risultati contenuta nel Report di Conte (2012) in questa sede abbiamo deciso di aggregare i dati dei due anni scolastici in cui è avvenuta la raccolta, volendo sottolineare il dato macro piuttosto che le tendenze nei due diversi momenti.

¹⁰⁸ Come abbiamo visto con riferimento ai profili di disuguaglianza nella scuola italiana, le determinanti principali dei voti, dei tassi di insuccesso, dei ritardi sono legate al background familiare (titolo di studio e classe sociale dei genitori in primis). Sarebbe quindi ottimale poter condurre un'analisi quantitativa più completa, che tenga conto di queste variabili, e che consenta di verificare se le disuguaglianze nei consigli orientativi ricevuti a parità di voto da alunni italiani e stranieri, si mantengono anche a parità di condizioni familiari. Per ulteriori osservazioni sui limiti di questa ricerca quantitativa si veda (Conte 2012).

¹⁰⁹ Sono infatti gli insegnanti delle scuole medie, e non quelli delle scuole superiori, a formulare il consiglio orientativo con le modalità che vedremo nel capitolo 8.

Capitolo 6

Orientare alla scelta: tra universalismo e differenziazione

Frequentando gli ambienti scolastici¹¹⁰, capita spesso di sentire parlare di *orientamento*, ancora di più in quegli ambienti (come le classi di terza media) particolarmente interessati dai processi di transizione tra un segmento scolastico e l'altro, nei quali prende forma una *scelta* destinata a segnare in modo importante il futuro educativo e professionale delle giovani generazioni (come abbiamo avuto modo di discutere nei capitoli precedenti). In questa sede, non ci interessa offrire una disamina dei fondamenti pedagogici e del quadro normativo che determinano cosa sia l'*orientare*: ci interessa invece capire a cosa fanno riferimento gli insegnanti quando parlano di orientamento, quali sono gli ambiti e le occasioni in cui se ne discute e in quali prassi si traduce nella scuola italiana e nel quotidiano degli insegnanti.

Nella prima parte di questo capitolo parleremo di cosa si intende per orientamento nelle scuole medie, in quello che ci è parso un ambito istituzionale privo di appigli normativi o di indicazioni programmatiche forti e che, in quanto tale, lascia largo spazio all'autonomia delle singole scuole. Nella seconda parte invece entreremo nello specifico delle prassi di orientamento messe in atto dalle scuole e finalizzate all'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado. Cercheremo di comprendere, in particolare, se l'orientamento si configuri come un intervento universalistico o se coinvolga in modo diverso particolari categorie di studenti, meritevoli, agli occhi degli insegnanti di attenzioni specifiche.

1. Cosa si intende per orientamento nella scuola media?

Sebbene a livello europeo siano reperibili numerose definizioni istituzionali di cosa sia l'orientamento¹¹¹, non sappiamo se e in che modo gli insegnanti vi vengano a contatto e quanto le abbiano interiorizzate. Nel contesto italiano difatti “non c'è una legge specifica sull'orientamento o una legge quadro che renda sinergiche le diverse iniziative” delle scuole (Marostica 2009, 89).

¹¹⁰ Anche nell'ambito dell'università o dei centri per l'impiego naturalmente, ma non rientra negli obiettivi della nostra ricerca riferirsi a queste altre istituzioni in qualità di agenti di *orientamento*.

¹¹¹ Secondo la definizione contenuta nella “*Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*” del Comitato di esperti al Congresso internazionale dell' UNESCO tenutosi a Bratislava nel 1970, orientare significa “*porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona*”. Mentre secondo una definizione più “aggiornata”, data dalla Risoluzione 319/2009 “*l'orientamento svolge un ruolo decisivo nelle decisioni importanti a cui i singoli sono confrontati nell'arco della vita*” sia che si tratti di istruzione, che di formazione che di occupazione. In generale a livello internazionale è condivisa l'idea che l'orientamento accompagni, sostenga, supporti l'individuo non solo al momento della decisione, ma nella fase che precede e segue la sua scelta a qualsiasi età questa avvenga.

Possiamo dunque limitarci ad osservare che interpretazione ne diano i docenti, nell'ambito dei contesti in cui si trovano quotidianamente ad operare.

Nelle parole degli insegnanti, il termine orientamento racchiude in sé un ventaglio ampio e variegato di prassi, che trova nella scelta della scuola superiore solo la sua fase *conclusiva*, essendo, in questo senso, inteso come un percorso di accompagnamento nella scoperta di sé, dei propri talenti e delle proprie attitudini. Un percorso non semplice, in quanto rivolto a ragazzi in fase di crescita ed in costante mutamento.

Per orientamento infatti non intendiamo solo “indirizzare ragazzi alla scelta della scuola superiore” quello è un po' il percorso finale, lo sbocco finale di un percorso che nasce prima, per cui li seguiamo durante i tre anni nei limiti del possibile cercando di capire al meglio quali possono essere le loro attitudini. (Funzione orientamento S_I_3)

È la prima volta che questi ragazzini si trovano a uno stadio della vita fisiologico, a domande profonde su se stessi. Orientare è un processo ampio, accompagnare i ragazzi, da adulti ed educatori, accompagnarli per non prendere strade sbagliate o troppo lontane. (Funzione intercultura S_I_12)

Tale concezione filosofico-pedagogica dell'orientamento si iscrive però in maniera specifica nella cornice istituzionale in cui l'orientamento stesso si articola. Nonostante le radici della scuola media come scuola orientativa siano lontane nel tempo (risalendo infatti, come abbiamo visto, alla riforma del 1962, cfr. § 2) non sembrano essere state dimenticate da chi in questo segmento lavora, e fungono da fondamento delle motivazioni alla base di pratiche concrete.

Per la scuola media che è una scuola orientativa aiutare il passaggio dalla primaria alla secondaria è il suo obiettivo primo, creando strumenti e competenze personali che potranno servire nella formazione e nella scelta di una formazione futura. (Funzione intercultura S_I_11)

Essendo comunque la scuola media già nella sua istituzione, orientativa ovviamente tutto il lavoro che noi si fa per tre anni è in questa direzione (*dell'orientamento ndr*). (Preside S_I_10)

L'importanza data alla funzione orientativa della scuola media si inserisce però in un contesto normativo in cui fino agli anni '90 sono mancati interventi volti a definire e ad istituzionalizzare le prassi di orientamento nelle scuole di ogni ordine e grado¹¹² (Marostica 2009). Pur essendo alla scuola media ufficialmente attribuito il compito di orientare gli studenti, questo, a lungo, non ha di fatto

¹¹² Il primo intervento fondante che getta le basi per l'orientamento in tutti i segmenti di istruzione, è la Direttiva n. 487 del 1997 che definisce l'orientamento come un processo che accompagna tutto il percorso di vita dell'individuo e introduce l'idea che esso faccia parte “*dei curricoli di studio e ... del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia*” e che nella pratica si realizzi sia nella *didattica orientativa* sia nelle attività *aggiuntive*, svolte da esperti dentro o fuori la scuola.

costituito un obbligo per le scuole stesse (*Ibidem*)¹¹³. In un simile scenario, dalla fine degli anni '90 in poi, le scuole si sono quindi attrezzate in un regime di sostanziale autonomia per fronteggiare le esigenze di orientamento della propria popolazione studentesca: vedremo ora con quali risultati nelle scuole milanesi coinvolte nella nostra indagine.

2. Le attività di orientamento scolastico: “Io non so scegliere se non so cosa mi aspetta”

Le pratiche di orientamento osservate si caratterizzano per quella che può essere definita una “base comune” di pratiche standardizzate e rivolte all’intera popolazione delle classi terze (pur se con alcune differenze tra scuole in merito alle tempistiche e alle singole attività offerte).

In questo modo, le scuole medie e le scuole superiori si coordinano nelle loro azioni ai fini di fornire agli alunni e alle loro famiglie un’idea complessiva delle opzioni di scelta possibili, nel corso dei tre/quattro mesi precedenti all’iscrizione alle scuole superiori¹¹⁴. Al di là di questa offerta universalizzata, abbiamo però anche osservato degli interventi di orientamento più mirati, che implicano l’individuazione, in alcuni casi, di veri e propri target. Analizzeremo questi due livelli di intervento nei paragrafi che seguono.

2.1. Pratiche standardizzate: l’orientamento prêt-à-porter

Le pratiche di orientamento universalizzate, possono essere distinte in attività che coinvolgono i ragazzi durante il primo e il secondo anno della scuola media e quelle che li interessano nel corso della terza media. Le prime sono implementate per dar seguito alla convinzione che l’orientamento non sia (solo) finalizzato all’iscrizione (obbligata) ad una scuola superiore, ma che debba aiutare lo studente a comprendere il più possibile quale sia la strada che ritiene più adatta a sé. Questo sostegno ad un percorso di progressiva presa di coscienza di sé avviene grazie all’ausilio di strumenti specifici (quali per esempio i test attitudinali) e in alcuni casi, il lavoro è affiancato alla normale attività curricolare, avendo dunque come arena principale la classe, e come figura di riferimento il coordinatore di classe o l’insegnante di lettere¹¹⁵.

Noi abbiamo un progetto abbastanza consolidato che portiamo avanti da anni e ruota intorno a una attività in classe, svolta dagli insegnanti, soprattutto quelli di lettere, un lavoro su schede,

¹¹³ E’ infatti solo con il d.p.r. 275 del 1999 che viene previsto per tutte le scuole l’obbligo di svolgere attività di orientamento. Nel definire il proprio Piano dell’Offerta Formativa e nel determinare il curriculum (art. 8) la scuola deve infatti considerare la “necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento” (art.8 c. 4).

¹¹⁴I termini entro cui deve essere finalizzata l’iscrizione vengono specificati ogni anno dal Ministero, tendenzialmente tutto avviene entro il mese di febbraio. Per esempio, nell’anno in cui si scrive, le iscrizioni erano aperte dal 21 Gennaio al 28 febbraio.

¹¹⁵ Nel chiedere ragione di questo ruolo prioritario assegnato all’insegnante di lettere, gli intervistati lo giustificano con il fatto che l’insegnante di lettere ha il maggior numero di ore rispetto ai colleghi e si trova più a lungo a contatto con i ragazzi, inoltre, spesso, è anche coordinatore di classe.

che evidenzia punti di forza e debolezza, un lavoro progressivo che fanno e viene eseguito in tutte le classi. (Funzione orientamento S_I_8)

Inoltre, nella maggior parte delle scuole, viene richiesto già in seconda l'intervento del centro di orientamento del Comune, attraverso una serie di attività e di incontri con personale esperto (psicologi, per esempio) con l'obiettivo, ancora una volta, di accompagnare i ragazzi verso una maggiore conoscenza di sé e delle proprie attitudini.

Indipendentemente dal momento specifico in cui le azioni di orientamento prendono effettivamente piede, variabile tra scuola e scuola, l'avvicinarsi del momento dell'iscrizione fa sì che tutte le scuole mettano in atto attività di orientamento esplicitamente rivolte ai ragazzi di terza media.

Queste azioni sono inevitabilmente circoscritte tra l'inizio dell'anno e il mese di gennaio, ma gli insegnanti seguono gli studenti anche oltre, in casi di particolare "indecisione". Caratteristiche trasversali alle pratiche di orientamento osservate sono da un lato l'accompagnamento alla progressiva consapevolezza di sé (condotta negli anni precedenti) e, dall'altro, la conoscenza delle caratteristiche del sistema di istruzione superiore e quindi le opzioni di scelta effettivamente a loro disposizione.

Si inizia dunque con l'illustrare la tipologia di offerta formativa, nelle sue varie articolazioni, tramite l'utilizzo di strumenti informativi (depliant, libretti) forniti dal Ministero o dalla Regione, per poi passare al contatto diretto con le scuole superiori. A differenza dei momenti di orientamento precedenti (in cui, come si è detto, l'attività è per lo più portata avanti dall'insegnante di lettere) all'inizio della terza media assume crescente centralità la figura del referente per l'orientamento¹¹⁶. E' infatti la "funzione orientamento" ad allacciare e mantenere i contatti con le scuole superiori, con il fine di organizzare gli incontri tra queste e i ragazzi.

L'orientamento standardizzato in terza media può avvenire in luoghi e con tempistiche diverse. In alcuni casi la scuola media organizza nella sua sede, durante una pausa didattica (generalmente il sabato, auspicando di favorire così la massima partecipazione possibile) una giornata in cui le scuole superiori sono invitate per presentarsi ai ragazzi e alle famiglie, dedicando loro spazi specifici (quali aule o stand). In modo simile, le scuole superiori preparano le loro presentazioni e distribuiscono le brochure illustrative presso i campus di orientamento organizzati dal Comune e dislocati in diversi punti della città. In questi casi, pur essendo aperta a tutti, la partecipazione dei ragazzi e delle famiglie è lasciata alla loro libera iniziativa. Per questo motivo, soprattutto nel caso delle famiglie straniere - che possono avere, come vedremo nel capitolo 9, difficoltà linguistiche o di conciliazione tra lavoro e famiglia - questo tipo di iniziative universalistiche possono portare ad un'autoselezione, per cui è possibile che i ragazzi stranieri o non partecipino o se lo facciano non siano accompagnati.

A queste attività si aggiungono quelle organizzate direttamente dalle scuole superiori, nell'ambito del cosiddetto "orientamento in entrata". La maggior parte delle scuole invita i ragazzi alle giornate aperte

¹¹⁶ Non è escluso che anche questa figura coincida poi con il docente di lettere (questa corrispondenza per esempio ricorre in due interviste).

(open day), alle quali gli studenti possono partecipare in gruppi (accompagnati dai loro docenti) o singolarmente. In quest'ultimo caso, non sempre le famiglie straniere accompagnano i figli in visita, per motivi, come appena detto, legati alla comprensione del *sensu* della partecipazione che viene richiesta loro, o per la difficoltà a conciliare famiglia e lavoro.

Durante gli open day, si coglie l'occasione per mostrare la scuola e spiegarne il funzionamento da un punto di vista sia logistico (le aule, i laboratori, gli orari di ingresso etc.) che didattico (le materie principali, il carico di studio, eventuali laboratori...). Inoltre, alcune scuole superiori si attivano per organizzare quelli che definiscono *stage* e che, nello specifico, si concretizzano nella partecipazione di alcuni alunni di terza media alle lezioni o (nel caso di alcuni istituti tecnici e professionali) ai laboratori pratici. La selezione degli studenti partecipanti, può avvenire, come vedremo, sia sulla base del loro interesse, ma anche su esplicito suggerimento degli insegnanti.

Ma, anche sotto questo aspetto, le pratiche sono piuttosto variabili: se in alcuni casi i gruppi di ragazzi sono accompagnati dai docenti delle medie, in altri casi vengono raccolte le candidature singole tramite il contatto con le famiglie.

2.2. L'orientamento targetizzato: i soggetti "deboli"

Le pratiche fino ad ora illustrate, hanno di volta in volta caratteristiche diverse, sia per quanto riguarda la funzione *orientatrice* (insegnanti in classe, scuole medie, esperti del comune, scuole superiori) sia per quanto riguarda le attività in cui gli studenti vengono coinvolti.

Gli alunni che partecipano alle attività di orientamento possono essere però altrettanto differenziati, ed è interessante capire se esistano soggetti considerati meritevoli di particolari attenzioni e in quali forme questa attenzione si espliciti. In questo paragrafo, cercheremo di capire da un lato quali pratiche istituzionalizzate vengano esplicitamente messe in campo per venire incontro a *particolari bisogni* in termini di orientamento, dall'altro invece, cercheremo di comprendere attraverso quali meccanismi possano generarsi degli esiti differenziati per i diversi studenti coinvolti.

Innanzitutto, può emergere la disponibilità dei referenti dell'orientamento a condurre colloqui *individuali* per i ragazzi che non riescono a prendere una decisione e, in occasione del colloquio, spesso può essere coinvolta anche la famiglia. In questo caso, soprattutto, con riferimento alle famiglie straniere, il momento del colloquio non sempre risulta proficuo ai fini della scelta, a causa dell'emergere di difficoltà comunicative non facilmente risolvibili, come vedremo nel capitolo 9.

Secondariamente, emergono con una certa costanza alcune categorie di studenti che sono repute meritevoli di un'attenzione specifica: è possibile rendere conto di alcune regolarità, anche se la caratterizzazione non è identica in tutte le scuole (riflettendo, in questo senso, le specificità della popolazione studentesca già menzionata) e i confini tra una categoria e l'altra non sono sempre ben definiti (e talvolta sovrapposti).

Senza dubbio, in tutte le interviste, gli alunni che ricevono un orientamento specifico sono i ragazzi e le ragazze portatori di handicap, gli studenti con *disturbi specifici dell'apprendimento* (DSA)¹¹⁷ e gli studenti con *bisogni educativi speciali*¹¹⁸.

Per quanto riguarda gli alunni disabili, il rapporto tra scuola e famiglia è già di per sé particolare, anche perché coinvolge la figura degli insegnanti di sostegno. Nella fase di orientamento, le sinergie tra scuola e famiglia aumentano, con l'obiettivo di inserire l'alunno disabile in un percorso che gli permetta di continuare la scuola senza difficoltà. Gli studenti diversamente abili vengono in genere inseriti in attività di orientamento presso gli indirizzi professionali e i centri di formazione professionale regionale. Per lo più, si tratta di *stage* nei laboratori di questi istituti e centri che da anni stipulano delle convenzioni con le scuole, consentendo agli alunni con certificazione di disabilità di trascorrere un periodo di tempo (che va dai tre giorni alle due settimane) all'interno delle loro strutture. La necessità di un intervento mirato per gli alunni diversamente abili viene attribuita alla natura oggettiva delle loro difficoltà che richiedono particolare attenzione e accompagnamento presso le scuole superiori.

Per la situazione dei diversamente abili sicuramente gioco forza viene fatta (*l'attività di orientamento ndr*) con una ponderazione molto attenta di quelle che sono le caratteristiche di disabilità e quindi delle potenzialità fuori da un contesto protetto, come può essere quello della scuola secondaria di I grado. Viene fatto un lavoro attraverso un percorso individualizzato per andare a cogliere quelle che potrebbero essere le potenzialità del soggetto, da sviluppare anche in un percorso successivo che sia nell'ambito di percorsi di formazione professionale come Galdus (...) Quindi facciamo anche dei momenti già propedeutici ad un eventuale inserimento per verificare se, da un punto di vista, per esempio della manualità piuttosto che di alcune abilità c'è la possibilità di incrementarle con un percorso aggiuntivo. (Preside S_I_2)

Agli stage presso gli istituti professionali e i centri di formazione professionale sono però destinati anche altri alunni con esigenze spesso molto diverse tra di loro. Vi sono ad esempio gli alunni che

117 La Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia. Grantisce il diritto allo studio agli alunni con certificazione *dsa* attraverso l'implementazione di percorsi specifici e individualizzati nell'ambito scolastico.

118 Questa nuova dicitura è stata introdotta con la C. M. n. 8 del 6 marzo 2013, il che ha fatto sì che pochissimi insegnanti e presidi vi facessero riferimento. Sarà interessante capire come le scuole gestiranno in futuro questa nuova categoria, considerando che va ad includere proprio "tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà". Con questo provvedimento viene ampliato il concetto tradizionale di integrazione scolastica, prima basato sulla certificazione di disabilità e viene allargato il campo di *intervento* e *responsabilità* all'area che comprende "svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse".

hanno già manifestato il desiderio di iscriversi ad un corso di tipo “pratico”, alunni che hanno mostrato specifiche attitudini tecnico-pratiche, ma anche alunni particolarmente indecisi o svogliati.

Noi teniamo stretti rapporti con i centri di formazione perché sono quelli che ci permettono di mandare e far iscrivere i ragazzi con problemi, che non sanno dove andare, che non hanno tanta voglia di studiare, che magari hanno abilità più pratica, che per noi sono una salvezza perché altrimenti questi ragazzi finirebbero in qualche liceo o in istituti tecnici con insuccessi immediati. (Preside S_I_2)

Trasversalmente a questa tipologia di ragazzi, si inseriscono i ragazzi *stranieri* che costituiscono un vero e proprio *target* di intervento in quasi tutte le scuole. Anche le pratiche destinate, nello specifico, agli alunni CNI si articolano su più livelli.

Internamente alla scuola, in ogni singola classe e nell’azione dei referenti per l’orientamento, vi è una particolare attenzione per gli studenti CNI, soprattutto per il rischio che, a causa delle difficoltà linguistiche, non comprendano quello che viene spiegato in classe o durante le presentazioni delle scuole. Vi sono quindi interventi individualizzati che si esplicano sotto forma di colloqui individuali con gli studenti e quando possibile con le loro famiglie, volti ad una spiegazione più precisa e semplificata del sistema scolastico italiano¹¹⁹. Da questo punto di vista vi è però la consapevolezza diffusa che non si possa parlare di una sola categoria di alunni stranieri, ma che, anzi, la differenza tra seconde generazioni e chi è giunto in Italia da poco o molto tempo, faccia sì che tali categorie richiedano a loro volta attenzioni ulteriormente diversificate. Se gli studenti nati in Italia vengono per lo più assimilati ai loro colleghi italiani, il massimo del bisogno emerge dagli studenti arrivati da pochissimo¹²⁰. Le problematiche degli alunni neo arrivati (NAI) infatti sono descritte come le più difficili da gestire per il personale scolastico, in particolare per i problemi linguistici che complicano la comunicazione e quindi l’orientamento.

Abbiamo stranieri appena arrivati, arrivati prima di Natale dalle Filippine... purtroppo non riusciamo a parlare con loro, perché purtroppo l'inglese io non lo so e non riescono a comunicare
assolutamente.

(Funzione orientamento S_I_4)

Le differenze nelle pratiche vengono quindi tarate sui diversi bisogni che gli alunni stranieri hanno a seconda della durata della permanenza in Italia.

¹¹⁹ Ancora una volta si possono presentare delle difficoltà di reperibilità o di comunicazione con le famiglie straniere (cfr. § 9).

¹²⁰ E’ anche vero che gli insegnanti non considerano che le famiglie dei nati in Italia potrebbero comunque non possedere gli strumenti per conoscere il nostro sistema di istruzione come le famiglie che si sono formate in Italia.

Quando un ragazzo è arrivato in prima e riesce un po' di più a seguire anche il lavoro in classe senza aiuto in più, mentre invece c'è quello che è arrivato in terza e naturalmente bisogna fare un discorso diverso, devo semplificare un po' di più il lavoro già fatto in classe. (Funzione intercultura S_I_10)

Preciso che (*l'intervento ndr*) tanto più è mirato per gli alunni che definiamo NAI, i neo arrivati, per cui c'è una presa in carico forte dei nostri docenti che hanno il distacco sul progetto stranieri. E' inferiore per gli alunni stranieri che hanno fatto tutto il ciclo della scuola dell'obbligo in Italia o che comunque sono nati in Italia perché per noi sono alunni italiani, non hanno quelle difficoltà. (Preside S_I_9)

Questa attenzione differenziata si traduce anche in un indirizzamento specifico verso alcune attività: oltre ad essere spesso orientati verso gli stage degli istituti e dei centri professionali, per loro si fa più spesso riferimento al supporto dato da enti terzi. Nello specifico, organizzazioni che prevedono un percorso specifico di orientamento "semplificato" per alunni stranieri neo arrivati (ad esempio, frequentemente citata è Galdus, ma anche altre associazioni milanesi come Aliante).

Gli unici casi in cui i ragazzi stranieri non costituiscono un *target* sono le scuole dove essi sono numericamente insignificanti. In questi casi emerge un tipo di attenzione rivolta alle esigenze di ciascuno studente via via che queste si manifestano, indipendentemente che sia italiano o straniero.

Che siano italiani o stranieri, disabili o no, emerge in tutti i casi la caratterizzazione degli alunni che necessitano di un orientamento specifico, come alunni *deboli* e con vulnerabilità: si parla di alunni con grosse difficoltà, linguistiche, cognitive e alunni *borderline*, alunni con problemi familiari e anche solo indecisi o svogliati. E spesso, anche se non sempre, lo sbocco di questi percorsi di orientamento differenziati è la strada dell'istruzione o della formazione professionale, con il fine (più o meno dichiarato) di sottrarli all'insuccesso scolastico.

In genere il tipo di orientamento specifico viene fatto sui soggetti più deboli chiamiamoli così, che vengono a torto o a ragione indirizzati verso un segmento professionale regionale oppure statale. I soggetti più deboli sono quelli non per forza con minori potenzialità, ma sono i soggetti con una minore resa scolastica. (...) Soggetto debole può essere un ragazzo che oggettivamente non è in grado di rendere più di tanto perché ha dei limiti suoi insomma, altre volte sono soggetti che invece sono in fase di crescita, oppure hanno delle difficoltà loro intrinseche, dsa, dislessici etc. Altre volte sono soggetti che semplicemente hanno delle grandi potenzialità ma non sono riusciti a risvegliarle o la scuola non è riuscita a risvegliare queste potenzialità. (Preside S_I_7)

I soggetti (*che ricevono un orientamento individualizzato ndr*) sono tutti quelli che hanno come destinazione la formazione professionale, vale a dire in primis gli alunni certificati portatori di handicap, successivamente quegli alunni in difficoltà come dire socioeconomica sociale culturale magari in ritardo scolastico che vengono condotti un po' per mano verso la formazione perché altrimenti se noi lasciassimo queste persone sole ci sarebbe il rischio della

dispersione perché molti sono già quindicenni e se non addirittura prossimi ai 16 per cui insomma...è facile che sfuggano. (Preside S_I_11)

2.3. La selezione degli studenti ai fini dell'orientamento

Un'ulteriore differenziazione delle pratiche di orientamento può emergere anche in occasione delle attività progettate in senso universalistico (open day, campus): attraverso un meccanismo di preselezione, da parte delle scuole medie, degli studenti che vi dovranno partecipare; e attraverso esiti (voluti o inattesi) delle presentazioni delle scuole superiori su alcuni soggetti specifici. Analizzeremo in dettaglio questi due ulteriori livelli di orientamento differenziato.

Come affermato da alcuni presidi (e come confermato anche dal personale delle scuole superiori intervistate), in molti casi, durante la visita delle scuole superiori alla scuola media, avviene di fatto una preselezione dei ragazzi. Ovvero, vengono preselezionati solo gli alunni che abbiano già manifestato un segno di orientamento per quella scuola stessa. Potrebbe sembrare una pratica del tutto legittima, ma è comunque degno di osservazione il fatto che venga messa in atto anche nei casi in cui gli studenti non abbiano (ancora) manifestato alcuna propensione o siano indecisi. In questi casi, può dunque rivelarsi determinante l'opinione dell'insegnante.

A questi incontri (*con le scuole superiori ndr*) partecipano solo i ragazzi che sono interessati a quella tipologia di offerta formativa. Come vengono scelti i ragazzi: un po' su domanda spontanea del ragazzo stesso e un po', quando ci sono delle incertezze, su consiglio dell'insegnante coordinatore di classe. (Preside, S_I_3)

Da quello che viene affermato dai docenti e presidi delle scuole superiori intervistate, un medesimo meccanismo è in atto anche al momento delle visite agli open day. Sembra infatti che non vengano posti veti alla partecipazione degli alunni, ma questi ultimi siano preselezionati in origine dalle scuole medie o si auto selezionino in base alle preferenze. E' il caso per esempio di famiglie con forte orientamento liceale che magari evitano di partecipare all'open day di un istituto professionale, troppo lontano dalle loro aspirazioni. A questo proposito, così risponde un preside a cui viene chiesto se, in visita alla scuola, si trovino di fronte un pubblico già preselezionato:

Quello sì. Certo, i ragazzi che sono interessati al liceo o i genitori pretendono che gli si dia una formazione da liceo classico o scientifico difficilmente partecipano ai nostri incontri. Non tutte (*le scuole ndr*) ma ci è capitato... (Preside S_II_2)

Un preside di un liceo, in questo senso, non nasconde il suo “suggerimento” (dato alla scuola media) di preselezionare i ragazzi in occasione dell’open day per garantire maggiore qualità durante la presentazione.

Per esempio alcuni fanno partecipare tutti gli studenti alle presentazioni di tutti i tipi di indirizzi superiori, altri invece già li selezionano... Noi prevalentemente facciamo quel che decidono le scuole medie, sicuramente però qualche volta suggeriamo non dico una selezione feroce, ma di inviare ragazzi che hanno magari una vaga idea di scegliere il liceo. Parlare a tutti i ragazzi diventa dispersivo. (Preside S_II_1)

2.3.1. La presentazione delle scuole superiori: preselezione dell’utenza

Anche qualora questo tipo di preselezione non avvenisse, le attività di orientamento nei campus e agli open day, rivolte a tutti gli studenti senza alcuna differenziazione, possono avere esiti selettivi inattesi soprattutto per gli studenti stranieri. Per questi ultimi infatti, la presentazione delle scuole, attraverso i racconti degli insegnanti o degli studenti del liceo, non è neutrale come potrebbe apparire: le difficoltà di lingua che alcuni studenti stranieri presentano potrebbe rendere difficile comprendere e decodificare le informazioni sulla scuola superiore.

Gli studenti stranieri quindi, oltre ad essere destinatari di un orientamento targetizzato che li indirizza verso la formazione o l’istruzione professionale, si possono anche trovare in condizioni di informazione imperfetta, rispetto ai loro colleghi italiani, sull’offerta formativa delle scuole superiori.

Mi sembra che per gli stranieri la presentazione (*delle scuole superiori ndr*) sia stata difficile, quella che fanno qui. Perché questi parlano per un’ora, con un tono veloce, non tutti hanno portato delle presentazioni video. (Funzione orientamento S_I_8)

Inoltre, le presentazioni delle scuole superiori possono essere considerate - come osserva un intervistato - una vera e propria “forma di marketing” da parte di ciascun istituto.

Di conseguenza, le scuole, rivolgendosi ai loro (potenziali) futuri studenti non si dedicano solo ad un tipo di comunicazione informativa (riguardo l’offerta formativa, gli orari, la collocazione della scuola), ma possono anche decidere di selezionarli utilizzando un determinato tipo di retorica. In particolare sia i docenti che i presidi delle medie che quelli delle superiori, segnalano il caso dei licei, classici e scientifici che, durante la presentazione della scuola, insistono sull’aspetto relativo alla difficoltà del percorso, al carico di studio, alla necessità di essere “bravi” e di avere determinate competenze.

Sì fanno propaganda per accaparrarsi i migliori, la propaganda è subliminale, ti dicono la nostra è una bellissima scuola, è una bellissima scuola, però è una scuola di grande impegno, e quindi è una scuola di grande qualità. Insomma sotto certe parole “impegno”, “qualità” sta sottointeso una serie di “non vogliamo questo e quello”, oppure “se siete questo e quello orientatevi da qualche altra parte”. (Presidente S_I_7)

Diciamo che sottolineiamo il fatto che ci vuole un impegno significativo, che bisogna studiare di più che alla scuola media, cerchiamo di scoraggiare quelli che hanno poca voglia di studiare, perché è oggettivamente richiesto e andrebbero incontro ad un fallimento poi. Chiediamo che si iscrivano ragazzi che hanno voglia di studiare, voglia di passare del tempo sui libri, perché se non c'è quello dopo è inutile...il carico di studio oggettivamente c'è, quindi tanto vale che lo sappiano subito. (Vicepresidente S_II_4)

Combinando questo elemento, con la pre-selezione che possono fare gli insegnanti delle medie e con le pratiche targettizzate, è quindi possibile che, ancor prima che si mettano in moto le dinamiche di differenziazione delle carriere dove il parere degli insegnanti e l'interazione con la famiglia diventano determinanti (cfr. §9 e 10), avvenga una prima selezione nella fase di orientamento. Un'(auto) selezione che interessa soprattutto i ragazzi *meno bravi* a scuola, quindi con voti più bassi, con difficoltà nelle materie principali, come l'italiano e quindi spesso i ragazzi stranieri. Questi ultimi, anche quando superassero le difficoltà durante l'orientamento standardizzato (seguire le presentazioni, andare ai campus etc.) potrebbero già trovarsi di fronte a scuole superiori che presentano il prototipo dello studente ideale che non corrisponde al loro profilo.

Nel prossimo capitolo, ci occuperemo di capire su quali basi, le scuole superiori fondino l'idea che esista un'utenza più o meno adatta per il percorso che offrono. Ma per farlo, dobbiamo soprattutto comprendere quali caratteristiche vengono associate, dagli insegnanti, ai diversi istituti di scuola superiore sul territorio e con quali esiti in termini di orientamento.

Capitolo 7

Il panorama delle scuole medie e superiori nel contesto urbano milanese: l'emergere della segregazione scolastica

Abbiamo visto come le scuole medie e superiori organizzino attività di orientamento presso le proprie sedi, con tempi e modalità diverse, durante le quali gli studenti raccolgono informazioni sulle scuole e sulla loro offerta formativa. L'organizzazione di questi incontri, da quello che è emerso dalle interviste, avviene sulla base di contatti tra i referenti dell'orientamento delle scuole medie e superiori, e i criteri con cui le scuole medie scelgono le superiori sono per lo più legati ai rapporti pregressi tra le scuole¹²¹. È evidente dunque, che sia durante le attività di orientamento, che al momento della formulazione del consiglio orientativo, gli insegnanti e i presidi abbiano in mente non solo le caratteristiche dell'offerta formativa delle scuole superiori, ma anche alcune specificità di quest'ultime (la tipologia di utenza, la facilità del percorso) che possono influenzare il loro consiglio. In particolare, l'immaginario sulle scuole superiori può incidere sull'orientamento degli alunni stranieri e disabili, già destinatari di un orientamento targettizzato, ai quali gli insegnanti delle medie consigliano scuole più *accoglienti* e con dei percorsi più semplici, escludendo, come vedremo, l'istruzione liceale.

In ragione dell'importanza che la gerarchizzazione delle scuole riveste sotto il profilo dell'orientamento e dei suoi esiti, la descriveremo nella prima parte del capitolo per come emerge dai racconti degli insegnanti. Metteremo in luce i due aspetti che sono tenuti maggiormente in considerazione dagli insegnanti e dai presidi delle medie - la difficoltà del curriculum e l'utenza - ma che emergono anche dalle interviste a quelli delle scuole superiori. Nella seconda parte ci concentreremo sulla presenza nelle scuole superiori di diversi tipi di offerta didattica integrativa a supporto di alunni con particolari difficoltà (per esempio i disabili o gli studenti non italofoni) e su come la presenza di questo tipo di strumenti sia una discriminante fondamentale per l'orientamento di questi stessi soggetti. Sottolineeremo infine, come questo processo di *etichettamento* delle scuole superiori, con la distinzione tra scuole "di serie A" e di "serie B" (con percorsi più o meno difficili e adatti ad accogliere una determinata utenza problematica) possa avvenire anche nel passaggio dalle scuole elementari alle scuole medie, e che quindi emerga un panorama di scuole secondarie di I grado non molto dissimile, in termini di segregazione, da quello delle secondarie di II grado.

¹²¹ Gli intervistati ci dicono che questi legami "storici" si sono formati a partire dalle iscrizioni degli alunni: le scuole superiori mantengono i rapporti soprattutto con le scuole medie da cui ricevono molti studenti.

1. Le caratteristiche delle scuole superiori nell'immaginario degli intervistati

1.1. La gerarchia degli indirizzi di studio: grado di difficoltà e tipi di utenza

Nei racconti dei docenti e dei presidi delle scuole medie come anche di quelli delle scuole superiori, si possono individuare due forme di *gerarchizzazione* degli istituti di istruzione superiore sul territorio milanese. Il primo riguarda l'ordinamento gerarchico degli indirizzi, in ordine di *preferibilità*: prima l'istruzione liceale, poi l'istruzione tecnica e infine l'istruzione professionale, nonostante ai diversi percorsi non siano associate, formalmente, diverse probabilità di proseguimento degli studi. All'interno di questo ordine che vede al top i licei e alla base gli istituti professionali, esistono ulteriori gerarchie interne alle diverse filiere, per cui il liceo scientifico e il liceo classico si collocano in una postazione *migliore* rispetto al liceo delle scienze umane o al liceo delle scienze applicate. Questa gerarchia interna all'istruzione liceale ritorna spesso nelle interviste ai docenti o presidi delle scuole la cui utenza si iscrive in maggioranza verso il liceo. E, in questo caso, l'allocatione degli studenti sulla base del merito avviene consigliando ai “meno bravi” il liceo delle scienze umane o il liceo delle scienze applicate che, non prevedendo nell'offerta didattica il latino, vengono considerati meno impegnativi.

Noi abbiamo visto nel tempo che era adatto (*il liceo delle scienze umane ndr*) ai ragazzini che avevano non spiccate propensioni verso materie in particolare e quindi avevano un profitto medio. Questo indirizzo toglie il latino, toglie la filosofia, però voglio dire dà una distribuzione di interesse un po' su tutte le materie... io ho due ragazze che l'anno scorso hanno fatto la prima e i ritorni sono stati comunque positivi. (Funzione intercultura S_I_1)

Emerge chiaramente dalle interviste ai docenti e ai presidi delle medie e delle superiori che l'allocatione degli studenti avviene sulla base del voto d'uscita (e dunque del merito scolastico), per cui chi è molto bravo viene indirizzato al liceo mentre chi lo è meno all'istituto tecnico e chi non lo è affatto all'istituto professionale. Richiameremo quest'aspetto del capitolo 10, quando tratteremo le differenze dei consigli orientativi dati ad alunni italiani e stranieri a parità di voto finale.

I docenti e i presidi delle scuole ad indirizzo tecnico o professionale intervistati, dichiarano di avere la percezione che gli insegnanti delle medie facciano passare l'idea che i percorsi scolastici non liceali siano *facili* (e quindi più adatti a chi è meno brillante, ha risultati in termini di valutazioni peggiori, ha accumulato bocciature etc.).

In particolare dalle interviste raccolte presso gli istituti professionali emerge l'idea che, nell'immaginario collettivo, la scelta dell'istituto professionale sia considerata “di serie Z” e che dunque il messaggio che sia un percorso “facile” si scontra poi con la realtà di un'alta selezione al primo anno (alto numero di bocciature).

C'è ancora questa idea che l'istruzione professionale è un po' la cenerentola del nostro sistema scolastico e la possono fare tutti. Cosa non vera, perché noi selezioniamo del 36 -37% . E' una scuola altamente selettiva. Selezioniamo nel senso, gli esiti finali...la promozione. Noi abbiamo al primo anno un tasso di fallimento del 36%. (Preside S_II_7)

Il secondo tipo di *gerarchizzazione* riguarda invece le differenze in termini di utenza che frequenta determinati istituti piuttosto che altri. Le considerazioni relative all'utenza danno vita a due tipi di gerarchie. La prima - che riguarda soprattutto l'istruzione liceale - è quella tra istituti con la stessa offerta formativa: per cui, sul territorio di Milano, alcune scuole hanno tradizionalmente la nomea di essere "le migliori" ovvero, le più selettive, le più difficili e *quindi* quelle che preparino meglio. Non tutti sono però d'accordo con questa categorizzazione:

Perché c'è il liceo scientifico ma a Milano c'è il (nome di liceo scientifico), *the best*, ci sono i licei classici ma a Milano c'è il (nome di liceo classico), per dire, *the best*. Ci sono alcune scuole che hanno incarnato per decenni l'idea che all'interno di quella tipologia di studi quello fosse però il luogo dove comunque ci si dovesse formare. E chiaramente queste cose poi si perpetuano, un po' anche nella tradizione...anche perché in realtà gli insegnanti cambiano. (Preside S_I_2)

Dipende che cosa si intende per il migliore, il migliore perché da lì escono i geni? Oppure il migliore perché riesce a preparare il maggior numero di ragazzi? Oppure il migliore perché ne butta fuori il maggior numero e si tiene solo il meglio? E' molto facile lavorare con il meglio e poi dire che uno è il migliore. Se lei per migliore intende quello che mantiene al proprio interno i migliori, vi posso dire di sì, esistono delle scuole che hanno questo tipo di gerarchia. (Preside S_I_7)

La seconda gerarchia riguarda gli istituti con una "buona utenza" e quelli con una "cattiva utenza".

In primis questa differenza richiama quella precedente tra le scuole migliori e altri istituti con il medesimo indirizzo: infatti le scuole che hanno gli studenti "migliori" hanno automaticamente un'utenza proveniente da classi sociali medio-alte, con entrambi i genitori istruiti, che seguono molto i figli e partecipano molto alle attività scolastiche.

La questione dell'utenza declassa in questo senso, ulteriormente, gli istituti professionali. L'utenza che si iscrive ai professionali è descritta da insegnanti e presidi come "difficile" sia in termini di comportamento che in termini di apprendimento. Questa caratterizzazione emerge dalle interviste ad insegnanti o presidi delle medie e di altri indirizzi superiori sulla base della loro esperienza professionale o personale.

Perché poi ci sono alcune scuole che hanno diciamo, una fama di un certo tipo e sono quelle che attraggono di più l'utenza, altre invece che sono considerate, che sono meno ambite perché comunque l'immagine pubblica è sbiadita... l'immagine che hanno.. quest'immagine è....*(le viene chiesto se in termini di tipo di frequentazioni ndr)* Ma secondo me sì, detto tra di noi, secondo me sì: ubicazione della scuola, quartiere, tipologia di utenza etc. etc. (Preside S_I_3)

Anche se questa visione non è considerata legittima - non viene mai affermato che sia *giusto* che i professionali abbiano una "cattiva fama"- implicitamente si richiama spesso l'idea che gli studenti siano più "protetti" in un ambiente liceale. Vedremo come, su questo aspetto, nelle spiegazioni degli insegnanti sulle differenze nei consigli orientativi dati (ad alunni italiani e stranieri) emergeranno numerose contraddizioni (cfr. 10).

Tale caratterizzazione degli istituti professionali emerge anche dalle narrazioni di chi vi lavora o li dirige, che non nega di dover affrontare quotidianamente un lavoro "in trincea".

Quando io ho iniziato a lavorare al professionale per me è stato un trauma. Io vengo da Lodi, da un liceo di Lodi, mi sono trasferita qua ed è stato un trauma perché c'era un'utenza meno selezionata, e c'è tuttora. Nei professionali si concentra di più *(che in altre scuole ndr)* anche qualche personaggio più greggio, con un atteggiamento più strafottente, meno scolarizzato, con delle famiglie alle spalle problematiche, più abbandonato a se stesso. (Funzione orientamento S_II_6)

Chi lavora nei professionali però, quasi per controbilanciare le considerazioni sulla propria utenza, sottolinea che lavorare con studenti per i quali è necessario un percorso di accompagnamento e di sostegno rende più gratificante il loro lavoro.

Io ho lavorato in un liceo tradizionale, ho diretto per quattro anni un liceo tradizionale di una piccola città del Piemonte, ma posso dire che personalmente cambierei un liceo come quello che ho diretto con due professionali...assolutamente, per il tipo di lavoro che si fa, perché è più aderente alle realtà.(Preside S_II_3)

All'interno delle caratteristiche dell'utenza che frequenta gli istituti tecnici e i professionali, emerge la questione degli alunni di origine straniera, poco presenti o quasi assenti nell'istruzione liceale. Il dato non è presentato con sorpresa dagli intervistati in quanto è un fenomeno noto e quasi dato per scontato

nei loro racconti. D'altronde abbiamo anche visto che lo sbilanciamento delle presenze sia lampante anche nei dati nazionali (cfr. § 4).

Tra parentesi, detto tra di noi, (gli alunni stranieri) sono anche la fortuna di certi corsi di formazione professionale perché se no forse chiuderebbero anche. (Funzione interculturale S_I_3)

A questo proposito, però, un preside di un istituto professionale, fa notare che l'aspetto caratterizzante gli istituti professionali non è tanto la presenza degli stranieri, quanto piuttosto della classe sociale di appartenenza di chi si iscrive, indifferentemente dall'origine nazionale.

Siccome la scuola italiana è ancora classista, è inutile negare la realtà, nei licei la percentuale di stranieri è molto bassa, io ho una percentuale del 67% di stranieri, per esempio. E stranieri di un certo livello, non è che ci sono i figli dell'addetto diplomatico dell'ambasciata insomma, capisce? (Preside S_II_7)

2. L'offerta didattica integrativa

Cerchiamo di capire ora quanto questa differenziazione tra scuole in termini di utenza e indirizzi, sia considerata dagli insegnanti e dai presidi delle medie nell'orientare gli alunni stranieri, ma anche quelli con disabilità. Uno degli elementi che sembra che le scuole medie tengano molto presente riguarda l'*accoglienza* nelle scuole superiori di alunni genericamente con difficoltà e l'*accompagnamento* di questi per favorirne l'integrazione scolastica e il successo formativo.

Abbiamo già visto come nel caso degli studenti stranieri, le difficoltà con l'italiano possono rappresentare un fattore di disuguaglianza che si ripercuote sui loro esiti scolastici (cfr. § 3). Proprio in considerazione del fatto che la conoscenza dell'italiano è uno dei primi aspetti da curare per l'integrazione scolastica di un alunno non italofono, nelle scuole sono stati messi a punto interventi didattici per insegnare l'italiano come seconda lingua (L2) o migliorarne l'utilizzo.

In alcuni casi, si riconosce anche la necessità di attivare dei corsi per curare l'italiano come lingua per lo studio (Italstudio), ma non sempre questa strada è percorribile, sia perché si individua come problema più immediato uno studente che non riesce a comunicare, sia perché la scarsità dei fondi obbliga ad una scelta. Che si tratti di veri e propri laboratori che si svolgono parallelamente alla

didattica curriculare, o che si tratti dell'intervento di supporto di facilitatori linguistici¹²², le scuole superiori possono mettere a disposizione dell'utenza degli strumenti di didattica integrativa mirata a bisogni specifici. Questo ovviamente può avvenire anche nel caso degli alunni con lacune formative (attraverso corsi di recupero pomeridiani, attività di tutoraggio) o nel caso degli alunni disabili, per i quali le norme già richiamate sull'integrazione scolastica prevedono l'esistenza di figure professionali formate per far fronte ai bisogni di questa utenza (gli insegnanti di sostegno).

All'interno delle scuole medie, soprattutto quelle con maggiore presenza di alunni stranieri e disabili, gli insegnanti si attivano per verificare quali scuole superiori offrano questo tipo di didattica integrativa.

Chiediamo se c'è un percorso per stranieri, in alcune scuole lo stanno adottando. Per una ragazza ricordo che quest'anno è stata proprio lei a chiederlo, aveva già più o meno scelto l'indirizzo professionale, ma ha ancora un po' di difficoltà nella lingua, e li abbiamo chiesto se c'era la possibilità eventualmente di un supporto. E' chiaro che avendo difficoltà nella lingua anche nel resto delle materie diventa un po' problematico in una scuola superiore e ci hanno assicurato che c'è la possibilità di poterla seguire e di aiutarla. (Vicepresidente S_I_5)

Quello che emerge dalle interviste è che in generale esistono delle scuole che forniscono questi strumenti di supporto e accompagnamento allo studio per stranieri e disabili e altre che non le forniscono. Nello specifico queste ultime sono gli istituti di istruzione liceale, mentre i primi sono istituti tecnici e istituti professionali.

Ci sono scuole più attente e scuole meno attente. Per esempio mobilitano, organizzano questi gruppi di supporto tra pari, oppure con docenti volontari, docenti a pagamento etc. Ci sono scuole più attrezzate e scuole meno attrezzate. (Presidente S_I_3)

Invece le superiori purtroppo... soprattutto in certi istituti, licei in particolare, non c'è questa diciamo non dico capacità, ma neanche voglia di mettersi lì e fare dei progetti di alfabetizzazione, fare i progetti per imparare l'italiano come lingua di studio e così via, di conseguenza è evidente che poi se non vengono seguiti certi ragazzini è ovvio che ad un certo punto si perdono per strada. (Presidente S_I_10)

¹²² Andrebbe fatto un discorso a sé sull'assenza di un'offerta omogenea riguardante il supporto linguistico e l'insegnamento dell'italiano L2. Ci limiteremo in questa sede a dire che ciascuna scuola può decidere a chi affidare la gestione dei laboratori, quindi stabilire se dare l'incarico ai docenti di italiano della scuola, in mancanza di fondi, o assumere dei *facilitatori linguistici* esterni (in collaborazione con enti locali, associazioni o università) o interni (istituendo la cattedra di italiano L2). In realtà anche qui tutto è lasciato al volontarismo degli insegnanti e all'esperienza dei dirigenti, infatti il *facilitatore linguistico* non è previsto dalla normativa e viene solo riconosciuto il suo ruolo (cfr. art 45 c. 4 d.p.r. 394/1999: "possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni per facilitare l'apprendimento della lingua italiana").

E difatti, l'idea condivisa da insegnanti e presidi delle medie è anche rispecchiata dal nostro campione di scuole superiori intervistate. Su otto scuole, le uniche quattro a fornire corsi di italiano L2 e supporto agli alunni disabili sono tre professionali e un istituto tecnico (S_II_3, S_II_6, S_II_7, S_II_8). Non sembra esservi invece alcuna differenza tra scuole nel supporto degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (*dsa*), ai quali vengono offerti piani di studio personalizzati in tutte le scuole intervistate.

Le scuole superiori intervistate che forniscono questa tipologia di offerta didattica integrativa, sono molto attente nel distinguere gli alunni stranieri sulla base della generazione migratoria, per cui sottolineano che questi corsi sono destinati soprattutto agli studenti neo arrivati o arrivati da poco. Per quanto riguarda gli alunni disabili, emerge la percezione di ricevere alunni che sono stati rifiutati da altre scuole.

Molto spesso arrivano da noi i diversamente abili che sono stati rifiutati da altre scuole, ed è molto brutto, qui insomma cerchiamo di accettarli comunque, perché secondo questa scuola si accolgono tutti...anche perché è un loro diritto e di conseguenza li prendiamo. Sono pochi casi eh, non sono moltissimi, dove c'è una diversa abilità grave molte scuole non li accettano.
(Preside S_II_3)

2.1. Gli strumenti didattici a sostegno degli alunni con difficoltà: causa e conseguenza della segregazione scolastica?

Quando vengono interrogati sulle motivazioni che dovrebbero portare una scuola superiore ad attivare questo tipo di didattica integrativa, i professori delle medie che si esprimono, fanno riferimento al fatto che si tratti di una scelta di politica "illuminata" da parte dei dirigenti scolastici e forse anche dettata dall'esigenza di attirare utenza per non correre il rischio di chiudere in mancanza di iscrizioni.

Nel caso invece delle scuole superiori intervistate, le ragioni sono più pragmatiche e legate alla condizione di ciascun istituto. Gli istituti che hanno questo tipo di offerta sostengono che è la presenza di alunni con determinate esigenze ad aver portato alla necessità di attivarsi, e che questo processo non si è più interrotto. Abbiamo visto infatti come la presenza di stranieri e disabili sia decisamente maggiore negli istituti di istruzione tecnica e professionale.

Viceversa, nei licei intervistati la spiegazione è esattamente speculare: i corsi integrativi non sono stati attivati perché non vi è stata la domanda, gli stranieri e i disabili iscritti alle loro classi sono in numero esiguo. E anche qualora vi fossero degli alunni stranieri sono per lo più di seconda generazione e quindi, secondo loro, non necessitano di supporto linguistico. Si insiste sul fatto che se avessero avuto bisogno di un corso di alfabetizzazione o di italiano L2 non si sarebbero iscritti al liceo. Sullo stretto

legame tra conoscenza dell'italiano, corsi integrativi e assenza degli stranieri nei licei torneremo a parlare nel capitolo 10.

Un'ulteriore motivazione - addotta da un' insegnante di un liceo classico - per giustificare l'assenza di un supporto linguistico per gli stranieri, è l'assenza di fondi: difatti, essi vengono stanziati esclusivamente alle scuole con alte percentuali di alunni con cittadinanza non italiana. Sebbene questa motivazione sia realistica¹²³ - e sia considerata tale anche dai presidi degli istituti professionali - questi ultimi lasciano trapelare un'opinione molto chiara: non bisogna chiedersi *perché* non ricevano i fondi, ma *perché* non vi sia domanda per questi corsi, e quindi perché non vi siano alunni stranieri e disabili.

Interrogando i presidi in merito alle loro previsioni future riguardo l'esigenza di attivare questo tipo di offerta didattica, viene manifestata la certezza che ci si attiverà *non appena si manifesterà il bisogno*.

Mentre in un solo caso un preside afferma che non pensa che le cose cambieranno e ammette di sconsigliare il liceo agli stranieri proprio per le difficoltà con la lingua. Considerazione che appare contraddittoria, poiché le difficoltà con l'italiano non possono essere superate in mancanza di laboratori di L2.

Sinceramente, per le caratteristiche del liceo scientifico, non credo che muterà la situazione, perché io dico sempre alle famiglie (*straniere ndr*), perché spesso gli stranieri vengono e domandano il liceo, allora io gli spiego sempre che cimentarsi nel liceo in cui la lingua è strumento anche tecnico, strumento essenziale, è un po' azzardato. (Preside S_II_1)

In un contesto di crescente competizione tra scuole, come discuteremo nel prossimo capitolo, in cui queste devono giocare sulla propria offerta formativa per attirare iscritti e in cui altre mettono in atto delle vere e proprie politiche selettive (in caso di esubero di iscrizioni) ci si potrebbe chiedere se questa logica concorrenziale abbia delle ripercussioni anche sull'offerta didattica integrativa e sulla composizione delle scuole in termini di alunni stranieri, alunni disabili e alunni con risultati scolastici più bassi.

Per cercare di capire quanto, da parte delle scuole superiori, sia sentita l'esigenza di limitare la presenza di studenti stranieri, è stato chiesto agli insegnanti delle scuole medie cosa pensassero a riguardo. Effettivamente, nei sette casi in cui si è fatto esplicito riferimento a tale questione, sei intervistati sono stati concordi nell'affermare che questa attenzione alla composizione *etnica* della

¹²³ I fondi vengono stanziati dal Ministero alle Regioni, i cui Uffici Scolastici si occupano poi di ripartirli alle scuole. Il 10% delle "risorse scuola" sono destinate alle "aree a rischio", dove è necessario intervenire per contrastare disagio scolastico e dispersione, il restante 90% è destinato alle "aree a forte processo immigratorio" (cfr. Contratto Collettivo Integrativo Nazionale sui criteri di attribuzione delle risorse per le scuole collocate in aree a rischio, con forte processo immigratorio e contro la dispersione scolastica per l'anno scolastico 2011/2012 - Esercizio Finanziario 2011).

propria popolazione scolastica c'è, ma solo da parte dei licei che si considerano (o sono considerate) scuole di "serie A".

(controllare la composizione etnica della popolazione scolastica ndr) è una preoccupazione che rientra sempre in questo discorso che ci sono alcune scuole che si auto-considerano o sono considerate dall'esterno, scuole di serie A e scuole invece di serie B, dove comunque c'è una percentuale molto elevata di alunni stranieri e vengono messe in campo tutte le azioni a supporto degli alunni stranieri stessi. (Preside S_I_3)

Allora se rispondo come cittadino dico di sì, perché secondo me non siamo ancora, come cittadino italiano, ben disposti nell'accogliere lo straniero. Se ragiono come insegnante insomma faccio più fatica a pensare che ci siano colleghi che ragionano in questo modo. Sì, perché capisco che è una fatica, è un onere non riconosciuto che a noi fa piacere, però capisco anche il collega delle superiori che dice "ma chi me lo fa fare, io ho il mio programma, vado avanti". (Vicepreside S_I_5)

Un solo intervistato invece non ritiene che questo tipo di selezione su base etnica avvenga in un "grande centro" come Milano, ma che magari sia più evidente in altri contesti di provincia.

No, lo escluderei. Non in maniera così diretta, non qui, non in quelle che ho visto io, è difficile in una scuola superiore, può capitare magari in certe scuole inferiori o scuole elementari o scuole medie in provincia specialmente, non nei grandi centri. Lì ci sono tensioni di questo tipo. (Preside S_I_7)

Tutti questi elementi (relativi alla presenza di percorsi didattici di sostegno per particolari studenti) che potremmo definire sinteticamente come una diversa *propensione all'accoglienza* da parte della scuola superiore, non solo sono noti ai docenti delle medie, ma anche molto considerati sia in fase di orientamento che al momento del consiglio orientativo.

Infatti, considerare gli ambienti dei professionali e dei tecnici come *più accoglienti* di quelli dei licei, nei quali c'è il rischio che lo studente straniero o disabile sia trascurato, può portare a considerare i percorsi liceali come non percorribili da parte di tutti.

Se non c'è qualcuno che se ne occupa (*del ragazzo straniero ndr*) o è in gamba o altrimenti sto povero Cristo sta seduto, scusa il termine, ma questa è la situazione della scuola italiana. Se poi

pensiamo ad una scuola che è già più prestigiosa perché ha un'utenza medio-alta etc. non li guardano neanche (*i ragazzi stranieri ndr*)! Se non sanno scrivere, non li guardano! (Funzione orientamento S_I_12)

E' vero che a volte le superiori non forniscono l'aiuto, so che alcuni anni fa in alcune scuole superiori ad esempio il (nome di un istituto professionale) c'era veramente un sostegno consistente, per cui abbiamo indirizzato anche negli anni passati proprio lì, perché sapevamo che c'era questo sostegno. (Funzione intercultura S_I_3)

3. Le secondarie di I grado: scuole “arlecchino” e “pre-liceo”

Nonostante il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I grado non sia stato oggetto esplicito della nostra ricerca, è interessante notare alcuni parallelismi con i meccanismi selettivi in atto nel passaggio dalle scuole medie alle scuole superiori. Come esito di logiche di selezione sulla base del merito (e delle problematicità) degli studenti, anche nel primo ciclo di istruzione, esiste un panorama di scuole medie considerate “facili”, dagli insegnanti e dalle famiglie, e scuole considerate “difficili”. Queste ultime allo stesso tempo, sono caratterizzate in prevalenza da utenza nativa, mentre le prime, percepite come più “accoglienti” presentano alti tassi di incidenza di studenti con vulnerabilità (stranieri e disabili). Questa differenziazione in termini di utenza, che emerge dai racconti degli intervistati, è confermata dai dati già presentati nel capitolo 5 con riferimento alle caratteristiche delle scuole coinvolte nell'indagine.

L'emergere di simili fenomeni di segregazione scolastica fin dalla secondaria di I grado può avere ripercussioni sia sulle attività di orientamento (per esempio determinate scuole superiori si rivolgono solo alle scuole medie che ritengono abbiano gli studenti *migliori*), sia sugli insegnanti nella fase di negoziazione della scelta con le famiglie. Difatti, al cambiare delle caratteristiche degli alunni, mutano anche quelle delle loro famiglie. Di conseguenza, alcuni insegnanti e presidi dovranno più spesso interfacciarsi alle famiglie straniere, con le quali, come vedremo, possono emergere problemi di partecipazione, mentre altri dovranno gestire rapporti solo con le famiglie italiane, che sebbene più partecipative, possono anche essere più conflittuali (cfr. § 9). Per questo motivo ci sembra interessante fare una breve descrizione del processo che porta all'emergere, fin dalle scuole medie, di una segregazione scolastica simile a quella già in atto nelle scuole superiori.

Nonostante la scuola secondaria di I grado sia ancora scuola dell'obbligo, nel momento in cui gli alunni provenienti dalle elementari, devono iscriversi in prima media, possono attivarsi diversi meccanismi che ostacolano implicitamente l'iscrizione di alcuni soggetti in determinate scuole considerate troppo “difficili” per loro. Questi soggetti, individuati dagli insegnanti come portatori di problematicità, sono gli stessi che, abbiamo visto, ricevono un orientamento targetizzato: gli stranieri,

i NAI¹²⁴ soprattutto, e gli alunni disabili. Per loro, agiscono tre possibili meccanismi di esclusione: messi in atto dagli insegnanti delle scuole elementari (che sconsigliano l'iscrizione a determinate scuole) o dalle scuole medie stesse (che dissuadono le famiglie circa l'iscrizione alla loro scuola) o infine dalle famiglie (con l'autoselezione). A prescindere dagli attori coinvolti, questi meccanismi hanno come esito comune l'incanalamento di questi studenti problematici verso scuole ritenute "più facili".

In scuole vicine di stranieri non ne hanno, non perché non li iscrivono, ma perché agli stranieri con qualche difficoltà dicono "no" perché sarebbe subito bocciato e allora vengono da noi perché sanno che siamo attrezzati, noi abbiamo gli stranieri, gli altri ne hanno uno o 2 per classe. (Referente intercultura S_I_6)

Ci sono alcune scuole medie che si caratterizzano come dei piccoli licei e allora le maestre ritengono che magari alunni particolarmente meritevoli, bravi ci possono andare. Ma quel che è peggio è che, e io questo l'ho sentito un po' dappertutto nella mia storia, sconsigliano quelle scuole ad alunni in difficoltà: "no, no tu è meglio che vai nella scuola A perché nella scuola B sono più severi, richiedono di più". (Vicepresidente S_I_11)

Queste scuole sono anche le stesse che vengono percepite dagli insegnanti delle elementari e dalle famiglie come più *accoglienti*, in quanto provviste di strumenti di supporto e di accompagnamento per gli alunni disabili e stranieri. Questo elemento, difatti, viene tenuto in grande considerazione dagli insegnanti della scuola elementare nell'indirizzare lo studente (straniero o disabile) e la sua famiglia verso una scuola piuttosto che verso un'altra. E' evidente che siamo di fronte al medesimo meccanismo che agisce nel passaggio dalle medie alle superiori, quando gli insegnanti delle medie suggeriscono a determinati soggetti (stranieri e disabili), alcuni specifici indirizzi di scuola superiore, considerati meno impegnativi e con strumenti di offerta didattica integrativa.

Se lì c'è uno solo straniero e lì ce ne sono di più ci sarà un motivo, di là saranno più accolti ovviamente. Un'accoglienza diversa non dovrebbe esistere, però poi succede così, l'utenza si divide, i più bravi da una parte e gli *sgarupati* dall'altra. Tutte le scuole dovrebbero accogliere tutti. (Funzione intercultura S_I_6)

(*parla di una preside che ha cambiato la politica della scuola ndr*) E' orientata ad una visione della scuola che non è quella che c'era qui, forse pre-liceo, è arrivata qui e ha cominciato a lavorare secondo un'idea di scuola molto più accogliente... cioè accogliente anche nei confronti dei ragazzini disabili etc. Quindi aprendo veramente molto di più la scuola, rendendola accogliente. (Vicepresidente S_I_1)

¹²⁴Per loro infatti, il problema può presentarsi non nel passaggio dalle scuole elementari alle medie, ma al momento della prima iscrizione nel sistema scolastico italiano.

Dall'azione combinata di questi diversi attori e diverse logiche, le scuole medie si configurano sul territorio come distinguibili in scuole di "serie A" e scuole di "serie B": le prime, descritte eloquentemente come medie "pre-liceo", hanno un'utenza di estrazione sociale medio-alta, pochi stranieri e pochi disabili, le seconde invece per contro, accolgono numerose problematiche configurandosi come "scuole arlecchino"¹²⁵. Questo elemento è ben presente nell'immaginario delle scuole superiori, e può avere delle ripercussioni sul modo in cui fanno orientamento (per esempio allontanando una determinata utenza come abbiamo visto nel capitolo 6) e sulle scuole medie a cui si rivolgono o verso cui si dirigono .

Quelli del (nome liceo scientifico) preferiscono ricevere l'utenza da determinate scuole piuttosto che da altre. Anche perché loro fanno tutta una serie di tabulati in cui vedono quali sono i punteggi dei test di ingresso degli alunni che provengono dalle diverse scuole, l'esito, la scheda di valutazione di primo quadrimestre, l'esito di fine anno etc. (Preside S_I_3)

Io mi riporto ancora alla mia esperienza di quella scuola, che non le citerò, in un quartiere molto elegante e lì c'erano tre licei scientifici attorno, uno, due e tre, che, come dire, facevano a gara per venire ad accaparrarsi gli utenti della nostra scuola e c'era anche un classico da cui proprio venivano addirittura i presidi a parlare agli studenti. Qua questa cosa non la vedo... (Preside S_I_11)

Concludendo, l'immaginario delle famiglie e degli insegnanti in merito ad una gerarchia di scuole superiori sul territorio, e di indirizzi formativi, fa emergere una evidente segregazione delle scuole superiori in termini di utenza. Alcune scuole e alcuni indirizzi accolgono più stranieri, più disabili, e in generale più ragazzi con esiti scolastici non brillanti, che non accedono ad altri istituti, i licei soprattutto, i quali invece accolgono un'utenza *italiana* e con rendimenti più alti. Abbiamo visto inoltre che meccanismi simili sono in azione anche nel segmento della scuola secondaria di I grado.

Anche se nessuno studio empirico in Italia si è occupato di comprendere quali siano gli esiti in termini di apprendimenti, competenze e riproduzione della disuguaglianza, della segregazione scolastica, facendo riferimento alla letteratura riguardante altri paesi, la condizione emersa dalle scuole medie e scuole superiori oggetto dell'indagine mostra come la concentrazione di studenti *difficili* e *migliori* in scuole diverse, con l'ulteriore differenziazione relativa all'origine nazionale potrebbe avere enormi conseguenze in termini di apprendimento. Non solo quindi gli studenti avranno

¹²⁵Un elemento che può essere causa e conseguenza di questa segregazione, è anche la "fuga" degli iscritti nativi da quelle scuole con alti tassi di incidenza di alunni stranieri. Questo problema era già emerso dai risultati dell'indagine (Cnel-Censis 2008) nella quale le famiglie italiane apparivano preoccupate dalla possibilità che un'eccessiva presenza di alunni stranieri si traducesse in un mancato svolgimento dei programmi didattici. L'attenzione delle famiglie alla composizione etnica della scuola come discrimine per l'iscrizione viene confermata anche da alcuni intervistati che vi fanno riferimento esplicito.

risultati diversi a seconda della composizione della loro scuola, ma i *migliori* diventeranno sempre più bravi e i *difficili* sempre più *difficili* (Rumberger e Palardy 2005; Portes e Hao 2004; Perry 2007).

Al rafforzamento di questa logica di segregazione delle scuole superiori in termini di utenza, può contribuire anche una scelta di selezione che le scuole stesse possono mettere in atto qualora si trovino ad avere un numero eccedente di iscrizioni. Ci occuperemo di questo tema nel prossimo capitolo, mettendo in luce come la scelta dei criteri di selezione delle domande basati sul merito, può essere influenzata dalla fama o dal prestigio della scuola o può essere utilizzata allo scopo di modificare l'immagine di percorso "facile" e con un'utenza difficile che la scuola stessa, come abbiamo visto, si è costruita nel tempo.

Capitolo 8

Il consiglio orientativo e le pratiche selettive delle scuole secondarie di II grado

A conclusione del processo di orientamento di durata triennale di cui abbiamo discusso nel capitolo 6, la scuola media – nella fattispecie, il consiglio di classe – si assume l'onere di *consigliare* allo studente l'indirizzo che ritiene più adatto per il suo proseguimento degli studi; successivamente, la famiglia perfeziona l'iscrizione alla scuola superiore prescelta. In quello che appare un processo apparentemente lineare e scontato, possono, come vedremo, entrare in gioco dei fattori che introducono tensioni e conflittualità.

Prima ancora di esplorare le ragioni che motivano il consiglio espresso dagli insegnanti delle medie, in questo capitolo ci occuperemo di come il consiglio orientativo si qualifichi come un dispositivo che può diventare *vincolante per le famiglie*, nonostante le normative vigenti che ne regolano l'istituzione lo definiscano come *non vincolante*. In particolare, nella prima parte del capitolo cercheremo di comprendere i fondamenti normativi dell'istituto del consiglio orientativo nell'ambito dei quali si esercita la prassi delle scuole. Nella seconda parte passeremo invece a considerare le problematiche più recenti emerse dall'uso che le scuole superiori fanno di questo istituto, come criterio utile a selezionare le domande di iscrizione in caso di esubero. Prima di passare in rassegna le diverse modalità di gestione delle domande in eccedenza, cercheremo di spiegare le ragioni dell'esistenza del surplus nelle scuole superiori. Analizzeremo infine i diversi criteri di gestione delle domande in eccesso diversi dal consiglio orientativo (i test d'ingresso, i bacini d'utenza, il sorteggio) e le opinioni degli insegnanti e dei presidi intervistati sulla ratio a questi sottesa.

L'emergente necessità per le scuole superiori di selezionare le domande di iscrizione - e le logiche che guidano tale scelta - è di particolare interesse ai fini di questo studio. Difatti l'introduzione di criteri selettivi basati sul *merito*, rischia di rafforzare quei legami tra background familiare e scelta della scuola superiore che, come abbiamo visto, sono già in opera nella scuola italiana. La letteratura ha infatti ampiamente dimostrato che sia i voti quanto i risultati dei test standardizzati, dipendono da caratteristiche ascritte all'individuo, quali la classe sociale o l'istruzione dei genitori. Istituire dei meccanismi in funzione dei quali tali elementi incidono direttamente nel passaggio alle scuole superiori potrebbe rafforzare le condizioni di vantaggio degli studenti appartenenti a famiglie di classe sociale medio-alta (Moore 1990; Gewirtz, Ball, e Bowe 2013).

1. Il consiglio orientativo: i confini incerti delle norme entro cui si muovono gli insegnanti

Le pratiche di orientamento messe in atto dalle scuole si concludono con la consegna alle famiglie del *consiglio di orientamento*, tramite il quale la scuola esprime il proprio parere riguardo alla scelta che il ragazzo e la sua famiglia dovrebbero compiere per l'iscrizione.

Attribuire agli insegnanti la possibilità di esprimersi in merito alla scuola superiore ritenuta adatta, sulla base della conoscenza che essi hanno dell'alunno, è una pratica che esiste anche in altri sistemi scolastici stratificati (come quello francese e tedesco). Progredendo verticalmente nel percorso di studi, l'individuo deve compiere delle scelte che si ritiene possano essere facilitate dal supporto che gli insegnanti - e più in generale la scuola - possono offrire, anche in virtù delle loro competenze professionali. Questo parere, nel nostro sistema scolastico, viene espresso sotto forma di *semplice consiglio*, a differenza ad esempio del caso tedesco in cui è vincolante¹²⁶.

Il fondamento giuridico del consiglio orientativo è reperibile nel d.p.r. 362/ 1966 con il quale il legislatore ha dato attuazione alla natura orientativa della scuola media, prevedendo che “il consiglio di classe [...] esprime, per gli ammessi all'esame, un *consiglio di orientamento* sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante”¹²⁷.

Oltre al fatto che il consiglio orientativo debba essere confermato dagli insegnanti in sede d'esame¹²⁸, non vengono date altre indicazioni circa i criteri sulla base dei quali esso o la sua *motivazione* debbano basarsi, né indicazioni o linee pratiche sulla forma e sul contenuto, né sulla sua eventuale reversibilità o contestazione. Gli interventi successivi, oltre a giungere con trent'anni di ritardo, poco o nulla aggiungono circa le caratteristiche di tale istituto. Il successivo intervento normativo in cui si fa esplicito riferimento al consiglio di orientamento è infatti la C.M. 400 del 1991 nella quale si afferma che: “Il consiglio orientativo deve essere basato sugli elementi acquisiti in concreto sin dagli anni precedenti e deve, comunque, essere espresso in tempo utile per consentire le preiscrizioni alle scuole di istruzione secondaria e di secondo grado”¹²⁹.

¹²⁶ In Germania la transizione dalla scuola primaria a quella secondaria e la scelta del percorso successivo coinvolge i genitori e le autorità scolastiche locali. La decisione viene presa sulla base delle “abilità” dell'alunno, la definizione delle quali avviene considerando i voti in tedesco e matematica (anche se gli insegnanti sono invitati a tenere presenti anche altri fattori, come lo sviluppo e la motivazione del ragazzo). La *raccomandazione* (*Empfehlung*) sulla scuola a cui iscriversi è vincolante in alcuni *Länder* mentre può non essere rispettata in altri. Laddove è meno vincolate, se i genitori vogliono iscrivere il figlio ad un indirizzo diverso da quello indicato nella *raccomandazione*, è previsto un processo istituzionale con vere e proprie consultazioni tra le parti. Di fatto quindi le possibilità di “sfuggire” a questa raccomandazione sono scarse (Schnepf 2002).

¹²⁷ Cfr. Art. 2 comma 2 d.p.r.362/1966,. “Norme di esecuzione della Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, concernenti l'esame di Stato di licenza della scuola media”.

¹²⁸ Questa pratica, sebbene prevista dalla norma, è divenuta praticamente inutile, dal momento che l'iscrizione alle scuole superiori avviene *prima* degli esami di stato di terza media. Dunque anche se il consiglio orientativo fosse modificato, in sede d'esame, non andrebbe ad incidere sulla scelta delle famiglie.

¹²⁹ Cfr. punto 4.15 della C.M. 400 del 31 dicembre 1991 “Iscrizioni alla scuola materna, elementare, secondaria di I e II grado”.

Tale prima norma (dopo anni di silenzio) ribadisce che il consiglio si qualifica come il risultato di un percorso precedente di cui però (come abbiamo avuto modo di discutere nel precedente capitolo) non sono mai state rese esplicite le modalità; vengono date inoltre alcune indicazioni pratiche alle scuole per evitare incongruenze nei tempi tra la preiscrizione e la consegna del consiglio, confermando implicitamente la rilevanza di questo momento per la scelta delle famiglie.

In anni più recenti, un'ordinanza ministeriale del 2001 prevede che in sede d'esame di licenza media, le sottocommissioni lo verifichino e se necessario lo integrino, ancora una volta "motivandolo con parere non vincolante sulla loro (*degli studenti ndr*) capacità ed attitudini"¹³⁰. La natura *non vincolante* del consiglio, viene ulteriormente ribadita negli ultimi due appigli normativi disponibili, inerenti alla disciplina del "portfolio delle competenze individuali"¹³¹ previsto dalla Riforma del 2003. In uno di questi¹³² si fa esplicito riferimento all' "indipendenza" del consiglio orientativo rispetto alle scelte che la famiglia vorrà compiere in futuro:

"In ogni caso, è opportuno che il docente *tutor*, indipendentemente dalla decisione dello studente e della sua famiglia esprima, a nome della scuola, il proprio consiglio orientativo. Le diverse esperienze ed i diversi percorsi compiuti nella Scuola Secondaria di I grado, ancorché corrispondenti agli interessi e alle capacità degli allievi, non sono, comunque, vincolanti circa il corso di studi successivo."

Mentre nell'altro¹³³, viene previsto che il consiglio di orientamento debba essere inserito nel portfolio insieme ad altri elementi fondamentali (documento di valutazione, attestato di ammissione, modalità di partecipazione dell'alunno etc.) e che vada consegnato per tempo in copia alle famiglie.

La difficoltà di trovare indicazioni normative chiare che non siano nascoste tra le righe di provvedimenti nati ad altro scopo, fa sì che gli stessi insegnanti abbiano difficoltà a reperire una definizione istituzionale di cosa sia il consiglio orientativo e l'unico elemento di cui sono certi riguarda la sua natura non vincolante.

Quando siamo andati anche a cercare le norme relative al consiglio orientativo non abbiamo trovato niente (*ride*). Non abbiamo trovato niente, è una prassi, probabilmente qualcosa che risale ancora a quando c'era ancora il vecchio libretto della scuola media (...) c'era scritto 'scuola superiore consigliata' e veniva consegnato alla fine dell'anno alla famiglia. Anche perché una volta non c'erano le preiscrizioni in anticipo, ci si iscriveva dopo la

¹³⁰ Cfr. Art.9 comma 34 dell' O. M. n.90 del 21 maggio del 2001.

¹³¹ "E' uno "strumento unitario che raccoglie ordinatamente e stabilmente le documentazioni più significative del percorso scolastico dell'alunno, registrandone esiti e modalità di svolgimento del suo processo formativo, e accompagnandolo dalla scuola dell'infanzia fino alla conclusione del 1° ciclo di istruzione per tracciare la sua "storia" e per offrirsi in ogni momento a supporto di analisi ragionate e condivise dei risultati ottenuti per i docenti, per l'alunno e per i suoi genitori." Cfr. Sezione dedicata al consiglio orientativo sul sito del MIUR e reperibile all'indirizzo <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio.shtml>.

¹³² Allegato C del D.lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004.

¹³³ Cfr. C.M. n. 84 del 10 novembre 2005.

conclusione...ed è un retaggio, qualcosa che è sopravvissuto da allora ma non è mai stato normato. (Preside S_I_3)

Il consiglio orientativo è esattamente quello che è detto, è un consiglio che danno i docenti che per tre anni hanno seguito il ragazzo alle famiglie (Preside S_I_7)

Anche in assenza di norme definite, il consiglio orientativo è comunque diventato una prassi consolidata nelle scuole medie, e viene considerato a tutti gli effetti come la conclusione del più ampio percorso di cui abbiamo dato conto nel capitolo 6. Infatti, nella fase che precede la sua formulazione, i ragazzi hanno già preso parte a tutte le attività di orientamento, e gli insegnanti sono già entrati in contatto diretto con la famiglia per sondarne le propensioni e verificare se l'idea dei genitori e quella degli insegnanti coincidano.

La comunicazione ed il coinvolgimento della famiglia ricorda il sistema francese, dove però la consultazione dei genitori (come la valutazione del rendimento dell'alunno) avviene in maniera più formalizzata e non è a discrezione degli insegnanti (Brinbaum e Cebolla-Boado 2007). Non riuscire a comunicare con la famiglia o trovarsi in contrasto con essa può comportare una serie di conseguenze per la scelta della scuola superiore di cui ci occuperemo meglio nel capitolo 9 e 10.

Non appena si sono conosciute, nei limiti del possibile, le opinioni del ragazzo e della famiglia, nel periodo tra dicembre e gennaio si procede con la verbalizzazione del consiglio. Da questo punto di vista, emergono molte differenze tra le scuole intervistate¹³⁴, sia in termini di modalità di formulazione del consiglio (che può essere proposto da un docente agli altri o interamente discusso da tutto il consiglio di classe) che in termini di attori coinvolti (insegnanti delle diverse materie, coordinatore di classe, preside) che di "concretizzazione" del consiglio in forma cartacea¹³⁵.

In tutte le scuole la prassi vuole che il consiglio orientativo venga ufficialmente formulato in sede di consiglio di classe, alla presenza dei docenti e del/la dirigente. In alcuni casi però, questo incontro è preceduto da altre discussioni in merito già avviate nel corso di altri consigli di classe (quelli degli scrutini per esempio, come ci dice un'intervistata) o da uno scambio informale di opinioni tra i docenti.

Al momento del consiglio di classe convocato appositamente per il consiglio orientativo, può accadere che il coordinatore delle classi terze abbia già una bozza dei possibili consigli - o che comunque sia stato lui a raccogliere le opinioni dei genitori - la presenti agli altri, e la discussione parta da lì. In questo caso la scelta - a detta di un'intervistata - viene comunque ridiscussa con i colleghi.

In altri casi, può accadere che si discuta caso per caso coinvolgendo tutti i docenti delle differenti materie sotto la costante supervisione del preside. Emerge la tendenza a chiedere dei pareri specifici ai docenti considerati "più importanti" per alcuni indirizzi di scuola superiore: il docente di matematica

¹³⁴ Se questa eterogeneità emerge nelle sole scuole di tre zone di Milano, ci domandiamo quale panorama possa esserci considerando contesti scolastici appartenenti a comuni, province e regioni diverse.

¹³⁵ Si vedano gli allegati B, C, D.

per il liceo scientifico, quello di lingue per il liceo linguistico e così via. Infine, il consiglio può giungere ad una decisione con tempistiche che possono variare a seconda dei dubbi sulle capacità dell'alunno o delle problematiche emerse con la famiglia.

Qui (*nel consiglio di classe ndr*) è chiaro che interveniamo tutti, ma se c'è il linguistico come scelta, chiediamo ai professori di lingue, “sono in grado di fare il linguistico?” se c'è scientifico o tecnico chiediamo sia a tecnica che a matematica “sono in grado di fare questa cosa?”. E' una decisione collegiale ma si chiede al professore con più competenze in quelle materie, con la materia di indirizzo. (Referente intercultura S_I_7)

Io infatti insisto molto su questo (*la decisione collegiale ndr*), non mi va che un'insegnante prenda in mano e scriva quello che pensa lui e poi lo faccia comunque avallare dagli altri. Io faccio proprio dei consigli di classe dedicati al consiglio orientativo in cui tutti devono essere presenti, eventualmente l'indicazione viene data a maggioranza. (Preside S_I_2)

Infine, per quanto riguarda la “concretizzazione” cartacea del consiglio orientativo, dai tre moduli a nostra disposizione emergono differenze di formulazione evidenti. Si va infatti da un caso (allegato B) in cui è previsto solo uno “spazio” in cui inserire il nome della scuola, ad un altro (allegato C) in cui bisogna “crocettare” le diverse opzioni tra le quattro filiere (liceale, tecnica, professionale e formazione regionale) e i diversi indirizzi di ciascuna (per es. classico, artistico, settore economico, settore servizi); per arrivare infine all'ultimo caso (allegato D) in cui sono indicati anche tutti i singoli corsi all'interno di ciascun indirizzo (cinquantotto in totale). Inoltre i due di questi (B e C) si indicano sinteticamente alcuni elementi di cui il consiglio di classe ha tenuto conto, tra cui le competenze, il rendimento scolastico, le attitudini e la motivazione allo studio.

2. La gestione delle iscrizioni in eccesso: i criteri di selezione delle domande

Sebbene l'elaborazione del consiglio orientativo possa sembrare un momento di confronto tra gli insegnanti, di scambio di opinioni sulle attitudini e capacità degli alunni e un sostegno per favorirli in una scelta *migliore*, esso può diventare un dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze. Infatti, nel consiglio si condensano tutte le motivazioni che portano gli insegnanti a indirizzare gli studenti verso una scuola piuttosto che verso un'altra sulla base di motivazioni che, come vedremo, possono prescindere dalle competenze o dal rendimento scolastico degli alunni (cfr. § 10) . Allo stesso tempo, il consiglio orientativo ha assunto una nuova centralità nel dibattito tra insegnanti e presidi delle scuole secondarie, in seguito a precise pratiche messe in atto dalle scuole superiori.

Queste ultime infatti, possono utilizzare il consiglio orientativo come criterio di accettazione delle domande di iscrizioni in caso di surplus. Il fenomeno è percepito da tutti gli intervistati come in crescita, ma, in riferimento ad alcuni licei, si afferma che sia una pratica “storica”.

Nello specifico, il criterio è rappresentato dalla presentazione al momento della domanda di iscrizione di un consiglio orientativo *coerente* con l’indirizzo scelto.

Al momento dell’iscrizione alla secondaria di II grado, quest’ultima potrebbe ricevere, per i motivi che vedremo nel prossimo paragrafo, un numero di domande eccedenti i posti disponibili. In questo caso ciascun istituto dovrà “stabilire una graduatoria di iscritti sulla base di regole e criteri di precedenza nell’ammissione, deliberati dal consiglio di circolo o d’istituto, da rendere pubblica, prima delle iscrizioni, con affissione all’albo e, ove possibile, con la pubblicazione sul sito web dell’istituzione scolastica”¹³⁶.

Il consiglio orientativo è quindi solo uno di questi possibili criteri, la cui scelta ha sollevato e continua a sollevare problematiche che coinvolgono le scuole medie, le famiglie e le scuole superiori (oltre che naturalmente gli studenti) almeno sul territorio di Milano¹³⁷. Prima di dar conto di come le scuole gestiscono il surplus, aspetto di cui ci occuperemo nel paragrafo 2.2, cerchiamo di capire *perché* le scuole stesse si trovino ad avere un numero di domande eccedenti i posti disponibili.

2.1. Le ragioni del surplus: tra vincoli finanziari e competizione tra scuole

Abbiamo visto che, per legge, l’adozione dei criteri di selezione delle domande avviene in una situazione di surplus di iscrizioni, in mancanza di questo surplus infatti, non si verificherebbe nessuna occasione per la selezione delle domande presentate.

Se non c’è l’esubero noi prendiamo tutti *oves et boves*, perché il primo obiettivo è quello di coprire i posti di lavoro, ovviamente, non è che li mandiamo via, siccome siamo scuola dell’obbligo, siccome siamo scuola pubblica non mandiamo via nessuno. (Preside S_II_2)

Dalle interviste però, emerge che non tutte le scuole superiori hanno i medesimi problemi di sovrannumero, alcuni indirizzi attraggono molta più domanda (per esempio i licei scientifici e gli istituti professionali alberghieri¹³⁸) mentre altri sembrano essere in declino (i licei classici e gli istituti tecnici in particolare). Questa percezione è realistica e difatti confermata anche dai dati nazionali del

¹³⁶ Cfr. pagina web Ufficio Relazioni con il Pubblico del MIUR dedicata a “Iscrizioni a scuola: procedure” http://www.istruzione.it/urp/iscrizione_scuole.html

¹³⁷ Mentre per quanto riguarda l’uso del test d’ingresso per la selezione delle domande, la pratica sembra aver sollevato problemi anche in altre città, sul consiglio orientativo non abbiamo notizia che si stiano verificando simili questioni al di fuori di Milano.

¹³⁸ La dicitura attuale dovrebbe essere “Per i servizi dell’enogastronomia e ospitalità alberghiera” ma un po’ l’abitudine un po’ la lunghezza della nuova denominazione fanno sì che gli insegnanti si riferiscano a queste scuole genericamente come “Alberghieri”.

MIUR (2013). In secondo luogo però emergono anche differenze tra istituti con il medesimo indirizzo: non tutti i licei scientifici hanno problemi di sovrannumero, né tutti gli istituti professionali e così via.

Dunque, nel comprendere le cause del surplus verranno valutate molteplici, possibili (e non univoche) motivazioni, che da un lato possono spiegare *perché* alcuni istituti affrontino problemi di surplus, e dall'altro anche *perché* le scuole optino per alcuni criteri piuttosto che per altri.

La prima motivazione che gli intervistati sono d'accordo nell'individuare come la principale causa del surplus, riguarda i vincoli finanziari. Le scuole superiori hanno un determinato organico di personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario il cui ampliamento è stato fortemente limitato dalla legge 133/2008 riguardante anche il contenimento della spesa per il pubblico impiego. Dunque, non potendo far fronte ad un numero superiore di alunni di quanto i loro spazi e i loro personale possano accogliere e gestire, le scuole *devono* agire di conseguenza.

Un secondo motivo che potrebbe spiegare il surplus, viene chiamato in causa da due insegnanti delle medie e riguarda l'innalzamento dell'obbligo scolastico a sedici anni, che – secondo loro - ha incanalato nelle scuole superiori e in particolare nei percorsi professionalizzanti, molti studenti che avrebbero abbandonato la scuola dopo i quattordici anni.

Innalzare l'obbligo ha portato molti ragazzi che si sarebbero fermati ad andare nei professionali, ecco perché ci sono classi da trentacinque alunni. (Funzione interculturale S_I_1)

Prima i due anni della scuola superiore non erano anni di obbligo, poi molti venivano avviati all'apprendistato, al lavoro etc. Da quando è stato innalzato l'obbligo eehh .Sì perché comunque è vero che poi innalzando l'obbligo masse di alunni si sono riversati sulla scuola. (Preside S_I_3)

Una terza possibile spiegazione, potrebbe riguardare l'introduzione, nel sistema scolastico italiano, di una logica di quasi-mercato o di mercato (Gewirtz, Ball, e Bowe 2013; David et al. 1997), che - anche se non è stata accompagnata da un grande dibattito¹³⁹ - è di fatto avvenuta attraverso l'introduzione della libertà di scelta delle famiglie¹⁴⁰ e dell'autonomia degli istituti (Giovannini e Queirolo Palmas 2002; Butler e van Zanten 2007).

¹³⁹ In altri paesi, il dibattito sulla creazione del mercato dell'istruzione e le ripercussioni in termini di segregazione scolastica è stato molto acceso. Per esempio negli Stati Uniti, complice anche la problematica relativa alla segregazione razziale delle scuole, il tema è stato molto indagato: solo per citare un esempio recente, Sohoni e Saporito (2009) hanno indagato quale effetto abbia sulla segregazione scolastica (e la composizione razziale) l'obbligo di iscrizione alla scuola della propria area di residenza. Lo stesso è avvenuto in Gran Bretagna (David et al. 1997; Reay 2004; Butler e van Zanten 2007; Weekes-Barnard 2007) e in Francia, in quest'ultimo caso è stato molto acceso il dibattito sulle conseguenze del mantenimento o della sospensione dalla *carte scolaire*, il sistema assegnazione automatica degli alunni alla scuola della loro zona di residenza, che difatti è stata abolita nel 2007 e poi reintegrata nel 2012 (Bacconnier, Marguerite, e Geoffroy 2008).

¹⁴⁰ Il regolamento sull'autonomia scolastica introduce la "libertà di scelta educativa delle famiglie" (art.4 c. 1) che riprende la medesima dicitura della legge 59/1997 nella quale si afferma che "l'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale d'istruzione, nel rispetto della libertà d'insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere" (art. 21 c. 9).

La combinazione di questi due elementi ha aperto una vera e propria competizione tra scuole. Mentre prima del 1999 l'iscrizione alle scuole di ogni ordine e grado in caso di eccedenza di domande, era vincolata all'appartenenza al *bacino d'utenza*¹⁴¹ dell'istituto stesso, con l'abolizione di questo criterio¹⁴² le famiglie possono potenzialmente scegliere la scuola che ritengono *migliore*. Le scuole dunque hanno tutto l'interesse a presentarsi come più appetibili di altre, utilizzando il proprio piano per l'offerta formativa (POF) e attirando nuovi iscritti per non rischiare la chiusura. In quest'ottica, alcune istituti hanno anche deciso di puntare sul potenziamento delle performance dei propri studenti come strumento per trasmettere l'idea di essere una scuola migliore di altre (Feinberg e Lubienski 2008 in Musset 2012).

Non tutti gli istituti sono riusciti in questo intento, e solo alcuni, in particolare *determinati* licei si sono costruiti, mantenendola, la fama di essere scuole molto prestigiose e che preparino l'eccellenza, e per questo attirano molta domanda. Per queste scuole, la scelta di determinati criteri di selezione delle domande, può diventare una vera e propria strategia di *marketing*, per confermare la propria immagine. A ciò fa riferimento esplicito un insegnante delle scuole superiori che ritiene che optare per criteri come il consiglio orientativo o la pagella (criteri che potremmo definire *meritocratici*) veicoli l'idea che quella scuola sia frequentata solo dagli studenti *migliori*, e questo le conferisce un prestigio che la rende appetibile agli occhi di determinate famiglie.

E' marketing io dico, se io in una scuola, in modo particolare in un liceo, vado a dire all'utenza "io prendo soltanto le eccellenze" dal punto di vista del marketing funziona. [...] Questo fa sì che la scuola acquisisca prestigio. Se a questa poi si associa una fortissima selezione al primo anno... (Funzione orientamento S_II_8)

Viceversa, le possibilità di "offrire" una determinata offerta formativa accattivante, potrebbe anche essere la causa del sovrannumero di iscrizioni negli istituti alberghieri, secondo quello che due docenti definiscono "*effetto masterchef*". La visibilità della professione, anche televisiva appunto, dei cuochi, ha reso maggiormente attrattiva l'offerta di queste scuole che, per questo, ricevono moltissime iscrizioni.

Infine, in questo quadro, possono essere considerate due ulteriori elementi, che potrebbero causare il surplus. Da un lato il sovrannumero potrebbe verificarsi solo sulle iscrizioni che arrivano in una seconda fase, ovvero da quegli studenti che sono stati rifiutati da altre scuole. Dall'altro, l'introduzione del tetto del 30% di stranieri per classe, previsto dalla circolare n. 2 dell'8 gennaio 2010 (cfr. § 3), potrebbe generare un surplus *solo* con riferimento agli alunni stranieri - come è di fatto accaduto in una delle scuole coinvolte dall'indagine. In questo caso, l'adozione di criteri selettivi solo per gli studenti stranieri, può diventare un vero e proprio strumento per controllare la

¹⁴¹ Nonostante siano nominati nelle norme relative al sistema scolastico, non esiste una definizione giuridica di cosa siano i bacini di utenza.

¹⁴² L'abolizione è avvenuta *de facto* da quando i bacini di utenza non sono più stati nominati dal d.p.r. 275/1999.

composizione etnica della popolazione scolastica e limitare le “problematicità” di cui gli alunni stranieri sono portatori.

2.2. L'adeguatezza dei criteri di selezione secondo gli insegnanti delle scuole medie e superiori

Nel presentare i criteri di selezione delle domande adottati dalle scuole superiori, terremo in considerazione quelli che sono emersi dalle interviste ai docenti e presidi sia delle scuole medie che delle scuole superiori. Considerarli simultaneamente ci consente di superare i limiti che i diversi punti di vista degli intervistati presentano: se i docenti delle scuole medie hanno una percezione del tipo e della diffusione dei criteri solo riferita alle scuole con cui entrano in contatto, i docenti e presidi delle scuole superiori tendono a riferirsi ai criteri adottati nel loro specifico caso¹⁴³. Di conseguenza, anche le opinioni sui diversi criteri sono molto differenziate e per questo risulta utile presentarle contemporaneamente, paragonandole tra loro. I criteri nominati dagli intervistati, oltre al consiglio orientativo, sono: il sorteggio, la territorialità, l'iscrizione nella stessa scuola di fratelli o sorelle, la pagella della seconda media, il test d'ingresso e il curriculum scolastico regolare. Presenteremo prima quelli che si basano su elementi legati al caso o alla residenza dello studente, e in seguito quelli che possiamo definire *meritocratici* in quanto operano una selezione sulla base della performance degli studenti. Il consiglio orientativo, che rientra in quest'ultima categoria, per la centralità che ha sia nei racconti degli insegnanti sia ai fini di questa ricerca, verrà invece trattato separatamente in chiusura del capitolo.

Tra i possibili criteri adottati dalle scuole superiori, che emergono dalle narrazioni di insegnanti e presidi vi è il “principio di territorialità”, ovvero il criterio relativo alla residenza dello studente nella zona dove ha sede la scuola superiore. E' un criterio che richiama l'esistenza dei bacini d'utenza delle scuole, che come abbiamo detto, vincolavano l'iscrizione in caso di surplus all'istituto della propria zona di residenza. Non accoglie pareri particolarmente favorevoli quando viene utilizzato dalle scuole superiori: infatti, la maggior parte degli intervistati sottolinea la non omogenea distribuzione sul territorio degli istituti di istruzione superiore e quindi il rischio di escludere gli studenti che risiedono in una zona dove non c'è il tipo di istituto che intendono frequentare. A questo si aggiunge una considerazione – avanzata da due presidi di scuole superiori - riguardante il fatto che i ragazzi sono in crescita e che quindi possono (o devono) rendersi indipendenti dalla famiglia. Non è dunque da considerarsi negativo che debbano usare i mezzi di trasporto pubblici per raggiungere delle scuole lontane. E' interessante notare come, in un caso, il criterio territoriale non venga considerato come un principio *oggettivo* ma, anzi, come possibile causa di segregazione scolastica: una vicepreside, commentando l'adozione di questo criterio nella propria scuola, sottolinea che, se

¹⁴³ Delle otto scuole superiori intervistate, sei hanno affrontato in quest'anno scolastico o nei precedenti dei problemi di sovrannumero e una scuola pur non presentandone adotta comunque i criteri di selezione.

l'istituto è situato in una zona centrale, ne risulterà che venga selezionata un'utenza di estrazione sociale omogenea (e "alta") con degli effetti, a suo parere, deleteri in termini di "varietà" nelle classi.

Un secondo criterio non meritocratico è invece il sorteggio: avendo il numero complessivo di iscrizioni, la scuola superiore estrae a sorte fino al raggiungimento del limite dei posti. Il criterio del sorteggio è l'unico su cui sia intervenuto il Ministero dell'Istruzione esprimendo un'opinione sulla sua legittimità. Nella circolare n. 96 del dicembre 2012, in materia di "Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2013/2014" il Ministero ricorda che i criteri adottati dai consigli di istituto devono rispondere ai principi di ragionevolezza e che l'estrazione a sorte "rappresenta, ovviamente, l'estrema *ratio*, a parità di ogni altro criterio". Questa indicazione riecheggia infatti nelle opinioni degli insegnanti:

Ma guardi il sorteggio viene caldamente sconsigliato anche dall'ultima circolare sulle iscrizioni, molto sconsigliato perché si ritiene che sia un metodo iniquo e si possono cercare altri criteri per esempio quello territoriale cioè se l'alunno abita a 300 metri dalla scuola ha una priorità rispetto a quello che abita a 3 km. (Preside S_I_11)

2.2.1. Dalle pagelle al test d'ingresso: una selezione basata sul merito

Passando ai criteri che potremmo definire meritocratici, ovvero che basano la selezione su elementi relativi alla performance scolastica degli studenti¹⁴⁴, questi sono senza dubbio più presenti nelle narrazioni degli intervistati, soprattutto perché, come vedremo, sono anche i più controversi e sollevano numerose obiezioni sul loro legittimo utilizzo.

Uno di questi criteri, molto richiamato dagli insegnanti delle medie è la richiesta alle famiglie, al momento dell'iscrizione, della scheda di valutazione della seconda media o di quella del primo quadrimestre della terza media (in un solo caso). In merito all'uso delle valutazioni date all'alunno, gli insegnanti delle medie sottolineano che può risultare una pratica distorsiva perché considera il merito dello studente in una fase di molto precedente alla sua iscrizione alla scuola superiore, e ancora più lontana dall'inizio del primo anno. Più che appellarsi alla scorrettezza dell'uso della scheda come metodo di selezione sulla base del merito (in un solo caso vi si fa riferimento) si richiama alla fase evolutiva e di passaggio dell'alunno, il cui rendimento può cambiare molto dalla seconda alla terza media.

¹⁴⁴ Un solo istituto intervistato adotta una combinazione di tutti i criteri che presenteremo in questo paragrafo ad eccezione del test d'ingresso. Si tratta di un istituto alberghiero che tiene conto di "anno di nascita, della media dei voti della pagella di seconda, del voto di condotta della pagella di seconda, della residenza e del giudizio orientativo della scuola" (Funzione strumentale S_II_6).

In un' intervista si fa anche riferimento al fatto che i voti della pagella del primo quadrimestre della terza media potrebbero non corrispondere all'effettiva competenza dell'alunno perché spesso vengono mantenuti "più bassi" per stimolarne l'impegno.

Succede che uno che ha le possibilità se si prende tutti 7 si dice "tanto l'esame lo passo", invece se gli metti qualche 6...può dare di più. Allora se ti do un 7 tu dormi tranquillo perché il 7 pensi di mantenerlo, se ti do un 6 ti viene un po' il nervoso e allora vuoi lavorare di più. Quindi il voto del primo quadrimestre lascia un po' il tempo che trova... (Vicepresidente S_I_5)

Un altro criterio meritocratico riguarda invece la valutazione dell'età dell'alunno che va a selezionare gli studenti in base alle precedenti bocciature. In due casi si fa riferimento a questo criterio. Nel primo non viene considerato solo il " curriculum di studi regolare" ma anche il fatto che esso sia "coerente con l'indirizzo scelto", criterio che appare molto contraddittorio considerando che, com'è noto, gli studenti in ingresso alle superiori provengono dalla stessa scuola media *unica*. Nel secondo caso invece, la scuola superiore, dopo aver selezionato sulla base della territorialità, dà la precedenza a chi è ancora in età d'obbligo e quindi a chi non ha accumulato bocciature.

I criteri che noi abbiamo in consiglio di istituto sono quello della territorialità e poi ovviamente del curriculum scolastico e dell'età. Cioè se sono ragazzi in obbligo, cioè se è la prima iscrizione che fanno alle superiori o se sono già provenienti da altre scuole superiori cerchiamo di evitare accuratamente di prenderne troppi di ripetenti. (Presidente S_II_3)

Infine, per completare il quadro dei criteri basati sulle performance dello studente, un liceo scientifico destina il 50% dei posti a chi abbia superato una *prova orientativa* (e solo dopo considera l'iscrizione di fratelli o sorelle e l'iscrizione al conservatorio). Il caso di questo liceo è molto particolare, sia perché ritorna spesso nelle narrazioni degli insegnanti delle medie, sia perché fa emergere alcuni profili di possibile conflitto tra il segmento di I e di II grado della scuola secondaria. Infatti, le motivazioni portate dalla preside della scuola riguardo l'introduzione di questa *prova orientativa* partono dalla considerazione che l'orientamento non sia curato a dovere alle scuole medie e che questo tolga valore al consiglio orientativo (che non viene considerato, come vedremo, molto affidabile dalle scuole superiori in generale).

Per superare questi limiti, sembra sia necessario, per la scuola superiore, provvedere essa stessa all'orientamento degli studenti, in questo caso attraverso la somministrazione di tale *prova orientativa*. Prova che - afferma la preside - aiuta gli studenti a migliorare la conoscenza di sé e delle proprie

attitudini e li guida nella scelta. La preside spiega anche che moltissimi studenti partecipano alla prova per poter usufruire del servizio che la scuola offre successivamente, al momento della restituzione dei compiti, con un colloquio individualizzato con un tutor.

Abbiamo deciso di fare queste prove orientamento con un investimento in energie, risorse, persone etc. e (*i ragazzi nda*) partecipano proprio perché l'orientamento è un tema un pochino trascurato nella scuola e di fatto non si investe molto sull'orientamento, abbiamo avuto 600 iscritti a fronte poi di un'iscrizione reale da noi di 250, quindi molti si sono iscritti, ma sono venuti per dire da Tortona, da Lecco, da fuori, perché c'era questo servizio che noi fornivamo, era un servizio gratuito... (Preside S_II_2)

Ma la *prova* non costituisce esclusivamente un metodo "alternativo" di orientare i ragazzi in uscita dalle medie, e anzi, ha una funzione realmente selettiva, che la equipara ad un test d'ingresso: un esito negativo può essere considerato motivo di esclusione nella selezione delle domande. Sebbene la preside insista nel sottolineare che non si tratta di uno strumento selettivo, reputare il consiglio orientativo inaffidabile, e attribuire al test una funzione predittiva del successo scolastico, permette *comunque* alla scuola in questione di controllare e gestire il processo di selezione dell'utenza. E possiamo ipotizzare, che questo permetta anche di continuare a mantenere elevati i livelli di performance all'interno delle classi, e riconfermare la propria fama di liceo d'eccellenza.

Il tema della selettività in ingresso al biennio dell'obbligo è stato il fulcro delle posizioni contrarie a questa *prova*, fin dalla sua prima introduzione, sia tra le scuole medie, sia tra i docenti della scuola stessa che tra le famiglie, in particolare quelle degli studenti iscritti alle scuole medie paritarie che avevano ottenuto punteggi molto bassi.

In generale, tutti gli intervistati riflettono sulla legittimità di utilizzare tali criteri meritocratici per selezionare le iscrizioni, e i motivi per preferirli ad altri più *neutri*. A questo proposito emerge in particolare la posizione degli insegnanti e dei presidi delle medie e degli istituti tecnici e professionali, e che li vede in un certo senso contrapposti ai licei. L'opinione che emerge è infatti che dietro l'uso di questi criteri meritocratici vi sia un'esplicita volontà, da parte delle scuole che li adottano, di selezionare solo gli studenti *migliori*.

In alcuni casi proprio si vede l'idea che è quasi identikit dello studente ideale per cui si chiedono le pagelle degli anni precedenti, il consiglio orientativo di un certo tipo, vedere lo standard di apprendimento... tutta una serie di fattori che fanno sì che ci sia una sorta di scrematura pilotata dell'utenza. Non è sorprendente che un (*nome liceo ndr*) piuttosto che (*nome liceo ndr*) che l'hanno sempre fatto, continuino a farlo e che anzi con questo tentano di mantenere l'idea di essere la scuola più prestigiosa nel comparto. (Preside S_I_2)

Anche se questa pratica viene attribuita solo ai licei, rileviamo il caso di un istituto professionale che tradizionalmente non operava alcuna selezione sul merito, pur avendo surplus di iscrizioni, e che

invece ha deciso di non voler più accogliere “tutti”, ma di selezionare gli studenti, con l’obiettivo, possiamo immaginare, di modificare quell’idea dei professionali come percorsi facili e con utenza difficile, di cui abbiamo parlato nel capitolo precedente.

Ci siamo poi detti che in questi anni dalle scuole medie del nostro bacino di utenza arrivano spesso delle problematiche grosse che peraltro non ci vengono segnalate dalla scuola media di provenienza. Ci siamo detti “va bene, abbiamo questa necessità di selezionare, a questo punto perché dobbiamo selezionare solo in base alla residenza?”. Cerchiamo di far venire i più motivati (...). Per cui abbiamo creato una tabella di valutazione che tenesse conto dell’anno di nascita, della media dei voti della pagella di seconda, perché visti i tempi non potevamo avere i voti in della prima pagella della terza media, la residenza, il giudizio orientativo della scuola. Abbiamo usato un mix di elementi che però permettessero di scegliere persone anche residenti lontano, ma che avessero alla fine un quadro scolastico e di motivazione migliore. (Funzione orientamento in entrata S_II_6)

Questa volontà di selezionare è ritenuta illegittima dagli intervistati che si esprimono in merito, sia perché è incongruente con il dovere di garantire la medesima istruzione a tutti fino ai sedici anni, sia perché, secondo gli intervistati, lavorare con delle classi nelle quali gli studenti sono stati pre-selezionati, anche se rende il compito dell’insegnante più semplice, tradisce un po’ il ruolo che dovrebbe svolgere la scuola, ovvero sostenere gli alunni che richiedono maggiore attenzione e sforzo.

E allora mentre noi abbiamo bene presente la obbligatorietà e quindi cerchiamo dei criteri il più possibili oggettivi per depistare (*sorridente*) gli esuberanti, invece fino ad ora nei licei hanno utilizzato come primo criterio questo che è uno stop classista. (Preside S_I_11)

Il liceo pensa di fare scuola, glielo dico perché ho insegnato nei licei e li ho diretti, il liceo pensa di fare scuola solo con i più bravi, ma lì è molto semplice fare scuola se la fanno già da loro... (Preside S_II_7)

3. Il consiglio orientativo come criterio di selezione

Tra tutti questi criteri, *meritocratici* e non, particolarmente presente nelle narrazioni degli insegnanti delle medie è quello del consiglio orientativo che viene nominato spontaneamente ancor prima che si introduca il tema della selezione delle domande di iscrizione.

E’ un tema così centrale nei discorsi degli insegnanti delle medie perché da un lato ha rappresentato un motivo di scontro con le scuole superiori e dall’altro, ha sollevato numerose tensioni tra la scuola media e la famiglia. Come abbiamo visto, anche se il consiglio orientativo è la conclusione di un percorso di confronto con la famiglia e il ragazzo, rimane pur sempre un parere, un suggerimento, un

consiglio. Di fatto quindi, non esistono ripercussioni sul piano operativo se le aspirazioni della famiglia per il percorso di studi del figlio non concordano con quelle espresse dagli insegnanti nel loro consiglio orientativo. A meno che, appunto, l'iscrizione alla scuola superiore scelta non sia subordinata al possesso di uno *specifico* consiglio orientativo. Le conseguenze di questo si manifestano sottoforma di richieste più o meno esplicite di modifica del consiglio orientativo che mettono costantemente in discussione il ruolo degli insegnanti e dei presidi (cfr. § 9). Anche se gli intervistati hanno la percezione che il fenomeno sia cresciuto negli ultimi tempi, qualcuno afferma che l'uso del consiglio orientativo non è una pratica recente, e che in alcuni specifici istituti, i licei in particolare, essa sia messa in atto da molto tempo (nell'ottica di rafforzarne il prestigio). Un preside ricorda che avviene fin dagli anni '90, altri fanno risalire la cosa a sei o sette anni fa. Inoltre, sembra che se prima esso fosse adottato come criterio esclusivamente dall'istruzione liceale, stia crescendo il numero di istituti tecnici e professionali¹⁴⁵ che ne fa uso.

Sull'uso del consiglio orientativo da parte delle scuole superiori, i docenti e i presidi delle scuole medie sono concordi nel manifestare il loro disappunto, per il clima di tensione che ha creato nei rapporti con le famiglie.

Nella scuola media c'era molto malumore, proprio per la pressione che loro ricevevano dalle famiglie, nessuno ha voglia di mettersi a litigare con qualcuno per colpa di terzi... (Preside S_I_7)

Sottolineano inoltre la difficoltà di dare un consiglio a studenti che si conoscono da tre anni e che sono in evoluzione, ammettendo anche che vi sia la possibilità che gli insegnanti facciano un errore.

Io ho un'esperienza dei "secoli passati", quando andavo a scuola io, una mia amica due anni più giovane che a quei tempi faceva la mia stessa scuola per l'insegnante della scuola media (lei) avrebbe potuto fare la cassiera al supermercato. Lei invece ha fatto, a quei tempi, la scuola magistrale per maestra d'asilo, poi ha fatto la specializzazione in fisioterapia. E' fisioterapista e lavora benissimo come fisioterapista. Non ha fatto la cassiera. Per cui anche gli insegnanti possono sbagliare...(Vicepreside S_I_5)

Ma nonostante questo, emerge la volontà di vedersi riconosciuta una professionalità, che non venga messa in discussione dal fine pratico dell'iscrizione alle scuole superiori.

Perché ogni soggetto deve lavorare seriamente nel proprio ambito e punto. Poi ripeto dare anche il giusto peso, cioè si tratta di un consiglio che non va ad escludere scelte di tipo diverso perché i ragazzi sono anche in una fase evolutiva molto spiccata per cui da quando escono a quando vanno alla scuola secondaria è vero che sono pochi mesi un anno però talvolta hanno delle trasformazioni veramente grandi (Preside S_I_2)

¹⁴⁵ Un'intervistata segnala anche il caso di un centro di formazione professionale che adotta il criterio del consiglio orientativo.

E' una responsabilità che non mi voglio prendere. Ad un certo punto ci si chiede ma è giusto che il consiglio di classe, che i professori vadano a determinare un destino così duramente? no la mia risposta è no. (Preside S_I_11)

Proprio in riferimento a questa professionalità, gli insegnanti e i presidi delle scuole superiori¹⁴⁶, sebbene in prima battuta riconoscano il valore predittivo del consiglio orientativo e gli diano importanza come espressione della valutazione degli insegnanti del segmento precedente¹⁴⁷, finiscono per delegittimare il ruolo del consiglio stesso, contraddicendosi.

Infatti, sembrano avere – spesso - scarsa o nulla fiducia rispetto alla serietà nella formulazione del consiglio da parte degli insegnanti delle medie. In un caso viene affermato che il consiglio orientativo sia poco utile, in quanto è impossibile *consigliare* effettivamente una scuola superiore. In altri due casi il consiglio orientativo viene considerato dagli intervistati come troppo soggettivo, quindi “alcuni (*consigli*) sono più accurati, altri meno” (S_II_1) e come frutto di un processo di formulazione che può essere frettoloso e generico. E infine in un ultimo caso, un preside afferma che esso possa essere un buon metodo per selezionare le domande, ma solo “quando funziona”. Ovvero quando sia il risultato dell’osservazione del ragazzo e non venga formulato sotto pressione della famiglia con l’apposito fine di consentire l’iscrizione in una determinata scuola (il che è chiaramente contraddittorio, poiché abbiamo visto che quando è utilizzato come criterio causa pressioni familiari sull’operato degli insegnanti).

(Il consiglio orientativo ndr) deve essere abbastanza, vero, veritiero che rispecchi effettivamente l’osservazione *(dell’alunno ndr)* in quel momento, che non è un dato oggettivo immutabile, ma che in quel momento, quel consiglio di classe ha osservato. E non che venga steso, come spesso avviene, perché rientra nei criteri *(di selezione delle domande ndr)*. (Preside S_II_7)

Perché parliamoci chiaro, il consiglio di orientamento della scuola media, per un consulente di orientamento è una bestemmia, nel senso che tu non puoi consigliare nulla a nessuno. (Preside S_II_2)

A differenza dell’opinione degli intervistati del segmento superiore, i presidi e i docenti delle medie danno invece molto valore al proprio lavoro e proprio per questo non vogliono essere contestati dalla famiglia. Nonostante ciò non ritengono comunque giusto attribuire al loro consiglio un carattere

¹⁴⁶ Il consiglio orientativo è stato scelto come criterio in quattro scuole intervistate.

¹⁴⁷ In un solo caso dalle interviste alle scuole superiori emerge che il preside abbia dato indicazione di non usare il consiglio orientativo in quanto illegittimo.

vincolante, non credendo corretto che l'ultima parola sul proseguimento degli studi dell'alunno sia lasciata a loro (e non alla famiglia e al ragazzo).

In una situazione in cui un criterio adottato dalla scuola superiore rischia di delegittimare gli insegnanti delle medie, questi ultimi si chiedono se non sia allora il caso di cambiare la natura del consiglio orientativo, di eliminarlo o viceversa di renderlo ufficialmente vincolante.

Anche loro (le scuole superiori) dovrebbero considerare che o cambiano la loro modalità, cioè il fatto che tu non hai scritto liceo scientifico non ti prendo, o sennò bisogna fare un passettino indietro e dire che questo non è più un consiglio. (Funzione intercultura S_I_1)

Pur comprendendo le motivazioni che portano le scuole superiori ad adottare dei criteri per l'accettazione delle domande, gli insegnanti e i presidi ritengono che queste abbiano molte altre opzioni a disposizione e che il consiglio orientativo sia la scelta più illegittima. Solo in un caso, una preside di una scuola media afferma di essere perplessa rispetto a questa pratica ma di non vedere altre soluzioni per "i colleghi delle superiori" i quali "sono un po' messi con le spalle al muro".

L'uso del consiglio da parte delle scuole superiori ha sollevato forti contrapposizioni tra scuole, infatti, dall'iniziativa personale di un preside, ha preso il via una vera e propria mobilitazione per bloccare questa pratica che genera tensioni e problemi nel rapporto con le famiglie¹⁴⁸. Non si è però ancora giunti ad una vera e propria soluzione¹⁴⁹, colpevole anche l'assenza di norme precise sul consiglio orientativo e di regole sui criteri di accettazione delle domande di iscrizione¹⁵⁰.

La posizione ferma delle scuole medie poggia sulla considerazione - condivisa - che il consiglio orientativo sia una comunicazione privata tra scuola media e famiglia e che, in quanto tale, non possa essere utilizzata dalla scuola superiore come criterio vincolante.

¹⁴⁸ Inizialmente il preside si è mosso autonomamente contattando le scuole superiori che avevano rifiutato la domanda di iscrizione in mancanza di consiglio orientativo coerente. In seguito lo stesso preside ha scritto una lettera che è poi stata sottoscritta dalle scuole del Polo StarT1 (allegato E) e diretta alle scuole superiori di Milano con l'intento di sconsigliare e scoraggiare l'uso del consiglio orientativo come criterio di accettazione delle domande.

¹⁴⁹ Durante il mese di maggio 2013 la Referente del Polo StarT1, Arcangela Mastromarco, ha richiesto un parere al Professor M. Falanga (docente di Diritto amministrativo presso la «Facoltà di Scienze della formazione» della Libera Università di Bolzano) in merito ai limiti legali dell'uso del consiglio orientativo da parte delle scuole superiori. Secondo la risposta del Professore, anche se è vero che il consiglio orientativo è un *consilium* e non un *praeceptum*, le scuole superiori ai sensi dell'art. 14, 1 comma, del d.p.r. 275/1999, gestiscono lo stato giuridico degli studenti sotto ogni profilo, carriera scolastica inclusa, e dunque possono individuare come criterio per l'ammissione (o non ammissione) alla classe prima il possesso del consiglio orientativo e avvalersi di esso (cioè del suo contenuto) per includere (o escludere) l'alunno nell'elenco degli iscritti.

¹⁵⁰ Per esempio, in Inghilterra dal 2007 è in vigore un regolamento sui criteri di ammissione nelle scuole, che vuole assicurare che le autorità scolastiche operino in modo tale da promuovere l'equità sociale. Anche se il regolamento stesso è stato criticato (Tough e Brooks 2007) perché non riesce ad evitare che si riproducano le disuguaglianze sociali nelle diverse scuole inglesi, senza dubbio testimonia l'esistenza di un apparato di norme decisamente più consistente di quello del nostro paese.

Il consiglio orientativo è illegittimo perché è proprio una violazione di una comunicazione tra scuola e famiglia, quindi io non scrivo a loro (*scuole superiori ndr*) e loro non possono pretendere... (Preside S_I_7)

Ad oggi non vi sono state chiare indicazioni dal Ministero in merito a questo tema e l'unico intervento istituzionale riguarda l'intervento del Direttore dell'Ufficio Scolastico Provinciale ad una conferenza di servizio dei dirigenti scolastici, sul tema delle iscrizioni online. In questa sede egli ha dichiarato che l'uso del consiglio orientativo sia da considerarsi illegittimo. In direzione opposta si era espressa però una sentenza del Tar¹⁵¹ nel 2011, pronunciata in merito al ricorso di due genitori di un alunno escluso dall'elenco degli ammessi ad un liceo scientifico. La sentenza riguarda l'uso dei criteri di accettazione delle domande con particolare riferimento al consiglio orientativo e al sorteggio. Il Tar ha respinto il ricorso e dichiarato legittima l'azione delle scuole superiori, sulla base del d.p.r. 375/1999 che attribuisce loro la competenza ad individuare i criteri di scelta degli alunni da ammettere.

Alla luce del quadro appena presentato, il rischio che il consiglio orientativo diventi *vincolante* per l'iscrizione può determinare da parte delle famiglie la messa in atto di strategie mirate ad influenzarlo o disattenderlo. Le modalità con cui la famiglia agisce o riesce a farlo, dipendono però dalle sue caratteristiche socio-economiche, dalla sua volontà e capacità di partecipare al processo di orientamento. Nel prossimo capitolo ci occuperemo di comprendere in che modo, un attore così importante per la scelta della scuola riesca o possa intervenire nel processo di orientamento e con quali esiti differenziati sul ruolo del consiglio orientativo.

4. I criteri di selezione nelle scuole secondarie di I grado

Dalle interviste agli insegnanti e presidi delle scuole medie, abbiamo avuto modo di apprendere che anche queste ultime in alcuni casi si ritrovano nella medesima condizione delle scuole superiori, con un eccesso di domande di iscrizione e l'impossibilità di farvi fronte. I criteri adottati dalle scuole con questo problema¹⁵² sono quelli da loro definiti più "oggettivi" e volti a favorire le famiglie nell'accompagnare il figlio a scuola o nell'accudirlo appena esce, quindi riguardano la residenza nella zona dove ha sede la scuola, la presenza di fratelli o sorelle iscritti o di parenti residenti in zona.

In un solo caso, emerge come l'uso dei criteri di accettazione delle domande possa diventare uno strumento per far fronte a quella concentrazione di "problematicità" che abbiamo visto essere caratteristica di alcune scuole medie (cfr. § 7). La scuola media in questione adottava nell'anno scolastico scorso, dopo aver considerato il criterio del bacino di utenza, un criterio meritocratico. Veniva infatti considerata la pagella del primo quadrimestre (della quinta elementare) per attuare una

¹⁵¹ Sent. 01/09/2011 n. 2129 della Sez. III del Tar della Lombardia.

¹⁵² Delle 9 scuole medie 4 hanno avuto problemi di sovrannumero.

selezione su chi non fosse del bacino d'utenza. La giustificazione portata dalla preside, riguarda proprio il rischio che, dopo aver accolto i ragazzi stranieri e i disabili della propria zona di afferenza, ci si trovasse ad accoglierne altri provenienti da altre zone, circostanza che nell'ottica della preside stessa, avrebbe creato delle classi piene di problematicità.

E quindi avendo tra i parametri dell'anno scorso l'accettazione solo dei residenti del nostro bacino di competenza, avremmo accolto prima gli stranieri del bacino di competenza, gli handicappati del bacino di competenza. Quindi, a tutti quelli fuori bacino, ancorché italiani, l'accesso veniva consentito sì, ma solo se sei un alunno...viene prima l'alunno con un certa valutazione e quindi con un certo curriculum scolastico rispetto ad un alunno che ha un curriculum scolastico basso, perché altrimenti le nostre classi si sarebbero gonfiate di situazioni difficili...e questo non dà qualità nella scuola. (Preside S_I_9).

Abbiamo visto come le scuole superiori, nella gestione del surplus di iscrizioni, possano decidere di adottare dei criteri selettivi basati sul *merito* degli studenti e tra questi anche il consiglio orientativo. Questa scelta, oltre ad aprire un vero e proprio dibattito tra scuole medie e superiori, può aumentare il conflitto tra insegnanti e famiglie sul consiglio orientativo. Per comprendere in che occasioni e modi ciò possa verificarsi, nel capitolo successivo esploreremo le diverse *forme* di partecipazione delle famiglie e i diversi esiti della partecipazione in termini di negoziazione del consiglio orientativo.

Capitolo 9

Attività d'orientamento e partecipazione delle famiglie

La famiglia ricopre un ruolo fondamentale nel processo di orientamento (e dunque nel passaggio dalla scuola media a quella superiore), poiché ad essa spetta l'ultima parola riguardo al futuro percorso scolastico del proprio figlio. Le sue caratteristiche socioeconomiche influenzano inoltre il tipo di indirizzo scelto (cfr. § 4). Le caratteristiche delle famiglie sono però centrali anche per comprendere, come vedremo in questo capitolo, la loro partecipazione alla vita scolastica, che diventa cruciale nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore, per l'importanza che il dialogo con la famiglia riveste nel processo di orientamento e nella negoziazione del consiglio orientativo. Analizzeremo gli effetti del livello di partecipazione della famiglia sulla transizione alla scuola secondaria superiore, considerando due differenti aspetti.

Il grado di partecipazione della famiglia può avere ripercussioni sul modo in cui viene esercitato il ruolo di orientatori da parte degli insegnanti. Se nel caso di famiglie molto “presenti e partecipative” sorgono spesso conflitti in merito al consiglio orientativo (col rischio, per gli insegnanti, di essere delegittimati nelle loro funzioni), nel caso invece delle famiglie percepite come “assenti”, gli insegnanti rivestono un ruolo più decisivo per quanto concerne la futura scelta dello studente.

Sappiamo inoltre che con la riforma dell'autonomia scolastica è stato introdotto il principio della libertà di scelta delle famiglie¹⁵³ rispetto all'istituto in cui effettuare l'iscrizione (cfr. §8). Tale libertà di scelta - e questo assume notevole importanza alla luce degli scopi della nostra indagine - può essere limitata se le scuole superiori vincolano l'iscrizione al consiglio orientativo ricevuto. In questo senso, le famiglie possono trovare interesse a perseguire strategie volte a metterle nella condizione di compiere *comunque* la scelta da loro ritenuta *migliore*. In questo senso, solo alcune famiglie, in virtù del loro capitale sociale e culturale (Bourdieu 1977; Bourdieu e Passeron 1977) possono diventare *privileged chooser*, nella misura in cui riescono ad influenzare e/o a negoziare il consiglio orientativo ricevuto.

In questo capitolo analizzeremo quindi i diversi stili di partecipazione delle famiglie ed il loro grado di coinvolgimento nel processo di orientamento, così come emergono dalla prospettiva privilegiata degli insegnanti. Se le famiglie molto partecipative – in genere italiane e dotate di un buon capitale economico e culturale – riescono spesso ad esercitare un'influenza sul processo di orientamento, le famiglie meno partecipative – spesso, come vedremo, straniere – tendono più spesso invece ad affidarsi alla scuola e alle decisioni prese dagli insegnanti (e dai figli).

¹⁵³ In Italia non vi è stato alcun dibattito politico sull'introduzione della libertà di scelta delle famiglie sui suoi potenziali effetti in termini di segregazione scolastica. Neanche la letteratura si è concentrata su questo aspetto, a differenza di altri contesti, come gli Stati Uniti, la Gran Bretagna e la Francia in cui ha ricevuto molta attenzione (Moore 1990; David et al. 1997; Oberti 2007; Weekes-Barnard 2007; Sikkink e Emerson 2008; Musset 2012).

Nella prima parte del capitolo definiremo il concetto di partecipazione e chiariremo quali siano le concrete occasioni di partecipazione a cui fanno riferimento gli insegnanti ed i presidi intervistati. Nella seconda parte analizzeremo invece la descrizione che questi fanno delle famiglie “partecipative” ed “assenti” (in termini di istruzione, classe sociale ed origine nazionale) e le motivazioni che, secondo loro, spiegano tali forme di (mancata) partecipazione. Passeremo infine alle conseguenze che la diversa partecipazione delle famiglie può avere sulla formulazione del consiglio orientativo e sulle iscrizioni effettuate, evidenziando, in alcuni casi, l’emergere di tensioni, conflitti e particolari strategie rivendicative.

1. L’importanza della relazione scuola-famiglia e le forme in cui si esprime la partecipazione scolastica nella scuola secondaria di primo grado italiana

Parlare di *partecipazione delle famiglie* significa riferirsi – in termini generali – al loro coinvolgimento nell’istruzione dei figli, che può esprimersi però ad una molteplicità di livelli.

- Da un lato, esiste la partecipazione *da casa* alla vita scolastica: questa si esprime in attività quali l’aiuto nei compiti, la lettura ad alta voce di libri, l’interessamento per quanto avviene a scuola ed il coinvolgimento dei figli in discussioni sull’attualità¹⁵⁴ (Pomerantz, Moorman, e Litwack 2007).
- Dall’altro, esiste la partecipazione che si esercita *a scuola*. Questa può esprimersi nelle forme che Epstein (1988) definisce di *governance e advocacy*, ovvero nella partecipazione, in seguito ad elezione, agli organi collegiali dell’istituzione scolastica (come ad esempio il consiglio di classe o di istituto); oppure nella partecipazione alle attività organizzate dalla scuola o agli incontri con gli insegnanti (in occasione di colloqui individuali o di riunioni collettive).

La partecipazione dei genitori a scuola ha ricevuto parecchia attenzione dalla letteratura, poiché il coinvolgimento delle famiglie può determinare rendimenti migliori dello studente: questo perché l’alunno stesso interiorizza il valore che i suoi genitori attribuiscono alla scuola (Avvisati, Besbas, e Guyon 2011), ma anche perché gli insegnanti stessi dedicano più attenzioni a questi studenti (OECD 2012b).

¹⁵⁴ Numerosi studi hanno dimostrato che tutte queste attività possono incidere in modo positivo sull’apprendimento: per esempio i figli molto seguiti dai genitori a casa, ottengono risultati più alti nei test standardizzati anche a parità di status socio-economico dei genitori (OECD 2012b; Avvisati, Besbas, e Guyon 2011). Nello specifico, l’aiuto nei compiti a casa gioca un ruolo fondamentale nell’accentuare le disuguaglianze tra gli studenti, con particolare riferimento agli studenti stranieri. Soprattutto in un sistema come quello italiano, dove le performance richieste sono basate soprattutto sullo studio autonomo durante il pomeriggio (Mussino e Strozza 2012) gli studenti che non ricevono supporto dalle famiglie hanno esiti peggiori di quelli che lo ricevono (Casacchia et al. 2008; Dalla Zuanna, Farina, e Strozza 2009).

In questo studio non faremo riferimento al tema della partecipazione agli organi collegiali della scuola (pur se previsti dal nostro sistema scolastico¹⁵⁵), ma ci focalizzeremo invece sui momenti in cui i genitori hanno modo di interfacciarsi direttamente con gli insegnanti sul tema dell'orientamento e della scelta della scuola superiore.

Al rapporto tra scuola e famiglia viene attribuita notevole importanza nei sistemi scolastici occidentali¹⁵⁶ (Brint 2008), nel caso italiano, la cooperazione tra questi due attori è ritenuta fondamentale per il successo formativo degli studenti¹⁵⁷, secondo l'idea che la scuola e famiglia debbano lavorare in sinergia e dare vita ad una vera e propria *partnership* (Epstein 2001). Non è, però, così semplice dare attuazione ad un tale principio e infatti nelle parole degli insegnanti emerge spesso una sorta di “soglia di tolleranza” rispetto alla (mancata) partecipazione dei genitori.

Gli insegnanti e i presidi giudicano positivamente la partecipazione delle famiglie, ma solo fino quando questa non mette in discussione il loro ruolo; allo stesso modo, tendono a giudicare negativamente l'assenza della famiglia, quando questa li investe di compiti che non ritengono di propria competenza (ad esempio, la compilazione della domanda di iscrizione online) o provoca complicazioni nella normale gestione delle attività scolastiche (ad esempio, la firma di un genitore irreperibile per autorizzare un'attività extrascolastica). Potremmo dire, riprendendo Lareau e Horvat (1999), che gli insegnanti vorrebbero che i genitori fossero *presenti e propositivi* ma che, allo stesso tempo, *si fidassero* dei loro giudizi e delle loro valutazioni. Questo ovviamente influenza il modo in cui percepiscono e descrivono la partecipazione delle famiglie nelle attività di orientamento. Vediamo adesso in che modo, concretamente, prende forma la partecipazione delle famiglie sul tema dell'orientamento e della scelta della scuola superiore all'interno di questo delicato equilibrio di rapporti.

¹⁵⁵ Gli organi collegiali nelle scuole di ogni ordine e grado (consigli di circolo o istituto, distrettuali, provinciali e nazionali) sono stati introdotti con i decreti delegati (d.p.r. n. 416) nel 1974 e la presenza dei genitori come rappresentati è stata ufficialmente prevista con la legge n. 297 del 16 aprile 1994.

¹⁵⁶ L'idea che il rapporto scuola-famiglia sia importante per l'educazione degli studenti, si è rafforzata con l'espansione dei sistemi di istruzione. La partecipazione della famiglia a scuola è diventato il modello dominante (Lareau 1987). Per questo diventa molto problematico il caso delle famiglie straniere che possono provenire da contesti dove esiste una diversa concezione del coinvolgimento della famiglia nelle attività scolastiche e nell'educazione dei figli.

¹⁵⁷ Di rapporti scuola-famiglia si occupa il regolamento per l'autonomia, in cui si prevede che per la formulazione del POF debbano essere sentiti i pareri delle associazioni “anche di fatto” dei genitori (art. 3 comma 3 del d.p.r. 275/1999). Inoltre, l'art. 1 della legge di riordino dei cicli di istruzione (L. 30/2000) prevede che “il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana [...]nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori”. Anche la Riforma Moratti (L. 53/2003) intende rafforzare il ruolo della famiglia nella scuola, prevedendo che questa contribuisca “in maniera attiva e partecipata alla definizione dei percorsi formativi dei propri figli”. In Italia inoltre esiste dal 2002 il Forum Nazionale dei Genitori nella Scuola che riunisce le associazioni dei genitori maggiormente rappresentative a livello nazionale.

1.1. La partecipazione nella fase di orientamento

In tutte le interviste raccolte emerge che la partecipazione della famiglia viene considerata fondamentale, in quanto si ritiene che la scelta della scuola superiore debba essere l'esito di un processo in cui intervengono la scuola, la famiglia e il ragazzo, in modo che ciascun attore porti il suo contributo per arrivare alla scelta *migliore*.

Il triangolo famiglia, scuola, ragazzo ci deve essere, altrimenti vediamo che alle superiori, in una fase così critica, non ce la fanno. (Funzione interculturale S_I_11)

L'importante è capire quali sono i loro interessi e se la famiglia collabora il gioco è quasi fatto, perché da loro riceviamo un sacco di informazioni... poi il ragazzo lo conosci in classe. Se non c'è quello (*contatto con la famiglia ndr*) le cose sono molto più complicate, sono fonti di blocco nel futuro. (Funzione interculturale S_I_4)

I genitori possono partecipare alle attività di orientamento organizzate dalle scuole medie e superiori (campus e open day per esempio), ma come abbiamo visto non tutte le famiglie lo fanno. Oltre a questi momenti, dedicati alla raccolta di informazioni sull'offerta formativa delle scuole, i luoghi in cui la famiglia può confrontarsi con gli insegnanti sulla scelta, sono i colloqui individuali¹⁵⁸. Dalle interviste non emerge però una pratica standardizzata in tutte le scuole, né in termini di frequenza di questi colloqui durante i mesi precedenti all'iscrizione, né in termini di giorni ed orario (fattore che potrebbe ostacolare i genitori con ritmi intensi di lavoro). Sembra che gli intervistati diano per scontato che il confronto con le famiglie debba comunque avvenire attraverso un colloquio (richiesto dagli insegnanti o dai genitori stessi).

Un elemento comune a tutte le interviste raccolte è che questo tipo di incontri è finalizzato sia a *sondare* le aspettative e le opinioni che le famiglie hanno sulla scelta della scuola superiore, sia, eventualmente, a *consigliarle* se ne hanno bisogno. Vedremo però che le modalità di interazione nei colloqui individuali, che vengono indicati come il miglior modo per intercettare la volontà delle famiglie, possono complicare la partecipazione delle famiglie straniere, le quali, oltre alle difficoltà linguistiche, mancano anche di quegli strumenti che consentano loro di interagire alla pari con gli insegnanti (per esempio la consapevolezza di cosa viene richiesto loro in termini di partecipazione).

Una carenza che talvolta c'è è la possibilità della comunicazione diretta, perché appunto la famiglia è una famiglia neo arrivata e non padroneggia il linguaggio cioè chiaramente i nostri colloqui sono spesso e volentieri mediati, non dal mediatore di linguistico perché non sempre

¹⁵⁸ Non viene sempre specificato con chi avvengono questi colloqui: gli insegnanti e i presidi ne parlano come se fossero coinvolti in prima persona, quindi possiamo dedurre che le famiglie incontrano in momenti diversi sia i referenti per l'orientamento che quelli per l'intercultura, che i presidi (o i vicepresidi).

riusciamo ad averlo, ma da un ragazzino più grande della stessa etnia che viene e traduce. Per cui insomma...è chiaro che questo tipo di comunicazione non è ideale, non è raffinata. (Presidente S_I_2)

Poi quando si arriva al momento della scelta, da novembre a dicembre-gennaio dell'anno della terza media, si inizia con colloqui con le famiglie che diventano più serrati, ravvicinati, più frequenti e focalizzati, e questo vale sia per i ragazzi italiani sia per i ragazzi stranieri. Sono colloqui con la famiglia per avere un confronto, anche un'esperienza diretta soprattutto per quei ragazzi che magari hanno difficoltà a collocarsi in un ipotetico mondo del lavoro in Italia. (Funzione orientamento S_I_3)

Dai racconti degli intervistati è stato inoltre possibile cogliere una tipizzazione delle famiglie in base alla loro partecipazione. Nelle parole degli insegnanti, le forme partecipative delle famiglie tendono ad oscillare tra due estremi. Esistono famiglie *molto presenti e partecipative*, che non mancano un incontro con gli insegnanti e possono, a volte, risultare addirittura “invasive”; ed esistono le famiglie *poco presenti*, fino al punto di diventare “latitanti”.

Poi ci sono i genitori, secondo me un po' invasivi, nel senso che molto spesso sono iperprotettivi e creano l'ansia a loro (*i figli ndr*), a noi e a tutti. (Vicepresidente S_I_1)

Il ventaglio (*della partecipazione dei genitori ndr*) va da chi, non solo utilizza, ma è sovraesposto a tutte le occasioni che la scuola offre, compresi i colloqui individuali con gli insegnanti, a chi si sottrae addirittura se chiamato. (Presidente S_I_2)

Naturalmente, tutti gli insegnanti sottolineano che esistono casi in cui queste caratteristiche sono stemperate: vi sono i genitori partecipativi ma non asfissianti, vi sono i genitori poco partecipativi ma che rispettano i tempi e i luoghi di incontro fissati dalla scuola (ritirano le pagelle, assistono ai colloqui con gli insegnanti, discutono del consiglio orientativo). In questa sede ci concentreremo sugli estremi di questo *contuum*, in quanto le famiglie molto presenti (o molto assenti) agiscono in maniera diversa nella negoziazione (o mancata negoziazione) della scelta della scuola superiore, e con esiti diversi sulla funzione del consiglio orientativo.

2. Famiglie “assenti” e (fin troppo) presenti: il profilo fornito dagli insegnanti

Gli insegnanti, nelle loro occasioni di contatto con le famiglie, hanno modo di raccogliere numerose informazioni, su cui poi basano le interpretazioni relative ai comportamenti dei genitori in termini di – più o meno intensa – partecipazione. Gli intervistati sono infatti in grado di delineare, con una certa sicurezza, dei “profili socio-demografici” delle famiglie “partecipative” e “assenti”.

Le famiglie “assenti” vanno a comporre un panorama molto variegato che include: i genitori con un livello socio-culturale basso, i genitori molto istruiti ma molto concentrati sul proprio lavoro, le famiglie in una condizione economica precaria, i genitori separati, le famiglie in condizione di disagio grave (per esempio quelle seguite dai servizi sociali)¹⁵⁹ e le famiglie straniere.

...Qualche famiglia seguita dai servizi sociali, quindi proprio con questa difficoltà nel fare i genitori per cui diventa difficile partecipare... (Vicepresidente S_I_5)

Sono famiglie che hanno un livello culturale basso, molto basso. E poi sì, a monte ci sono anche problemi di reddito o di lavoro, oppure vari lavori... sono famiglie che investono molto nel lavoro per poter comunque avere un livello di vita adeguato, alto per non far mancare niente ai propri figli...a livello *materiale*. (Presidente S_I_3)

Sto pensando alla mia terza di adesso, con un ragazzino con genitori entrambi professionisti, con un livello di partecipazione della famiglia pari zero. (Funzione orientamento S_I_1)

Poi c'è anche un altro caso che è ancora più delicato, che è quello delle famiglie che non sono più famiglie, per cui le due figure genitoriali si rifiutano di continuare a fare le figure genitoriali insieme e questo è un caso sempre più diffuso. (Presidente S_I_2)

Nonostante alcuni intervistati (tre sul totale) sottolineino che la mancata partecipazione sia distribuita equamente tra famiglie italiane e straniere, nella maggioranza dei casi queste ultime vengono etichettate come assenti o poco presenti.

Alcuni (*genitori stranieri ndr*) rispondono al telefono perché magari vedono la chiamate, altri non rispondono. E' capitato anche di doverli minacciare per farli venire. (Funzione orientamento S_I_4)

Però non sempre queste famiglie (*straniere ndr*) sono presenti, non sempre vengono a parlare, neanche se sono chiamate. Sono famiglie irraggiungibili, non vengono mai a parlare! (Funzione orientamento S_I_10)

Nono, non necessariamente le famiglie assenti sono solo straniere, assolutamente no, direi che proprio nella mia scuola è un 50% e 50%! (Presidente S_I_9)

¹⁵⁹ Gli studi del filone definito “*at risk*” sulla partecipazione delle famiglie hanno mostrato come il coinvolgimento al di sotto della media sia una caratteristica delle famiglie con redditi bassi, genitori con bassi livelli di istruzione, genitori single o genitori con problemi personali (García Coll et al. 2002).

Delle famiglie considerate partecipative viene invece dato un profilo molto più specifico: si tratta di famiglie di classe sociale medio-alta e con un livello di istruzione elevato. In un solo caso si ritiene difficile descrivere le famiglie partecipative come appartenenti ad un' unica categoria sociale.

Vabbè, voglio dire, sono famiglie innanzitutto di un livello sociale medio, medio-alto, che si colloca in quel range, con un livello di istruzione elevato, genitori, sicuramente uno dei due laureati, se non entrambi, comunque genitori con un diploma. (Preside S_I_3)

Bè sicuramente hanno un profilo, innanzitutto una provenienza sociale medio-alta, livello culturale medio-alto, percorso pregresso di studi alto, quindi è tutta quella fascia di genitori che ha un forte investimento sul percorso scolastico dei figli, (*e ha ndr*) una forte aspettativa sullo sviluppo di questo percorso scolastico. (Preside S_I_2)

Dalle interviste emerge come la partecipazione dei genitori sia maggiore in quelle scuole che, come abbiamo visto, si caratterizzano appunto per la presenza di un'utenza di estrazione sociale elevata (cfr. § 7).

Questo viene peraltro confermato dalle interviste al personale delle scuole superiori. Le famiglie contattano direttamente i presidi (o i referenti per l'orientamento) prevalentemente nei licei (attraverso l'uso della posta elettronica o chiedendo appuntamenti telefonici). Quando questo approccio viene segnalato nei professionali, si specifica che si tratta di famiglie italiane, mentre quelle straniere "si iscrivono e basta".

2.1. Le ragioni della (mancata) partecipazione

Oltre a dare una sorta di profilo delle famiglie (non) partecipative, gli insegnanti e i presidi condividono una serie di ipotesi circa le ragioni che possono dar conto di un tale – assai variabile – livello di coinvolgimento. Innanzitutto, vengono menzionate la condizione economica e le ambizioni in merito al futuro dei figli. La stabilità economica della famiglia è ritenuta rilevante poiché porta le famiglie ad intravedere un percorso scolastico di lungo periodo, concependo l'istruzione come un vero e proprio investimento che richiede attenzione e partecipazione.

Le elevate ambizioni della famiglia la portano inoltre ad esercitare un controllo costante, con l'obiettivo che il percorso non subisca alcuna interruzione¹⁶⁰. E questo avviene sia che l'ambizione derivi dalla volontà che il figlio consegua lo stesso titolo di studio dei genitori (nel caso di genitori laureati o diplomati) sia che sia frutto del desiderio che il figlio ottenga un titolo superiore al proprio.

¹⁶⁰ Un solo intervistato individua l'ambizione della famiglia come motivo di assoluto disinteresse: aver già deciso che scuola il figlio frequenterà si traduce nella mancata partecipazione alle fasi precedenti la formulazione del consiglio orientativo.

Le famiglie che partecipano molto sono famiglie che, in buona parte, soprattutto quando c'è una iper-partecipazione, sono molto ansiose, poco interessate a sapere qual è il consiglio orientativo o l'orientamento. Sono famiglie che hanno già scelto dove mandare loro figlio e vogliono controllare che in effetti il percorso poi porti effettivamente lì. La loro presenza è una presenza di controllo. (Preside S_I_7)

Inoltre, dal punto di vista degli intervistati, l'ambizione della famiglia rischia di manifestarsi anche indipendentemente dalle reali capacità dello studente. E rispetto a questi casi, gli intervistati esprimono giudizi negativi: i genitori vengono descritti come non consapevoli delle reali attitudini del figlio per il quale immaginano un percorso che secondo gli insegnanti non può percorrere.

Ci sono persone che, vuoi per una loro storia, vuoi per una sorta di volontà di riscatto, investono sul proprio figlio in modo eccessivo. Sono le famiglie che fanno investimenti che spesso o a volte non corrispondono alle reali attitudini del figlio. (Preside S_I_11)

Considerando che le famiglie partecipative sono descritte come italiane e “con elevati titoli di studio”, è facile inoltre immaginare che queste siano ben consapevoli non solo dell'importanza della loro partecipazione a scuola, ma anche dei codici di comportamento che regolano l'interazione con gli insegnanti, con i quali possono quindi interagire alla pari. Allo stesso modo, disporre di un titolo di studio elevato avvantaggia sicuramente le famiglie italiane anche nella raccolta di informazioni riguardo alle scuole superiori del territorio.

Per quanto riguarda invece la mancata partecipazione, gli insegnanti adducono prevalentemente due ordini di ragioni. Da un lato, vi sono famiglie che non partecipano per disinteresse nei confronti della carriera scolastica dei propri figli, un disinteresse che si manifesta nella totale delega alla scuola. Vi sono poi le famiglie che, secondo gli insegnanti, non hanno il tempo di partecipare, per la volontà di privilegiare la propria attività professionale o del trovarsi in condizioni economiche precarie.

Se posso riferirmi a percentuali, glielo distinguerei in un 40% di famiglie per le quali non c'è condivisione con il valore scuola, la scuola è vissuta come il parcheggio dei figli, la delega all'educazione e all'istruzione ma soprattutto all'educazione dei figli, è totale nei confronti della scuola e la famiglia si pone di fronte alle problematiche del ragazzo con la frase tipica “e io che ci posso fare?”. (Preside S_I_9)

Purtroppo, possono essere straniere oppure anche italiane, ma la situazione è questa. Purtroppo la crisi economica è tale che è molto difficile a volte riuscire a contattare certe famiglie, perché ovviamente loro dicono “noi abbiamo degli orari di lavoro”! (Preside S_I_10)

Un discorso a parte merita, invece, il caso delle famiglie straniere poco o nulla partecipative. Infatti con riferimento a queste ultime le ragioni della (mancata) partecipazione sono riconducibili ad aspetti legati alla loro storia migratoria e al loro inserimento (lavorativo e non) in Italia.

2.2. La difficile partecipazione delle famiglie straniere

Dalle interviste spesso emerge, come abbiamo anticipato, una sovrapposizione tra famiglie assenti e famiglie straniere. Come sottolineano alcuni intervistati la problematicità dell'assenza delle famiglie straniere emerge specificatamente in relazione ai momenti cruciali in cui questa viene a mancare. Un'intervistata suggerisce che è possibile che le famiglie straniere siano percepite come “più assenti” di quelle italiane perché la loro assenza è visibile soprattutto in quei momenti e in quelle circostanze nelle quali le famiglie italiane, anche le più disinteressate, non mancano (al momento della consegna della pagella o del consiglio orientativo).

Quello che posso dire per esperienza, ma che non è suffragato da dati, è che la partecipazione dei genitori italiani è molto lacunosa. Però i genitori stranieri proprio non vengono, gli altri (*italiani ndr*) un po' vengono, un po' no. (...) La famiglia straniera diserta anche la consegna del documento di valutazione, per esempio se il genitore non viene a ritirarla il professore deve consegnarla in segreteria. E in segreteria arriva un bel pacchetto di pagelle che non sono state ritirate dai genitori stranieri. (Esperto)

Le ragioni che gli insegnanti imputano alla mancata partecipazione dei genitori stranieri sono prevalentemente riconducibili a tre aspetti: l'impegno costante in attività lavorative logoranti, la difficoltà di comprensione del ruolo attribuito alla famiglia nel contesto scolastico italiano, e le difficoltà linguistiche¹⁶¹. Questi fattori contribuiscono dunque, nella visione del personale scolastico, a dar conto delle disparità osservabili tra famiglie straniere e italiane nella loro capacità di interagire e d'interfacciarsi con l'istituzione scolastica.

2.2.1. La difficoltà nel conciliare famiglia e lavoro

¹⁶¹ La conoscenza della lingua del paese ospitante è uno dei più importanti tipi di capitale culturale per le famiglie straniere ed è correlato positivamente agli esiti scolastici dei loro figli (Esser 2006). Inoltre può anche diventare rilevante al momento dell'incontro con gli insegnanti.

Nella visione di molti insegnanti, i genitori stranieri sono costantemente impegnati in attività lavorative che rendono impossibile o estremamente difficoltosa la partecipazione. Tre intervistati fanno inoltre notare che spesso le condizioni di lavoro sono precarie o irregolari, e che ciò fa sì che, anche volendo, i genitori non possano prendere permessi né addirittura rispondere al cellulare, se chiamati.

Bè, le famiglie che sono assenti innanzitutto sono quelle famiglie che hanno come prioritaria la questione del lavoro e la necessità di riuscire a guadagnare quel tanto che possa permettere loro di mandare anche qualcosa nel paese di origine. Quindi non solo il mantenimento della famiglia ma anche la possibilità di inviare denaro nel paese di origine. Quindi sono genitori che hanno diversi lavori e la maggior parte del loro tempo è occupato in una prestazione lavorativa.
(Preside S_I_3)

Il problema del lavoro viene spesso presentato in relazione all'origine etnica degli immigrati. Su questo tema, sei intervistati fanno infatti precise distinzioni tra i cinesi e gli altri gruppi etnici (come i filippini, i sudamericani e "gli arabi"). Le famiglie cinesi sono quelle che da tutti gli intervistati vengono considerate le più assenti: assolutamente irraggiungibili o molto difficilmente reperibili¹⁶². Ai genitori cinesi viene attribuito il limite culturale di avere una concezione della scuola in cui la famiglia non è assolutamente coinvolta, "aggravato" dall'impegno costante in attività ad elevata intensità di lavoro, come negozi e bar. Questa visione delle condizioni di vita delle famiglie cinesi ha delle ripercussioni anche sull'idea che gli intervistati hanno circa le aspettative di queste famiglie riguardo alla prosecuzione degli studi dei figli. Il legame forte che individuano tra la permanenza in Italia e l'attività lavorativa li fa argomentare che i cinesi manifestano maggiormente la volontà che i figli intraprendano percorsi scolastici brevi. E che anche i ragazzi condividano le posizioni dei genitori.

Le considerazioni relative alle difficoltà di conciliazione tra famiglia e lavoro, non danno però conto di tutte le ragioni che possono ostacolare la partecipazione dei genitori stranieri. A questo proposito difatti un'intervistata sostiene che, pur spesso presentandosi dei problemi imputabili al lavoro dei genitori, di certo non può ridursi a questo il quadro della mancata partecipazione.

Ci sono tantissime ragioni (*per la mancata partecipazione ndr*) però che non mi si venga a dire che è quella per cui lavorano più ore di altri, perché le signore del Bangladesh non lavorano!
(Esperto)

¹⁶² Questo risultato è commentato anche da Azzolini (2012) che ipotizza l'azione di due ordini di fattori: da un lato, un'immigrazione relativamente recente, combinata ad una forte segregazione all'interno della società italiana che ha conseguenze soprattutto nell'apprendimento della lingua. Dall'altro, una spiegazione possibile riguarda i meccanismi di selezione dei migranti nel paese di origine: è possibile infatti che un valore minore dato all'istruzione dei figli sia dovuto alla provenienza dei cinesi in Italia da zone rurali e molto povere diverse da quelle da cui arrivano gli emigranti cinesi diretti negli Stati Uniti.

Questo ci porta a considerare altri aspetti che incidono sulla partecipazione, soprattutto relativamente agli strumenti culturali che le famiglie straniere *non* possiedono rispetto a quelle italiane.

2.2.2. Il capitale culturale: la conoscenza dell'italiano e del sistema scolastico

Come riportato da alcuni insegnanti, l'essere *straniero* può comportare una certa difficoltà nel comprendere l'impegno che viene richiesto alla famiglia in termini di partecipazione nella scuola italiana. Per questo alcuni di loro attribuiscono a fattori *culturali* l'atteggiamento di delega che alcuni genitori stranieri mettono in atto nei confronti della scuola. A differenza del giudizio fortemente negativo nei confronti delle famiglie italiane disinteressate, nei confronti delle famiglie straniere l'assenza diventa in questo senso più comprensibile (o quantomeno giustificabile) se attribuita alla difficoltà di comprendere cosa venga richiesto loro.

La famiglia non partecipa perché è normale per lei non partecipare perché nella sua cultura è così. G (Vicepresidente S_I_5)

Più che mancato interesse magari si tratta di un'esperienza del proprio sistema scolastico in cui la relazione genitori docenti è diversa, dove non ci sono tutte queste istanze di confronto. (Esperto)

Anche qualora i genitori stranieri fossero istruiti, l'essersi formati in un altro paese non necessariamente permette loro di acquisire quegli strumenti utili a decodificare le aspettative del sistema scolastico del paese d'arrivo (Kristen e Granato 2007). Per questo gli insegnanti sentono di doversi spendere molto nella spiegazione del funzionamento generale della scuola (e, nello specifico, del sistema di istruzione superiore).

Se un genitore deve riuscire a capire il metro di valutazione che abbiamo in Italia e viene da un paese, faccio un esempio, dove si danno i voti dall' uno al cinque e per loro il cinque è il massimo, quello non sa capire e valutare una pagella. Devi stare lì e dire "ascolti, questo voto indica questo..." . Noi dobbiamo fare questo: proprio spiegare il reale ai genitori che a volte proprio neanche lo conoscono (Funzione intercultura S_I_4)

Se io fossi stato in Germania o in Uruguay si posso informarmi che c'è questa (*scuola nda*) o questa (*scuola nda*) ma non ho un vissuto lì. Magari la famiglia del bambino straniero si affida di più al consiglio della scuola che non alla propria idea perché magari, che idea posso avere?si magari dopo due o tre anni uno può cominciare ad avere un'idea della società in cui vive, ma se sei arrivato dall'altro capo del mondo hai realmente un punto di vista diverso. (Vicepresidente S_I_1)

A rendere difficile sia la comprensione del sistema sia la partecipazione attiva agli incontri e ai colloqui è la difficoltà linguistica: non saper parlare l'italiano o non riuscire a parlarlo bene complica la comunicazione in quei momenti in cui dovrebbe avvenire uno scambio di opinioni riguardo, per esempio, la futura scelta della scuola superiore. In queste situazioni l'ostacolo linguistico può essere superato con il supporto di un *mediatore*¹⁶³, ma non sempre questo è a disposizione delle scuole. Così, in caso di necessità, gli insegnanti fanno ricorso o ai figli stessi o ad altri studenti della medesima etnia che fungono da interpreti.

I genitori dicono di parlare italiano magari, però poi dopo, alla resa dei conti, no. E' venuto qua un cinese è stato qua parlare con me un'ora, ma io non ho capito nulla... dicono "io capisco tutto, parlo perfettamente l'italiano" poi invece ...(Funzione orientamento S_I_4)

I grossi problemi con le famiglie ci sono se non parlano l'italiano, e se non si hanno i mediatori è difficile, ci si atrezza con alunni grandi o particolarmente competenti, però sappiamo che non è la cosa migliore per fare i colloqui con i genitori. (Funzione intercultura S_I_11)

Alle difficoltà linguistiche, in due interviste, è legato a doppio filo il senso di inadeguatezza che i genitori stranieri possono provare non riuscendo ad interagire alla pari con gli insegnanti dei propri figli.

(*parla delle cause della mancata partecipazione ndr*) A volte anche il senso straniamento ecco, quindi riuscire ad apprendere i codici che ti permettano di comportarti adeguatamente senza vergognarti in quella situazione lì. (Preside S_I_3)

Innanzitutto, per essere parte attiva deve avere la possibilità di poter interloquire alla pari. E' quello che spesso manca. Quando ho organizzato questo incontro con i genitori stranieri ho chiesto loro se avessero bisogno di una traduzione immediata di tutto quello che dicevo e qualcuno ha detto "nono non c'è bisogno", invece io mi rendevo conto che non capivano. (Preside S_I_2)

L'origine straniera, viene anche chiamata in causa da un preside come ragione del fatalismo a cui le famiglie straniere si abbandonano e che può essere motivo della mancata partecipazione.

E poi c'è un fatalismo che riguarda un po' tutti quelli che arrivano da altre culture per cui uno si sente straniero e in fondo accetta quello che viene come viene. (Preside S_I_7)

¹⁶³ La figura del *mediatore linguistico* per l'interazione con i genitori o gli studenti non italofoni non è inserita all'interno dell'organico della scuola, che non riceve dunque fondi *ad hoc* per la loro assunzione. Questi fondi infatti sono gestiti dagli enti locali che li destinano ad associazioni del terzo settore le quali si occupano di dar vita ad una rete di servizi di mediazione linguistica. I mediatori stessi, quindi, sono a disposizione delle scuole su chiamata, e non in maniera continuativa, infatti il servizio può interrompersi qualora vengano a mancare i fondi.

Insegnanti e presidi, pur insistendo sulle difficoltà comunicative e di reperibilità dei genitori stranieri, sembrano però avere un'idea piuttosto definita delle storie di migrazione e di vita quotidiana di queste famiglie. In più di metà delle interviste (13) si fa infatti riferimento alla composizione dei nuclei familiari di stranieri, che vengono descritti come problematici a causa della presenza di un solo genitore, delle separazioni, o dei ricongiungimenti dei figli in età adolescenziale. Queste situazioni "difficili" nell'opinione degli intervistati, creano molte difficoltà agli studenti e sono spesso causa di disinteresse dei genitori, sui quali alcuni intervistati esprimono pareri molto duri riguardo alle scelte migratorie.

Questi portano i figli qui dopo anni e questi ragazzi non si integrano, i genitori vogliono che si integrino, ma portano dentro una rabbia e si vendicano con i genitori oppure chiedono di ritornare nel loro paese, e questo è un grosso ostacolo. (Funzione orientamento S_I_10)

Per loro questi figli sono degli sconosciuti e loro sono degli sconosciuti per questi figli. Ovviamente (*i figli ndr*) erano rimasti magari al paese d'origine, con dei parenti, con dei nonni non lo so, comunque con degli affetti, che hanno dovuto sradicare. Se uno cambia completamente paese e abitudini e tutto...di conseguenza questi ragazzini ne risentono. (Preside S_I_10)

Si tratta spesso di persone che lavorano moltissimo... tanti sono... tipologia sudamericana: donna sola con 4 figli avuti da uomini diversi che se ne stanno da un'altra parte, lei mantiene tutti lavorando come una pazza fatica a seguire tutto. Gente che lavora moltissimo, fa fatica a seguire i figli, rispetto ai figli sente una sorta di estraneità, anche per il discorso dell'identità. Anche per noi è difficile non essendoci una mediazione efficace, capire il loro punto di vista. (Funzione orientamento S_I_11)

Proprio in riferimento alle storie di ricongiungimento familiare, ritorna nei racconti degli insegnanti, la problematica degli alunni neo arrivati. La presenza nelle scuole di alunni non italofoni al primo inserimento, anche se statisticamente inferiore a quella degli altri alunni stranieri (cfr. § 5), viene però percepita come molto più problematica. Da un lato, potrebbe essere dovuto, come suggerisce un'intervistata al fatto i neo arrivati rappresentano l'aspetto "emergenziale" delle presenze, e per questo sono anche un canale per attirare i (già scarsi) fondi destinati ai corsi di prima alfabetizzazione e di italiano L2. Dall'altro, come già rilevato nel capitolo 6, le loro difficoltà linguistiche complicano molto l'orientamento e richiedono attenzioni specifiche e individualizzate da parte degli insegnanti.

3. Le ricadute della partecipazione sulla negoziazione della scelta

E' evidente che, al di là dell'auspicabile collaborazione tra scuola e famiglia in pratica, la possibilità di discutere il percorso più adatto per l'alunno dipende significativamente dal livello di partecipazione della famiglia. Quando la famiglia è assente, il ragazzo diventa l'interlocutore principale nella fase che conduce alla formulazione del consiglio orientativo. In questi casi, è molto spesso la scuola ad avere l'ultima parola sul futuro dei ragazzi, mentre le famiglie se ne disinteressano o, come dice un intervistato, non leggono neanche il consiglio orientativo.

Quando le famiglie non ci sono diciamo che la scuola si assume la responsabilità della propria scelta, poi la comunica al genitore, il genitore aderisce passivamente a questa scelta. E il ragazzo viene investito di maggiore responsabilità in quel caso. (Preside S_I_3)

Il maggior peso degli insegnanti emerge però anche quando le famiglie ci sono, ma necessitano di una maggiore opera di chiarificazione circa l'esito dei percorsi possibili. La mancanza di strumenti *culturali*, di *country-specific capital* nel caso degli stranieri (Azzolini 2012), può mettere alcune famiglie nella condizione di non riuscire a prendere una decisione: per la mancata conoscenza del sistema di istruzione superiore o per la difficoltà nell'attribuire una diversa preferibilità ai percorsi. In questo caso, da tutte le interviste emerge il ruolo centrale degli insegnanti che diventano il punto di riferimento principale per queste famiglie, che sembrano fidarsi maggiormente all'opinione dei docenti (fino ad affidarvisi completamente).

Nel consigliare queste famiglie, gli insegnanti affermano di trovarsi spesso di fronte a genitori con aspettative che definiscono "basse" (istituti professionali e formazione professionale) e di dover risollevarle queste aspettative spronando le famiglie a puntare più in alto.

C'è qualche famiglia (*straniera ndr*) che per esempio manda i figli verso il basso e noi invece diciamo "rispetto alla preparazione del ragazzo, no!" (Funzione orientamento S_I_12)

Quando il ragazzo dice "no, non voglio fare un corso di tre anni, voglio studiare cinque" proponiamo alla famiglia, se ce la fa, di tenerlo per cinque anni perché il ragazzo ha questo desiderio. (Funzione intercultura S_I_3)

Il fatto che l'esperienza delle famiglie straniere richieda, da parte degli insegnanti, di ricorrere a schemi interpretativi diversi, nel dar conto della loro maggiore o minore propensione alla partecipazione, emerge anche in quei casi in cui è la loro (più) elevata partecipazione ad essere spiegata.

In particolare, attribuiscono la partecipazione delle famiglie straniere alle prospettive di lungo periodo riguardo la permanenza in Italia, da cui deriva l'attribuzione di maggior valore all'istruzione dei figli. Sotto questo punto di vista, un'intervistata rileva che nella sua scuola, negli ultimi anni, è aumentata la

partecipazione delle famiglie straniere, e alcuni genitori sono diventati rappresentanti di classe, e uno è stato eletto in consiglio di istituto. Questo dato mostra come i cambiamenti in termini di partecipazioni siano attribuiti ad una vera e propria acculturazione ai modi di partecipazione alla vita scolastica.

Mi sembra che man mano che passano gli anni ci sia un'acquisizione di una maggior consapevolezza da parte delle famiglie straniere, ci sono famiglie straniere che stanno diventando più attive insomma, si stanno muovendo di più rispetto a quanto vedevo (*prima ndr*), dipende dal tempo di permanenza ma anche dal livello di consapevolezza che nel frattempo hanno acquisito, anche strumenti culturali di cui dispongono. (...) Per dire fino a qualche tempo fa, questo è solo un esempio, non avevamo rappresentanti di classe stranieri. Invece da qualche anno a questa parte io ho diversi rappresentanti di classe stranieri che sono molto attivi si danno da fare...anche nel consiglio di istituto nell'ultima elezione è entrato a farne parte per la prima volta nella storia di questa scuola un genitore straniero. (Preside S_I_3)

Sicuramente (*la partecipazione ndr*) dipende dal grado di integrazione della famiglia, se c'è una famiglia che è residente da vent'anni in Italia, che ha raggiunto una discreta affermazione nel mondo del lavoro, che ha una progettualità in Italia e i cui figli sono nati qui, allora c'è partecipazione. (Preside S_I_11)

Una seconda ragione riguarda invece il desiderio di riscatto sociale, per cui la famiglia straniera partecipa perché vede nella scuola uno strumento con il quale il figlio può migliorare la propria posizione.

Quello che vedo io è che c'è un investimento, diciamo, il desiderio di investire su questi figli che secondo loro sono destinati a rimanere qui e a non tornare nel paese di origine. Io ne vedo sempre di più, rispetto al passato. Per cui c'è anche una mobilitazione maggiore di quelle che sono le loro risorse personali e individuali. (Preside S_I_3)

E' importante sottolineare che queste due motivazioni (il desiderio di riscatto e l'acquisizione di strumenti culturali) vengono presentate *solo* con riferimento alle famiglie straniere, e considerate caratterizzanti la (rara) partecipazione di queste ultime.

Fino ad ora abbiamo analizzato le difficoltà che emergono nel gestire un processo di orientamento in assenza della sponda partecipe della famiglia, e di come gli insegnanti diano conto diversamente delle ragioni che portano famiglie italiane e straniere a (non) partecipare. Ci occuperemo adesso di quei casi in cui è l'“eccessiva” partecipazione a generare difficoltà e tensioni tra gli insegnanti e la famiglia. Come vedremo infatti, quest'ultima, può arrivare ad esercitare esplicite pressioni sulla scuola richiedendo una modifica del consiglio orientativo e mettendo in discussione il ruolo degli insegnanti.

3.1. Insegnanti e famiglie di fronte al consiglio orientativo: condivisione, negoziazione e conflitto

Quando la scuola riesce a stabilire un contatto e un dialogo con la famiglia, la scelta del percorso scolastico più adeguato per i figli, avviene come una vera e propria negoziazione, in cui si riesce ad arrivare ad un accordo sul percorso futuro, condiviso dalla famiglia e dagli insegnanti.

Io le posso dire che siccome da diverso tempo c'è molta attenzione a questo aspetto (*coinvolgimento delle famiglie ndr*), mi sembra di capire che ad un certo punto ci siano dei buoni livelli di coerenza rispetto a quello che pensano gli insegnanti e a quello che pensano le famiglie. Mi sembra che anche quest'anno le scelte siano delle scelte coerenti. Sono state delle scelte coerenti. (Presidente S_I_3)

Nonostante gli intervistati dichiarino che quando la famiglia partecipa, il confronto con la scuola avviene "pacificamente", nei loro racconti emergono con più forza i casi di tensione e conflitto, perché sono le occasioni in cui il loro stesso ruolo viene costantemente messo in discussione dalle famiglie.

Infatti, tra famiglia e scuola possono emergere delle tensioni quando non vi è consenso circa l'indirizzo di prosecuzione degli studi. In queste circostanze, l'equilibrio scuola-famiglia può rompersi, lasciando sulla scena la famiglia come unico decisore. L'uso del consiglio orientativo da parte delle scuole superiori, ha, in questo senso, trasformato tali divergenze in veri e propri momenti di tensione e conflitto: tale richiesta ha portato infatti diverse famiglie a mettere in atto strategie di pressione o di esplicita richiesta di modifica del consiglio.

In questo senso, alcuni genitori iniziano a sondare il terreno molto presto, già all'inizio della terza media, cercando di comprendere quali siano le opinioni e le posizioni degli insegnanti, per capire, presumibilmente, se devono esercitare delle pressioni su di loro, facendo opera di convincimento, nel caso in cui il consiglio non corrisponda alle aspettative.

Poi i genitori vengono a colloquio all'inizio dell'anno e ormai sanno che il punto debole è il consiglio orientativo, perché appunto queste scuole X e Y (*nomi di due scuole che adottano il consiglio orientativo ndr*) prevedono questi limiti. Quindi vengono, chiedono che intenzioni abbiamo... vengono a sondare. (Funzione interculturale S_I_6)

La conflittualità tende però ad emergere al momento della consegna del consiglio orientativo. Nelle parole degli intervistati, le famiglie con cui più spesso si giunge allo scontro sono tipicamente famiglie italiane con elevate ambizioni, che aspirano ad un percorso liceale e non intendono modificare questa posizione, a prescindere dagli esiti scolastici del figlio e delle inclinazioni rilevate dagli insegnanti.

Le famiglie con cui entriamo più in conflitto sono quelle che appartengono ad un'utenza un pochino più alta, perché se nel consiglio orientativo non vedono "liceo"...tragedie! Spesso ci sono le tragedie. Perché comunque le loro aspettative sono quelle, però non si rendono conto che i rispettivi figli non hanno la propensione per affrontare un liceo. Con le famiglie straniere non abbiamo mai avuto conflittualità o addirittura richieste di cambiare il consiglio orientativo. (Preside S_I_3)

Poi ci sono i genitori che vengono e dicono "voi avete consigliato un istituto tecnico e mio figlio non farà mai un istituto tecnico, mio figlio mai!", quindi prendono il consiglio e se ne vanno, poi faranno quello che vogliono. Però un po' risentiti, dicendo "mai!". Ci sono genitori che ci tengono che il figlio non vada lì, di solito è uno status che devono difendere. (Funzione intercultura S_I_6)

Tale conflittualità si concretizza in manifestazioni di dissenso rispetto a ciò che è stato indicato al figlio, richieste di colloquio con gli insegnanti e con il preside per capire quali possibilità esistono per una rinegoziazione di tale decisione. In alcuni casi, il personale scolastico riesce a convincere le famiglie dell'inopportunità di un cambiamento, difendendo la fondatezza del loro giudizio.

L'incontro con il dirigente scolastico in genere, molto spesso, ha questa funzione catartica per cui (*i genitori ndr*) tirano fuori di tutto e di più, dopodiché io li induco a riflettere, gli pronuncio tutto il discorso relativo al modo in cui il consiglio viene formulato e la maggior parte capisce. Perché una persona, insomma, comunque adulta, con medi strumenti capisce che cosa vuol dire un *consiglio*, allora io gli spiego tutta questa cosa, e gli dico che se vogliono approfondire il perché è stato dato quel consiglio, possono ulteriormente parlare con gli insegnanti che sono sempre disponibili a spiegarsi. (Preside S_I_2)

Non in tutti i casi però il disappunto della famiglia e la sua volontà di modifica sono gestibili né la famiglia si pone sempre con un atteggiamento aperto e negoziale. In un'intervista si fa ad esempio riferimento a casi in cui i genitori hanno fatto addirittura ricorso a mezzi legali, inviando una lettera dei propri avvocati; in un'altra si ricorda un caso in cui un genitore si è rifiutato di ritirare il consiglio.

Quando sono arrivata in questa scuola, sono arrivate uno o due lettere di genitori con lettera dell'avvocato perché il consiglio orientativo dato non corrispondeva alla dicitura esatta del liceo dove volevano iscrivere i figli. E allora, mi hanno detto che questo era un precludere al figlio l'iscrizione ad una scuola. (Funzione orientamento S_I_1)

Io ho trovato per esempio in un caso un genitore che mi ha dichiarato che si rifiutava di ritirare il consiglio orientativo. Il consiglio orientativo noi l'abbiamo prodotto ed è lì protocollato,

come qualunque documento, uno è libero di non ritirarlo. Lui pensando di creare chissà quale precedente si era rifiutato di ritirarlo con i docenti nel momento in cui era stato consegnato e io naturalmente l'ho richiamato per consegnarlo personalmente. Addirittura non ritirare il pezzo di carta per dissociarsi totalmente, la dice lunga. (Preside S_I_2)

In molti casi gli insegnanti sono messi di fronte alla richiesta di cambiare il consiglio orientativo: osserviamo, in questo senso, prassi e orientamenti piuttosto distinti messi in campo dalle scuole contattate.

In tre scuole la posizione è di opposizione irremovibile a qualsiasi possibilità di modifica, e in uno di questi casi la preside afferma di non aver neanche mai ricevuto richiesta da parte delle famiglie.

Nel rifiutarsi di modificare il consiglio si insiste molto sull'illegittimità delle pratiche messe in atto dalle scuole superiori, e sul fatto che cambiarlo significherebbe vanificare il lavoro degli insegnanti e delegittimarli.

In un'altra scuola invece, viene invece adottata una strategia che potremmo definire "preventiva": il preside dà indicazioni ai docenti di considerare già nella primo scambio di opinioni sul consiglio orientativo le eventuali divergenze con le famiglie. Possiamo ipotizzare ad esempio che, nei casi in cui il consiglio di classe sia indeciso tra più indirizzi, e sia stata avanzata una richiesta della famiglia, quest'ultima vedrà realizzata la sua aspettativa.

Emblematica della difficile posizione in cui spesso si trovano gli insegnanti intervistati - tra volontà di rispettare il parere delle famiglie e di salvaguardare la "pace sociale" e la difesa della propria professionalità - è la strategia messa in campo da una delle scuole intervistate. La soluzione è stata qui trovata nell'elaborazione di un modulo per la formulazione del consiglio orientativo che comprendesse tutti i criteri che vengono considerati: tra questi anche la "motivazione della famiglia". Anche se nella spiegazione dell'insegnante, si tratta di un messaggio rivolto alle scuole superiori per segnalare che il consiglio è frutto della volontà della famiglia, potremmo dire che anche questa pratica può essere letta come un concretizzarsi della pressione che determinate famiglie possono esercitare sulla scuola, pressione che viene addirittura "formalizzata".

Oltre questi casi particolari, nella maggior parte delle scuole contattate invece, quando il preside dà il suo consenso, viene riconvocato il consiglio di classe che ridiscute il consiglio orientativo e, se lo ritiene, lo modifica.

Io sono sempre disponibile a riconvocare il consiglio di classe per chiedere un approfondimento. Però avviso prima il genitore che facendo tutto questo iter può darsi che poi dopo venga fuori (*come consiglio ndr*) "istituto professionale". Faccio capire che io non esercito nessun tipo di pressione perché venga omologato all'orientamento preferito dalla famiglia perché non è così che si lavora. (Preside S_I_2)

Per quanto tenacemente gli insegnanti tentino di difendere la propria autonomia, rimane difficile resistere alle pressioni della famiglia e doversi anche assumere la responsabilità di una mancata iscrizione dello studente ad una determinata scuola.

A me è capitato di avere qua della gente che mi chiedeva di cambiare il consiglio in giugno, quando dovevano perfezionare l'iscrizione. Nella mia storia mi ricordo benissimo di una persona che voleva andare in una scuola e c'è stato un *tira e molla* incredibile, siamo arrivati a luglio, quando i docenti non c'erano più, e la famiglia si è per l'ennesima volta rivolta a me e io alla fine gliel'ho cambiato, perché ero stremato. (Preside S_I_11)

Per questo, emerge spesso la volontà di evitare - se possibile - ogni conflittualità, anche per salvaguardare la serenità dello studente con cui ci si continua a relazionare in classe, fino alla fine dell'anno.

Io ho avuto delle situazioni che avrebbero potuto sconfinare in conflittualità (...) per esperienza non ho mai avuto momenti forti, il consiglio di classe ha sempre lavorato laddove potevano esserci prevedibili situazioni un po' conflittuali, perché a volte devi anche fare un passettino indietro, se metti come obiettivo, come soggetto il tuo alunno. Se invece metti come priorità la tua relazione (*con il genitore ndr*), il tuo essere insegnante e il bambino diventa l'ultimo dei tuoi pensieri allora sicuramente si può anche chiudere la saracinesca. (Funzione intercultura S_I_1)

Però, voglio dire, se succede (*conflitto sul consiglio orientativo ndr*) noi comunque cerchiamo di rimanere sulle nostre posizioni, se invece il genitore ci dice "il figlio è mio mi assumo io la responsabilità di un eventuale insuccesso o fallimento"... siccome comunque il ragazzo deve stare a scuola altri 6- 7 mesi dopo, non è bello che ci sia una delegittimazione del coordinatore di classe in famiglia che va ad inficiare poi il rapporto didattico educativo. (Preside S_I_3)

Qualora le famiglie non riuscissero ad ottenere una modifica e tentassero comunque l'iscrizione alla scuola superiore che lo utilizza come criterio, resta comunque aperta la possibilità di appellarsi alle graduatorie stilate dalle scuole superiori in caso di rifiuto dell'iscrizione. Questa strada però, nel parere di un preside, non è stata percorsa da molti perché il ricorso al Tar è dispendioso economicamente¹⁶⁴, elemento che già opera una selezione delle famiglie che possono permettersi di affrontare questa spesa.

Concludendo, in un sistema in cui la scelta della scuola superiore è lasciata alle famiglie, non tutte possiedono gli stessi strumenti per compiere una scelta consapevole né per ricondurre gli insegnanti alla propria volontà in caso di dissenso circa il futuro scolastico dei propri figli. Le famiglie italiane, specialmente quelle che dispongono di un background socioeconomico elevato riescono ad

¹⁶⁴ Infatti l'unica sentenza del Tar Lombardia riguardante il consiglio orientativo come criterio di selezione delle domande è la n. 2129 del 01/09/2011, già citata nel cap. 8.

influenzare la scelta anche nel caso in cui le scuole superiori utilizzino il consiglio orientativo per selezionare le domande di iscrizione. Le famiglie straniere, poco o nulla partecipative per i motivi che abbiamo visto, si affidano invece più frequentemente agli insegnanti e al loro giudizio.

4. Le scelte delle famiglie alla prova dei fatti: i dati sulle iscrizioni

Alla luce del quadro appena presentato, risulta interessante osservare quali siano, rispetto al consiglio orientativo ricevuto, le scelte delle famiglie. Abbiamo la possibilità di riflettere sulle effettive iscrizioni degli alunni, a partire da dati quantitativi raccolti durante il primo anno della ricerca coordinata da Codici (cfr. § 5) che sebbene riguardino poco più di mille alunni, costituiscono comunque un'evidenza, difficilmente reperibile in altro modo, riguardo alla coerenza delle strategie familiari rispetto ai consigli degli insegnanti¹⁶⁵.

A partire da questi dati, infatti, possiamo incrociare il consiglio orientativo ricevuto con l'iscrizione effettuata (nei diversi indirizzi di scuola superiore), degli 845 ragazzi italiani e 485 ragazzi stranieri del campione.

Leggere questi dati ci permette di trovare conferma di quanto è emerso dai racconti degli insegnanti.

I risultati confermano innanzitutto sia la maggiore tendenza delle famiglie italiane a *non* seguire l'indicazione degli insegnanti che viceversa la maggiore adesione al consiglio orientativo ricevuto da parte delle famiglie straniere.

Tabella 9.1. Iscrizione effettuata per consiglio orientativo. Alunni con cittadinanza italiana (% di riga)

Alunni italiani

Iscrizione

<i>Consiglio orientativo</i>		Liceo	Istituto Tecnico	Istituto Professionale	Formazione Professionale	Totale
Liceo	<i>v.a</i>	390	15	15	0	420
	%	92,9%	3,6%	3,6%	0,0%	100,0%
Istituto Tecnico	<i>v.a</i>	44	50	76	3	173
	%	25,4%	28,9%	43,9%	1,7%	100,0%
Istituto Professionale	<i>v.a</i>	33	31	46	24	134
	%	24,6%	23,1%	34,3%	17,9%	100,0%
Formazione Professionale	<i>v.a</i>	7	7	24	80	118
	%	5,9%	5,9%	20,3%	67,8%	100,0%
Totale	<i>v.a</i>	474	103	161	107	845
	%	56,1%	12,2%	19,13%	12,8%	100,0%

¹⁶⁵ Si è occupato di questo tema anche Conte (2012) nel report conclusivo sul progetto Passaggi.

Tabella 9.2. Iscrizione effettuata per consiglio orientativo. Alunni con cittadinanza non italiana (% di riga)

Alunni stranieri

Iscrizione

<i>Consiglio orientativo</i>		Liceo	Istituto Tecnico	Istituto Professionale	Formazione Professionale	Totale
Liceo	<i>v.a</i>	51	5	5	2	63
	%	81,0%	7,9%	7,9%	3,2%	100,0%
Istituto Tecnico	<i>v.a</i>	19	34	43	1	97
	%	19,6%	35,1%	44,3%	1,0%	100,0%
Istituto Professionale	<i>v.a</i>	9	24	71	30	134
	%	6,7%	17,9%	53,0%	22,4%	100,0%
Formazione Professionale	<i>v.a</i>	7	23	47	114	191
	%	3,7%	12,0%	24,6%	59,7%	100,0%
Totale	<i>v.a</i>	86	162	90	146	485
	%	17,8%	33,5%	18,6%	30,2%	100,0%

La corrispondenza tra il consiglio ricevuto e la scelta effettuata¹⁶⁶ è sempre maggiore per gli alunni stranieri che per gli alunni italiani, anche nel caso in cui il consiglio orientativo sia stato verso il liceo. Mentre la quasi totalità degli italiani (92,9%) si iscrive *effettivamente* al liceo, solo l'81% degli stranieri fa una scelta coerente con il consiglio. E' interessante notare come il 16% degli stranieri indirizzati al liceo si dirige comunque verso l'istruzione tecnica o professionale.

L'unica eccezione alla maggiore coerenza tra consiglio orientativo e iscrizione per gli stranieri è rappresentata dai casi in cui a questi ultimi è stata consigliata la formazione professionale. In questo caso emerge una tendenza "al rialzo" con l'iscrizione ai tecnici (per il 17,4%) e ai professionali (per il 19,5%) in misura maggiore rispetto ai colleghi italiani (il 16% ha scelto un tecnico e il 10% un professionale).

Quest'ultimo dato mostra come, nella pratica, per quanto la famiglia straniera si affidi di più al consiglio dell'insegnante, possa comunque disattendere il consiglio orientativo, quando questo porterebbe il figlio a iniziare un percorso di formazione regionale di durata triennale. Non abbiamo elementi sufficienti per rintracciare un'unica spiegazione del perché ciò avvenga, tra le possibili ragioni, possiamo ipotizzare che questa scelta potrebbe nascondere la volontà di riscattarsi da un consiglio orientativo percepito come ingiusto (sebbene il cambiamento non avvenga "puntando in alto" e scegliendo un percorso liceale).

Alla luce di questi dati, e delle dinamiche che li possono generare, risulta ancora più interessante capire sulla base di quali elementi gli insegnanti consiglino un percorso o un altro ad alunni italiani e

¹⁶⁶ La corrispondenza è tanto maggiore quanto le percentuali, nelle celle dove si incrociano il consiglio orientativo e l'iscrizione del medesimo indirizzo, tendono a 100.

stranieri, soprattutto perché per questi ultimi il consiglio orientativo, raramente contestato o modificato dalla famiglia, rischia più spesso di assumere carattere vincolante.

Capitolo 10

Il ruolo del consiglio orientativo nella differenziazione delle carriere degli alunni italiani e stranieri

Nonostante i profili di disuguaglianza evidenti nella scelta dell'indirizzo della scuola superiore, è praticamente assente in Italia una letteratura che si sia occupata di comprendere il ruolo delle pratiche di orientamento scolastico messe in campo dagli insegnanti nel riprodurre le disuguaglianze tra alunni italiani e stranieri (cfr. § 5). In quest'ultimo capitolo cercheremo di gettare luce su questo aspetto, analizzando i fattori che guidano le scelte degli insegnanti nel formulare il consiglio orientativo, con particolare riferimento agli alunni stranieri. Per comprendere meglio le logiche che governano questo processo, abbiamo scelto di sottoporre agli intervistati i dati quantitativi raccolti nel primo anno della ricerca coordinata da Codici, dati che incrociano il consiglio orientativo ricevuto con il voto d'uscita dell'esame di terza media e che, come vedremo, mettono in luce alcuni elementi di un certo interesse ai fini di questa ricerca.

Ai commenti degli intervistati (8¹⁶⁷) esplicitamente riferiti a questi dati, affiancheremo, in questo capitolo, anche un'analisi di tutte le considerazioni emerse, in relazione al consiglio orientativo, dalle interviste ai presidi e insegnanti delle scuole medie e superiori.

Ciò che gli intervistati confermano è il ruolo differenziato che essi stessi ricoprono nell'accompagnare alunni italiani e stranieri in questa fase di passaggio e, in modo particolare, il loro peso nel contribuire alla sottorappresentazione degli alunni stranieri nei percorsi liceali. Analizzeremo questo apparato di giustificazioni nella seconda parte del capitolo, distinguendo tra le ragioni imputabili alle competenze degli alunni stranieri e quelle legate alle esigenze delle loro famiglie.

Infine, considerando l'importanza del consiglio orientativo nel (pre)determinare la carriera scolastica degli alunni stranieri, abbiamo posto ai presidi delle scuole superiori alcune domande volte a comprendere la misura in cui il sistema scolastico italiano offra (o meno) la possibilità di cambiare percorso una volta iscritti alla scuola superiore. Anche se tecnicamente sono possibili pratiche di *riorientamento* e di passaggio verso altre scuole ed indirizzi, nell'ultima parte del capitolo metteremo in luce le difficoltà e i limiti che si incontrano, nelle scuole superiori, nel rendere effettive queste pratiche.

¹⁶⁷I dati quantitativi non sono stati sottoposti ai Referenti intercultura e orientamento prima della conclusione della indagine quantitativa (2012). Inoltre, per motivi di tempo durante la conduzione delle interviste, nell'indagine condotta quest'anno (2013), due insegnanti non hanno potuto commentare i dati.

1. La canalizzazione formativa degli alunni italiani e stranieri: l'evidenza dei dati quantitativi

Grazie all'attività di ricerca svolta nell'ambito del progetto Passaggi, è stato possibile disporre dei dati relativi al voto d'esame finale e al consiglio orientativo ricevuto da ciascun alunno del campione (cfr. § 5). Conoscendo queste due variabili sono stati confrontati i consigli orientativi ricevuti dagli alunni italiani e stranieri, in funzione del loro voto finale¹⁶⁸. Il consiglio orientativo ricevuto prevede quattro possibili opzioni: l'istruzione liceale, tecnica o professionale e la formazione professionale regionale, mentre i voti d'uscita sono stati aggregati in classi, distinguendo gli studenti "sufficienti" (6), gli studenti "bravi" (7-8) e gli studenti "molto bravi".

Le tavole di contingenza per gli studenti italiani (tabella 10.1) e stranieri (tabella 10.2.) che incrociano il consiglio orientativo e il voto mostrano a quale percentuale di studenti usciti con un determinato voto, sia stata consigliata una scuola invece che un'altra. La lettura di questi dati fa emergere differenze evidenti tra alunni italiani e stranieri, per tutte le classi di voto.

Tra gli studenti italiani "sufficienti" circa il 70% ha ricevuto un consiglio verso l'istruzione professionale (35,7%) o la formazione professionale (33,2%), contro l'86% degli studenti stranieri a parità di voto.

Allo stesso modo, il 30% degli studenti italiani con 6 è stato indirizzato verso il liceo (10,6%) e l'istituto tecnico (20,4%), contro meno del 15% degli studenti stranieri con lo stesso voto. La stessa tendenza emerge per gli studenti che hanno ottenuto 7 o 8 in uscita dalla scuola media: il 54% degli italiani contro il 24,8% degli stranieri è stato indirizzato al liceo. Infine, lo stesso accade anche nel caso degli studenti "molto bravi": la quasi totalità degli studenti italiani (98%) ha ricevuto un consiglio orientativo verso il liceo, contro il 70% degli stranieri con gli stessi voti (anche se solo 24 studenti stranieri hanno totalizzato 9 o 10).

Quello che questi dati sembrano suggerire è che agli studenti stranieri vengano consigliati dei percorsi "al ribasso" e che con più difficoltà ricevano consigli verso l'istruzione liceale, anche a parità di voto con gli studenti italiani. Avendo già fatto cenno ai limiti di questa raccolta dati (cfr. § 5), non torneremo a parlarne in questa sede, soprattutto perché, più che sulla robustezza dei dati stessi, ci interrogheremo sulle interpretazioni che ne danno gli intervistati. Prima però illustreremo alcune considerazioni emerse dalle interviste circa la gerarchizzazione degli indirizzi e del voto finale. Questo ci permetterà di comprendere come essi stessi abbiano interpretato le variabili presentate e di sottolineare alcune contraddizioni che emergono dalle loro spiegazioni.

¹⁶⁸ Sarebbe corretto precisare che il consiglio orientativo, come abbiamo visto, viene consegnato alla famiglia entro gennaio, mentre i voti finali degli alunni sono temporalmente collocati alla fine dell'anno scolastico. Questo potrebbe rappresentare un limite, in quanto il consiglio non è dato successivamente al voto, ma viceversa. Questi limiti andrebbero superati, per esempio considerando anche il voto del primo quadrimestre.

Tabella 10.1. Consiglio orientativo per classi di voto finale. Alunni con cittadinanza italiana (% di riga).

<u>Alunni italiani</u>		Liceo	Istituto Tecnico	Istituto Professionale	Formazione Professionale	Totale
6	v.a	25	48	84	78	234
	%	10,6%	20,4%	35,7%	33,2%	100%
7 e 8	v.a	221	121	45	23	410
	%	53,9%	29,4%	10,9%	5,6%	100%
9 e 10	v.a	174	4	0	0	178
	%	97,8%	2,2%	0,0%	0,0%	100,0%
Totale	v.a	420	173	129	100	822
	%	51,1%	20,6%	15,7%	12,2%	100%

Tabella 10.2. Consiglio orientativo per classi di voto finale. Alunni con cittadinanza non italiana (% di riga).

<u>Alunni stranieri</u>		Liceo	Istituto Tecnico	Istituto Professionale	Formazione Professionale	Totale
6	v.a	5	28	80	128	241
	%	2,1%	11,7%	33,3%	53,1%	100%
7 e 8	v.a	41	60	47	17	165
	%	24,8%	36,4%	28,5%	10,3%	100%
9 e 10	v.a	17	7	0	0	24
	%	70,8%	29,2%	0,0%	0,0%	100%
Totale	v.a	63	95	127	145	430
	%	12,8%	22,1%	29,5%	33,7%	100%

1.1. La gerarchia degli indirizzi e il voto finale: alcune osservazioni

La variabile “consiglio orientativo” è stata presentata ordinando gerarchicamente i percorsi di prosecuzione, considerando quindi il liceo come più “preferibile” dell’istituto tecnico, quest’ultimo come più preferibile dell’istituto professionale e così via fino alla formazione professionale.

Non è intenzione di questa ricerca attribuire maggior preferibilità ad un percorso liceale e un disvalore all’istruzione tecnica e professionale o alla formazione professionale. Infatti non siamo interessati a capire *perché* si consigli un liceo piuttosto che un tecnico, *tout court*, ma *perché* un determinato percorso sia consigliato ad uno studente straniero, a parità di voto con uno italiano, solo per il fatto di essere straniero.

In seconda battuta, la gerarchia qui utilizzata rispecchia la preferibilità tra indirizzi che emerge anche dall'immaginario degli insegnanti stessi e di cui si è già parlato in precedenza (cfr. § 7). A dimostrazione di questo, durante le interviste, gli insegnanti e i presidi non contestano mai l'ordinamento gerarchico degli indirizzi, tranne in una occasione (Vicepresidente S_I_1).

Con riferimento alla gerarchizzazione delle scuole superiori, è significativo osservare come più volte gli insegnanti entrino in esplicita contraddizione: mentre in altri momenti i tecnici e i professionali vengono definiti come percorsi più semplici dei licei e con un'utenza molto difficile, quando si giustifica l'orientamento degli studenti stranieri, questi stessi percorsi vengono descritti come aventi pari dignità dell'istruzione liceale.

Io però onestamente non farò il discorso che il centro di formazione professionale è una scelta penalizzante, perché vedendo quanto veramente opera bene, in maniera seria, che prepara davvero all'inserimento, e forse anche prima all'inserimento lavorativo che non il percorso quinquennale, che facilita la ricerca del lavoro dopo, non ho particolari remore a consigliare anche questo tipo di inserimento perché diciamo poi il ragazzo è contento e si trova molto bene. Bisogna secondo me anche vedere la qualità di certi centri di formazione. (Funzione intercultura S_I_3)

E' vero il liceo mi dà una preparazione scolastica per affrontare l'università però anche l'istituto tecnico non è da sottovalutare, se uno fa bene l'istituto tecnico poi può anche continuare, chiaro nel suo ambito, è vero che se uno ha fatto ragioneria poi non andrà a fare filosofia, però economia perché no? (Vicepresidente S_I_5)

A parte queste eccezioni, il resto degli intervistati conferma tacitamente che i consigli orientativi verso l'istruzione tecnica e verso l'istruzione e la formazione professionale siano meno preferibili dei licei. Bisogna sottolineare, a questo proposito, che nei loro racconti, la maggiore preferibilità dei licei, è sempre *relativa* agli alunni meritevoli: il liceo non è *il* percorso migliore in assoluto ma lo è di certo per chi ha performance elevate. E questo diventa importante alla luce, poi, di quello che di fatto consigliano agli studenti stranieri.

Un'altra considerazione merita invece il valore del voto medio come valido indicatore di "capacità" comparabili. In questo senso, quattro intervistati hanno espresso delle considerazioni sul valore del voto degli studenti. In due casi si sostiene che a votazioni alte degli studenti con cittadinanza non italiana non sempre corrispondono effettive capacità e competenze, ma che il voto viene utilizzato con funzione premiante. Infatti, considerando il punto di partenza svantaggiato dello studente straniero, si dà valore al suo percorso assegnando un voto più alto rispetto alle sue effettive competenze.

Questo quindi, secondo gli insegnanti, renderebbe più difficile confrontare, rispetto al consiglio dato, il voto di un alunno italiano con quello di un alunno straniero, anche nel caso che si tratti di un 9 o di un 10¹⁶⁹.

Un solo intervistato ha invece sostenuto che i voti sono difficilmente comparabili, a prescindere dalla nazionalità dell'alunno, e questo potrebbe spiegare le differenze nei consigli orientativi: due alunni che hanno totalizzato 7, potrebbero averlo ottenuto come risultato di un grande impegno o viceversa di performance al minimo. Per questo, le potenzialità che vi si nascondono possono essere diverse tanto quanto il futuro che si intravede per loro (e questo spiegherebbe i diversi consigli orientativi).

Potrebbe essere letto (*i consigli orientativi diversi tra alunni italiani e stranieri a parità di voto ndr*) non come un aspetto di discriminazione, per cui è il consiglio orientativo al ribasso (*rispetto al voto ndr*), ma perché magari c'è stato un effetto premiante sulla valutazione dell'alunno straniero. La valutazione non è mai assoluta, è sempre relativa rispetto ai punti di partenza, se è un alunno che è arrivato da poco c'è una componente premiante rispetto al fatto che ha fatto un grosso percorso, rispetto a quello che era il punto di partenza. (Preside S_I_2)

Al contrario, in un ultimo caso, un intervistato sostiene che mettere in dubbio la validità del voto come indicatore su cui effettuare raffronti significa non assumersi la responsabilità del voto, che, a prescindere da come sia stato prodotto, rimane un numero su una scala gerarchicamente ordinata, e a cui corrisponde un merito minore o maggiore.

Ma se io faccio una statistica, se io do un voto do un voto, alla fine se l'alunno va a fare un concorso dove esistono dei voti e dei punteggi: la docimologia è la docimologia. Io glielo darò per incoraggiamento, glielo darò per altri motivi, ma questo è un ragionamento che io faccio *prima*. Nel momento in cui do un voto, è quello lì...perché se poi ci mettiamo a ridiscutere tutto quanto all'italiana, ogni volta che si ha un dato...poi dopo si fanno le eccezioni, i cappelli, le premesse, i post e non se ne esce più. Va bene, gliel'hai dato per incoraggiamento?va bene. A quel punto però è chiuso, non è che ogni volta ci rimettiamo a ridiscutere tutto. (Preside S_I_7)

Le parole di questi intervistati ci lasciano pensare che, piuttosto che giustificare una loro pratica *iniqua* (diversi consigli orientativi), preferiscano assumersi la responsabilità di un *diverso* uso del voto, (confermandone la soggettività), soprattutto quando siano gli stranieri ad essere "privilegiati" con valutazioni più alte. Inoltre, il fatto che nessun altro intervistato contesti la questione del voto mostra come venga accettata e condivisa l'idea che l'allocatione degli studenti avvenga su base

¹⁶⁹ Verrebbe a questo punto da chiedersi che funzione abbia un voto 'premiante' in uscita dalla scuola media se a questo non corrisponde un riconoscimento di competenze che permetta all'alunno che ha ottenuto "10" di andare in un liceo.

meritocratica: chi ha 10 dovrebbe andare al liceo, chi ha 6 dovrebbe andare all'istituto professionale (Checchi 2010c).

E alla luce di questo appare ancora più interessante comprendere quali giustificazioni gli insegnanti portino per motivare i diversi consigli orientativi ad italiani e stranieri anche a parità di voto.

2. Le motivazioni che guidano gli insegnanti nella formulazione del consiglio orientativo

Dando conto delle ragioni che si celano dietro la formulazione di un determinato consiglio orientativo, gli insegnanti si concentrano soprattutto su quelle che spiegano il consiglio orientativo ricevuto dagli studenti stranieri. Ciò è comprensibile alla luce della differenziazione delle carriere tra studenti italiani e stranieri messa in evidenza dai dati e che implicitamente sembra attribuirne la responsabilità agli insegnanti, in termini di vero e proprio trattamento differenziale. In questo senso, è ragionevole che questi ultimi presentino delle argomentazioni per difendere le scelte della categoria a cui appartengono.

Per quanto riguarda i consigli dati agli italiani, l'unico aspetto che viene sottolineato è che la famiglia gioca un ruolo fondamentale nell'influenzare la scelta, come già chiaramente evidenziato nel capitolo precedente. In due interviste si afferma esplicitamente che nel caso dei ragazzi italiani con 6 a cui è stato consigliato il liceo, si tratta *senza dubbio* dell'esito delle pressioni della famiglia, la quale si assume la responsabilità di un possibile insuccesso del figlio.

Io uno con un 6 non lo manderei mai al liceo, è anche vero che lì è la famiglia dice “guardi poi lo seguo, lo affianco...”, perché il nonno è andato al liceo, il papà è andato al liceo, lo zio è andato al liceo etc. (Vicepresidente S_I_5)

Per quanto riguarda invece l'orientamento degli studenti stranieri, le altre spiegazioni fornite dagli intervistati possono essere distinte in due categorie:

- Quelle che giustificano perché sia difficile (o impossibile) che uno studente straniero frequenti un liceo, e quindi perché non gli venga consigliato.
- Quelle che giustificano, in positivo, perché gli sia stato consigliato l'istituto tecnico, il professionale o la formazione professionale.

Analizzeremo queste motivazioni, considerando prima quelle che si fondano sulle competenze degli studenti stranieri e passando poi a quelle che chiamano in causa la condizione economica delle loro famiglie.

2.1. Le competenze di italiano: un ostacolo insormontabile per l'accesso ai licei?

La scarsa conoscenza dell'italiano è il primo motivo, richiamato in tutte le interviste, che porta gli insegnanti a dar conto del fatto che agli stranieri non vengano consigliati i percorsi liceali. Riferendosi alle difficoltà linguistiche, gli insegnanti non parlano dei neo arrivati, per i quali il liceo è fuori discussione¹⁷⁰, ma si riferiscono a chi non padroneggia l'italiano come prima lingua e anche a chi, anche se nato in Italia, in famiglia parla una seconda lingua.

Avevamo una ragazzina bravissima a leggere e scrivere, scriveva temi bellissimi, ma non parlava. Lei poteva farlo un liceo, però non ci siamo sentite di consigliarle un classico o uno scientifico, perché se non parlava! (Funzione orientamento S_I_6)

Il vero ostacolo, secondo gli intervistati, non è rappresentato dalla sola comprensione dell'italiano, ma dalla capacità di utilizzarlo nello studio e di possedere quella proprietà di linguaggio che viene richiesta nei licei.

Queste argomentazioni vengono confermate anche dalle interviste ai licei, i presidi infatti affermano che i pochi studenti stranieri iscritti alla loro scuola sono di seconda generazione e hanno competenze linguistiche elevate, altrimenti non si sarebbero iscritti.

La padronanza linguistica è uno degli aspetti che potrebbe indurre (*a non indirizzare ai licei ndr*), per quanto la performance possa essere, come media dei voti, elevata, però il tipo di padronanza linguistica e il tipo di capacità astrattiva attraverso il linguaggio può essere più limitata perché il bagaglio lessicale è più limitato. (Preside S_I_2)

Sì, perché questo (*la lingua italiana ndr*) è il requisito fondamentale (*per il liceo ndr*), perché nella didattica del liceo, anche se è cambiata molto, la lezione frontale ha un peso fondamentale. (Preside S_II_1)

¹⁷⁰ Una sola eccezione è rappresentata da un caso, emerso da un'intervista ad una scuola a bassa incidenza di stranieri e che per questo, si è trovata molto raramente a gestire l'orientamento degli alunni CNI (e dei neo arrivati soprattutto). In questo ambiente, dove la maggior parte dell'utenza nativa si iscrive al liceo scientifico o classico, gli intervistati ci raccontano di un alunno neoarrivato a cui è stato consigliato il liceo delle scienze umane. Le motivazioni per questo consiglio sono in primis la volontà di "proteggerlo" inserendolo in un ambiente che si ritiene più attento (a differenza di quello che viene sostenuto in altre interviste) e in secundis evitargli una scelta predeterminata sulla base del fatto che, non conoscendo l'italiano, fosse impossibile valutare le sue competenze. Al di là del caso singolo, emerge la consapevolezza che il consiglio dato sarebbe stato determinante, poiché l'alunno e la sua famiglia si trovavano impossibilitati a scegliere senza l'appoggio degli insegnanti, e difatti l'iscrizione è avvenuta nella scuola consigliata da questi ultimi.

A ciò si aggiunga la considerazione che avere delle basi grammaticali deboli rende ancora più arduo l'inserimento nei licei dove siano previsti il latino e il greco, considerati assolutamente troppo difficili da affrontare per uno straniero.

Seppur raramente obiettata, questa giustificazione potrebbe risultare addirittura dannosa per lo studente stesso (che si dichiara di voler proteggere). Infatti, un'intervistata sottolinea che indirizzare ad un istituto professionale uno studente *solo* perché non conosce bene l'italiano, significa penalizzarlo ulteriormente e rinunciare ad un miglioramento del suo livello linguistico. Ma è l'unico caso in cui questo tipo di riflessione, che appare assolutamente fondata, emerge dalle interviste.

Quando io ti indirizzo a una scuola che penso sia meno esigente, tipo un professionale, e non ti mando al liceo anche se tu magari sei nato in Italia, perché non sei parlante nativo, io ti faccio veramente un guaio. Perché nell'istituto professionale l'italiano non è mai *oggetto* di studio ma solo *mezzo* di studio, non ci sono attenzioni dedicate all'italiano come oggetto di studio, all'aspetto metalinguistico... mentre nel liceo, la lingua è oggetto in sé di studio, perché comunque sia viene analizzata nelle sue connotazioni, nella sua struttura, nella sua grammatica, nei suoi componenti grammaticali. (Esperto)

Un'ulteriore obiezione emersa da un'intervista ad una scuola superiore, riguarda inoltre il fatto che anche nell'offerta formativa degli istituti tecnici e professionali sono previste materie che potrebbero diventare difficili per chi non padroneggia l'italiano, per esempio una seconda lingua come il tedesco o materie come il diritto e l'economia aziendale.

Il fatto che molti insegnanti non considerino questo aspetto potrebbe avere una duplice spiegazione. Da un lato, sappiamo che nell'immaginario degli indirizzi di scuola superiore, gli istituti tecnici e professionali vengono considerati meno impegnativi, e, di conseguenza, anche avendo dei corsi *teoricamente* difficili questi potrebbero essere più *soft* di quanto non lo siano nei licei. Dall'altro invece, gli insegnanti sanno che questi indirizzi offrono una serie di strumenti di supporto linguistico per gli stranieri e che in generale sono più "accoglienti" dei licei. E, infatti, l'accoglienza ed il supporto offerto agli stranieri negli istituti tecnici e professionali, sono elementi tenuti in grande considerazione dagli insegnanti (soprattutto con riferimento ai corsi di italiano integrativi). Ricordiamo che l'offerta didattica integrativa è distribuita in maniera iniqua tra gli indirizzi, essendo praticamente assente nei licei (cfr. § 7). Se consideriamo che questi ultimi giustificano la mancanza di offerta didattica integrativa con l'assenza della domanda (e quindi di studenti stranieri) e gli insegnanti delle medie non consigliano i licei agli stranieri proprio per la mancanza di questi strumenti, è evidente che siamo di fronte ad un circolo vizioso difficile da rompere. Un circolo vizioso che potremmo anche azzardarci a definire come una retorica attraverso cui entrambi gli attori si attribuiscono a vicenda, anche inconsapevolmente, la responsabilità di alcune decisioni "critiche" che li

coinvolgono: il consiglio orientativo agli stranieri verso tecnici e professionali (per le scuole medie) e la scelta di non attrezzarsi con l'offerta didattica integrativa (per le scuole superiori).

Ad ogni modo, considerare le caratteristiche della scuola superiore nel suo atteggiamento verso gli stranieri, rientra in un'ottica *paternalistica* degli insegnanti, i quali affermano di voler "proteggere" quegli studenti che, con le difficoltà linguistiche che hanno, si troverebbero ad essere esposti al rischio di sicuro insuccesso scolastico.

Ma perché andarlo a penalizzare indirizzandolo in un tipo di scuola dove le sue potenzialità vengono tappate? Perché italiano, latino, greco e filosofia mi richiedono veramente uno sforzo di italiano talmente alto... (Vicepresidente S_I_5)

Negli anni c'è stata una tendenza alla licealizzazione, per dire, (*vero ndr*) percorsi che hanno un monte ore minore che hanno un ambiente più protetto etc. Ma poi, in realtà, se non hai un contesto accogliente che comunque va a sanare eventuali deficit di competenza linguistica, cioè chiaramente questi (*gli alunni stranieri ndr*) sono destinati a fare i paria della situazione. (Presidente S_I_2)

In un solo caso questa volontà di protezione è anche legata al fatto che al liceo, oltre alle difficoltà linguistiche, si può aggiungere la difficoltà di trovarsi in un ambiente di cui non si (ri)conoscono i codici e in cui ci si può trovare emarginati.

(*al liceo ndr*) Gli insegnanti considerano soprattutto questo scoglio non solo linguistico ma anche culturale, cioè il fatto che loro ritengono che comunque se non si è immersi anche a livello familiare in una cultura come quella che ci portiamo dietro... (*le viene chiesto se è una questione di identità nazionale ndr*) L'identità nazionale, il fatto di condividere non solo il linguaggio, ma anche determinati schemi culturali. Allora (*gli insegnanti ndr*) pensano che i ragazzi in un liceo potrebbero sentirsi pesci fuor d'acqua. (Presidente S_I_3)

Ma questa sorta di legame tra il liceo e l'identità nazionale italiana, viene contestata da un altro intervistato, che invece afferma che si tratta di un pregiudizio che penalizza solo gli studenti che sono *visivamente* diversi.

Allora secondo lei con gli studenti tedeschi ci sono discussioni così (*riguardo l'identità nazionale ndr*)? No, è un'osservazione che esce nei confronti degli stranieri che sono visivamente, palesemente diversi, o gialli o neri. E' una *percezione* di identità nazionale. (Presidente S_I_7)

Alla luce di queste motivazioni legate alle capacità e alle competenze linguistiche degli studenti stranieri, specularmente, consigliare ad uno studente straniero il liceo è dovuto al fatto che lo

studente stesso sia eccezionale, abbia attitudini e capacità tali che non possono non essere notate dagli insegnanti. Queste stesse “particolari attitudini” vengono individuate come una caratteristica che, se posseduta, può permettere ad uno straniero di superare anche le difficoltà linguistiche e quindi accedere al liceo.

E comunque l’esperienza che io ho, ed è un’esperienza fatta non tanto come dirigente scolastico ma come persona, perché ho avuto due figli, mi dice che gli alunni stranieri, con qualche difficoltà, che vanno al liceo hanno due destini: o vengono espulsi dal sistema oppure raggiungono livelli di eccellenza. Quando riescono a farsi strada, quando anche i docenti riescono a capire che dietro qualche problema di tipo linguistico c’è invece, prima di tutto, una volontà, una capacità di apprendimento, un valore raggiungiamo livelli di eccellenza. (Preside S_I_11)

Questi (*gli alunni stranieri con 9 e 10 indirizzati al liceo ndr*) sono probabilmente, anzi non probabilmente, sicuramente ragazzi eccellenti, laddove per eccellenti si intende ragazzi molto intelligenti, con una grossa flessibilità mentale che permette loro di affrontare senza difficoltà tutte le discipline (Preside S_I_3)

Se quindi l’unica possibilità per gli alunni stranieri di accedere a percorsi liceali resta quella di mostrare le proprie capacità, un’intervistata sottolinea la difficoltà per gli insegnanti di scorgere queste *potenzialità* degli alunni stranieri. Infatti se nel caso degli alunni italiani, può accadere che, anche in presenza di un rendimento basso, gli insegnanti intravedano delle particolari attitudini e decidano di “rischiare” consigliando un percorso come un tecnico o un liceo, nel caso degli studenti stranieri risulta più complesso a causa delle loro difficoltà con la lingua.

2.2. Le esigenze delle famiglie straniere

Le altre motivazioni ricorrenti in tutte le interviste rispetto all’orientamento degli studenti stranieri riguardano invece, nello specifico, le caratteristiche che gli insegnanti attribuiscono alle famiglie straniere. Innanzitutto, secondo gli intervistati, allo studente straniero che affronta un percorso difficile come il liceo, potrebbe mancare il supporto della famiglia, che a differenza di quella italiana, non ha quegli strumenti linguistici che gli permettano di aiutare il figlio nei compiti o nelle difficoltà con la scuola.

Magari può anche essere questo, direi, in buona fede, guarda quello lì ha la mamma che è architetto, il papà è avvocato, sono pieni di soldi, hanno uno studio di qua uno studio di là, il

figlio se non è proprio un cretino può andare avanti, ha una famiglia che lo può supportare e seguire etc. E' molto più facile. (Vicepresidente S_I_1)

Loro (*gli insegnanti ndr*) pensano che a parità di condizioni gli alunni stranieri abbiano un gap iniziale dovuto non solo al problema linguistico, ma al fatto che nel caso degli alunni italiani, la famiglia può intervenire e sopperire, nel caso degli alunni stranieri o ce la fanno con le loro gambe ad affrontare i licei o altrimenti non hanno poi la possibilità di avere un supporto... (Presidente S_I_3)

La seconda motivazione è invece legata alle considerazioni sulla condizione economica delle famiglie degli studenti stranieri, sulle quali gli insegnanti hanno un'idea molto precisa (cfr. § 9). Il liceo viene visto come un percorso che per le famiglie straniere è un investimento che non vogliono o non possono permettersi. Le condizioni economiche precarie e la scarsa progettualità di permanenza in Italia fanno sì che, nell'opinione degli insegnanti, il liceo venga visto come un percorso troppo lungo e necessariamente vincolato alla volontà di continuare con l'università, e che per questo possa rappresentare "un'ipoteca" sul futuro.

Quello che mi viene in mente è che, non dico un pregiudizio, ma che l'insegnante dica "va bene, tu puoi seguire, se hai 7 o 8, una scuola di un certo tipo, impegnativa, ma è molto difficile che tu dopo cinque anni vada a fare l'università, perché comunque magari la famiglia non è una famiglia che ti può mantenere". Secondo me è un ragionamento che potrei trovare in giro. (Vicepresidente S_I_1)

Qualche famiglia (*straniera ndr*) lo chiede il liceo, solo quelli che sono qui da più tempo, però c'è anche il problema che è un'ipoteca sul futuro. Magari vorrebbero anche vedere i figli in un percorso di crescita, farli studiare, fargli avere di più, credo sia normale e comune a tutti, però sanno che devono fare i conti con quello che hanno: lavori a poco, lavori che ci sono e non ci sono, famiglie numerose, e preferiscono non rischiare e non sapendo come il figlio andrà avanti preferiscono una scuola che dà la possibilità di lavorare subito. (Funzione intercultura S_I_8)

Una giustificazione speculare a questa è utilizzata per spiegare i consigli orientativi verso i percorsi professionali e tecnici e mette in gioco ancora una volta i problemi economici della famiglia, come anche la caratterizzazione dell'immigrato che ha come prima priorità il lavoro. L'esigenza della famiglia di far ottenere al figlio un titolo spendibile subito nel mercato del lavoro, fa propendere per un consiglio orientativo verso percorsi più brevi, come i centri di formazione professionale, o comunque già orientati al lavoro come gli istituti professionali e tecnici.

Ancora una volta, la ragione che sorregge l'atteggiamento degli insegnanti è quella di proteggere lo studente, di evitargli delle frustrazioni nei licei, frustrazioni che, questa volta, gli deriverebbero dai problemi economici della famiglia.

In alcuni casi queste motivazioni non vengono attribuite alla manifestarsi della volontà famiglia, ma sono gli stessi insegnanti a sostenerle:

Io dico alla mia alunna di non andare al (*nome istituto tecnico*) perché dalla terza superiore fanno obbligatoriamente viaggi, come stage, allora io non ho limitato la mia allieva, le ho evitato un'altra umiliazione e mortificazione che avrebbe potuto subire, perché noi stiamo raccogliendo i soldi di una gita che costa 40 € e nella mia classe quattro pagano metà quota e due pagano 0 quota nel senso che mettiamo noi i soldi, rinunciando alle gratuità per darle ai ragazzi. Per 40 €! Figuriamoci per un costo di 4000 o 5000 € come quello che devono pagare alle superiori. (Funzione orientamento S_I_12)

Nei restanti casi invece sono presentate o come una risposta alle esigenze emerse dalla famiglia o come opinioni su quello che si pensa la famiglia potrebbe volere.

Sono pochi quelli (*i genitori ndr*) che mandano i figli al liceo e le ragioni sono principalmente sociali, molte hanno da emigranti o immigrati il bisogno di avviare subito il figlio ad una redditività quindi... (Preside S_I_7)

I genitori stranieri considerano la possibilità di lavorare e basta, il più velocemente possibile istituto tecnico e istituto professionale sono i due privilegiati, la giustificazione bene o male è quella: finita la scuola a lavorare subito (Funzione orientamento S_I_4)

Non intendiamo mettere in dubbio che le famiglie straniere manifestino agli insegnanti la volontà di preferire un percorso più breve per il proprio figlio, ma vorremmo sollevare alcune riflessioni, soprattutto alla luce di quanto ricavato riguardo al ruolo delle famiglie nella scelta.

Ci domandiamo come mai venga chiamata in causa la pressione della famiglia straniera per giustificare i consigli orientativi "al ribasso", dato che, come abbiamo visto, essa non pare intervenire nell'influenzare il consiglio orientativo verso i tecnici e professionali, a differenza di quella italiana che lo fa, per influenzare o confermare il consiglio orientativo verso i licei.

Inoltre ci domandiamo come spiegare il consiglio orientativo "al ribasso" (che gli insegnanti giustificano facendo appello alle esigenze della famiglia), in quei casi, molto comuni, in cui la famiglia straniera si affida completamente all'insegnante non esercitando alcuna pressione.

Non possiamo effettivamente rispondere a questi interrogativi, poiché non sappiamo con certezza *perché* gli insegnanti chiamino in causa le motivazioni familiari e quanto le tengano in conto, né come giustifichino i casi in cui la famiglia sia assente. Possiamo solo limitarci a ipotizzare che,

nell'orientamento degli studenti stranieri, almeno nei casi in cui sia difficile o impossibile comunicare con la famiglia, gli insegnanti possano basare il loro consiglio orientativo sull'*idea* che hanno della famiglia straniera (che non vuole avviare il figlio al lavoro o non può permettersi di mantenerlo in un percorso più lungo) e quindi su ciò che secondo loro sia più adatto per uno studente in queste condizioni.

3. I limiti del *riorientamento* nella scuola superiore: una strada senza uscita?

Alla base di tutte le motivazioni presentate dagli insegnanti, vi è un dichiarato atteggiamento di protezione nei confronti degli studenti stranieri: evitare l'insuccesso a cui sarebbero destinati nei licei, per le difficoltà linguistiche, per il mancato sostegno della scuola o delle famiglie, per le frustrazioni che potrebbero subire a causa delle difficoltà economiche e così via. Nel caso specifico degli studenti stranieri, essere *protetti* dall'insuccesso potrebbe significare dunque non iniziare un percorso liceale, pur avendo ottenuto un voto alto in uscita dalla scuola media. Le argomentazioni degli insegnanti mostrano la volontà di evitare un errore nella scelta che, a loro parere, porterebbe ad un fallimento. Non viene considerata la possibilità che l'insuccesso e il rischio di fallimento siano strumenti di crescita per lo studente.

Non è questa la sede per indagare le aspettative e le aspirazioni degli studenti, stranieri in particolare, e quali ripercussioni possa avere il consiglio orientativo che ricevono in termini di frustrazione personale¹⁷¹. Vorremmo invece capire che possibilità effettive ci siano di cambiare il proprio percorso scolastico dopo aver seguito il consiglio orientativo e aver effettuato l'iscrizione. Ci chiediamo se sia realistica l'interpretazione del fallimento come evento negativo *tout court* che ostacola, definitivamente, il proseguimento del percorso fino all'ottenimento del titolo. Teoricamente, nel biennio della scuola superiore, dovrebbero essere previsti dei percorsi di *riorientamento* per quegli studenti che volessero cambiare scuola o indirizzo. Il *riorientamento* può essere considerato un prolungamento dell'orientamento svolto dalle scuole medie, ed infatti è stato previsto dal DM 323/1999 nel momento in cui l'obbligo scolastico, innalzato ai 15 anni, ha reso obbligatorio il primo anno di scuola superiore. In questo modo, la scuola superiore ha dovuto provvedere all'orientamento degli studenti nel caso volessero cambiare scuola, per evitare che abbandonassero in età d'obbligo.

Il *riorientamento* non si è però mai concretizzato in delle vere e proprie pratiche standardizzate all'interno delle scuole superiori, e più che uno strumento per comprendere le reali attitudini dello studente, è diventato un modo per evitare una bocciatura al primo anno. Infatti, da quello che emerge dalle interviste alle scuole superiori, è il consiglio di classe a far presente alla famiglia che sarebbe meglio *riorientare* lo studente, quando questi già presenta, nei primi mesi del primo anno, un

¹⁷¹ In merito a questo tema Brinbaum e Cebolla-Boado (2007) in uno studio sulla carriera scolastica degli studenti di origine portoghese e maghrebina in Francia, mostrano come questi ultimi pur seguendo il consiglio orientativo degli insegnanti (iscrivendosi nella scuola indicata) lo percepissero come ingiusto, soprattutto se rivolto a percorsi *vocational*.

rendimento molto negativo. In questo caso, se la famiglia è d'accordo, dovrebbe avvenire il trasferimento verso un'altra scuola. Il condizionale è d'obbligo perché, nella pratica, il passaggio ad un'altra scuola non è sempre agevole.

Il trasferimento durante l'anno (il primo o i successivi) dovrebbe essere reso possibile dalle cosiddette "passerelle", che consentirebbero, all'interno di una rete di scuole, una collaborazione tra i docenti della scuola in uscita e in entrata permettendo allo studente di recuperare gli eventuali debiti formativi¹⁷².

Dalle interviste alle scuole superiori emerge però la difficoltà delle scuole nel reperire risorse da investire per retribuire il personale che si occupi sia di mantenere i rapporti tra le scuole, sia di mettere in piedi i corsi di recupero. Ciò fa sì che, anche se la norma non le ha mai formalmente abolite, sia sempre più difficile fare la "passerella" da una scuola ad un'altra. Il passaggio è complicato ulteriormente dal problema, già visto, del sovrannumero di iscrizioni nelle scuole superiori: quando una scuola ha già troppi iscritti nelle classi prime, difficilmente accetterà delle richieste di trasferimento da un'altra scuola. Dunque, di fatto, il *riorientamento* avviene molto raramente, mentre più spesso lo studente rimane nella scuola di prima iscrizione, anche se presenta delle difficoltà.

Infine, qualora si riuscisse a fare il passaggio, dalle interviste è emerso che la scuola di destinazione è sempre collocata ad un "gradino più basso" su quella scala di preferibilità di indirizzi di cui si è detto: dal liceo scientifico o classico si passa al liceo delle scienze umane o delle scienze applicate, da questo si passa al tecnico e così a cascata fino alla formazione professionale. Due intervistati ricordano solo due casi nella loro carriera in cui uno studente si sia trasferito da un istituto professionale ad un liceo. Se quindi l'obiettivo era comprendere in quali casi, uno studente straniero, dopo aver ricevuto un consiglio orientativo "al ribasso", avesse delle chances di cambiare il proprio percorso, è evidente che le possibilità sono molto basse, e, per quello che è emerso dalla nostra analisi, il trasferimento difficilmente avverrebbe "al rialzo".

Per concludere, vogliamo richiamare quello che è stato detto sul processo di orientamento (cfr. § 6): ricordiamo che gli insegnanti e i presidi condividevano l'idea che l'orientamento sia un processo che debba portare l'alunno ad acquisire consapevolezza delle proprie attitudini e capacità.

A coronamento di questo processo, inoltre, il consiglio orientativo, sempre nell'opinione degli intervistati, rappresenta il risultato di una scelta ponderata, espressione delle opinioni degli insegnanti rispetto alle capacità dell'alunno stesso e al percorso che considerano il più adatto a lui (cfr. § 8). A fronte di un ragionamento simile, però, le giustificazioni, che abbiamo appena visto, che motivano il

172 Le "passerelle" sono previste dall'art. 5 del D.M. 235/1999 che prevede che: " 1. Al fine di agevolare il passaggio degli studenti da un indirizzo all'altro, anche di ordine diverso, vengono progettati e realizzati - nel corso del primo e/o del secondo anno della scuola secondaria superiore - interventi didattici integrativi che si concludono con una certificazione attestante l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie al passaggio. 2. Gli interventi didattici integrativi sono progettati con il concorso dei docenti dell'indirizzo a cui lo studente intende passare e si svolgono, di norma, nel corso di studi frequentato. In particolare sono co-progettati moduli di raccordo sulle discipline non previste nell'indirizzo di provenienza, al fine di consentire un efficace inserimento nel percorso formativo di destinazione.[...]".

consiglio orientativo degli alunni stranieri, non sono relative a quello che lo studente è capace di fare, ma chiamano in causa quello che, per contro, non riesce o non sarebbe in grado di fare (le scarse conoscenze di italiano ne sono un esempio). A queste motivazioni inoltre, si aggiungono una serie di considerazioni sul contesto familiare dell'alunno, che in parte derivano dal contatto con la famiglia, e in parte dall'idea che gli insegnanti stessi si sono costruiti rispetto alle aspirazioni, ai desideri, alle esigenze e soprattutto alle difficoltà della famiglia immigrata.

La possibilità che quest'ultima non partecipi al processo di orientamento e alla scelta rende il consiglio orientativo decisivo e – come abbiamo visto – in alcuni casi addirittura vincolante per l'iscrizione alla scuola superiore. È dunque centrale (anche se sottovalutato nella letteratura) il ruolo degli insegnanti che, con l'obiettivo spesso dichiarato di *proteggere* gli stranieri, possono però di fatto penalizzarli precludendogli i percorsi liceali. Tanto più che, come abbiamo visto, la possibilità di cambiare percorso a seguito dell'iscrizione sono scarse e qualora vi siano, difficilmente possono essere giocate “al rialzo”, per passare da un istituto professionale, verso cui si è stati indirizzati, ad un liceo.

Conclusioni

Questa ricerca ha preso le mosse dall'importanza che l'*orientamento* nelle scuole medie riveste in un fase critica di transizione quale è la scelta della scuola secondaria di II grado. In questo cruciale momento di passaggio, che coinvolge tutti i giovani studenti di terza media, a prescindere dalla loro nazionalità, viene presa una decisione determinante per il futuro scolastico e l'inserimento lavorativo degli individui.

Difatti, ai diversi percorsi di scuola superiore - sebbene formalmente non gerarchizzati - corrispondono differenti probabilità di ottenere un titolo di studio elevato, più alte per chi conclude un percorso liceale e molto basse per chi sceglie un indirizzo professionalizzante. Inoltre, la letteratura sul passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado, ha mostrato come l'allocazione degli studenti avvenga sulla base di elementi legati al loro contesto familiare (origine sociale e titolo di studio dei genitori) e che le probabilità di accesso ad un liceo siano nettamente inferiori per chi proviene da un background socio-economico svantaggiato. La crescente presenza di alunni stranieri nelle scuole ha mostrato come a questi *tradizionali* profili di disuguaglianza ancora *persistenti* nella scuola italiana, si vada ad affiancare una *nuova* disuguaglianza che interessa *solo* i figli di immigrati. Questi ultimi, anche a parità di altre condizioni (abilità, istruzione e classe sociale dei genitori) hanno più alte probabilità di abbandonare la scuola, di essere bocciati, di ottenere voti più bassi e - nella *scelta* della scuola superiore - minori probabilità di accedere ad un liceo rispetto ai loro colleghi italiani.

Il tema delle disuguaglianze nella transizione alla scuola superiore diventa quindi centrale per comprendere il ruolo del sistema scolastico italiano. Difatti, se il merito, il successo scolastico e le scelte del percorso da intraprendere sono influenzati da caratteristiche ascritte all'individuo (l'origine sociale, il titolo di studio dei genitori e il background migratorio) bisogna chiedersi se la scuola sia riuscita ad adempiere il compito che oggi le viene formalmente attribuito: garantire a tutti le medesime *opportunità educative indipendentemente* dalle rispettive condizioni di partenza.

Considerata dunque l'importanza di questa transizione, l'indagine discussa nella pagine precedenti ha voluto indagare in che misura l'orientamento scolastico e il consiglio orientativo degli insegnanti possano contribuire a differenziare le scelte di alunni italiani e stranieri, e a riprodurre le disuguaglianze sulla base dell'origine sociale, dell'istruzione dei genitori e del background migratorio. Chi scrive ha analizzato la differenziazione dei percorsi formativi come una forma di disuguaglianza d'istruzione, e da questo punto di vista verranno presentati i risultati. Bisogna però rilevare che questa prospettiva non è mai stata adottata dagli insegnanti e dai presidi intervistati. Solo in due casi si è fatto riferimento alla scuola come ad un luogo in cui emergono le disuguaglianze sociali¹⁷³. Per il resto, gli

¹⁷³ Un preside di una scuola secondaria di II grado, descrivendo le differenze di utenza che esistono tra i licei e gli istituti professionali sulla base delle origini sociali degli iscritti, si riferisce alla scuola italiana come "classista". Una preside di una scuola secondaria di I grado, spiegando come le famiglie più assenti siano quelle i

intervistati non si interrogano *mai* sui possibili esiti delle loro pratiche, in termini di equità di trattamento tra gli studenti di diversa estrazione sociale od origine etnica, né presumono di poter essere essi stessi agenti di riproduzione della disuguaglianza. Anche alla luce di questo, risulta interessante comprendere in che modo le pratiche di orientamento, descritte e percepite dagli attori come *neutre*, poggino invece su considerazioni e motivazioni legate alle caratteristiche delle famiglie, con esiti penalizzanti soprattutto per gli studenti stranieri.

Per quanto riguarda l'*orientamento*, l'analisi condotta ha permesso di concludere che le scuole - oltre ad una "base comune" di pratiche di orientamento standardizzate - prevedono degli interventi di orientamento più mirati, con l'individuazione di veri e propri *target*. Queste interventi rispondono all'esigenza di dedicare attenzioni specifiche a determinati soggetti - definiti *deboli* - che sono gli studenti portatori di handicap, quelli con disturbi specifici dell'apprendimento e gli studenti stranieri (in particolar modo i neo arrivati). Questi soggetti, oltre a partecipare alle attività di orientamento standardizzate (ovvero rivolte a tutti) vengono frequentemente indirizzati verso gli istituti professionali e i centri di formazione professionale, in cui partecipano ai laboratori e agli *stage*. L'individuazione degli studenti stranieri come *target* di un orientamento differenziato, non è però l'unico meccanismo che può sbilanciare la loro scelta verso i percorsi professionalizzati e non verso i licei. Infatti, dall'analisi effettuata nel sesto capitolo, è emerso come le attività pensate in senso universalistico possano avere esiti (voluti o inattesi) di selezione dell'utenza straniera. Da un lato gli insegnanti possono decidere di pre-selezionare gli studenti che dovranno partecipare alle diverse presentazioni delle scuole, sia sulla base di un loro manifestato interesse, sia a discrezione dell'insegnante stesso (circostanza che più spesso ha modo di presentarsi quando le famiglie sono percepite come "assenti"). Dall'altro, durante le attività di orientamento rivolte a tutti gli studenti, la presentazione delle scuole superiori, attraverso i racconti degli insegnanti o degli studenti, non è linguisticamente neutra. Le difficoltà di comprensione dell'italiano da parte degli alunni o delle loro famiglie possono impedire agli studenti stranieri di decodificare le informazioni ricevute sull'offerta formativa delle scuole superiori, rischiando di fornire loro un'informazione imperfetta rispetto a quella fornita ai loro colleghi italiani.

La conoscenza del sistema scolastico italiano diventa importante per compiere una scelta *consapevole*, in termini di caratteristiche degli indirizzi e di possibili sbocchi futuri. A maggior ragione lo è per gli studenti stranieri, soprattutto se arrivati in Italia da poco, e per le loro famiglie. Queste ultime, anche se istruite, hanno concluso il percorso di studi in un paese diverso, e potrebbero non possedere quegli strumenti culturali per comprendere il funzionamento del sistema scolastico italiano. Per questo motivo gli insegnanti dedicano spesso degli appositi incontri individuali rivolti agli studenti stranieri e alle loro famiglie, per illustrare il funzionamento del sistema scolastico e l'offerta formativa della scuola superiore. Non sempre però, la comunicazione raggiunge il suo scopo: le difficoltà delle scuole

cui figli avrebbero bisogno di maggiore attenzione e presenza, sostiene come questo sia un *paradosso* della società, e, in questo senso, come "Don Milani sia ancora attuale".

a reperire un *mediatore* linguistico possono rendere difficile interloquire con le famiglie caratterizzate da un deficit linguistico. Gli studenti stranieri, anche qualora ricevano attenzioni particolareggiate, sembrano dunque essere penalizzati su più fronti ancora prima della formulazione del consiglio orientativo.

Oltre al dispiegarsi delle differenti attività di orientamento, in previsione dell'iscrizione alla scuola superiore, le scuole cercano inoltre di stabilire un contatto con le famiglie, per comprenderne le aspirazioni e le opinioni sul futuro del figlio. Da questo punto di vista l'analisi ci ha permesso di osservare l'emergere di profili di partecipazione *differenziata* delle famiglie con diversi esiti diversi sulla negoziazione del consiglio orientativo con gli insegnanti. Sebbene non siano rari i casi in cui si riesca a giungere ad una scelta *condivisa* da scuola e famiglia, emergono due condizioni "estreme" riguardo al consiglio orientativo: una di *conflitto* e l'altra di *mancata negoziazione*. A questi esiti estremi lungo il *continuum* della collaborazione tra scuola e famiglia, corrispondono due diversi *tipi* di famiglie (non) coinvolte nella scelta della scuola superiore: le famiglie "molto partecipative" e le famiglie "assenti". I conflitti che possono sorgere con le famiglie "molto partecipative" - descritte dagli insegnanti come italiane, di classe sociale medio-alta e con un livello di istruzione elevato - dipendono da una pratica sempre più diffusa messa in atto dalle scuole superiori. Queste ultime, nella gestione del surplus di iscrizioni possono scegliere di utilizzare il consiglio orientativo *coerente* (con l'indirizzo scelto) come criterio di selezione delle domande¹⁷⁴. Questo vincolo all'iscrizione, nel caso in cui il percorso consigliato non sia conforme alle aspettative può portare ad una vera e propria mobilitazione della famiglia stessa. E' emerso dall'analisi che - in queste circostanze - le risorse economiche e culturali di queste famiglie "più conflittuali" permettono loro di esercitare vere e proprie pressioni sugli insegnanti, con l'obiettivo di influenzarli o chiedere la modifica del consiglio orientativo. Se in alcuni casi gli insegnanti *resistono* alle richieste, in altri invece *cedono*, pur di mantenere la "pace sociale" e fare l'interesse dello studente, anche a costo di vedere delegittimata la propria professionalità¹⁷⁵.

All'altro estremo si collocano invece le famiglie straniere che rappresentano lo stereotipo della famiglia "assente", nonostante gli intervistati facciano riferimento anche a specifiche categorie di famiglie italiane¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Dalla nostra analisi è emerso che l'eccedenza di domande di iscrizione riguarda molte scuole sul territorio di Milano e indifferentemente i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali. A mutare sono invece i criteri scelti per selezionare le iscrizioni in eccesso: oltre al consiglio orientativo possono essere utilizzati, tra gli altri, il sorteggio, il principio di territorialità, la scheda di valutazione (del secondo quadrimestre della seconda media o del primo della terza media) e il test d'ingresso. La ratio che sottosta alla scelta dei criteri *meritocratici* è individuata dagli insegnanti come la volontà delle scuole di selezionare gli studenti *migliori*, per trasmettere l'idea di essere una scuola d'*eccellenza* ed evitare il concentrarsi nella propria scuola di elementi *problematici*.

¹⁷⁵ Da quello che è emerso nel corso dell'indagine, l'uso del consiglio orientativo da parte delle scuole superiori, ritenuto illegittimo dagli insegnanti delle medie, rappresenta una vera e propria arena di conflitto, dove si scontrano le famiglie, le scuole medie e le scuole superiori, con toni che sembrano destinati ad inaspriarsi. Soprattutto si rileva l'assenza di un intervento istituzionale per chiarire in che termini l'uso del consiglio orientativo sia legittimo, e quale condotta le scuole medie debbano adottare rispetto alle famiglie.

¹⁷⁶ In questo caso, a differenza delle famiglie "molto partecipative", le famiglie italiane "assenti" compongono un panorama più variegato e vengono descritte come: famiglie con un livello socio-culturale basso; genitori

A rendere *diversa* la (mancata) partecipazione delle famiglie straniere agli occhi degli insegnanti, sono le ragioni che la motivano e che sono *intrinseche* al loro essere *straniere*: le difficoltà linguistiche che impediscono l'interazione con gli insegnanti; la mancata acculturazione ai modi di partecipazione ad un sistema scolastico sconosciuto; la difficoltà di conciliare famiglia e lavoro, per via di un impegno costante in attività lavorative logoranti.

Per questi tre ordini di ragioni, la famiglia straniera può risultare irreperibile, disinteressata - agli occhi della scuola - o impossibilitata ad interagire *alla pari* con gli insegnati. Nei casi in cui la famiglia è *completamente* assente il ragazzo diventa l'interlocutore principale nel processo che conduce alla formulazione del consiglio; se la famiglia invece, nonostante la volontà di partecipare nella scelta, non è nella condizione di prendere una decisione (per esempio non conosce il sistema di istruzione superiore o non riesce ad attribuire una diversa preferibilità ai percorsi) allora gli insegnanti diventano il punto di riferimento principale, a cui le famiglie si affidano completamente. In entrambi i casi il consiglio orientativo - formalmente *non vincolante* - può diventare invece *vincolante* per la scelta degli alunni stranieri.

Alla luce del ruolo differenziato che il consiglio orientativo può avere per gli studenti italiani e stranieri, risulta ancora più interessante comprendere quali motivazioni spingano gli insegnanti a consigliare un determinato percorso di scuola superiore.

Dall'analisi delle ragioni che guidano gli insegnanti nel *consigliare* gli alunni stranieri, gli insegnanti stessi si attribuiscono una sorta di funzione di *protezione* degli studenti dall'insuccesso scolastico. In lampante contraddizione con l'importanza attribuita al consiglio orientativo - come strumento per suggerire allo studente il percorso più adatto alle sue attitudini e capacità - gli studenti stranieri vengono indirizzati verso gli istituti tecnici e professionali per ragioni legate a ciò che *non* sono *capaci* di fare e - soprattutto - a considerazioni sulle condizioni economiche delle loro famiglie.

Il primo ostacolo che rende il liceo un *miraggio* per gli studenti stranieri sono le difficoltà con l'italiano, difficoltà che riguardano sia chi non lo parla, sia chi non lo padroneggia come prima lingua, sia infine chi in famiglia parla una seconda lingua. Si tratta quindi di una difficoltà attribuita agli studenti stranieri *tout court*.

Inoltre, è emerso dalla nostra indagine, come l'offerta didattica integrativa (corsi di prima alfabetizzazione o di italiano L2), sia iniquamente distribuita tra le scuole superiori: assente nei licei e sistematicamente presente dei percorsi tecnici e professionali. Questo elemento è utilizzato dagli insegnanti delle scuole medie come ulteriore ragione per non consigliare il liceo: sarebbe impossibile superare le difficoltà linguistiche senza alcun supporto didattico. Se però consideriamo che i licei giustificano la mancanza di offerta didattica integrativa con l'assenza della domanda (e quindi di studenti stranieri) ci troviamo di fronte ad un vero e proprio circolo vizioso difficile da interrompere.

molto istruiti ma molto concentrati sul proprio lavoro; famiglie in una condizione economica precaria; genitori separati; famiglie in condizione di disagio grave (per esempio quelle seguite dai servizi sociali).

Dall'analisi emerge inoltre che al di là delle considerazioni sulle difficoltà linguistiche, gli insegnanti possono basare il loro consiglio orientativo sull'*idea* che hanno della famiglia straniera (con la quale, ricordiamo, faticano a comunicare) e quindi sulla base di ciò che - secondo loro - è più adatto per uno studente figlio di immigrati. In primis, i percorsi liceali, per l'impegno in termini di studio che richiedono, vengono ritenuti troppo difficili da affrontare senza il sostegno della famiglia, la quale, non padroneggiando l'italiano, non riuscirebbe ad aiutare lo studente in caso di difficoltà. In secundis, emerge una chiara caratterizzazione delle esigenze e dei bisogni *economici* della famiglia immigrata: condizioni economiche precarie e scarsa progettualità di permanenza in Italia potrebbero trasformare il liceo in "un'ipoteca" sul futuro; al contrario, percorsi più brevi (come la formazione professionale) o comunque già orientanti al lavoro (come i tecnici e i professionali) potrebbero permettere alla famiglia di far ottenere al figlio un titolo spendibile subito nel mercato del lavoro.

Bisogna sottolineare che queste motivazioni (difficoltà con l'italiano, scarso capitale economico e culturale delle famiglie) vengono presentate dagli insegnanti come assolutamente *ragionevoli* e anzi non trascurabili se si vuole *proteggere* l'alunno straniero da un sicuro insuccesso nei licei. Considerato il diverso valore attribuito al consiglio orientativo dalle famiglie italiane e straniere, ci siamo chiesti in che misura gli studenti stranieri - dopo aver ricevuto un consiglio orientativo "al ribasso" - abbiano la possibilità di cambiare il proprio percorso dopo l'iscrizione.

Dall'analisi del funzionamento dei percorsi di *riorientamento* nella scuola superiore è emerso che non solo le possibilità di trasferimento sono molto basse ma che, qualora il passaggio ad un'altra scuola avvenisse, raramente consentirebbe di muoversi "verso l'alto" lungo la scala di *preferibilità* delle scuole superiori. La mancanza di risorse che consentano alle scuole superiori di attivare dei *network* tra istituti per i corsi integrativi destinati agli studenti *riorientati*, diminuisce le possibilità di rendere la scelta *reversibile* (com'è formalmente previsto dal nostro sistema) e rafforza ulteriormente il *vincolo* del consiglio orientativo per gli studenti stranieri, le cui famiglie raramente disattendono il giudizio degli insegnanti.

Se a ciò si aggiungono le ragioni che guidano gli insegnanti nel consigliare gli studenti stranieri (che spesso fanno riferimento al loro background migratorio e alle condizioni socio-economiche della famiglia), emerge come il nostro sistema appaia *negli esiti* molto più stratificato di quanto non lo sia formalmente.

Senza dubbio il punto di osservazione presentato in questa ricerca risulta limitato, per via della scarsa numerosità del campione, e per la scelta di esplorare solo le percezioni e le rappresentazioni dei presidi e degli insegnanti. Sebbene questi ultimi rivestano un ruolo importante nell'*accompagnare* nella scelta alunni italiani e stranieri, non esauriscono i possibili attori che intervengono in questa fase di passaggio. Sarebbe dunque interessante indagare anche il punto di vista della famiglia, nel suo relazionarsi con la scuola e con gli insegnanti, per comprendere i motivi che possono nascondersi dietro la (mancata) partecipazione e quale valore essi attribuiscono al consiglio orientativo. Altrettanto importante sarebbe comprendere le posizioni degli studenti e delle studentesse, *grandi assenti* in

questa ricerca che li vede un po' in disparte e quasi succubi delle scelte dei loro genitori (e, nel caso degli *stranieri*, dei loro insegnanti). Per esempio, si potrebbe indagare in che misura un consiglio orientativo venga percepito come ingiusto e se questo sia fonte di frustrazione per lo studente stesso.

Inoltre, ad una più approfondita indagine qualitativa potrebbe accompagnarsi un'indagine quantitativa che permetta di analizzare le determinanti *misurabili* del consiglio orientativo. Per comprendere, ad esempio, in che misura il consiglio orientativo dato agli studenti italiani e stranieri sia correlato al voto anche a parità di background familiare, e quali differenze potrebbero emergere tra le diverse scuole (considerando il quartiere dove è collocata la scuola o il tasso di incidenza degli alunni stranieri). Potrebbe inoltre risultare interessante monitorare le iscrizioni effettive, per capire in che misura la coerenza tra il consiglio orientativo ricevuto e l'iscrizione effettuata incida sul successo scolastico degli studenti (segnalerei che è un'esigenza spesso espressa anche dagli insegnanti stessi). Infine, uno dei possibili aspetti meritevoli di ulteriore approfondimento, riguarda l'emergente problematica della selettività in ingresso alle scuole superiori e ai suoi possibili esiti potrebbe in termini di disuguaglianze. Soprattutto nel caso in cui i criteri di selezione *meritocratici*, come il consiglio orientativo, vadano a penalizzare quegli studenti le cui famiglie non possiedono gli strumenti per aggirare il consiglio orientativo od ottenerne una modifica. Questi sono solo alcuni possibili spunti per un'analisi futura sul tema della transizione alle scuole superiori e che - per la natura di questa ricerca e le risorse a disposizione - non abbiamo potuto approfondire in questa sede.

Bibliografia

- Alexander, Karl L., Doris R. Entwisle, E Maxine S. Thompson. 1987. «School Performance, Status Relations, And The Structure Of Sentiment: Bringing The Teacher Back In». *American Sociological Review*: 665–682.
- Ambrosini, Maurizio. 2004. «Il Futuro In Mezzo A Noi. Le Seconde Generazioni Scaturite Dall'immigrazione Nella Società Italiana Dei Prossimi Anni». In *Seconde Generazioni. Un'introduzione Al Futuro Dell'immigrazione In Italia*, 1–53. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- . 2005. *Sociologia Delle Migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosini, Maurizio, E Stefano Molina, A C. Di. 2004. *Seconde Generazioni : Un'introduzione Al Futuro Dell'immigrazione In Italia*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Andall, Jacqueline. 2002. «Second-Generation Attitude? African-Italians In Milan». *Journal Of Ethnic And Migration Studies* 28 (3): 389–407.
- Avvisati, Francesco, Bruno Besbas, E Nina Guyon. 2011. «Parental Involvement In School: A Literature Review». *Revue D'économie Politique* 120 (5): 759–778.
- Azzolini, Davide. 2011. «A New Form Of Educational Inequality? What We Know And What We Still Do Not Know About The Immigrant-Native Gap In Italian Schools». *Italian Journal Of Sociology Of Education* 7 (1).
- . 2012. «Immigrant-Native Educational Gaps: A Systematic Inquiry Into The Schooling Of Children Of Immigrants Throughout The Italian Education System». University Of Trento.
- Azzolini, Davide, E Carlo Barone. 2012. «Tra Vecchie E Nuove Disuguaglianze: La Partecipazione Scolastica Degli Studenti Immigrati Nelle Scuole Secondarie Superiori In Italia». *Rassegna Italiana Di Sociologia*: 687–718.
- Bacconnier, Brigitte, Hélène Marguerite, E Géraldine Geoffroy. 2008. «Carte Scolaire Et Aménagement Des Territoires». *Dossier D'actualité De La VST (Veille Scientifique Et Technologique)* 32.

- Ballarino, Gabriele. 2009. «L'istruzione Superiore E La Sua Espansione». In *Processi E Trasformazioni Sociali. La Società Europea Dagli Anni Sessanta A Oggi*, A Cura Di Loredana Sciolla, 112–136. Editori Laterza.
- Ballarino, Gabriele, Daniele Checchi, Carlo Fiorio, E Marco Leonardi. 2010. «Le Disuguaglianze Nell'accesso All'istruzione In Italia». *Quaderni Rassegna Sindacale. Lavori* 11 (1): 117–131.
- Ballarino, Gabriele, Hans Schadee. 2008. «La Disuguaglianza Delle Opportunità Educative In Italia Contemporanea 1930-1980, Tendenze E Cause.» *Polis* 22 (3): 373–402.
- Barbagli, Marzio, Marcello Dei. 1969. *Le Vestali Della Classe Media. Ricerca Sociologica Sugli Insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli, Marzio, Camille Schmoll. 2008. «Sarà Religiosa La Seconda Generazione? Una Ricerca Esplorativa Sulle Pratiche Religiose Dei Figli Di Immigrati».
- Barban, Nicola, Michael J. White. 2011. «Immigrants' Children's Transition To Secondary School In Italy». *International Migration Review* 45 (3): 702–726.
- Barone, Carlo, Ruud Luijkx, Antonio Schizzerotto. 2010. «Elogio Dei Grandi Numeri: Il Lento Declino Delle Disuguaglianze Nelle Opportunità Di Istruzione In Italia». *Polis* XXIV: 5–34.
- Benadusi, Luciano, Rita Fornari, Orazio Giancola. 2010. «La Questione Dell'equità Scolastica In Italia». Fondazione Giovanni Agnelli.
- Benadusi, Mara, Francesco M. Chiodi, A c. di. 2006. *Seconde Generazioni E Località. Giovani Volti Delle Migrazioni Cinese, Marocchina E Romena In Italia*. Ministero Del Lavoro E Delle Politiche Sociali.
- Besozzi, Elena. 2007. «La Nuova Generazione Di Stranieri E Il Suo Progetto Di Vita». In *Giovani Stranieri In Lombardia Tra Presente E Futuro. Motivazioni, Esperienze Ed Aspettative Nell'istruzione E Nella Formazione Professionale*, Di Maddalena Colombo E Elena Besozzi, 17–36. Milano: Osservatorio Regionale Per L'integrazione E La Multiethnicità - Regione Lombardia.
- Besozzi, Elena, Maddalena Colombo, Mariagrazia Santagati. 2009. *Giovani Stranieri, Nuovi Cittadini: Le Strategie Di Una Generazione Ponte*. 34. Milano: Francoangeli.

- Bonifazi, Corrado. 2007. *L'immigrazione Straniera In Italia*. Studi E Ricerche. Bologna: Il Mulino.
- Bonini, Emanuela. 2012. *Scuola E Disuguaglianze. Una Valutazione Delle Risorse Economiche, Sociali E Culturali*. FrancoAngeli.
- Bosisio, Roberta, Enzo Colombo, Luisa Leonini, Paola Rebughini. 2005. *Stranieri & Italiani. Una Ricerca Tra Gli Adolescenti Figli Di Immigrati Nelle Scuole Superiori*. Donzelli. Roma.
- Bourdieu, Pierre. 1977. «Cultural Reproduction And Social Reproduction». In *Power And Ideology In Education*, Di Jerome Karabel E Albert Henry Halsey, Power And Ideology In Education, 487–511. New York.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron. 1977. *Reproduction In Education, Society And Culture*. Tradotto Da Richard Nice. Beverly Hills: Sage.
- Braga, Michela, Daniele Checchi. 2010. «Sistemi Scolastici Regionali E Capacità Di Sviluppo Delle Competenze. I Divari Dalle Indagini PIRLS E PISA». *La Rivista Delle Politiche Sociali* 3: 1–25.
- Braga, Michela, Antonio Filippin. 2012. «Le Disuguaglianze Nelle Competenze Scolastiche». In *Disuguaglianze Diverse*, A cura di Daniele Checchi. Il Mulino.
- Breen, R., J. H. Goldthorpe. 1997. «Explaining Educational Differentials: Toward A Formal Rational Action Theory». *Rationality And Society* 9 (3): 275–305.
- Brinbaum, Y., H. Cebolla-Boado. 2007. «The School Careers Of Ethnic Minority Youth In France: Success Or Disillusion?» *Ethnicities* 7 (3): 445–474.
- Brint, Steven. 2008. *Scuola E Società*. Bologna: Il Mulino.
- Butler, Tim, Agnes Van Zanten. 2007. «School Choice: A European Perspective». *Journal Of Education Policy* 22 (1): 1–5.
- Caneva, Elena, Maurizio Ambrosini. 2008. «La Ricerca Sociale Sulle Seconde Generazioni». In *Tredicesimo Rapporto Sulle Migrazioni 2007*, A cura di Fondazione Ismu, 231–249. Francoangeli.

- Canino, Paolo. 2010. «Stranieri Si Nasce. E Si Rimane? Differenziali Nelle Scelte Scolastiche Tra Giovani Italiani E Stranieri». *Fondazione Cariplo*.
- Caritas/Migrantes. *Dossier Statistico Immigrazione 2012* Roma: IDOS.
- Casacchia, Oliviero, Luisa Natale, Anna Paterno, Laura Terzera. 2008. *Studiare Insieme, Crescere Insieme? Un'Indagine Sulle Seconde Generazioni In Dieci Regioni Italiane*. Milano: Francoangeli.
- Cavalli, Alessandro, A c. di. 2000. *Gli Insegnanti Nella Scuola Che Cambia. Seconda Indagine IARD Sulle Condizioni Di Vita E Di Lavoro Nella Scuola Italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, Alessandro, Gianluca Argentin, A c. di. 2010. *Gli Insegnanti Italiani: Come Cambia Il Modo Di Fare Scuola. Terza Indagine Dell'istituto IARD Sulle Condizioni Di Vita Degli Insegnanti Italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Cebolla-Boado, Héctor. «Immigrant Concentration In Schools: Peer Pressures In Place?» *European Sociological Review* 23 (3): 341–356.
- Cesareo, Vincenzo. 1969. *Insegnanti, Scuola E Società*. Milano: Vita & Pensiero.
- Checchi, Daniele. 2005. «Il Sistema Formativo In Italia: Ambiente Familiare E Stratificazione Sociale». *Quaderni Di Rassegna Sindacale* 1: 183–202.
- . 2007. «I Vincoli Del Sistema Scolastico E La Formazione Delle Competenze». *Il Mulino* (1): 80–90.
- . 2010a. «Uguaglianza Delle Opportunità Nella Scuola Secondaria Italiana». *FGA Working Paper* 25.
- . 2010b. «Il Passaggio Dalla Scuola Media Alla Scuola Superiore». *Ricercazione* 2: 215–236.
- Checchi, Daniele, Luca Flabbi. 2006. «Mobilità Intergenerazionale E Decisioni Scolastiche In Italia». In *Scelte Individuali E Vincoli Strutturali. Sistema Scolastico E Disuguaglianza Sociale*, di Gabriele Ballarino, Daniele Checchi. Bologna: Il Mulino.

- Checchi, Daniele, Francesco Zollino. 2001. «Struttura Del Sistema Scolastico E Selezione Sociale». *Rivista Di Politica Economica* 8: 43–84.
- Cnel-Censis. 2008. «Vissuti Ed Esiti Della Scolarizzazione Dei Minori Di Origine Immigrata In Italia».
- Colombo, Enzo, A c. di. 2010. *Figli Di Migranti In Italia: Identificazioni, Relazioni, Pratiche*. Torino: UTET.
- Conte, Massimo. 2012. « Passaggi.Ragazzi E Ragazze Dalla Scuola Media Alla Scuola Superiore. Gestire I Passaggi, Accompagnare Le Scelte. ».Codici Società Cooperativa Sociale
- Dalla Zuanna, Gianpiero, Patrizia Farina, Salvatore Strozza. 2009. *Nuovi Italiani. I Giovani Immigrati Cambieranno Il Nostro Paese?* Bologna: Il Mulino.
- David, Miriam, Jackie Davies, Rosalind Edwards, Diane Reay Kay Standing. 1997. «Choice Within Constraints: Mothers And Schooling». *Gender And Education* 9 (4): 397–410.
- Devine, Dymrna. 2005. «Welcome To The Celtic Tiger? Teacher Responses To Immigration And Increasing Ethnic Diversity In Irish Schools». *International Studies In Sociology Of Education* 15 (1): 49–70.
- Dunne, Mairead, Louise Gazeley. 2008. «Teachers, Social Class And Underachievement». *British Journal Of Sociology Of Education* 29 (5): 451–463.
- Epstein, Joyce L. 1988. «How Do We Improve Programs For Parent Involvement?» *Educational Horizons* 66 (2).
- . 2001. *School, Family, And Community Partnerships: Preparing Educators And Improving Schools*. Westview Press.
- Esser, Hartmut. 2006. «Migration, Language And Integration». *AKI Research Review - WZB Berlin* 4.
- Favaro, Graziella, Monica Napoli, A c. di. 2002. *Come Un Pesce Fuor D'acqua. Il Disagio Nascosto Dei Bambini E Dei Ragazzi Immigrati*. Guerini E Associati.

- Feinberg, Walter, Christopher Lubienski. 2008. *School Choice Policies And Outcomes: Empirical And Philosophical Perspectives*. State University Of New York Press. New York.
- Fischer, Claude S., Michael Hout, Martin Sanchez, Samuel R. Lucas Jankowski, Ann Swindler, E Kim Vos. 1996. *Inequality By Design: Cracking The Bell Curve Myth*. Princeton University Press.
- Foner, Nancy. 1997. «The Immigrant Family: Cultural Legacies And Cultural Changes». *International Migration Review* 31 (4): 961–974.
- Frisina, Annalisa. 2005. «Giovani Musulmani d'Italia. Trasformazioni Socio-Culturali E Domande Di Cittadinanza». In *Giovani Musulmani In Europa. Tipologie Di Appartenenza Religiosa E Dinamiche Socio-Culturali.*, A Cura Di Jocelyne Cesari, Andrea Pacini. Fondazione Giovanni Agnelli.
- García Coll, Cynthia, Akiba Daisuke, Natalia Palacios, Benjamin Bailey, Rebecca Silver, Lisa Dimartino, Cindy Chin. 2002. «Parental Involvement In Children's Education: Lessons From Three Immigrant Groups». *Parenting: Science And Practice*: 303–324.
- Gewirtz, Sharon, Stephen J. Ball, Richard Bowe. 2013. «Parents, Privilege And The Education Market-Place». *Research Papers In Education* 9 (1): 3–29.
- Ginsborg, Paul. 1989. *Storia d'Italia Dal Dopoguerra Ad Oggi. Società E Politica 1943-1988*. Torino: Einaudi.
- Giovannini, Graziella. 1981. «Insegnanti Negli Anni Dell'incertezza». *Studi Di Sociologia* 1: 23–56.
- Giovannini, Graziella, Luca Queirolo Palmas. 2002. *Una Scuola In Comune: Esperienze Scolastiche In Contesti Multietnici Italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Glenn, Charles, Maurizio Ambrosini. 2004. «I Figli Degli Immigrati A Scuola: Lezioni Per l'Italia Dalle Esperienze Di Altri Paesi». In *Seconde Generazioni: Un'introduzione Al Futuro Dell'immigrazione In Italia*, Di Stefano Molina, 169–181. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Hanushek, Eric A., Ludger Woessmann. 2005. «Does Educational Tracking Affect Performance And Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries». *IZA Discussion Paper*.

- Iacus, Stefano M., Giuseppe Porro. 2011. «Teachers' Evaluations And Students' Achievement: A 'Deviation From The Reference' Analysis». *Education Economics* 19 (2): 139–159.
- Istat. 2012. *Rapporto Annuale 2012. La Situazione Del Paese*. Roma: Istituto Nazionale Di Statistica.
- King, Kendall, Alison Mackey. 2006. «Child Language Acquisition And Second Language Acquisition». In *In Ralph W. Fasold E Jeff Connor-Linton (Eds.), Language And Linguistics*, Cambridge University Press. Cambridge-New York.
- Kristen, Cornelia, Nadia Granato. 2007. «The Educational Attainment Of The Second Generation In Germany: Social Rigins And Ethnic Inequality». *IAB Discussion Paper* (4).
- Lareau, Annette. 1987. «Social Class Differences In Family-School Relationships: The Importance Of Cultural Capital». *Sociology Of Education*: 73–85.
- Lareau, Annette, Erin Mcnamara Horvat. 1999. «Moments Of Social Inclusion And Exclusion Race, Class, And Cultural Capital In Family-School Relationships». *Sociology Of Education*: 37–53.
- Lüdemann, Elke, Guido Schwerdt. 2010. «Migration Background And School Tracking: Is There A Double Disadvantage For Second-Generation Immigrants?» *Beiträge Zur Jahrestagung Des Vereins Für Socialpolitik 2010: Ökonomie Der Familie - Session: Empirical Studies Of Training And Education, No. D10-V3*.
- Maggioni, Guido, Alessandra Vincenti. 2007. *Nella Scuola Multiculturale. Una Ricerca Sociologica In Ambito Educativo*. Donzelli.
- Mantovani, Debora. 2008. «Integrazione E Riuscita Scolastica Delle "Seconde Generazioni" Nella Provincia Di Bologna». Università Degli Studi Di Trento, Dipartimento Di Sociologia E Ricerca Sociale.
- . 2011. «Italiano O Straniero? Considerazioni Sui Criteri Di Classificazione Degli Studenti Nella Ricerca Sociale». *Polis* 25 (1): 65–98.
- Marostica, Flavia. 2009. «Orientamento: Risorse Normative (E Non Solo)». *Rivista Dell'istruzione* (4).

- Martini, Elisa. 2011. «Seconde Generazioni Nella Rete: Un Approccio Di Network Allo Studio Delle Relazioni Sociali Tra I Banchi Di Scuola». In *La Generazione Dopo*, A Cura Di Marzio Barbagli E Camille Schmoll, 227–257. Bologna: Il Mulino.
- Melossi, Dario. 2007. «La Criminalizzazione Dei Migranti». *Numero Speciale Di Studi Sulla Questione Criminale* 1.
- Minello, Alessandra, Nicola Barban. 2012. «The Educational Expectations Of Children Of Immigrants In Italy». *The Annals Of The American Academy Of Political And Social Science* 643 (1): 78–103.
- MIUR. 2012a. «Esiti Dell'esame Di Stato E Degli Scrutini Nella Scuola Secondaria Di I Grado». In .
- . 2012b. «Focus “Il Passaggio Dalla Scuola Secondaria Di Secondo Grado All'università”.
Diplomati
Anno Scolastico 2010/2011- Immatricolati Anno Accademico 2011/2012».
- . 2013. «Focus “Le Iscrizioni Al Secondo Ciclo Del Sistema Educativo Di Istruzione E Formazione” .Anno Scolastico 2013/2014».
- Mocetti, Sauro. 2008. «Educational Choices And The Selection Process Before And After Compulsory Schooling». *Working Papers Banca D'Italia* 691.
- Molina, Stefano. 2012. «L'integrazione Delle Seconde Generazioni E Il Ruolo Dell'italiano Per Lo Studio». *Italiano Linguadue* 1: 20–30.
- Moore, Donald. 1990. «Voice And Choice In Chicago». In *Choice And Control In American Education: Vol. 2. The Practice Of Choice, Decentralization And School Restructuring*, A Cura Di John F. Witte E William H. Clune, Falmer Press Ltd. London.
- Musset, Pauline. 2012. «School Choice And Equity: Current Policies In OECD Countries And A Literature Review». *OECD Education Working Papers*.
- Mussino, Eleonora, Salvatore Strozza. 2012. «The Delayed School Progress Of The Children Of Immigrants In Lower-Secondary Education In Italy». *Journal Of Ethnic And Migration Studies* 38 (1): 41–57.

- Oberti, Marco. 2007. *L'école Dans La Ville. Ségrégation, Mixité, Carte Scolaire*. Sciences Po Les Presses. Paris.
- OECD. 2006. *Where Immigrant Students Succeeds. A Comparative Review Of Performance And Engagement In Pisa 2003*. Paris.
- . 2012a. *Education At A Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- . 2012b. *Let's Them Read A Story!The Parent Factor On Education*. OECD Publishing.
- Ongini, Vinicio, Mariagrazia Santagati, A C. Di. 2013. *Alunni Con Cittadinanza Non Italiana. Approfondimenti E Analisi. Rapporto Nazionale 2011/2012*. Fondazione Ismu.
- Pattarin, Ennio. 2007. *Fuori Dalla Linearità Delle Cose Semplici. Migranti Albanesi Di Prima E Seconda Generazione*. Milano: Franco Angeli.
- Perone, Elisabetta. 2010. «La Scuola Delle Migrazioni». In *Figli Di Migranti In Italia: Identificazioni, Relazioni, Pratiche*, A Cura Di Enzo Colombo, 253–282. Torino: UTET.
- Perry, Laura B. 2007. «School Composition And Student Outcomes: A Review Of Emerging Areas Of Research».
- PISA. 2009. *PISA 2009 Results: What Students Know And Can Do. Student Performance In Reading, Mathematics And Science*.
- Pomerantz, Eva M., Elizabeth A. Moorman, Scott D. Litwack. 2007. «The How, Whom, And Why Of Parents' Involvement In Children's Academic Lives: More Is Not Always Better». *Review Of Educational Research* 77 (3): 373.
- Portes, Alejandro, Lingxin Hao. 2004. «The Schooling Of Children Of Immigrants: Contextual Effects On The Educational Attainment Of The Second Generation». *Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America* 101 (33): 11920–11927.
- Portes, Alejandro, Min Zhou. 1993. «The New Second Generation: Segmented Assimilation And Its Variants». *The Annals Of The American Academy Of Political And Social Science* 530 (1): 74–96.

- Queirolo Palmas, Luca. 2007. *Prove Di Seconde Generazioni. Giovani Di Origine Immigrata Tra Scuole E Spazi Urbani*. Francoangeli.
- , A c. di. 2010. *Atlantico Latino: Gang Giovanili E Culture Transnazionali*. Roma: Carocci.
- Rapporto Sulla Scuola In Italia*. 2011. Fondazione Giovanni Agnelli. Editori Laterza.
- Ravecca, Andrea. 2009. *Studiare Nonostante. Capitale Sociale E Successo Scolastico Degli Studenti Di Origine Immigrata Nella Scuola Superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Reay, Diane. 2004. «Exclusivity, Exclusion, And Social Class In Urban Education Markets In The United Kingdom». *Urban Education* 39 (5): 537–560.
- Ribolzi, Luisa. 2012. «In Medio Sta(Ba)T Virtus: Gloria E Decadenza Della Scuola Media». *FGA Working Paper* 42.
- Rist, Ray C. 1970. «Student Social Class And Teacher Expectations». *Harvard Educational Review* 40 (3).
- Rumbaut, Rubén G. 1997. «Assimilation And Its Discontents: Between Rhetoric And Reality». *International Migration Review* 31 (4): 923–960.
- Rumberger, Russell, Gregory Palardy. 2005. «Does Segregation Still Matter? The Impact Of Student Composition On Academic Achievement In High School». *The Teachers College Record* 107 (9): 1999–2045.
- Save The Children. 2011. *I Minori Stranieri In Italia. Secondo Rapporto Annuale*.
- Schizzerotto, Antonio, Carlo Barone. 2006. *Sociologia Dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Schnepf, Sylke Viola. 2002. *A Sorting Hat That Fails?: The Transition From Primary To Secondary School In Germany*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Siggillino, Innocenzo, A c. di. 2000. *I Bambini Dell'islam*. Milano: Francoangeli.
- Sikkink, David, Michael O. Emerson. 2008. «School Choice And Racial Segregation In US Schools: The Role Of Parents' Education». *Ethnic And Racial Studies* 31 (2): 267–293.

- Sohoni, Deenesh, Salvatore Saporito. 2009. «Mapping School Segregation: Using GIS To Explore Racial Segregation Between Schools And Their Correspondin Attendance Areas». *American Journal Of Education* 115 (4): 569–600.
- Strozza, Salvatore. 2008. «Partecipazione E Ritardo Scolastico Dei Ragazzi Stranieri E D'origine Straniera». *Studi Emigrazione* 171: 699–722.
- Szulkin, Ryszard, Jan O. Jonsson. 2007. *Ethnic Segregation And Educational Outcomes In Swedish Comprehensive Schools*. Stockholm University Linnaeus Center For Integration Studies (SULCIS).
- Tosi, Arturo. 1995. *Dalla Madrelingua All'italiano. Lingue Ed Educazione Linguistica Nell'italia Multiethnica*. La Nuova Italia.
- Tough, Sarah, Richard Brooks. 2007. «School Admissions: Fair Choice For Parents And Pupils». *Institute For Public Policy Research*.
- Weekes-Barnard, Debbie. 2007. *School Choice And Ethnic Segregation: Educational Decision-Making Among Black And Minority Ethnic Parent*. London: Runnymede Trust.
- Williams, Trevor. 1976. «Teacher Prophecies And The Inheritance Of Inequality». *Sociology Of Education* 49 (3): 223–236.
- Woessmann, Ludger. 2009. «International Evidence On School Tracking: A Review». *Cesifo DICE Report* 7: 26–34.

Allegati

Allegato A

“La sottostima dell’incremento annuo degli alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano nel corrente anno scolastico”

Premessa

I dati nazionali testimoniano un evidente decremento del numero di alunni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano fino all’anno scolastico 2010/2011, mentre nell’anno successivo, con qualche variazione nei diversi ordini di scuola, si assiste ad una certa ripresa dell’incremento dei neoiscritti (Vd. Tavola 3).

Tavola 3 - Alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per livello scolastico (*valori assoluti e percentuali*) A.S. 2011/2012

Anni scolastici	Totale	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
	entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano			
2008/2009	40.956	19.029	11.289	10.638
2009/2010	35.328	15.493	9.996	9.839
2010/2011	27.572	13.673	8.136	5.763
2011/2012	28.554	14.667	7.728	6.159
<i>var % 2011/12 su 2010/11</i>	3,6	7,3	-5,0	6,9
	per 100 alunni			
2008/2009	0,6	0,7	0,6	0,4
2009/2010	0,5	0,5	0,6	0,4
2010/2011	0,4	0,5	0,5	0,2
2011/2012	0,4	0,5	0,4	0,2
	per 100 alunni con cittadinanza non italiana			
2008/2009	8,1	8,1	8,1	8,2
2009/2010	6,6	6,3	6,7	6,9
2010/2011	4,9	5,4	5,2	3,8
2011/2012	4,8	5,5	4,7	3,7

Ipotesi

Come e quando vengono raccolte queste informazioni?

Vi sono significative ragioni che portano a considerare questi dati poco attendibili e soprattutto sottostimati. Il numero di neoiscritti viene rilevato ogni anno dal portale dei servizi SIDI nel quale tutte le scuole sono chiamate a compilare le varie sezioni, a partire da una data x, fino ad una data x indicata dalla circolare ministeriale che di volta in volta regola l’operazione. Per l’a.s. 2011/2012 le “Rilevazioni sulle scuole” hanno preso l’avvio il 5 dicembre 2011 e si sono concluse il 14 gennaio 2012.

In questo modo, nella sezione B2/b, sono stati registrati solo gli “alunni/e con cittadinanza non italiana entrati nel sistema scolastico italiano nel corrente anno scolastico” e cioè massimo fino al 14 gennaio. Tutti gli alunni entrati successivamente, dal 15 gennaio, fino alla fine dell’anno scolastico in

corso, sono rimasti fuori dal portale SIDI e quindi dalle rilevazioni del MIUR, diventando così “invisibili”.

La “fotografia” della scuola italiana, scattata tra il 5 dicembre 2011 e il 14 gennaio 2012, non include nel gruppo i bambini e i ragazzi neoiscritti successivamente, i quali sfuggono alle statistiche ufficiali e la cui presenza come neoarrivati, e quindi come alunni non del tutto o parzialmente italofofoni, non viene registrata nel rapporto statistico dell’anno in corso. Soltanto l’anno successivo entreranno nel computo complessivo del contenitore più generico di “alunni con cittadinanza non italiana”.

Poiché le scuole non sono chiamate ad aggiornare i dati raccolti tra dicembre-gennaio, possiamo sostenere che i numeri assoluti e le percentuali vengono calcolati per difetto.

Verifica dell’ipotesi

Per la verifica dell’ipotesi di rilevazione per difetto sono stati raccolti i dati di tutte le scuole primarie e secondarie di I grado delle zone 2 e 3 di Milano che afferiscono al Polo StarT14.

(è stata eliminata una tabella con i dati riferiti a ciascuna scuola per motivi di privacy ndr)

Nei 18 istituti comprensivi delle zone 2 e 3 di Milano, afferenti al Polo StarT1, costituiti da 27 plessi di scuola primaria e 14 di scuola secondaria di I grado, dalle ultime *Rilevazioni integrative* risulta che 254 alunni sono entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano fino al 14 gennaio, 124 invece sono entrati successivamente fino al 30 maggio 2012.

Se consideriamo 378 il numero complessivo di alunni entrati nell’anno scolastico 2011/2012, dobbiamo concludere che il 67,2% di essi sono stati iscritti fino alla data ultima delle rilevazioni, mentre ben il 32,8 % sono stati inseriti successivamente.

La conclusione evidente è che, limitatamente ai dati raccolti, circa un terzo degli alunni entra nel sistema scolastico italiano a rilevazioni avvenute.

Estendendo il criterio ai dati nazionali, dobbiamo quindi essere consapevoli che il rapporto annuale potrebbe illustrare una realtà “fotografata”, appunto, per difetto.

Il fenomeno degli arrivi in corso d’anno non è nuovo e si intensifica nei mesi di gennaio e febbraio nei quali si assiste tradizionalmente all’arrivo di bambini e ragazzi provenienti da Paesi dell’ America latina e dalla Cina, dove la fine dell’anno scolastico coincide rispettivamente con le vacanze di Natale o con la fine dell’anno lunare.

Altri fattori che incidono sulla sottostima del numero degli alunni NAI

Due ulteriori fattori concorrono alla sottostima del numero di alunni arrivati nell’anno scolastico in corso:

- gli alunni cosiddetti “pendolari”;

- i bambini arrivati in Italia per effetto di adozioni internazionali;

Certamente noto agli addetti il fenomeno che possiamo riferire alla mancata possibilità di distinguere tra alunni con cittadinanza non italiana nati e scolarizzati in Italia e alunni nati in Italia, ma cresciuti e scolarizzati per un certo periodo altrove. Un bambino nato in Italia, per ragioni legate alla situazione lavorativa dei genitori, può essere stato affidato a parenti nel Paese d'origine e tornato in Italia quando le condizioni di vita della famiglia lo permettevano.

In alcuni di questi casi di separazione precoce o di "pendolarismo" tra l'Italia e il Paese d'origine, si tratta di veri e propri neoarrivati che rischiano di passare inosservati e di non ricevere le necessarie facilitazioni.

Al momento non sono previsti strumenti di indagine sulle dimensioni e l'incidenza del fenomeno che comunque viene avvertito dalle scuole come ulteriore fattore di complessità e, ancora una volta, come bisogno non rilevato e di conseguenza ignorato dal ministero.

Se si fa riferimento al criterio linguistico e non a quello giuridico - la cittadinanza - allora agli alunni stranieri neoiscritti bisogna aggiungere anche le bambine e i bambini arrivati in Italia per effetto di adozioni internazionali. "Cittadini italiani", come i genitori adottivi, di fatto non italofoni del tutto al momento dell'arrivo. Anche questi alunni, impegnati per un certo periodo nell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, sfuggono alle rilevazioni del portale SIDI, così come tutti i bambini e i ragazzi figli di coppie miste, di cui un genitore italiano, sempre cittadini dal punto di vista giuridico, ma - a volte - non da quello dell'italiano come lingua madre.

Infine, alle considerazioni sulla sottostima da parte del MIUR del numero di alunni neoarrivati in Italia, e quindi dell'incremento annuo, va aggiunta la specificità della scuola milanese nella quale, nell'anno scolastico 2011/2012, la media di alunni con cittadinanza non italiana sul totale di tutti gli iscritti è del 19,4% nella primaria e del 20,6% nella secondaria di I grado, a fronte del 9,5% e 9,3% di quella nazionale.

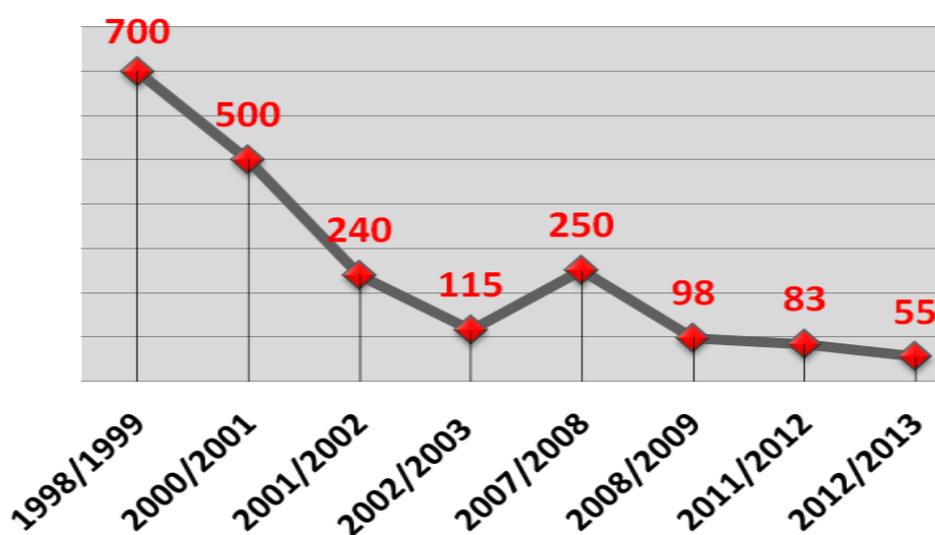
L'anno scorso, 17.269 bambini e ragazzi, con una lingua madre diversa dall'italiano, hanno frequentato le scuole elementari e medie cittadine, nonostante la sottostima, aumentati comunque di 684 unità rispetto all'anno scolastico precedente. Non esiste a Milano una classe che non sia, almeno in parte, plurilingue e multiculturale.

Conclusioni e richieste

Sebbene il taglio progressivo delle risorse aggiuntive in favore dei bambini e dei ragazzi con cittadinanza non italiana, al quale abbiamo assistito negli ultimi anni, sia del tutto indipendente dai dati numerici e dalle caratteristiche e dimensioni del fenomeno, la sottostima dei neoarrivati in particolare, appare ulteriormente penalizzante nei confronti degli alunni stessi e delle scuole.

A circa vent'anni dall'inizio dei primi ingressi, la scuola italiana, invece di passare ad una fase più matura, in grado di realizzare un'accoglienza "competente" che differenzi i bisogni linguistici e di integrazione di bambini e ragazzi di prima e seconda generazione, si trova ancora una volta schiacciata dalla necessità di rispondere in modo emergenziale a bisogni di livello essenziale.

Al blocco dei Fondi per le scuole a Forte Processo Immigratorio che colpisce quest'anno tutta l'Italia, a Milano si aggiunge la riduzione drastica del numero dei docenti "facilitatori" che ha connotato la realtà scolastica milanese degli ultimi 13 anni. Il grafico che segue riporta la serie storica del numero di cattedre di docenti utilizzati per l'insegnamento di itaL2, assegnate alle scuole di ogni grado di Milano e provincia: dai 700 docenti dell'anno scolastico 1998/1999, siamo passati ai 55 dell'anno in corso, con una perdita secca del 92%.



Una scuola che include, così come auspicato dalle recenti indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo dell'istruzione, deve essere in grado di accogliere tutti gli alunni e di garantire pari opportunità attraverso risposte mirate ai loro bisogni. L'accoglienza e l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua a coloro che arrivano direttamente dai Paesi di origine - sottostimati nei dati nazionali, come abbiamo visto - sono attenzioni e dispositivi irrinunciabili per una buona integrazione. Disporre di dati reali, in particolare del numero di neoiscritti nell'anno scolastico in corso, rappresenta una conditio indispensabile perché l'attribuzione di risorse sia adeguata ai bisogni di tutti i bambini e i ragazzi con una lingua madre diversa dall'italiano.

Il Comitato Territoriale di Rete del Polo StarT1

Allegato B



Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca

CONSIGLIO ORIENTATIVO A.S 2012/2013

- ✦ *Verificate le competenze e le capacità di analisi e di sintesi*
- ✦ *Tenuto conto delle "potenzialità attitudinali"*
- ✦ *Visionato il curriculum scolastico fino ad oggi*
- ✦ *Valutati il grado di acquisizione di un metodo di studio e il livello di autonomia raggiunti*

Il Consiglio di Classe propone all'alunno/a *frequentante la*
classe 3[^] sez. *l'iscrizione a:*

.....
Note.....
.....
.....

Milano,/...../.....

Il Coordinatore di Classe

Il Dirigente Scolastico

Allegato C

IL CONSIGLIO DI CLASSE TENUTO CONTO

- del rendimento scolastico nei diversi ambiti disciplinari
- della motivazione allo studio
- degli interessi e le attitudini manifestati

consiglia

l'iscrizione alle scuole del secondo ciclo di istruzione:

- LICEALE
 - Classica Linguistica Artistica
 - Scientifica Scienze umane
- TECNICO
 - Settore economico
 - Settore tecnologico
- ISTITUTO PROFESSIONALE
 - Settore Industria – Artigianato
 - Settore Servizi
- FORMAZIONE PROFESSIONALE

Consiglio di Classe

Dirigente scolastico

Milano, Gennaio 2013

Allegato D

Cognome _____ Nome _____ Classe 3 _____

In base alle osservazioni effettuate a scuola nell'arco del triennio, i docenti consigliano l'iscrizione a:

<input type="checkbox"/> ISTRUZIONE LICEALE	<input type="checkbox"/> ISTRUZIONE TECNICA	<input type="checkbox"/> ISTRUZIONE PROFESSIONALE	<input type="checkbox"/> ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE
<input type="checkbox"/> Classico <input type="checkbox"/> Scientifico <input type="checkbox"/> Scientifico opzione scienze applicate <input type="checkbox"/> Artistico <input type="checkbox"/> Linguistico <input type="checkbox"/> Musicale e coreutico <input type="checkbox"/> Delle scienze umane <input type="checkbox"/> Delle scienze umane opzione economico-sociale	SETTORE ECONOMICO <input type="checkbox"/> Turismo <input type="checkbox"/> Amministrazione finanza e marketing SETTORE TECNOLOGICO <input type="checkbox"/> Meccanica, meccatronica ed energia <input type="checkbox"/> Trasporti e logistica <input type="checkbox"/> Elettronica ed elettrotecnica <input type="checkbox"/> Informatica e telecomunicazioni <input type="checkbox"/> Grafica e comunicazione <input type="checkbox"/> Chimica, materiali e biotecnologie <input type="checkbox"/> Sistema moda <input type="checkbox"/> Agraria, agroalimentare e agroindustria <input type="checkbox"/> Costruzioni , ambiente e territorio	SETTORE INDUSTRIA E ARTIGIANATO <input type="checkbox"/> Produzioni industriali e artigianali <input type="checkbox"/> Manutenzione e assistenza tecnica SETTORE SERVIZI <input type="checkbox"/> Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale <input type="checkbox"/> Servizi socio-sanitari <input type="checkbox"/> Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera <input type="checkbox"/> Servizi commerciali	<input type="checkbox"/> Operatore agricolo <input type="checkbox"/> Operatore della trasformazione agroalimentare: Panificazione e pasticceria <input type="checkbox"/> Operatore della trasformazione agroalimentare: Lattiero-caseario <input type="checkbox"/> Operatore della ristorazione: Servizio di sala e bar <input type="checkbox"/> Operatore della ristorazione: Preparazione pasti <input type="checkbox"/> Operatore delle lavorazioni artistiche: Metalli <input type="checkbox"/> Operatore delle lavorazioni artistiche: Decorazione e oggetti <input type="checkbox"/> Operatore delle produzioni chimiche <input type="checkbox"/> Operatore ai servizi di vendita <input type="checkbox"/> Operatore dei sistemi e dei servizi logistici <input type="checkbox"/> Tecnico audio video <input type="checkbox"/> Operatore elettronico <input type="checkbox"/> Operatore del benessere: Acconciatura <input type="checkbox"/> Operatore del benessere: Trattamenti estetici <input type="checkbox"/> Operatore del legno <input type="checkbox"/> Operatore del legno: Disegno di arredo <input type="checkbox"/> Operatore di impianti termoidraulici <input type="checkbox"/> Operatore alla riparazione di veicoli a motore: Riparazione veicolo <input type="checkbox"/> Operatore alla riparazione di veicoli a motore: Riparazione carrozzeria <input type="checkbox"/> Operatore meccanico <input type="checkbox"/> Operatore meccanico: Saldocarpentiere <input type="checkbox"/> Operatore amministrativo segretariale <input type="checkbox"/> Operatore amministrativo segretariale: Disegno tecnico CAD <input type="checkbox"/> Operatore dell'abbigliamento <input type="checkbox"/> Operatore delle calzature <input type="checkbox"/> Tecnico dei servizi di animazione turistico-sportiva e del tempo libero <input type="checkbox"/> Operatore ai servizi di promozione e accoglienza: Servizi turistici <input type="checkbox"/> Operatore ai servizi di promozione e

			<p>grafico: Stampa e allestiment o</p> <p><input type="checkbox"/> Operatore grafico: Multimedi a</p> <p><input type="checkbox"/> Operatore edile</p> <p><input type="checkbox"/> Operatore elettrico: Installatore / manutentor e impianti solari e fotovoltaici</p> <p><input type="checkbox"/> Operatore elettrico: Montatore/ manutentor e elettro- meccanico</p>	<p>accoglienza: Strutture ricettive</p>
--	--	--	---	---

Allegato E

Consiglio orientativo consegnato alle famiglie degli alunni di III Media

Sono pervenute segnalazioni da parte di genitori di alcuni alunni di III media in merito alla richiesta, avanzata da alcuni istituti di scuola secondaria superiore, di visionare o di acquisire copia del *Consiglio orientativo* espresso dal Consiglio di Classe della scuola media.

In particolare il *Consiglio orientativo* viene esplicitamente citato nei requisiti di priorità di ammissione in caso di soprannumero di iscrizioni in diversi documenti pubblici, rinvenibili in alcuni siti Web delle scuole superiori. Tali criteri di priorità sono deliberati dai rispettivi Consigli di Istituto. Sono pervenute segnalazioni da parte dei genitori degli alunni di terza media che durante le giornate di “scuola aperta” è stato esplicitamente ricordato che il *Consiglio orientativo* costituirà criterio di ammissione per le iscrizioni.

La prassi di richiedere il *Consiglio orientativo* e di considerarlo un criterio di priorità di ammissione, oltreché illegittima, ha generato tensione nei nostri istituti tra i genitori degli alunni di terza media ed i docenti di classe. Il consiglio orientativo spesso perde il suo carattere peculiare per diventare motivo di ansia, tensione e talvolta conflitto qualora non corrisponda con le aspettative e le scelte dei genitori, visto il carattere selettivo che illegittimamente assume in alcuni casi.

Si tratta di una ricaduta grave e negativa sugli utenti ed i docenti delle scuole medie, a causa di scelte operate da altri Istituti scolastici.

Si rammenta che il *Consiglio orientativo* è un documento redatto dal Consiglio di Classe e destinato ai genitori degli alunni, come tale è un documento riservato che non può essere in alcun caso richiesto da terzi e tanto meno considerato un criterio selettivo per le ammissioni. La richiesta nei confronti dei genitori di visionare o avere copia di questa documentazione si configura a tutti gli effetti come una violazione degli atti nei confronti degli istituti di scuola secondaria di primo grado.

In occasione della Conferenza di Servizio per i Dirigenti Scolastici dell'11 Gennaio 2013 il dirigente dell'Ambito Territoriale di Milano, dott. Giuseppe Petralia, ha espressamente invitato le scuole secondarie superiori a rispettare la comunicazione tra famiglie e consigli di classe di terza media e a non richiedere di visionare o acquisire il documento in oggetto.

Il Polo StarT1 invita pertanto gli Istituti superiori che accoglieranno gli alunni provenienti dalle classi terza media a non voler in alcun caso richiedere alle famiglie copia o visione del consiglio orientativo, neppure con l'assenso di queste ultime, mancando comunque il consenso degli estensori del documento e del responsabile dell'Istituto di partenza dell'alunno. Eventuali violazioni in tal senso saranno oggetto di specifiche contestazioni a tutela della riservatezza degli atti del nostro istituto e delle informazioni alle famiglie.

Si ringrazia per l'attenzione che i dirigenti scolastici ed i Consigli di Istituto degli istituti superiori vorranno prestare a questa comunicazione.

Il Comitato Territoriale di Rete del Polo

StarT1

Allegato F

Traccia dell'intervista agli insegnanti e ai dirigenti scolastici delle scuole secondarie di I grado

1. Presentazione:

Chiarire termini registrazione, durata dell'intervista.

Questa intervista si colloca in un contesto di ricerca più ampio sull'orientamento scolastico (Ricerca Codici) ai fini della quale sono state raccolte numerose informazioni:

sia di tipo qualitativo

interviste con insegnanti (responsabili di funzione intercultura/orientamento) delle scuole secondarie di primo e di secondo grado (disponibile lista);

che di tipo quantitativo

sono stati messi in relazione voto medio, consiglio orientativo ricevuto e preiscrizione effettuata di più di 1300 ragazzi. I dati sono stati raccolti nell' a.a. 2010/2011 e nell'a.a. 2011/2012 in 8 scuole medie.

Da cui sono emersi spunti interessanti e che mi interessa discutere con voi.

È dunque un'intervista più centrata, di approfondimento, a partire da informazioni che sono già state raccolte e che hanno aperto nuovi interrogativi e piste di ricerca che stiamo cercando di portare a verifica.

Il tema è comunque sempre l'orientamento ed in particolare vorremo approfondire alcuni aspetti inerenti al consiglio orientativo e all'utilizzo di questo da parte di alcune scuole superiori.

Intervista: parte 1. Gli attori del processo di orientamento.

- Ok, in questa prima parte dell'intervista avremmo un paio di domande da farvi in relazione alle pratiche di orientamento messe in campo dalla vostra scuola.
- Ci risulta dalle interviste effettuate che le pratiche di orientamento da un lato, coprono una vasta gamma di azioni: dai test psicoattitudinali ai colloqui, dalle visite alle scuole agli stage, dai campus agli open day. Ci è stato menzionato il ruolo svolto dal Comune, dal Centro del Bue, e ovviamente dalle varie scuole superiori. Di conseguenza l'orientamento può essere inteso come un processo che coinvolge una molteplicità di soggetti (le scuole, le famiglie, enti terzi... così via) ed azioni.

[vedere se grosso modo condividono questa affermazione]

- Alla luce di ciò, un primo aspetto che vorremmo approfondire con voi riguarda i **target** degli interventi. Più volte è emerso dalle interviste che l'o. viene concepito come un intervento individualizzato, quindi attento alle esigenze dei singoli alunni, più che un'offerta standardizzata. Mi chiedevo se, nella vostra esperienza, alcune categorie di soggetti ricevano, in virtù di questo principio, una forma di orientamento specifico, più attenta alle loro esigenze e, se sì, chi sono questi soggetti (fare attenzione all'emergere di varie categorie che emergono: stranieri, ma anche disabili, super/normodotati, etc)
 - Ci sono proposte/interventi, in questo senso, più **"universalistici"** di altri, ed altri invece più mirati?

Esempi:

enti esterni, realtà a cui non ci si rivolge per tutti ma solo per alcuni

test o altri tipi di strumenti che vengono utilizzati solo per alcuni e non per altri...

- Ok, il secondo aspetto è invece relativo al modo **in cui diversi soggetti** (la scuola, la famiglia, il ragazzo, enti terzi) entrano in gioco nel negoziare tutto quel complesso processo che poi porta alla scelta di un determinato istituto superiore.
- Un aspetto che è emerso con forza dalle interviste è il livello molto differenziato di **partecipazione delle famiglie** dei ragazzi nel processo di orientamento. Dalle interviste raccolte ci è parso di capire che ci sono famiglie che partecipano molto, famiglie che partecipano fin troppo, e famiglie che non partecipano affatto.

[vedere se grosso modo condividono questa affermazione]

- Mi chiedevo se, nella vostra opinione, le famiglie che partecipano “moltissimo”, condividono alcune caratteristiche, se potrebbe farmene una sorta di “profilo” o se invece avrebbe difficoltà a collocarle socialmente, perché sono un universo troppo ampio e vario da definire.
 - Le chiedo invece la stessa cosa rispetto alle famiglie che potremmo definire “assenti”.
 - Secondo lei, di che tipo di risorse deve disporre una famiglia per poter partecipare?
 - Il problema è più che altro di famiglie che vorrebbero partecipare ma non riescono per vari ordini di motivi o di famiglie che non capiscono il senso, la necessità, l'utilità della partecipazione?
 - Quando vi trovate davanti una famiglia assente, che strumenti avete per comprendere le ragioni di questa forma di apparente mancato interesse?
 - Il problema delle famiglie assenti è qualcosa che riguarda in maniera preponderante gli studenti di origine straniera?
 - I motivi che portano una famiglia straniera e una famiglia italiana a non partecipare secondo lei sono gli stessi o entrano in gioco delle questioni specifiche?
- La partecipazione delle famiglie implica un processo di negoziazione e di condivisione di una scelta importante, tra genitori, alunno e insegnanti. Immagino che talvolta possono anche emergere delle diverse visioni tra genitori ed insegnanti rispetto al percorso scolastico ritenuto più adeguato per i ragazzi...

[vedere se grosso modo condividono questa affermazione]

- In questo senso, mi chiedevo se per voi è più frequente trovarvi a “smorzare” l'entusiasmo delle famiglie (che mostrano un livello di fiducia eccessivo nelle capacità del proprio figlio) o, al contrario, ad incentivarle ad essere più “coraggiose”...
- Come gestite un eventuale conflitto con la famiglia del ragazzo?
- Mi chiedevo, in questo senso, se emerge anche qui una differenziazione tra famiglie... Quali sono quelle con cui vi trovate più spesso in conflitto sul consiglio orientativo?
- Secondo voi, le persone che hanno minori risorse culturali ed economiche, tendono ad appoggiarsi di più al vostro parere?

(solo se necessario: Emerge una differenza tra famiglie straniere ed italiane, su questo aspetto?)

- Nei casi in cui invece queste famiglie sono, diciamo assenti... la negoziazione è più semplice nella misura in cui viene negoziata direttamente col ragazzo?
- Che implicazioni ha un processo di orientamento che viene attuato in assenza di un attore così rilevante come la famiglia? (es. maggiore responsabilizzazione ragazzo: dato positivo o negativo?)

- Ora parliamo invece del **ruolo giocato dalle scuole superiori**. Rileggendo le interviste mi è parso di capire che anche le scuole superiori possono giocare un ruolo importante nel processo di orientamento, dato che ne sono parte attiva... (campus, open day, stage...)

[vedere se grosso modo condividono questa affermazione]

- Mi chiedevo in che misura secondo lei le scuole cercando di esercitare un'influenza sul processo di scelta dei ragazzi, in particolare, quanto è rilevante per loro cercare di "accaparrarsi" gli studenti migliori... secondo lei è un obiettivo prioritario delle scuole cercare di attrarre un'utenza quanto più possibile selezionata dal punto di vista delle competenze o di altri fattori?
- Quali scuole tendono ad avere/non avere questo tipo di atteggiamento?
- Ad esempio, una scuola può realisticamente scegliere di essere più o meno "presente" nel momento in cui viene loro chiesto di farsi conoscere dagli studenti, agli open day, offrendo un percorso di stage o altro. L'"assenza" o la ritrosia di certe scuole può essere interpretata a vostro avviso, come la volontà di rifiutare studenti che provengono da un istituto scolastico che viene ritenuto poco "attraente"? (in generale, capire cosa fa sì che alcune scuole e non altre siano selezionate e coinvolte... si presentano loro, le contattate voi? Così come loro si "rappresentano" le scuole superiori come più o meno selettive, bene/malfrequentate... anche loro sono oggetto di questo genere di rappresentazioni?)

Ci parso di capire che alcune scuole investano in forme di accompagnamento o di offerta didattica integrativa volta al soddisfacimento di particolari bisogni di natura formativa (mi vengono in mente i corsi di lingua per stranieri, ma mi chiedo se magari c'è qualcosa di simile anche per gli studenti con disabilità o altri tipi di difficoltà...): di conseguenza, inevitabilmente diventano più "attraenti" per un certo tipo di utenza (e, di conseguenza, alcuni insegnanti sono anche più spinti a consigliare agli studenti quella scuola piuttosto che un'altra).

[vedere se grosso modo condividono questa affermazione]

- La mia domanda è, qual è a suo parere la logica che porta alcune scuole e non altre ad investire in questo genere di interventi (implicitamente il punto è: che interesse ha ad offrirli?)
- Dal suo punto di vista, alcune scuole possono avere un interesse nel "tenere sotto controllo" la composizione etnica della propria popolazione scolastica?
- Dal suo punto di vista, una scuola eccessivamente "eticizzata" può risultare meno attrattiva per le famiglie italiane (questione "utenza": di cosa stiamo parlando quando parliamo di utenza?)

C'è poi la spinosa questione dell'utilizzo del consiglio orientativo, su cui ritorneremo a breve dopo avervi fatto qualche domanda relativa a questo processo che per noi riveste un'importanza particolare.

Intervista: parte 2. Il consiglio orientativo

Da quello che ci è parso di capire, il consiglio orientativo è un atto deliberativo che viene espresso dal consiglio di classe ed è un po' il coronamento finale di tutto un processo che prende piede a partire dal secondo e poi con più decisione nel corso del terzo anno...

[vedere se grosso modo condividono questa affermazione]

- Volevamo sapere, ufficialmente, qual è lo scopo del consiglio orientativo (così com'è definito dall'istituzione scolastica, se ne esiste una definizione formale)?
- Come viene deliberato il consiglio orientativo? Come funziona la decisione e la produzione del C.O., concretamente?
- Prima di stendere nero su bianco questa decisione, alle famiglie è fornita un'anticipazione informale (come, in che forma, quando)?
- Il consiglio orientativo è appellabile da parte delle famiglie (ovvero, può essere modificato) una volta emesso? Vi è mai capitato di trovarvi a gestire una situazione del genere?

È recentemente emerso un certo dibattito sull'utilizzo, che da alcuni è definito improprio (eventualmente tirare fuori la lettera), del consiglio orientativo da parte delle scuole superiori, che lo considerano vincolante ai fini dell'iscrizione.

- Lei che opinione ha in merito?
- Secondo lei perché le scuole stanno adottando questa strategia, a che tipo di esigenze risponde (es. perché proprio adesso)? è una pratica emersa di recente?
- Quali sono le scuole che adottano questo criterio e perché quelle e non altre (è questione di status, è questione di troppe iscrizioni da gestire...)?
- Quali sono gli altri criteri che le scuole generalmente adottano per formulare le graduatorie (oltre al consiglio orientativo)?
- Che lei sappia, queste graduatorie sono appellabili?
- Questo tipo di comportamento in che modo ricade sulle vostre pratiche di orientamento (es. maggiori pressioni da parte delle famiglie)?

Intervista: parte 3. Commento ai dati relativi alla differenziazione delle carriere

Siamo giunti all'ultima parte dell'intervista. Come le abbiamo anticipato, una parte della ricerca ha previsto l'analisi di alcuni dati di tipo quantitativo a partire da un data set fornito dalle scuole, che ci ha permesso di mettere in relazione i voti medi, il consiglio orientativo ricevuto, e la preiscrizione effettuata...

Come può vedere (mettere a disposizione tabella) emergono una serie di dati interessanti su vorrei raccogliere qualche commento.

(tabella 4: voto finale per consiglio orientativo)

- Dalla tabella 4 emerge come, per esempio, tra gli studenti che possiamo definire "scarsi" (ovvero quelli che hanno un voto medio di 6), circa il 70% degli studenti italiani riceve un consiglio rivolto alla formazione o all'istruzione professionale, contro l'86% degli studenti stranieri. Allo stesso modo, circa il 30% degli studenti italiani chiamiamoli "scarsi" viene indirizzato al liceo o all'istituto tecnico, contro meno del 15% degli stranieri, a parità di voto medio. Se invece ci focalizziamo sui "bravi" (quindi chi ha un voto medio di 9-10) il 98% degli italiani, contro il 70% degli stranieri viene indirizzato ad un liceo (anche se qui il numero limitato di studenti stranieri "bravi" ci porta a prendere questi dati con cautela).

Invece, riscontriamo le stesse tendenze tra gli studenti che potremmo definire “medi” (media di 7-8), in cui i numeri sono lievemente più consistenti: qui emerge che il 54% degli italiani, contro il 24,8% degli stranieri, viene indirizzato ad un liceo. L'impressione che uno ha da questi dati è che, anche a parità di performance, gli stranieri tendano ad essere indirizzati verso percorsi “al ribasso” o che, quantomeno, sperimentino una certa difficoltà a ricevere un consiglio che li indirizzi ad un liceo. Lei come si spiega questi dati?

- se la risposta non tocca la questione ‘voti’, loro costruzione sociale, approfondire questo aspetto, per esempio: secondo lei è possibile comparare i voti finali di un alunno italiano ad uno straniero?

- Un'altra serie di dati riguarda invece il modo in cui le famiglie “reagiscono” al Consiglio orientativo, confrontando consiglio orientativo e preiscrizione. Tranne che nel caso dei licei e dei professionali c'è tendenzialmente una maggiore coincidenza tra il co ricevuto e la preiscrizione effettuata tra gli stranieri che tra gli italiani. Gli italiani più che altro sembrano più propensi a giocarsela al rialzo, specialmente verso il liceo (anche se è stati indirizzati verso il professionale o il tecnico). L'unico caso in cui gli stranieri sembrano invece più propensi a giocarsela al rialzo rispetto agli italiani è invece il caso di chi ha ricevuto un co per la formazione professionale.

Allegato G

Traccia dell'intervista agli insegnanti e ai dirigenti scolastici delle scuole secondarie di I grado

A. L'ORIENTAMENTO

Gli attori del processo di orientamento

- Ok, in questa prima parte dell'intervista avremmo un paio di domande da farvi in relazione alle pratiche di orientamento messe in campo dalla vostra scuola.
- ci risulta dalle interviste effettuate che le pratiche di orientamento coprono una vasta gamma di azioni: i campus, le vostre visite alle scuole medie, gli open day, gli stage etc. Di conseguenza l'orientamento può essere inteso come un processo che coinvolge una molteplicità di soggetti e di azioni

[vedere se grosso modo condividono questa affermazione]

- Alla luce di ciò, un primo aspetto che vorremmo approfondire con voi riguarda la scelta delle scuole medie alla cui popolazione scolastica vi rivolgete. Dalle interviste è emerso che in alcuni casi sono le scuole medie a contattarvi e in il contrario.
 - Nel vostro caso quali sono i criteri di scelta delle scuole medie?
 - Cosa guida questa scelta?
 - Preferite rivolgervi ad alcune scuole medie piuttosto che ad altre? e perché?

NB. Cercare di capire se viene fatto un ranking delle scuole medie sulla base della sua utenza (in termini di competenze per esempio), se esiste una gerarchia di scuole dalla "migliore" alla "peggiore".

- Un secondo aspetto riguarda il target degli interventi di orientamento.

verificare che tipo di incontro avviene tra scuole superiori e ragazz*. Se non viene detto prima, chiedere se si presentano solo nelle sedi delle scuole medie (o nei campus) oppure se fanno anche open day o visite alla scuola.

- Dalle interviste è emerso che in alcuni casi l'orientamento è rivolto ad alcune categorie di ragazzi che per es. hanno già manifestato un interesse una determinata scuola. In altri casi invece l'offerta sembra avere carattere più universalistico.
 - Nelle occasioni in cui fate orientamento (durante le visite, per l'open day, o ai campus) vi sono dei soggetti cui vi rivolgete in modo particolare? Se sì, chi sono questi soggetti? (se vengono subito nominati gli stranieri ci si può agganciare alla domanda successiva)

Inoltre abbiamo anche avuto modo di capire che in alcuni casi oltre all'offerta didattica 'classica' sono previste forme di accompagnamento o di offerta didattica integrativa volta al soddisfacimento di particolari bisogni di natura formativa.

- E' questo il vostro caso?

Se sì:

- Durante la fase di orientamento fate presente alle scuole e ai ragazzi che avete questo tipo di offerta?
- Secondo voi questo tipo di offerta vi rende più appetibili rispetto ad altre scuole (capire se per loro è un punto di forza in questo contesto “concorrenziale”)
- Con quali fondi finanziate questo tipo di interventi?(perché alcune scuole ci hanno detto che i fondi vengono stanziati a chi ha una domanda specifica, per es. molti disabili)
- Secondo voi perché alcune scuole non si attrezzano per offrire questo genere di interventi?

Se no:

- come mai? (non avete domanda, pensate non servano)
 - pensate che dovrete attrezzarvi in futuro?
(cercare di capire se è una scelta ragionata, e da cosa dipende)
- Ok, il secondo aspetto è invece relativo al modo **in cui diversi soggetti** (la scuola, la famiglia, il ragazzo, enti terzi) entrano in gioco nel negoziare tutto quel complesso processo che poi porta alla scelta di un determinato istituto superiore.
 - Un aspetto che è emerso con forza dalle interviste è il livello molto differenziato di **partecipazione delle famiglie**, oltre che al momento dell’orientamento, nella fase di raccolta di informazioni sulla scuola e nella fase precedente all’iscrizione.

[vedere se grosso modo condividono questa affermazione]

- Mi chiedevo se vi capita che le famiglie, nella fase di scelta della scuola, entrino in contatto con voi autonomamente rispetto alla scuola media?
- Se sì, quali sono le motivazioni che secondo voi le spingono a farlo? (a cosa sono interessati?)
- Quali strumenti utilizzano?(es. telefonano, si presentano, chiedono appuntamento)
- (forse) Che caratteristiche hanno le famiglie che si rendono presenti nella fase di orientamento?

B. FASE PRE E POST ISCRIZIONE

Passiamo adesso ad una parte dell’intervista, che è più relativa agli esiti dell’orientamento se così vogliamo chiamarli. Da quello che è emerso dalle interviste, abbiamo avuto modo di capire che dopo le occasioni dedicate all’orientamento, la consegna del C.O. e i colloqui con le famiglie, queste ultime procedano con l’iscrizione alla scuola superiore. Proprio a proposito di questo...

1. Al momento dell’iscrizione (quindi se non abbiamo capito male gennaio-febbraio):avete problemi di sovrannumero (riuscite ad inserire tutti gli alunni di cui ricevete le domande d’iscrizione)?

→ Sì: come gestite il surplus di iscrizioni? (portarli a parlare dei criteri di accettazione domande di iscrizione)

- Sappiamo che i criteri vengono individuati e approvati dal Consiglio di Istituto, vorremmo capire se vengono ridiscussi anno dopo anno o se sono stabili nel tempo. E perché?
- Il processo di scelta e delibera dei criteri è caratterizzato da unanimità di posizioni o sono emerse tensioni all'interno del consiglio?
- Da quanto tempo adottate questi criteri?
- Se usano il CO-test-pagelle (e sorteggio): cosa ha guidato questa scelta (non selettiva)? (Questione dell'obbligo scolastico)
- Quali sono secondo voi i pro e i contro di adottare un criterio piuttosto che un altro? (fare esempio attinente al caso: per es. i pro e i contro di adottare il CO/sorteggio etc)
- Vi trovate spesso in contrasto con le scuole medie per motivi legati a questi criteri?
- Vi trovate spesso in contrasto con le famiglie per una mancata accettazione della domanda di iscrizione?
- Con quali famiglie vi trovate più in contrasto? Come gestite queste situazioni?
- Dalle interviste già effettuate è emerso che in alcuni casi i genitori hanno impugnato queste decisioni-graduatorie. Vi è successo qualcosa del genere? Avete notizia che sia accaduto?

→ No: Dalle interviste abbiamo avuto modo di capire che alcune scuole superiori gestiscono i surplus adottando dei criteri di diverso tipo.

- Anche se voi non dovete gestire delle eccedenze, siete comunque tenuti a stabilire i criteri che verranno utilizzati in caso di sovrannumero?
- Questi criteri potrebbero essere utilizzati anche quando le domande non eccedono i posti disponibili?
- Che opinioni avete in merito alla scelta di adottare criteri come il consiglio orientativo della scuola media, le pagelle del 2° quadrimestre o il test?
- Cosa porta secondo voi una scuola ad adottare alcuni criteri piuttosto che altri?

2. Dal momento in cui le iscrizioni sono "definitive"

- Abbiamo visto dalle interviste che in alcuni casi, le scuole medie segnalano al momento dell'iscrizione, alcuni casi che necessitano di particolare attenzione. E' questo il vostro caso? vi è capitato? Se sì in quali casi (oppure, richiedono loro alle medie?)
- Avete strumenti specifici per valutare la preparazione degli alunni in ingresso o vi interessa farlo? (se sono previsti solo per stranieri capire se per tutti gli stranieri o solo per i NAI per es.)
- Gli alunni che si iscrivono al vostro istituto provengono dal bacino d'utenza della vostra zona? Per saperlo, raccogliete dei dati sulle provenienze dalle secondarie di I grado dei neo iscritti?
- Se è questo il caso, come vi spiegate le iscrizioni di alunni provenienti da scuole medie molto lontane rispetto alla vostra scuola?

3. "insuccessi" e riorientamenti

Dalle interviste fatte è emerso che nel corso del primo anno o successivamente, si può presentare la possibilità che un alunno venga ri-orientato in un'altra scuola, perché magari presenta delle difficoltà o si è accorto di aver preso la decisione sbagliata.

- Innanzitutto vorremmo capire chi si occupa del ri-orientamento, se vi sono pratiche standardizzate come quelle previste per l'orientamento.

- In quanti e quali casi vi trovate di fronte a questa situazione?
- La richiesta di cambiare scuola emerge dal ragazzo, dalla famiglia o invece è l'insegnante a rilevare che sarebbe meglio cambiare percorso?
- Secondo voi quali sono le motivazioni per cui ci si trova nella situazione di dover ri-orientare il ragazzo verso un altro percorso? (ha sbagliato lui, l'hanno orientato male chi? medie? famiglia?)
- Considerando che abbiamo visto, dalle precedenti interviste, che la famiglia può essere molto partecipativa o viceversa molto assente nella fase di orientamento, che ruolo ha la famiglia nel riorientamento? (importante soprattutto se il ri-orientamento "parte" dall'insegnante).
- I ragazzi che vengono ri-orientati sono indirizzati tutti verso la stessa scuola o le scelte sono molto frammentate? (noi vogliamo capire se è il liceo classico vengono mandati tutti al liceo scienze sociali? se è un istituto tecnico vengono mandati tutti al professionale? etc)

Il ri-orientamento è uno dei molti esiti del cosiddetto insuccesso scolastico, di cui vorremmo approfondire qualche aspetto:

- Dalle interviste effettuate è emersa una grande preoccupazione degli insegnanti delle medie per il rischio di insuccesso dei ragazzi una volta approdati alle superiori, soprattutto nel caso in cui iniziassero percorsi troppo difficili per le loro capacità. E in particolare l'insuccesso sembrava avesse delle caratteristiche negative tout court. Qual è la vostra opinione sull'insuccesso scolastico? Che cosa comporta per il ragazzo, in primis. Deve essere assolutamente eliminato? Non si può considerare che un fallimento abbia esiti positivi se risveglia delle energie sopite?
- Inoltre, che ricadute ha l'insuccesso degli studenti, sugli insegnanti? E più in generale sulle scuole in cui insegnano?
- Fate un monitoraggio rispetto al successo scolastico degli alunni appena iscritti alla vostra scuola? Raccogliete dei dati sulle bocciature, i riorientamenti, i voti scolastici relazionandoli con la condizione di partenza dell'alunno (voto d'esame di terza media, ripetenze passate, scuola di provenienza)
- Se sì, che risultati ottenete? Che ripercussioni hanno questi risultati sulle vostre scelte (di orientamento)?