



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

Dipartimento di Psicologia
e Scienze Cognitive

Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione
XXIX ciclo

Tesi di dottorato

**PIANIFICARE PERCORSI DI SUCCESSO
SCOLASTICO PER STUDENTI DI
ORIGINE MIGRANTE**
**Un mixed-method study
nella scuola secondaria in Italia**

Malusà Giovanna

Tutor

prof. Massimiliano Tarozzi, Università di Bologna

Valutatori esterni

prof. Peter Mayo, University of Malta

prof. Marco Catarci, Università di Roma Tre

Anno Accademico 2015 – 2016

Indice

<i>Prologo</i>	ix
<i>Introduzione</i>	xi
CAPITOLO PRIMO	1
GIUSTIZIA SOCIALE NELLA SCUOLA PUBBLICA: UNA SFIDA APERTA	
1. <i>EQUITÀ IN EDUCAZIONE E INSUCCESSO SCOLASTICO</i>	3
1.1. Contesti eterogenei e bisogni educativi emergenti	3
1.2. Insuccesso scolastico come concetto sfuggente	5
1.3. La prospettiva solidale e l'approccio educativo dell'UNESCO.....	6
1.3.1. Impatto politico sulle politiche educative.....	8
1.4. Monitorare la qualità dei sistemi educativi: l'approccio dell'OECD	9
1.4.1. Il programma di valutazione PISA	10
1.4.2. Aspetti distintivi del progetto PISA	12
1.4.3. Oltre una visione economica: uno sguardo critico su PISA	13
1.4.4. Il potenziale di PISA per studiare gli studenti "stranieri"	16
1.5. Tra strategie e politiche educative dell'EU: quale equità?	17
1.5.1. Educazione interculturale come modello ufficiale dell'UE: luci e ombre ..	21
1.5.2. Un nuovo sguardo sull'educazione interculturale	24
2. <i>COME STUDIARE L'INSUCCESSO SCOLASTICO</i>	26
2.1. Dal modello di educazione interculturale alla <i>Social Justice Education</i>	26
2.1.1. Alcune provocazioni dalla <i>critical pedagogy</i> statunitense	27
2.1.2. Il contributo critico di Gramsci e Milani.....	29
2.2. Studiare i fattori di insuccesso scolastico con un approccio multi-prospettico .	33
2.2.1. La prospettiva psicologica.....	34
2.2.2. La prospettiva della sociologia dell'educazione.....	36
2.2.3. Verso una prospettiva critica della sociologia dell'educazione.....	39
3. <i>IL FALLIMENTO DELLE PRESCRITTE SOLUZIONI: L'INSUCCESSO SCOLASTICO IN ITALIA</i> 41	
3.1. Elementi normativi sul diritto all'istruzione: verso lo <i>ius scholae</i> ?	41
3.1.1. Il diritto-dovere all'istruzione	43
3.1.2. Distribuzione nelle scuole dei minori di cittadinanza non italiana.....	45
3.1.3. Misure di supporto al successo scolastico dei minori stranieri.....	47
3.2. Aree di criticità emergenti.....	49
3.2.1. Quantificare l'insuccesso scolastico è possibile?	49
3.2.2. L'insuccesso scolastico in Italia	52
3.2.3. L'insuccesso degli studenti di origine migrante	54
3.3. Uno spazio critico di ricerca.....	58
CAPITOLO SECONDO	61
UNA RICERCA NELLA SCUOLA. ELEMENTI METODOLOGICI	
1. <i>MIXED METHODS COME DISEGNO DI RICERCA</i>	63
1.1. Finalità e domande di ricerca	63
1.2. Perché un <i>mixed methods design</i> e quale?	64

1.2.1.	Scelte metodologiche	65
1.3.	Fasi di lavoro del protocollo di ricerca	66
1.3.1.	Prima fase: quantitativa.....	66
1.3.2.	Fase intermedia	67
1.3.3.	Fase qualitativa.....	67
1.3.4.	Integrazione dei risultati <i>quan</i> → <i>QUAL</i>	69
2.	<i>PROCEDURE ETICHE PREVISTE</i>	70
2.1.	Accesso al campo e osservazioni nelle scuole	70
2.2.	Interviste focalizzate e in profondità	70
2.2.1.	Informazioni e consenso.....	70
2.2.2.	Anonimato e riservatezza dei dati personali.....	71
3.	<i>DISEGNO DI RICERCA EX-POST</i>	71

<i>CAPITOLO TERZO</i>	73
-----------------------------	----

**FASE QUANTITATIVA. DETERMINANTI PEDAGOGICHE DEL SUCCESSO SCOLASTICO
DEGLI STUDENTI DI ORIGINE MIGRANTE IN TRENTINO**

1.	<i>LA PAT COME CONTESTO DI RICERCA</i>	75
1.1.	Caratteristiche della scuola multiculturale trentina	75
1.2.	Successo scolastico. Per chi?	77
1.3.	Cenni sulla normativa e sulla politica scolastica della PAT.....	78
2.	<i>DISEGNO DI RICERCA: OBIETTIVI E METODO</i>	82
2.1.	Oltre una generica definizione di studente straniero	82
2.2.	Metodo.....	83
3.	<i>PROFILO DEGLI STUDENTI DI ORIGINE MIGRANTE IN TRENTINO</i>	87
3.1.	Descrizione del campione.....	87
3.2.	Esiti scolastici in un'ottica di genere.....	89
3.3.	Tra durata della scolarizzazione ed esiti scolastici: quale relazione?.....	90
3.4.	Predestinazione formativa.....	91
4.	<i>PATTERN DI CARRIERA FORMATIVA E DI MOBILITÀ</i>	95
4.1.	Frantumazione dei percorsi formativi	95
4.2.	Chi è riuscito a farcela?.....	95
4.3.	Determinanti di successo scolastico	97
4.4.	Discussione	99

<i>CAPITOLO QUARTO</i>	103
------------------------------	-----

FASE INTERMEDIA. SCUOLE E PRESTIGIO PERCEPITO

1.	<i>UN QUESTIONARIO SUL PRESTIGIO PERCEPITO</i>	105
1.1.	Ipotesi di partenza e finalità	105
1.2.	Costruzione del questionario.....	106
1.3.	Campione previsto	108
1.4.	Modalità di raccolta dati.....	109
1.4.1.	Versione cartacea	109
1.4.2.	Versione online.....	109
1.5.	Alcuni risultati.....	110

1.5.1.	Dimensioni qualitative	110
1.5.2.	Scuole percepite come prestigiose.....	111
1.5.3.	Fattori che diminuiscono il prestigio di una scuola.....	114
2.	DEFINIZIONE DI UN CAMPIONE DI SCUOLE DI RIFERIMENTO	116
2.1.	Criteri assunti	116
3.	TEMI EMERGENTI	119
3.1.	Un anello critico del sistema.....	119
3.2.	Possibili ambiti di indagine	120

CAPITOLO QUINTO	123
------------------------------	-----

**FASE QUALITATIVA. UNA GROUNDED THEORY CRITICA NELLA SCUOLA SECONDARIA
DI PRIMO GRADO**

1.	GROUNDED THEORY COME METODOLOGIA DI RICERCA	125
1.1.	Assunti metodologici fondamentali.....	126
1.2.	<i>Grounded Theory for Social Justice</i>	127
1.2.1.	<i>Grounded Theory</i> costruttivista	127
1.2.2.	<i>Grounded Theory</i> e <i>Social Justice</i> : quale relazione?	128
1.3.	Il processo della <i>Grounded Theory</i>	130
1.3.2.	Strumenti di raccolta dati	132
2.	CODIFICA E ANALISI	137
2.1.	Presentazione ex-post dei dati raccolti.....	137
2.2.	Strategie analitiche.....	140
2.2.1.	Livelli di codifica.....	140
2.2.2.	Campionamento teorico.....	142
2.3.	Un supporto dalla tecnologia	143
2.3.1.	QSR NVivo10.....	143
2.3.2.	Dragon NaturallySpeaking 10.1	144
3.	RIPERCORRENDO IL PROCESSO DI RICERCA	145
3.1.	Raccolta e codifica aperta dei primi dati	147
3.1.1.	Fase 1 (giugno-novembre 2014): accedere al campo.....	147
3.1.2.	Il valore della formazione: metodologia, politica ed educazione	148
3.1.3.	Immergersi in contesti estremi: Los Angeles (California).....	148
3.1.4.	Fase 2 (dicembre 2014): comparare due scuole trentine.....	152
3.1.5.	Codifica aperta dei dati e prime focalizzazioni concettuali.....	154
3.2.	Tra codifica aperta e focalizzata	157
3.2.1.	Primi temi emergenti.....	157
3.2.2.	Fase 3 (marzo 2015): estendere il campione.....	158
3.3.	Tra codifica focalizzata e teorica	160
3.3.1.	Una nuova possibile categorizzazione	160
3.3.2.	Fase 4 (maggio-giugno 2015): focalizzare lo sguardo	162
3.3.3.	Fase 5 (maggio-giugno 2015): saturare le categorie	165
3.3.4.	Fase 6 (giugno): esami di terza media	167
3.4.	Ricercando la core-category	168
3.4.1.	Uno spazio riflessivo internazionale (giugno-ottobre 2015).....	168
3.4.2.	Immergersi in contesti innovativi: Odense (Danimarca).....	168

3.4.3.	Destrutturare per riformulare e trovare relazioni	170
3.4.4.	Core category come categoria fluida trasversale	173
3.5.	Verso il modello emergente	174
3.5.1.	Fase 7 (maggio-giugno 2016): convalidare il modello emergente.....	174
3.5.2.	Immergersi in contesti problematici: Torino	175
3.5.3.	Modello teorico concettuale e funzionale.....	176
 CAPITOLO SESTO.....		179
PIANIFICARE PERCORSI DI SUCCESSO SCOLASTICO		
1.	<i>CATEGORIE E FASI DI UN PROCESSO EFFICACE.....</i>	182
1.1.	Essere motivati al cambiamento	183
1.2.	Costruire relazioni significative.....	185
1.3.	Facilitare l'apprendimento	188
1.4.	Pianificare e coordinare gli interventi.....	190
1.4.1.	Livello Consiglio di Classe - Coordinarsi tra colleghi del team	191
1.4.2.	Livello scuola - Prevedere politiche scolastiche supportive.....	192
1.4.3.	Livello territorio - Tessere un piano educativo insieme.....	193
1.5.	Supportare la costruzione di un nuovo progetto di vita	195
1.6.	Riuscire a farcela?.....	197
2.	<i>TRA PERCORSI VIRTUOSI E VIZIOSI.....</i>	200
2.1.	Profili di studenti di origine migrante: una doppia mancanza	203
2.2.	Contesti socio-economici	205
2.2.1.	Quartiere residenziale vs quartiere ai margini.....	205
2.2.2.	Famiglie motivanti vs famiglie fragili	206
2.2.3.	Strutture ben organizzate vs strutture carenti	209
2.3.	Processi viziosi	210
2.3.1.	Inerzia vs <i>Ethos</i> di cambiamento	210
2.3.2.	Altre priorità politiche vs politiche scolastiche supportive	211
2.3.3.	Eludere una relazione vs curare la relazione	211
2.3.4.	Didattica cristallizzata vs didattica facilitante	213
2.3.5.	Pianificazione sterile vs pianificazione strategica	214
3.	<i>PROCESSI DECISIONALI DEI DOCENTI NEI CONSIGLI DI CLASSE E QUESTIONI DI</i>	
	<i>CORRIDOIO</i>	218
3.1.	Valutazione come tematica emergente tra analisi qualitativa e quantitativa .	218
3.2.	Temi concettuali emergenti nei Consigli di Classe.....	221
3.2.1.	Regole formali	222
3.2.2.	Modalità comunicative e di confronto sui problemi educativi	222
3.2.3.	Criteri di valutazione e dinamiche decisionali	223
3.2.4.	Schemi di credenze.....	224
3.3.	Questioni di corridoio	228
3.4.	Equità nell'esame di stato: alcuni dati	229
4.	<i>INSEGNANTI E DIRIGENTI "DETERMINANTI"</i>	232
5.	<i>ESITI DEL QUESTIONARIO</i>	234
5.1.	Contesto di ricerca trentino.....	234
5.2.	Altri contesti	236

CONCLUSIONI	241
1. Limiti e nuovi orizzonti della ricerca	243
2. Costruire percorsi di successo scolastico per tutti: una sfida possibile?	246
2.1. Un modello teorico multidimensionale	246
2.2. Alcune linee operative	250
Riferimenti bibliografici	253
<i>Indice delle figure</i>	281
<i>Indice delle tabelle</i>	285
Allegati	287
1 - Questionario sul successo scolastico.....	287
2 - Frammenti di vita scolastica	289
3 - Categorie e proprietà	299
4 - Fotografia di alcuni incontri di prescrutinio nella scuola.....	305
Ringraziamenti	317

Prologo

Insegno da oltre trent'anni.

Talvolta con entusiasmo e passione, altre con estrema difficoltà.

La scuola è molto cambiata dall'inizio della mia carriera. Mi ricordo ancora quando 20enne entravo come supplente in classe con la chitarra e un sorriso a 360 gradi per cercare di catturare l'attenzione di quei ragazzini spesso difficili dei quartieri più periferici della mia città dove venivo chiamata per pochi giorni. Non c'era altro modo per sopravvivere alla complessità. Creare un rapporto.

Sono passati oltre 30 anni da allora. Continuo ad insegnare. Sempre con passione e accresciuta motivazione.

L'epoca del ciclostile e della lavagna luminosa è ormai finita da un pezzo. Ora trovo in aula LIM, software di supporto e tecnologie sempre più sofisticate.

Ma insegnare non è diventato più semplice. Incontro molte problematiche da gestire, difficili rapporti con alcuni colleghi o dirigenti, un'utenza sempre più spaccata e talvolta molti progetti all'insegna dell'apparenza senza troppa vera sostanza.

E quando sono entrata nelle scuole come ricercatrice, ma soprattutto come persona, ho sentito quanto lavoro e quanto carico c'è sulle spalle dei docenti. Talvolta ho assistito a situazioni assurde, altre di estrema professionalità. E a specchio ho ripensato al mio essere docente, alle difficoltà che incontro, ai dubbi e alle solitudini quotidiane verso problemi che necessitano immediate soluzioni.

E soprattutto all'enorme distanza tra lo scrivere di scuola e il fare scuola, tutti i giorni, attraversando le maree di riforme educative spesso calate dall'alto senza un adeguato supporto formativo ed economico per renderle praticabili.

Con la consapevolezza che a pagare, poi, sono sempre gli stessi studenti, quelli più invisibili o più fragili.

Introduzione

*La scuola ancora oggi ha un solo problema:
i ragazzi che perde.*

Scuola di Barbiana, Lettera ad un professoressa

Il tema dell'abbandono scolastico è una problematica quanto mai attuale nei sistemi di istruzione.

Statistiche nazionali (ISMU-MIUR, 2016) e internazionali (OECD-PISA, 2010; OECD, 2013b) confermano negli studenti provenienti da contesti di immigrazione di prima e seconda generazione tassi di insuccesso più alti dei coetanei italiani, ed evidenziano la difficile sfida educativa di promuovere fattivi percorsi di equità, in congruenza agli obiettivi strategici dell'Agenda Europea 2020 (EU, 2010) e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

Una ricca e coerente normativa scolastica, infatti, supporta con chiare indicazioni la promozione di percorsi di successo scolastico nelle fasce di maggiore fragilità: basti ricordare *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2007) o le più recenti *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014c) o le *Proposte* (Ongini, 2015) a livello nazionale e locale (PAT, 2012b; 2013). Tuttavia tali linee guida non sempre trovano riscontro nella pratica educativa e l'Istruzione spesso continua a riprodurre forme di disuguaglianza, come sottolineato da un'ampia ricerca critica a livello nazionale (Catarci, 2014, 2016; Malusà & Tarozzi, 2017; Tarozzi, 2014, 2015; Ventura, 2012a) ed internazionale (Batini, Mayo, & Surian, 2014; Freire, 1985; Gorski, 2009; Noguera, 2014; C. Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Torodova, 2008; Tarozzi & Torres, 2016; Torres & Noguera, 2008).

Assumendo in modo non neutrale (Freire, 1985) il successo formativo degli alunni di origine migrante come parametro di valutazione dell'efficacia dei percorsi educativi, emergono pesanti criticità e profonde ineguaglianze nel sistema scolastico italiano, relative non solo al fenomeno degli abbandoni scolastici, ma anche a quello della canalizzazione formativa delle ragazze e dei ragazzi cosiddetti "post-migranti" (Zoletto, 2012) nella scelta della scuola superiore.

Questo è lo sfondo teorico del presente studio, che si propone di identificare un possibile modello pedagogico per supportare percorsi di successo scolastico in particolare degli studenti di origine migrante, nei contesti eterogenei della scuola secondaria di primo grado, cercando anche di individuare – oltre una definizione generica di alunno straniero – nuovi profili basati sulla durata dell'effettivo percorso scolastico in Italia di ciascuno, nell'ipotesi che possa essere un fattore facilitante percorsi reali di inclusione sociale.

Per fare questo, si è contestualizzato nel *primo capitolo* il fenomeno oggetto di indagine, con un'analisi della letteratura volta ad approfondire i concetti di equità in educazione e ad indagare le *policies* sottese alle politiche educative europee, decostruendo anche il

concetto stesso di insuccesso scolastico con una visione multi-prospettica radicata nella *critical pedagogy*.

Il *secondo capitolo* si occupa di un livello metodologico per inquadrare il generale disegno di ricerca sotteso all'ampia sezione empirica. Data la complessità di diverse variabili interagenti in un sistema complesso come quello scolastico, si è assunto un disegno di ricerca misto bifasico *quan* → *QUAL* con direzione teorica qualitativa (Creswell & Clark, 2011), adottato per poter approfondire alcuni elementi emergenti da una prima fase esplorativa quantitativa.

Il *terzo capitolo* esamina la prima fase di ricerca: basandosi sui dati estratti dal *data warehouse* dell'*Anagrafe Unica dello Studente in Trentino* (AUS-PAT), molto aggiornato rispetto le anagrafi presenti in altre regioni italiane, vengono analizzate le traiettorie di 1325 studenti transitati in seconda superiore in una qualsiasi scuola della Provincia di Trento nell'anno scolastico 2013-14, con una ricostruzione a ritroso di sei anni della loro carriera scolastica, declinando il profilo degli studenti di origine migrante in Trentino ed individuando le determinanti pedagogiche del loro (in)successo scolastico.

La fase intermedia del progetto di ricerca, presentata nel *quarto capitolo*, riporta i risultati di un questionario sul prestigio nelle scuole – somministrato a docenti, dirigenti e figure parentali del Trentino – elaborato al fine di identificare un campione per le successive osservazioni etnografiche.

Il *capitolo quinto* è dedicato alla fase di ricerca qualitativa, una *Grounded Theory* critica (Charmaz, 2014a) orientata alla giustizia sociale (Denzin, 2007; Levy, 2015), che approfondisce quali siano i fattori connessi con il successo scolastico e quali i processi messi in atto nella scuola secondaria di primo grado per facilitarlo. Il progetto ha coinvolto con osservazioni etnografiche, interviste e questionari dirigenti, docenti, studenti e personale esterno di alcuni Istituti del Trentino e Torino (Italia), Los Angeles (California) e Odense (Danimarca). Vengono esplicitate le scelte metodologiche e il processo di analisi che ha condotto, dalla codifica aperta a quella focalizzata e teorica (Tarozzi, 2008), alla costruzione di un modello sui *Processi di pianificazione di successo scolastico*.

Rispetto lo stile, si è preferito ripercorrere il processo di analisi abbandonando l'approccio impersonale della prima parte di questo lavoro per assumere la prima persona, in quanto maggiormente indicata per trattare la "storia naturale della ricerca" (Silverman, 2000/2002, p. 327) ed esprimere con maggiore vivacità le diverse fasi di questo lavoro, in cui sono stata coinvolta direttamente sul campo non solo come ricercatrice, ma anche come persona in senso lato, con uno sguardo influenzato – credo – dai diversi profili di docente o psicologa che rivesto nella mia vita professionale e che ho cercato di separare in indispensabili memo di ricerca.

Il modello costruito, dettagliato nelle fasi di un percorso virtuoso, è poi declinato nel *capitolo sesto*, che approfondisce anche il lato fragile del processo e i delicati equilibri presenti nei processi decisionali dei docenti nei Consigli di Classe, riportando frequentemente con la codifica *in vivo* le parole dei partecipanti per una stretta aderenza con la base empirica. Il capitolo si conclude con la sintetica presentazione dei risultati di un questionario somministrato ai *key informants* dei contesti indagati come ulteriore convalida del modello costruito.

Infine, le *Conclusioni* riportano limiti e possibili prospettive future, partendo dalle innumerevoli domande aperte che la ricerca ha suscitato e che – ci si augura – possano servire come stimolo per riflessioni focalizzate sulle modalità efficaci per promuovere concretamente nelle scuole percorsi di successo degli studenti più ai margini e come guida per gli operatori che operano quotidianamente nei contesti educativi.

Per ulteriori approfondimenti sono disponibili in *Appendice* il testo del questionario sul successo scolastico (Allegato 1), le categorie costruite con le etichette relate alle diverse proprietà (Allegato 3) e le trascrizioni di alcune osservazioni nelle classi e negli incontri dei Consigli dei docenti (Allegato 2 e 4).

Si è scelto, inoltre, di citare i diversi riferimenti indicando spesso il numero di pagina, per permettere al lettore di poter esaminare più agevolmente quanto indagato dalla letteratura. Non si sono riportate, invece, tutte le stringhe relative alle numerose leggi citate, reperibili facilmente in alcuni link disponibili in nota.

L'intero progetto è stato condotto dal 2013 al 2016 durante il mio periodo di Dottorato di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università degli Studi di Trento, con la supervisione del prof. Massimiliano Tarozzi.

CAPITOLO PRIMO

GIUSTIZIA SOCIALE NELLA SCUOLA PUBBLICA: UNA SFIDA APERTA

1. EQUITÀ IN EDUCAZIONE E INSUCCESSO SCOLASTICO

1.1. Contesti eterogenei e bisogni educativi emergenti

*Che cosa ti è successo, Europa umanistica,
paladina dei diritti dell'uomo,
della democrazia e della libertà?
Papa Francesco¹*

Italia come un paese “plasmato dall’immigrazione” è quello che viene dipinto dal XXV Rapporto della Caritas-Migrantes (2016). Oltre 5 milioni di persone con cittadinanza non italiana vivono strutturalmente nella nostra penisola da diversi anni – nel 2015 solo l’1,9% in più rispetto l’anno precedente – e di questi il 52,7% è costituito da donne. Sono rappresentate 198 nazionalità diverse su un totale mondiale di 232, collocate in prevalenza (quasi il 60%) nelle regioni del Nord Italia.

Considerando una prospettiva internazionale, secondo il *Dipartimento dell’Onu per gli Affari economici e sociali*, nel 2015 in Europa abitava il 31,2% del totale internazionale dei migranti², rappresentato complessivamente dai 243,7 milioni di persone che nel nostro pianeta vivono in un paese diverso da quello d’origine. In particolare, poi, l’Italia si posiziona all’undicesimo posto tra i paesi nel mondo con il più alto numero di migranti – tra le nazioni europee subito dopo la Germania, il Regno Unito, la Francia e la Spagna³.

I flussi migratori tra gli stati membri e all’interno e all’esterno dell’Unione Europea (Fig. 1) hanno modificato in modo determinante la dimensione e la composizione della sua popolazione, così come le nuove acquisizioni di cittadinanza, che nel 2014 mostrano le più alte percentuali in Spagna, Italia, Regno Unito, Germania e Francia⁴.

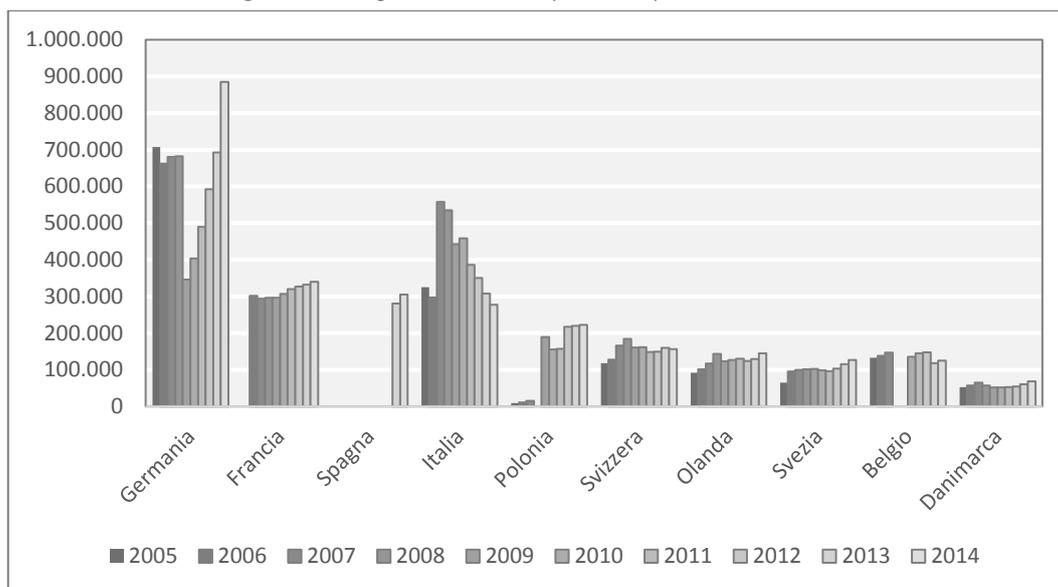
¹ Tratto dal discorso di papa Francesco nel suo intervento il 6 maggio 2016 in occasione del ritiro del *Premio internazionale Carlo Magno*, riconoscimento ufficiale per il suo impegno a favore della pace, dell’unità e dell’integrazione in Europa.

² Si assume per “*migranti*” la definizione utilizzata da Eurostat a livello statistico, che con questo termine comprende differenti tipologie di persone: *immigrati in senso stretto*, ovvero persone che lasciano il paese dove di solito risiedono per migrare verso il paese di residenza attuale, indipendentemente dalla propria cittadinanza (definiti di “lungo periodo” se lasciano il paese di precedente dimora abituale per un periodo di 12 mesi o più); *stranieri*, ovvero persone che non possiedono la cittadinanza del paese in cui vivono (sia che siano nate in quel paese che al di fuori), chiamati anche *non-nationals*; *seconda generazione*, ovvero sia persone con *retrotterra misto* (nate nel paese di residenza, solo con un genitore nato all’estero) sia con *retrotterra straniero* (nate nello stato in cui risiedono con entrambi i genitori nati all’estero) (Eurostat, 2011).

³ Fonte Caritas-Migrantes (2016, p. 3) su elaborazione di dati Eurostat, in data 26 aprile 2016.

⁴ La Spagna ha il più alto numero di persone che hanno acquistato la cittadinanza nel 2014, (205.900 soggetti), seguita dall’Italia (129.900), dal Regno Unito (125.600), dalla Germania (110.600) e dalla Francia (105.600) (Fonte: dati Eurostat del 7 giugno 2016 reperibili al link http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_acq&lang=en).

Figura 1 - Immigrazione in alcuni paesi europei dal 2005 al 2014



Fonte: Elaborazione personale su dati Eurostat, estratti il 12 luglio 2016 (last update 18.05.2016). I dati della Spagna sono disponibili solo dal 2013⁵

Accanto alla presenza pressoché stabilizzata di molti cittadini stranieri, l'Europa sta affrontando anche l'accresciuto e recente fenomeno dei richiedenti asilo e rifugiati, che necessita soluzioni urgenti in un quadro di mobilità europea e nazionale (Caritas-Migrantes, 2016, p. 2), emergenza umanitaria che ha interessato solo marginalmente la nostra penisola – in quanto molti di coloro che vi sono giunti via mare hanno lasciato il paese per raggiungere altri stati europei – nonostante allarmismi locali alimentati anche a livello mediatico (Carta di Roma, 2015).

In questo momento storico di incertezze politico-economiche, scandito dalla complessità di un pluralismo culturale, da contesti sempre più multietnici e da una progressiva globalizzazione di mercati, economie, pratiche sociali e modelli culturali (M. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009, p. 63), anche le istituzioni educative sono poste davanti a nuove sfide per contrastare disuguaglianze e ingiustizie sociali (Banks, 2008; Gundara & Portera, 2008).

Nel sistema scolastico italiano, in particolare, la presenza di studenti di cittadinanza non italiana come dato strutturale in progressivo aumento (ISMU-MIUR, 2016) pone in primo piano la priorità di promuovere una scuola pubblica che sappia accogliere, rispettare e sostenere le diverse identità in un equo processo di apprendimento (Malusà & Tarozzi, 2016), "evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza" (MIUR, 2012b, p. 5), come declinato dalle *Linee guida* del Ministero (MIUR, 2014d).

Una "normale diversità" (ISMU-MIUR, 2015, p. 131), quindi, è quella emergente dai contesti eterogenei della scuola italiana, che evidenziano negli ultimi anni uno scenario profondamente mutato, con una consistente presenza in crescita degli studenti stranieri

⁵ I dati sono reperibili al link

http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_imm1ctz&lang=en

nati in Italia – le cosiddette seconde generazioni – che dal 2013 rappresentano la maggioranza, raggiungendo nel 2014-15 il 55,3% del totale degli studenti figli di migranti (ISMU-MIUR, 2016, p. 8).

Il passaggio richiesto dal Ministero verso una “*diversa normalità*” (ISMU-MIUR, 2015, p. 133) esigerebbe di conoscere, saper comprendere e rispondere agli specifici bisogni caratterizzanti le differenti esperienze biografiche degli studenti stranieri – i cui genitori o nonni sono nati magari in altri paese entro o fuori i confini europei; le loro storie di immigrazione – recente o in tenera età oppure magari in adolescenza o di seconda o terza generazione; e il loro background sociale e culturale (Catarci, 2015, p. 18).

Le indagini nazionali ed internazionali non riescono ancora a dipingere nel dettaglio la complessa eterogeneità delle tipologie dei migranti presenti nel territorio e le specifiche traiettorie formative, distinguendo solo – come accade in Italia – le prime dalle seconde generazioni⁶ e in modo aggregato.

In generale, tuttavia, evidenziano un *gap* formativo tra studenti autoctoni e di origine migrante (EU, 2008), messo in luce anche dai test standardizzati internazionali sull'alfabetizzazione nella scuola primaria (PIRLS) e dalle indagini OECD-PISA sulle competenze accademiche standard negli studenti di 15 anni in ogni ambito testato (Dronkers, 2014), con un crescente tasso di abbandono scolastico precoce tra gli alunni immigrati in quasi tutti i paesi considerati del nostro continente (cfr. p. 18).

Non a caso, quindi, il successo scolastico e l'educazione alla giustizia sociale emergono come tematiche prioritarie nelle scuole italiane ed europee (Malusà & Tarozzi, 2017).

1.2. Insuccesso scolastico come concetto sfuggente

Si definisce insuccesso scolastico “*l’insieme di tutti quei casi in cui gli studenti, all’interno del loro percorso formativo, non riescono a trovare le occasioni per sviluppare pienamente le proprie potenzialità all’interno di un percorso di senso per la propria vita futura*” (Ventura, 2011a, p. 13)

Di fatto, l’insuccesso è un concetto sfuggente particolarmente complesso, che racchiude diversi fenomeni: non solo abbandoni prima della conclusione di un ciclo formativo, ma anche ripetenze, bocciature, evasione o assolvimento formale dell’obbligo scolastico, frequenze irregolari, ritardi rispetto all’età scolare, trasferimenti e iscrizioni ad un’altra scuola, disagio, disinteresse scolastico, basso rendimento, sfiducia nella scuola o disadattamento nonché mancata acquisizione di solide competenze che permettano di frequentare con successo le fasi successive di istruzione (Ghione, 2005; Santagati, 2015a) (cfr. pp. 49-51).

⁶ A partire dall’anno 2007/2008 il sistema informativo del Ministero dell’Istruzione ha iniziato a rilevare il dato sugli alunni stranieri nati in Italia e sugli alunni stranieri entrati nel sistema scolastico italiano nell’ultimo anno, nella consapevolezza che rappresentassero – per certi aspetti – due dimensioni opposte del “pianeta” alunni stranieri (MIUR, 2012a, p. 45).

Non può pertanto essere ridotto ad un fenomeno deterministico lineare, ma richiede un'analisi sistemica e processuale dei fattori a livello personale, sociale, economico e culturale che concorrono alla sua manifestazione (cfr. pp. 33-40).

Se l'andare a scuola e raggiungere risultati positivi si dovrebbe configurare come una condizione essenziale dell'educazione di base in uno Stato di diritto – secondo il principio dell'uguaglianza di opportunità – questo dovrebbe essere offerto a tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine sociale e culturale, in modo tale che ad una *uguaglianza formale* corrisponda anche un'*uguaglianza sostanziale* (Colombo, 2014, p. 79).

Assumendo questa prospettiva, pertanto, l'insuccesso scolastico si declina non solo come un insuccesso degli studenti, ma anche dei sistemi scolastici che lo hanno prodotto e che dimostrano un fallimento della loro azione formativa, concetti – questi – che verranno approfonditi nei paragrafi seguenti.

1.3. La prospettiva solidale e l'approccio educativo dell'UNESCO

*L'introduzione dell'istruzione pubblica obbligatoria universale
è stata la più grande invenzione sociale dell'umanità.
(Thurow, 2000, p. 131)*

Numerosi studi internazionali (EU/EACEA/Eurydice, 2015; Eurydice, 2004, 2009)⁷ anche indipendenti (NESSE, 2008, 2009a, 2009b, 2012)⁸ supportano la considerazione che i sistemi scolastici non operino allo stesso modo per tutte le popolazioni di studenti, ma che siano ancora presenti discriminazioni relative alla loro etnia (autoctoni vs immigrati), genere (maschile vs femminile), condizione socio-economica e differenze territoriali (Nord vs Sud), in modo generalmente diffuso in tutti i Paesi Occidentali.

In una prospettiva di sviluppo dell'istruzione secondaria, sono state attuate riforme su aspetti organizzativi e funzionali:

[...] la democratizzazione è stata volta dapprima ad allargare, a generalizzare l'accesso all'educazione, così come a prolungare la durata degli studi. Ma è divenuto subito chiaro che questo fatto è lontano dall'assicurare da solo l'eguaglianza dell'accesso all'insegnamento. L'eguaglianza effettiva delle opportunità di successo non è meno necessaria per una vera democratizzazione ed

⁷ Eurydice è una rete europea che offre informazioni sui sistemi di istruzione dei Paesi membri.

⁸ NESSE è un network di studiosi indipendenti che approfondisce tematiche relate ad aspetti sociali dell'istruzione e della formazione. Istituito nel 2007, dopo una gara d'appalto a cura della *Direzione Generale della Commissione Europea per l'Istruzione e la Cultura*, è coordinato dall'*Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP, Francia), con il coordinamento scientifico del professor Roger Dale (Bristol). La missione di NESSE è quella di consigliare e sostenere la Commissione europea nell'analisi delle politiche educative e riforme, e di considerare le loro implicazioni a livello nazionale, regionale ed europeo. NESSE contribuisce anche alla diffusione delle conoscenze sugli aspetti sociali dell'istruzione e della formazione.

esige a sua volta misure educative e trasformazioni sociali. Questo doppio sforzo per rendere uguali le opportunità d'accesso e di successo deve essere intrapreso in primo luogo per eliminare o ridurre le disparità che esistono tra i differenti Paesi o che, all'interno di un Paese, si verificano a detrimento delle donne, degli abitanti delle campagne, degli immigrati, di certi gruppi etnici o linguistici, o di certe categorie sociali svantaggiate e all'interno delle nazioni meno attrezzate, della massa dei bambini, dei giovani e degli adulti non scolarizzati. (Malkova & Vulfson, 1987, p. 36/mia traduzione)

In particolare, L'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)⁹, adottando la prospettiva di un Nuovo Umanesimo (Plouin & Preis, 2014), da anni propone un cambiamento paradigmatico dell'educazione per sostenere una maggiore crescita culturale nel mondo. Basandosi su quanto già stabilito nella *World Conference for Education for All* (1990) rispetto una diffusione dell'istruzione primaria e una riduzione drastica dell'analfabetismo, l'UNESCO – in collaborazione con l'UNDP, l'UNFPA, l'UNICEF e la Banca Mondiale – dieci anni dopo ha lanciato a Dakar l'ambizioso programma *Dakar Framework for Action, Education for All* (EFA, 2000), con l'intento di raggiungere entro il 2015 sei importanti obiettivi strategici per l'istruzione¹⁰ – rivolti a

⁹ Agenzia specializzata delle Nazioni Unite, l'UNESCO è stato costituito dopo la seconda guerra mondiale per promuovere pace e comprensione tra i popoli attraverso l'istruzione, la scienza, la cultura, la comunicazione e l'informazione, nel rispetto dei diritti umani fondamentali, definiti e affermati nella *Carta dei Diritti fondamentali delle Nazioni Unite*. Come agenzia leader, l'UNESCO – con 195 Paesi membri più 10 associati – coordina un complesso network di governi, agenzie di sviluppo, società civili ed organizzazioni non governative e media, che collaborano per raggiungere questo traguardo, congruente anche agli otto *Obiettivi di sviluppo del millennio (Millennium Development Goals)*, raggiungibili – tuttavia – solo con significativi investimenti anche economici in ambito educativo, indispensabili per fornire le competenze e le conoscenze necessarie per migliorare la salute, le condizioni di vita e per promuovere pratiche ambientali sostenibili.

¹⁰ Si illustrano nel dettaglio i sei obiettivi di Dakar: “1) espandere e migliorare la cura e l'istruzione di tutti i bambini e le bambine, in particolare di quelli più vulnerabili e svantaggiati; [...] 2) assicurare, entro il 2015 per tutti i bambini, in particolare per le bambine, i bambini che vivono in condizioni difficili e quelli che appartengono a minoranze etniche, l'accesso all'istruzione primaria universale obbligatoria, gratuita e di buona qualità; [...] 3) assicurare che i bisogni educativi di tutti i giovani e gli adulti siano soddisfatti attraverso un accesso equo a programmi di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita; [...] 4) raggiungere un aumento del 50% nell'alfabetizzazione degli adulti, specialmente delle donne, ed un accesso equo all'istruzione primaria e alla formazione continua per tutti gli adulti; [...] 5) eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005 ed arrivare alla piena parità di genere nell'educazione entro il 2015, con una particolare attenzione ad assicurare alle ragazze il pieno ed eguale accesso al raggiungimento di un'istruzione di base di buona qualità; [...] 6) migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'istruzione ed assicurare a tutti l'eccellenza così che risultati visibili e valutabili siano raggiunti da tutti, specialmente nel leggere, scrivere e contare e in altre abilità essenziali per vivere” (EFA, 2000, pp. 15-17/mia traduzione).

bambini, giovani e adulti – progressivamente monitorati (EFA, 2015), non ancora raggiunti e riproposti con urgenza per il 2030 nella *Incheon Declaration Education 2030* (2015)¹¹.

Pur in presenza di significativi progressi, infatti, l'ultimo rapporto (EFA, 2015) evidenzia tra i risultati che solo il 52% dei paesi ha raggiunto l'obiettivo dell'istruzione primaria universale; permangono notevoli disuguaglianze in base al reddito, al genere e all'appartenenza a categorie svantaggiate/vulnerabili, che ostacolano i progressi nell'educazione; nei paesi a basso reddito solo un adolescente su 3 porta a termine l'istruzione secondaria (vs i 5 su 6 dei paesi a medio e alto reddito); e continua ad emergere un significativo divario tra studenti più e meno svantaggiati, non solo in termini di accesso ma anche di livelli di apprendimento, distanza che aumenta con il proseguire della carriera scolastica. I progressi raggiunti, poi, hanno subito uno stallo negli ultimi anni e nel 2012 ci sono ancora a 121 milioni di bambini e adolescenti *out-of-school* (12% della popolazione) (ibidem, p. 3), per cui sono necessari ulteriori sforzi per assicurare un'inclusiva ed equa educazione di qualità per tutti.

In tal senso, la *Global Education First Initiative* (GEFI)¹², istituita nel settembre 2012 da Ban Ki-moon, segretario delle Nazioni Unite, rilancia gli obiettivi del millennio, includendo – tra le tre priorità – l'educazione primaria per tutti (Tarozzi & Torres, 2016).

La stessa *Global Partnership for Education* (GPE, 2014)¹³ denuncia quanto sia a rischio l'educazione di base per tutti, con la presenza anche di alti livelli di ripetenze e drop-out (ibidem, p. 35) e riafferma – tra gli obiettivi strategici da perseguire per il 2020 (ibidem, 2016) – di migliorare l'equità nell'apprendimento aumentando la spesa pubblica per l'istruzione, e di favorire l'inclusione attraverso sistemi educativi più efficaci, attenti soprattutto ai bambini e giovani più emarginati, compresi quelli colpiti da fragilità o conflitti.

1.3.1. Impatto politico sulle politiche educative

Seppur concepito come “*attore globale*” (Milana, 2014, p. 75) per le politiche decisionali, l'UNESCO dimostra un mandato limitato nella loro implementazione concreta, soprattutto in campo educativo, definito da Singh come il “*tallone d'Achille dell'organizzazione*” (2011, p. 46), non da ultimo a causa della sua struttura e delle sue modalità di funzionamento. Come autonomia di bilancio, infatti, l'UNESCO sarebbe simile

¹¹ Questa dichiarazione ha coinvolto complessivamente più di 1.600 partecipanti provenienti da 160 paesi, tra cui oltre 120 Ministri, capi e membri di delegazioni, capi delle agenzie e funzionari di organizzazioni multilaterali e bilaterali, rappresentanti della società civile, della professione docente, il settore privato e la gioventù, per stabilire una nuova visione per l'educazione per i prossimi quindici anni.

¹² Ulteriori approfondimenti sono reperibili al link <http://www.unesco.org/new/en/education/global-education-first-initiative-gefi/>.

¹³ La *Global Partnership for Education* (GPE), così rinominata nel 2011 dopo la ristrutturazione di *Education for All* con un ampliamento del suo mandato, lavora a stretto contatto con 60 Paesi partner in via di sviluppo e pubblica annualmente un Report con i risultati internazionali in relazione ad obiettivi strategici fissati sull'apprendimento (<http://www.globalpartnership.org/>).

all'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (d'ora in poi OECD): il suo bilancio ordinario deriva dalle quote degli stati membri, a cui si sono aggiunte progressivamente altre risorse extra, di recente anche da organizzazioni private, risorse – queste ultime – in competizione tra le due organizzazioni.

L'UNESCO per poter implementare il suo programma, dato il suo *budget* generalmente inadeguato, mantiene strette relazioni con altre *Non-Governmental Organizations* (NGOs) in sintonia con la sua visione radicata in una filosofia umanista (Milana, 2014, p. 76). Tra queste merita particolare attenzione la *Global Campaign for Education* (GCE)¹⁴ che, assumendo l'istruzione come diritto umano fondamentale, dal 2000 supporta EFA per garantire e promuovere un'inclusiva ed equa educazione di qualità nel mondo, all'interno – tuttavia – di una gestione asimmetrica dei processi politici transnazionali e con un rapporto di dipendenza dai finanziatori esterni (Tota, 2014).

In un quadro di *governance* globale, pertanto, l'UNESCO viene considerata un'organizzazione con una politica "soft", classificata da alcuni studiosi – come Weiss e Wilkinson – nella rubrica delle "basse politiche" (2011, p. xviii), a differenza di altre organizzazioni reputate di primario impatto per lo sviluppo economico e sociale, in particolare l'OECD o l'Unione Europea (EU) (Milana, 2014; Mundy, 2007), la cui influenza nelle politiche educative verrà approfondita nei paragrafi successivi.

1.4. Monitorare la qualità dei sistemi educativi: l'approccio dell'OECD

Valutare la qualità dei sistemi scolastici è diventata una delle tematiche caratterizzanti le politiche di intervento di ministeri e organismi internazionali, preoccupati di monitorare il rapporto tra spese ed esiti in termini di livelli di istruzione (Carugati & Selleri, 2001) con l'obiettivo di "promuovere politiche in grado di migliorare il benessere economico e sociale di persone in tutto il mondo"(OECD, s.d.).

Negli ultimi vent'anni all'interno dei paesi dell'OECD¹⁵ diversi sono i progetti ricorsivi di valutazione comparata che vorrebbero verificare il livello di competenza acquisito dagli

¹⁴ Il programma della *Global Campaign for Education* (GCE) è reperibile al link (<http://www.campaignforeducation.org/en/>).

¹⁵ L'OECD (in italiano OCSE) è una Organizzazione Internazionale costituita a Parigi nel 1961. Attualmente ne sono membri 34 Paesi (Australia, Austria, Belgio, Canada, Cile, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Gran Bretagna, Grecia, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Repubblica di Corea, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria), che si riconoscono nella democrazia e nell'economia di mercato. L'OECD, inoltre, intrattiene relazioni attive con oltre 70 Paesi non membri (che possono partecipare come osservatori ai lavori dei Comitati o a determinati programmi) e con altre Organizzazioni Internazionali, svolgendo un ruolo guida nella definizione di buone pratiche e nella promozione del buon governo nei settori pubblici e privati. "Grazie alle sue attività di analisi e di supervisione settoriale, l'OECD permette agli Stati di preservare la competitività dei loro settori economici chiave, favorendo inoltre l'adozione di nuovi orientamenti strategici. Attraverso convenzioni, decisioni e raccomandazioni, l'OECD contribuisce a promuovere l'adozione di nuove regole nei settori in cui ciò è ritenuto necessario (Fonte: <http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=intocse>).

studenti con l'alfabetizzazione (*literacy*)¹⁶, come quelli promossi dal *Programme for International Student Assessment* (OECD-PISA), o dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) sulla lettura (*Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS*), sulle scienze e matematica (*Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS*), o dal 2009 sulla cittadinanza (*International Civic and Citizenship Education Study - ICCS*)¹⁷ e dal 2013 sulla competenza digitale (*International Computer and Information Literacy Study - ICILS*).

1.4.1. Il programma di valutazione PISA

Il programma PISA, creato nel 1997, consente con periodicità triennale un monitoraggio sui sistemi di istruzione dei paesi aderenti all'OECD o che intendono comunque partecipare¹⁸, focalizzandosi in modo ricorsivo su competenze trasversali e relative alla lettura, abilità matematiche e scientifiche, con l'obiettivo di "misurare quanto gli studenti quindicenni siano preparati ad affrontare le difficoltà che essi potranno incontrare nel corso della loro vita futura" (OECD-PISA, 2006, p. 7), in una prospettiva di apprendimento permanente lungo il corso di vita (*Lifelong Learning*).

Nel primo ciclo di indagine (definito come *PISA 2000*, dall'anno in cui è avvenuta la raccolta dati) la principale area di accertamento¹⁹ è stata l'abilità di lettura, nel secondo (*PISA 2003*) la matematica, nel terzo (*PISA 2006*) le scienze e ricorsivamente nuovamente la lettura nel 2009, la matematica nel 2012²⁰ e le scienze nel 2015, come indicato nella Tabella 1 a p. 11.

L'analisi dei risultati permette di individuare eventuali differenze nelle prestazioni degli studenti in una dimensione diacronica e possibili relazioni tra i risultati nei diversi ambiti di competenza indagati.

¹⁶ Le prime indagini OECD del PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) rivolte ad un target adulto, definivano l'alfabetizzazione (*literacy*) come "la capacità di identificare, capire, interpretare, creare, comunicare e di calcolare, utilizzando materiali stampati e scritti associati a contesti diversi [...] in un continuum di apprendimento, [tale da consentire] alle persone di raggiungere i loro obiettivi, di sviluppare le loro conoscenze e potenzialità e di partecipare pienamente alla loro comunità e società in generale" (UNESCO, 2004, p. 13)/mia traduzione).

¹⁷ Studenti target delle indagini IEA sono bambini della classe quarta (PIRLS), studenti della classe quarta e ottava (TIMMS) e ottava (ICCS).

¹⁸ In PISA 2012 hanno partecipato complessivamente 65 paesi, di cui 34 paesi membri dell'OECD.

¹⁹ Nella pratica, vengono somministrate un numero maggiore di prove/quesiti nell'ambito principale di indagine.

²⁰ In PISA 2012 si è aggiunta la somministrazione informatizzata di prove di *problem solving* come ulteriore area di rilevazione principale.

Tabella 1 - Aree prevalenti di indagine del programma OECD-PISA dal 2000 al 2015

Anno	Aree di indagine (in evidenza quella prevalente)		
2000	Letture	Matematica	Scienze
2003	Letture	Matematica	Scienze
2006	Letture	Matematica	Scienze
2009	Letture	Matematica	Scienze
2012	Letture	Matematica + problem solving	Scienze
2015	Letture	Matematica	Scienze

La popolazione di riferimento dell'indagine è costituita da quindicenni ancora presenti nel circuito formativo, dal momento che tale età precede nella maggior parte dei paesi OECD il termine dell'obbligo scolastico. Il campione comprende in ogni paese almeno 5.000 studenti, estratti da un campione di almeno 150 scuole²¹. Un quadro di riferimento definisce per ciascun ambito di competenza dimensioni relative a contenuti, processi e contesti problematici, utili per costruire le prove²².

La rilevazione avviene attraverso prove scritte strutturate, con domande a scelta multipla, domande aperte a risposta univoca e domande aperte a risposta articolata²³, riferibili a scale di competenza²⁴ con livelli crescenti di difficoltà, che corrispondono a livelli crescenti di capacità degli studenti. Questo permetterebbe di analizzare il livello medio e la distribuzione delle prestazioni sia all'interno dei campioni nazionali sia tra i diversi paesi, fornendo dati utili – secondo i responsabili del progetto – per valutare l'efficacia dei sistemi scolastici e, attraverso confronti internazionali, per individuare fattori e politiche scolastiche in grado di promuovere prestazioni elevate e/o moderare l'impatto della provenienza socio-economica degli studenti.

Con l'intento di monitorare il grado di equità dei sistemi scolastici, infatti, vengono raccolti anche dati relativi a variabili contestuali attraverso un questionario-studenti, un questionario-scuola per i dirigenti, un questionario-genitori e da PISA 2015 anche un questionario-docenti. L'analisi dei risultati ottenuti permette di interpretare i dati delle prove-studente in rapporto ai contesti scolastici, familiari e socio-culturali di appartenenza (*Indice di status socio economico e culturale*, abbreviato come ESCS).

²¹ In ciascuna scuola coinvolta sono campionati fino a un massimo di 42 studenti.

²² Il quadro di riferimento di PISA 2015 è reperibile al link <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>

²³ Questi gli strumenti, unicamente in formato elettronico nello studio principale, previsti nell'ultima indagine PISA (2015): Prove di matematica, lettura e scienze; Prove di *Financial Literacy*; Prove di *problem solving* collaborativo; Questionario Studente; Questionario Scuola; Questionario Genitori; Questionario Insegnanti.

²⁴ Le scale di competenza sono costruite con media 500 e deviazione standard 100.

In particolare, gli items dei questionari riguardano²⁵:

- *per gli studenti*, la loro provenienza socio-economica (la famiglia e la casa, con informazioni relative al livello di istruzione e occupazione dei genitori, i beni disponibili, il paese di origine e la lingua parlata in casa), il percorso di studi e motivazioni e atteggiamenti nei confronti della scuola e dell'apprendimento;
- *per i dirigenti delle scuole*, informazioni sull'insieme degli studenti iscritti, l'organizzazione dell'istituto (programmi, procedure di valutazione, clima di scuola, politiche e pratiche didattiche) e le sue risorse (computer, laboratori, biblioteca);
- *per i genitori degli studenti partecipanti all'indagine*, il contesto familiare, gli atteggiamenti e comportamenti nei confronti dell'istruzione in generale e della tematica indagata, la possibilità di scelta della scuola del figlio e lo status di immigrato;
- *per gli insegnanti*, il percorso di studi, aggiornamento e sviluppo professionale, convinzioni e atteggiamenti, collaborazione con colleghi e genitori e didattica dei docenti.

1.4.2. Aspetti distintivi del progetto PISA

Questo ambizioso progetto è l'esito di un lavoro di collaborazione a livello nazionale ed internazionale. Promosso dall'OECD, che ne ha la responsabilità complessiva, è gestito da un consiglio direttivo (*PISA - Governing Board*), a cui appartengono i rappresentanti a livello politico dei paesi membri che definiscono le priorità del progetto stesso. La realizzazione dell'indagine è affidata, poi, ad un consorzio internazionale, a cui confluiscono diversi Istituti che operano a livello tecnico e operativo.

In particolare, in Italia il progetto è stato finanziato dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) prima e dal Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)²⁶ poi, che ha affidato l'incarico all'*Istituto Nazionale per la valutazione del Sistema Educativo di istruzione e di Formazione* (d'ora in poi INVALSI)²⁷.

In questi anni PISA ha acquisito una progressiva crescente notorietà, non solo catalizzando l'opinione pubblica sulla scuola e sui risultati tra i diversi sistemi scolastici, ma fornendo dati a respiro internazionale di particolare risonanza come indicatori del successo o del fallimento delle politiche educative (Grek, 2009, p. 26).

Infatti, pur rientrando nell'ambito della ricerca comparata, a differenza delle precedenti valutazioni IEA, PISA presenta alcuni elementi innovativi, quali un concetto di *literacy* proiettato verso ciò che gli studenti dovranno *sapere* e *saper fare* una volta usciti dalla

²⁵ Si fa riferimento in particolare a PISA 2015 (http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_03).

²⁶ L'Italia ha partecipato a tutte le sei edizioni di PISA, con un campione rappresentativo dell'intera penisola. Il Trentino non ha partecipato, invece, a PISA 2000.

²⁷ La direzione dell'indagine è stata affidata nel 2000 ad Emma Nardi, nel 2003 a Maria Teresa Siniscalco, nel 2006 a Bruno Losito, nel 2009 e 2012 a Laura Palmerio.

scuola; la considerazione di un modello dinamico di apprendimento lungo il corso di tutta la vita; la periodicità triennale delle osservazioni; la libera circolazione dei report e dei dati²⁸, ma soprattutto un più stretto rapporto tra ricerca e politica (Siniscalco, 2011, pp. 6-7).

1.4.3. Oltre una visione economica: uno sguardo critico su PISA

PISA si è focalizzato su questioni con un diretto impatto sulle politiche educative, che è risultato essere tanto maggiore quanto meno soddisfacenti erano i risultati emergenti dai confronti internazionali²⁹, esercitando un forte potere mediatico, talvolta degenerato – secondo Miguel A. Pereyra – in un “circo dei media” (2011a, p. 2)³⁰.

Il mondo scientifico recepisce con un interesse crescente (Fig. 2) in una prospettiva multidisciplinare gli esiti di PISA, come si evince anche dallo studio di Antonio Luzón e Mónica Torres (2011)³¹ che – analizzando la letteratura scientifica – evidenziano non solo la predominanza di pubblicazioni in ambito educativo all’interno delle Scienze Sociali, ma anche relate ad altre discipline (Sociologia, Psicologia, Matematica, Storia, Filosofia...) e tra queste soprattutto all’Economia³².

²⁸ La libera circolazione dei report OECD-PISA è assicurata da una costante condivisione on-line: il giorno stesso della loro pubblicazione, sul sito PISA dell’OECD si possono scaricare gratuitamente i rapporti sui risultati di ricerca, i diversi *framework* o l’intero database internazionale; inoltre l’aspetto mediatico è curato da brevi serie, come ad esempio *PISA in Focus*, *Teaching in Focus* o *Education Indicators in Focus*, finalizzati a identificare peculiarità e caratteristiche dei sistemi di istruzione più “performanti” nel mondo. Numerosi *tweets* informano, poi, quasi quotidianamente l’opinione pubblica su particolari aspetti o approfondimenti dell’indagine.

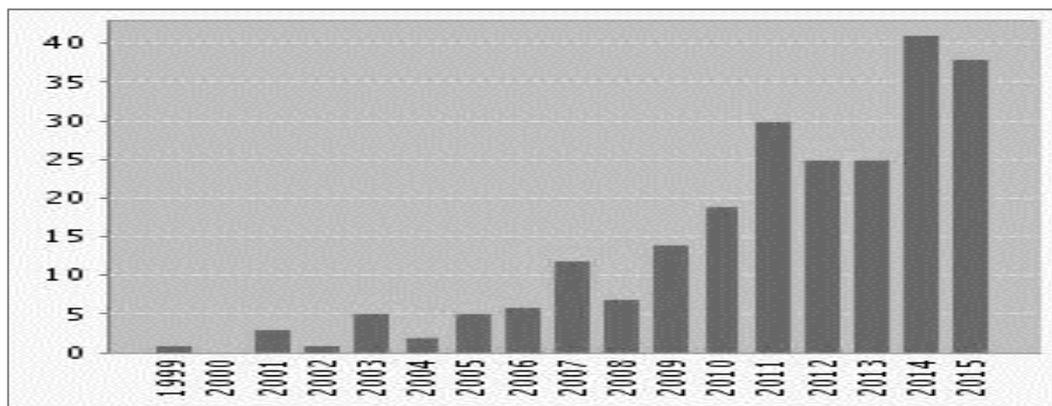
²⁹ Si allude in particolare al caso della Germania, i cui risultati PISA 2000 – inferiori alla media internazionale – hanno causato un vero e proprio “*shock*” per l’attesa superiorità dei sistemi educativi tedeschi e sono stati il punto di partenza di un processo di riforme scolastiche di ampio respiro (Martens & Niemann, 2010, p. 2).

³⁰ Nello studio di Luzón & Torres (2011), l’analisi delle principali testate giornalistiche nazionali evidenzia un “impatto mediatico” ad ampio raggio: le informazioni basate su dettagli analitici dei *PISA Report* vengono diffuse in modo certosino con riferimenti non solo alle competenze dei quindicenni in lettura, matematica o scienze, ma anche con un insieme di dissertazioni polemiche sulle autorità scolastiche per le presunte omissioni o inefficienze delle misure utilizzate, al fine di influenzare le politiche educative nazionali ed europee.

³¹ Il suddetto studio analizza la produzione scientifica dal 2000 al 2010 attraverso i database *Web of Science* di Thomson, *Scopus* di Elsevier e *Google Scholar* di Google, utilizzando nel campo di ricerca le equazioni [PISA*] e [PISA and OECD] e incrociando i diversi *records* ottenuti con il supporto di *Pajek*.

³² Tra le pubblicazioni assumono una particolare visibilità gli studi riferibili alla realtà tedesca, al fattore “G” dell’intelligenza o alle diverse tecniche di insegnamento oppure alle possibili implicazioni e conseguenze in particolari contesti di apprendimento o specifici divari sociali, come nell’immigrazione.

Figura 2 - Record di "PISA*" e "OECD and PISA" in ISI Web of Science per anno (dal 1999 al 2015) (N = 234)



Nella molteplicità di sguardi, un'ampia ricerca critica (Krejsler, 2013; Martens, 2007; Meyer & Benavot, 2013b; Mundy, 2007; Pereyra, Kotthoff, & Cowen, 2011b; Treib, Bähr, & Falkner, 2007) evidenzia il progressivo e decisivo condizionamento di organismi internazionali – come l'OECD – sull'educazione, trasformata progressivamente in un'economia di mercato ("marketisation") nell'ambito di una crescente *governance educativa*³³ che segue la logica del confronto tra stati sulla base di criteri standardizzati (Martens, 2007; Martens & Niemann, 2010):

[...] La loro influenza [delle agenzie internazionali educative] negli ultimi anni è diventata un fenomeno generalizzato, che incrementa una crescente internazionalizzazione dell'educazione. Di fatto 'l'orizzonte cognitivo' di queste agenzie internazionali – come l'OECD – arriva ben oltre i tradizionali confini e le identità regionali e nazionali dei paesi membri [...], [con l'obiettivo] di creare policy basate su una concorrenza regolamentata da criteri oggettivi, scientificamente studiata [...] e presentata in modo facilmente accessibile. (Pereyra et al., 2011a, p. 2, mia traduzione)

L'OECD riuscirebbe a legittimare il proprio potere e a definire cosa "conta davvero" in termini di istruzione attraverso un complesso set di processi, veri e propri "meccanismi" di *governance educativa*: sarebbe riuscita a diventare una voce sempre più autorevole radicandosi sui propri passati successi; creando personali comunità epistemiche di esperti competenti capaci di diffondere idee (*soft policy*)³⁴, pratiche politiche e strumenti di analisi (*hard policy*); e capitalizzando risorse burocratiche per raggiungere i propri obiettivi organizzativi (Morgan & Shahjahan, 2014, pp. 2-4).

La logica sottesa nella costruzione degli strumenti PISA risentirebbe ancora dell'influenza delle prime indagini promosse nel 1994 dall'*International Adult Literacy Survey (IALS)* – in collaborazione con *Statistics Canada* – in 7 paesi su un target di popolazione compreso

³³ La *governance* si riferisce ai meccanismi di funzionamento relati alle modalità di "auto-organizzazione, alle reti inter-organizzative caratterizzate da interdipendenza, scambio di risorse, regole del gioco e significativa autonomia dallo stato" (Rhodes, 1997, p. 15/mia traduzione).

³⁴ Viene ormai assunta l'idea che un buone prestazioni in una serie di esercizi PISA rappresentino la qualità educativa dei sistemi scolastici.

tra i 16 e i 65 anni, con l'obiettivo di creare profili di alfabetizzazione comparabili tra confini nazionali, linguistici e culturali differenti (Morgan, 2011).

I risultati (OECD & Statistics-Canada, 1995), hanno dimostrato un forte legame tra alfabetizzazione e potenziale economico di un paese; trend confermato anche dalle successive edizioni (1996 e 1998) in altri 16 paesi e fortemente connesso con la teoria del *Capitale umano* di Gary Becker (1993), che considera l'istruzione un investimento per le economie nazionali ed un aiuto per la loro crescita economica³⁵.

Secondo Morgan (2011), mentre gli items IEA erano concepiti per misurare la performance degli studenti in relazione ai curricula nazionali di appartenenza, quelli sviluppati da PISA intendono monitorare le competenze degli studenti in riferimento ad un'economia globale, ovvero – invece di preparare i giovani al mercato del lavoro locale – le scuole sono ora concepite per formare futuri lavoratori destinati ad un mercato del lavoro internazionale, pertanto

PISA nella sua formazione attuale risponde alle esigenze di politici, responsabili politici e organizzazioni internazionali e regionali [...] di governare l'istruzione nel 21° secolo. (Morgan, 2011, p. 57/mia traduzione)

La scelta PISA di valutare quanto la scuola prepari i giovani a vivere nel mondo del domani si pone, pertanto, all'interno della più ampia politica razionale neoliberale dell'OECD, che lega la formazione ai bisogni economici emergenti dalla globalizzazione per un inserimento efficace e competitivo nel mondo del lavoro (Krejsler, 2013; Morgan & Volante, 2016), prospettiva – questa – influenzante in modo preoccupante la *mission* di una scuola pubblica che dovrebbe essere non solo al passo con i tempi e di qualità, ma soprattutto equa e democratica (Meyer & Benavot, 2013a).

Negli ultimi anni l'OECD si è focalizzata maggiormente sulle relazioni esistenti tra Educazione e competenze strategiche (OECD, n.d.) – con dettagliate analisi empiriche sulla crescita economica nei diversi paesi (OECD, 2015d) – nonostante le fragilità evidenti emergenti da un approccio sul capitale umano che non considera la realtà economica contemporanea, caratterizzata da una mobilità globale del mercato del lavoro (Lauder, 2015), fenomeni di disoccupazione e sottooccupazione, una crescente disparità di reddito, salari stagnanti o bassi, povertà e disuguaglianze (ILO, 2016).

Se è vero che l'Educazione non può risolvere i problemi strutturali presenti nella nostra economia, potrebbe almeno supportare la costruzione di un futuro alternativo equo e sostenibile per tutti – centrato sul benessere sociale – se le politiche educative si

³⁵ Il concetto economico di capitale umano è presente fin dal Settecento negli studi di Adam Smith, ma è riemerso solo verso la fine degli anni '50 e negli anni '60 con gli studi di diversi economisti, tra cui Theodore Schultz e Gary S. Becker – autore di *Human Capital* nel 1964 e premio Nobel per l'economia nel 1992 – che usarono la metafora di "capitale" per spiegare come l'istruzione potesse contribuire alla crescita economica di un paese. L'OECD definisce come *capitale umano* l'insieme di "conoscenze, abilità, competenze e attributi incarnati negli individui, che facilita la creazione di un benessere personale, sociale ed economico" (Keeley, 2007, p. 29), ed individua nell'educazione un elemento chiave per la formazione del *capitale umano*, il cui impatto si riflette in una serie di settori economici e sociali, con benefici a lungo termine sia individuali sia economici per il paese.

ponessero in modo critico rispetto la politica economica corrente (Morgan & Volante, 2016), fatto – questo – che ricade soprattutto sulle fasce più fragili.

1.4.4. Il potenziale di PISA per studiare gli studenti “stranieri”

Seppur ammettendo le considerazioni critiche precedenti³⁶, le valutazioni standardizzate sulle competenze promosse dall’OECD hanno avuto comunque il pregio di evidenziare almeno una parte del problema relativo all’insuccesso scolastico degli studenti immigrati – per lungo tempo poco indagato – in modo tale da poter affrontare la questione delle loro pari opportunità formative e non solo un loro riconoscimento interculturale (Banks, 2009).

Le indagini PISA, infatti, hanno permesso una maggiore comprensione dei considerevoli svantaggi educativi degli studenti con background migratorio, fornendo informazioni relate non solo alle competenze acquisite, ma anche a variabili contestuali³⁷ con un’esplorazione a diversi livelli di analisi (di studente, classe, scuola, comunità, tipo di scuola, sistema di istruzione, nazione) dei fattori di successo/insuccesso scolastico, essenziali per identificare elementi di forza e di debolezza dei sistemi scolastici coinvolti nell’indagine e possibili target di intervento (Dronkers & De Heus, 2013; Edele & Stanat, 2011).

Inoltre l’OECD ha messo in guardia le istituzioni scolastiche sull’insuccesso scolastico degli studenti migranti non solo in riferimento alle indagini PISA (OECD, 2010a): ulteriori recenti approfondimenti (OECD, 2012a, 2012c, 2013b, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c, 2016b) suggeriscono misure concrete per cercar di porre rimedio alle problematiche identificate, nell’ambito di un quadro concettuale di inclusione ed equità³⁸.

³⁶ Si allude alla considerazione di successo scolastico in termini di efficienza economica di un paese. Emblematica, in tal senso, la dichiarazione di Angel Gurría, Segretario Generale dell’OECD, durante la conferenza stampa di Tokio del 4 dicembre 2007 nel discorso di presentazione dei risultati PISA 2006: “Nell’attuale economia globalizzata altamente competitiva, un’istruzione di qualità è uno dei beni più preziosi che una società e un individuo può avere. Le abilità sono fattori-chiave per la produttività, la crescita economica e migliori condizioni di vita”. (Il discorso completo è visibile alla pagina web <http://www.oecd.org/newsroom/launchofpisa2006.htm>).

³⁷ Le variabili di background si riferiscono, per esempio, all’età di accoglienza nel paese ospitante, alla lingua madre parlata a casa e appresa a scuola, all’aspetto motivazionale, alle attitudini e alle loro ispirazioni.

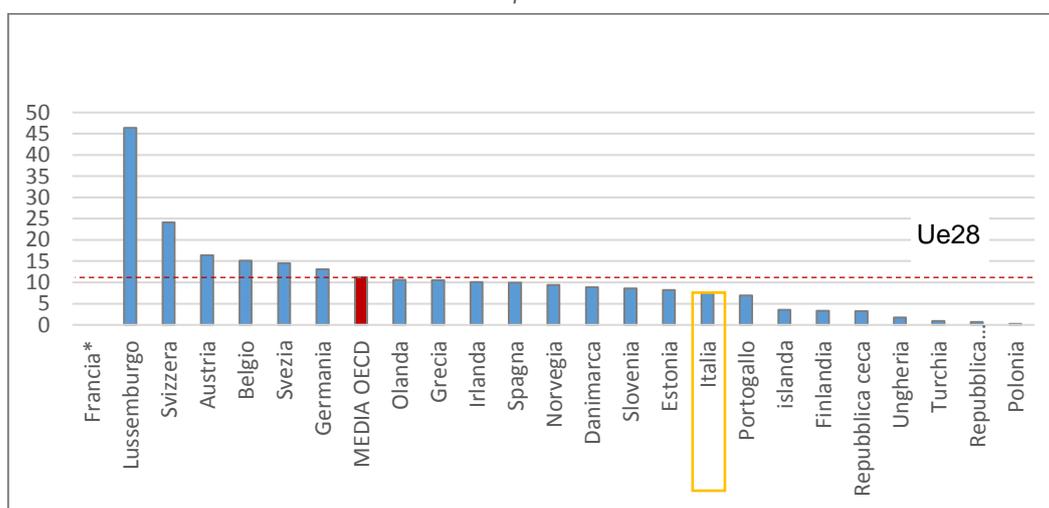
³⁸ Dal 2006 al 2016 (giugno) sono 62 le pubblicazioni dell’OECD in ambito educativo che trattano di tematiche relative agli immigrati.

1.5. Tra strategie e politiche educative dell'EU: quale equità?

*Diventare l'economia basata sulla conoscenza
più competitiva e dinamica del mondo,
in grado di realizzare una crescita economica sostenibile
con nuovi e migliori posti di lavoro
e una maggiore coesione sociale
(CEU, 2000)*

Secondo i dati OECD del 2013, i migranti rappresentano in media l'11,2% della popolazione dei quindicenni iscritti a scuola (OECD, 2013b, p. 248) (Fig. 3), in progressivo aumento³⁹.

Figura 3 - Studenti stranieri nelle scuole europee dell'OECD che hanno partecipato alle rilevazioni PISA 2012. Valori percentuali



Fonte: Elaborazione personale su dati OECD ((2013b, p. 248) - Tavola II 3.9, reperibili al link <http://dx.doi.org/10.1787/888932964927>. Last update 31/01/2014. Non sono riportati i dati della Francia

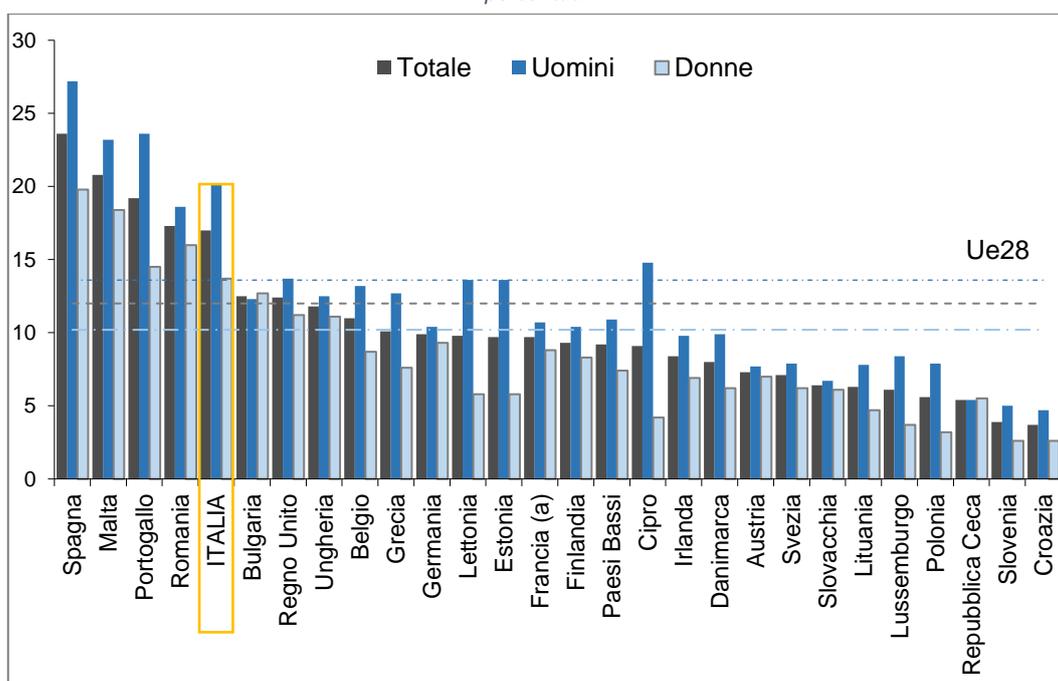
Anche in Italia si conferma un costante, significativo incremento nelle iscrizioni degli alunni stranieri iscritti nel sistema di istruzione: si è passati dal 2,2% dell'a.sc. 2001/02 al 9,2% del 2014/15 rispetto il totale della popolazione, con un aumento del 20% negli ultimi 5 anni (ISMU-MIUR, 2016, p. 7).

³⁹ La Commissione Europea evidenzia che "il saldo migratorio per Europa è triplicato dal 1960. Alcuni paesi hanno una lunga storia di immigrazione; altri hanno sperimentato un aumento senza precedenti negli ultimi dieci anni. L'immigrazione è un fenomeno globale, ma ci sono grandi variazioni tra i paesi nella dimensione dei flussi migratori e nel profilo etnico degli immigrati. L'insegnamento agli studenti immigrati sta diventando una parte importante della realtà in un numero crescente di scuole europee. Per esempio, nell' a.sc. 2009/10 nelle scuole austriache il 17,6% degli studenti iscritti era con la prima lingua diversa dal tedesco; nelle Fiandre il numero di neo-arrivati iscritti alla scuola primaria è raddoppiato in tre anni scolastici (dal 2006/07 al 2009/10); in Grecia la percentuale di studenti di 'altra lingua' nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria nell'anno scolastico 2010-11 è salito al 12%, mentre era pari al 7,3% nell'a.sc. 2006/07" (CEU, 2013, p. 6).

Garantire pari opportunità di istruzione e promuovere equità e coesione sociale rappresenta, pertanto, una delle principali sfide delle attuali politiche educative dell'Unione Europea (d'ora in poi EU).

In generale, le indagini internazionali mostrano negli studenti di origine migrante prestazioni peggiori dei pari autoctoni (EU, 2008; IEA, 2007; OECD, 2009, 2013a), *trend* confermato anche dai test standardizzati internazionali PIRLS sull'alfabetizzazione nella scuola primaria. Le indagini OECD-PISA (OECD-PISA, 2010; OECD, 2013b) sulle competenze accademiche standard a 15 anni conferma che gli alunni migranti in questa fascia di età dimostrano *performance* inferiori degli alunni del paese ospitante in ogni ambito testato. Inoltre gli indicatori nazionali evidenziano che in tutti i paesi europei, anche in quelli nordici considerati più equi, gli studenti di origine straniera di prima e seconda generazione sono più svantaggiati in termini di canalizzazione formativa, durata degli studi, frequenza, livelli di rendimento e diploma conseguito, con un consistente tasso di abbandono scolastico precoce (*Early school leavers*, d'ora in poi ESL⁴⁰) (H. Park & Sandefur, 2010).

Figura 4 - Giovani che abbandonano prematuramente gli studi per sesso nei Paesi UE. Anno 2013. Valori percentuali



Elaborazione personale su Dati Eurostat, Indagine sulle forze lavoro, 2013 (Fonte: ISTAT, 2016)

La rilevanza di questo fenomeno è così significativa (Fig. 4) che la Commissione Europea già nella Conferenza di Lisbona aveva imposto agli Stati membri strategie di intervento per ridurre la quota di ESL sotto la quota del 10% entro il 2010; obiettivo non raggiunto e

⁴⁰ Percentuale di giovani fra i 18-24 anni forniti al massimo di licenza media che si trovano al di fuori di ogni attività di istruzione e formazione, definizione di recente modificata in *Early Leaver from Education and Training*.

riproposto con urgenza nell'Agenda "Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" (EU, 2010)⁴¹.

Dopo quasi due decenni dal Consiglio Europeo di Lisbona, nonostante il fondamentale obiettivo posto dai ministri europei di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale", poco di quanto previsto è stato effettivamente realizzato, anche se

l'impatto di quella svolta sui sistemi educativi e sui progetti di riforma in tutta Europa si è diffusamente affermato [...], con la priorità degli obiettivi di sviluppo economico, l'enfasi sulla produzione di capitale sociale, il ruolo preponderante di organizzazioni economiche e industriali nella definizione delle politiche educative. (Tarozzi, 2010, p. 5)

Scopo principale della strategia sarebbe stato quello di far diventare i sistemi di istruzione punti di riferimento internazionale per la qualità, l'efficacia e l'equità tra gli Stati europei, assegnando all'istruzione un ruolo importante nel garantire lo sviluppo economico e l'aumento della competitività in uno scenario globale segnato dalla complessità sociale, dal pluralismo culturale, da disuguaglianze crescenti e dall'esclusione sociale.

Considerando l'istruzione come uno dei cinque obiettivi strategici, la strategia *Europa 2020* sembrerebbe, comunque, più preoccupata a colmare il divario tra istruzione e lavoro – definendo le qualifiche più rilevanti e le competenze richieste dalle varie professioni in modo da promuovere scambi di giovani, rafforzare l'uso delle tecnologie digitali tra le scuole e rendere i sistemi scolastici più efficienti e competitivi – piuttosto che a ridurre disuguaglianze e asimmetrie sociali (Malusà & Tarozzi, 2017).

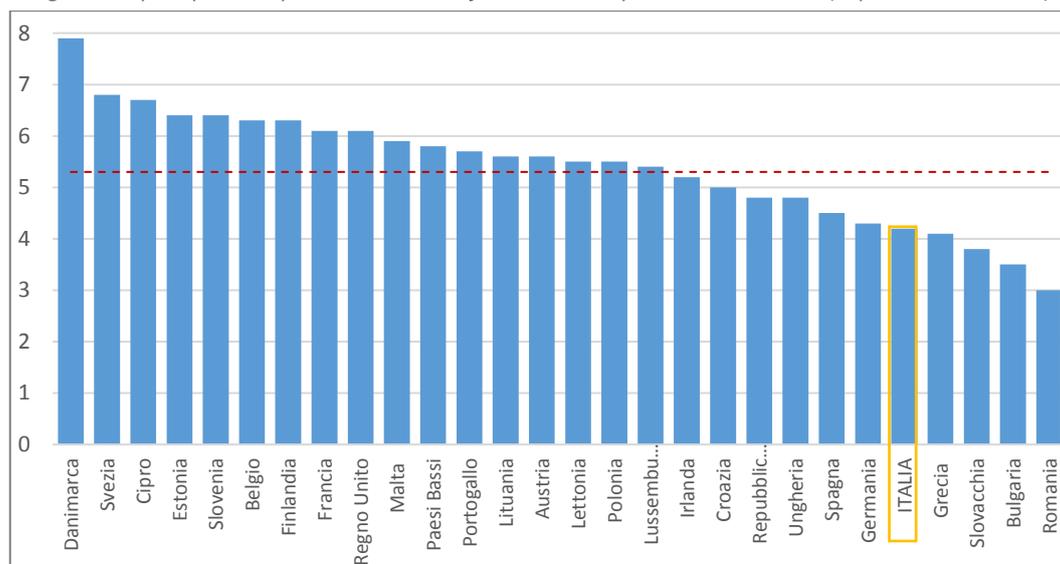
Questa tesi è sostenuta da diversi autori, tra cui Klatt (2014) che, analizzando in modo critico la politica educativa dell'Unione Europea, evidenzia il carattere progressivamente sempre più globalizzante sotteso alla costruzione della politica nazionale e sovranazionale, sottolineando quanto gli stessi processi relativi all'istruzione sarebbero dipendenti da imperativi economici e dall'urgenza di una competizione a livello globale, orientata dalla stessa OECD. L'Unione Europea influenzerebbe, in tal senso, "norme e impostazione degli standard relativi al successo scolastico", in una cornice neo-liberale radicata nella teoria del *capitale umano* (ibidem, p. 63), alimentando un costante confronto tra i diversi sistemi pubblici di istruzione, ma fornendo anche uno spazio di discussione e di scambio di idee sulle "migliori pratiche" (Grek, Lawn, Lingard, & Varjo, 2009).

In questi ultimi vent'anni l'Europa non sarebbe comunque riuscita diventare *l'economia più competitiva e dinamica del mondo basata sulla conoscenza*: seppur in presenza di un

⁴¹ Nella Premessa, José Manuel Barroso, Presidente della Commissione europea, riafferma "per il 2020 cinque obiettivi misurabili dell'UE, che [...] verranno tradotti in obiettivi nazionali. Tali obiettivi, che riguardano l'occupazione, la ricerca e l'innovazione, il cambiamento climatico e l'energia, l'istruzione e la lotta contro la povertà, rappresentano la direzione da seguire e ci consentiranno di valutare la nostra riuscita" (ibidem, p. 4).

progressivo incremento, gli investimenti per l'istruzione sono ancora disomogenei tra i diversi paesi dell'Unione, come si evince dal recente rapporto del network di Eurydice (EC/EACEA/Eurydice, 2013) sui bilanci relativi all'istruzione in Europa. E in particolare in Italia nel 2012 la spesa pubblica per l'istruzione e la formazione – secondo l'ISTAT – è stata del 4,2%, del PIL complessivo, al di sotto del valore medio dell'EU28 del 5,3% e con una notevole differenza rispetto la Danimarca o la Svezia, che hanno investito rispettivamente il 7,9% e il 6,8% del PIL complessivo (Fig. 5)⁴².

Figura 5 - Spesa pubblica per l'istruzione e la formazione nei paesi EU. Anno 2012 (in percentuale del PIL)



Elaborazione personale su dati Eurostat, General government expenditure by function

Ma l'Unione non sarebbe riuscita nemmeno a realizzare una *maggior coesione sociale*: simbolo emblematico di tali disuguaglianze è ancora il consistente numero di studenti che lasciano la scuola senza aver raggiunto una qualifica – con un crescente rischio di sottoccupazione – e la pesante correlazione esistente tra insuccesso scolastico e condizione socio-economica degli studenti, in particolare se provenienti da contesti migratori (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2012).

Un'ampia letteratura critica denuncia l'influenza negativa della globalizzazione/i sull'educazione (Arnone, 2013; Banks, 2008; Gadotti, 2014; Mundy, 2007; Popkewitz, 2000; Torres, 1998, 2009). In questa prospettiva gli obiettivi politici educativi dovrebbero, invece, essere maggiormente guidati dalla visione di un futuro migliore e socialmente più giusto per tutti: la "prospettiva deterministica della società della conoscenza" – sostiene tra gli altri Thomson (Thomson, Lingard, & Wrigley, 2012) – dovrebbe essere sostituita da una visione a lungo termine che restituisca alla scuola la sua autentica *mission* educativa e di equalizzatore sociale (Tarozzi, 2015).

⁴² Nella nota Italia del rapporto OECD 2012 si legge che "Tra il 2001 e il 2010, la spesa per studente è cresciuta nella maggior parte dei Paesi dell'OECD. Durante lo stesso periodo tuttavia la spesa cumulata per studente dai 6 ai 15 anni di età è diminuita dell'8% in Italia, con una riduzione di risorse concentrata verso la fine del periodo. Nel periodo summenzionato, riduzioni della spesa sono state riscontrate solo in Italia, Islanda e Messico" (OECD-PISA, 2012, p. 4).

1.5.1. **Educazione interculturale come modello ufficiale dell'UE: luci e ombre**
Il successo scolastico degli studenti di origine migrante si profila come delle maggiori sfide della contemporanea educazione interculturale (Catarci, 2015), considerata ora il modello didattico ufficiale dell'Unione Europea per integrare gli alunni migranti e per affrontare in generale le tematiche relate alla differenza culturale nelle scuole.

L'educazione interculturale, da anni menzionata nel proprio ordinamento da quasi tutte le nazioni europee (Allemann-Ghionda, 2008; Eurydice, 2004), è richiamata ⁴³ ufficialmente come approccio di riferimento dell'Unione europea nel 2008 – dichiarato come *Anno europeo del Dialogo Interculturale* – attraverso il *Libro Bianco sul Dialogo interculturale* (CEU, 2008), comprendente chiare indicazioni politiche del Consiglio d'Europa per la promozione e diffusione di nuove strategie per giungere a società più inclusive.

Oggetto di ampie riflessioni pedagogiche e critiche anche a livello internazionale (Allemann-Ghionda, 2009; Coulby, 2006; Gorski, 2008; Gundara & Portera, 2008), con educazione interculturale si intende

un approccio mirato a facilitare le relazioni a partire dal riconoscimento della differenza, per favorire la promozione del dialogo e dello scambio [...], senza cercare di assimilare chi è culturalmente diverso[...], ma tentando di riorganizzare la sfera pubblica in modo che possa riflettere la differenza costitutiva delle società contemporanee.
(Tarozzi, 2011a, p. 159)

Anche l'Italia, seppur in ritardo rispetto altri Stati europei⁴⁴, ha cercato di offrire risposte sistematiche per favorire l'integrazione degli studenti stranieri, con una ricca e precisa normativa che trova il suo apice nel documento ministeriale *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2007), in cui ha ridefinito con maggiore precisione il suo modello inclusivo esplicitando l'importanza di sviluppare azioni complementari per l'integrazione e azioni interculturali, poiché

la via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere e apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni.
(ibidem, p. 9)

⁴³ Il Concilio d'Europa ha introdotto, sviluppato e disseminato l'idea dell'educazione interculturale sin dalla metà degli anni settanta, assumendo inizialmente che i migranti necessitassero di un supporto per il loro sviluppo culturale, e allargando poi lo sguardo ad una dimensione anche interculturale (Porcher, 1981).

⁴⁴ Bisogna riconoscere alla scuola italiana un percorso legislativo coerente e mirato nell'approcciarsi anche all'*educazione interculturale*: questa definizione è entrata ufficialmente nel lessico del Ministero della Pubblica Istruzione con la C.M. n. 205/1990 (MIUR, 1990), in cui si afferma che *“la diversità culturale avvalorata il significato di democrazia e va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone”* e che avviene *“anche in assenza di alunni stranieri”*.

Analizzando il processo di integrazione dei giovani stranieri secondo il punto di vista delle società accoglienti, nei diversi paesi europei si distinguono differenti approcci spesso in contraddizione con le linee guida europee, a cui si aggiungono ulteriori divergenze all'interno di ciascun paese, dovute alle incongruenze tra normative nazionali ed effettive prassi didattiche (Tarozzi, 2012c).

Tra politiche scolastiche e modelli pedagogici

Le differenti soluzioni adottate sulla gestione della diversità secondo la rete europea di Eurydice (2004), che fornisce informazioni sui sistemi di istruzione dei Paesi membri, possono essere ricondotte essenzialmente a due principali modelli pedagogici⁴⁵, talvolta compresenti nella stessa nazione. Da un lato, emerge un *modello integrato*, in cui lo studente viene inserito all'interno delle classi con altri pari per seguire il programma stabilito per gli alunni autoctoni; durante l'orario scolastico possono essere attivate alcune misure di supporto essenzialmente in ambito linguistico, talvolta anche tramite un insegnamento extracurricolare. Dall'altro lato, si profila un *modello separato*, talvolta solo in forma transitoria, che prevede l'inserimento degli studenti stranieri neoarrivati in gruppi separati per un periodo di tempo generalmente non superiore ad un anno, con corsi formativi di supporto in ambito linguistico e alcune attività parallele in classe; in alcuni casi, le classi speciali nelle scuole possono avere una durata anche di più anni (ibidem, pp. 41-42).

I diversi modi in cui gli Stati hanno interpretato le direttive europee non sarebbero solo dipendenti dalla consistenza e dalla tipologia dei flussi migratori caratteristici di ciascun territorio, ma anche dalle specifiche priorità assunte dalle culture politiche tradizionalmente prevalenti (Allemann-Ghionda, 2009), legate in alcuni casi anche ad un passato coloniale. Ne deriverebbero differenti paradigmi interpretativi (Castles, 2009): di tipo *assimilazionista* (tipico del modello francese negli anni '70) – che propone agli studenti stranieri l'omologazione al proprio modello linguistico e culturale – ritenuto implicitamente superiore; di tipo *differenziale*, che tende a creare realtà educative separate per preservare l'identità culturale originaria, in una visione etnocentrica della cultura ospitante (caratteristica dell'istruzione per stranieri' del modello tedesco degli anni '70); di tipo *multiculturale*, (adottato prevalentemente in Gran Bretagna e nei paesi nordici), che considera la differenza tra culture come risorsa per la società, anche se talvolta corre il rischio di una esasperazione della differenza; e non da ultimo di tipo *interculturale*, in una prospettiva di scambio tra culture all'interno di una visione di cooperazione e solidarietà, in cui la scuola assume anche un valore socializzante (promossa dalla stessa UE e adottata dalla tradizione italiana dagli anni '90) (Tarozzi, 2012c, 2015).

Assumendo alcune tra le molteplici critiche mosse a questi modelli nel corso degli anni, i sistemi scolastici hanno apportato notevoli modifiche rispetto gli approcci originari, pur

⁴⁵ Si assume la definizione di Massimiliano Tarozzi che declina un modello pedagogico come “un quadro di riferimento sistematico, politicamente costruito, in grado di organizzare concettualmente obiettivi e metodi sulla base di assunti (possibilmente) espliciti” (Tarozzi, 2015, p. 25).

mantenendone in fondo lo spirito che li aveva ispirati: ne sono un esempio una sorta di 'classi-ponte' in Germania che, pur adottando dalla fine degli anni novanta un approccio interculturale, utilizza questa struttura per gli studenti immigrati come misura di supporto separato temporaneo (meno di un anno) al di fuori delle classi normali.

Uno studio, pubblicato nel 2013 dalla Commissione Europea sui bisogni educativi degli studenti migranti neoarrivati, evidenzia quanto la loro segregazione in scuole di qualità inferiore – spesso con meno risorse rispetto quelle dei pari autoctoni – sia ancora un problema di rilievo nelle istituzioni educative di molti paesi (CEU, 2013, p. 6). Inoltre identifica quattro differenti *policies* di supporto educativo che ne faciliterebbero l'integrazione: il supporto linguistico, il sostegno scolastico, la sensibilizzazione alla cooperazione con i genitori migranti e la comunità, e l'educazione interculturale. Dall'analisi delle modalità esperite dai diversi sistemi di istruzione per implementare queste *policies*, lo studio citato identifica cinque modelli di supporto educativo emergenti (ibidem, pp. 7-8):

- a) modello di *supporto completo*, tipico di sistemi scolastici realmente inclusivi (come la Danimarca e la Svezia), che offrono un continuo sostegno su ogni livello considerato, supportando competenze linguistiche, insegnamento e orientamento degli studenti verso le scuole di livello superiore; si mostrano aperti verso i genitori e le comunità locali e prestano notevole attenzione alla creazione di un ambiente scolastico positivo, con docenti qualificati e numerose iniziative interculturali;
- b) modello di *supporto non-sistematico* (adottato per esempio in Italia, Cipro e Grecia), caratterizzato da interventi saltuari non sostenuti efficacemente, laddove esistono, da risorse e chiare *policies* a livello nazionale;
- c) modello di *supporto compensativo* (adottato, per esempio, in Belgio e Austria), che include le quattro le *policies* educative identificate, con elementi di debolezza a livello di sostegno scolastico, di carattere essenzialmente compensativo, in quanto si pone l'obiettivo di correggere le "differenze" tra immigrati e studenti nativi, piuttosto che affrontare lo svantaggio iniziale;
- d) modello di *integrazione* (come in Irlanda), in cui l'obiettivo centrale non è tanto il supporto linguistico quanto le modalità di valutazione della precedente scolarizzazione e il sostegno in caso di bassi rendimenti. Sono caratterizzate da un sistematico scambio tra scuole, genitori e comunità locali, e l'apprendimento interculturale è integrato nei programmi e nella vita quotidiana delle classi;
- e) modello di *supporto centralizzato in ingresso* (come in Francia e Lussemburgo), che si focalizza sull'accoglienza dei bambini migranti – con una valutazione della prima scolarizzazione – e fornisce loro un sostegno scolastico come principale elemento di inclusione, accanto ad una sensibilizzazione dei genitori e delle comunità.

Nell'ambito di un generalizzata definizione di *Educazione interculturale*, i diversi sistemi scolastici europei comprendono livelli sia formali sia informali, relativi a rappresentazioni anche implicite spesso incongruenti con il modello dichiarato.

Allemann-Ghionda (2009, p. 141) ne descrive così alcune: educazione interculturale e inclusione della diversità in sistemi strutturalmente inclusivi (come l'Italia) oppure

strutturalmente escludenti (come la Germania o l'Ungheria); attenzione rivolta soprattutto agli studenti migranti/minoranze etniche e alle loro specifiche esigenze didattiche, con dichiarazioni politiche relative ad un coinvolgimento di tutti gli studenti (molti paesi); attenzione rivolta a tutti gli studenti, con la maggior parte dei programmi di studio che contemplano invece una dimensione trasversale di interculturalità (Svezia o Germania); oppure ancora educazione interculturale non facente parte delle politiche ufficiali, ma di un concetto alternativo di educazione alla cittadinanza (Gran Bretagna).

Tra modelli pedagogici e prassi didattiche

Profonde contraddizioni separano non solo la politica ufficiale dell'EU da quella dei diversi Stati dell'Unione, ma anche i modelli pedagogici nazionali dichiarati dalle prassi realmente esperite nella scuola (Allemann-Ghionda, 2009; Catarci, 2015; Coulby, 2006; Tarozzi, 2015), gap che evidenzia quanto le sole "buone intenzioni" – così definite da Gorski (2008) – siano insufficienti per promuovere il successo scolastico degli studenti di origine migrante.

Tra le principali motivazioni di questa divergenza, che determina uno scivolamento verso politiche e pratiche neo-assimilazioniste, numerose evidenze (Allemann-Ghionda, 2009, p. 142) identificano alcuni fattori, tra cui la questione irrisolta di un serio processo di monitoraggio e valutazione nella progettazione educativa e la presenza di pregiudizi e visioni poco inclusive tra gli insegnanti stessi, accanto a sistemi educativi altamente selettivi, che riproducono una selezione sociale.

Non a caso, per un'autentica pratica educativa interculturale – secondo alcuni autori (Gorski, 2009, p. 88) – sarebbe necessario superare un semplicistico modello relazionale di educazione interculturale per assumere una visione sistemica più completa, radicata sulla costruzione anche politica di un mondo più equo e giusto. Senza questi presupposti l'educazione interculturale diventerebbe solo un nuovo strumento di colonizzazione, in cui iniquità e ingiustizia sarebbero riprodotte sotto l'aspetto dell'interculturalità (Gorski, 2008).

1.5.2. Un nuovo sguardo sull'educazione interculturale

Assumendo le numerose incongruenze e le considerazioni sopra descritte, riferibili principalmente ad una povertà teorica e ad un limitato concetto di uguaglianza del modello di educazione interculturale, alcuni autori (Tarozzi, 2015; Tarozzi & Torres, 2016) descrivono i punti di forza e le criticità emergenti da una prospettiva comparata tra multiculturalismo – orientamento prevalente nel Nord America – ed interculturalismo, tipico dell'Europa, nell'ipotesi che l'integrazione delle due prospettive possa offrire reciproci contributi alla ricerca educativa.

Sinteticamente⁴⁶, mentre "il multiculturalismo ha a che vedere con le politiche della differenza e con le emergenti lotte sociali delle società razziali, sessualizzate e classiste"

⁴⁶ Pur non essendo lo scopo della presente dissertazione approfondire questo aspetto, per multiculturalismo si intende un "approccio di politica pubblica per gestire la diversità culturale in una società multietnica, e precisamente una politica che mette in risalto il mutuo rispetto e la tolleranza per le differenze culturali all'interno dei confini di una nazione" (Donati, 2008, p. 3). Il

(Torres, 2009, p. 99), l'interculturalismo – affrontando soprattutto le tematiche relate all'integrazione degli immigrati – è un tentativo di creare una mediazione interculturale radicata su una concezione flessibile di cultura, alla ricerca di una nuova idea di cittadinanza (Allemann-Ghionda, 2009).

Considerando le due prospettive come una tentata soluzione delle problematiche poste dalla crescente immigrazione, l'approccio interculturale si distingue per la sua particolare sensibilità all'accoglienza dei neo-arrivati e alla gestione di situazioni emergenziali.

In ambito pedagogico questo si è tradotto nelle numerose sperimentazioni didattiche e con l'inserimento anche in corso d'anno degli studenti migranti, tutelando la loro lingua madre ed insegnando la lingua nazionale come lingua seconda (L2). Lo stesso approccio educativo del modello interculturale a livello etimologico viene evidenziato dal prefisso latino "inter", che valorizza proprio la dimensione del rapporto, dell'interazione, dello scambio di due o più elementi (a differenza di "multi" che nel "multi"-culturalismo richiama semplicemente la coesistenza di persone di culture diverse).

Questi elementi di valore andrebbero, però, integrati dalle peculiarità dell'approccio multiculturale americano, che, pur con i suoi limiti, rimarca l'importanza di una concezione di educazione che comprenda anche una dimensione politica, relata ad una visione di giustizia sociale (tematica che verrà approfondita nei prossimi paragrafi), nella considerazione, anzi, che l'educazione multiculturale è in sé educazione alla giustizia sociale (Nieto & Bode, 2008).

Dall'incontro di queste molteplici prospettive, probabilmente, anche la costruzione di processi educativi nella scuola volti alla promozione del successo scolastico per tutti potrebbe trarne vantaggio.

multiculturalismo è fondato su differenti teorie politiche: più radicali, come per esempio la *critical pedagogy*, la teoria critica, la *critical race theory*; oppure meno radicali, come l'approccio liberal-democratico di John Dewey (1916).

2. COME STUDIARE L'INSUCCESSO SCOLASTICO

2.1. Dal modello di educazione interculturale alla *Social Justice Education*

Cui prodest?

La persistenza di problemi legati ad uno scarso rendimento o all'insuccesso scolastico degli studenti di origine migrante (cfr. pp. 17-18) – nonostante decenni di politiche inclusive interculturali in quasi tutti i paesi europei e fortemente promosse dall'Unione Europea (CEU, 2008) – dimostra che il modello di educazione interculturale non è stato in grado di risolvere questioni di ingiustizia sociale, che si sono ulteriormente inasprite con l'affermazione di una visione neo-liberale nelle politiche scolastiche europee (Tarozzi & Torres, 2016).

Una delle ragioni di questo fallimento sarebbe da attribuire proprio all'incapacità del modello interculturale di convertirsi in concrete pratiche politiche, rimanendo circoscritto ad una astratta, non pragmatica e quasi romantica idealizzazione di un'armonia sociale e culturale (Donati, 2008).

Un'ampia ricerca critica evidenzia, infatti, che l'educazione interculturale, pur riconoscendo almeno a livello teorico pari valore e dignità tra tutte le culture (Gundara & Portera, 2008), ha poi sottovalutato tematiche relate alla giustizia (Coulby, 2006; Gorski, 2006, 2008, 2009). Tuttavia

c'è un'altra idea di uguaglianza che dovrebbe essere perseguita in una società democratica: quella che garantisce a tutte le culture gli stessi diritti. In altre parole, un concetto di giustizia come equità. (Tarozzi, 2012c, p. 400)

Sul piano pedagogico, se la superficialità di alcune proposte interculturali potrebbe essere forse gestita con una più attenta programmazione delle attività didattiche, il limite intrinseco al concetto di uguaglianza – proprio di un approccio interculturale – non è facilmente superabile se non includendo una dimensione anche politica all'agire educativo, che declini la promozione del successo scolastico come un diritto per tutti in una società che vorrebbe essere democratica (Tarozzi, 2015).

Assumendo una posizione necessariamente non neutrale (Torres, 2011) – che considera il successo scolastico degli studenti stranieri come parametro di valutazione dell'efficacia dei percorsi formativi (Gundara & Tarozzi, 2012) – anche nel sistema scolastico italiano emergono profonde ingiustizie (Ventura, 2012a, 2012b, 2015), con fenomeni legati all'abbandono scolastico precoce, alla dispersione e alla canalizzazione formativa degli studenti migranti nella scelta della scuola superiore, influenzata dal contesto socio-economico familiare e dalla precedente carriera scolastica (Checchi, 2010; Colombo, 2015a).

L'Educazione continuerebbe a riprodurre disuguaglianze sociali (Noguera, 2004, 2014), anziché assumere una funzione centrale per facilitare processi di equità (Torres & Noguera, 2008), promuovendo non solo percorsi di accoglienza, ma anche di integrazione

reale e di successo scolastico (Smith, 2012). E queste tematiche potrebbero essere affrontate in modo più efficace allargando lo sguardo educativo dai valori del dialogo interculturale a quelli anche politici della giustizia in educazione e di una necessaria visione di un mondo migliore (Freire, 2002), radicati in approcci più radicali oltreoceano (Gillborn & Youdell, 2009) e nella stessa tradizione italiana (Mayo, 2007, 2008, 2013; Reggio, 2014; Catarci, 2016).

2.1.1. Alcune provocazioni dalla *critical pedagogy* statunitense

Negli Stati Uniti la tensione verso una visione critica dell'educazione relata ad un concetto di giustizia sociale si è sviluppata attraverso molteplici tappe, tra le quali meritano di essere ricordate la diffusione del modello delle *common schools* di Horace Mann⁴⁷, primo segretario di Stato per l'Educazione nel Massachusetts – che hanno anticipato la nascita del sistema di istruzione gratuito e universale negli Stati Uniti dagli inizi del XIX secolo – e il contributo liberal democratico di John Dewey sull'educazione come strumento di cambiamento sociale.

Intorno alla fine degli anni Settanta, ha sviluppato ulteriormente questa riflessione – tra gli altri – il movimento pedagogico noto come *critical pedagogy*, collegato al pensiero e alle opere del pedagogista brasiliano Paulo Freire e arricchitosi di ulteriori contributi anche indipendenti, tra cui quelli già precedentemente menzionati di Carlos Alberto Torres, Henry A. Giroux, Peter Mayo, Sonia Nieto e Paul C. Gorski, a cui è necessario aggiungere anche le opere di Michael W. Apple, Ira Shor, Donald Macedo, Gloria Ladson-Billings, bell hooks, Raymond Morrow, Christine Sleeter e Peter McLaren (1989).

Non è lo scopo del presente lavoro approfondire in modo analitico le radici⁴⁸ e gli sviluppi di questa corrente critica pedagogica, che in oltre tre decenni si è occupata nella sua eterogeneità non soltanto di tematiche relate al mondo della scuola, ma anche di questioni inerenti il multiculturalismo, le politiche dell'identità, le sfide della globalizzazione, i media o la cultura popolare (Tizzi, 2015).

E nemmeno aderire paradossalmente in modo acritico alle numerose denunce sulle ingiustizie e inuguaglianze sociali che si levano da una visione più radicale ad una più mite di sinistra liberale proprie di questo approccio.

⁴⁷ Un aneddoto curioso: nella fase qualitativa di ricerca, presentata nei capitoli successivi, tra le altre ho visitato a Los Angeles una scuola intitolata proprio a questo personaggio, inserita tra i peggiori quartieri della città e classificata tra quelle di peggior livello (1) tra i 10 dello *State Rank* 2013.

⁴⁸ Importanti radici teoriche della *Critical Pedagogy*, oltre al citato contributo di Freire, sono la teoria critica della scuola di Francoforte, con le analisi sull'educazione di Theodor Adorno, Walter Benjamin, Leo Löwenthal, Erich Fromm e soprattutto Herbert Marcuse; le opere di Karl Marx, Friedrich Engels e altri seguaci della sociologia dell'educazione marxista e neo-marxista; le riflessioni di Antonio Gramsci, soprattutto quelle relative alla teoria dell'egemonia e al ruolo degli intellettuali, riprese rispettivamente da McLaren e Giroux; le idee liberal democratiche di John Dewey; il pensiero di Michel Foucault, Edward Said, Ernst Bloch e Augusto Boal.

Si intendono, piuttosto, considerare – tra le provocazioni emergenti – quelle in relazione al tema dell’insuccesso scolastico, per poter ampliare con ulteriori stimoli le riflessioni relate alla costruzione di pari opportunità formative per tutti.

Ripercorrendo gli elementi trasversali caratteristici del paradigma della *critical pedagogy* in educazione, Ventura (2012b, p. 83) individua: una visione sociale della realtà; la natura dialettica e politica della teoria educativa, che non può essere neutrale (Freire, 1985); il riconoscimento di un legame anche implicito tra potere e conoscenza (hooks, 1994), con una concezione di verità contestualizzata; il riconoscimento della contraddizione all’interno del processo di emancipazione da forme di acculturazione che non sviluppano un pensiero critico; ma soprattutto il ruolo della scuola nella riproduzione dei privilegi sociali (Giroux, 1981) e di quello che potrebbe invece assumere attraverso insegnanti come “*intellettuali*” – nell’accezione gramsciana – capaci di trasformare la realtà (Giroux, 1988) nell’ambito di una visione “*utopica*” di speranza per costruire un futuro migliore (Freire, 2002).

La non-neutralità dell’educazione e le sue implicite connotazioni politiche, presupposto condiviso da ogni autore di questa corrente, richiama ogni educatore – e l’Educazione in senso lato – ad una inevitabile scelta binaria: se assumere in una prospettiva freiriana lo sguardo degli oppressi o quello degli oppressori (Freire, 1968/2011). E il focus non è riferito solo a *quale* scelta, ma a *come* rivestire questa scelta, con una collocazione attiva dell’insegnante nella veste di “*intellettuale pubblico*”, con una funzione emancipante nei confronti degli studenti.

Costruire un pensiero critico diventa per Giroux (1988) uno scopo essenziale in un processo educativo che non voglia continuare a riprodurre la cultura dominante e forme di disuguaglianza sociale (Giroux, 1989, p. 129). Il solo linguaggio della critica, però, senza un “*linguaggio del possibile*” accompagnato dall’azione⁴⁹ diventerebbe sterile: l’autore richiama allo sviluppo di una *teoria dell’etica* per legittimare una nuova visione dell’educazione (ibidem, p. 131), ridefinendo il ruolo attivo degli insegnanti come agenti di un *possibile* cambiamento sociale. Il compito dei docenti, infatti, non dovrebbe limitarsi a garantire il successo scolastico degli studenti, ma dovrebbe anche permettere l’acquisizione di una capacità critica, finalizzata alla promozione di una trasformazione sociale.

Passione, impegno per la giustizia, gioia, lotta collettiva e coraggio morale sono alcune tra le parole chiave di un “*insegnante trasformativo*” (“*transformative teacher*”) accanto alla “*visione utopica connessa alla creazione di una cultura pubblica capace di animare lo spirito e le pratiche di una democrazia critica*” (ibidem, p. 140), in cui “*riscrivere le politiche relate all’identità e alla differenza [...] senza illusioni*” (Giroux, 1993, p. 59), elementi – questi – centrali per un progressivo dibattito sulla democrazia, sulla cittadinanza e sulla giustizia sociale (ibidem, p. 69).

Molto critico anche nei confronti delle recenti politiche educative, Giroux (2010, 2015) riafferma il valore di un’istruzione pubblica gratuita anche universitaria, per contrastare il

⁴⁹ Giroux la definisce come “*razionalità emancipante*”, contrapposta a quella dominante tecnico-strumentale.

progressivo disinvestimento sociale della società americana dai valori pubblici democratici verso crescenti interessi di un mercato della formazione anche privato.

Considerando a livello educativo le differenze esistenti tra uguaglianza ed equità, gli studi di Nieto e Bode (2008) rimarcano l'importanza di offrire pari opportunità di apprendimento, superando pregiudizi e disuguaglianze presenti anche nei curricoli, per promuovere le potenzialità degli studenti sia attraverso risorse materiali (libri, supporto economico...) sia emotive (prendendosi cura e ponendosi alte aspettative), tematiche – queste – di cui sarebbero responsabili non solo i docenti o le singole scuole, ma le politiche scolastiche locali e nazionali nel loro insieme. E in una prospettiva di giustizia sociale, secondo le autrici, si dovrebbero supportare gli allievi anche a tracciare un nuovo percorso educativo, creando un ambiente di apprendimento che promuova un pensiero critico e cambiamenti sociali (ibidem, pp. 11-12).

Il valore della costruzione di una relazione educativa attiva tra educatore ed educando è un tema trasversale in tutta la *critical pedagogy*, che critica la trasmissione di una mera conoscenza bancaria (*banking education*) e indaga in chiave pedagogica i processi sottesi alla trasformazione e al miglioramento anche politico del sistema educativo, elementi complessivamente assenti nella recente pedagogia critica italiana, che secondo alcuni autori rimarrebbe “*estranea ad una visione politica e programmaticamente trasformativa della realtà sociale*” (Ventura, 2012b, p. 87).

2.1.2. Il contributo critico di Gramsci e Milani

In Italia gli studi che più si avvicinano ad una visione trasformativa del sistema educativo sono stati condotti negli anni Settanta da Ciari (1973) e nella Scuola di Barbiana (1967)⁵⁰, mentre anticipazioni del pensiero critico-radicalo si possono ritrovare nell'opera di Antonio Gramsci (Mayo, 2008).

Antonio Gramsci e il ruolo dell'insegnante come intellettuale pubblico

*Gli intellettuali sono “commessi” del gruppo dominante
per l'esercizio delle funzioni subalterne
dell'egemonia sociale e del governo politico.
(Gramsci, 1975, Quaderno 12, Ec 1519)*

Il ruolo di insegnante come “*intellettuale pubblico*” emerge con chiarezza dal pensiero e dalla vita di Antonio Gramsci⁵¹ (1891- 1937), che nella progressiva stesura dei suoi *Quaderni dal carcere* (1975) lega questo concetto - similmente a Freire - ad una visione educativa di emancipazione sociale (Tarozzi, 2012d).

⁵⁰ Il concetto di utopia come progettualità ed intenzionalità trasformatrice è presente anche nell'opera di Giovanna Maria Bertin e in diversi progetti di ricerca-azione. Ulteriori approfondimenti relativi alla pedagogia critica in Italia sono ben sintetizzati nello studio già citato di Ventura (2012b).

⁵¹ Importante filosofo e politico italiano del XX secolo.

Cinque ipotesi essenziali sintetizzano, infatti, il contributo di Gramsci in educazione (Morrow & Torres, 1995, p. 253):

- per quanto l'egemonia si basi sulla coercizione e sul consenso, è una relazione educativa;
- nella società capitalista, l'egemonia esercitata dalla classe dirigente è mantenuta e perpetrata attraverso la creazione di consenso da parte degli intellettuali;
- l'educazione è un processo che forma il conformismo sociale;
- lo stato costituisce uno strumento di razionalizzazione;
- la costruzione di una collettività senza classi sociali può essere raggiunta attraverso una riforma morale e intellettuale.

La nozione di "egemonia"⁵² è un tema centrale in Gramsci ed il ruolo di intellettuale pubblico è indissolubilmente legato a questo concetto. Nei "Quaderni dal carcere" (1975), l'autore considera l'egemonia come un ampio processo di leadership morale e intellettuale attraverso cui la classe dominante esercita il suo dominio sulle classi subalterne; diventa una precisa guida morale, intellettuale e culturale che impone una direzione culturale: ecco perché l'educazione – e la scuola in particolare – svolge un ruolo chiave nella creazione e nel mantenimento della potenza egemone.

Tuttavia la scuola potrebbe a questa opporvisi con una lotta culturale, in quanto l'emancipazione degli oppressi richiede – secondo Gramsci – la presenza di un attivismo politico interno alla società stessa. È questo il senso che definisce l'intellettuale come "organico"⁵³, ovvero agente di cambiamento sociale, intimamente connesso agli interessi delle classi subalterne ed impegnato in un processo di coscientizzazione, per sviluppare una cultura critica e contro-egemonica finalizzata ad una vera educazione, non solo ad un'istruzione passiva e nozionistica. L'intellettuale organico si contrappone così radicalmente all'"intellettuale tradizionale", mero prodotto della storia, conservatore ed alienato dalla società civile, indifferente e politicamente neutrale, la cui sola funzione è legata al mantenimento e rafforzamento di uno status quo (Mayo, 2014; Tarozzi, 2012d).

L'intellettuale organico, pertanto, potrebbe assumere un compito educativo emancipante, non solo supportando consapevolmente bisogni, ideali e progetti appartenenti alle classi di cui sono espressione, ma anche guidando le persone verso nuove idee. E se la scuola sceglie di assumere questo ruolo anti-egemonico, gli insegnanti stessi si possono declinare come intellettuali, *organici* al gruppo subalterno e agenti di trasformazione sociale, in sintonia con la prospettiva educativa freireiana.

⁵² A livello etimologico, egemonia deriva dalla parola greca *eghémōnia* (ἡγεμονία), la cui radice è *égemon* e il verbo *egéomai* (condurre, guidare) - che significa leader. Nella Grecia classica questo termine si riferiva alla potenza militare; in epoca moderna era comunemente utilizzato per indicare il "predominio politico di uno stato rispetto ad un altro". Lenin considera l'"egemonia" la leadership esercitata dal proletariato sopra le altre classi sfruttate. Gramsci, invece, introduce in tal senso una nuova prospettiva (Tarozzi, 2012d).

⁵³ Giroux generalmente attribuisce all'espressione "intellettuale trasformativo" il significato che Gramsci attribuisce all'"intellettuale organico". In Foucault, invece, la definizione di "intellettuale specifico" prevede un lavoro radicale di trasformazione, portato avanti in luoghi istituzionali specifici, inerenti la propria specifica competenza e funzione come intellettuale.

Tuttavia questo ruolo non è scontato: come intellettuali pubblici, gli insegnanti dovrebbero prendere in considerazione la loro specifica funzione politica non neutrale, con una professionalità intrisa di passione, impegno ed empatia, oltre un mero ed effimero tecnicismo, come precedentemente evidenziato da Giroux (1993, p. 23) e approfondito anche nella sezione empirica di questo contributo (cap. VI).

Numerose sono le similitudini esistenti tra Gramsci e Freire, messe in luce da Peter Mayo (2008): la comune influenza nel loro pensiero della corrente politica marxista e la personale esperienza della prigione e dell'esilio come occasione di riflessione critica; l'influenza dell'ideologia degli oppressori presente negli oppressi; la necessità di una base culturale e spirituale per la rivoluzione; l'importanza di un'alleanza tra partiti e movimenti sociali; la centralità di una prassi aderente al contesto; la considerazione dell'educazione come necessariamente politica; e l'urgenza di un'educazione trasformativa (Borg, Buttigieg & Mayo, 2002; Mayo, 2003) e di una nuova scuola, popolare per Freire ed "unitaria" per Gramsci (Borg & Mayo, 2002).

Tra Paulo Freire e Lorenzo Milani

*Perché il sogno dell'eguaglianza
non resti un sogno.
Lettera ad una professoressa (1967, p. 80)*

Anche lo sguardo critico sull'educazione di Lorenzo Milani (1923-67) presenta numerose somiglianze con quello di Paulo Freire (1921-97) e continua a lanciare stimoli sempre attuali per la scuola italiana, ripresi in numerosi percorsi formativi per gli insegnanti, in progetti di ricerca-azione nelle scuole e non da ultimo come slogan ("*Non uno di meno*") in interventi politici per contrastare la dispersione scolastica.

Si deve soprattutto all'opera di Mayo e Borg (Borg & Mayo, 2006; Mayo, 2007, 2013) l'aver esplicitato i parallelismi tra questi due autori – riconoscendo il contributo a livello internazionale di Milani nell'ambito della *critical pedagogy* – e a quella recente di Reggio⁵⁴ (2014) una rilettura in chiave di giustizia sociale del "*mito educativo di Barbiana*", necessaria per riscoprire il senso dell'educare:

*Tornare a Barbiana significa far vivere l'idea generatrice che educare non può essere un atto di discriminazione e riproduzione delle ingiustizie sociali ma, al contrario, un atto di giustizia, che permette a tutti di imparare per essere cittadini, cioè "sovrani e non sudditi".
(Reggio, 2014, pp. 10-11)*

Le esperienze educative promosse in Italia da Milani negli anni '50-'60 si sviluppano in un periodo caratterizzato dal boom economico dopo la faticosa ricostruzione del dopoguerra, dallo sviluppo industriale nelle aree del Nord, da una forte migrazione

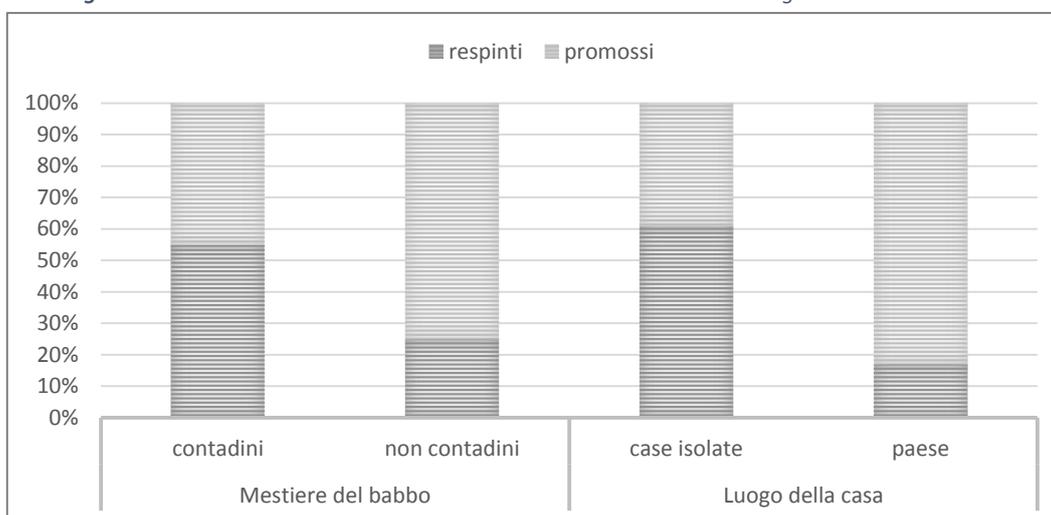
⁵⁴ Piergiorgio Reggio, tra gli altri incarichi da lui ricoperti, ha contribuito a fondare l'*Istituto Paulo Freire* in Italia (IPF) (<http://paulofreire.it/>), di cui è attualmente vicepresidente. Il 24-27 settembre 2015 l'IPF ha organizzato il seminario nazionale itinerante "*In cammino verso Barbiana*", nato come confronto sul volume "*Lo schiaffo di Don Milani*", già citato.

interna, da una contrapposizione tra cattolici e comunisti ed dal passaggio antropologico da una società contadina ad una industriale e dei consumi (Reggio, 2014).

Un periodo, questo, segnato anche dalla Legge 1859 del 31 dicembre 1962, che riforma la scuola italiana ed istituisce la scuola media unica, per evitare la frammentazione della preparazione di base e scongiurare – da parte degli allievi – una precoce scelta degli istituti secondari che continua ad alimentare una selezione sociale. Una riforma fortemente voluta da quanti già da tempo si opponevano ad una “*scuola intenta a preparare due caste diverse: da una parte i fuchi aristocratici e dall'altra le api operaie*”⁵⁵.

Dopo soli cinque anni dalla riforma, risuona con un clamore ancora maggiore la denuncia di Milani (1967), che evidenzia il carattere selettivo e antidemocratico di una scuola media che continua a mostrarsi comunque iniqua e disuguale (Fig. 6), tradendo le attese di una promessa e possibile emancipazione sociale (Corsini, 2011).

Figura 6 - Correlazione tra esiti scolastici e caratteristiche di retroterra degli studenti. Anno 1967



Rielaborazione personale del grafico tratto dalla *Scuola di Barbiana* (1967, p. 55)

Pur se generate da contesti storico-geografici diversi, numerose sono le analogie riscontrabili tra la *Lettera ad una professoressa* della Scuola di Barbiana (1967) e la *Pedagogia degli oppressi* di Freire (1968/2011), ispirate da una comune influenza di un cristianesimo cattolico radicale (Batini et al., 2014; Mayo, 2013): la concezione dell’Educazione per la giustizia sociale; l’assunzione dell’impegno come valore; l’educazione concepita come atto politico; l’impatto della scuola sulla comunità oltre sterili ideali romantici; la scelta educativa dell’“*essere*” piuttosto che dell’“*avere*” – adottando la distinzione proposta da Erich Fromm (1976/1977) – per educare ad una cittadinanza critica; l’enfasi dell’educazione come esperienza (Dewey, 1938), valorizzando il “*qui e ora*” e promuovendo esperienze attive di dialogo, indispensabili per la costruzione di una consapevolezza sociale critica; e non da ultimo il ruolo degli insegnanti come “*transformative cultural worker*” nell’accezione gramsciana (Giroux, 1988), con una funzione trasformativa ed emancipante nei confronti degli studenti.

⁵⁵ Stralcio tratto dal discorso del Ministro Cesare Correnti alla Camera dei Deputati il 10/03/1870.

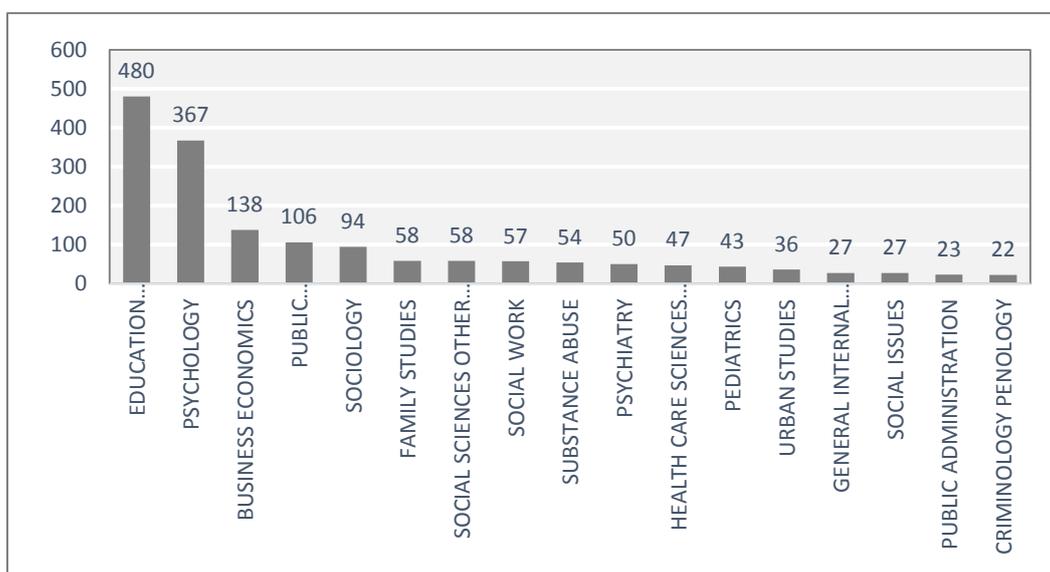
A livello pedagogico, Freire e Milani valorizzano l'autonomia dell'apprendimento⁵⁶ e sottolineano l'importanza di uno spazio che riaffermi la dimensione collettiva della conoscenza, concetto – questo – quanto mai attuale ed in contrasto con una “nozione di cittadinanza basata sull'ideologia di un individualismo competitivo così endemico da capitalizzare le relazioni sociali” (Mayo, 2013, p. 95). E l'insieme di tutti gli elementi citati si riassumono nel senso profondo del “prenderci cura”.

“I care”, dunque. Questo il motto per costruire relazioni educative autentiche ed emancipanti.

2.2. Studiare i fattori di insuccesso scolastico con un approccio multi-prospettico

Le considerazioni sovraespresse possono offrire un importante contributo critico complementare agli approcci più tradizionali di studio dei fattori di successo scolastico, indagati prevalentemente dalla sociologia dell'educazione e dalla psicologia in senso stretto e rintracciabili all'interno del database Web of Science⁵⁷ (Fig. 7) – che solitamente assumono come livello di analisi una prospettiva circoscritta riferibile alle sole caratteristiche individuali degli studenti, oppure del sistema scuola o genericamente della famiglia e del contesto socio-economico di provenienza (Benvenuto, 2011).

Figura 7 - Record di "Dropout" e "School" in ISI Web of Science per disciplina (1996-2015)



⁵⁶ Si allude ai modelli di peer tutoring/teaching come strumento pedagogico.

⁵⁷ Web of Science (WoS) è una banca dati bibliografica e citazionale di Thomson Reuters, originariamente prodotta da ISI (*Institute of Scientific Information*), comprendente oltre 12.000 riviste e 148.000 atti di convegni a livello internazionale riferibili a diverse discipline nel campo delle scienze, delle scienze umanistiche, delle scienze sociali e delle arti, archiviate da *Science Citation Index (Expanded)* (SCI), *Social Sciences Citation Index* (SSCI), *Art & Humanities Citation Index* (AHCI).

2.2.1. La prospettiva psicologica

L'approccio psicologico sui fattori correlati all'abbandono e/o all'insuccesso scolastico considera solitamente aspetti emotivi o cognitivi a livello individuale o relazionale, affrontati da prospettive differenti a seconda degli ambiti di riferimento.

Numerose sono le ricerche che indagano dimensioni connesse con la motivazione intrinseca ed estrinseca, lo stress percepito, il disagio scolastico, il *locus of control* esterno, l'autostima e l'autoefficacia, la capacità di *coping*, l'aggressività e i conflitti con i pari o i docenti, e non da ultimo il possibile impatto delle credenze degli insegnanti sui livelli di apprendimento degli allievi (denominato in letteratura *effetto Pigmalione*).

La Psicologia clinica e dello sviluppo, inoltre, approfondendo le fasi di sviluppo tipico e atipico (Venuti, 2001), individua alcuni disturbi diagnosticabili in età evolutiva, declinati nel recente *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5™)* (APA, 2013/2014) come: disturbi del neurosviluppo⁵⁸, tra cui quelli specifici dell'apprendimento (DSA); disturbi d'ansia⁵⁹; disturbi correlati ad eventi traumatici e stressanti; e disturbi da comportamento dirompente, del controllo degli impulsi e della condotta⁶⁰, che potrebbero porsi tutti in relazione con l'esito di un possibile insuccesso scolastico⁶¹.

Tra gli studi empirici si ricordano – a livello esemplificativo – quelli di Al-Baldaw (2002) e Vostroknutov (2011), che studiano i sintomi mentali e somatici connessi allo stress dell'evento migratorio; Au et al. (2011), che approfondiscono l'impatto di variabili di *coping* e di supporto sociale sulla salute mentale di adolescenti migranti; Derivois et al. (2013), che indagano la migrazione come evento traumatico e le implicazioni nell'inserimento dei bambini a scuola; Margari et al. (2013), che si concentrano sulle difficoltà emotive dei bambini di prima e seconda generazione.

La Psicologia cognitiva analizza con un approccio focalizzato, supportato da recenti ricerche delle Neuroscienze, quali fattori si interpongono ad un efficace funzionamento delle abilità di apprendimento, approfondendo i meccanismi mentali relati al

⁵⁸ Il DSM-V declina come disturbi del neurosviluppo: il disturbo dello sviluppo intellettivo, i disturbi della comunicazione, il disturbo dello spettro autistico, il disturbo da deficit di attenzione e iperattività, il disturbo specifico dell'apprendimento, i disturbi del movimento e i disturbi da tic.

⁵⁹ Comprendono il disturbo d'ansia di separazione, il mutismo selettivo, il disturbo d'ansia generalizzata, la fobia specifica, e il disturbo d'ansia sociale.

⁶⁰ Nei disturbi da comportamento dirompente, del controllo degli impulsi e della condotta il DSM-V comprende: il disturbo oppositivo provocatorio, il disturbo esplosivo intermittente, il disturbo della condotta e altri disturbi; queste tipologie spesso segnalate ai servizi sanitari territoriali dagli insegnanti che lavorano in contesti multiculturali difficili con classi definite come "esplosive" ed incontenibili.

⁶¹ In Italia il Decreto 5669/2011 sancisce anche specifiche misure compensative e dispensative che la scuola dovrebbe assumere per facilitare gli studenti con DSA, rientranti tra gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), che comprendono anche studenti con uno svantaggio sociale e culturale, o con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse (C.M. n. 8 del 6 marzo 2013). Genericamente, pertanto i DSA sono declinabili come una categoria "diagnostica" mentre i BES come una categoria "scolastica".

funzionamento della memoria a breve e lungo termine (Baddeley, 1990/1992; Mammarella, Meneghetti, Pazzaglia, & Cornoldi, 2015), delle capacità attentive automatiche e selettive (Turatto & Pascucci, 2016) o del linguaggio (Finocchiaro, Capasso, Cattaneo, Zuanazzi, & Miceli, 2015), fornendo nuovi modelli sull'apprendimento di riferimento per l'attuale pratica educativa (Cornoldi, 2007; Re, Lovero, Cornoldi, & Passolunghi, 2016).

La Psicologia dell'educazione, che si occupa prevalentemente di studiare il contesto scolastico, approfondisce – tra i diversi aspetti trattati – anche l'impatto di metodologie di insegnamento e di buone pratiche per favorire l'inserimento e l'apprendimento (Carugati & Selleri, 2001; Carugati, Terenzi, & Versari, 2006; Selleri, 2004).

Ampliando la prospettiva di osservazione, la Psicologia sociale studia le tematiche relate all'insuccesso degli studenti di origine migrante all'interno di un quadro di dinamiche relazionali e di status a differenti livelli, dalla famiglia alla scuola e alla società in genere, considerando anche l'impatto di un sistema meritocratico sugli esiti raggiungibili (Azzolini & Barone, 2013; Carlo Barone, 2009; C. Barone & Azzolini, 2010; Butera, 2006).

L'approccio sistemico e strategico, poi, superando una dimensione esclusivamente individuale, si occupa non tanto di interpretare – tipico di una visione psicodinamica – quanto di intervenire anche con dettagliati protocolli, elaborati dalla scuola di Watzlawick e Nardone, sulle dimensioni compresenti con il fenomeno dell'insuccesso scolastico, considerando le complesse relazioni esistenti all'interno della famiglia, della scuola e degli ambiti di socialità anche informali in cui sono inseriti gli studenti (Bartoletti, 2013; Nardone, 2013; Nardone & Fiorenza, 1995).

La Psicologia del Lavoro, infine, che si focalizza sulla gestione delle Risorse Umane, studia il fenomeno all'interno del sistema educativo, indagando anche i processi formativi dei docenti e le dinamiche esistenti tra tutti gli *stakeholders* coinvolti (Schratz & Pisanu, 2015).

In Italia, il colloquio clinico, specifici test standardizzati⁶² e modalità osservative ad ampio spettro sono tra gli strumenti utilizzati dagli psicologi scolastici per indagare ed intervenire

⁶² Ci si riferisce in particolare alla quarta edizione di *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-IV) e alla *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS-R), per la misurazione dell'intelligenza in generale; e *Coloured Progressive Matrices* (CPM) di Raven, che misurano in particolare l'intelligenza non verbale indipendentemente dal livello culturale.

Tra i metodi proiettivi: *Children Apperception Test* (CAT) di Bellak; *Thematyck Apperception Test* (TAT) di Murray; *Patte noire* di Corman; *Blachy pictures* di Blum; *Metodo delle favole* di Duss; *Sceno test* di Von Staabs; *Test del villaggio* di Arthus; *La famiglia degli orsi*, di Venuti.

Per quanto riguarda la misurazione di abilità specifiche relate all'apprendimento, esiste un'ampia batteria di test elaborati dalla scuola di Cornoldi: le *Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura* (PRCR-2/2009); la *Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica-2* (BVSCO-2); le *Prove MT di comprensione* del testo. Inoltre la *Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva-2* (DDE-2) di Sartori, Job e Tressoldi. Tra le misure indirette, esistono diversi questionari, tra cui *Child Behavior CheckList* (CBCL), che fanno parte del "Sistema di valutazione su base empirica" di T. Achenbach ASEBA® e permettono una descrizione del repertorio comportamentale ed emotivo del bambino attraverso i resoconti forniti dai genitori e dagli insegnanti; i test K-SADS-PL, intervista diagnostica per la valutazione dei disturbi psicopatologici in bambini e adolescenti.

sulle difficoltà in genere e su quelle relative all'apprendimento, seguendo linee guida promulgate dal Consiglio Nazionale dell'Ordine Psicologi (CNOP, 2016).

Esistono, poi, posizioni ufficiali relate a specifici interventi di prima accoglienza e tutela dei minori stranieri non accompagnati nel loro percorso di vita⁶³, ma non esplicitamente per contrastare l'insuccesso e/o alla dispersione scolastica.

2.2.2. La prospettiva della sociologia dell'educazione

Mentre l'influenza di fattori individuali e relazionali è principalmente indagata da una prospettiva psicologica, l'approccio della sociologia dell'educazione considera prevalentemente aspetti strutturali e socio-economici di più ampia portata come determinanti del successo formativo.

Lo studio sui percorsi degli immigrati e dei loro figli rappresenta una tematica al centro del dibattito sociologico già dall'inizio del Novecento, soprattutto nel contesto nordamericano, che ha dovuto per primo affrontare le problematiche sociali relate all'immigrazione di massa nelle aree urbane, approfondite empiricamente nella scuola di Chicago – prima scuola di sociologia urbana degli Stati Uniti – per contrastare fenomeni emergenti di difficile inserimento e devianza delle giovani generazioni (R. E. Park, 1950).

Portes e Rumbaut (2001a, 2001b) studiano le seconde generazioni – concetto coniato in questa scuola – nelle aree metropolitane di Miami e San Diego, elaborando la *Teoria dell'assimilazione segmentata* nell'ambito del programma longitudinale *Children of Immigrant Longitudinal Study* (CILS)⁶⁴. La ricerca identifica tre tipologie dei giovani migranti, dipendenti da risorse familiari, relazionali e culturali⁶⁵: un processo ascendente, tipicamente assimilativo della cultura del paese ospitante; un processo selettivo, il cui miglioramento (anche scolastico) è garantito dal capitale sociale e dalla rete etnica; un processo discendente, con l'inserimento in gruppi marginali, dove l'appartenenza etnica diventa motivo di discriminazione, con fenomeni diffusi anche di abbandono scolastico (Portes, 1995, 2007). In particolare, poi, propongono delle categorie intermedie tra prima e seconda generazione, definite come “Generazione 1.25”, “Generazione 1.5” e “Generazione 1.75”, che si riferiscono ai ragazzi nati all'estero ma condotti nel paese ospitante rispettivamente prima dei 6 anni, oppure tra 6 e 12 anni o dopo i 12 (Portes & Rumbaut, 2004).

Anche le ricerche di Gans (1992) ricostruiscono il percorso incerto delle seconde generazioni nelle società ospitanti, evidenziando le loro condizioni economiche precarie

⁶³ Il CNOP nazionale nel 2016 ha attivato al suo interno un gruppo di lavoro dedicato agli “Ambiti Emergenti”, tra cui la questione immigrazione, per definire le competenze necessarie ad uno psicologo che supporta i migranti stranieri e i minori non accompagnati.

⁶⁴ Ulteriori dettagli del progetto CILS (1991-2006) sono reperibili al link <http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/DSDR/studies/20520> (ultima data di accesso 24/07/2016).

⁶⁵ In particolare Portes et al. distinguono: fattori esogeni e caratteristiche di background (capitale umano, struttura familiari e condizione giuridica); ostacoli e barriere vissute (discriminazione razziale, organizzazione del mercato del lavoro, caratteristiche dei quartieri di residenza) e tipo di mobilità attraverso le generazioni (Portes, Fernandez-Kelly, & Haller, 2009).

e di insuccesso. La presenza di una mobilità discendente rimarca l'esistenza di un processo di trasmissione intergenerazionale discriminante – con differenze/disuguaglianze che superano le somiglianze tra nativi e stranieri – anche se alcuni autori sostengono che i giovani stranieri tenderebbero a diventare simili alle nuove generazioni di autoctoni (Perlmann & Waldinger, 1998).

Alcuni studi europei⁶⁶, influenzati da quelli americani, analizzano i percorsi delle seconde generazioni in diversi paesi, ma in un'ottica di integrazione, soffermandosi maggiormente sul confronto delle politiche relate all'istruzione, formazione, lavoro e cittadinanza (Crul & Thomson, 2007) e comparando diversi contesti e tipologie di integrazione: culturale, socio-relazionale, identitaria e strutturale, al cui interno si situa l'inserimento scolastico-formativo (Crul & Schneider, 2010); di particolare interesse in tal senso è il modello di integrazione intergenerazionale di Esser (2010).

La ricerca sociologica in Italia sui fattori di successo scolastico⁶⁷

Nel contesto italiano, inizialmente vengono approfonditi gli studi statunitensi sviluppando maggiormente le questioni relate alla costruzione identitaria: Ambrosini (2004) integra la teoria di Portes con una visione assimilativa di tipo illusorio, che si manifesterebbe nel momento in cui i giovani acquisiscono gli stili di vita occidentali senza disporre, però, delle reali opportunità necessarie per accedervi realmente. Besozzi (1999) associa ai modelli possibili di società studiati in letteratura sociologica (integrazione-funzionalista, conflittualista e costruzionista-comunicativo) differenti significati di integrazione delle minoranze, ovvero l'assimilazione vera e propria, la dinamica di tolleranza-inclusione e l'integrazione percepita come relazionalità e scambio; Cesareo e Blangiardo (2009) evidenziano l'aspetto processuale e multidimensionale relato a questo fenomeno, mentre Ponso e Zincone (2010) considerano il successo formativo degli alunni stranieri tra gli indicatori per definire l'integrazione.

In particolare, focalizzando lo sguardo sul rendimento scolastico degli studenti di origine migratoria, merita di essere segnalata la ricerca longitudinale⁶⁸ *Una scuola in comune* di Giovannini e Queirolo Palmas (2002) – primo studio in Italia su questo tema, che include variabili strutturali, relazionali e attitudinali. Da questa ricerca si evince che gli esiti scolastici degli studenti stranieri, come di quelli italiani, sono influenzati dalle stesse determinanti e che l'impatto della variabile etnia può essere ridimensionato in presenza di un clima di classe positivo, di relazioni significative con i pari e i docenti, di un notevole sostegno scolastico e familiare e da elevate aspettative e fiducia verso il futuro.

⁶⁶ Tra gli altri, affrontano queste tematiche i progetti longitudinali *Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective* (EFFNATIS) e quello *The Integration of the European Second Generation* (TIES).

⁶⁷ Per l'analisi della letteratura di questo paragrafo, ci si riferisce prevalentemente alla rassegna di Santagati (2011; 2015b) sugli studi della sociologia dell'educazione degli ultimi quindici anni (1999-2014) connessi alle indagini in Italia sul successo scolastico come fattore di integrazione degli studenti con background migratorio.

⁶⁸ La ricerca è stata condotta in nove città italiane del Nord, Centro e Sud attraverso un questionario somministrato ad un campione di 945 studenti di terza media (479 italiani e 475 stranieri).

Ricerche successive aggiungono, come ulteriore elemento di analisi dei fattori di successo scolastico, l'influenza dell'esperienza migratoria – già analizzata da Rumbaut (1997) – studiando la relazione tra i diversi esiti scolastici e l'età di arrivo in Italia (Barbagli, 2006; Casacchia, Natale, Paterno, & Terzera, 2008)⁶⁹. Dall'analisi dei dati si evince una correlazione tra l'essere nati o arrivare in tenera età in Italia e le maggiore probabilità di avere un percorso regolare, un ridotto ritardo scolastico, esiti positivi a scuola e la scelta superiore di un liceo e poi dell'università; elementi, questi, confermati anche da uno studio di Mantovani (2008), che considera l'impatto di alcuni indicatori oggettivi di riuscita – tra cui l'esito dell'esame di terza media, i ritardi e il numero delle ripetenze – sul rischio di insuccesso formativo.

L'influenza dei consigli orientativi dei docenti nella scelta del percorso superiore viene approfondita nello studio etnografico di Romito (2014), che riconosce l'impatto di numerosi stereotipi che determinano una segregazione formativa degli studenti di cittadinanza non italiana, confermata anche da altri autori (Checchi, 2010; Fornari & Giancola, 2011).

Il genere maschile, una mobilità territoriale elevata e l'arrivo recente in Italia dall'estero, in particolare dall'America Latina, si profilano come ulteriori fattori di insuccesso (Gilardoni, 2008), in congruenza con le ricerche di Coleman (2006) relate all'influenza del capitale sociale sugli esiti scolastici, indagato anche da Ravecca (2009, 2010), mentre Perino (2013) considera principalmente le interazioni a scuola e negli ambienti di vita nell'esplorazione delle carriere delle seconde generazioni.

Ulteriori studi considerano, invece, il tipo di investimento nell'istruzione della famiglia (Perone, 2010, 2011), oppure un indice oggettivo di riuscita scolastica e di percezione soggettiva di successo (Colombo & Santagati, 2014), definendo alcuni indicatori di dispersione scolastica (Santagati, 2015a).

Con un approccio di matrice socio-economica, altri autori (Azzolini & Barone, 2013; Azzolini & Vergolini, 2014) indagano macro-dimensioni del successo formativo, assumendo alcuni indicatori oggettivi provenienti da fonti statistiche ufficiali (MIUR, ISTAT, INVALSI, OECD-PISA) per analizzare l'influenza della classe sociale di appartenenza e del background socio-economico sulle scelte della scuola secondaria di secondo grado e sui rischi di dispersione scolastica.

Complessivamente, quindi, quello che emerge dalla ricerca sociologica italiana è un approccio multidimensionale sull'analisi dei fattori di successo scolastico, indagati attraverso un insieme di elementi oggettivi e soggettivi di riuscita (Santagati, 2011, 2014).

⁶⁹ L'indagine di Casacchia et al. (2008) ha coinvolto complessivamente un campione di 20.000 studenti della scuola secondaria di primo grado, equamente suddiviso tra italiani e stranieri, a cui è stato somministrato un questionario simile a quello utilizzato da Portes e Rumbaut (2001b) negli Stati Uniti.

2.2.3. Verso una prospettiva critica della sociologia dell'educazione

La lettura riportata necessita di essere collocata nella più ampia cornice dei paradigmi assunti storicamente dalla sociologia dell'educazione nell'analisi delle determinanti della riuscita scolastica e declinati nel modello funzionalista-integrazionista, conflittualista ed interazionista-comunicativo, sinteticamente⁷⁰ illustrati e semplificati nella Tabella 2.

Tabella 2 - Riferimenti in letteratura e caratteristiche essenziali dei tre modelli di analisi sociologica relativi all'analisi delle disuguaglianze scolastiche

MODELLI E AUTORI DI RIFERIMENTO	ELEMENTI FONDAMENTALI
FUNZIONALISTA Émile Durkheim	<p>Società come sistema di parti interdipendenti con funzioni reciproche.</p> <p>Scuola come sottosistema di addestramento alla vita economica: concezione normativa e funzionalista dell'educazione (Durkheim, 1996).</p> <p>Insuccesso come funzionale al mantenimento del sistema.</p> <p>Teorie dell'istruzione: come fattore di progresso sociale (Regno Unito) o come fattore di sviluppo economica (Stati Uniti).</p> <p><i>Teoria del deficit</i> (o deprivazione culturale) (Floud, Halsey, & Martin, 1956): insuccesso come carenza degli studenti.</p> <p>Uguaglianza come uguali opportunità di accesso.</p>
CONFLITTUALISTA Pierre Bourdieu Jean-Claude Passeron Scuola di Barbiana	<p>Società come insieme di gruppi in lotta reciproca.</p> <p>Scuola come strumento di dominio e riproduzione di disuguaglianze sociali e culturali: <i>Teoria della riproduzione sociale e culturale</i> (Bourdieu & Passeron, 1972) e <i>Teoria della resistenza</i> (Giroux, 1983).</p> <p>Insuccesso come esito di conflitti.</p> <p>Riuscita scolastica dipendente dal capitale sociale e culturale.</p> <p>Emancipazione attraverso il conseguimento di una presa di coscienza (Gramsci, 1971).</p> <p>Uguaglianza sostanziale (uguali opportunità di riuscita).</p>
INTERAZIONISTA Georg Simmel Scuola di Chicago Raymond Boudon	<p>Realtà sociale come processo in continua costruzione/decostruzione mediante l'Interazione e l'intersoggettività (Simmel, 1908/2006)</p> <p>Enfasi su micro-livelli relazionali tra docenti e studenti, in negoziazione reciproca.</p> <p><i>Teoria della scelta razionale</i> (R. Boudon, 1979): insuccesso influenzato da fattori strutturali e significati attribuiti alla realtà.</p>

L'ampia prospettiva analitica sociologica rischia talvolta di essere troppo settoriale e di non includere tra le determinanti del successo formativo anche quelle dimensioni micro-sociali o prettamente pedagogiche relate in particolare al ruolo della scuola, che potrebbero fornire utili indicazioni a livello didattico e di politiche scolastiche per

⁷⁰ Per ulteriori approfondimenti consultare Morrow & Torres (1995).

contrastare l'insuccesso, tipo di sguardo – questo – che solo una visione multi-prospettica, processuale e critica riesce a cogliere.

Alcuni studiosi hanno cercato di integrare prospettive differenti.

In tal senso, si segnala il lavoro del gruppo di ricerca comparata californiano di Carola e Marcelo M. Suárez-Orozco⁷¹ e Robert Teranishi, co-direttori presso l'*Institute for Immigration, Globalization, and Education* (IGE)⁷² dell'UCLA: lo studio longitudinale *Longitudinal Immigrant Student Adaptation (LISA) Study*, dalla cui analisi sono derivate numerosissime pubblicazioni, tra cui *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society* (C. Suárez-Orozco et al., 2008); ed il recente report *Pathways to Opportunities: Promising Practices for Immigrant Children, Youth & Their Families* (C. Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Teranishi, 2016), che raccoglie una revisione sistematica a livello internazionale delle strategie più promettenti per facilitare l'integrazione delle famiglie migranti e dei loro figli nei paesi accoglienti, proponendo interventi ad ampio spettro rivolti agli adulti, ai giovani, alle politiche scolastiche, sociali e migratorie, con implicazioni critiche di sviluppo e formazione di una nuova visione economica e sociale.

Assumendo una dimensione critica, infatti, due sarebbero le domande di base da porsi nell'analisi dei processi educativi: "Per chi?" e "Per che cosa?", che esigono una riflessione posizionandosi dalla parte dei più poveri, con una visione anche globale sulle più ampie questioni socio-economiche relate ad una dimensione di giustizia sociale (Apple, 2009, p. xvi).

Come già esposto precedentemente (cfr. pp. 26-32), politica ed educazione sono difficilmente separabili, pertanto diventa essenziale comprendere come l'educazione possa contribuire al cambiamento sociale. Nell'analisi delle relazioni esistenti tra globalizzazione ed educazione in tre continenti, Torres (2009) evidenzia alcune essenziali tematiche educative, tra cui la stretta relazione emergente tra educazione e cittadinanza (attiva) – approfondita anche da altri autori (Ellerani, 2015; Ongini & Rondanini, 2014; Tarozzi, 2005, 2015; Tarozzi, Rapanà, & Ghirotto, 2013; Tarozzi & Torres, 2016) – in quanto "si può nascere titolari di diritti, ma cittadini attivi si diventa" (Tarozzi, 2015, p. 72) "attraverso un esplicito e consapevole processo educativo" (Bertolini, 2003, p. 148).

E il divario tra prescrizioni normative e prassi praticate e praticabili nella scuola verrà presentato nei paragrafi successivi, in riferimento in particolare al contesto italiano.

⁷¹ Ha ottenuto nel 2014 il riconoscimento *RHSU Edu-Scholar Public Influence Rankings* come uno dei migliori ricercatori per il suo contributo ed impatto sulle politiche educative degli Stati Uniti.

⁷² La *mission* di questo gruppo di ricerca è quello di espandere opportunità, ridurre gli ostacoli e migliorare il benessere in genere degli studenti "diversi, vulnerabili e più ai margini"; ulteriori informazioni sul centro di ricerca IGE sono reperibili al link <http://ige.gseis.ucla.edu/> (Ultimo accesso 26 luglio 2016).

3. IL FALLIMENTO DELLE PRESCRITTE SOLUZIONI: L'INSUCCESSO SCOLASTICO IN ITALIA

3.1. Elementi normativi sul diritto all'istruzione: verso lo *ius scholae*?

*“Che nazionalità avrà se è nato su una barca?” – chiede un compagno.
“Mediterraneo!” – risponde un altro.
(La storia di Hussam, nato dal mare)*

Questo è un momento storico in cui riflettere di processi di equità assume un sapore particolarmente amaro.

Oltre un milione di persone nel 2015 (e circa 230.000 in questi primi sei mesi del 2016⁷³) hanno cercato fortuna nel Mediterraneo a bordo di gommoni e imbarcazioni poco sicure nel disperato tentativo di raggiungere l'Europa – denuncia L'UNHCR⁷⁴ (2016b) – lasciandosi alle spalle nella maggior parte dei casi situazioni di guerra, violenza o persecuzioni; di queste 6.667 risultano dispersi o morti (dati del 5 luglio 2016) e purtroppo il numero è in continuo aumento.

Non è lo scopo del presente lavoro entrare in merito alle diverse azioni (o reazioni) politiche del Consiglio europeo dei Ministri e di alcuni paesi dell'Unione Europea e non in risposta a tale emergenza umanitaria (UNHCR, 2016a), ma queste rappresentano – comunque – lo sfondo storico-politico, economico, sociale e non da ultimo mediatico di questo particolare tempo di crisi migratoria, economica e di sicurezza nazionale⁷⁵ (Tarozzi & Torres, 2016, pp. 73-75) in cui si inserisce il processo educativo che si intende empiricamente indagare.

Un tempo in cui parlare di equità diventa un tema di grande attualità anche nella nostra penisola, impegnata in un dibattito nazionale sul diritto di cittadinanza agli stranieri nati in Italia (definiti tecnicamente come seconde generazioni) per una riforma di legge che dovrebbe, per una piena integrazione degli studenti di origine migrante, concedere la

⁷³ Sulle coste dell'Italia nel 2016 sono sbarcati 70.808 migranti, di cui il 15% era costituito da minori non accompagnati (fonte UNHCR).

⁷⁴ L'UNHCR (acronimo di *The UN Refugee Agency*) è un'organizzazione internazionale Istituita dall'*Assemblea Generale delle Nazioni Unite*, che lavora in 123 paesi del mondo ed è impegnata a proteggere i diritti di milioni di rifugiati, sfollati e apolidi. I dati sopra riportati sono stati desunti dalle statistiche presenti nella pagina web <https://www.unhcr.it/risorse/statistiche> in data 5 luglio 2016.

⁷⁵ Si allude ad un insieme di attentati terroristici a nome dell'ISIS e alle recenti modifiche sull'accoglienza agli stranieri in alcuni paesi europei: Germania, Francia, Svezia, Danimarca e Gran Bretagna (e al recente processo di negoziazione relativo all'uscita dall'Unione Europea di quest'ultima). Mentre sto scrivendo questo testo, in seguito ad un ennesimo attentato – questa volta sulla folla a Nizza in festa per il 14 luglio, festa nazionale francese – il presidente della Francia Hollande ha prolungato di altri 3 mesi lo stato di emergenza per la sicurezza nazionale.

cittadinanza non solo a chi è nato in Italia (principio dello *ius soli*⁷⁶), ma anche a chi, nato all'estero, ha frequentato sul nostro territorio tutto il percorso obbligatorio di studio (principio dello *ius scholae*), valorizzando – in un'ottica di equità e giustizia sociale – la scolarizzazione all'interno del nostro sistema di istruzione come strumento di integrazione (Tarozzi, 2015, p. 209).

Seppur con alcune divergenze rispetto a quanto sopraesposto, in questi mesi in Italia in seno alla *Commissione Affari Costituzionali del Senato* è in discussione il disegno di legge sull'ampliamento della concessione della cittadinanza – in base al principio dello *ius soli* e dello *ius culturae* – agli studenti minori nati in Italia da genitori stranieri⁷⁷ che abbiano compiuto un ciclo scolastico sul territorio nazionale.

La normativa attualmente in vigore sul diritto di cittadinanza per i minori di origine straniera, infatti, è basata ancora essenzialmente sul principio dello *jus sanguinis* (diritto di sangue, ovvero per discendenza): il minore nato in Italia da genitori entrambi stranieri⁷⁸ acquista alla nascita la cittadinanza dei genitori⁷⁹ e pertanto non è considerato un cittadino italiano. Lo può diventare dopo il compimento della maggiore età se ha risieduto legalmente in Italia e senza interruzione fino ai 18 anni e se dichiara – entro il compimento del diciannovesimo anno – di voler acquisire la cittadinanza italiana, come stabilito dalla Legge n. 91/92, art. 4 comma 2⁸⁰.

⁷⁶ Diritto di cittadinanza acquisito per nascita sul territorio.

⁷⁷ Di cui almeno uno sia in possesso del permesso di soggiorno Ue per soggiornanti di lungo periodo.

⁷⁸ In caso di minori nati da coppie miste (dove un genitore è italiano e l'altro straniero), questi acquistano automaticamente la cittadinanza italiana se il genitore italiano riconosce il proprio rapporto di filiazione con il figlio.

⁷⁹ Salvo il caso in cui sia nato in Italia con entrambi i genitori ignoti o apolidi (ovvero privi di una qualunque cittadinanza); oppure nel caso in cui non segua la cittadinanza dei genitori in base alla legge dello Stato al quale essi appartengono (Legge 91/92, art. 1, co. 1).

⁸⁰ La residenza legale presuppone l'adempimento alle norme relative all'ingresso e al soggiorno degli stranieri in Italia e a quelle relative all'iscrizione anagrafica (DPR 572/93, art.1, co. 2). Un importante compito dei genitori, pertanto, è quello di richiedere il permesso di soggiorno per il figlio (oppure che fino ai 14 anni questi sia iscritto sul loro permesso di soggiorno) e di registrarlo all'anagrafe. Se ciò non avviene, una recente modifica legislativa concede al minore con genitore inadempiente la possibilità di dimostrare il possesso dei requisiti richiesti attraverso apposita documentazione (per esempio con certificati medici, iscrizione scolastica...). Anche l'Ufficio di stato civile del Comune di residenza è tenuto a comunicare al cittadino straniero nato in Italia – nei sei mesi precedenti la sua maggiore età – la possibilità di presentare richiesta di cittadinanza; se questo non avviene per inadempienze, la dichiarazione di voler acquisire la cittadinanza può essere presentata dal soggetto anche dopo il 19° anno di età (Art. 33, co. 1 e 2 del decreto legge n. 69/2013, convertito, con modificazioni dalla legge 98/2013).

In presenza dei requisiti richiesti, l'acquisto della cittadinanza *per nascita e residenza* in Italia si profila come un diritto soggettivo del cittadino straniero, indipendentemente dal suo reddito o da precedenti penali; più complesso e macchinoso, invece, l'ottenimento della cittadinanza in età adulta per *naturalizzazione*, atto discrezionale dipendente dalla valutazione di diversi elementi, tra

Da un punto di vista giuridico, pertanto, si verifica spesso il paradosso per molti giovani di essere considerati immigrati nel paese di nascita – dove magari hanno frequentato l'intero ciclo di istruzione, partecipato a diverse attività sociali o appreso persino il dialetto – e cittadini di un paese che spesso conoscono solo superficialmente, a causa di una legge che “pone la cittadinanza come traguardo troppo lontano per chi arriva in Italia ma soprattutto per chi vi nasce, cresce, studia, dovendo aspettare la maggiore età per ottenerla”, come sottolineano anche le recenti *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del MIUR (2014c, p. 7).

Il concetto giuridico di cittadinanza come strumento di democrazia pare ancora irrealisticamente ancorato in Italia ad una visione *familista* – in cui i legami familiari prevalgono su ogni altro tipo di criterio – e pensato quasi più per discriminare e proteggere che per includere, garantendo diritti (politici)⁸¹ per chi “sta dentro” ed escludendo chi “sta fuori”, seppur abitante entro gli stessi confini nazionali (Tarozzi, 2015, p. 69), a discapito di una visione plurale e planetaria congruente con la molteplicità culturale presente nella società.

3.1.1. Il diritto-dovere all'istruzione

L'ordinamento comunitario, le convenzioni internazionali giuridicamente vincolanti per l'Italia e la stessa Costituzione garantiscono il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per tutti i minori⁸² senza discriminazioni fondate sulla cittadinanza o sulla regolarità del permesso di soggiorno o di altra circostanza – in una visione inclusiva di tutela dei soggetti considerati vulnerabili – secondo il principio di “non discriminazione” (L. 176/1991 art. 2) e di “superiore interesse del minore” (L. 176/1991 art. 3), disciplinato anche dalla normativa riguardante l'immigrazione (D.Lgs. 286/1998 e DPR 394/1999)⁸³ e l'istruzione.

cui l'autosufficienza economica, l'affidabilità a livello fiscale e l'assenza di precedenti penali (ASGI, 2014). Ulteriori modalità per acquisire la cittadinanza sono l'adozione, la filiazione e il matrimonio.

⁸¹ I migranti sono gli unici soggetti a non godere di diritti politici nelle democrazie occidentali; lo stesso vale anche per i minori, che però sono tutelati dalle convenzioni sui diritti umani.

⁸² Ci si riferisce in particolare all'art. 28 della *Convenzione sui diritti del fanciullo*, che stabilisce che “Gli Stati Parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, ed in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto gradualmente ed in base all'uguaglianza delle possibilità: a) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti; b) incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte ed accessibili ad ogni fanciullo e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità”; all'art. 2 del *Protocollo addizionale CEDU*, che ricorda come “Il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno”; all'art. 14 della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (“Ogni individuo ha diritto all'istruzione”) e all'art. 34 della *Costituzione italiana* (“La scuola è aperta a tutti”).

⁸³ Il D.Lgs. 286/1998, art. 38, co. 1 chiarisce che “I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica”; e il DPR 394/1999, art. 45, co. 1 “I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle

Nell'attuale sistema educativo italiano, l'obbligo scolastico e formativo – regolamentati rispettivamente dall'art. 34 della Costituzione e dalla L. 144/1999 – è stato ridefinito e ampliato con la riforma dei cicli dell'intero sistema nel 2003 (L. 53/2003)⁸⁴, che prevede l'obbligo di istruzione per almeno dodici anni e l'obbligo formativo⁸⁵ fino ai diciotto, assolvibile con il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale almeno triennale o con l'apprendistato. Tale riforma considera, poi, parte integrante del complessivo sistema di istruzione e formazione anche la scuola dell'infanzia (L. 53/2003, art. 2, co. 1), che – si legge – “*concorre ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative*” (D.Lgs. 59/2004, art. 2 co. 1 lett e)

Successivi decreti legislativi di attuazione della normativa ribadiscono il diritto soggettivo di istruzione e formazione per tutti – ivi compresi i minori stranieri presenti nel territorio dello Stato – anche come dovere sociale, sanzionabile in caso di inadempienza (D.Lgs. 76/2005, art.1 co. 2, 3 e 6).

Lo stesso citato decreto n. 76/2005 istituisce con l'art. 3 anche un *Sistema nazionale delle anagrafi degli studenti*, al fine di monitorarne la dispersione scolastica⁸⁶ soprattutto nella scuola secondaria, tracciando i percorsi scolastici e formativi dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria, senza prevedere – però – un adeguato investimento anche economico, per non voler interferire con “*nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica*” (co. 5).

Assumendo la normativa in materia d'immigrazione, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) sottolinea che

l'adempimento dell'obbligo di istruzione è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età; (D.M. n. 139/2007, art. 1 co. 2)

e che

l'obbligo scolastico, integrato nel più ampio concetto di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, concerne anche i minori stranieri presenti nel territorio nazionale, indipendentemente dalla regolarità

forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani”.

⁸⁴ “Il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola d'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale (L. 53/2003, art. 2, co. 1 lett d).

⁸⁵ Si intende come obbligo formativo il dovere di istruzione e formazione.

⁸⁶ In tal senso, il MIUR dall'anno 1998/99 ha promosso quasi annualmente anche un'indagine campionaria sulla dispersione scolastica, modificando nel tempo sia la metodologia impiegata sia gli aspetti indagati, rendendo pertanto impossibile una comparazione longitudinale di tutti i dati raccolti.

della posizione in ordine al soggiorno in Italia [...]. In mancanza dei documenti prescritti, la scuola iscrive comunque il minore straniero, poiché la posizione di irregolarità non influisce sull'esercizio del diritto d'istruzione. (C.M. 25 gennaio 2013, n. 375)

Se queste premesse sembrerebbero una garanzia per tutelare il diritto all'istruzione, l'esercizio di tale diritto non viene poi adeguatamente monitorato con reali investimenti economici e, in caso di inosservanza, l'art. 731 del Codice Penale prevede solo un'ammenda fino a 30 euro.

Ma sono anche altre le incongruenze sulle modalità volte a garantire il diritto all'istruzione a tutti, sebbene la normativa preveda ulteriori indicazioni a livello operativo per assicurare alcune precondizioni a tale diritto (Ghirotto, 2015), esplicitate nei prossimi paragrafi.

3.1.2. Distribuzione nelle scuole dei minori di cittadinanza non italiana

Una dettagliata normativa scolastica definisce, infatti, la tempistica delle iscrizioni – possibili anche durante l'anno (DPR 394/1999 art. 45) – e le modalità di distribuzione nelle scuole degli alunni di cittadinanza non italiana, elemento – questo – emergente ancora come critico in diverse scuole italiane.

Il MIUR (2010) sancisce alcuni parametri organizzativi (C.M. 8 gennaio 2010, n. 2) prevedendo che il numero di alunni di cittadinanza non italiana non possa superare “di norma”⁸⁷ il 30% del totale degli alunni iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola, soglia introducibile gradualmente a partire dalla prima classe di ciascun ciclo dall'anno scolastico 2010/11. Il provvedimento, giunto in un clima di tensione sociale e culturale, segna una presa di posizione del Ministero sull'integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana – anche se a più di venti anni dall'inizio del fenomeno migratorio – nel tentativo di iniziare a programmare ed orientare il flusso di iscrizioni nelle scuole, al fine di

garantire un equilibrato e funzionale assetto della realtà scolastica ed effettive condizioni di parità e di generalizzata e piena fruizione del diritto allo studio (ibidem, art. 1 co. 3)

in linea con quanto già prescritto dal *Testo Unico sull'Immigrazione* (DPR 394/1999, art. 45) e dalle *Linee guida* esplicitate con la C.M. 1 marzo 2006, n. 24 (MIUR, 2006)⁸⁸.

⁸⁷ La stessa circolare prevede deroghe in tal senso in presenza di: “alunni stranieri nati in Italia, che abbiano una adeguata competenza della lingua italiana; risorse professionali e strutture di supporto (offerte anche dal privato sociale) in grado di sostenere fattivamente il processo di apprendimento degli alunni stranieri; consolidate esperienze attivate da singole istituzioni scolastiche che abbiano negli anni trascorsi ottenuto risultati positivi (documentate, ad esempio, anche dalle rilevazioni Invalsi); ragioni di continuità didattica di classi già composte nell'anno trascorso, come può accadere nel caso degli istituti comprensivi; stati di necessità provocati dall'oggettiva assenza di soluzioni alternative” (MIUR, 2010, p. 10).

⁸⁸ Le *Linee guida* del 2006 ribadiscono l'esigenza di “un'equilibrata distribuzione delle iscrizioni attraverso un'intesa tra scuola e reti di scuola e una mirata collaborazione con gli enti locali” (MIUR, 2006, p. 6).

La mancata realizzazione di queste indicazioni da parte di molte scuole a forte presenza di alunni stranieri mette in evidenza non solo una maggiore concentrazione degli stranieri come dato demografico e residenziale di alcuni territori, ma anche una debolezza di fondo del sistema scolastico italiano, affrontata da una parte agiata di utenza con strategie di “evitamento”, ovvero di orientamento verso scuole private o pubbliche con bassa densità di alunni di origine straniera, come se la causa dell’insuccesso del sistema fosse da attribuire alla loro presenza; e non da ultimo una tendenza delle famiglie immigrate ad accettare inserimenti proposti e “dirottamenti” effettuati (Santerini, 2010, pp. 20-21)⁸⁹. Scelte incoerenti di distribuzione emergono anche in presenza di basse percentuali di studenti di origine migrante, con la tendenza a concentrare questi ultimi solo in alcune classi e in modo diseguale tra i plessi di uno stesso istituto.

La più recente C.M. 10 gennaio 2014, n. 28 (MIUR, 2014b) e le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014c)⁹⁰ riaffermano – in un’ottica di ricerca dell’uguaglianza dell’offerta formativa – la necessità di un’equa distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole, nel rispetto del limite del 30%⁹¹, attribuendo agli Uffici Scolastici Regionali un ruolo rilevante di coordinamento delle politiche scolastiche, prevedendo ove necessario la revisione dei confini dei “bacini di utenza” e informando i genitori dei servizi scolastici offerti⁹². Fornisce, inoltre, alcune

⁸⁹ Questo elemento emergerà anche nella fase di ricerca qualitativa nelle scuole, descritta nei capitoli successivi.

⁹⁰ Il Ministro Maria Chiara Carrozza, firmatario delle nuove *Linee guida*, presenta il testo come “frutto di un lungo lavoro di raccolta ed elaborazione di dati e di esperienze effettuato dall’ufficio ‘Immigrazione, orientamento e lotta all’abbandono scolastico’ della Direzione generale per lo Studente del Miur [...] tenendo conto di uno scenario profondamente mutato che ha richiesto di aggiornare le indicazioni operative per le scuole. (Fonte <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus190214>).

⁹¹ Tale limite “può comunque essere innalzato, con determinazione del direttore generale dell’ufficio scolastico regionale, qualora gli studenti stranieri siano già in possesso di adeguate competenze linguistiche (è questo il caso degli alunni stranieri nati in Italia o che hanno compiuto in scuole italiane il loro percorso scolastico). Lo stesso limite del 30% può essere ulteriormente ridotto [...] in presenza di alunni stranieri con una inadeguata padronanza della lingua italiana o comunque in tutti i casi in cui si riscontrino particolari livelli di complessità” (MIUR, 2014c, p. 11).

⁹² In particolare – si legge – gli Uffici Scolastici Regionali devono “promuovere azioni mirate a regolare i flussi delle iscrizioni attraverso apposite conferenze di servizio dei dirigenti scolastici e intese con le scuole ed enti territoriali competenti per predisporre una gestione coordinata delle iscrizioni dei minori stranieri, coinvolgendo prefetture, province, comuni.

Le istituzioni scolastiche devono prevedere anche la possibile revisione dei loro “bacini di utenza”, rivedendone i confini, se utile alla regolamentazione delle iscrizioni. A questo proposito si fa notare che i cosiddetti “bacini di utenza” non esistono più come territorio di competenza di ogni scuola, obbligatorio ed esclusivo, ma in alcuni territori permangono come indicazione non vincolante per i cittadini oppure come criterio per l’attribuzione del punteggio in caso di esubero di domande rispetto alla capienza di una scuola.

E’ quanto mai opportuno, inoltre, che vengano organizzati incontri con i dirigenti delle scuole più direttamente coinvolte dai fenomeni migratori, con l’obiettivo di facilitare e riorganizzare le iscrizioni dei minori stranieri, soprattutto se di recente immigrazione. Non va, poi, dimenticato che è indispensabile fornire un’informazione puntuale ai genitori degli alunni stranieri sull’offerta del

indicazioni operative riferibili alla classe di inserimento dei minori stranieri⁹³, invitando alla formazione eterogenea dei gruppi classe, al fine di evitare la creazione *classi o scuole-ghetto* per prevenire la segregazione scolastica, in congruenza con i principi di accoglienza e di integrazione già adottati dal modello pedagogico italiano (MPI, 2007) ed europeo (Eurydice, 2004, 2009). Questi stessi principi, poi, sono ribaditi nelle *Proposte dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* del MIUR (Ongini, 2015)⁹⁴ che sollecitano di intervenire sulle criticità ancora presenti nei percorsi scolastici degli studenti con background migratorio ed indicano dieci possibili "risposte" per contrastare la dispersione scolastica, tra cui il loro inserimento a scuola immediato – in base al criterio dell'età – e l'adozione di "*criteri di equo-eterogeneità nella formazione delle classi, evitando o riducendo i casi di concentrazione delle presenze*" (ibidem, p. 4) per le conseguenze negative a livello scolastico, sociale ed individuale dei soggetti coinvolti.

3.1.3. Misure di supporto al successo scolastico dei minori stranieri

Le già citate *Linee guida 2014* e il documento "*Diversi da chi?*" redatto dall'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura (Ongini, 2015)⁹⁵ contengono ulteriori indicazioni operative atte a supportare percorsi efficaci di apprendimento degli studenti con origini migratorie e a contrastare i ritardi e la dispersione scolastica, mediante opportune azioni di coinvolgimento delle famiglie e di orientamento, per evitare la loro eccessiva polarizzazione nei percorsi professionali, riconducibile alla situazione socio-economica dei nuclei parentali immigrati, alla loro aspettativa di un rapido inserimento dei figli nel mondo del lavoro, ma anche a possibili elementi di inconsapevole pregiudizio di docenti e dirigenti scolastici (MIUR, 2014c, p. 15).

Da quasi vent'anni, inoltre, sarebbe previsto un adattamento dei programmi di insegnamento, con interventi anche individualizzati o per gruppi di alunni per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, deliberati dal Collegio docenti (DPR 394/1999 art. 45).

servizio scolastico presente sul territorio, per favorire una loro scelta consapevole e prevenire quanto più possibile situazioni di iscrizioni superiori al 30%" (ibidem, pp. 11-12).

⁹³ I minori comunitari e stranieri provenienti da scuole italiane, come i minori italiani, sono iscritti all'anno di corso per il quale hanno ottenuto il titolo all'iscrizione; se provenienti dall'estero vengono iscritti "in via generale, alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti deliberi, sulla base di specifici criteri, l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto, tra l'altro, delle competenze, abilità e dei livelli di conoscenza della lingua italiana dell'alunno. In questo ultimo caso è prevista l'assegnazione alla classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella anagrafica" (ibidem, p. 10).

⁹⁴ Il documento "*Diversi da chi?*" è stato inviato a tutte le scuole con circolare del Capo Dipartimento il 9 settembre 2015.

⁹⁵ Per la prima volta in questo documento, dopo venticinque anni, non viene utilizzata la definizione di "alunni stranieri", ritenuta ormai inadeguata e superata, ma "studenti con background migratorio", oppure "figli di migranti" o "alunni con origini migratorie" (Ongini, 2016, p. 184).

Le recenti *Linee guida* nazionali (MIUR, 2014c) individuano in tal senso tre specifiche fasi relative all'apprendimento della lingua del paese ospitante da parte degli studenti definiti "non italofofoni", prevedendo per ciascuna azioni specifiche in riferimento ai livelli indicati nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue – anche realizzabili attraverso i finanziamenti previsti all'art. 9 del *CCLN Comparto Scuola* destinati alle scuole collocate in "aree a rischio con forte processo immigratorio e contro la dispersione scolastica"⁹⁶ o con progetti attivabili dagli Enti locali.

Un'attenzione particolare è rivolta al processo di valutazione, che dovrebbe tenere conto "della storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e competenze essenziali acquisite" (MIUR, 2014c, p. 13) in modo congruente ai Piani Didattici Personalizzati (PDP), finalizzati al riallineamento con i comuni obiettivi di apprendimento della classe (Ongini, 2015, p. 2)⁹⁷.

A livello regionale e locale⁹⁸, una serie di protocolli operativi di accoglienza definisce nel dettaglio modalità di inserimento ed accompagnamento nei percorsi scolastici degli studenti di origine migrante nei singoli Istituti, organizzati talvolta in rete.

La recente Legge 13 luglio 2015, n. 107 nota come "Buona scuola" ribadisce il ruolo centrale della scuola nel garantire il diritto allo studio e le pari opportunità di successo formativo, contrastando le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, l'abbandono e la dispersione scolastica⁹⁹; riserverebbe, però, uno spazio (piccolo) agli oltre 850.000 studenti di origine migrante presenti nella scuola italiana, che verrebbero solo

⁹⁶ Si fa riferimento a quanto previsto dal MIUR nell'*Area d'intervento – Aree a rischio e a forte processo immigratorio*, consultabile al link http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-studente/orientamento/aree_intervento-aree_a_rischio_e_a_forte_processo_immigratorio

⁹⁷ Per evitare fenomeni di segregazione scolastica, la *Corte Europea dei Diritti dell'Uomo* si è espressa affinché interventi differenziali siano attivati solo se finalizzati a promuovere pari opportunità, fondandosi su un'adeguata valutazione delle competenze di partenza possedute dallo studente non italofono e monitorando progressivamente i progressi compiuti al fine di permettere di riprendere il programma nella classe ordinaria nel più breve tempo possibile (ASGI, 2014, p. 16).

⁹⁸ Tra questi, si ricordano le *Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*, Del. n. 747 del 20/04/2012 (PAT, 2012a), di cui si parlerà nei capitoli successivi.

⁹⁹ Nell'art. 1 co. 1 si legge: "Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini, la presente legge dà piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, anche in relazione alla dotazione finanziaria".

marginalmente considerati nel testo, così come l'educazione interculturale e la formazione interculturale dei docenti¹⁰⁰ (Fiorucci, 2015b).

3.2. Aree di criticità emergenti

3.2.1. Quantificare l'insuccesso scolastico è possibile?

L'insuccesso scolastico come fenomeno multiforme (Ghione, 2005) necessita di differenti indicatori per poter essere descritto, in quanto ciascuno – singolarmente – non sarebbe in grado di dipingere se non un quadro parziale del fenomeno.

Di seguito si presentano alcuni tassi¹⁰¹ “oggettivi” – utilizzati da fonti statistiche istituzionali – per misurare le diverse modalità di frequenza e livelli di scolarità (Ghione, 2005; Santagati, 2014) (Tabella 3):

Tabella 3 - Indicatori sulle modalità di frequenza e sui livelli di scolarità - Fonti statistiche istituzionali

INDICATORE	DESCRIZIONE	RAPPORTO PERCENTUALE MISURATO	VARIABILI
MIUR, Servizio Statistico, Rilevazione integrative, Anagrafe nazionale dello Studente			
ABBANDONO	Mancata reinscrizione o non conclusione di un corso senza formalizzazione del ritiro.	iscritti l'anno successivo sul totale di quelli dell'anno precedente (al netto dei trasferimenti, ritiri, non ammessi, bocciati formalizzati). <i>Calcolato all'inizio dell'anno successivo.</i>	genere, età, livello scolastico, cittadinanza ¹⁰² , territorio
NON AMMISSIONE	Non ammissione alla classe successiva o all'esame	iscritti e non ammessi sul totale di scrutinati (al netto dei trasferimenti e dei ritiri formalizzati)	genere, livello scolastico, anno di corso, tipologia di scuola (statale e non), indirizzo, cittadinanza, territori
BOCCIATURA	Mancata promozione	iscritti e ammessi che non hanno superato l'esame sul totale di scrutinati (al netto dei trasferimenti e dei ritiri formalizzati)	

¹⁰⁰ La Legge 107/2015 delega alle istituzioni scolastiche – senza ulteriori oneri per la finanza pubblica – il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati come prioritari tra un elenco di 17, tra cui inserisce anche lo “sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno all'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità” (art. 1, co. 7 lett. d). Sempre nello stesso art. 1, co. 7, lett. r si legge: “alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o lingua non italiana, da organizzare in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali”.

¹⁰¹ Indica un'informazione quantitativa sintetica, esprimibile come percentuale o proporzione tra variabili.

¹⁰² La differenziazione in prime e seconde generazioni compare a partire dall'anno 2007/2008.

EVASIONE	Non frequenza della scuola dell'obbligo	alunni in obbligo di frequenza mai frequentanti e iscritti con una successiva interruzione di frequenza sul totale di alunni iscritti (al netto dei trasferimenti)	genere, età, livello scolastico, tipo di scuola, territorio
FREQUENZA IRREGOLARE	Assenze ripetute che rendono impossibile una valutazione	alunni non valutabili per assenze al netto di chi non ha mai frequentato o ha abbandonato o si è ritirato formalmente) sul totale degli iscritti (al netto dei trasferimenti)	(ulteriori variabili sono incluse dopo il 2007-08)
INTERRUZIONE DI FREQUENZA	Interruzione di frequenza senza comunicazione formale dopo un periodo di frequenza. Definito anche come RISCHIO DI ABBANDONO SCOLASTICO	iscritti e non più frequentanti sul totale di iscritti (al netto dei trasferimenti) <i>Calcolato al termine dell'anno in corso.</i>	
RIPETENZA	Ripetizione della stessa classe l'anno successivo ad un bocciatura	ripetenti dell'anno scolastico in corso sul totale di quelli dell'anno precedente (non comprende i ripetenti da altri istituti)	ordine e grado, cittadinanza, territorio
RITARDO	Età superiore alla classe frequentata	frequentanti ciascun anno di corso con uno o più anni di ritardo sul totale di iscritti	genere, età, ordine e grado, cittadinanza, territorio
RITIRO	Ritiro formale o proscioglimento dell'obbligo scolastico dopo un iniziale periodo di frequenza.	iscritti e ritirati con atto formalizzato sul totale di iscritti (al netto dei trasferimenti)	
SCelta DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO	Tipologia di indirizzo (liceo, tecnico o professionale) scelto nella scuola secondaria di secondo grado	iscritti per indirizzo sul totale delle iscrizioni	genere, cittadinanza, territorio
ISTRUZIONE UNIVERSITARIA	immatricolazioni	immatricolati nei diversi corsi di studio suddivisi per:	genere, cittadinanza, territorio
ISTAT, Rilevazione continua sulle forze lavoro - EUROSTAT			
ESL	<i>Early School Leavers</i> (modificata in <i>Early Leaver from Education and Training</i>)	18-24enni che hanno abbandonato gli studi prima di ottenere un diploma di istruzione superiore o qualifica professionale	genere, cittadinanza, territorio

Appaiono evidenti le numerose variabili non uniformi connesse a queste misurazioni, che tratteggiano il fenomeno dell'insuccesso in modo talvolta indefinito e scarsamente affidabile se analizzato in una breve finestra temporale, mentre studi longitudinali ne permetterebbero una stima più realistica, cogliendo le effettive traiettorie degli studenti e mettendone in evidenza transizioni o scelte formative inique (trattate a p. 54).

Emerge, infatti, una fragilità in tal senso: il Ministero avrebbe istituito dal 2005 (attraverso il già citato D.Lgs. 76/2005) l'Anagrafe dello studente, una banca dati allo stato attuale ancora incompleta in molte regioni; l'indagine campionaria ricorsiva sulla dispersione, prevista dal 1998/99, poi, non utilizza variabili omogenee nel corso degli anni, rendendo così difficile una comparazione longitudinale dei dati raccolti.

Per misurare i livelli di apprendimento degli studenti vengono utilizzati altri indicatori, presentati di seguito (Tabella 4):

Tabella 4 - Indicatori sui livelli di apprendimento - Fonti statistiche istituzionali

INDICATORE	DESCRIZIONE	ESITI STATISTICI PRINCIPALI	VARIABILI
MIUR, Servizio Statistico, Anagrafe Nazionale dello Studente			
VOTAZIONI DI FINE PRIMO E SECONDO CICLO	Votazioni conseguite al termine dell'esame di stato del I e II ciclo	Votazioni espresse in decimi e in centesimi	genere, cittadinanza (italiana e non di prima/seconda generazione), tipo di candidato (interno/esterno), territorio
INVALSI (Servizio Nazionale di Valutazione)			
APPRENDIMENTI IN ITALIANO E MATEMATICA	Punteggi ottenuti nelle prove nazionali somministrate in classe II e V della primaria; III della secondaria di primo grado; II secondaria di secondo grado	Risposte corrette negli studenti e punteggio medio come tendenza centrale di tutti gli studenti con caratteristiche simili. Varianza totale, <i>between</i> e <i>within</i> scuole.	genere, cittadinanza (italiana e non di prima/seconda generazione), livello scolastico, regolarità nel percorso di studio, territorio
Indagine OECD-PISA			
COMPETENZE IN LETTURA, MATEMATICA E SCIENZE	Risultati ottenuti nelle prove di lettura, matematica e scienze negli studenti quindicenni dei paesi OECD	Risposte corrette negli studenti e punteggio medio come tendenza centrale di tutti gli studenti con caratteristiche simili. Varianza totale, <i>between</i> e <i>within</i> scuole.	genere, status di immigrato (nativi, immigrati di prima e seconda generazione), indirizzo di studio, status socio-economico culturale (ESCS), territorio.

Numerosi sono i punti di valore e critici relativi a queste indagini, in parte presentati nel paragrafo 1.4. A questi si possono aggiungere alcune considerazioni sulle prove INVALSI.

Oramai da oltre dieci anni questo Istituto elabora ogni anno delle prove standardizzate, somministrate in modo censuario e/o campionario a tutti gli studenti delle scuole statali e paritarie di classe II e V della scuola primaria, III della scuola secondaria di primo grado (come parte integrante dell'esame di stato), e II della secondaria di secondo grado, al fine di misurare i livelli raggiunti in Italiano e Matematica e raccogliere dati di contesto attraverso un questionario studente (livello di istruzione dei genitori, professione, presenza di alcune condizioni materiali domestiche, aspettative e rapporto con compagni e docenti, interesse per lo studio e progetti futuri).

Nelle intenzioni del MIUR (Ajello, 2016), questa rilevazione statistica nazionale dovrebbe servire a raccogliere dati oggettivi sui livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti, senza l'influenza di altri fattori personali (valutazione soggettiva dei docenti), o scolastici (decisioni del Collegio docenti).

Pesanti critiche vengono mosse, tuttavia, dalla ricerca psicopedagogica di matrice costruttivista sulle modalità stesse di costruzione dei test somministrati, che non considererebbero la natura processuale dell'apprendimento, difficilmente verificabile con semplici prove a risposta multipla e/ chiusa, con compiti acontestuali, spesso artificiosi nei contenuti e nelle forme, lontani dalla realtà d'insegnamento realizzata nelle aule (Carugati & Selleri, 2001); come sulle finalità, procedure, senso e caratteristiche di questa valutazione di sistema, che introdurrebbe un'ottica manageriale nei sistemi educativi (Grion, 2011a, 2011b), senza la dovuta un'indipendenza necessaria tra organismi di ricerca e sistemi scolastici valutati, all'interno di una cornice connotabile come *goal-free evaluation* (Scriven, 1973).

Tematiche – queste – che evidenziano ancora una volta le connessioni della ricerca valutativa non soltanto con aspetti di tipo decisionale, ma anche fortemente di tipo politico ed ideologico (Fraccaroli & Vergani, 2004; Scriven, 1981).

3.2.2. L'insuccesso scolastico in Italia

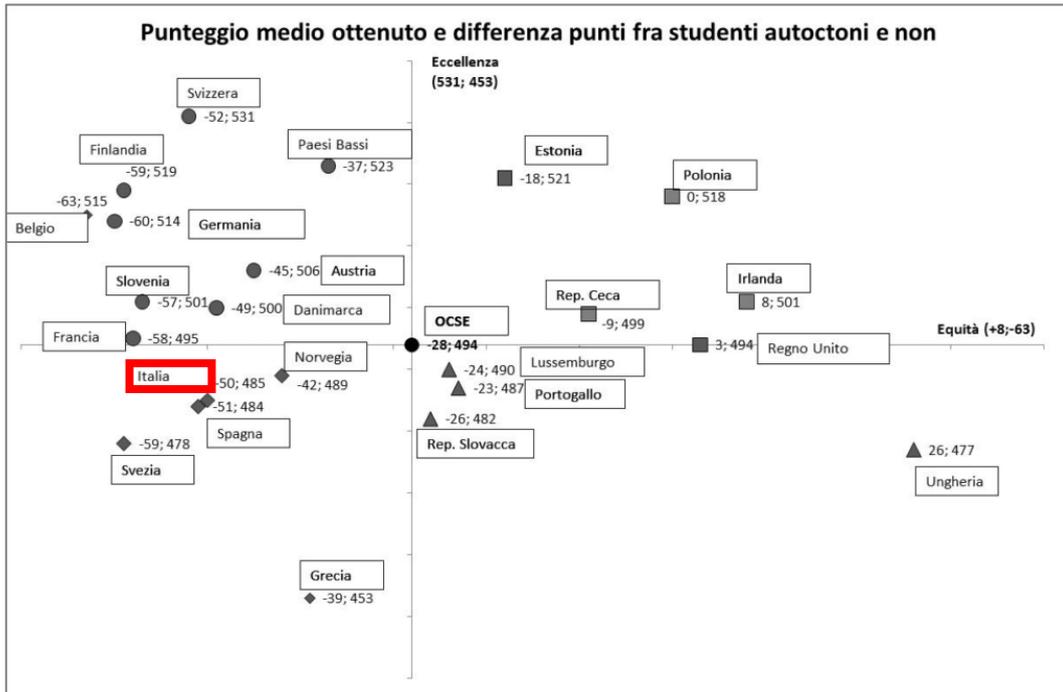
Nonostante le politiche ufficiali di inclusione, i dati statistici nazionali ed internazionali rivelano che uno scarso rendimento, insuccessi e abbandoni scolastici sono problemi irrisolti per l'Italia (MIUR, 2013b), come pure come per molti altri paesi europei.

L'Italia si colloca in quint'ultima posizione, con il 17,0% di giovani ESL (ISTAT, 2015a, tab. 1), in prevalenza nati all'estero (Bertozzi, 2016, p. 106).

Nell'indagine OECD-PISA 2012 (OECD, 2013b), l'Italia ottiene risultati inferiori alla media dei Paesi OECD in ogni ambito considerato: in matematica si colloca tra la 30esima e 35esima posizione, in lettura tra la 26esima e 34esima e in scienze tra la 28esima e 35esima rispetto i 65 Paesi ed economie che hanno partecipato alla valutazione degli studenti quindicenni.

Non solo: considerando un'ottica di eccellenza e di equità (misurata attraverso l'indice ESCS), l'Italia si posiziona tra i paesi meno equi con una performance inferiore alla media OECD (Fig. 8), ed è collocata, pertanto tra i paesi con *Poor and Unequal Educational Opportunity System*.

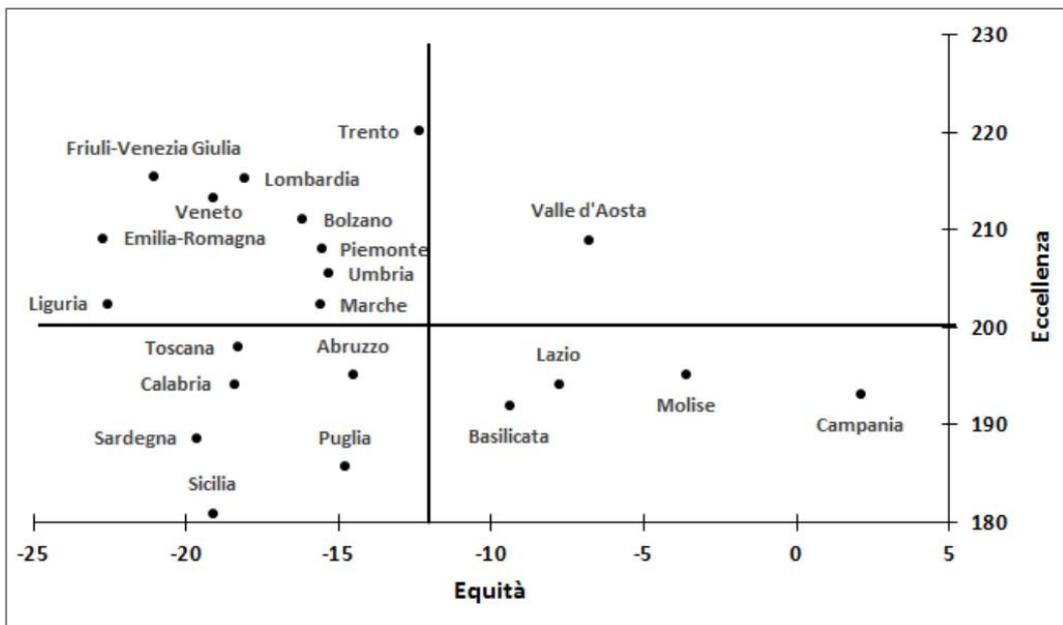
Figura 8 - Differenza di punteggio ottenuto nella performance di Matematica fra i nati nel paese di rilevazione ed i nati in altro paese, in ordine di risultato



Fonte: Perillo e Manenti (2015, p. 127) su dati PISA 2012

Considerando la varianza tra regioni, emerge uno scenario molto eterogeneo tra i diversi territori, sia nei risultati di italiano che in matematica, come si evince dal recente studio similmente riproposto da Barabanti (2016) con gli stessi indicatori, ma utilizzando dati delle prove INVALSI 2014/15 (Fig. 9).

Figura 9 - Punteggio medio e differenza di punteggio tra studenti nati e stranieri in matematica nella II secondaria di secondo grado per regione. A.sc. 2014/15



Fonte: Barabanti (2016, p. 126) – elaborazioni ISMU su dati INVALSI

Restringendo ulteriormente il focus di indagine, emerge una notevole varianza tra scuole (*between variance*) soprattutto nel Sud e isole, in progressivo aumento con l'avanzare del livello scolastico (INVALSI, 2014, 2016), mentre è minore all'interno di ciascun istituto (*within variance*) tra classi. Inoltre gli studenti dei licei, sia nativi che stranieri, ottengono mediamente risultati più elevati di coloro che frequentano gli istituti tecnici o professionali (Barabanti, 2016, p. 121), confermando l'impatto del background socio-economico sui percorsi formativi, come verrà approfondito in seguito.

3.2.3. L'insuccesso degli studenti di origine migrante¹⁰³

Una consolidata ricerca educativa internazionale (Banks & Park, 2010; C. Suárez-Orozco, Yoshikawa, Teranishi, & Suárez-Orozco, 2011; Suarez-Orozco, Darbes, Dias, & Sutin, 2011; M. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2015) e nazionale (Catarci & Fiorucci, 2015; Colombo, 2015a; Ventura, 2012a; Zoletto, 2012) individua nei figli dell'immigrazione le nuove fasce deboli a forte rischio di insuccesso scolastico, in quanto vivono un'esperienza formativa segnata da un susseguirsi di nodi problematici – analogamente a quella degli studenti autoctoni di status simile, cioè con scarse risorse riferibili al capitale economico, culturale e sociale – aggravati dall'esperienza migratoria propria o della famiglia di provenienza, con conseguente precarietà a livello relazionale, giuridico e formativo (Santagati, 2014).

Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema di istruzione italiano rappresentano un dato strutturale da molti anni, raggiungendo nel 2014/15 la percentuale del 9,2% sul totale degli iscritti¹⁰⁴, con una maggiore incidenza delle seconde generazioni (55,3%) soprattutto nelle scuole d'infanzia (84,8%) (ISMU-MIUR, 2016).

Sono studenti distribuiti in ogni ordine di scuola, anche se a livello percentuale la loro presenza è maggiore nella scuola primaria e dal 2013/14 in calo nella secondaria di primo grado (Fig. 10).

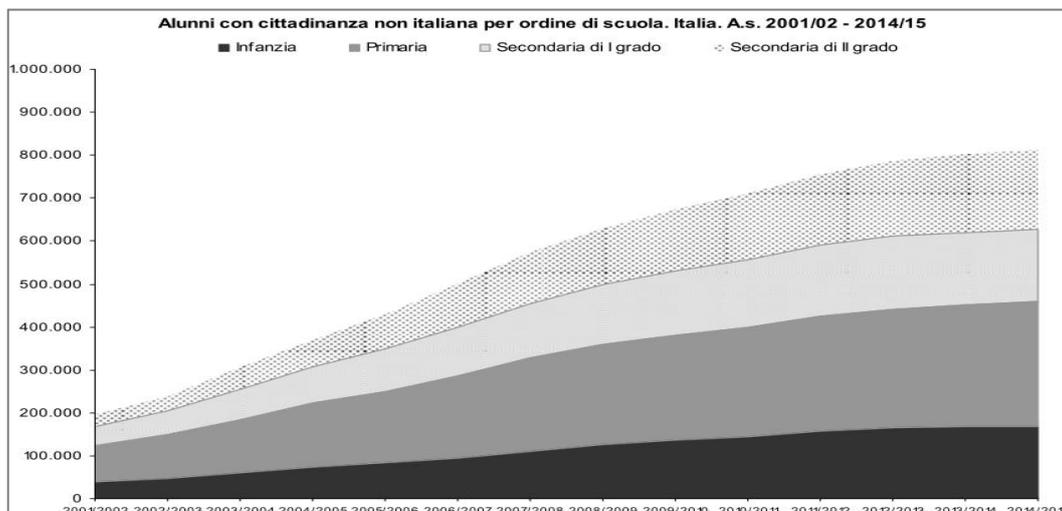
Non si registrano differenze significative di genere tra la popolazione femminile scolastica di cittadinanza italiana e non, mentre le nazionalità rappresentate in misura maggiore sul territorio nazionale sono quella rumena (19,5%), albanese (13,4%) e marocchina (12,6%) (ISMU-MIUR, 2016, p. 26).

Due sono i gruppi che mostrano bisogni formativi contrapposti: quello rappresentato dagli studenti definiti "in attesa di cittadinanza" (Giannini, 2015), ovvero quelli nati sul territorio nazionale – che come precedentemente scritto rappresentano più della metà degli studenti di origine straniera) – e quello dei *neoarrivati (NAI)*, ovvero quelli entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano, in lieve aumento negli ultimi anni, dopo una flessione storica.

¹⁰³ Anche se con sostanziali integrazioni, alcune parti di questo paragrafo sono tratte dalle pubblicazioni di Malusà, Pisanu e Tarozzi (2016) e Malusà (2016b), aggiornate con i dati del più recente Rapporto nazionale dell'ISMU-MIUR (2016).

¹⁰⁴ L'incremento delle iscrizioni degli studenti stranieri è riconducibile non solo all'aumento degli studenti di cittadinanza non italiana, ma anche alla diminuzione degli studenti italiani, a causa di un declino generalizzato della natalità nelle famiglie italiane.

Figura 10 - Andamento delle presenze di alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola. Serie storica a.s. 2001/02-2014/15



Fonte: ISMU-MIUR, 2016, p. 20

La distribuzione territoriale è disomogenea, sia tra regioni sia tra province e scuole. I comuni in assoluto con maggiore presenza di alunni stranieri iscritti sono Roma, Milano e Torino (ISMU-MIUR, 2016, p. 61); mentre tra le regioni con la maggiore percentuale di comuni senza studenti stranieri si segnala la Sardegna (30,4%), il Molise (26,8%), e la Valle d'Aosta (13,8%) (ISMU-MIUR, 2016, p. 67). Aree di concentrazione di studenti di cittadinanza non italiana sono soprattutto le regioni della Lombardia, Emilia Romagna, Veneto, Lazio e Piemonte.

Transizioni e scelte formative inique

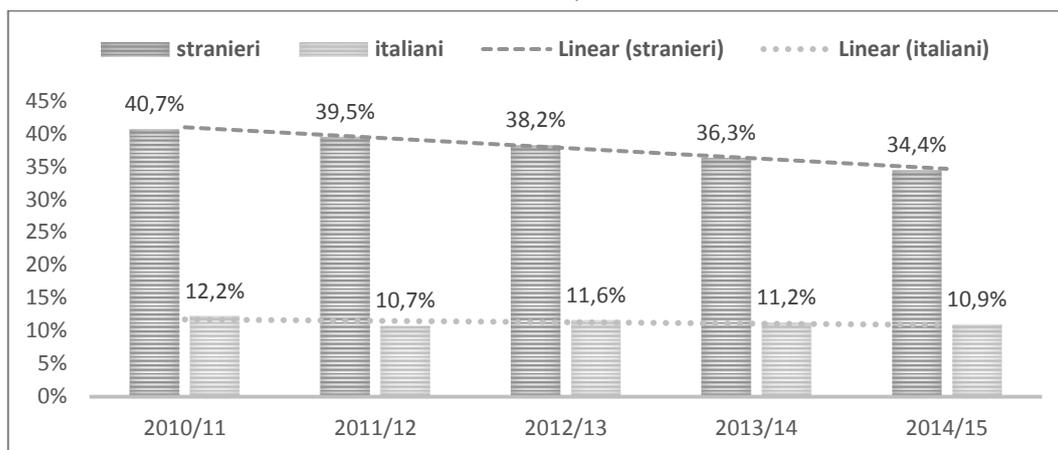
Sono soprattutto i cittadini di origine migrante¹⁰⁵ anche definibili come "post-migranti" (Zoletto, 2012) quelli in ritardo nel proprio percorso di studio, con un valore percentuale medio che, seppur in progressivo lieve miglioramento (-6,3 punti percentuali in 5 anni), presenta ancora una forte differenza, con un tasso del 34,4% a fronte del 10,9% degli alunni con cittadinanza italiana nell'a.sc. 2014/15 (Bertozzi, 2016, p. 83) (Fig. 11).

E questo valore aumenta con il progredire dell'età: nell'a.sc. 2014/15 sono in ritardo quasi la metà dei 14enni, il 62,7% dei 15enni e i due terzi degli ultrasedicenni (ibidem, p. 82).

¹⁰⁵ Con questa definizione si vogliono comprendere le diverse tipologie di studenti "non italiani" che hanno un impatto sul sistema scolastico, sull'equità sociale e sul successo formativo.

Oltre a quelli descritti di seguito, altri gruppi di studenti migranti sono i *minori stranieri non accompagnati*, spesso provenienti da contesti drammatici e da esperienze dolorose e traumatiche, che necessitano di una presa in carico non solo pedagogica ma anche psicologica; i *figli di adozioni internazionali*, che acquisiscono la cittadinanza italiana dai genitori adottivi; i *rifugiati* e i *richiedenti asilo*, con uno specifico status giuridico protetto a livello internazionale; i *Sinti* e i *Rom*, che pur avendo spesso la cittadinanza italiana appartengono ad un'altra etnia con bisogni formativi differenti.

Figura 11 - Alunni in ritardo scolastico per cittadinanza dal 2010/11 al 2014/15. Scuola primaria e secondaria. Valori percentuali



Elaborazione personale su dati del Servizio Statistico (ISMU-MIUR, 2015, 2016; MIUR, 2011a, 2012a, 2013c, 2014a)

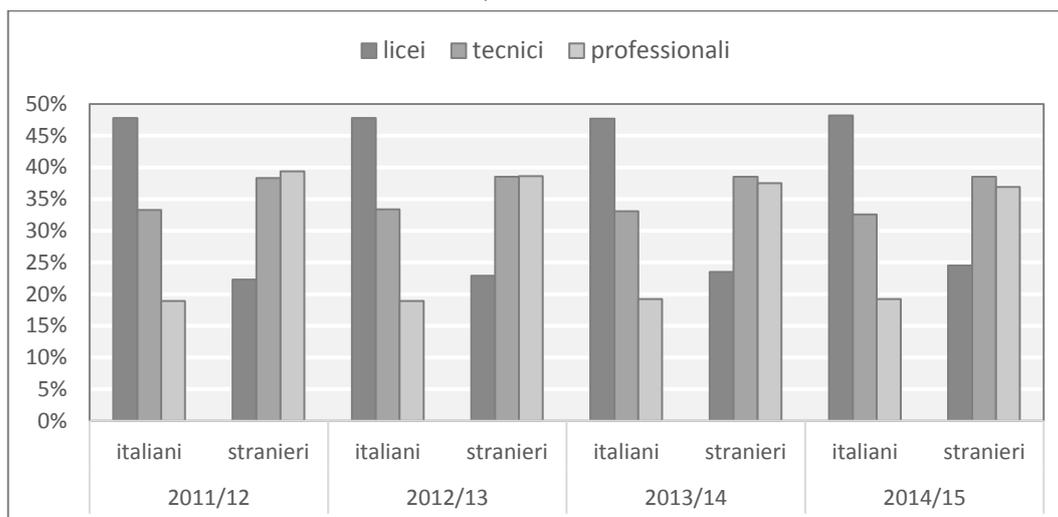
Bisogna aggiungere, poi, una canalizzazione ed un ri-orientamento “discendente”¹⁰⁶ fortemente caratterizzato da una storica predestinazione formativa (Fig. 12), con migrazioni prevalentemente verso indirizzi professionali o tecnici, che registrano nell’a.sc. 2014/15 una distribuzione percentuale di studenti stranieri iscritti rispettivamente del 36,9% e 38,5%, contro il 19,2% e il 32,6% dei pari autoctoni (ibidem, p. 89), con tassi di femminilizzazione in tutti i percorsi più elevata rispetto quella degli alunni di cittadinanza italiana (ibidem, pp. 94-95).

E sono sempre i cittadini stranieri quelli a maggior rischio di abbandono scolastico, in quanto proprio negli istituti professionali e tecnici si registra il maggior tasso di ripetenze (ibidem, p. 86) e la maggior concentrazione di alunni a rischio di abbandono¹⁰⁷ durante il percorso della scuola secondaria – come ampiamente documenta anche il Focus sulla *Dispersione scolastica* (MIUR, 2013b, pp. 14-15).

Considerando, poi, i tassi di ammissione agli esami di stato alla fine della scuola secondaria di primo e secondo grado, gli studenti di cittadinanza non italiana sono quelli più penalizzati (MIUR, 2015a, p. 11) e ottengono votazioni inferiori anche una volta diplomati (Bertozzi, 2016, p. 95).

¹⁰⁶ Anche se alcuni autori interpretano la valenza integrativa ed inclusiva dei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeCP) come una “diversa ma uguale opportunità” (Santagati, 2015c), di fatto questi limitano una possibile diretta transizione all’università e si possono prefigurare, pertanto, come un trasferimento di carattere “discendente” (Ventura, 2012b).

¹⁰⁷ Si ipotizza che una parte di coloro che lasciano la scuola potrebbe essere transitata nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale, senza averne dato comunicazione alla scuola.

Figura 12 - Alunni per cittadinanza negli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado. Distribuzioni percentuali

Rielaborazione personale su dati del Servizio Statistico (ISMU-MIUR, 2015, 2016; MIUR, 2012a, 2013c, 2014a). La percentuale riferita ai licei negli anni scolastici 2011/12 e 2012/13 contiene anche i valori dell'Istruzione artistica.

Ancora una questione di status?

Oltre gli esiti dei singoli Istituti scolastici, correlabili a variabili anche di tipo territoriale o dei singoli istituti, i risultati delle prove standardizzate INVALSI (2014, 2016) sugli apprendimenti di Italiano e Matematica consentono ulteriori riflessioni fondate sull'analisi comparata tra studenti italiani e stranieri di prima e seconda generazione, rimarcando ulteriormente la presenza di una forbice tra i diversi esiti raggiunti.

L'indice di status socio-economico e culturale (ESCS), calcolato sulla base dei dati raccolti dal questionario-studente durante le rilevazioni, conferma quanto già asserito dalla letteratura sociologica (cfr. pp. 36-38), e cioè che le caratteristiche socio-culturali ed economiche delle famiglie rivestono un ruolo chiave per gli apprendimenti, già a partire dalla scuola dell'infanzia. Quello che emerge è che nelle scuole secondarie gli studenti nativi hanno un ESCS superiore al valore medio nazionale, per convenzione pari a 0, mentre i compagni stranieri hanno un indice nettamente inferiore, differente tra prime e seconde generazioni (ISMU-MIUR, 2016).

Incrociando il valore dell'ESCS con la variabile cittadinanza e tipologia di percorso formativo superiore, vengono confermati i fenomeni già descritti in letteratura della segregazione scolastica su base socio-economica e della canalizzazione etnico-culturale: sono sempre gli studenti con ESCS più alto a frequentare i licei, mentre questo valore è inferiore tra gli studenti delle professionali, e soprattutto se stranieri (Barabanti, 2016, pp. 126-127).

3.3. Uno spazio critico di ricerca

Assumendo un'ottica internazionale, l'Italia rappresenta un caso particolarmente interessante da studiare a livello educativo per quanto concerne la riflessione sui percorsi di successo scolastico in contesti multiculturali.

Come descritto nei paragrafi precedenti, la nostra penisola negli ultimi quindici anni ha sperimentato un'esponentiale e rapida crescita di studenti di origine migrante (dal 2,2% nel 2001/02 al 9,2% nel 2014/15), raggiungendo quasi i tassi di paesi di storica tradizione migratoria, ma senza l'esperienza gestionale di questi (Cesareo, 2014).

Inoltre, è caratterizzata da una presenza strutturale, anche se inferiore al 10%, di studenti di origine migrante, soprattutto nati nel territorio nazionale, ormai la maggioranza ed in attesa di cittadinanza. Ma è uno dei paesi con le più restrittive leggi riferibili alla sua acquisizione, basate ancora prevalentemente sullo *jus sanguinis*, con norme che sembrano essere *"irrealisticamente modellate su un Paese di emigranti, anziché d'immigrazione"* (Santerini, 2010, p. 13), nonostante anni di discussioni parlamentari.

In presenza, poi, di un radicale mutamento dei fenomeni migratori, non avrebbe più senso parlare di prime, seconde o terze generazioni, ma piuttosto di peculiarità formative per supportare l'apprendimento e l'integrazione dei "nuovi italiani", come essi stessi si rappresentano (Zoletto, 2012).

In tal senso, l'Italia persegue dal 1990 un approccio educativo di tipo inclusivo, anche regolato da una dettagliata normativa di diritto all'istruzione e di educazione interculturale, che stenta però a trasformare in pratica educativa: si colloca ancora complessivamente tra i paesi OECD con la più alta iniquità in termini di performance relata allo status socio-economico e allo status di migrante.

Assumendo il successo formativo degli alunni con background migratorio come parametro di valutazione dell'efficacia dei percorsi educativi, emergono pesanti criticità e profonde ineguaglianze nel sistema scolastico italiano, relative non solo al fenomeno degli abbandoni scolastici, ma anche a quello della canalizzazione formativa degli studenti migranti nella scelta della scuola superiore, come discusso precedentemente.

E il contesto della scuola secondaria di primo grado, in particolare, rappresenta un anello debole del sistema scolastico, sia in riferimento all'età critica degli studenti coinvolti sia in quanto in bilico tra due ordini di scuola, la primaria e la secondaria, con metodologie e contratti didattici estremamente differenti (Carugati & Selleri, 2001): appare particolarmente rilevante, pertanto, la presenza di personale non solo preparato e competente nel gestire la complessità e la differenza (OECD, 2012b), ma soprattutto eticamente motivato, in modo che sappia attribuire un senso profondo (Korthagen, 2004) a strategie e didattiche attive che diversamente sarebbero sterili (Malusà, 2015; Malusà & Tarozzi, 2013; Tarozzi, 2012b, 2014).

I docenti, peraltro, sono spesso lasciati soli ad affrontare problemi e difficoltà senza un effettivo supporto in termini di risorse e di formazione adeguati (Tarozzi, 2013b), la cui mancanza risulta essere tra le principali ragioni dell'inefficacia dei loro interventi (Sleeter

& Grant, 2009), nonostante precise indicazioni normative in tal senso sia a livello europeo (CEU, 2008) sia italiano (MPI, 2007), ancora attuali (Fiorucci, 2015a):

In tale prospettiva, di tipo esperienziale, la formazione interculturale si configura come una prospettiva di innovazione dell'insegnamento complessivamente inteso e, di conseguenza, del ruolo docente. Il contesto della diversità culturale obbliga l'insegnante a uscire dai canoni della trasmissione lineare per dialogare con particolari esigenze. Tuttavia, ciò non significa formare i docenti a rispondere a bisogni "speciali", bensì, al contrario, abituarsi a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza. (MPI, 2007, p. 20)

Gli insegnanti, infatti, sono spesso impreparati ad affrontare la diversità che le classi multiculturali presentano (OECD, 2010b; Sleeter, 2001), ma la formazione ad un dialogo interculturale diventa insufficiente se non è fondata su scelte etiche coerenti che pervadano progettualità e prassi didattiche finalizzate ad un successo formativo di tutti (Borg, 2013; Malusà & Tarozzi, 2013; Ventura, 2012a).

Diversi autori (Solomon & Sekayi, 2007; Cochran-Smith, 2010; Cochran-Smith, Barnatt, Lahann, Shakman & Terrell, 2009; Sleeter, 2009) sostengono l'importanza di una formazione dei docenti orientata alla giustizia sociale per contrastare un clima politico caratterizzato da un crescente neoliberalismo.

Coerentemente con questo approccio, pur nella complessità di diverse variabili interagenti, il percorso di ricerca e formazione longitudinale "Formarsi ad un Ethos interculturale" (Tarozzi, 2012a) declina la costruzione di un *Ethos* in dirigenti ed insegnanti come primo *step* per promuovere metodologie e strategie didattiche efficaci e solo in ultima analisi per formare un profilo di competenze interculturali (Tarozzi, 2013a).

Ma come formare efficacemente insegnanti nelle scuole multiculturali (Tarozzi, 2011b, 2012b), "intellettuali trasformativi" (Freire, 1968/2011; Giroux, 1988) capaci di promuovere percorsi di giustizia sociale? E chi già opera in modo efficace nella scuola, cosa può offrire attraverso la sua esperienza come buona pratica trasferibile in altri contesti educativi?

Mentre numerosi studi focalizzano l'attenzione sulle modalità percorribili per una formazione pre-ruolo (Ecker, 2013; Santerini, 2010; Sleeter, 2008), rimangono ampi spazi di ricerca empirica sui bisogni formativi del personale scolastico già in servizio, spesso con vissuti e/o competenze inadeguati rispetto i nuovi bisogni emergenti dai contesti complessi in cui opera, con conseguenti effetti talvolta di burnout (Carugati & Selleri, 2001), ma soprattutto di scarsa qualità ed equità nella scuola.

E una lettura critica dei processi messi in atto per supportare percorsi di successo scolastico in contesti di fragilità potrebbe servire per fondare percorsi formativi più efficaci anche per i docenti già in servizio che vi operano.

Assumendo le considerazioni precedentemente espresse e alla luce dell'emergenza educativa di questo tema nasce il presente progetto di ricerca, che si propone di identificare un modello pedagogico per supportare percorsi di successo scolastico in

particolare degli studenti di origine migrante, nei contesti eterogenei della scuola secondaria di primo grado.

La ricerca considera un ampio disegno *mixed methods* sui fattori di successo scolastico, con una prima parte quantitativa di analisi della complessa situazione degli studenti post-migranti presenti a scuola, seguendo le traiettorie formative di ciascuno per verificare l'impatto della variabile "durata" in regolari percorsi scolastici. I dati sono riferiti ad un campione di 1325 studenti transitati in seconda superiore in una qualsiasi scuola della Provincia di Trento nell'anno scolastico 2013-14, con una ricostruzione a ritroso di sei anni della loro carriera scolastica, basandosi sugli elementi estratti dal *data warehouse* dell'*Anagrafe Unica dello Studente in Trentino (AUS-PAT)*, molto aggiornato rispetto le anagrafi presenti in altre regioni italiane.

La seconda fase di ricerca qualitativa, una *Grounded Theory* critica, indaga quali siano i fattori connessi con il successo scolastico e quali i processi messi in atto nella scuola secondaria di primo grado per facilitarlo. Il progetto ha coinvolto con osservazioni etnografiche, interviste e questionari dirigenti, docenti, studenti e in alcune fasi anche genitori e personale esterno di alcuni Istituti del Trentino e Torino (Italia), Los Angeles (California) e Odense (Danimarca).

L'intero progetto è stato condotto dal 2013 al 2016 durante il mio periodo di Dottorato di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università degli Studi di Trento, con la supervisione del prof. Massimiliano Tarozzi.

CAPITOLO SECONDO

UNA RICERCA NELLA SCUOLA. ELEMENTI METODOLOGICI¹

¹Questo capitolo è in parte una sintesi del Protocollo di ricerca presentato e approvato dal Comitato Etico della Sperimentazione con l'essere umano (CESP) dell'Università di Trento in data 12 febbraio 2015 con Protocollo n. 2015-002. Responsabile del progetto la sottoscritta Giovanna Malusà. Presenti alla deliberazione Branz Fabio, Bonfiglioli Claudia, Casonato Carlo, Corradini Flavio, Denti Michela Alessandra, Malherbe Jean François, Marsico Gaia, Rocchetti Loreta e Zappaterra Fabrizio. Nella nota di approvazione si legge che *“Il Comitato Etico della Sperimentazione con l'essere umano dopo aver esaminato la documentazione relativa al Protocollo non identifica nello studio problematiche o criticità di natura etica. Di conseguenza, per quanto di sua competenza, non ravvisa ostacoli allo svolgimento del progetto stesso”*. Detto Protocollo è stato integrato con ulteriori approfondimenti metodologici (par. 1.2) e una revisione ex-post del disegno di ricerca (par. 3).

Inoltre una sintesi del disegno di ricerca è stata presentata come paper al Convegno nazionale 'Formare alla ricerca empirica in educazione', Gruppo di interesse della SIPED "Teorie e metodi della ricerca empirica in educazione", Università di Bologna, il 18 novembre 2016.

Nel presente capitolo si intende descrivere il disegno globale del progetto di ricerca riferito alla promozione di percorsi di successo scolastico nella scuola secondaria di primo grado, soffermandosi in particolare sulla domanda di ricerca, le motivazioni fondanti un approccio *mixed methods*, la struttura delle diverse fasi metodologiche e gli aspetti etici considerati.

Nei capitoli successivi si espliciteranno – di ciascuna fase di lavoro – tecniche e strumenti adottati, dati raccolti, processo di analisi e risultati.

1. MIXED METHODS COME DISEGNO DI RICERCA

1.1. Finalità e domande di ricerca

Assumendo le considerazioni critiche presentate nel primo capitolo, il presente studio si è posto l'obiettivo di identificare un possibile modello pedagogico per supportare percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nei contesti eterogenei della scuola secondaria di primo grado.

Tale ricerca rappresenta un approfondimento dello studio preliminare¹ condotto in collaborazione con l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (d'ora in poi IPRASE) *“Oltre l'accoglienza. Azioni per la promozione del successo scolastico degli alunni di origine straniera. Progetto di ricerca sulle pratiche efficaci per la promozione del successo scolastico degli alunni di origine migrante”*.

In primo luogo, assumendo una prospettiva pedagogica, si è ritenuto indispensabile superare la generica definizione di alunno “straniero” (Tarozzi, 2015; Zoletto, 2012) per definire quali fossero i diversi profili degli studenti di origine migrante (qui definiti come “*profili pedagogici*”²), categorizzati in base alla durata della frequenza scolastica, seguendo le traiettorie formative di ciascuno nella provincia di Trento.

Successivamente, si sono indagati i processi messi in atto nella scuola per promuovere il successo scolastico, andando ad osservare e ad intervistare dirigenti e/o docenti di alcuni istituti secondari di primo grado in contesti diversificati e con una diversa densità di alunni con background migratorio. Con l'ipotesi di partenza che proprio nelle realtà caratterizzate da forti emergenze sociali la scuola vivesse l'urgenza di individuare strategie efficaci per garantire percorsi di successo scolastico (Malusà, 2016b, 2016c; Tarozzi,

¹ Per un report completo della ricerca consultare Malusà, G., Tarozzi, M. & Rapanà, F. (2014). *“Oltre l'accoglienza. Azioni per la promozione del successo scolastico degli alunni di origine straniera. Progetto di ricerca sulle pratiche efficaci per la promozione del successo scolastico degli alunni di origine migrante. Report finale”*. IPRASE: Trento (report non pubblicato).

Il report presenta il percorso di studio e ricerca condotto nel 2014 nella provincia di Trento dal Gruppo di Progetto composto da Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna), Francesca Rapanà (IPRASE) e la sottoscritta, nell'ambito del progetto 2011_4H.01.1 – CUP C79F11000000001 del Fondo Sociale Europeo denominato *“Percorsi e processi di innovazione nella didattica delle istituzioni scolastiche e formative”*, in collaborazione con l'IPRASE del Trentino.

² Come “profilo pedagogico” si intende una categorizzazione in base alla durata della frequenza scolastica e non solo dell'età anagrafica, come appare nel rapporto ISTAT (2016).

2012a), sperimentando con un *Ethos* professionale modalità “altre” per sopperire alla crescente mancanza di risorse ed implementando prassi talvolta alternative di *Social Justice Education* (Tarozzi, 2015), prassi – queste – maggiormente emergenti da un’analisi comparata fra istituti con caratteristiche differenti.

In accordo con la letteratura presentata, si è assunto come indicatore dell’efficacia del percorso scolastico la promozione del successo e/o di un alto/migliorato standard formativo degli alunni migranti.

Queste in particolare le progressive domande di ricerca:

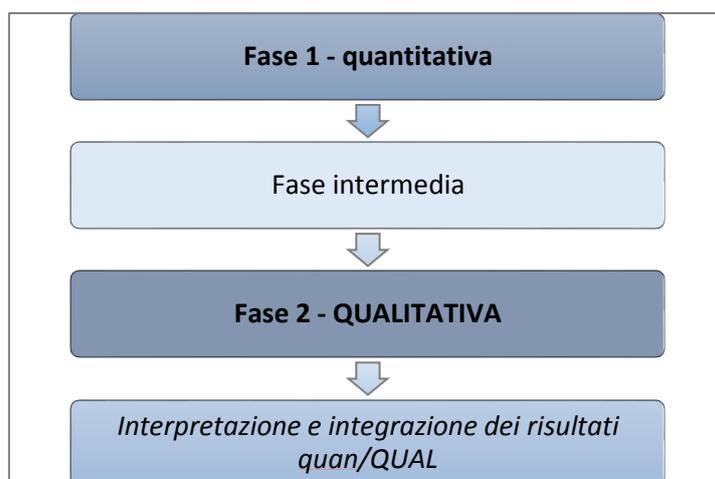
- a) Quali sono i profili pedagogici degli studenti di origine migrante in Trentino?
- b) Quali progettualità caratterizzano percorsi di successo scolastico per gli studenti di origine migrante nella scuola secondaria di primo grado?
- c) Quale potrebbe essere il ruolo dei docenti in tal senso?
- d) Quale processo può supportare percorsi virtuosi di successo scolastico? E quale processi viziosi?

1.2. Perché un *mixed methods design* e quale?

Data la complessità di diverse variabili interagenti in un sistema complesso come quello scolastico, si è ritenuto opportuno adottare un disegno di ricerca misto bifasico *quan* → *QUAL* con direzione teorica qualitativa (Creswell & Clark, 2007; 2011), per poter approfondire alcuni elementi emergenti da una prima fase esplorativa di ricerca quantitativa.

In particolare si è assunto un *Mixed Methods Sequential Explanatory Design* (Creswell & Clark, 2007; Ivankova, Creswel, & Stick, 2006), riservando particolare enfasi alla seconda fase di studio, in cui si è adottata come metodologia una *Grounded Theory* (d’ora in poi GT) (Charmaz, 2014a; Tarozzi, 2008) orientata alla *Social Justice Education*, nell’ambito di quella pedagogia critica che vorrebbe contribuire a fornire strumenti operativi di cambiamento sociale (Charmaz, 2005; Denzin, 2007; Levy, 2015) (Fig. 13).

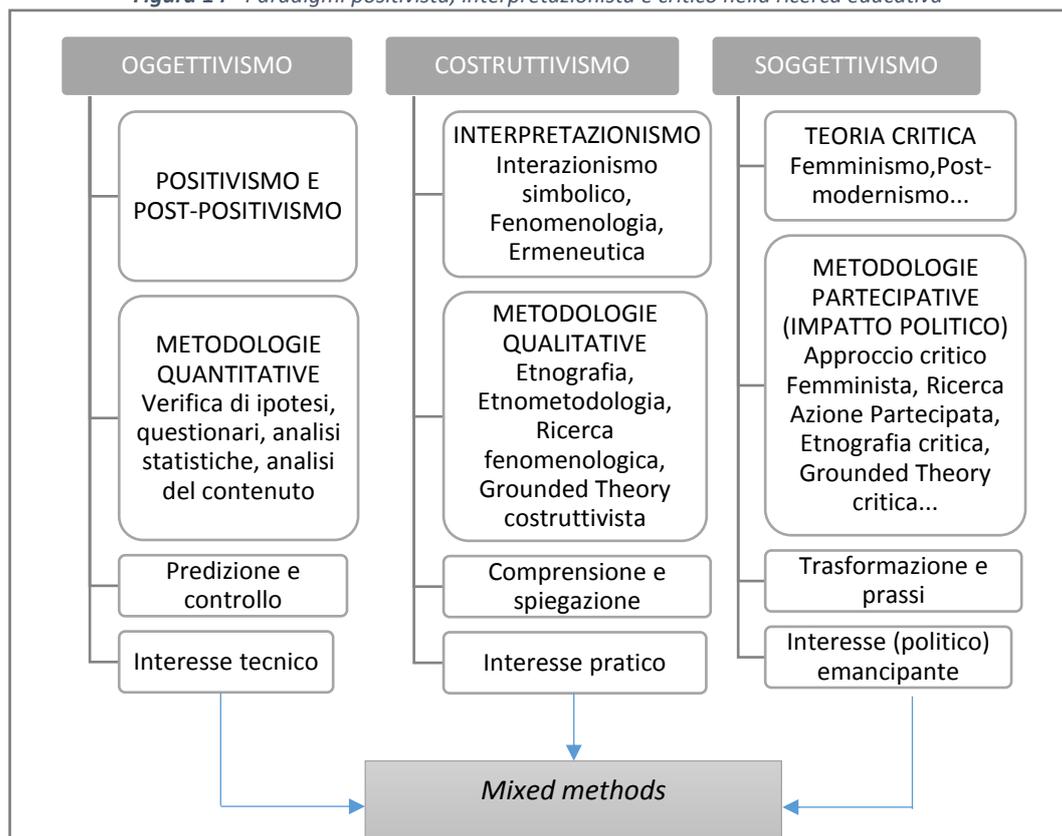
Figura 13 - Disegno di ricerca ipotizzato (Modello A)



1.2.1. Scelte metodologiche

Si ritiene necessario collocare a livello epistemologico il disegno di ricerca assunto. Diversificati possono essere, infatti, i paradigmi di riferimento nella ricerca educativa – radicati in differenti concezioni ontologiche della realtà sociale – con congruenti prospettive teoretiche, relate a dimensioni metodologiche sottese a specifici metodi (tecniche e strumenti) più consoni all’approccio prescelto per poterla indagare (L. Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Crotty, 1998). E l’indagine stessa può avere differenti tipologie di finalità e di interessi, come schematicamente sintetizzato nella Figura 14.

Figura 14 - Paradigmi positivista, interpretazionista e critico nella ricerca educativa



Fonte: Cohen et al. (2011, pp. 46-47) e Crotty (1998). Riadattamento e semplificazione personale (mia traduzione)

Oltre una guerra di paradigmi (positivista vs naturalistico) (Tarozzi, 2016) che vorrebbe continuare a contrapporre in modo sterile una visione oggettiva vs soggettiva della realtà, in questa ricerca si è scelto di contestualizzare gli elementi provenienti da una dimensione qualitativa all’interno di un più ampio panorama che una visione quantitativa, seppur in modo statico, può offrire, nella considerazione che

la ricerca empirica in educazione oggi, più che di steccati epistemologici artificiali ha bisogno di un moderato realismo che ci ricordi come, pur avendo un sano scetticismo sulle possibilità di conoscenza vera e oggettiva, questo non deva comportare necessariamente una postura anti-scientifica secondo cui la realtà è solo interpretazione e chi fa ricerca costruisce sempre ciò che pretende

di descrivere, lasciando così ben poco spazio a ogni esplorazione empirica rigorosa del vivente educativo. (ibidem, p. 11)

Non si intende, inoltre, concepire un approccio *mixed methods design* come il tentativo di un nuovo paradigma di riferimento (Fig. 14) (L. Cohen et al., 2011) quanto evidenziare le numerose decisioni ad esso sottese (Ivankova et al., 2006) nel coniugare ed integrare i numerosi punti di forza che visioni polarizzate (quantitativa vs qualitativa) presentano; in particolare rispetto:

- la priorità nel disegno di ricerca (direzione dominante quantitativa vs qualitativa)
- le modalità di attuazione (interdipendenza o interazione o successione tra le diverse fasi di ricerca)
- il livello di integrazione previsto nell'analisi dei dati e/o nei risultati

Secondo Creswell, infatti, una tipologia di disegno di ricerca misto non si esaurisce nella semplice collezione di due o più progetti di ricerca, ma prevede una loro possibile fusione, integrazione, collegamento o incastro (2008, p. 552), da cui deriverebbero almeno sei distinti e possibili modelli (Creswell, 2015, p. 63), ciascuno con specifici propositi, procedure, sfide ed elementi di forza.

In particolare, i vantaggi relativi ad un *Mixed Methods Sequential Explanatory Design* *quan* → *QUAL* – disegno adottato nel presente progetto di ricerca – sono stati discussi ampiamente in letteratura (Caracelli & Greene, 1993; Creswell, 2003; Creswell, 2015; Creswell & Clark, 2007; Fetters, Curry, & Creswell, 2013) e sono principalmente ascrivibili alla possibilità di indagare ed esplorare con dimensioni qualitative un fenomeno considerato inizialmente ad un livello quantitativo, permettendone una migliore comprensione. Inoltre, questa tipologia di disegno sarebbe particolarmente efficace qualora ci fossero risultati inaspettati emergenti dalla prima fase di studio (Morse, 1991).

Nonostante innumerevoli elementi di forza, esistono anche imprescindibili limiti in un progetto *quan* → *QUAL*, connessi con la necessaria lunghezza temporale e la fattibilità di recuperare le risorse necessarie per raccogliere e analizzare una mole considerevole di dati (Ivankova et al., 2006, p. 5), limiti – questi – esplicitati nel paragrafo 3 di questo capitolo.

1.3. Fasi di lavoro del protocollo di ricerca

Il protocollo adottato, illustrato graficamente nel diagramma a pag. 67 (Fig. 15), ha previsto fasi di lavoro successive, ciascuna con specifici obiettivi, tipologia di dati e strumenti di analisi.

1.3.1. Prima fase: quantitativa

Un valore prevalentemente esplorativo è stato quello attribuito alla prima fase di lavoro, utile per ottenere una fotografia statistica del fenomeno da indagare e per individuare il punto di partenza di un campionamento teorico. A tal scopo si è previsto l'utilizzo sia di analisi su dati preesistenti: a livello nazionale del MIUR e dell'ISTAT e a livello locale dell'*Istituto di Statistica della Provincia Autonoma di Trento* (ISPAT); sia di nuove analisi su

dati estraibili dal *data warehouse* dell'*Anagrafe Unica dello Studente in Trentino* (AUS-PAT).

a) Analisi statistiche preesistenti

Nella prima fase di studio si è previsto di raccogliere dati da fonti statistiche ufficiali (OECD-PISA, EUROSTAT, MIUR, ISTAT, ISPAT e altri) – già presentati nell'analisi della letteratura del primo capitolo – relativi alla dispersione scolastica, alla distribuzione nelle scuole degli studenti di origine straniera e degli esiti relativi alla loro riuscita scolastica, come base di partenza per tracciare un primo profilo descrittivo del fenomeno "insuccesso scolastico" a livello nazionale e locale trentino.

b) Nuove analisi dei dati dell'AUS-PAT

Si è ipotizzata un'ulteriore analisi statistica integrativa attraverso i dati estraibili dall'AUS-PAT, con l'intento di approfondire il fenomeno indagato nella Provincia di Trento ed identificare alcune scuole da includere nel campione per la fase successiva di ricerca. Inoltre l'analisi di questi dati avrebbe permesso di studiare le singole traiettorie scolastiche degli studenti con background migratorio e delineare possibili profili pedagogici, indagando la correlazione tra le diverse variabili influenzanti percorsi regolari, base per ulteriori approfondimenti in una prospettiva qualitativa.

1.3.2. Fase intermedia

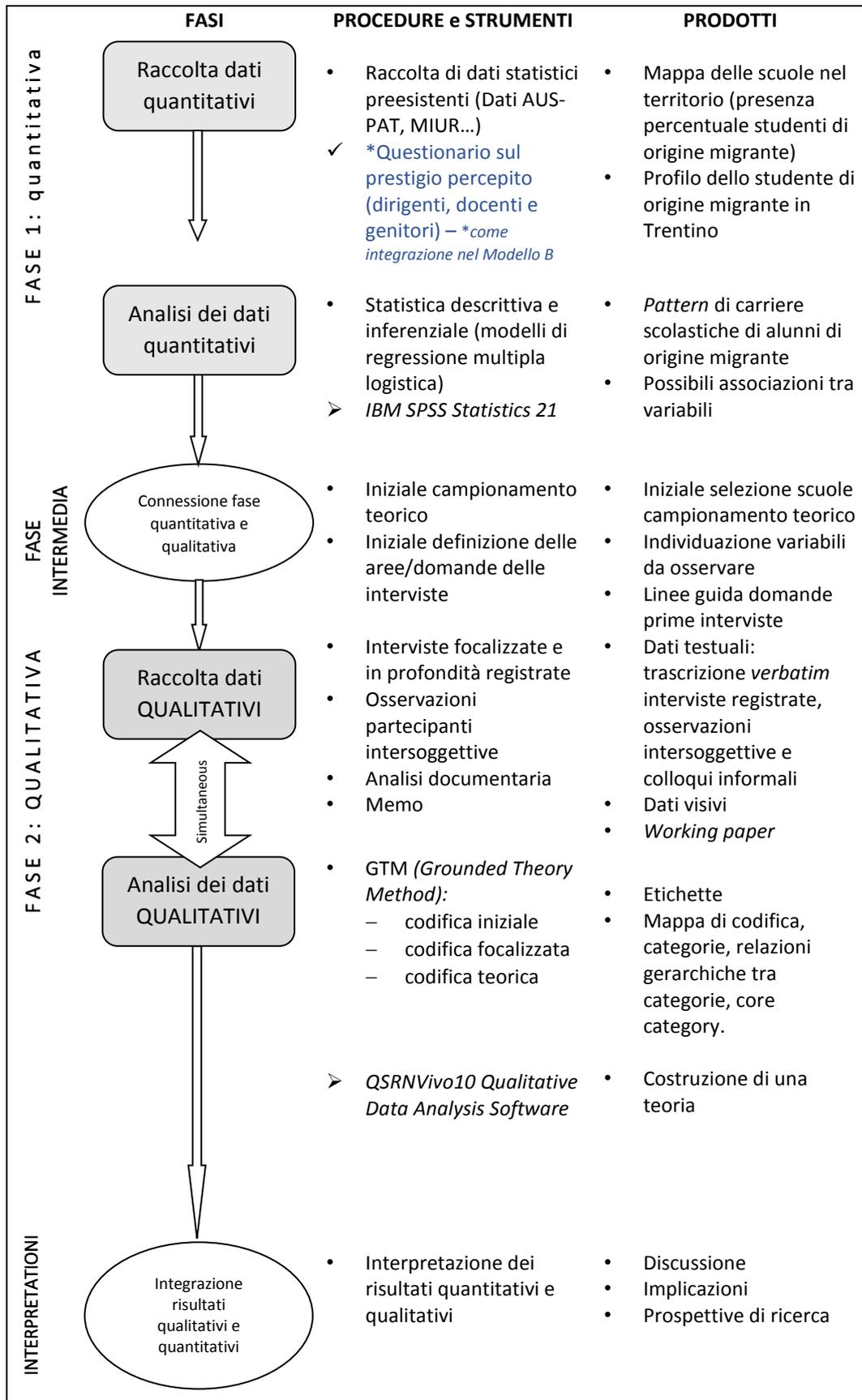
In questa fase, di transizione tra la precedente quantitativa e la successiva qualitativa, si è scelto di definire – basandosi sugli elementi emergenti – un primo campione di scuole in Trentino da indagare attraverso dimensioni qualitative, predisponendo anche la traccia iniziale delle domande per le interviste a *key informants* delle scuole inizialmente individuate.

1.3.3. Fase qualitativa

La scelta di una metodologia di ricerca qualitativa coerente con le dimensioni socio-politiche della *Social Justice Education* si è ritenuta indispensabile per un progetto aderente al contesto educativo e costruito progressivamente nella relazione con i partecipanti (Charmaz, 2011); si è previsto di adottare, pertanto, la GT nel suo approccio costruttivista (Charmaz, 2014a), con l'intento di superare il semplice piano descrittivo del fenomeno indagato e di elaborare in modo critico (Charmaz, 2005) un possibile modello pedagogico, traducibile in linee di intervento educativo, in una prospettiva di trasformazione sociale (Gorski, 2009; Torres & Noguera, 2008).

Si è previsto di indagare il fenomeno relato all'insuccesso scolastico dapprima nelle scuole individuate attraverso la fase quantitativa, estendendo poi il campione ad altre realtà esterne (o fuori dai confini nazionali) in base alle sollecitazioni provenienti dalla codifica dei dati progressivamente raccolti, in modo congruente al campionamento teorico (Morse, 2007) distintivo di una GT (presentato nel dettaglio nel cap. V).

Figura 15 - Mixed Methods Sequential Explanatory Design Procedures. Diagramma



Si è scelto di considerare dati verbali, osservativi e visivi in base alla focalizzazione della domanda di ricerca, raccolti/costruiti attraverso:

- *interviste focalizzate* (Charmaz, 2001; Tierney & Dilley, 2001) nella quale un individuo viene intervistato³ per un breve periodo di tempo (circa un'ora) seguendo generalmente le tematiche derivate dalla domanda stessa di ricerca; nella scelta del campione ci si è rivolti a “*personaggi chiave*” adulti (docenti, personale esterno..), procedendo nel campionamento teorico fino al raggiungimento di dati ridondanti, secondo un criterio di saturazione;
- *interviste in profondità* a testimoni privilegiati;
- *osservazioni partecipanti* (Travaglini, 2002) in alcuni contesti formativi, in aderenza ad un approccio etnografico, per cogliere aspetti anche da un punto di vista interno alla situazione, con la possibilità di focalizzare l'attenzione sugli elementi di volta in volta indagati;
- *memo*, strumento meta-cognitivo di passaggi importanti nella ricerca (Tarozzi, 2008).

Si è contemplato di trasformare tutto il materiale in testo, in particolare con una trascrizione *verbatim* di ogni intervista, codificandolo secondo le procedure tipiche della GT (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008). In particolare con:

- una codifica iniziale di esplorazione analitica e aperta dei dati progressivamente raccolti, con l'assegnazione di etichette descrittive (*codes*) ancorate a brevi stringhe di parole o riportando le stesse dei partecipanti se particolarmente pregnanti (codifica *in vivo*);
- una codifica focalizzata di sintesi, mirata a identificare la core category, le categorie emergenti e le loro relazioni, con *codes* più concettuali su porzioni di testo maggiore;
- una codifica teorica, intuitiva, con la costruzione di un possibile modello teorico del processo indagato.

In fase di codifica si è scelto di avvalersi del supporto di *QSRNVivo10*, un *Qualitative Data Analysis Software* coerente con questo approccio (di Gregorio, 2003; Richards, 2010).

1.3.4. Integrazione dei risultati *quan* → *QUAL*

Come fase conclusiva del *Mixed Methods Sequential Explanatory Design*, si è previsto di interpretare gli elementi emergenti dal modello costruito all'interno della cornice fornita dai risultati dell'analisi statistica, discutendone implicazioni e possibili ricerche future.

³ Si è ipotizzata la possibilità di condurre interviste anche via Skype, in caso di partecipanti geograficamente lontani.

2. PROCEDURE ETICHE PREVISTE

Ogni fase del progetto longitudinale si è sviluppata in conformità ai principi generali e alle norme previste dal nuovo *Codice Etico della Ricerca in Psicologia* (CERP) (AIP, 2015) e dal *Codice Deontologico dell'Ordine Nazionale degli Psicologi* (CNOP, 2013), assumendone l'importanza fin dall'inizio della ricerca (Brinkmann & Kvale, 2008).

In congruenza con le norme relative alla ricerca educativa nelle scuole – focus della seconda fase di analisi – il protocollo di ricerca è stato anche presentato e poi approvato dal *Comitato Etico per la Sperimentazione con l'essere umano* (CESP) dell'Università di Trento (Protocollo n. 2015-002). L'accesso al campo in contesti non italiani si è previsto che fosse congruente alla normativa presente nel territorio ospitante e ai principi del Meta-Codice di Etica (EFPA, 2005).

2.1. Accesso al campo e osservazioni nelle scuole

Nella prima e seconda fase di ricerca (settembre 2014-gennaio 2015), l'accesso è stato predisposto attraverso l'intermediazione di IPRASE, con cui si è condotto lo studio preliminare precedentemente citato.

Per le fasi successive di lavoro, si è previsto di presentare il progetto prima ai dirigenti delle istituzioni scolastiche delle scuole secondarie di primo grado emerse dal campionamento teorico, per motivarne il senso e richiedere la loro autorizzazione formale; poi ai referenti Intercultura, per ottenere una diretta collaborazione dei partecipanti durante la fase osservativa focalizzata, programmata previo parere favorevole del CESP, espresso in data 15 febbraio 2015 (Protocollo 2015-002). Focus prioritario delle osservazioni partecipanti all'interno delle scuole sono stati solo i docenti, mentre gli studenti si sono considerati di sfondo⁴.

2.2. Interviste focalizzate e in profondità

Si è stabilito che tutti i partecipanti alle interviste fossero su base volontaria – lasciando la libertà di non partecipare o di ritirarsi in qualsiasi momento dalla stessa – e previa compilazione del modulo di Consenso Informato.

2.2.1. Informazioni e consenso

Si è previsto di coinvolgere solo soggetti maggiorenni in grado di poter esprimere il consenso: dirigenti, docenti, personale di supporto alla didattica, personale amministrativo e personale esterno. I partecipanti sono stati informati prima dell'inizio delle interviste sugli obiettivi dello studio, chiedendo uno specifico permesso per poter audio-registrare la conversazione. Ai soggetti è stato rilasciato anche un Modello Informativo con i recapiti dei responsabili della ricerca a cui potersi riferire in caso di dubbi o a cui poter richiedere ulteriori precisazioni. A partire dal mese di novembre 2016, come responsabile della ricerca, mi sono dichiarata disponibile per comunicare i risultati ottenuti.

⁴ Gli studenti non sono stati in alcun modo registrati, citati, né interpellati. Da un punto di vista metodologico non si sono considerati "partecipanti" ma solo presenti.

2.2.2. Anonimato e riservatezza dei dati personali

Ad ogni soggetto intervistato è stata rilasciata un'informativa relativa al trattamento dei dati personali ai sensi del D.Lgs. del 30 giugno 2003, n. 196 (Codice in materia di protezione dei dati personali).

Per garantire l'anonimato, si è previsto di differenziare i partecipanti con l'utilizzo di codici associati ad un numero progressivo e la data in cui è stata effettuata l'intervista: DOCE (docente scuola primaria), DOCM (docente scuola media), EE (esperto esterno), DIR (dirigente). A titolo esemplificativo: DIR1_130215 indica il primo dirigente intervistato il 13 febbraio 2015.

I nomi corretti delle persone, delle istituzioni scolastiche e dei centri di formazione sono stati sostituiti con nomi di fantasia, tratti da nomi di stelle e satelliti. Si sono avvisati i partecipanti che, qualora alcune loro parole fossero state riportate direttamente nel testo del report finale di ricerca, i nomi dei soggetti non sarebbero stati associabili a quel testo.

3. DISEGNO DI RICERCA EX-POST

Il primo disegno di ricerca (modello A) ipotizzato a livello metodologico avrebbe presupposto un controllo su ogni variabile considerata (accesso ai dati quantitativi richiesti, contatti con le scuole e accesso al campo...) tale da permettere una sequenza progressiva nella ricerca, con un approfondimento qualitativo degli elementi quantitativi emersi inizialmente, ma soprattutto avrebbe consentito di definire il campione per la fase qualitativa.

L'esperienza diretta di ricerca sul campo, però, ha mostrato alcuni limiti riferibili alla difficoltà di accedere alle fonti quantitative richieste in tempo utile e al rallentamento/arricchimento di un lavoro di analisi in team dei dati ricevuti.

Si sono dovute, pertanto, ideare altre dimensioni quantitative che permettessero una selezione iniziale delle scuole da osservare a livello etnografico, e a tal scopo si è predisposto un questionario sul prestigio percepito (presentato nel cap. IV), somministrato a dirigenti, docenti e genitori. Di fatto, pertanto, a livello temporale parte dell'analisi dei dati AUS-PAT si è svolta in modo sincrono rispetto l'analisi qualitativa nelle scuole, intercettando talvolta a livello concettuale la codifica focalizzata/teorica in corso, con una conclusiva interpretazione/integrazione degli esiti ottenuti.

Schematicamente, si illustra nella Figura 16 il disegno di ricerca (Modello B) effettivamente implementato, con le singole fasi di lavoro definite ex-post e le attività ad esse correlate, talvolta sovrapposte ed interdipendenti, esplicitate nel diagramma di Gantt della Figura 17 nella pagina seguente.

Figura 16 - Disegno di ricerca ex-post (Modello B)

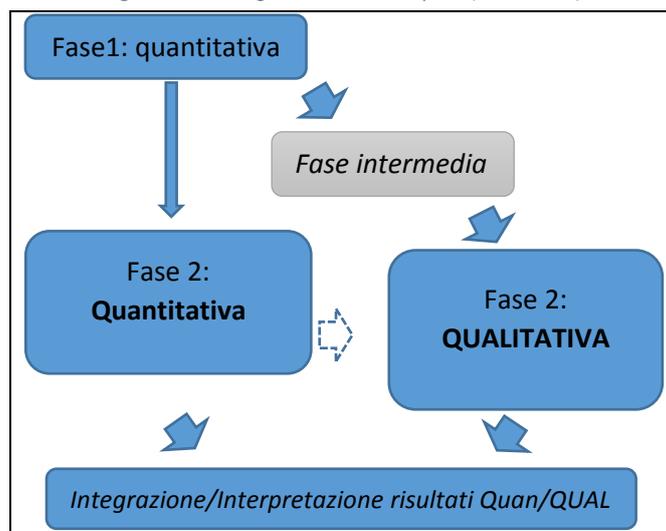


Figura 17 - Diagramma di Gantt: tempi di lavoro e attività

DESCRIZIONE ATTIVITÀ	Fasi temporali																							
	2013			2014			2015			2016														
	N	D	G	F	M	A	M	G	L	A	S	O	N	D	G	F	M	A	M	G	L	A	S	O
DEFINIZIONE DISEGNO DI RICERCA																								
Analisi della letteratura																								
FASE QUANTITATIVA																								
Analisi di sfondo - dati MIUR																								
Definizione/richiesta dati AUS-PAT/ISPAT																								
Questionario sul prestigio																								
Analisi dati AUS-PAT																								
FASE INTERMEDIA																								
Selezione scuole																								
Primi temi emergenti																								
FASE QUALITATIVA																								
Accesso al campo																								
<i>PERIODO ALL'ESTERO: UCLA</i>																								
Richiesta CESP																								
Interviste docenti e dirigenti																								
Osservazioni in 4 scuole del Trentino																								
Codifica aperta																								
Codifica focalizzata																								
<i>PERIODO ALL'ESTERO: Friburgo</i>																								
<i>Nuovo contesto: Odense (Danimarca)</i>																								
Codifica teorica																								
<i>Nuovo contesto: Torino</i>																								
INTEGRAZIONE ESITI quan-QUAL																								
Scrittura finale																								

CAPITOLO TERZO

FASE QUANTITATIVA. DETERMINANTI PEDAGOGICHE DEL SUCCESSO SCOLASTICO DEGLI STUDENTI DI ORIGINE MIGRANTE IN TRENTINO¹

¹ I paragrafi 2-3-4 di questo capitolo sono interamente tratti, con sostanziali integrazioni nell'analisi statistica e nella discussione finale, dalla pubblicazione di Malusà, G., Pisanu, F., & Tarozzi, M. (2016). *Profilo degli studenti di origine migrante in Trentino: un approccio pedagogico*. In M. Ambrosini, P. Boccagni & S. Piovesan (Eds.), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015* (pp. 139-157). Infosociale, 48. Trento: PAT.

Inoltre una loro sintesi con ulteriori approfondimenti compare in:

Malusà, G., Tarozzi, M. & Pisanu, F. (2016). Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino. In L. Dozza & S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 1071-1079). Franco Angeli Open Access. ISBN-13: 9788891734198.

Malusà, G, Pisanu, F.; & Tarozzi, M. (2016) "*Unequal school trajectories of migrant origin students in Italy*". Manuscript submitted for publication

La prima fase di analisi dei risultati è stata parzialmente presentata come poster al XXVIII Convegno nazionale AIP (Associazione Italiana di Psicologia) – sezione Psicologia dello Sviluppo ed Educazione – di Parma, 24-26 settembre 2015.

Prima di studiare con dimensioni qualitative i fattori di successo scolastico degli studenti di origine migrante in una prospettiva di giustizia sociale, si è scelto di approfondire a livello quantitativo il fenomeno indagato nella Provincia Autonoma di Trento (d'ora in poi PAT), in quanto il *data warehouse* dell'*Anagrafe Unica dello Studente in Trentino* (AUS-PAT) è molto aggiornato e più completo rispetto quelli presenti in altre regioni italiane o in Europa e può permettere un monitoraggio longitudinale delle traiettorie dei singoli studenti – come tra l'altro previsto dal MIUR dal 2005 – efficace per studiare e contrastare la dispersione scolastica.

In questo capitolo si presentano, pertanto, il contesto trentino come sfondo di ricerca e i principali risultati emergenti dall'analisi dei dati estratti dall'AUS-PAT, riferibili ad un campione di 1325 studenti che rappresentavano l'intera coorte di studenti stranieri iscritti in seconda superiore nell'anno scolastico 2013-14 nel territorio della PAT, con un'analisi a ritroso delle loro traiettorie nei sei anni precedenti.

La ricerca descritta, iniziata nel 2014 con il sostegno dell'IPRASE¹, coinvolge oltre la sottoscritta, Massimiliano Tarozzi (Università degli Studi di Bologna) e Francesco Pisanu (Università degli Studi di Trento).

1. LA PAT COME CONTESTO DI RICERCA

1.1. Caratteristiche della scuola multiculturale trentina

Da diversi anni si registra in Trentino, come in altre regioni italiane, un calo nei tassi di crescita degli immigrati residenti, ma dal 2014 – per la prima volta – il numero di cittadini stranieri residenti nella provincia è più basso² rispetto l'anno precedente, pur rappresentando il 9,3% della popolazione, quota superiore alla media nazionale (8,2%) (Boccagni, 2016, p. 33).

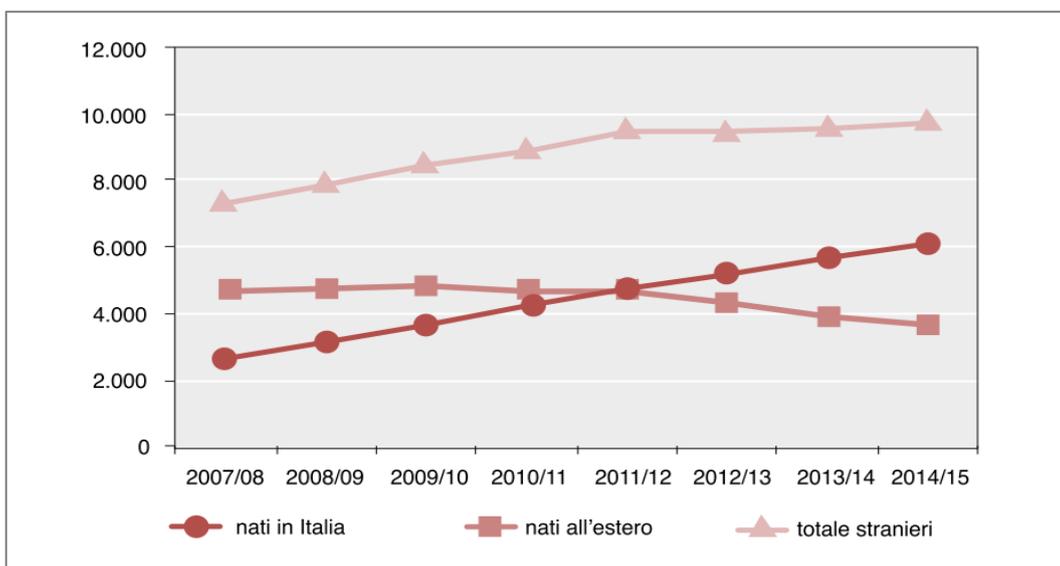
Nella scuola, la presenza di studenti con cittadinanza non italiana (Fig. 18) è un dato strutturale da diversi anni: nel 2014/15 gli studenti stranieri iscritti sono 9.736, pari all'11,9% del totale degli iscritti e di questi il 62,4% è nato in Italia (Piovesan, 2016, p. 80). Parametro, quest'ultimo, che situa la PAT vicino ad altre due regioni con consolidata e matura presenza straniera: La Lombardia e il Veneto.

¹ La presente ricerca rappresenta un approfondimento del progetto *“Oltre l'accoglienza. Azioni per la promozione del successo scolastico degli alunni di origine straniera. Progetto di ricerca sulle pratiche efficaci per la promozione del successo scolastico degli alunni di origine migrante”* (dicembre 2014), elaborato dal Gruppo di Progetto composto da Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna), da Francesca Rapanà (IPRASE) e dalla sottoscritta. In particolare, l'analisi quantitativa dei dati qui riportati è stata condotta dalla sottoscritta, da Francesco Pisanu (IPRASE e Università di Trento) e da Massimiliano Tarozzi.

² Il calo è determinato sia dagli effetti della crisi economica che si traducono in una maggiore disoccupazione dei cittadini stranieri, nella perdita del titolo di soggiorno regolare e nella mobilità verso altri territori; sia dall'incremento delle acquisizioni di cittadinanza (circa 2000 persone sono transitate dalla categoria di “stranieri” a quella di “autoctoni” nel corso del 2014) (CINFORMI, 2015).

Dai dati ISPAT riferiti al 204/15 si evince un lieve incremento (+1,9%) delle seconde generazioni nell'ultimo anno scolastico e una decrescita degli alunni provenienti da un percorso migratorio (-6,3% rispetto il 2013/14).

Figura 18 - Studenti con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole della PAT. A.sc. 2007/08-2014/15. Valori assoluti nati all'estero, nati in Italia e totale

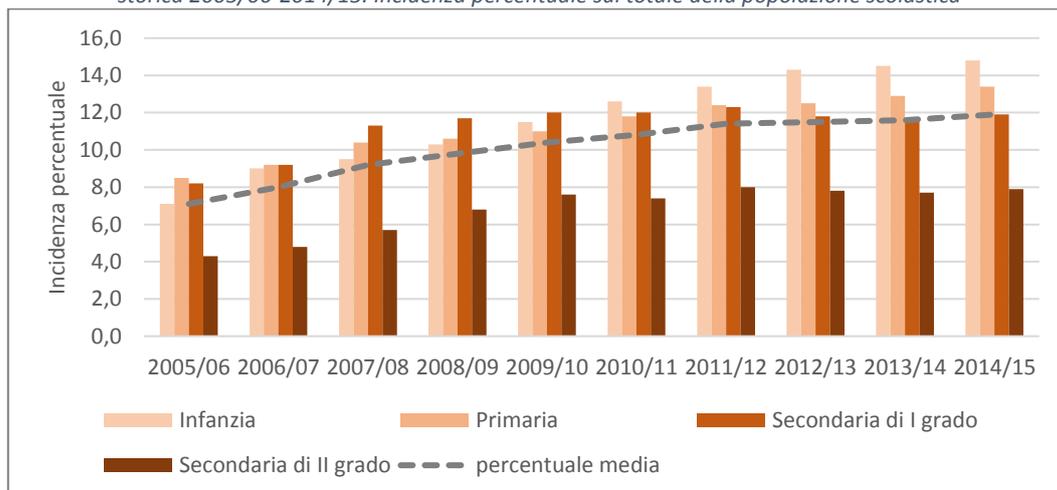


Fonte: Piovesan, 2016, p. 48 (elaborazione Cinformi su dati ISPAT)

Nel panorama italiano la PAT è la 22esima provincia per numero di alunni stranieri iscritti (ISMU-MIUR, 2016, p. 54).

La loro presenza è in progressivo aumento nelle scuole dell'infanzia, dove rappresentano quasi il 15% del totale degli iscritti, mentre è pressoché stazionaria nella scuola secondaria di primo grado e scarsamente rappresentata negli istituti superiori (Fig. 19).

Figura 19 - Alunni con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole della PAT nei diversi ordini di scuole. Serie storica 2005/06-2014/15. Incidenza percentuale sul totale della popolazione scolastica



Rielaborazione personale su dati ISPAT

La percentuale media di studenti con cittadinanza non italiana iscritti non supera generalmente in nessuna istituzione scolastica il 30% (MIUR, 2015c)³ e rivela una distribuzione irregolare nel territorio⁴.

Le nazionalità più rappresentate sono quella albanese (16,4%), rumena (15,7%) e marocchina (13,8%) (Piovesan, 2016, p. 86).

1.2. Successo scolastico. Per chi?

La PAT presenta attualmente uno dei minori tassi di abbandono scolastico del territorio nazionale (8,5% nel 2014), preceduta solo dal Veneto (ISTAT, 2015a), e si colloca così tra i Paesi più virtuosi, al pari di quelli dell'Europa dell'Est e dei Paesi nordici, caratterizzati da un maggior investimento sull'istruzione (Ress, 2014, p. 49).

Inoltre questa provincia, secondo recenti dati OECD-PISA, si dimostra tra le regioni più eccellenti con il maggior livello di equità, se si esclude la Val d'Aosta, caratterizzata da una quota di studenti con background migratorio piuttosto ridotta (cfr. Fig. 9, p. 53) (ISMU-MIUR, 2016, pp. 125-126). E avrebbe in ambito scientifico una quota di studenti con alfabetizzazione insufficiente pari "solo" all'8.0% quanto circa la Finlandia (7,7%), assumendo un'ottica di confronto internazionale proposta dall'indagine OECD-PISA 2012 (IPRASE, 2015a, p. 19). E non solo: emerge dagli stessi dati un'enfasi del sistema trentino nel garantire che "nessuno rimanga indietro".

Ma accanto ad una percentuale di studenti "Top Performers"⁵ nelle competenze di lettura superiore a qualsiasi altra regione italiana e paese europeo (ibidem, p. 19) – escludendo la Finlandia – si distingue una quota significativa (11,7%) di studenti che non ha raggiunto nemmeno un livello minimo (ibidem, p. 19).

Inoltre, come si evince dall'ultimo rapporto annuale di Cinformi (2016) in merito alle transizioni scolastiche dopo la scuola secondaria di primo grado, si conferma anche in Trentino il trend italiano di un massiccio orientamento degli studenti stranieri verso istituti tecnici e professionali: complessivamente il 63% dei casi contro il 53% dei pari autoctoni, con una prevalenza soprattutto nei percorsi professionali, che rimangono quelli ampiamente prescelti (con un'incidenza di alunni di cittadinanza non italiana pari al 15,8%).

Molti di essi, poi, optano per l'ingresso nel sistema della Formazione professionale di base provinciale: nel 2014/15 hanno frequentato questi centri il 18,2% sul totale degli iscritti.

³ Dai dati del Notiziario Statistico del MIUR (ibidem, pp. 35-37) si evince che nel 2014/15 il numero di scuole in Trentino con una percentuale di alunni di cittadinanza non italiana superiore al 30% era di sole 7 su 223 tra le scuole primarie e di 3 su 64 tra le scuole secondarie di secondo grado. Non sono compresi i dati riferiti alla formazione professionale regionale.

⁴ Gli studenti stranieri sono distribuiti in modo irregolare nel territorio provinciale, con una concentrazione in alcune Comunità di Valle, in particolare nella Comunità della Vallagarina (14,9%), Rotaliana-Königsberg (14,4%) e della Valle di Non (13,5%) (ISPAT, 2016).

⁵ La scala adottata da PISA comprende punteggi distinti in 5 livelli. Da PISA 2009 la scala comprende 7 livelli: gli studenti con un livello inferiore o compreso nei livelli 1a e 1b sono chiamati "Low Performers"; quelli dei livelli 2 e 3 "Moderate Performers"; al livello 4 "Strong Performers"; al livello 5 e 6 "Top Performers".

E sono soprattutto prescelti i percorsi dell'Industria e dell'Artigianato, che raccolgono il 40,4% del totale di iscrizioni, dato – questo – che sottolinea una significativa canalizzazione formativa negli studenti di origine migrante.

Rispetto la regolarità dei percorsi formativi, sono sempre questi studenti anche in Trentino a pagare uno scotto maggiore, con tassi di ripetenza e ritardo progressivamente maggiori dalle scuole primarie alle secondarie ed esiti inferiori ai pari autoctoni agli esami di stato di fine primo e secondo ciclo (Piovesan, 2016). Diversi autori (Cvajner, 2014; Ress, 2014; Tabarelli & Pisanu, 2012) documentano con dimensioni qualitative e quantitative questo divario, pur in presenza di una matura normativa anche operativa relativa a buone prassi.

Nel complesso questi elementi

dimostrano quanto ancora la partecipazione al sistema scolastico trentino di bambini e ragazzi stranieri sia diffusamente segnata da difficoltà e quanto ancora sia necessario che la scuola fornisca a chi è in situazione di svantaggio iniziale strumenti idonei a recuperare terreno nel corso degli studi. Ad oggi, le disuguaglianze educative, già evidenti nella scuola primaria, anziché ridursi sovente si aggravano lungo il percorso scolastico, e rimangono significative anche per gli stranieri che hanno compiuto l'intero iter di studi in Italia. (Piovesan, 2016, pp. 92-93)

1.3. Cenni sulla normativa e sulla politica scolastica della PAT

La scuola trentina, nell'ambito dell'autonomia amministrativa di cui gode⁶, ha varato non solo specifici *Piani di Studio Provinciali* (PAT, 2012b) al posto delle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012b), ma avrebbe da tempo tentato di definire con rigore anche *Linee guida*

⁶ Il DPR n. 405 del 15 luglio 1988 assegna alla PAT competenza concorrente in materia di istruzione, quindi la potestà di emanare norme legislative nei limiti dei principi stabiliti dalle leggi dello Stato italiano. Dieci anni prima rispetto le norme nazionali, inoltre, la legge provinciale sancisce una maggiore autonomia amministrativa, organizzativa e finanziaria alle scuole della provincia (L.P. n. 6/1989); e nel 1990 istituisce l'IPRASE e il *Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico*. Successivamente, la legge nazionale n. 59/1997 – che attribuisce personalità giuridica ad ogni scuola – riconosce esplicitamente potere legislativo in materia di autonomia scolastica alle Regioni a statuto speciale e alle Province Autonome di Trento e di Bolzano, sempre nell'ambito dei limiti espressi nei singoli Statuti e nelle relative norme attuative.

La PAT riesce, poi, a disciplinare in modo organico il proprio sistema educativo e di istruzione con la L.P. n. 5 del 7 agosto 2006, regolamentato da successive norme attuative riferibili: all'integrazione degli studenti stranieri; all'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali; alla definizione di Piani di Studio provinciali; alla valutazione degli studenti; all'esercizio dell'autonomia finanziaria; al reclutamento dei dirigenti scolastici; e non da ultimo al contratto dei docenti – diventati dipendenti provinciali (ad eccezione delle norme relative alla loro mobilità) – che comprende ulteriori 40 ore obbligatorie per impegni funzionali, destinati all'espletamento di supplenze, al potenziamento formativo e alla formazione, con un compenso accessorio.

Il 12 giugno 2016, poi, il Consiglio provinciale ha approvato il DDL 126 proposto dalla Giunta per recepire nell'ordinamento trentino la normativa nazionale della L. 107/2015 della cosiddetta "Buona Scuola".

(PAT, 2012a) e protocolli di accoglienza (Arici, 2015; Arici & Bampi, 2012) per l'integrazione degli studenti di origine migrante, condivisi in rete tra scuole diverse, anticipando di qualche anno le *Linee guida* a respiro nazionale (MIUR, 2014d) (Fiorin, 2013).

Una specifica *Commissione di Studio sull'Educazione Interculturale e alla Cittadinanza* (2013) nominata dalla Giunta Provinciale della PAT ha recentemente elaborato un *Documento di indirizzo*, coinvolgendo in un tavolo di confronto fonti autorevoli provenienti da prospettive diversificate presenti nel territorio⁷, con importanti indicazioni pedagogiche e linee di indirizzo politico, che rimarcano l'indissolubilità del legame tra pedagogia e politica (Tarozzi, 2015).

L'IPRASE ha promosso per un triennio (2010-2013) un progetto di formazione per dirigenti e docenti su tematiche relate all'*Educazione alla giustizia sociale* e alla costruzione di un *Ethos* in contesti interculturali.

Le politiche scolastiche in genere hanno dedicato un'ampia parte del bilancio per sostenere progetti e percorsi proposti dalle scuole per contrastare la dispersione scolastica. Sono stati formati mediatori, personale competente sull'insegnamento della lingua italiana come L2 e supportati laboratori esperienziali, possibili attraverso le risorse ulteriori presenti⁸.

Alcuni studi hanno evidenziato il valore di questi "laboratori del fare" (Pisanu & Tabarelli, 2013) e di esperienze innovative all'interno della scuola (Bortolotti, 2015; Malusà, 2013, 2016c) per ricostruire la motivazione ad apprendere negli studenti a rischio di insuccesso scolastico (Tabarelli & Pisanu, 2012), delineando numerosi elementi di forza e sfide emergenti da queste esperienze.

⁷ Il Documento è stato l'esito di un lavoro che ha coinvolto – con il coordinamento di Massimiliano Tarozzi – l'Università di Trento, il Servizio Istruzione della PAT, il Forum trentino per la Pace e i Diritti Umani, l'IPRASE e il Centro per la Formazione Insegnanti, il Dipartimento della Conoscenza, e il Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale.

⁸ La Provincia attribuisce alle scuole risorse professionali ed economiche significativamente più corpose rispetto al resto d'Italia e ha stabilito uno specifico finanziamento – denominato "Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa" – per supportare la progettualità delle scuole. Il notevole investimento sull'istruzione ha risentito solo in parte dei tagli nazionali sugli organici, sull'edilizia e sull'assegnazione di risorse per il funzionamento.

Nel 2014 il Trentino, per una serie di indicatori, ha registrato una spesa per studente maggiore del 34% rispetto il resto d'Italia, come si evince dalla seguente tabella (Santoli, 2014):

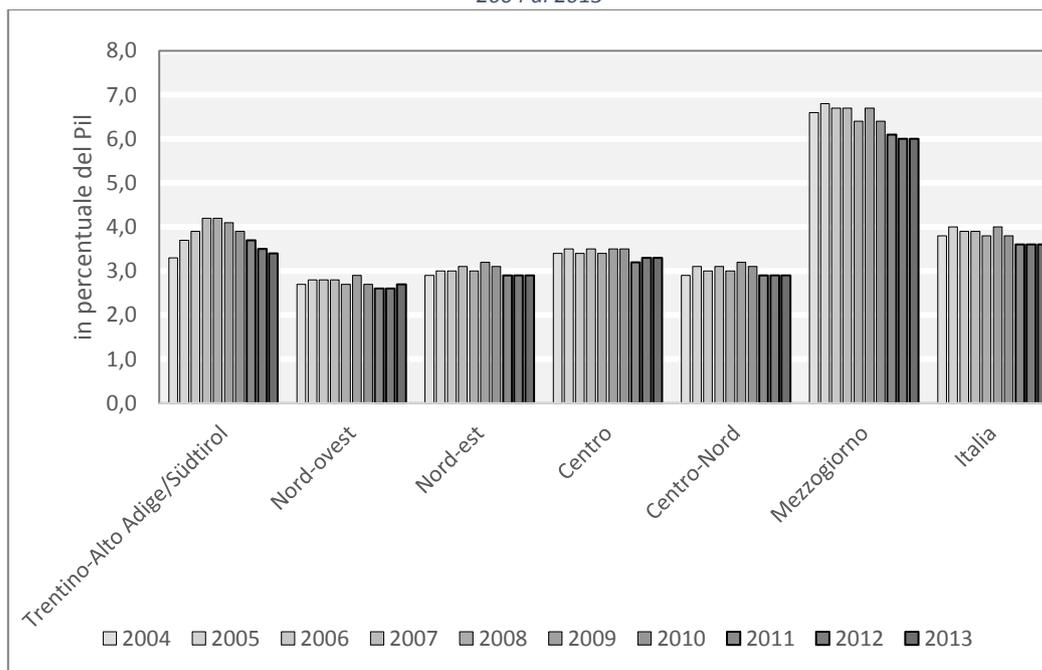
INDICATORI (2014)	PAT	ITALIA
<i>Numero di studenti per plesso</i>	786,85	1.061,66
<i>Numero di studenti per classe</i>	19,56 scuola d'infanzia inclusa	20,65
<i>Numero di studenti per docente nella scuola primaria</i>	9,85	10,7
<i>Numero di studenti per docente nella scuola secondaria di II grado</i>	8,88	11,8
<i>Numero di studenti con handicap rispetto agli insegnati di sostegno</i>	1,5 assistenti educatori inclusi	2

In presenza di ampie risorse (Agastisi & Soncin, 2015a, 2015b), anche le tematiche relate all'equità avevano trovato una loro collocazione.

Ora qualcosa sta cambiando – o meglio è già cambiato (Fig. 20), pur in presenza ancora di un ricco bilancio⁹ e di una solidale attenzione alle problematiche poste dai cosiddetti “profughi” (PAT, 2015, p. 16). Anche il Trentino sta respirando l'onda lunga della crisi finanziaria e soprattutto l'eco economico degli obiettivi strategici dell'Agenda europea 2020. Nelle politiche di indirizzo il focus si è spostato. La questione dell'“equità” è stata compresa in un'ampia e più neutrale definizione di “inclusione”, mentre il *Piano Trentino Trilingue 2015-2020*¹⁰ (IPRASE, 2015b) sta assorbendo gran parte delle scelte formative ed economiche della Provincia, che ha previsto di stanziare per la sua piena attuazione “36 milioni di euro di risorse FSE nel periodo 2014-2020” (PAT, 2015, p. 12).

Non è lo scopo del presente lavoro entrare dettagliatamente in merito alle politiche locali, ma le parole chiave emergenti dalle numerose circolari e delibere sono ora orientate verso le metodologie per supportare l'apprendimento delle lingue straniere e l'utilizzo delle nuove tecnologie, poi verso una sorta di inclusione, rimasta – pare – il fanalino di coda di un progetto politico.

Figura 20 - Spesa pubblica per l'istruzione e la formazione (espressa in percentuale del Pil). Serie storica dal 2004 al 2013



Rielaborazione personale su dati ISTAT, 2016

⁹ Nel 2016 termini assoluti, per alunno il MOF (Fondo di miglioramento dell'offerta formativa) è di 89,39 euro in Italia, mentre nella PAT il FUIS (Fondo miglioramento) è di 392,50 euro (dati gennaio 2016); i Fondi per il funzionamento riservano in Italia 31,62 euro per alunno, mentre nella PAT 68,30 euro (PAT, 2016).

¹⁰ Questo Piano è stato varato con Deliberazione della Giunta provinciale 29 novembre 2014 n. 2055.

Si tenta anche di parlare di cittadinanza globale in qualche seminario¹¹ e la Giunta Provinciale nel 2015 ha supportato con un bando specifico progetti¹² per la realizzazione di interventi sull'educazione alla cittadinanza mondiale nelle scuole di primo e secondo ciclo nell'ambito delle *"Global schools. EYD 2015 to embed Global Learning in primary education"*, ovvero delle *"Scuole globali: l'Anno europeo dello sviluppo 2015 per includere l'educazione alla cittadinanza mondiale nella scuola del ciclo primario"*.

Si sta sviluppando, oltre a ciò, il nuovo progetto *"Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare cittadini responsabili e attivi del futuro"*, nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020¹³ attraverso il sostegno finanziario del Fondo Sociale Europeo, dello Stato italiano e della PAT stessa. E nel recente convegno dell'IPRASE *"L'inclusione nel tempo della pluralità. Esperienze dalle scuole"* sono stati riportati i primi esiti delle progettazioni sul campo.

Tuttavia, pare che il fenomeno dell'insuccesso scolastico continui a rimanere di sfondo, quasi fosse in parte già risolto o non risolvibile.

¹¹ Si allude al convegno internazionale *"Politiche locali per Scuole Globali"*, che si è tenuto a Trento il 3-4 dicembre 2015 e promosso dalla Provincia autonoma di Trento e i suoi 16 partner di tutta Europa, attualmente coinvolti nel progetto *Global Schools* finanziato dall'Unione Europea (<https://www.trentinocooperazione-solidarieta.it/Rubriche/Global-Schools-IT/Cittadini-mondiali-a-Trento>); e al Seminario *"Il ruolo delle utopie nell'educazione alla cittadinanza mondiale. La dimensione planetaria dei processi educativi sollecita oggi come 500 anni fa il confronto vitale con la dimensione utopica"* organizzato a Trento nel mese di marzo 2016 dal Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale e dalla casa editrice Il Margine.

¹² La PAT, capofila del progetto che coinvolge 10 paesi dell'EU, coprirà fino al 90 per cento del costo totale delle iniziative in Trentino, per un importo massimo di 20.000 euro. Il progetto si pone come obiettivo integrare l'educazione alla cittadinanza globale (GCE) nel curriculum delle scuole del primo ciclo nei 10 paesi aderenti, non solo attraverso una revisione delle politiche educative ma anche attraverso la promozione di pratiche didattiche innovative che adottino la GCE come approccio trasversale a tutte le discipline scolastiche.

¹³ Il codice di questo progetto è 2015_3_1011_IP.01.

2. DISEGNO DI RICERCA: OBIETTIVI E METODO

2.1. Oltre una generica definizione di studente straniero

Secondo le analisi di Rita Bertozzi nel recente approfondimento del Ministero (ISMU-MIUR, 2015), ricostruendo le traiettorie scolastiche degli alunni di cittadinanza non italiana, emergono alcuni indicatori utili ad evidenziare successi e difficoltà nei percorsi formativi biografici, quali la regolarità del percorso scolastico, il tipo di indirizzo secondario scelto, i percorsi di leFP¹⁴, il passaggio dalla secondaria di secondo grado all'università e, non da ultimo, l'incidenza dei giovani con cittadinanza non italiana sul totale dei Neet (*Not in Employment, Education and Training*).

Tuttavia in questi settori sono ancora poche le ricerche, per mancanza di *database* completi e aggiornati.

Pur ammettendo, in una visione sistemica, diversi elementi influenti il successo scolastico – riferibili a fattori di tipo individuale, scolastico, familiare e sociale – si assume l'importanza di considerare come variabile facilitante percorsi di successo degli studenti di origine migrante non solo il luogo di nascita, con una distinzione in prime e seconde generazioni, o la cittadinanza comunitaria e non – come approfondito in ricerche precedenti – ma anche la durata dell'effettivo percorso scolastico in Italia, nell'ipotesi che questo possa essere un fattore facilitante percorsi reali di inclusione sociale (Malusà et al., 2016; Malusà, Tarozzi, & Pisanu, 2016).

L'inizio della frequenza scolastica nel nostro Paese come nuovo filtro di categorizzazione, infatti, diventa essenziale da un punto di vista educativo per poter analizzare specifici bisogni e fragilità emergenti e di conseguenza poter progettare nella scuola interventi mirati a garantire il diritto allo studio a tutti, come affermato dalla nostra Costituzione, dalle recenti *Proposte dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni di origine stranieri e per l'Intercultura* (Ongini, 2015), e non da ultimo dalle nuove proposte di legge per l'acquisizione della cittadinanza (cfr. pp. 41-43).

Come si colloca la scuola trentina rispetto queste problematiche? In uno scenario migratorio pressoché “*stabilizzato*” e “*normalizzato*” (Mantovani & Martini, 2008), con una percentuale di *ESL* in progressiva diminuzione (ISTAT, 2015), con una presenza nel territorio di studenti stranieri di prima e seconda generazione che non rappresenta più un'emergenza ma un dato strutturale, quali sono gli esiti della scolarizzazione? È possibile tracciare nuovi profili e categorie di studenti, assumendo variabili pedagogiche inerenti la durata della loro frequenza nel sistema scolastico indipendentemente dal loro luogo di nascita?

Un'altra questione cui questa ricerca ha cercato di rispondere, grazie alla tipologia di dati disponibili, è quella definitoria.

La galassia dei “*post-migranti*” (Zoletto, 2012) è generalmente definita tanto nelle *policies* quanto nelle aule scolastiche come “*alunni stranieri*” o “*immigrati*”. Però, in accordo con

¹⁴ Acronimo di Istruzione e Formazione professionale, ossia di percorsi di durata quadriennale e triennale, finalizzati al conseguimento di diplomi e qualifiche professionali.

i dati, vi sono sempre meno immigrati in senso stretto, molti di più sono i nati in Italia. Ci sono stranieri nati in Italia con retroterra straniero o con retroterra misto, minori non accompagnati, rom e sinti, ma anche pochissimi, ma in crescita, neo-italiani che hanno ottenuto la cittadinanza per residenza.

Come affermato da Tarozzi (2015), i processi di nomina sono estremamente importanti, perché uno dei principali dispositivi dietro cui si celano disuguaglianza e discriminazione è proprio la loro semplificazione. Meccanismi semplificatori, di generalizzazione e di riduzione segnano da sempre i modi con cui le migrazioni vengono rappresentate mediaticamente e socialmente. E anche la possibilità di garantire condizioni per il successo scolastico per tutti, in un'ottica di giustizia sociale, passa attraverso il rifiuto della semplificazione (ibidem, pp. 195-196).

2.2. Metodo

La presente indagine si pone l'obiettivo di individuare quali siano i fattori di successo scolastico nella popolazione scolastica di origine migrante in Trentino, allo scopo identificare alcuni elementi significativi trasferibili per garantire una reale inclusione di tutti (Malusà, Pisanu, & Tarozzi, 2015; Malusà & Tarozzi, 2016).

La ricerca si riferisce a 1325 studenti di origine straniera che frequentavano in Trentino la seconda classe della scuola secondaria di secondo grado nel 2012-13, con una ricostruzione di sei anni a ritroso della loro individuale carriera scolastica fino al 2006-07 attraverso l'analisi dei dati inseriti nell'*Anagrafe Unica degli Studenti della provincia di Trento*¹⁵ (AUS-PAT).

L'originalità di questo studio consiste nel fatto che, malgrado gli studi citati forniscano una ormai cospicua mole di dati e di analisi, restano ancora da esplorare alcune piste di indagine, che sono estremamente rilevanti per un cambiamento politico e di prassi scolastiche:

- i dati già esistenti richiedono di essere combinati e sistematizzati;
- la definizione di “*alunno straniero*” o di “*alunno con cittadinanza non-italiana*” è ormai troppo generica per uno studio in profondità del fenomeno e richiede analisi di dati secondari e nuove elaborazioni per giungere a definizioni più puntuali e specifiche;
- gli indicatori tradizionali dell'insuccesso scolastico (esiti, anni di ritardo, abbandoni scolastici, ecc.), pur importanti, spiegano solo una parte del fenomeno, che dovrebbe essere ulteriormente indagato anche attraverso dimensioni qualitative.

Il monitoraggio è stato possibile grazie ai dati inseriti nel *data warehouse* della PAT, che raccoglie i dati anagrafici e la carriera scolastica di ogni singolo studente transitato nel sistema scolastico della provincia di Trento, dalla scuola dell'infanzia fino al

¹⁵ Il sistema è gestito, in collaborazione con Informatica Trentina SpA, dal Servizio per l'Innovazione e lo Sviluppo del Sistema Scolastico Trentino del Dipartimento della Conoscenza della PAT.

completamento della scuola secondaria di secondo grado, compresa la formazione professionale provinciale.

Questo database può assicurare una validità interna dell'analisi, in quanto (Ress, 2014, pp. 46-47):

- i dati hanno caratteristiche di tipo censuario, comprendendo tutti gli studenti iscritti al sistema scolastico trentino; possono essere, pertanto, esclusi problemi di inferenza delle stime e di selezione del campione;
- sono compresi in modo automatico anche gli studenti con particolari caratteristiche, come per esempio quelli che abbandonano la scuola;
- monitora annualmente l'intera carriera scolastica di ogni singolo studente (banca dati longitudinale);
- si basa su dati ufficiali inseriti da fonti amministrative in stretto contatto con gli istituti scolastici, con una forte limitazione degli errori di misurazione e dei *misreporting*, in quanto ogni studente viene identificato con il codice fiscale.

L'anagrafe degli alunni sarebbe prevista in ogni regione, ma poche oltre al Trentino dispongono di un *database* e lo mantengono aggiornato (Barbieri & Fidora, 2011); pertanto si tratta di un'analisi su dati particolarmente significativi, anche se riferiti ad una popolazione poco numerosa.

Attraverso l'analisi dei dati ci si è proposti, pertanto, di individuare alcune traiettorie emblematiche relative a categorie particolari di studenti stranieri, definendoli in modo non "semplificatorio" come "alumni stranieri" ma:

- in funzione del periodo di scolarizzazione in Italia in: "italiani per scuola", immigrati già presenti o inseriti nella scuola primaria; "migranti preadolescenti", immigrati inseriti nella scuola secondaria di primo grado; "migranti adolescenti", immigrati inseriti nella scuola secondaria di secondo grado;
- in funzione del paese di nascita dei genitori in: "neoitaliani" (nati in Italia da genitori entrambi stranieri) e "italiani misti" (nati in Italia da un genitore straniero ed uno italiano).

In particolare, queste due ultime categorie rappresentano un'ulteriore distinzione rispetto i parametri utilizzati dall'OECD per definire i soggetti stranieri, come evidenziato nella Tabella 5.

Tabella 5 - Comparazione tra categorie OECD e nuove categorie di ricerca

Classificazione OECD	Nuova classificazione emersa dalla presente ricerca	Definizione della nuova classificazione
Autoctoni	Italiani Misti	Nati in Italia da un genitore straniero e da uno italiano
Immigrati	Neoitaliani	Nati in Italia da genitori entrambi stranieri
	Immigrati	Non nati in Italia

Si sono assunti come indicatori di successo scolastico: il completamento dell'obbligo scolastico (esito al termine della seconda classe della scuola secondaria di secondo grado), il voto di uscita in terza media, la bocciatura in prima superiore, gli abbandoni e la tipologia di trasferimenti, in particolare migrazioni verso l'alto (licei) o verso il basso (formazione professionale)¹⁶, che potrebbero essere considerati indicatori dell'efficacia di una scuola o della modalità di ri-orientamento.

In particolare si sono considerate di ciascuno studente le seguenti variabili estraibili dal *data warehouse*:

- caratteristiche di background: genere, età, numero di anni in Italia, nazionalità e cittadinanza;
- caratteristiche di background dei genitori: nazionalità e cittadinanza;
- percorso scolastico: tipologia di scuola, istituto e classe frequentata; voto espresso alla fine della terza media¹⁷; esito alla fine della seconda superiore, declinato come ammissione/non ammissione alla classe successiva, ammissione con debiti, ammissione alla certificazione di competenze, acquisizione di crediti formativi, interruzione dell'anno scolastico.

Risultati attesi del presente studio sono, innanzitutto, la “*complessificazione*” del generico concetto di *alunno non italiano* e delle sue peculiari proprietà pedagogiche, con una riflessione basata sulle esperienze scolastiche di ciascuno prima ancora che sulle identità.

Lo studio delle singole traiettorie formative è stato possibile analizzando i dati contenuti nel *data warehouse* dell'AUS-PAT. I dati a disposizione, estratti a giugno 2014 (grazie al supporto del personale dell'IPRASE), sono stati utilizzati per ricostruire i *pattern* di carriera scolastica come variabili categoriali univoche, identificanti anno di corso e tipologia scolastica di ogni singolo soggetto per ciascuno dei sei anni considerati.

La procedura si è ispirata, dal punto di vista metodologico, ad una serie di studi realizzati dall'OECD sugli effetti a lungo termine delle variabili di background e delle competenze misurate attraverso PISA per identificare possibili determinanti nei percorsi di successo di giovani canadesi (OECD, 2010)¹⁸. Ma da questi studi si differenzia in quanto i dati qui compresi non sono di tipo campionario, ma censuario, basati su dati ufficiali che includono automaticamente anche gli studenti con particolari caratteristiche.

In particolare, abbiamo costruito le variabili relative alla diversa tipologia di scuola frequentata dagli studenti nelle traiettorie scolastiche di sei anni (dal 2013 al 2006):

¹⁶ Si considerano transizioni discendenti, come già specificato, quelle che non permettono il diretto accesso all'Università, come nel caso della Formazione professionale.

¹⁷ L'esito dell'esame di stato alla fine del primo ciclo rappresenta un primo parametro di successo formativo importante, in quanto non comprende solo valutazioni soggettive del team docenti, ma include nel calcolo dei crediti anche gli esiti più “oggettivi” ottenuti attraverso la terza prova nazionale INVALSI, come precedentemente descritto (cfr. p. 51).

¹⁸ In particolare questi studi dell'OECD associavano i punteggi PISA con quelli rilevabili attraverso le indagini di follow-up YITS (*Youth in Transition Survey*,) – studio longitudinale di PISA 2000 – nei ragazzi/e canadesi all'Università.

Scuola Secondaria - Liceo (SSL), Scuola Secondaria - Istituto Tecnico (SST), Formazione Professionale (FP); Formazione primaria e secondaria di primo grado in un Istituto Comprensivo (IC). Le scuole considerate sono tutte quelle pubbliche o private in cui risultano iscritti gli studenti del campione.

La procedura è stata condotta in modo semiautomatico, in quanto è stato necessario considerare la tipologia di corso effettivamente frequentato e la classe di riferimento. Per l'assegnazione alle scuole secondarie di secondo grado, abbiamo considerato sia i dati relativi alla denominazione dell'istituto sia quelli relativi al corso (informazione essenziale nei casi di scuole con differenti indirizzi presenti, dal liceo al professionale). In tal senso, ci siamo riferiti alla classificazione ufficiale della Provincia, rintracciabile nel portale Vivoscuola (<http://www.vivoscuola.it/indirizzi-scuole>).

Si è pertanto ipotizzata, seguendo l'esempio dei già citati lavori dell' OECD sui modelli di analisi delle carriere degli studenti canadesi (2010c, p. 82), la creazione di un codice che potesse riassumere per ciascun soggetto i differenti pattern di carriera scolastica dal 2006 al 2013, mettendo insieme il riferimento alla tipologia scolastica e all'anno di corso. In particolare, nel codice numerico (in alcuni casi alfa-numerico) creato, "0" indica l'assenza di informazioni (sulla scuola, anno di corso o possibile mancata iscrizione); "A" equivale all'assenza di informazioni sull'anno di corso (mentre sono disponibili quelle sulla scuola); "1,2,3,4,5" la classe frequentata.

Questo codice è stato messo in relazione alla variabile indicante la tipologia di scuola (IC, SSL, SST, FP) frequentata da ciascun soggetto per ciascun anno a ritroso considerato, e si è incluso tra i diversi codici ottenuti un asterisco per evitare errori di lettura.

Esemplificando, si è ottenuto un codice di questo tipo: *2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC*4IC*. Leggendo il pattern da destra verso sinistra, in questo caso il soggetto era nella quarta classe della scuola primaria (IC) nel 2006 e ha frequentato regolarmente le classi successive fino alla seconda classe della formazione professionale (FP) nel 2012.

Mentre questo codice *2SST*1SST*1SSL*3IC*2IC*1IC*5IC* indica, per esempio, un soggetto che ha frequentato regolarmente dalla quinta della scuola primaria alla terza media, e poi dopo un primo anno in un liceo, ha ripetuto la prima classe trasferendosi in un istituto tecnico, dove ha frequentato anche la seconda.

Attraverso una serie di modelli di regressione multipla logistica si è studiato l'impatto di tali caratteristiche sulle tipologie di pattern di carriera scolastica. Ci si è avvalsi per l'analisi inferenziale del programma statistico *IBM SPSS Statistics21*.

3. PROFILO DEGLI STUDENTI DI ORIGINE MIGRANTE IN TRENTINO

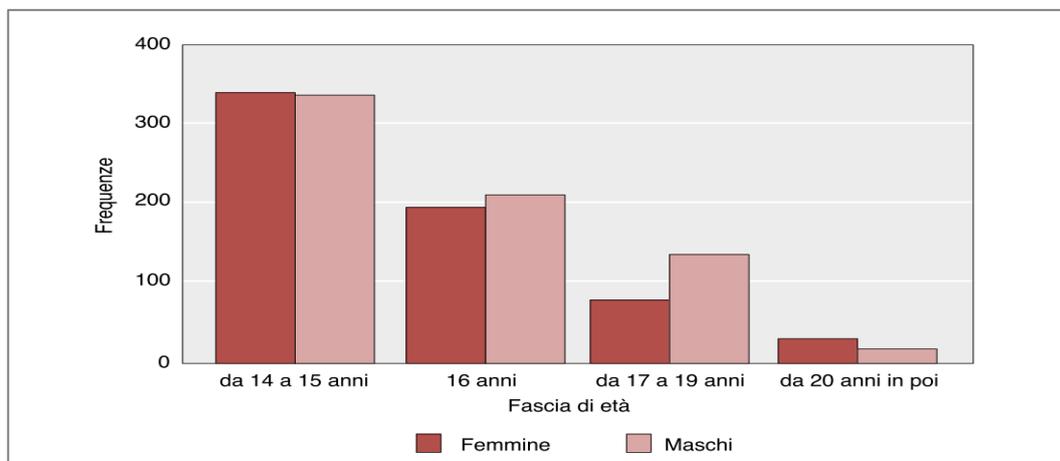
Di seguito verranno presentati alcuni dati descrittivi del campione esaminato durante l'anno scolastico 2012-13; successivamente verranno mostrati alcuni incroci tra le categorie presentate nella ricerca e gli esiti scolastici, per concludere con il profilo delle più frequenti traiettorie scolastiche e dei fattori influenti percorsi di successo.

3.1. Descrizione del campione

Il campione considerato, che rappresenta una intera coorte di tutti gli iscritti di origine migrante ad una seconda classe di una scuola secondaria di secondo grado o formazione professionale nell'anno scolastico 2012-13, risulta composto complessivamente da 1325 soggetti di età compresa tra i 14 e i 56 anni, quasi equamente distribuiti per genere (52,2% maschi e 47,8% femmine). Accorpare le diverse frequenze relative alla variabile ETÀ dei soggetti, si sono costruite 4 differenti categorie: da 14 a 15 anni; 16 anni; da 17 a 19 anni; da 20 anni in poi.

Emerge chiaramente che quasi la metà del campione è in ritardo: solo il 50,9% dei soggetti è iscritto alla classe seconda della scuola superiore secondo regolare età anagrafica, mentre il restante 49,1% è iscritto in ritardo di uno o più anni rispetto ai pari¹⁹, con una pressoché equa suddivisione di genere tra i 14 e i 16 anni (Fig. 21).

Figura 21- Età di frequenza e genere (N = 1.325)



Fonte: Malusà et al., 2016, p.147

La durata media della permanenza²⁰ in Italia è di 7,8 anni, con un minimo di 1 e un massimo di 19 anni (deviazione standard = 3,4 anni). Dai dati si evince che oltre la metà

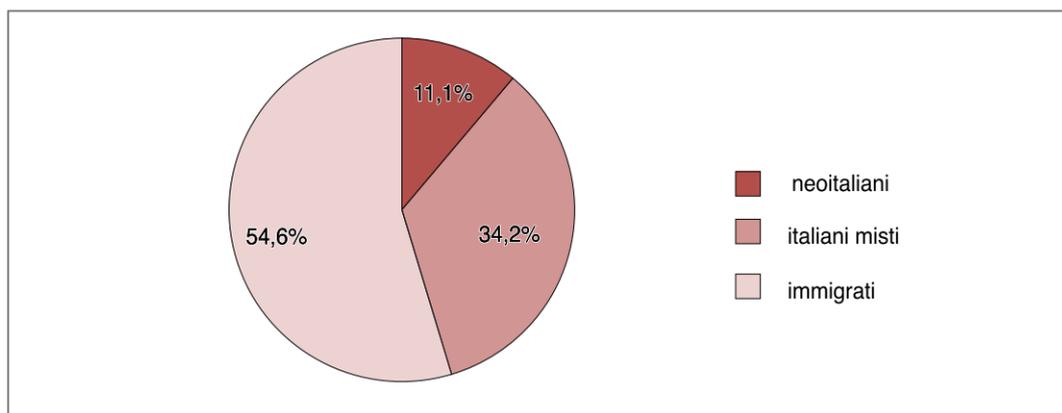
¹⁹ Precisamente, nel campione considerato il 51,9% dei soggetti ha un'età compresa tra i 14 e i 15 anni, il 30,5% ha 16 anni, il 15,7% 17-19 anni e il 2,9% 20 anni e oltre.

²⁰ Elemento interessante per l'analisi è il numero di anni di permanenza in Italia, variabile rilevante per tracciare il percorso di scolarizzazione. Purtroppo questo dato è assente per 760 soggetti su 1325, ovvero per il 57,4% degli studenti, in quanto il database comprende solo i dati riferibili al Trentino (i dati assenti potrebbero riguardare la permanenza di questi soggetti fuori Italia e/o in altre regioni).

(64%) degli studenti del campione ha frequentato in Trentino almeno dalla quarta classe della scuola primaria, e solo il 7% è stato inserito nel corso della scuola secondaria di primo grado. Non ci sono sostanziali differenze di genere per quanto riguarda la permanenza in Italia.

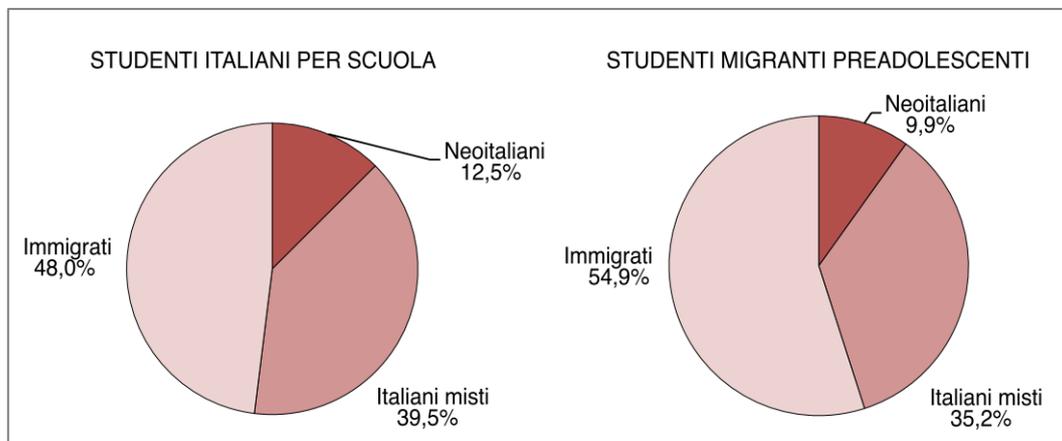
Assumendo come variabile il paese di nascita dei genitori²¹, nel campione esaminato il 54,64% sono *studenti immigrati*; il 34,24% sono *italiani misti* e l'11,11% *neoitaliani* (Fig. 22)²².

Figura 22 - Percentuale di studenti immigrati, italiani misti e neoitaliani (N = 1.314)



Fonte: Malusà et al., 2016, p. 148

Figura 23 - Sottocategorie degli studenti a) italiani per scuola (N = 839) e b) migranti preadolescenti (N = 91)



Fonte: Malusà et al., 2016, p. 148

²¹ Confrontando questa classificazione con quella dell'OECD, su un totale complessivo di 1.314 soggetti, gli studenti definiti come autoctoni nella ricerca risultano essere gli *studenti italiani misti* (450 soggetti), mentre quelli immigrati sono qui distinti in due sottocategorie: *studenti neoitaliani* (146 soggetti) e *immigrati* (718 soggetti).

²² Genericamente in tutto il sistema scolastico italiano nello stesso anno (2012/13) gli stranieri nati in Italia erano, invece, il 47,2% e nella scuola secondaria il 12,2% (MIUR, 2013c, p. 8).

La suddivisione di queste categorie secondo la diversa durata di scolarizzazione è numericamente rilevante soprattutto per gli studenti *italiani per scuola* (ossia studenti già inseriti nel percorso di scolarizzazione dalla scuola primaria), con 839 soggetti, di cui il 12,5% di *studenti neoitaliani*, il 39,5% di *studenti italiani misti* e il 48,0% di *studenti immigrati*. Negli studenti *migranti adolescenti*, invece, su 91 soggetti il 9,9% sono *neoitaliani*, il 35,2% *italiani misti* e il 54,9% *immigrati* (Fig. 23a e 23b).

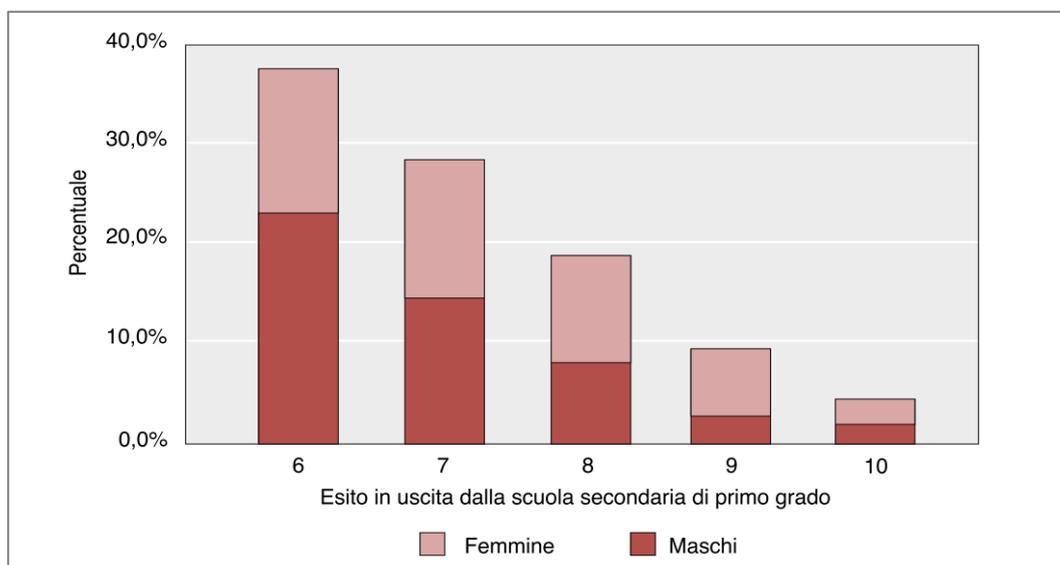
3.2. Esiti scolastici in un'ottica di genere

Nel campione esaminato, la dimensione di genere incide diversamente sugli esiti scolastici al termine della scuola secondaria di primo grado (Fig. 24), in linea con quanto si evidenzia anche nelle analisi statistiche del MIUR e dell'OECD.

L'esito di uscita al termine del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, invece, non presenta differenze significative di genere nella percentuale di ammessi alla classe successiva terza con o senza debiti, mentre nella percentuale di non ammessi (166 soggetti) il 58,4% è rappresentato da studenti maschi e il 41,6% da studenti femmine, confermando il *trend* che attribuisce alle studentesse esiti migliori.

In generale comunque, come si può vedere dal grafico in Figura 24, alla fine del primo ciclo di istruzione la maggior parte degli studenti (oltre il 60%) si situa tra il "sei" e il "sette" (in prevalenza maschi), mentre il rimanente dall'"otto" al "dieci" è costituito in prevalenza da femmine.

Figura 24 - Esito percentuale finale scuola secondaria di primo grado per genere



Fonte: Malusà et al., 2016, p. 149

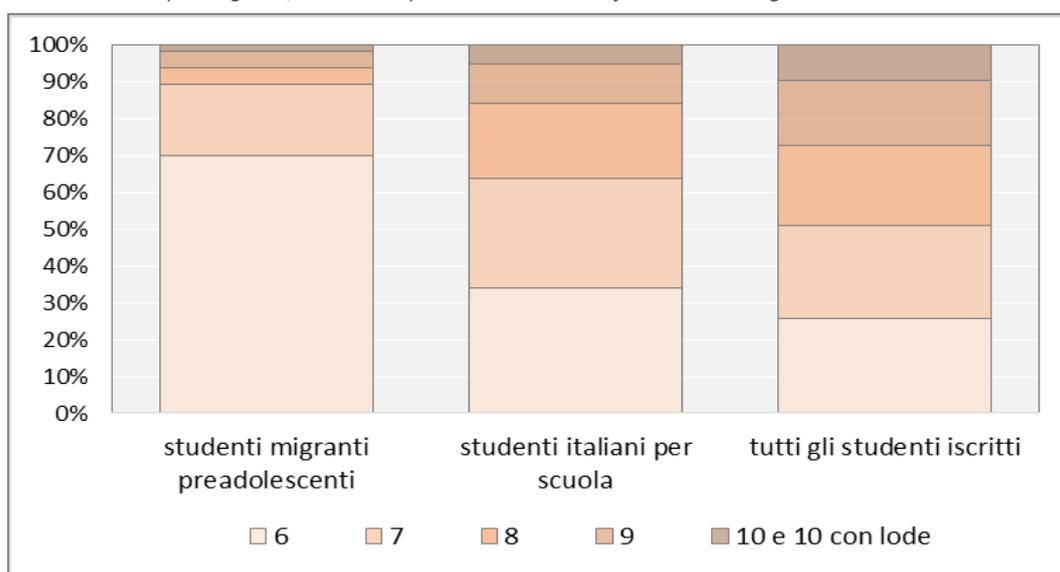
3.3. Tra durata della scolarizzazione ed esiti scolastici: quale relazione?

L'analisi conferma una relazione tra numero di anni di scolarizzazione in Italia ed esito scolastico.

Al termine della scuola secondaria di primo grado, sono gli *studenti italiani per scuola* ad avere il tasso percentuale minore²³ (34,2%) nel voto di uscita pari a "sei" contro il 70,1% degli *studenti migranti preadolescenti*, e con "sette" il 29,6% contro il 19,4%.

Nelle votazioni medio-alte continuano a distinguersi: il 20,4% degli *italiani per scuola* raggiunge l'"otto", il 10,7% il "nove" e il 5,1% il "dieci", mentre complessivamente solo il 10,5% degli studenti inseriti nella scuola secondaria di primo grado raggiunge votazioni comprese tra l'"otto" e il "dieci".

Figura 25 - Incrocio (con valori %) tra la durata della scolarizzazione e gli esiti al termine della scuola secondaria di primo grado, con voto espresso in decimi. Confronto con tutti gli studenti iscritti nella PAT



Elaborazione personale su dati AUS-PAT e MIUR, 2011

Questi esiti, tuttavia, sono inferiori a quelli raggiunti complessivamente nello stesso anno da tutti gli alunni in provincia di Trento, soprattutto nelle votazioni alte ("nove" e "dieci"), come si evince dalla Figura 25.

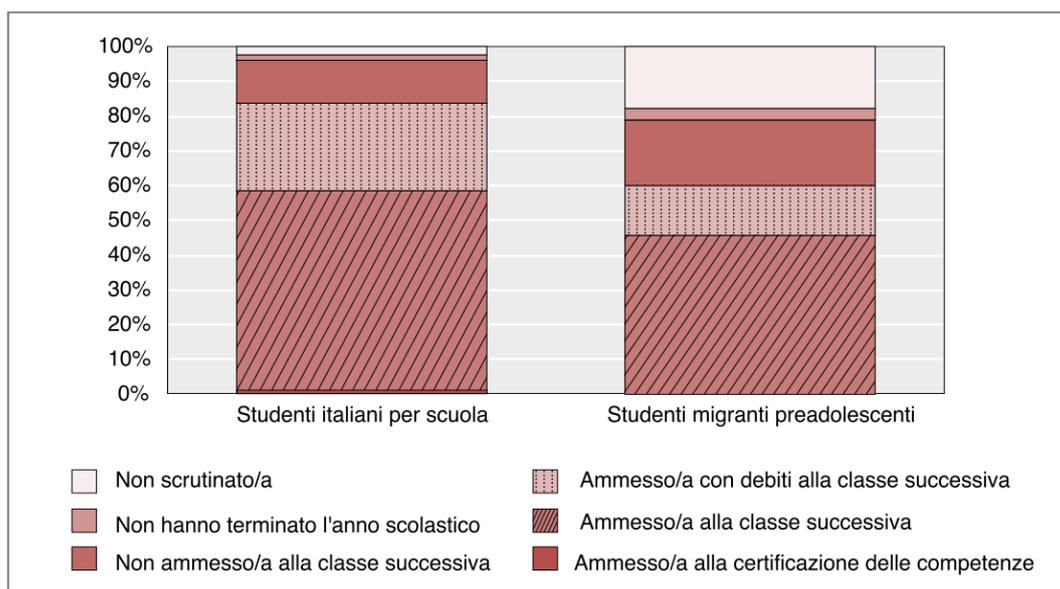
Lo stesso vale relativamente agli esiti al termine del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado (Fig. 26), in cui sono sempre gli studenti inseriti dalla scuola primaria nel sistema scolastico a raggiungere i risultati migliori: il 12,5% degli *studenti italiani per scuola* non viene ammesso alla classe successiva contro il 18,5% degli *studenti migranti preadolescenti*.

²³ Nello stesso anno scolastico (2010/11) il Servizio Statistico del MIUR (MIUR, 2011b, p. 10) riporta che in Provincia di Trento il 25,7% dei Licenziati all'Esame di Stato del I Ciclo ha conseguito come voto "sei", il 25,2% "sette", il 21,7% "otto", il 17,7% "nove" e il 7,9% "dieci", posizionandosi come la regione con la maggior quota di licenziati con il massimo dei voti. Questi esiti, però, non sono distinti per cittadinanza, ma sono complessivi.

Emerge, invece, una differenza percentuale di 13,4 punti sulle ammissioni alla classe successiva (58,0% degli *italiani per scuola* contro il 44,6% dei *migranti preadolescenti*) e di 11 punti nelle ammissioni con debito formativo (25,1% contro il 14,1%) (Fig. 26). Nel campione non sono stati analizzati gli *studenti migranti adolescenti*, in quanto numericamente pochi (solo 6 soggetti di cui si hanno informazioni).

Non emergono differenze significative relative al tasso percentuale di non ammissione alla classe successiva in funzione della variabile dicotomica "Paese di nascita dei genitori": non sono ammessi solo l'11,0% degli *studenti neoitaliani* e il 10,9% degli *italiani misti* contro il 13,8% degli *studenti immigrati*; sono ammessi alla classe successiva senza debiti e con debiti rispettivamente il 58,9% e il 26,0% degli *studenti neoitaliani*, il 60,9% e il 24,7% degli *studenti italiani misti* e il 53,5% e il 23,0% degli *studenti immigrati*.

Figura 26 - Incrocio (con valori %) tra la durata della scolarizzazione e gli esiti alla fine del secondo anno nella scuola secondaria di secondo grado



Fonte: Malusà et al., 2016, p. 151

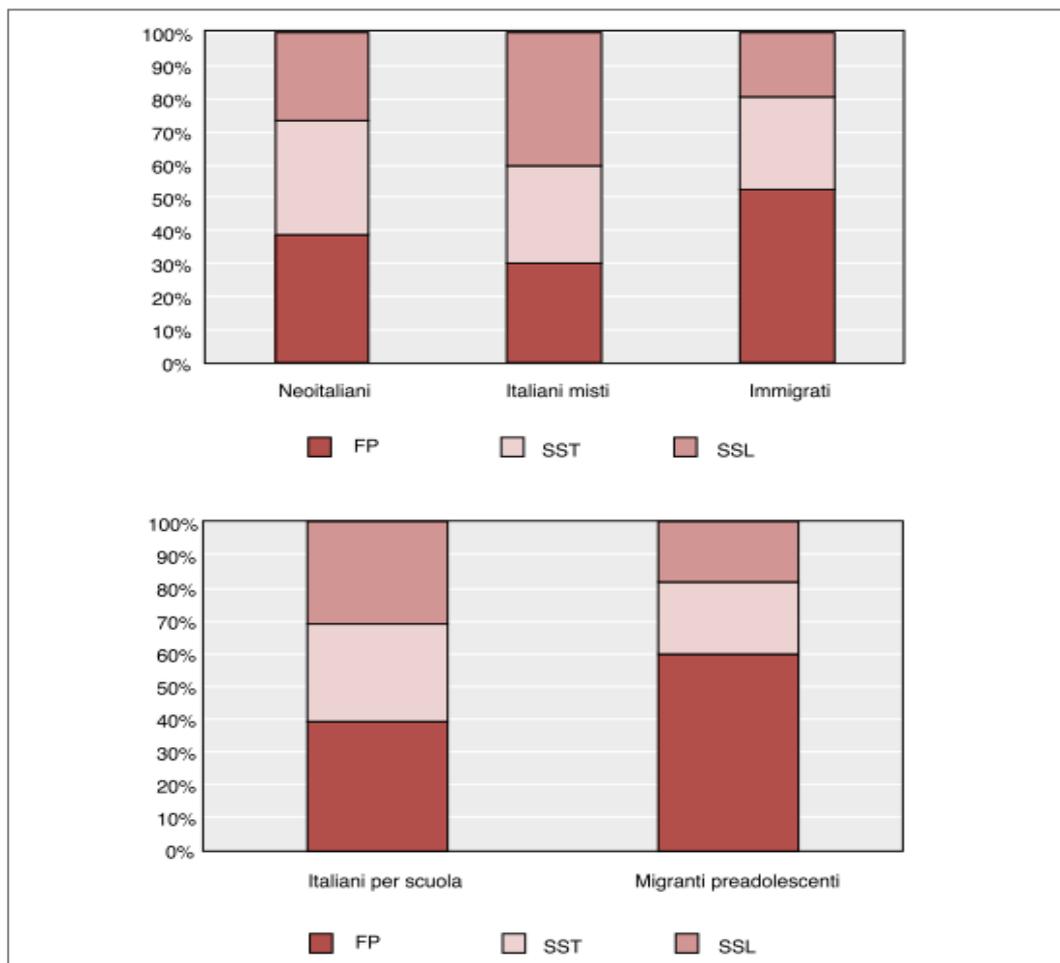
In conclusione si può dire che è confermata la nostra ipotesi che la variabile durata di permanenza nel nostro sistema scolastico sia una variabile importante per garantire il successo scolastico, anche se non è sufficiente per raggiungere alte votazioni.

3.4. Predestinazione formativa

L'ottimismo delle precedenti analisi è parzialmente mitigato dai fenomeni di canalizzazione o predestinazione formativa.

Infatti le analisi confermano una predestinazione formativa soprattutto a carico degli *studenti immigrati*, che frequentano nel 52,4% dei casi una scuola o un istituto professionale, a fronte del 30,4% degli *studenti italiani misti* e del 39,0% degli *studenti neoitaliani* (Fig. 27, sopra). E sono sempre i *migranti preadolescenti* ad orientarsi verso un percorso professionale, con un tasso percentuale del 59,8%, mentre quello degli *studenti italiani per scuola* è pari al 39,0% (Fig. 27, sotto).

Figura 27 - Indirizzo scolastico frequentato in base alla variabile nazionalità (sopra) e alla variabile durata
scolarizzazione (sotto)



Fonte: Malusà et al., 2016, p. 152

Fin qui i dati confermano precedenti ricerche, che già segnalavano il fenomeno della predestinazione formativa per studenti migranti. Quello che emerge di nuovo è che la durata della scolarizzazione non sembra incidere in modo significativo sulle scelte formative: questo si evince confrontando i dati degli studenti di origine migrante con la media percentuale di iscrizione di tutti gli studenti (autoctoni e non) del territorio trentino in percorsi professionali, pari al 20%²⁴.

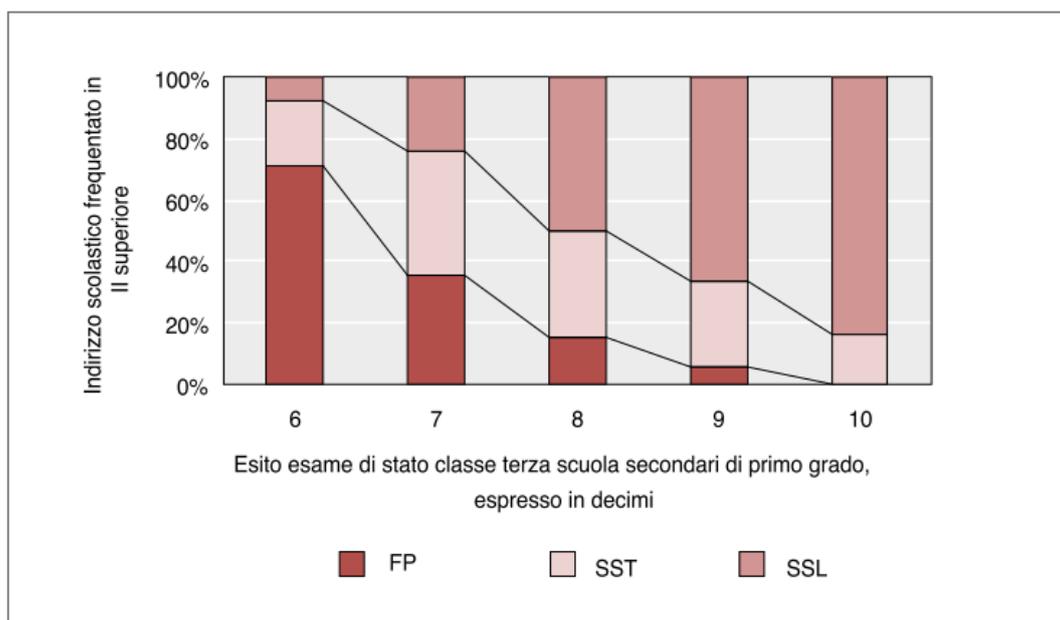
In altri termini sarebbero predestinati a un percorso scolastico di più bassa qualità anche gli studenti che hanno una lunga durata nel sistema italiano e buoni esiti scolastici. Il problema principale è che il percorso della formazione professionale non prepara adeguatamente all'università e quindi la predestinazione formativa incide sul bassissimo numero di studenti di origine migrante che può accedere al *college*.

²⁴ Dato ricavato dalle percentuali PAT al link
https://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=4cf1de3e-0fe9-42ed-b1fb-0e296be521f7&groupId=10137

Pur in presenza di un forte orientamento verso percorsi professionali e tecnici degli alunni di cittadinanza non italiana, confermata anche dai dati del Ministero (ISMU-MIUR, 2015), in Trentino gli studenti del campione nati in Italia da un genitore italiano e uno straniero (*italiani misti*) frequentano per il 40,7% percorsi liceali (che in questa categorizzazione comprendono anche la formazione artistica), a fronte del 19,5% degli *studenti immigrati* e del 26,7% degli *studenti neoitaliani*. Considerando come variabile la durata della scolarizzazione, il 30,8% degli *studenti italiani per scuola* è iscritto nei licei, contro il 18,5% degli *studenti migranti preadolescenti*.

Un maggior orientamento verso un percorso professionale da parte degli alunni di origine migrante è evidente in caso di esito mediocre al termine dell'esame di stato della scuola secondaria di primo grado (Fig. 28). Infatti, il 70,9% degli studenti che ha ricevuto "sei" all'esame di terza media è iscritto in un percorso professionale e il 35,7% con "sette" mentre questa percentuale progressivamente diminuisce in relazione all'esito raggiunto: il 15,2% con "otto" come voto finale, il 5,6% con "nove" e nessuno con "dieci", dato, questo, che assegnerebbe al primo ciclo di istruzione un valore formativo fondante percorsi efficaci.

Figura 28 - Relazione percentuale tra l'esito dell'esame di stato della scuola secondaria di primo grado e l'indirizzo frequentato nel secondo anno della scuola secondaria di secondo grado. A.sc. 2012/13



Fonte: Malusà et al., 2016, p. 153

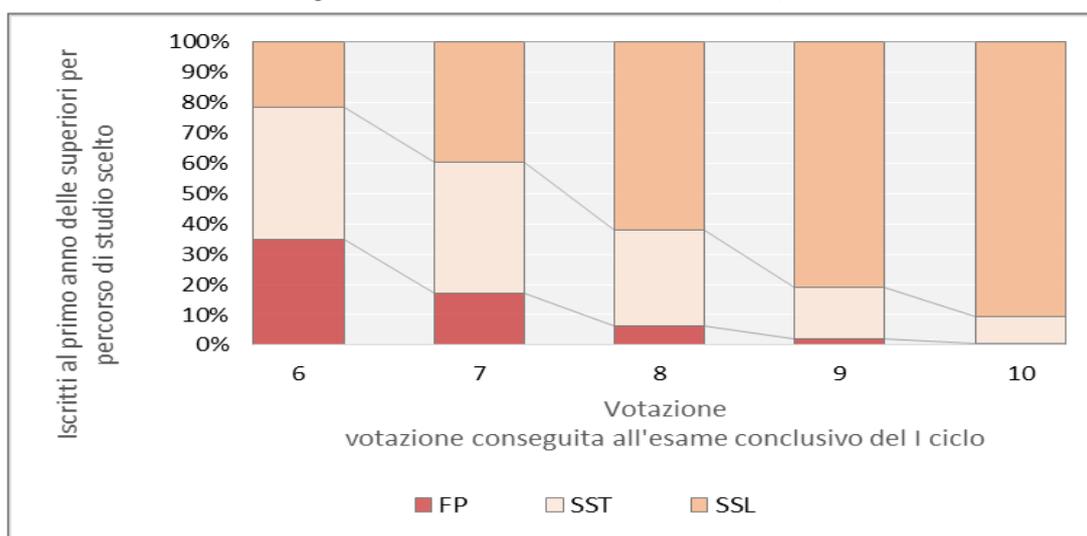
Non si hanno ancora a disposizione i dati di un campione equiparabile di studenti di cittadinanza italiana dello stesso anno scolastico per poter effettuare un confronto. Tuttavia, crediamo, si possono individuare alcune tendenze generalizzabili osservando il percorso di studio scelto e la votazione conseguita all'esame conclusivo del I ciclo da tutti gli iscritti nel territorio nazionale al primo anno della scuola secondaria di II grado nel 2015/16 (Fig. 29).

Osservando i dati del MIUR (2015a) si evince che in presenza di una bassa votazione all'esame di stato ("sei"), la metà di questi studenti (il 34,9% vs il 70,9%) è orientato verso

un percorso professionale, mentre più del doppio opta per un percorso tecnico (43,8% vs 21,60%) o liceale (21,3% vs 7,50%); e anche con votazioni migliori le transizioni verso gli indirizzi tecnici o liceali sono superiori rispetto al campione di studenti di origine migrante della presente ricerca.

Si può dire, pertanto, che le scelte degli studenti con cittadinanza non italiana risultano ancora pesantemente influenzate dal fatto di essere stranieri – sia immigrati adolescenti che neoitaliani o italiani per scuola – anche se si registra uno spostamento verso i licei in relazione ad un percorso di successo scolastico nella scuola secondaria di primo grado.

Figura 29 - Iscritti al primo anno della scuola secondaria di II grado per percorso di studio scelto e votazione conseguita all'esame conclusivo del I ciclo. A. sc. 2015/16



Rielaborazione personale. Fonte: MIUR (2015a, p. 17)

4. PATTERN DI CARRIERA FORMATIVA E DI MOBILITÀ

4.1. Frantumazione dei percorsi formativi

Come incidono i diversi fattori precedentemente esaminati nelle traiettorie formative di ciascuno studente di origine migrante?

Dall'analisi emerge una "frantumazione" delle traiettorie formative²⁵ di questi studenti, con 269 differenti percorsi che rivelano situazioni estremamente variegata e complesse.

Il 65% degli studenti del campione si colloca in 20 diversi pattern con frequenze di almeno 10 studenti (Tab. 6), evidenziando un'estrema parcellizzazione²⁶ dei possibili percorsi formativi.

Di questi, quasi la metà dei soggetti (43,6%) ha percorsi regolari espliciti²⁷ relativi a licei (14,3%), istituti tecnici (13,8%) e formazione professionale (15,5%).

4.2. Chi è riuscito a farcela?

I primi tre pattern della Tabella 6 mostrano studenti con una carriera regolare (43,6% su un campione di 1325 soggetti) che frequentano un percorso professionale (15,5%), liceale (14,3%) o tecnico (13,8%).

Ma chi è *riuscito a farcela*? Cosa hanno in comune questi studenti?

A livello descrittivo, questi tre raggruppamenti (578 soggetti) comprendono un sottogruppo di *studenti italiani per scuola*, prevalentemente *non in ritardo* nel proprio percorso di studio. In particolare:

- nei percorsi liceali, su 190 soggetti l'83,1% è iscritto secondo regolare età anagrafica (Fig. 30 sopra), con uno status prevalentemente di *studente italiano misto* (55,0%) (Fig. 30 sotto) ed è di sesso femminile (68,4%);
- nei percorsi tecnici (183 soggetti), il 65,6% è regolare per età anagrafica, con uno status di *studente italiano misto* (44,5%) o *immigrato* (40,1%), ed è prevalentemente di sesso maschile (63,9%).

²⁵ Si intende in questo contesto di ricerca come traiettoria formativa il percorso scolastico degli alunni di origine migrante dalla scuola primaria (classe quarta) fino alla seconda classe della scuola secondaria di secondo grado. Se avviene senza interruzioni o ripetenze viene definito "regolare", diversamente da altre tipologie di percorso, non descritte però in questo contributo.

²⁶ Questo è reso ancora più evidente dal confronto con le traiettorie delle carriere scolastiche di tutti gli studenti trentini, presentate nello studio di Checchi, Azzolini e Marzadro (2014, p. 73).

²⁷ La percentuale sale al 52,5% (7^a riga) se si considerano anche le carriere senza ripetenze o trasferimenti con assenza di dati nel primo ciclo. Il primo pattern con bocciatura esplicita in prima superiore e trasferimento dal percorso tecnico al professionale è presente nell'8^a riga. Il 68,9% dei casi (26^a riga) non ha registrato bocciature esplicite nel primo ciclo o – qualora fossero avvenute – è un dato mascherato dall'assenza di informazioni nel *database*.

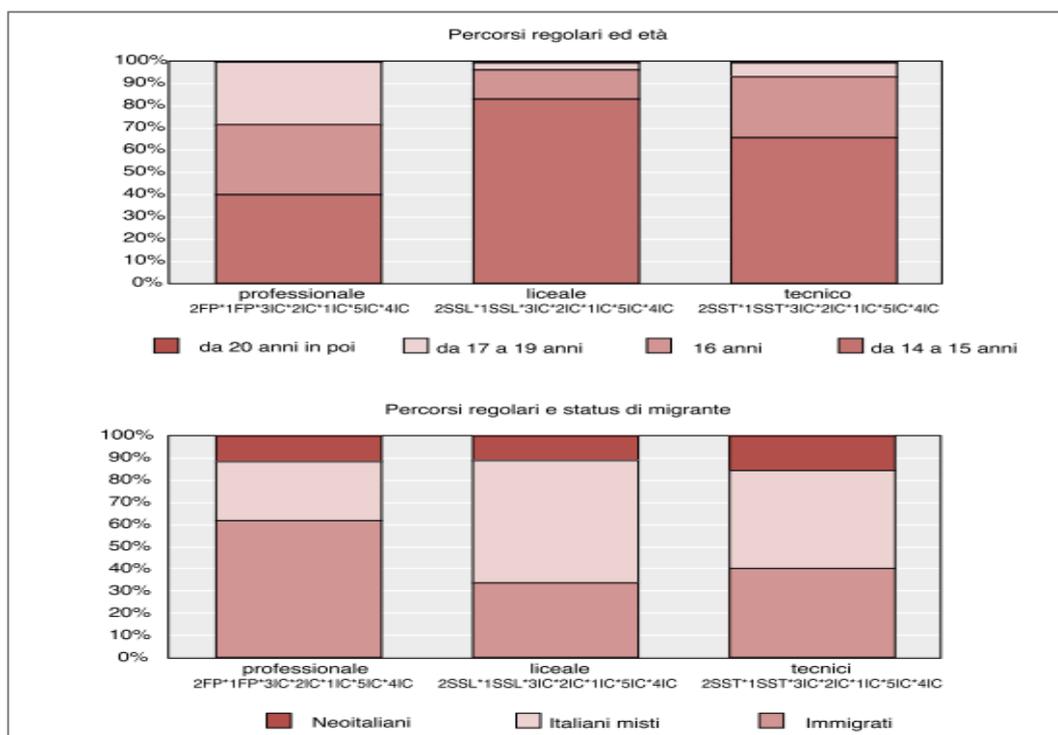
DETERMINANTI PEDAGOGICHE DEL SUCCESSO SCOLASTICO DEGLI STUDENTI DI ORIGINE
MIGRANTE

Tabella 6 - Traiettorie scolastiche degli studenti di origine migrante (selezione dei primi 20 pattern in base alle frequenze)

n.	Pattern di carriera scolastica	Frequenza	%	% cumulativa
1	2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC*4IC	205	15,5	15,5
2	2SSL*1SSL*3IC*2IC*1IC*5IC*4IC	190	14,3	29,8
3	2SST*1SST*3IC*2IC*1IC*5IC*4IC	183	13,8	43,6
4	2FP*1FP*0*0*0*0*0	44	3,3	46,9
5	2SSL*1SSL*0*0*0*0*0	32	2,4	49,4
6	2SST*1SST*0*0*0*0*0	22	1,7	51,0
7	2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*0*0	19	1,4	52,5
8	2FP*1FP*1SST*3IC*2IC*1IC*5IC	18	1,4	53,8
9	2FP*AFP*0*0*0*0*0	16	1,2	55,0
10	2SSL*1SSL*1SSL*3IC*2IC*1IC*5IC	15	1,1	56,2
11	2FP*2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC	14	1,1	57,2
12	2SSL*2SSL*1SSL*3IC*2IC*1IC*5IC	14	1,1	58,3
13	2FP*1FP*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC	13	1,0	59,2
14	2FP*1FP*3IC*2IC*0*0*0	13	1,0	60,2
15	2SST*2SST*1SST*3IC*2IC*1IC*5IC	12	0,9	61,1
16	2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*1IC*5IC	11	0,8	62,0
17	2SSL*1SSL*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC	11	0,8	62,8
18	2FP*0*3IC*2IC*1IC*5IC*4IC	10	0,8	63,5
19	2SST*1SST*1SSL*3IC*2IC*1IC*5IC	10	0,8	64,3
20	2FP*1FP*3IC*2IC*1IC*5IC*0	9	0,7	65,0

Fonte: Malusà et al., 2016, p. 154. Per una corretta lettura delle etichette dei pattern: lo 0 equivale ad assenza di informazioni per quell'anno scolastico; i numeri sono riferiti alla classe frequentata; IC = Formazione primaria e secondaria di primo grado in un Istituto Comprensivo; FP = Formazione Professionale; SST = Scuola Secondaria, Istituto Tecnico; SSL = Scuola secondaria, Liceo

Figura 30 - Percorsi regolari (primi tre pattern in Tab. 6) nei diversi indirizzi in relazione all'età (sopra) e in relazione allo status di migrante (sotto)

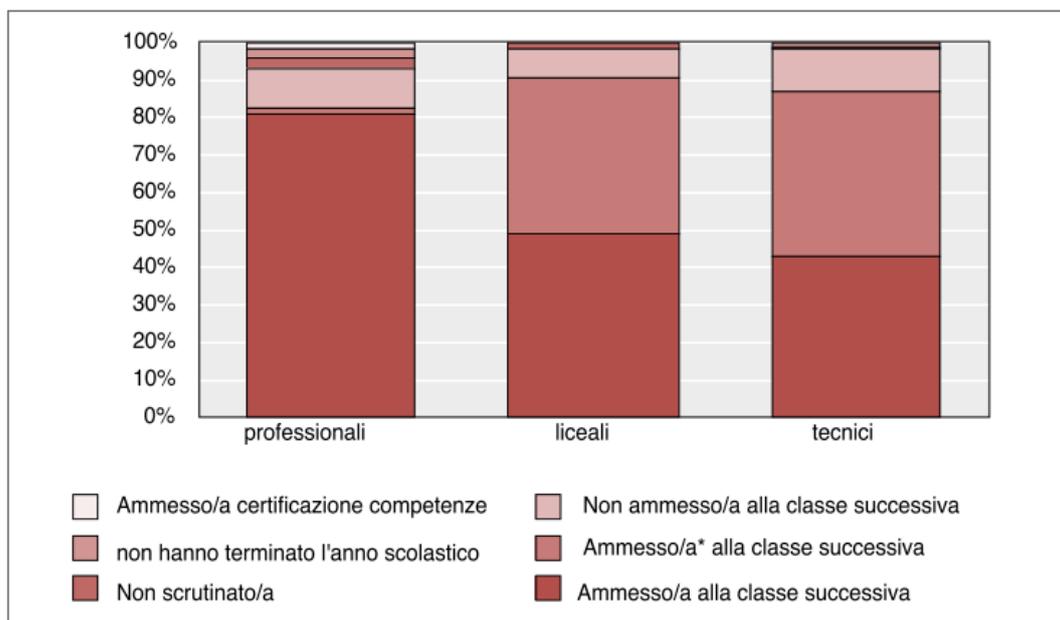


Fonte: Malusà et al., 2016, p. 155

Ma anche in questo caso l'ottimismo di un possibile percorso regolare si scontra a lungo termine con le evidenze emergenti al termine del biennio della scuola secondaria di secondo grado.

Qui (Fig. 31) la forbice tra studenti autoctoni e stranieri si allarga ulteriormente: infatti in questo campione (578 soggetti), per esempio, solo il 48,9% di chi era regolare al liceo viene ammesso senza debiti alla classe successiva, mentre il 41,5% è ammesso con debiti e il 9,4% non è ammesso o non è scrutinato; nei percorsi tecnici, il 43,1% è ammesso senza debiti e il 43,7% con debiti alla classe terza, mentre il 13,1% non è ammesso o scrutinato.

Figura 31 - Esiti al termine del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado nelle prime tre categorie di studenti italiani (in Tab. 6) per scuola con precorsi regolari, suddivisi negli indirizzi professionale, tecnico e liceale



Fonte: Malusà et al., 2016, p. 156

4.3. Determinanti di successo scolastico

Modelli di regressione multipla logistica²⁸ hanno permesso di studiare l'impatto di variabili relative al background e al percorso scolastico di ciascun soggetto sulle tipologie di pattern di carriera scolastica.

Le variabili disponibili per la costruzione dei modelli erano riferibili, come già precedentemente esplicitato, a caratteristiche di sfondo dei genitori (nazionalità e cittadinanza); degli studenti (genere, età, numero di anni in Italia, nazionalità e cittadinanza); e al loro percorso scolastico (tipologia di scuola, istituto e classe frequentata; voto espresso alla fine della terza media; esito alla fine della seconda superiore, declinato come ammissione/non ammissione alla classe successiva, ammissione con debiti, ammissione alla certificazione di competenze, acquisizione di crediti formativi, interruzione dell'anno scolastico).

²⁸ La regressione logistica permette di stimare la probabilità che un determinato evento si verifichi dato un insieme predefinito di variabili esplicative.

Come team di ricerca, avevamo scelto di assumere una prospettiva pedagogica nell'analisi delle traiettorie, rilevando in particolare l'impatto di un insieme di fattori relati alla scolarizzazione (durata del percorso di studio in Italia) piuttosto che a dimensioni socio-economiche dei soggetti considerati – proprie di un taglio maggiormente sociologico. L'ipotesi di partenza era di verificare, con i dati a disposizione, quanto la scuola riuscisse a promuovere percorsi regolari (ovvero senza ripetenze/interruzioni dalla classe quarta della primaria alla seconda superiore nel territorio trentino) e di successo (ovvero la promozione nel biennio delle superiori, con o senza debiti)²⁹.

In un primo modello (Tab. 7), abbiamo analizzato simultaneamente tutte le variabili delle prime tre traiettorie regolari, osservate complessivamente. Tra i predittori dei pattern di successo scolastico, seppur con una varianza spiegata contenuta ($R^2 = .08$), emergono: il genere (le femmine hanno percorsi più regolari), lo stato di nascita del padre (se italiano le carriere sono più regolari) e lo status di migrante "preadolescente" (che diminuisce la probabilità di avere un pattern regolare).

Abbiamo successivamente focalizzato l'analisi su ciascun indirizzo, creando modelli di regressione logistica binaria³⁰, relativi in particolare ai percorsi regolari liceali e a quelli tecnici, in quanto ritenuti di "maggior" prospettive formative, permettendo un possibile e competente inserimento futuro all'Università.

La varianza spiegata contenuta di queste analisi³¹ fa presupporre la presenza di altri fattori determinanti, probabilmente a livello individuale, educativo, sociale, economico e culturale, che si potrebbero indagare con ulteriori ricerche³² e che saranno oggetto della

²⁹ Il database contiene solo i dati del territorio trentino. Sono esclusi da questa analisi, pertanto, tutti gli studenti che possono essersi iscritti negli anni considerati fuori provincia e che non è possibile monitorare con questi database. Appaiono tra i percorsi non regolari, con un codice numerico comprendente 0, ovvero "assenza di informazioni".

³⁰ A livello di analisi statistica, il primo modello è stato costruito assumendo come variabile dicotomica dipendente *dummy* la tipologia di carriera regolare di successo, definita come una traiettoria formativa senza interruzioni dalla quarta della scuola primaria alla promozione con o senza debiti alla classe terza delle superiori.

Le variabili esplicative indipendenti considerate (*covariate*) sono dimensioni socio-anagrafiche dello studente: ETÀ, SESSO (maschile o femminile); TIPO_STUDENTE (in base alla durata del percorso scolastico), TIPO_IMMIGRATO (in base allo status di autoctono o immigrato), TIPO_IMMIGRATO UNITN (ovvero neo-italiano, italiano misto, immigrato); dimensioni di background dei genitori: STATO_PADRE (stato di nascita del padre) e STATO_MADRE (stato di nascita della madre); esito scolastico: ESITO_MEDIE (voto nell'esame di terza media).

Nei modelli a blocchi successivi, ogni covariata è stata incorporata su tre variabili *dummy* relative agli indirizzi formativi regolari esaminati: liceale, tecnico e professionale.

³¹ R-quadrato di Nagelkerke.

³² Sono stati richiesti all'Ufficio Innovazione e Informatica della PAT nel mese di aprile 2016 ulteriori dati connessi anche a variabili relate a dimensioni socio-culturali dei genitori, agli esiti di ammissione del campione di studenti considerato alla classe quinta dell'anno scolastico in corso (2015/16) e alla loro possibile frequenza scolastica in Trentino già dalla classe prima; inoltre la percentuale secca di studenti di cittadinanza italiana nei diversi indirizzi, per poter avere un campione di confronto equivalente. Al momento della scrittura di questo report, però, questi dati sono ancora in fase di estrazione dal *data warehouse*: si presume che avrebbero fornito ulteriori

fase qualitativa di studio, attraverso strumenti più consoni ad analizzare variabili di contesto.

Tabella 7 - Determinanti di successo nei percorsi formativi regolari

	MODELLI DI REGRESSIONE LOGISTICA		
	Percorsi regolari (senza distinzione di indirizzo)	Percorsi regolari di indirizzo liceale	Percorsi regolari di indirizzo tecnico
Determinanti	<ul style="list-style-type: none"> - Genere femminile - Status di <i>italiano misto</i> (con padre italiano) - <u>Non</u> essere di status <i>migrante preadolescente</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Genere femminile - Voti medio-alti all'esame di stato in III media - Essere regolari per età 	<ul style="list-style-type: none"> - Genere maschile - Voti buoni all'esame di stato in III media - Status di <i>italiano misto</i> (con padre italiano)
Varianza spiegata	R² = .08	R² = .20	R² = .09

4.4. Discussione

Il quadro emergente da queste analisi evidenzia anche nella Provincia di Trento uno scenario di profonde iniquità nei percorsi pubblici e privati di formazione, che dovrebbero maggiormente supportare e favorire un'integrazione sociale fra tutti gli studenti autoctoni e non.

Le considerazioni presentate in questa ricerca sono rilevanti sia a livello teorico, per definire e classificare differenti profili pedagogici di alunno straniero, sia sul piano operativo per pianificare nella scuola percorsi preventivi mirati a supportare il successo scolastico degli alunni di origine migrante in base ai nuovi bisogni emergenti, focalizzando le risorse negli ambiti di maggior fragilità.

Se quasi la metà del campione si trova in ritardo nel percorso scolastico, a differenza dei pari autoctoni, significa che qualcosa nella scuola non funziona. Se non riesce ad assumere un ruolo determinante di "equalizzatore sociale", come dichiarato in una ricca normativa, significa che esistono presumibilmente ancora prassi e politiche scolastiche incongruenti. E non solo all'interno della scuola, come evidenzia la discussione ancora in corso sulla legge per l'acquisizione di cittadinanza oltre un superato *jus sanguinis*.

Con la presente indagine, comunque, tra le determinanti di successo scolastico non compare una cittadinanza giuridica. Perché se questa non si associa a reali pratiche di cittadinanza attiva globale, rimane presumibilmente un importante diritto acquisito, ma sterile.

Il minore ritardo delle seconde generazioni rispetto le prime dipinge di un velato ottimismo quanto la scuola potrebbe ancora fare per ridurre il *learning gap* tra studenti autoctoni e stranieri. Sono gli studenti qui definiti come *italiani per scuola* il sottogruppo

elementi per uno studio longitudinale di più ampia portata (dal 2003/04 al 2015/16), con maggiori dimensioni inseribili nei modelli di regressione multipla logistica predisposti precedentemente.

che sperimenta in parte percorsi regolari e di successo scolastico, intendendo con questo un percorso senza interruzioni dalla scuola primaria fino ad una promozione nel biennio delle superiori.

Tuttavia, analizzando le carriere formative degli studenti post-migranti, il dato che colpisce è una vera e propria “frantumazione” dei percorsi osservati, con ben 269 diverse e complesse traiettorie, che comprendono ripetenze, ritardi, transizioni soprattutto discendenti, trasferimenti in altre scuole e altre città, dato – questo – non monitorabile con i dati dell’AUS-PAT. Tale polverizzazione, caratteristica solo di questa popolazione di studenti, diminuisce di molto l’impatto positivo che la scuola potrebbe assumere, soprattutto nei confronti di chi vive oltre uno status di “*straniero*” anche condizioni socio-economiche difficili, spesso associate ad uno scarso capitale culturale, come evidenziato in letteratura. E al tempo stesso riporta l’urgenza di una forte personalizzazione degli interventi sia formativi sia di orientamento, soprattutto verso i ragazzi e le ragazze *immigrati e migranti preadolescenti*, più a rischio di insuccesso scolastico e maggiormente colpiti da una predestinazione formativa.

Perché, anche se in presenza di un esito medio-alto all’esame di stato di fine primo ciclo, oltre il doppio di studenti di origine migrante si iscrive comunque in percorsi professionali o, in subordine, tecnici, a differenza della scelta per lo più liceale dei pari autoctoni, dato confermato anche dagli studi di Ress (2014, p. 72) sul territorio trentino. Meccanismi – questi – definiti come “*effetti primari*” (prestazioni scolastiche) e “*secondari*” (scelte sugli studi futuri) delle disuguaglianze di opportunità di istruzione nei diversi gruppi sociali, già studiati da Boudon (1974) e correlati con le possibili prospettive future e con i destini occupazionali individuali.

Sebbene numerose ricerche evidenzino la valenza inclusiva e formativa della IeFP (Santagati, 2015c), la tendenza dei giovani con background migratorio di orientarsi verso percorsi brevi e professionalizzanti rinforza il sistema sociale che vede nei lavoratori stranieri in tutta Europa solo una manodopera poco qualificata (Tarozzi, in stampa), caratterizzata anche in Italia da un “*sottoinquadramento, un impiego massiccio in professioni non qualificate e un differenziale retributivo [...] che continua a riguardare in misura maggiore gli stranieri rispetto agli italiani*” (Catarci, 2012, p. 61) – quasi fossero una sorta di “*uomini senza qualità*” – come vengono provocatoriamente definiti da alcuni autori (Bonetti & Fiorucci, 2006), intrappolati in circuiti di un lavoro servile e “*paraschiavistico*” contemporaneo (Carchedi, 2010).

Sono elementi – questi – che sottolineano il ruolo centrale che potrebbe, invece, assumere l’istruzione nel promuovere percorsi di equità, offrendo pari opportunità formative per tutti, anziché riprodurre forme di disuguaglianza sociale, come approfondito anche nel primo capitolo di questo lavoro di tesi. Infatti

un sistema scolastico in cui a quattordici anni gli studenti vengono divisi in ‘destinati a ricevere un’alta formazione’ e ‘destinati a diventare manodopera scarsamente qualificata’ senza essere prima riuscito ad attenuare, se non a eliminare, i condizionamenti familiari e sociali che spingono verso questa segregazione formativa, costruisce

le basi per la perpetuazione dell'ingiustizia sociale. (Ventura, 2015, p. 190)

Questa ricerca ha evidenziato attraverso modelli di regressione logistica alcuni predittori di successo scolastico. Sicuramente una varianza spiegata contenuta delle variabili in nostro possesso conferma la valenza di altri fattori determinanti di carattere sociale, culturale ed economico, già convalidati in letteratura anche nel territorio trentino (Checchi et al., 2014; Ressa & Azzolini, 2014). E l'impatto dello status di *italiano misto* o del *genere*, che emerge dalla nostra analisi, si riferisce solo a fattori estrinseci alla scuola come agenzia di socializzazione e di formazione.

Unica eccezione, la durata del percorso scolastico in Italia e l'aver conseguito esiti medio-alti nell'esame di stato alla fine del primo ciclo, determinanti — queste — di sapore pedagogico che assegnano un ruolo di valore alla scuola che ora, come ai tempi di Milani (Reggio, 2014), continua ad essere chiamata a non fare parti uguali tra diseguali.

E le dinamiche ed i processi pedagogici messi in atto per supportare percorsi di successo scolastico nei ragazzi e nelle ragazze di origine migrante verranno indagati nella fase successiva di ricerca, assumendo quella visione critica di osservazione e di analisi che una dimensione qualitativa può permettere.

CAPITOLO QUARTO

FASE INTERMEDIA. SCUOLE E PRESTIGIO PERCEPITO¹

¹ Questo capitolo, con sostanziali integrazioni nelle analisi riportate, è tratto in parte dal report finale di ricerca di Malusà, G., Tarozzi, M. & Rapanà, F. (2014). *“Oltre l'accoglienza. Azioni per la promozione del successo scolastico degli alunni di origine straniera. Progetto di ricerca sulle pratiche efficaci per la promozione del successo scolastico degli alunni di origine migrante. Report finale”* (pp. 43-57). IPRASE: Trento (report non pubblicato).

Questo capitolo comprende uno studio inizialmente non previsto nel progetto di ricerca, ma ideato ad hoc per fondare su criteri molteplici un primo campionamento delle scuole da osservare nella fase di ricerca qualitativa, che si è reso necessario in quanto l'analisi dei dati estratti dal database dell'AUS-PAT era in ritardo rispetto i tempi preventivati nel disegno iniziale di ricerca.

Si presenteranno, pertanto, le ipotesi fondanti il questionario prodotto, il campione considerato, le modalità di raccolta dati e alcuni risultati di rilievo per le fasi successive di ricerca, evidenziando anche i criteri per la definizione di un primo campione di scuole e i temi emergenti riferibili alla traccia iniziale di domande per le interviste.

1. UN QUESTIONARIO SUL PRESTIGIO PERCEPITO

1.1. Ipotesi di partenza e finalità

I risultati presentati nel capitolo precedente sono stati elaborati nel corso del progetto di ricerca, ma temporalmente in ritardo rispetto il disegno previsto, come già specificato (cfr. pp. 71-72).

In assenza di esiti definitivi relativi all'analisi dei dati estratti dall'AUS-PAT (dovuti a numerose difficoltà per poter ottenere i dati richiesti e ai lunghi tempi di analisi in team)¹, è diventato essenziale includere un nuovo criterio per selezionare un iniziale campione di scuole statisticamente significativo dove condurre le prime osservazioni mirate all'individuazione dei fattori di successo scolastico, come previsto per la seconda fase di studio.

A tal scopo, dopo un ampio e dibattuto confronto nel gruppo di ricerca², abbiamo assunto la considerazione che le scuole con una maggiore reputazione/prestigio sociale potessero promuovere anche un maggiore successo scolastico.

Il concetto sociale di prestigio merita di essere brevemente contestualizzato. Umberto Galimberti, nel suo Dizionario di Psicologia (1992), declina il prestigio come sinonimo di status, cioè

un complesso pluridimensionale di risorse sociali, di cose positivamente valutate o ambite in una società – in prevalenza, qualche forma di ricchezza o possesso o proprietà, di potere o di influenza, di prestigio – che sono attribuite o che comunque confluiscono ad una data posizione, ossia a chi la occupa. (ibidem, p. 907)

¹ Il recupero dei dati richiesti è stato possibile solo da maggio 2014 – con alcune integrazioni a giugno dello stesso anno – a cui sono seguite le prime analisi nel team di ricerca che si sono concluse a novembre 2014 e, con alcuni ulteriori successivi approfondimenti, solo nell'autunno dell'anno successivo.

² La ricerca è iniziata nel 2014 con il sostegno di IPRASE e ha coinvolto in questa fase di lavoro Massimiliano Tarozzi, Francesca Rapanà e la sottoscritta.

Numerosi sono gli studi sulla formazione e sulle funzioni della reputazione (Palmonari, Cavazza, & Rubini, 2002), tra cui quelli di Emler (1994) che definisce la reputazione come “*un giudizio formulato da una comunità su un individuo in particolare che generalmente, ma non necessariamente appartiene alla comunità stessa*” (ibidem, p. 144/mia traduzione). La reputazione diventa una forma di conoscenza del mondo sociale mediata dall’esperienza degli altri; si forma intorno a qualità variabili, importanti per la comunità e spesso difficilmente osservabili in modo diretto, assicurando comportamenti cooperativi, una forma di controllo sociale ed esercitando una pressione che orienta verso la qualità delle prestazioni. Le relazioni tra reputazione e ragionamento morale sono studiate da diversi autori (Emler, Tarry, & James, 2007) così come le relazioni tra reputazione e potere (Moscovici, 1994).

Partendo dal presupposto che l’efficacia di una scuola è il risultato di diverse variabili interagenti, difficilmente isolabili e misurabili, si è ritenuto opportuno cogliere nel senso comune quale fosse la sua *efficacia percepita*, declinata come “*prestigio*” riferito dalla sua utenza (genitori, docenti e dirigenti).

E a maggior ragione, in quanto nella scuola il concetto molto soggettivo di prestigio si va imponendo sempre più anche come criterio di scelta delle scuole da parte dei genitori, rimarcando la tendenza neoliberista al “*ranking*” delle scuole sulla base della loro efficacia, pensando – oltremodo – che il prestigio possa favorire un più efficace accesso all’università.

Diventa, quindi, un valore importante per verificare il successo scolastico degli stranieri.

I dati sull’efficacia percepita delle scuole avrebbero permesso: in un primo tempo, di considerare quale fosse la presenza di studenti di origine migrante negli istituti ritenuti di maggior prestigio, incrociando questi esiti con i dati statistici forniti da IPRASE; in un secondo tempo, di individuare le scuole medie di provenienza degli alunni migranti iscritti nelle scuole superiori con buona reputazione, incrociando questi esiti con i dati estratti dal database dell’AUS-PAT, ulteriore elemento per un campionamento teorico successivo.

In aderenza ai principi etici di ricerca (AIP, 2015), inoltre, si è assunto di non diffondere i nomi delle scuole di maggior prestigio, ma di utilizzare i dati raccolti in modo rigorosamente anonimo e solo come ulteriore criterio per la definizione di un primo campione di scuole da osservare.

1.2. Costruzione del questionario

A tal scopo, abbiamo costruito un questionario con una breve parte anagrafica iniziale, due domande aperte ed una a risposta multipla, con la richiesta finale (facoltativa) di un indirizzo email per un possibile ulteriore contatto.

Il questionario è stato testato su un gruppo-campione di 12 docenti e genitori prima di essere somministrato ad un campione più vasto, per verificare la chiarezza dei quesiti, raccogliere eventuali feedback e monitorare il tempo necessario alla sua compilazione.

In base agli elementi individuati, sono state riformulate in parte le domande, stabilendo anche diverse modalità di somministrazione – cartacea e online – per diminuire il possibile

impatto di un effetto di desiderabilità sociale (McBurney & White, 2001/2007) che un contatto solo diretto avrebbe potuto suscitare.

Di seguito si riporta il modello finale della versione cartacea del questionario (Tab. 8).

Tabella 8 - Questionario sulla reputazione delle scuole

QUESTIONARIO SULLA REPUTAZIONE DELLE SCUOLE	
Dati partecipante:	<input type="checkbox"/> genitore <input type="checkbox"/> insegnante <input type="checkbox"/> dirigente
Nazionalità	<input type="checkbox"/> italiana <input type="checkbox"/> non italiana
Scuola in cui lavoro/sono iscritti i miei figli: _____	
<p>➤ Quali sono secondo lei le migliori scuole medie (secondarie di primo grado) in Trentino? (3 possibili risposte)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>➤ Quali sono secondo lei le migliori scuole superiori (secondarie di secondo grado) in Trentino? (3 possibili risposte)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>➤ Quali sono secondo lei gli elementi che abbassano il prestigio di una scuola? (massimo 3 risposte)</p> <p><input type="checkbox"/> Insegnanti precari</p> <p><input type="checkbox"/> Organizzazione inefficiente</p> <p><input type="checkbox"/> Alto numero di stranieri</p> <p><input type="checkbox"/> Poche attrezzature informatiche (computer, LIM...)</p> <p><input type="checkbox"/> Docenti non aggiornati</p> <p><input type="checkbox"/> Dirigente incompetente</p> <p><input type="checkbox"/> Contesto in cui la scuola è inserita</p> <p><input type="checkbox"/> Numero di disabili</p> <p><input type="checkbox"/> Relazioni difficoltose tra docenti</p> <p><input type="checkbox"/> Altro (specificare) _____</p>	
<p>➤ Possiamo contattarla in futuro per un'intervista?</p> <p>Se sì, lasci il suo indirizzo email _____</p>	
<p>Grazie della disponibilità Giovanna Malusà Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento Corso Bettini 31, 38068 - Rovereto (TN) - Italy Telefono: (+39) 0464 808667 giovanna.malusa@unitn.it</p>	

Si è preferito porre le prime due domande in una forma positiva, assumendo che nella scelta di una scuola superiore un genitore si sarebbe orientato verso l'opzione ritenuta migliore/possibile per il figlio e per il progetto migratorio familiare; un docente o un dirigente, invece, avrebbe tenuto in considerazione una serie di elementi fondati sulla propria pratica educativa e sull'esperienza diretta sul campo.

Solo nel terzo quesito, meno personale, la formulazione della domanda considera l'elemento del "mancato prestigio" tra una serie di opzioni disponibili, integrate con i suggerimenti ricevuti dal primo gruppo-campione di somministrazione.

Inoltre, mentre nella versione cartacea le opzioni a scelta multipla erano in un ordine statico, si è predisposto che nella versione online apparissero con una successione *random*, al fine di neutralizzare l'influenza dell'ordine di lettura. Tale versione è stata costruita utilizzando un apposito modulo di *Google documents*.

1.3. Campione previsto

Si è prescelto un campione stratificato di popolazione, comprendente genitori, docenti e dirigenti che lavoravano/con figli nelle scuole secondarie di e/o secondo grado in Trentino.

Nell'individuazione della grandezza di un possibile campione, si è considerato l'1% della popolazione riferita a docenti e dirigenti della scuola secondaria di primo e secondo grado; l'1% della popolazione riferita ai genitori (di cui il 9,5% di nazionalità non italiana, come nel campione di popolazione), come indicato nella Tabella 9.

Tabella 9 - Campione ipotizzato

TIPOLOGIA	N.	CARATTERISTICHE	DATI COMPLESSIVI PAT 2013/14 ³
DIRIGENTI	3 4	Dirigenti scuola secondaria di I grado Dirigenti scuola secondaria di II grado	728 Istituti: 450 Istituti Comprensivi e 278 Istituti Superiori
DOCENTI	35 35	Docenti scuola secondaria di I grado Docenti scuola secondaria di II grado	6741 (5.748 docenti di ruolo + 677 a tempo determinato + 316 ass. educatori)
GENITORI	100 10	Genitori italiani Genitori non italiani (9,5% della popolazione)	86.050 studenti
TOTALE	187		

Non si sono potuti considerare grandi numeri, di maggiore rilevanza statistica, data la breve tempistica riservata a questa fase transitoria di ricerca.

³ I dati riportati sono tratti dalle statistiche ufficiali della PAT reperibili al link https://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=4cf1de3e-0fe9-42ed-b1fb-0e296be521f7&groupId=10137

1.4. Modalità di raccolta dati

Nella ricerca dei soggetti, con l'intento di raccogliere elementi in modo casuale da persone esterne alla propria cerchia di conoscenze, si sono previste due differenti modalità:

- a) Questionario *face to face*
- b) Questionario online

1.4.1. Versione cartacea

Sono state intervistate persone rientranti nelle caratteristiche del campione previsto in differenti quartieri di Trento e paesi limitrofi in Trentino. In particolare

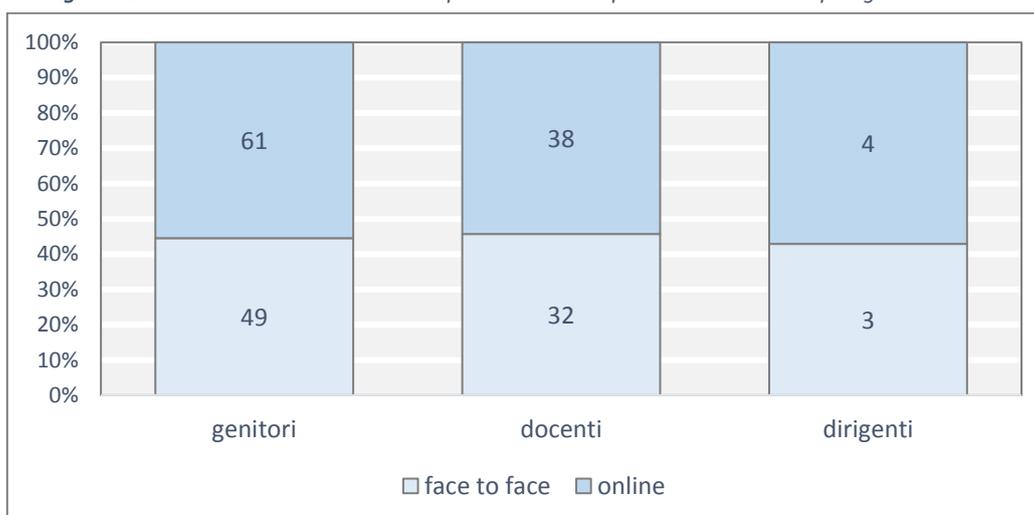
- durante il festival dell'Economia (Trento, piazza Fiera e piazza Duomo)
- nei pressi di alcuni supermercati di Trento Sud e di Trento Nord
- all'uscita di alcune scuole medie e superiori (Trento, Villazzano, Povo, Gardolo, Rovereto, Cles)
- in bar e pasticcerie della città
- presso librerie
- contattando alcuni team insegnanti di Trento est, Trento centro, Trento nord, Villazzano, Pergine, Rovereto, Cles.

1.4.2. Versione online

La versione online del questionario è stata spedita ad un indirizzario comprendente insegnanti di scuole secondarie di primo e secondo grado e genitori inseriti in associazioni sportive, religiose e di volontariato sociale.

Sono stati raccolti un numero pressoché equivalente di questionari nelle due diverse modalità adottate, procedendo nella somministrazione fino al raggiungimento del numero previsto nella grandezza del campione⁴ (Fig. 33).

Figura 32 - Modalità di raccolta dati del questionario. Frequenze delle diverse tipologie considerate



⁴ In tal senso non è possibile fornire una percentuale di risposta per il cartaceo.

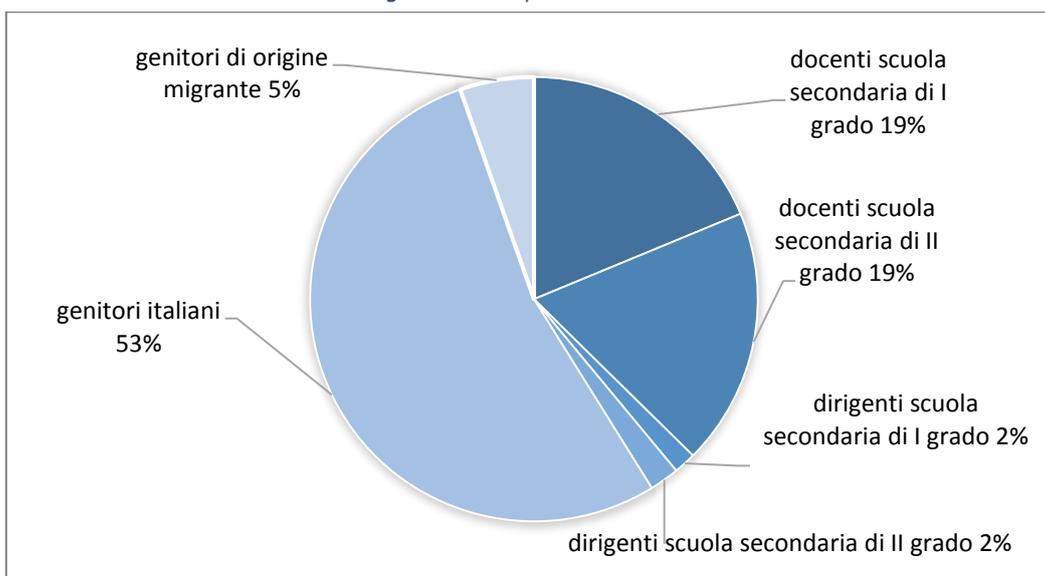
1.5. Alcuni risultati

Complessivamente sono stati raccolti 187 questionari, in un periodo compreso tra maggio e giugno 2014, provenienti dalle 3 tipologie di persone ipotizzate (come indicato nelle Tab. 9 e 10 e nella Fig. 33). I dati sono stati elaborati statisticamente con il programma SPSS Statistics21.

Tabella 10 - Tipologie considerate e loro frequenze. Questionario sul prestigio

DATI				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	dirigente	7	3,7	3,7
	genitore	110	58,8	62,6
	insegnante	70	37,4	100,0
	Totale	187	100,0	100,0

Figura 33 - Campione considerato



1.5.1. Dimensioni qualitative

Prima di presentare i risultati quantitativi dell'analisi, si riportano alcune considerazioni tratte dalle note di campo relate ai momenti della somministrazione *face to face*, in quanto ricchi di significato per il processo che si intende indagare.

In particolare sono state, come previsto, le prime due domande a creare perplessità:

- Quali sono secondo lei le migliori scuole medie (secondarie di primo grado) in Trentino?
- Quali sono secondo lei le migliori scuole superiori (secondarie di secondo grado) in Trentino?

a) *Docenti*

Alcuni docenti contattati mostrano un certo imbarazzo nel rispondere a questi due quesiti e preferiscono esprimere pensieri generali, più “tiepidi”, senza nominare scuole definite oppure si immedesimano nel ruolo di genitore per esprimere più facilmente una preferenza. Di seguito alcune risposte ricevute:

Non ho elementi di valutazione!

Mi trovo in difficoltà a rispondere a questa domanda, perché conosco poco questa realtà se non per voci e tramite il Collegio docenti... Rispondo dunque seguendo un possibile orientamento di scelta in caso di iscrizione di mio figlio!

Sicuramente XYZ [si omette il nome]! Conosco troppo poco le altre per poter esprimere un giudizio. Penso comunque che siano quelle scuole che cercano di innovare, di lavorare per competenze e in modo laboratoriale!

Non ho info sufficienti per fare nomi in quanto ho lavorato solo nella mia scuola attuale e non conoscendo personalmente come si lavora nelle altre, non posso nemmeno dire che la mia sia migliore...

b) *Dirigenti*

I dirigenti contattati, a conoscenza delle finalità del questionario, mostrano una veloce considerazione di una serie di fattori rilevanti per una valutazione di qualità prima di esprimere una loro preferenza, congruente con la loro visione di scuola che esplicitano.

c) *Genitori*

Nella scelta di tre scuole secondarie di primo grado considerate di prestigio, generalmente i genitori indicano tra le altre quella frequentata dal proprio figlio, esprimendo in tal senso soddisfazione. Immediata è la scelta di 3 scuole superiori, soprattutto per i genitori autoctoni.

Mostrano alcune difficoltà 8 su 10 genitori di origine migrante, tra l'altro fermati per strada, che necessitano di facilitazione nella comprensione delle domande, che poi arricchiscono con diversi commenti.

Significativi, tra gli altri, quelli di una madre di origine equadoregna, che commenta:

Non mi sono trovata bene! I miei figli sono tornati in Ecuador a completare i loro studi perché qui non venivano seguiti abbastanza... e volevano completare bene il loro studio, non essere messi nei gruppi con... con ragazzi con handicap!

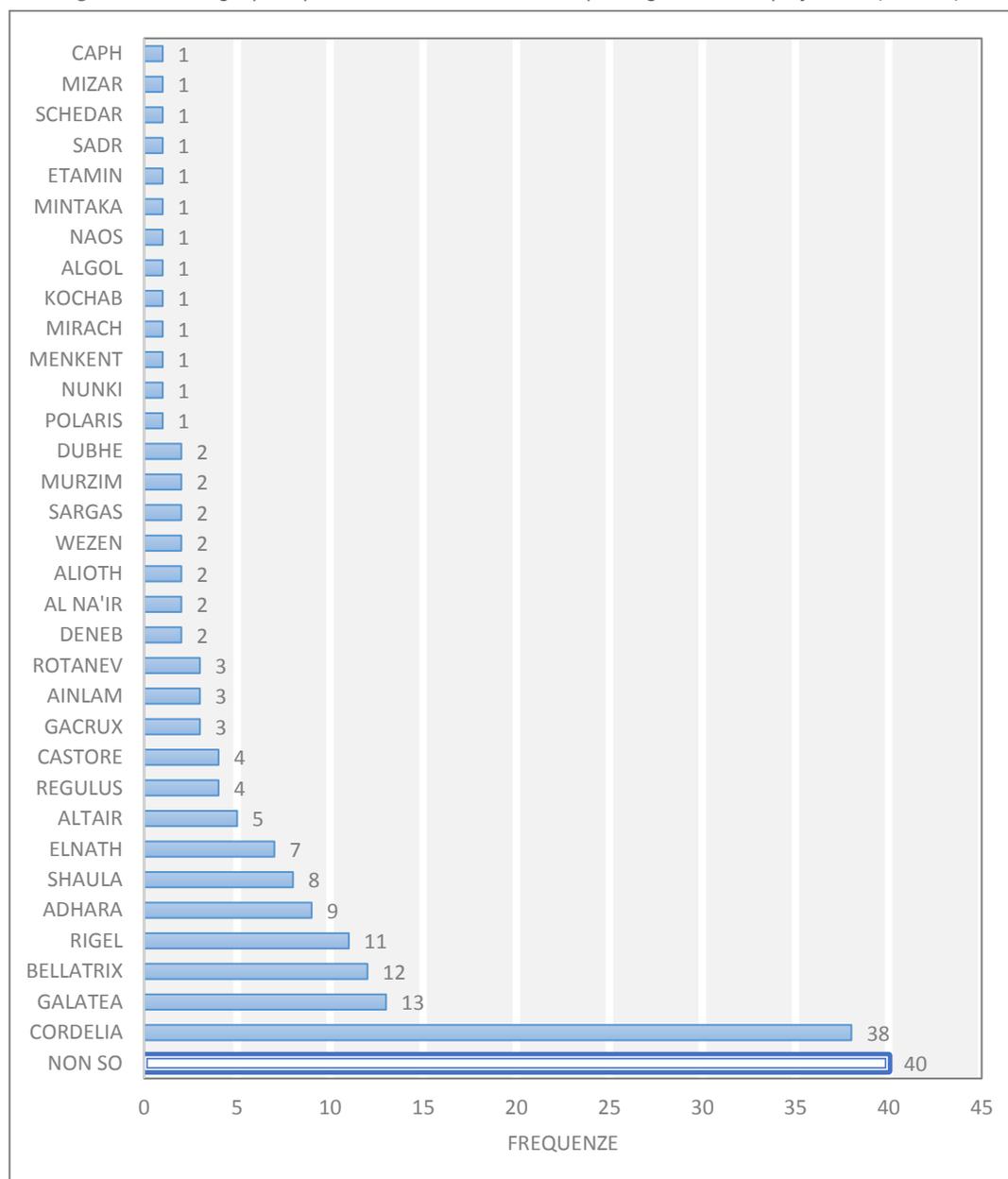
1.5.2. *Scuole percepite come prestigiose*

Si sono analizzate le preferenze espresse nei primi due quesiti dapprima separatamente – come prima, seconda e terza scelta – poi in modo complessivo.

Si riportano di seguito solo i risultati⁵ relativi alla prima scelta effettuata di scuole secondarie di primo e secondo grado percepite come prestigiose, in quanto non si discosta in modo sostanziale dalle seconde o terze scelte.

Come si può osservare nella figura sotto-riportata (Fig. 34), vengono nominate 33 scuole secondarie di primo grado, qui indicate con nomi di fantasia, e 40 soggetti preferiscono non esprimersi.

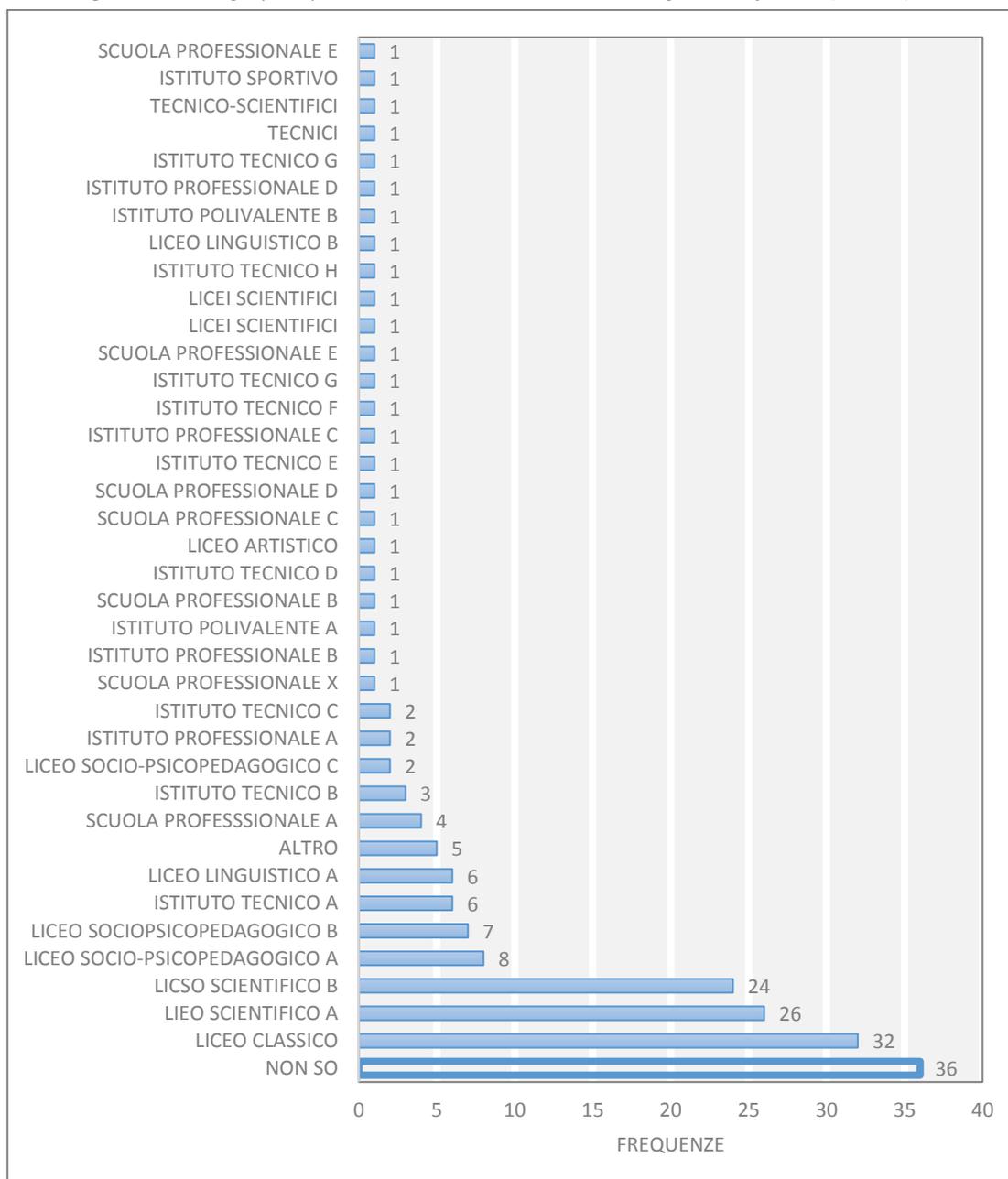
Figura 34 - Prestigio percepito nella scuola secondaria di primo grado. Prima preferenza (N = 187)



⁵ Nella presentazione dei risultati si mostrano *in chiaro* le frequenze ottenute, sostituendo i nomi delle scuole secondarie di primo e secondo grado - facilmente identificabili negli Istituti Comprensivi di appartenenza - con nomi di stelle o satelliti ed indicando solo la tipologia di scuola secondaria di secondo grado, per preservare la privacy dei partecipanti ed evitare insensate graduatorie di prestigio, lontane dal senso di questo studio.

La percezione di scuole secondarie di secondo grado ritenute di prestigio è riferita a 37 diversi istituti e 36 soggetti non si esprimono (Fig. 35).

Figura 35 - Prestigio percepito nella scuola secondaria di secondo grado. Preferenza (N = 187)



Le preferenze rispetto la scelta di scuole secondarie di primo grado hanno una frequenza media di 5,5 voti espressi, con un massimo di 40 ed un minimo di 1 (deviazione standard = 9,15 frequenze); rispetto la scuola secondaria di secondo grado che presenta una media di 4,92 con un massimo di 36 e un minimo di 1 frequenze (deviazione standard 8,88).

Se non si considerano le risposte mancanti, le scelte riferite alla scuola media hanno una deviazione standard di 6,94 frequenze (media 4,45), mentre nelle scuole superiori è pari a 7,32 frequenze (media 4,08).

La varianza tra i risultati delle scuole secondarie di primo grado è meno rilevante rispetto quelle di secondo grado: i risultati ai fini di un campionamento non sono particolarmente significativi, in quanto vengono prescelte in modo piuttosto omogeneo soprattutto le scuole di zona, ad eccezione di una (a cui è stato assegnato il nome di fantasia di *Cordelia*), che si stacca nettamente dalle altre preferenze e non è relata alla zona di residenza degli intervistati. Incrociando i dati di preferenza con la tipologia dei soggetti, si evince che viene percepita come prestigiosa soprattutto dai genitori (26 preferenze), meno dai docenti (11 preferenze) e che viene nominata da 1 dirigente.

I risultati complessivi – ottenuti sommando le prime, seconde e terze scelte – confermano sempre *Cordelia* come una scuola secondaria di primo grado percepita come particolarmente prestigiosa nel territorio trentino (con 54 preferenze e uno stacco di 31 punti con la seconda scuola della lista), reputazione confermata da 30 genitori, 22 docenti e 2 dirigenti.

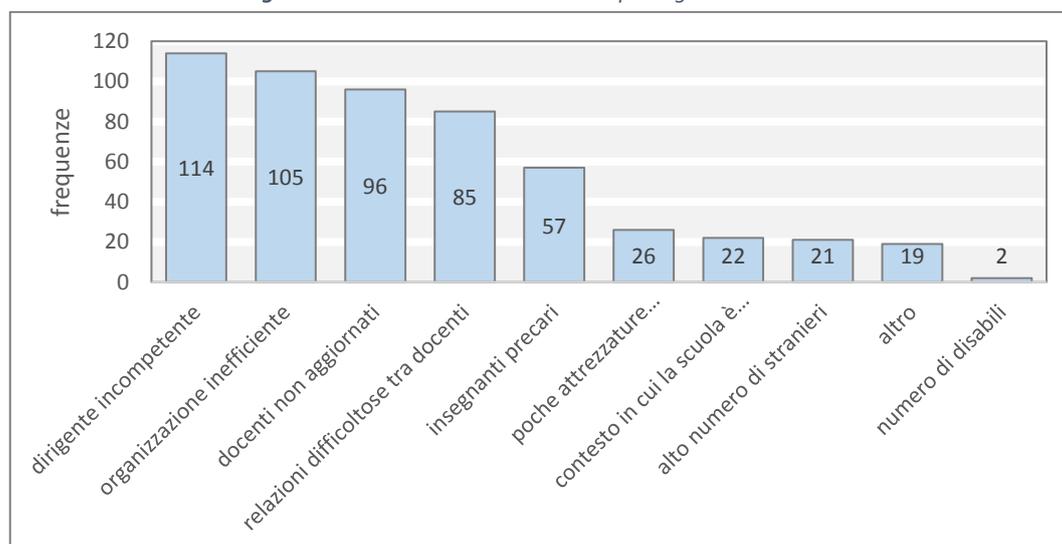
Gli orientamenti sul prestigio percepito delle scuole secondarie di secondo grado confermano il senso comune che attribuisce ai licei classici e scientifici una reputazione maggiore, correlata a quei fattori di prestigio sociale già indagati in letteratura, anche se compaiono numerose scelte relative anche ai percorsi tecnici e professionali, maggiormente aderenti a classi sociali medio-basse anche in Trentino (Checchi et al., 2014; Ressa & Azzolini, 2014).

1.5.3. Fattori che diminuiscono il prestigio di una scuola

Si assume che il concetto soggettivo di prestigio sia costruito considerando differenti variabili importanti per una comunità e necessarie per il mantenimento di una presunta qualità (Emler, 1994); la mancanza di queste determinerebbe, pertanto, anche in un sistema scolastico la diminuzione dell'efficacia percepita.

In riferimento al terzo quesito a risposta multipla (*Quali sono secondo lei gli elementi che abbassano il prestigio di una scuola?*) complessivamente emergono dal campione intervistato questi risultati (Fig. 36):

Figura 36 - Fattori che diminuiscono il prestigio di una scuola



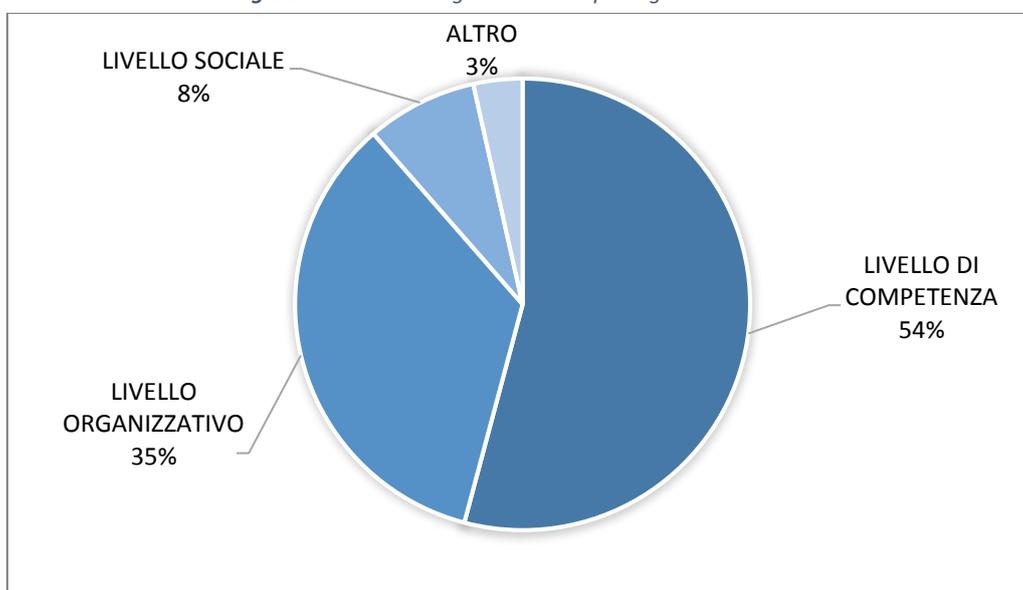
Superando un livello di analisi prettamente descrittivo, si sono aggregate semanticamente le differenti risposte, ottenendo tre diverse macro-categorie, concettualmente più significative per indagare i processi di promozione del successo scolastico. Si sono comprese in un *livello organizzativo* le problematiche connesse con la presenza di insegnanti precari, la carenza di attrezzature informatiche e un'organizzazione inefficiente; in un *livello* relato alla *competenza*, l'influenza di una dirigenza incompetente, di docenti non aggiornati e con relazioni difficoltose; in un *livello sociale* l'impatto sul prestigio di una scuola inserita in un contesto difficile, con un alto numero di stranieri e la presenza di disabili.

Si evince in modo chiaro che il peso maggiore sul prestigio – dichiarato esplicitamente – è assunto dal livello di competenza attribuito agli attori coinvolti (54%), come appare nella Fig. 37, e che sarà oggetto di analisi nella fase osservativa nelle scuole.

Il dato relativo ad un livello sociale riferibile alla sola presenza di "stranieri"⁶, più nascosto e comunque presente (7,52%), potrebbe essere presumibilmente mitigato da un effetto di controllo e di desiderabilità sociale (Palmonari et al., 2002), e si potrebbe leggere come una difficoltà sommersa che si vive anche in Trentino quando ad una dimensione multiculturale nella scuola si associano contesti sociali difficili, dato confermato da un'estesa letteratura, come si ha già avuto modo di riflettere.

Curioso che ad esprimerlo in forma esplicita (*Alto numero di stranieri*) siano stati – oltre che alcuni genitori (12), di cui solo 1 di cittadinanza non italiana – soprattutto quei docenti (9) che lavorano in scuole con una bassa percentuale di studenti di origine migrante o che hanno indicato come scuole superiori di prestigio proprio i licei classici o scientifici.

Figura 37 - Macrocategorie relate al prestigio di una scuola



⁶ Si sono associate le percentuali relate alla presenza di un *Alto numero di stranieri* con quelle riferite al *Contesto difficile in cui la scuola è inserita*, spesso indicate insieme tra le preferenze delle risposte a scelta multipla.

2. DEFINIZIONE DI UN CAMPIONE DI SCUOLE DI RIFERIMENTO

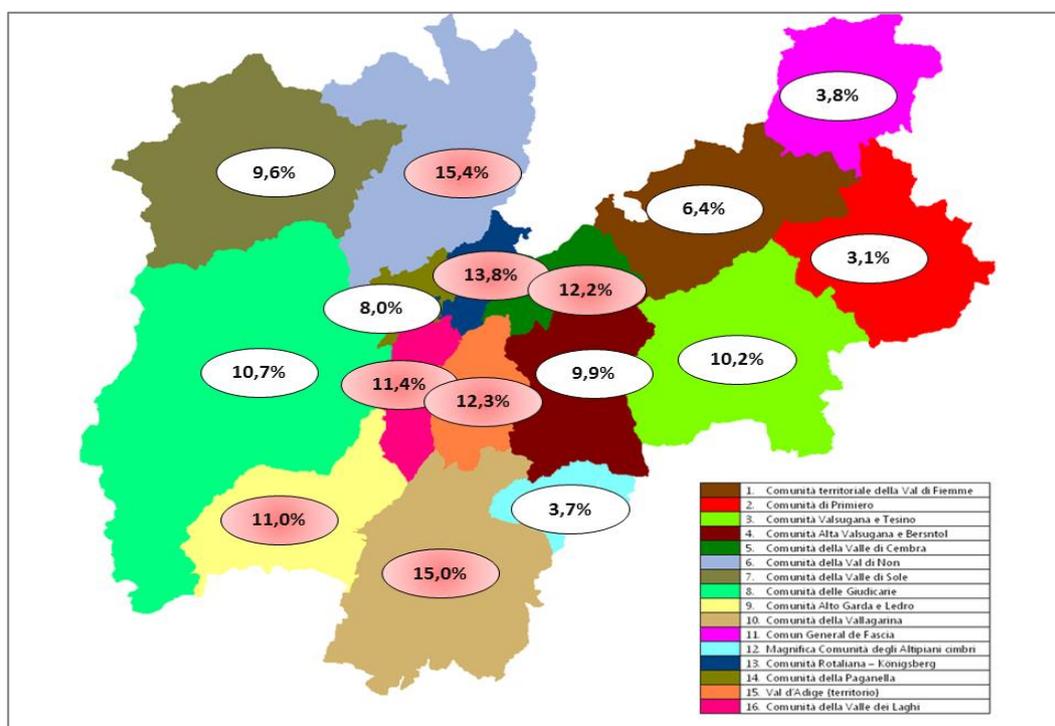
2.1. Criteri assunti

Assumendo i dati sul prestigio percepito nelle scuole, si sono concordati nel gruppo di ricerca alcuni criteri per definire un possibile campione di scuole, orientandosi verso l'inclusione di istituti con una diversa reputazione, una differente percentuale di studenti stranieri, una distribuzione territoriale ed un contesto sociale disuguale, e non da ultimo un fattibile accesso al campo.

Nell'ipotesi iniziale si sarebbero voluti indagare i processi esistenti all'interno della scuola secondaria sia di primo grado sia di secondo; limiti temporali e difficoltà nel recuperare le risorse necessarie per la ricerca sul campo – come ipotizzata inizialmente nell'ambito del progetto IPRASE "Oltre l'accoglienza" – hanno determinato una riduzione di quanto preventivato, con la scelta di focalizzare l'attenzione solo sulle scuole secondarie di primo grado ritenute un anello critico del sistema, in congruenza con il progetto di dottorato della sottoscritta.

Si sono considerate inizialmente analisi di dati secondari provenienti dal Servizio Statistica della PAT riferibili alla presenza di studenti stranieri iscritti nelle scuole secondarie di primo grado del territorio. Dai dati si evince una loro distribuzione irregolare nelle diverse Comunità di Valle, con valori compresi tra il 15,4% e il 3,1%, e maggiori lungo la Valle dell'Adige (Fig. 38).

Figura 38 - Distribuzione percentuale nelle Comunità di Valle degli studenti stranieri iscritti nelle scuole secondarie di primo grado del territorio trentino. A.sc. 2013/14

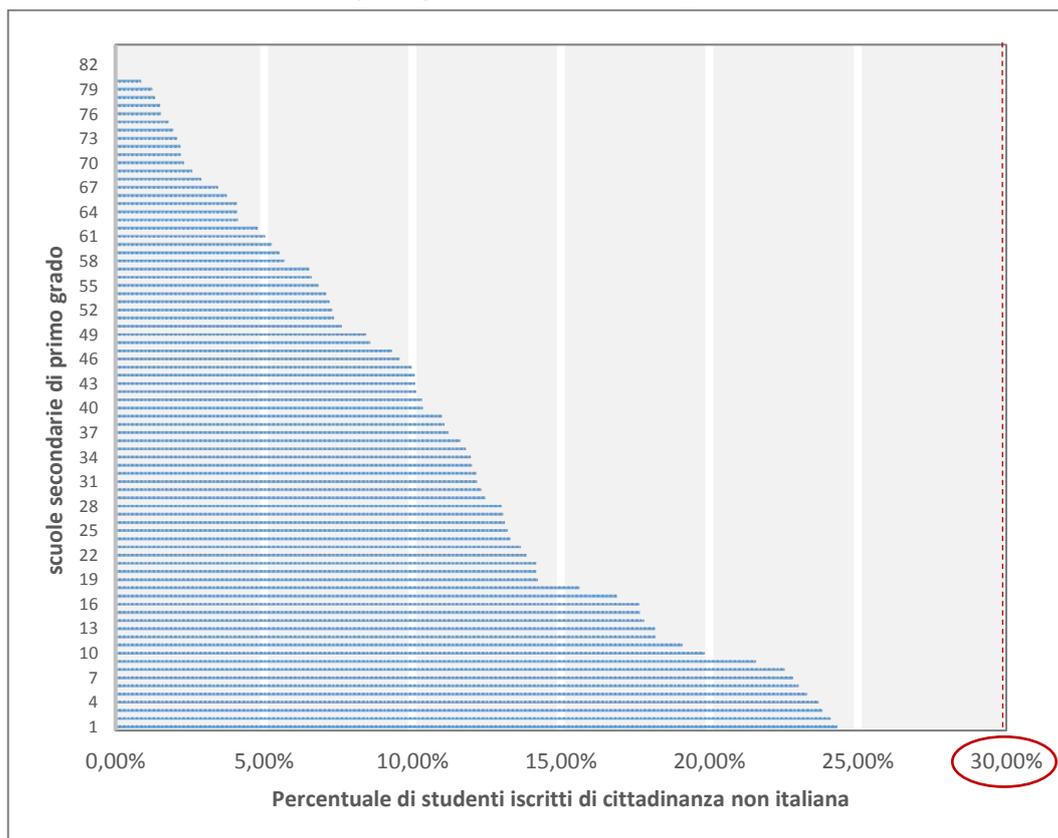


Rielaborazione personale su dati ISPAT, a.sc. 2013-14. Fonte cartina: CristianNX - Opera propria, CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=11870648>

Si sono analizzati, pertanto, i dati forniti da IPRASE relativi alla percentuale di studenti di cittadinanza non italiana iscritti nelle diverse classi di ciascuna scuola secondaria di primo grado della provincia, sempre nell'anno scolastico 2013/14⁷.

Dal momento che nessuna presentava un tasso superiore al 30% di studenti iscritti stranieri (Fig. 39), considerando la varianza presente anche all'interno delle scuole trentine, si è optato per identificare quali fossero le scuole con il maggior numero di sezioni prossime o superiore a questo tetto.

Figura 39 - Tasso percentuale di studenti di cittadinanza non italiana iscritti nelle 84 scuole secondarie di primo grado nella PAT. A.sc. 2013/14



Rielaborazione personale su dati IPRASE (data estrazione: 21 ottobre 2013)

Si sono poi incrociati i risultati con quelli relativi al prestigio, definendo così alcuni istituti con un'alta/bassa percentuale di studenti di origine migrante tra quelli emersi come più prestigiosi o non particolarmente considerati sotto questa dimensione.

Si è inoltre assunto come fattore non solo una diversa distribuzione territoriale delle scuole da includere nel campione, ma anche il fatto che queste fossero inserite in contesti socio-economici diversi, ovvero zone periferiche o residenziali di piccole e medie cittadine, in congruenza a quanto affermato in letteratura dell'effetto anche in Trentino del capitale socio-culturale sugli esiti dei percorsi scolastici (Checchi et al., 2014, p. 86).

⁷ Le percentuali di iscritti sono riferite alla data del 21 ottobre 2013. Sono distinte in base alla variabile cittadinanza italiana e non italiana, senza distinzione in prime e seconde generazioni.

I risultati riferibili ai diversi profili pedagogici di studente di origine migrante così come quelli inerenti le traiettorie scolastiche, presentati nel capitolo precedente, sono stati assunti in una fase successiva di ricerca (cfr. p. 162).

Si sarebbero voluti considerare anche fattori relati alla presenza di specifici progetti, reperibili solo in parte dai Piani Formativi disponibili in rete. Il Trentino, infatti, solo dal 2016 si sta attivando per integrare nella piattaforma ministeriale di “*Scuole in chiaro*”⁸ gli *open data* già presenti⁹ e per inserire il Rapporto di Autovalutazione (RAV) che, con indicatori oggettivi, vorrebbe descrivere il funzionamento e le priorità di sviluppo di ciascuna scuola del territorio – come previsto dal Ministero e come è già visibile per oltre il 95% degli istituti scolastici di diverse regioni italiane. Queste informazioni avrebbero permesso di utilizzare altri criteri “oggettivi” di selezione di un primo campione di scuole considerando, oltre la percentuale di studenti di diversa cittadinanza presenti, anche dimensioni qualitative. Elementi – questi – che si è scelto di assumere in fasi più avanzate di analisi del campionamento teorico previsto in altre regioni dentro e fuori i confini italiani.

Di seguito (Tab. 11), le caratteristiche complessive considerate che hanno permesso di individuare quattro specifici istituti trentini per possibili osservazioni nella seconda fase di analisi.

Tabella 11 - Campione previsto di scuole. Dimensioni assunte

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	ALTA PERCENTUALE DI STUDENTI DI ORIGINE MIGRANTE (OLTRE 30%)	BASSA PERCENTUALE DI STUDENTI DI ORIGINE MIGRANTE (INFERIORE AL 30%)
CON UN ALTO LIVELLO DI PRESTIGIO PERCEPITO (SUPERIORE ALLA MEDIA)	Scuola in una zona periferica di una cittadina	Scuola in una zona residenziale di una cittadina
CON UN BASSO LIVELLO DI PRESTIGIO PERCEPITO O CON QUESTA DIMENSIONE NON MENZIONATA	Scuola in una zona periferica di una cittadina	Scuola in una zona residenziale di un paese montano

⁸ Questa piattaforma è reperibile al link <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.

⁹ Ad oggi sono accessibili per le scuole secondarie di primo grado della PAT statistiche generali sul numero di alunni iscritti, di classi e sulla media di alunni per classe; tipologia di tempo scuola settimanale; percentuale di ripetenze, abbandoni e trasferimenti della popolazione scolastica; esiti degli scrutini finali di giugno (ammessi/non ammessi) con le percentuali per ciascun anno di corso; percentuali di diplomati all’esame di stato con le distribuzioni per ciascuna votazione conseguita. Sono inoltre consultabili i dati pubblici riferiti al personale docente ed ATA (percentuale suddivisa per genere, età e tipologia di contratto; percentuale di mobilità e pensionamenti). Ogni percentuale presentata propone un confronto con i dati regionali e nazionali. Non sono ancora visibili, oltre il RAV, i dati riferibili al passaggio tra I e II ciclo (consigli orientativi, corrispondenza tra consigli e scelta effettuata il primo anno della scuola secondaria di II grado; ammessi al secondo anno della scuola secondaria di II grado che hanno seguito il consiglio orientativo); ulteriori informazioni relative alla didattica (documenti e libri di testo), ai servizi e attività presenti (dotazioni multimediali per ora), al personale (percentuale di assenze pro-capite medio annuo), alle finanze (entrate per fonti di finanziamento e spese sostenute; amministrazione trasparente con bandi e gare e pagamenti dell’amministrazione), e all’edilizia (aggiornati al 31 gennaio di ogni anno).

3. TEMI EMERGENTI

3.1. Un anello critico del sistema

Nella seconda fase di ricerca si è focalizzata l'indagine sulla scuola secondaria di primo grado, in quanto rappresenta a diversi livelli un anello debole del sistema scolastico, come evidenziato precedentemente:

- a *livello psicologico*, perché comprende studenti adolescenti in una fase critica in una prospettiva di ciclo di vita (Hendry & Kloep, 2002/2003);
- a *livello pedagogico*, perché si trova in una zona di confine, in bilico tra due ordini di scuola, la primaria e la secondaria, con metodologie e contratti didattici estremamente differenti (Carugati & Selleri, 2001);
- a *livello sociale*, in un'ottica di giustizia sociale, perché rappresenta uno snodo fondamentale nelle scelte di studio a breve o lungo termine correlate con le prospettive future, come sottolineato in letteratura e confermato nel nostro studio.

In questa ricerca, come già spiegato, si è preferito non focalizzarsi sulle determinanti individuali relate ai fattori di successo scolastico – prospettiva propriamente psicologica – e nemmeno su quelle socio-culturali, ambito di competenza di politiche sociali ad ampio spettro. Si è ritenuto più efficace assumere una prospettiva critica socio-pedagogica che vorrebbe indagare attraverso quali processi la scuola, come “equalizzatore sociale”, potrebbe riuscire a promuovere percorsi formativi efficaci, allo scopo di delineare possibili direzioni di senso trasferibili in altri contesti.

Attraverso gli esiti del questionario sulla reputazione delle scuole si sono evidenziati alcuni fattori che la percezione comune considera per attribuire prestigio ad una scuola, sebbene recenti studi empirici¹⁰ sulle scuole trentine (Checchi et al., 2014; Ress, 2014; Ress & Azzolini, 2014) abbiano escluso la presenza di un “*effetto scuola media*” sulle future scelte formative degli studenti in genere (Checchi et al., 2014, p. 77), sottolineando invece il maggiore impatto di determinanti relate a fattori socio-culturali delle famiglie di origine.

Detto questo, è pur vero – come mostrano gli studi citati – che anche in Trentino la variabile “*etnia*” è spesso associata sia a scarsi risultati nelle prove INVALSI, correlati ad un basso livello di scolarità dei genitori, sia all’“*effetto età*”: fattori entrambi caratteristici delle “*ragazze e dei ragazzi immigrati, in quanto sono soprattutto loro che terminano in ritardo le medie inferiori e presentano punteggi Invalsi mediamente più bassi*” (ibidem, p. 76).

Le nostre analisi delle carriere scolastiche degli studenti di origine migrante dal 2006/07 al 2012/13 hanno mostrato – oltre che un ritardo – anche una frantumazione dei percorsi, caratteristica solo di questa popolazione di studenti, che richiederebbe alla scuola l'elaborazione di maggiori progetti personalizzati di orientamento e di formazione. Anche perché la durata dei percorsi scolastici sembrerebbe essere un fattore significativo nella

¹⁰ Questi studi hanno utilizzato dati AUS-PAT riferibili agli anni scolastici 2006/07-2013/14, analizzati attraverso modelli di regressione logistica.

riduzione del ritardo scolastico, sempre connesso ad esiti inadeguati, che riportano a scarsi risultati nelle prove standardizzate INVALSI, e così di seguito.

Un circolo vizioso, quindi, che la scuola avrebbe il compito di contribuire a spezzare e che si è inteso approfondire con strumenti differenti di analisi.

3.2. Possibili ambiti di indagine

Assumendo queste considerazioni come sfondo di ricerca, si è reputato essenziale approfondire con una dimensione qualitativa quali fossero nella scuola i processi di promozione del successo scolastico, in particolare degli studenti di origine migrante.

Interrogativo – questo – a cui aveva già tentato di trovare risposta lo studio critico¹¹ di Michela Ventura (2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2015), a cui il presente lavoro si è in parte ispirato e che intende integrare.

Nella citata ricerca, l'autrice identifica alcuni fattori che spingono all'insuccesso e dipinge diversi profili di studenti che, invece, non abbandonano la scuola secondaria di secondo grado: i "ribelli", gli "impermeabilizzati" e i "resilienti", come sono da lei definiti (Ventura, 2015, pp. 176-186). Nel corso della sua analisi, individua alcuni fattori scolastici in grado di promuovere il successo formativo, sia inerenti la stessa organizzazione scolastica sia la didattica in classe o gli aspetti relazionali tra studenti e tra studenti e docenti. Lascia aperte alcune possibili ulteriori piste di ricerca, relate ad approfondimenti sul ruolo non solo degli "insegnanti emancipatori" – emergente come determinante nei processi da lei indagati – ma anche degli insegnanti genericamente etichettati¹² come "tradizionali" e che abitano la maggioranza delle aule scolastiche osservate.

Da un altro nostro studio contestualizzato, invece, tra la scuola primaria e la secondaria di primo grado di alcune classi in Trentino (Malusà, 2011; Malusà & Tarozzi, 2013, 2017) emergono alcune fasi di un processo pedagogico efficace in contesti multiculturali.

L'analisi mostra come le "scelte etiche"¹³ dei docenti siano la preconditione indispensabile per sviluppare negli studenti competenze sociali attraverso "prassi metodologiche attive", secondo step del processo, in un contesto complesso considerato stimolante per il gruppo classe. Nel modello emergente, la "costruzione di competenze sociali" (terzo step) – prodotta dall'interazione tra scelte etiche, strategie efficaci dei docenti ed un vissuto costruttivo dell'esperienza multiculturale – è direttamente relata al "successo formativo per tutti" (quarto step), il cui feedback potenzia negli insegnanti la ricerca di

¹¹ Tale studio è focalizzato su tutti gli studenti di alcune classi seconde di scuole secondarie di II grado inserite in differenti contesti in Italia (Trentino, Lombardia e Campania).

¹² Si utilizza il verbo "etichettare" non in senso dispregiativo, ma relato alla metodologia di ricerca propria di una *Grounded Theory*, che nelle diverse fasi di analisi, codifica attraverso "etichette" (*codes*) – prima descrittive e progressivamente sempre più concettuali – i fenomeni osservati.

¹³ L'*Ethos* emergente non è colorato dal buonismo del "vogliamooci-tutti-bene" o "siamo-tutti-uguali", bensì è intriso di una pregnanza pedagogica focalizzata a promuovere eque opportunità formative, offrendo più risorse a chi ha di meno, per colmare le disuguaglianze di partenza.

quell'innovazione educativa indispensabile per rispondere alle sfide poste dai cambiamenti in atto nella scuola e rinnova le scelte etiche su cui fondare prassi didattiche.

Tra le proprietà che vengono tratteggiate nei docenti osservati nella scuola primaria e secondaria (Malusà, 2015, p. 100), alcune sono riferibili a dimensioni relazionali; altre, progettuali e metodologiche; altre ancora sono dipendenti dalle politiche scolastiche locali e globali in corso.

Sono molteplici, dunque, le dimensioni osservabili sui fattori di successo scolastico – come riportato precedentemente anche nell'analisi della letteratura (cfr. capitolo primo).

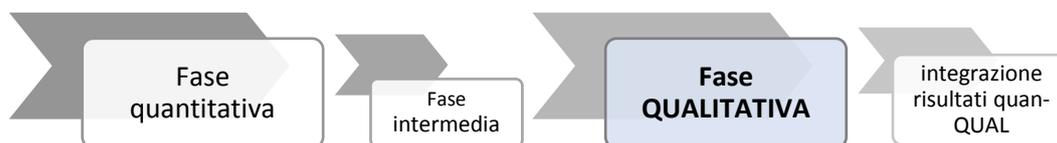
L'intenzione iniziale del presente *mixed methods design* sarebbe stata quella di esplicitare, in questa fase intermedia di studio, anche le aree di indagine per le prime interviste con i *personaggi chiave* individuati nelle scuole durante la fase di accesso al campo.

In congruenza con l'approccio adottato, critico ma metodologicamente non radicato su categorie precostituite di analisi (Charmaz, 2005), si è optato per una iniziale fase osservativa nei contesti educativi prescelti con una visione a 360 gradi, focalizzando gli ambiti di indagine in base alle tematiche progressivamente emergenti come pregnanti di significato, come previsto dal campionamento teorico (Morse, 2007) e dalle procedure di codifica aperta, focalizzata e teorica (Tarozzi, 2008) tipiche di una *Grounded Theory*, approfondita nel capitolo successivo. Sempre, però, collocandosi in modo non neutrale rispetto al ruolo non solo educativo e formativo ma anche di "equalizzatore sociale" assegnato ad una scuola pubblica e democratica che dovrebbe essere di qualità per tutti.

CAPITOLO QUINTO

FASE QUALITATIVA. UNA *GROUNDING THEORY* CRITICA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Si ritiene necessaria una breve premessa per collocare l'ampia fase di ricerca descritta nel presente capitolo nell'ambito del disegno generale assunto, un *mixed methods design quan* → *QUAL*, ovvero con una direzione teorica assunta prevalentemente qualitativa, allo scopo di approfondire gli elementi emergenti dalla prima fase quantitativa di analisi (Creswell & Clark, 2011).



In questa fase di studio si è scelto di indagare, infatti, cosa succede realmente a scuola, con uno sguardo sulle dimensioni qualitative non solo delle esperienze scolastiche di ogni studente, ma soprattutto dei processi messi in atto dai docenti e dal sistema scolastico in senso ampio per promuovere percorsi di successo soprattutto nei ragazzi e nelle ragazze di origine migrante.

L'analisi delle traiettorie formative della fase quantitativa di studio, pur evidenziando una polverizzazione di percorsi ed alcuni fattori di previsione di regolarità delle carriere scolastiche, lasciava aperti ampi spazi di indagine su dimensioni "altre" – presumibilmente riferibili ad un livello individuale, educativo, sociale, economico e culturale – non emergenti dai dati disponibili e non tutte indagabili con strumenti solo statistici. Questo vorrebbe essere, pertanto, il senso di questa seconda fase qualitativa di ricerca, focalizzata sull'esplorazione dei processi educativi sottostanti al fenomeno dell'insuccesso/successo scolastico, tracciabile attraverso codici, linguaggi e procedure d'analisi che solo una *Grounded Theory* può permettere (Tarozzi, 2008, p. 13).

Nel capitolo verranno presentati, pertanto, inizialmente alcuni assunti riferibili alla metodologia adottata – una *Grounded Theory* (GT) critica orientata alla *Social Justice* – poi la tipologia di dati raccolti e progressivamente analizzati seguendo le procedure tipiche di questa prospettiva, esplicitando il processo che ha permesso di costruire i risultati di ricerca, esposti nel capitolo successivo.

1. GROUNDED THEORY COME METODOLOGIA DI RICERCA

Indagare quale processo supporti nella scuola percorsi di successo scolastico in particolare per studenti di origine migrante richiede non solo di adottare una metodologia di ricerca qualitativa ma, tra i diversi approcci possibili, di assumere quello il cui scopo sia coerente con la domanda di ricerca, ossia generare una teoria che interpreti i *processi* sottesi al fenomeno studiato, non focalizzandosi solo su una descrizione "*densa*" del gruppo osservato – tipica di un approccio etnografico (Richards & Morse, 2007) – o sulla significatività dell'esperienza vissuta – tipica di un approccio fenomenologico (Tarozzi & Mortari, 2010).

Sebbene queste prospettive possano fornire efficaci strumenti di indagine, non riescono a catturare la fluida mutevolezza di un processo studiato e a costruirne una teoria di riferimento che – come si ha avuto modo di evidenziare precedentemente – vorrebbe

contenere anche una dimensione trasformativa capace di fornire indicazioni utili a chi lavora sul campo, nell'ambito di quella visione critica di giustizia sociale assunta nel presente lavoro. E la metodologia della *Grounded Theory*, che permette di far emergere quei processi che diversamente rimarrebbero invisibili (Charmaz, 2011, p. 372), esplorando le categorie chiave attraverso cui si organizzano – per identificarne stadi e fasi – si è ritenuta la più congruente per rispondere alla più ampia iniziale domanda generativa di ricerca:

Che cosa accade davvero a scuola? Quali sono i processi sottesi al fenomeno dell'insuccesso e del successo scolastico degli studenti di origine migrante?

1.1. Assunti metodologici fondamentali

La GT si è sviluppata ufficialmente a partire dal 1967 con il lavoro di Barney Glaser e Anselm Strauss, due sociologi di differente formazione¹ che con un perfetto tempismo – in un momento di crisi della ricerca qualitativa e sfidando il paradigma positivista dominante nella ricerca sociale – proposero con la loro opera *“The Discovery of Grounded Theory”* (Glaser & Strauss, 1967) chiare indicazioni pratiche e concrete strategie di indagine per generare sistematicamente una teoria partendo dai dati osservati (Bryant & Charmaz, 2007a, p. 33).

La GT, infatti, è un *“approccio sistematico, induttivo e comparativo per condurre ricerche allo scopo di costruire una teoria”* (Bryant & Charmaz, 2007b, p. 1) aderente ai dati, rilevante, funzionante e modificabile (Charmaz, 2006, 2014a), elementi che la rendono particolarmente idonea in quegli ambiti pratici in cui alla ricerca si chiedono indicazioni operative e trasformative, partendo dal senso che i partecipanti attribuiscono alle problematiche prese in esame; offre, infatti, *“risposte convincenti a variabili dipendenti di alto impatto”* (Tarozzi, 1967/2009, p. 231), focalizzandosi sull'esplorazione dei processi e delle categorie chiave attraverso cui si organizzano, per identificarne stadi e fasi.

Questa metodologia oggi è diffusamente applicata nella ricerca anche educativa, in quanto permette di considerare numerose variabili qualitativamente diverse tra loro e difficilmente separabili, caratteristiche dei contesti formativi: aspetti individuali e socio-culturali degli studenti, delle figure parentali e dei docenti, dinamiche relazionali, elementi metodologici e didattici, fattori organizzativi e gestionali del sistema scolastico o dei contesti socio-culturali e politici di riferimento. Aspetti – questi – che appartengono ad una dimensione globale, relazionale e temporale dei fenomeni, o meglio delle *“esperienze educative”*, come sono definite da Bertolini (1988a).

Assunti fondamentali della GT, condivisi nelle diverse forme che possono assumere, sono: l'esplorazione di un processo; un disegno di ricerca definito a partire dai dati di un campionamento teorico; un intreccio continuo di analisi e raccolta dei dati stessi; e l'uso di un metodo di costante comparazione ad ogni livello di analisi, con una codifica progressiva connessa strettamente con la base empirica, per produrre concettualizzazioni

¹ Barney Glaser si è formato alla metodologia quantitativa alla Columbia University con Paul Lazarsfeld, mentre Anselm Strauss proviene dalla Scuola di Chicago, condizionata dall'interazionismo simbolico di George Herbert Mead e di Herbert Blumer.

oltre un livello descrittivo, esplicitate attraverso l'uso di memo e diagrammi (Tarozzi, 2008, pp. 12-18).

La domanda di ricerca, poi, prende sempre la forma di un *concetto sensibilizzante*, intendendo con questo un modo di guardare, comprendere e organizzare la realtà sociale non chiuso in una particolare visione del mondo o assunzione scientifica, ma *aperto ai dati* e a quanto essi fanno sistematicamente emergere (Charmaz, 2006, 2014a).

1.2. *Grounded Theory for Social Justice*²

How might we do that? [Come potremmo farlo?]
Charmaz, 2009, p. 143

Sono diversi gli sviluppi interpretativi che ha assunto la GT dalla fine degli anni sessanta ad oggi, in base ai paradigmi di riferimento dei maggiori *grounded theorists* (Clarke & Charmaz, 2014). Sinteticamente (Bryant & Charmaz, 2007a), Strauss e Juliet Corbin pubblicano insieme un nuovo manuale di maggior rigore tecnico-analitico (Strauss & Corbin, 1990), da cui Glaser prende le distanze; Kathy Charmaz ed Antony Bryant, esaltando i fondamenti epistemologici dell'interazionismo simbolico, sviluppano un nuovo approccio *costruttivista*; e Adele Clarke sposta il focus della ricerca verso un'*analisi situazionale* delle situazioni piuttosto che dei processi in cui queste si collocano (Clarke, 2005; Clarke & Friese, 2007).

1.2.1. *Grounded Theory costruttivista*

Da un punto di vista teorico, in questo progetto si è scelto di riferirsi principalmente all'approccio costruttivista declinato da Kathy Charmaz (2005), in quanto più vicino alle tematiche proprie della *Social Justice Education* in cui si è collocata la domanda di ricerca, poiché consente una lettura critica e non solo analitica del processo indagato.

La prospettiva costruttivista, infatti, riconosce in *multiple realtà* i diversi punti di vista del ricercatore e dei partecipanti alla ricerca, assumendo una "*mutua costruzione dei dati attraverso l'interazione*", dati rappresentati come "*problematici, relativi, situazionali e parziali*" (Charmaz, 2009, p. 141).

Il ricercatore diventa parte integrante del contesto osservato, anzi "*co-costruito*" attraverso una relazione interpersonale con gli attori considerati nel processo, pur in una distinzione tra fatti osservati e proprie rappresentazioni o pregiudizi, distinte in opportuni memo di ricerca. E nell'individuazione di significati particolari e/o nascosti attribuiti dai soggetti può tracciare gradualmente un percorso di analisi, utilizzando in modo flessibile meccanismi e strumenti di ricerca. In tal senso report e *memo*, memoria storica del processo in cui annota intuizioni e osservazioni, sono considerati ricchi elementi di analisi,

² Questo è anche il titolo della quinta edizione della *International Summer School in Qualitative Research Methods in Education "Grounded Theory for Social Justice, with Kathy Charmaz"*, coordinata da Massimiliano Tarozzi e organizzata dal Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento dal 18 al 21 giugno 2014 – in collaborazione con l'Istituto *Paulo Freire* di Los Angeles (California) e di Londra – a cui ho avuto la possibilità di partecipare e a cui si ispira il presente paragrafo.

perché esplicitano passaggi interpretativi fondamentali per la costruzione di un modello teorico, presentato anche attraverso diagrammi che evidenziano le relazioni tra le categorie progressivamente identificate (Tarozzi, 2008, p. 35).

L'orientamento costruttivista fornisce linee guida metodologiche, piuttosto che rigide procedure tipiche di assunzioni positivistiche, ed enfatizza il "*fenomeno studiato*" piuttosto che il "*metodo di studio*", richiedendo ai *constructivist grounded theorists* capacità riflessive all'interno di una relazione costruita con i partecipanti alla ricerca (Charmaz, 2005, p. 509).

E la sensibilità teoretica richiesta ai ricercatori ricorda la capacità di "*saper indossare un abito dell'epoché, quella nozione che nella fenomenologia rappresenta il varco per entrare in un processo euristico di conoscenza autentica. È la sospensione dell'assenso rispetto agli enunciati delle scienze oggettive*" (Tarozzi, 2008, p. 118), per assumere un atteggiamento aperto e non giudicante, per comprendere senza essere influenzati, esplicitando anche le tacite ipotesi della committenza (Tarozzi, 2013c); elementi che a livello epistemologico riportano al possibile contributo del paradigma fenomenologico nella definizione di un atteggiamento di ricerca.

1.2.2. *Grounded Theory e Social Justice: quale relazione?*

Una GT costruttivista può offrire adeguati strumenti per una ricerca critica che consideri anche un piano politico ed etico nell'analisi di quelle condizioni in cui la giustizia e/o l'ingiustizia si possano sviluppare, modificare o persistere (Charmaz, 2005; Charmaz, 2011; Denzin, 2007; Levy, 2015).

Secondo Norman K. Denzin (2007, p. 459), la GT come set di pratiche performative ed interpretative non deve solo dare visibilità ai processi, ma mostrare anche quanto di ingiusto e discriminante esiste nella realtà quotidiana. Ne deriva, secondo l'autore, una stretta relazione possibile tra GT e *critical pedagogy* in quell'"*epistemologia della resistenza*" (ibidem, p. 461) che enfatizza il pensiero critico partendo dai bisogni locali, "*condividendo esperienze, assumendosi rischi, esplorando modi interpretativi alternativi [...] in uno spirito di speranza e amore*" (ibidem, p. 462), in nome di una società più giusta ed emancipante.

La GT diventa così una guida nella definizione dei processi e dei contesti in cui questi avvengono, specificando in quali condizioni si verifichino, concettualizzandone le fasi e spiegando cosa contribuisca alla loro stabilità e/o al loro cambiamento, affinando in tal modo il quadro analitico della *Social Justice Education* (Charmaz, 2005, p. 508).

Nella definizione di un progetto che assuma una prospettiva di giustizia sociale, Charmaz suggerisce – attraverso alcune domande-guida – la considerazione di alcune dimensioni che potrebbero essere coinvolte: risorse, gerarchie, ideologie presenti e, non da ultimo, eventuali conflitti di cui tener conto nella redazione del report di ricerca (Charmaz, 2014c).

Si riportano di seguito alcune³ tra le domande che potrebbero essere riferibili e che ci siamo posti in fasi diverse nel nostro progetto di ricerca sul successo scolastico (Tab. 12).

Tabella 12 - Enfatizzare la ricerca su una dimensione di giustizia sociale: alcune domande-guida

RISORSE	<ul style="list-style-type: none"> – Quali sono le risorse presenti, parziali o assenti? – Quali le risorse economiche, sociali e personali, comprese le informazioni, il controllo su significati, l'accesso alle reti, e la determinazione dei risultati? – Chi controlla le risorse e chi ne ha bisogno? Secondo chi e secondo quale criteri?
GERARCHIE	<ul style="list-style-type: none"> – Quali sono le gerarchie coinvolte? Come funzionano? – Quali gli scopi presunti e reali? – Chi ne beneficia? – Come sono legate queste gerarchie al potere? – In che misura e quando i vari partecipanti alla ricerca supportano queste gerarchie e le politiche e le pratiche che ne derivano? – Esistono definizioni di razza, classe, genere e gruppo di età in gerarchie specifiche e/o in particolari livelli gerarchici? – Quali sono le giustificazioni morali che supportano le gerarchie osservate e che cosa sostengono? – Chi è relegato in fondo? – In che modo queste gerarchie influenzano le azioni sociali a livello sociale <i>macro</i>, <i>meso</i> e <i>micro</i>? Come e quando cambiano le gerarchie di potere?
IDEOLOGIE	<ul style="list-style-type: none"> – Quali sono le ideologie dominanti? – Come si esplicitano nei discorsi? – Come sono in relazione con le leggi emanate? – Chi le accetta? – In che modo queste ideologie giustificano e perpetuano le azioni in corso? – In che misura le ideologie concorrenti influenzano gli eventi?

Fonte: Charmaz, 2014. Rielaborazione, sintesi e traduzione personale

L'autrice evidenzia, inoltre, quattro criteri di validità che congiungono gli studi con la GT ad una prospettiva di giustizia sociale (Charmaz, 2005, p. 528): credibilità, originalità, rilevanza e utilità, esplicitabili attraverso alcuni interrogativi sintetizzati nella Tab. 13.

Tabella 13 - Criteri di valutazione di una GT nell'ambito della Social Justice

CREDIBILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> – Il ricercatore ha raggiunto un'intima familiarità con il contesto in cui si sviluppa il fenomeno che sta indagando? – I dati sono sufficienti per suffragare quanto si afferma? Si sono considerati la portata, il numero e la profondità delle osservazioni contenute nei dati? – Si sono fatte sistematiche comparazioni tra osservazioni e categorie? – Le categorie si radicano in un ampio substrato di osservazioni empiriche? – Ci sono forti collegamenti logici tra i dati raccolti e le argomentazioni e le analisi condotte? – Si sono forniti sufficienti evidenze per le sue argomentazioni affinché il lettore possa formarsi un'opinione indipendente – e concordare con le argomentazioni del ricercatore?
-------------	---

³ Si escludono quelle relate alla committenza e alla stesura del report finale, in quanto nella fase qualitativa di questo progetto di dottorato non esistono vincoli legati a finanziamenti di enti di ricerca.

ORIGINALITÀ	<ul style="list-style-type: none"> – Le categorie sono originali? Offrono nuove intuizioni? – L’analisi fornisce una nuova restituzione dei dati? – Qual è il significato sociale e teorico della ricerca? – In che modo la ricerca sfida, estende o ridefinisce le attuali idee, concetti, e pratiche?
RILEVANZA	<ul style="list-style-type: none"> – Le categorie rispecchiano la complessità del fenomeno studiato? – In che modo il ricercatore rivela significati subliminali o dati per scontati? – Il ricercatore ha tracciato collegamenti tra più ampie vite collettive o individuali, quando i dati lo rendevano necessario? – L’interpretazione analitica ha senso per i partecipanti e offre loro intuizioni più profonde sulla propria vita e sui propri mondi?
UTILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> – L’analisi offre interpretazioni che le persone possono usare a livello quotidiano? – Le categorie analitiche parlano di processi generici? – Questi processi sono stati esaminati nelle loro implicite conseguenze per la giustizia sociale? – L’analisi è in grado di dare origine ad ulteriori ricerche in altre aree sostanziali? – In che modo la ricerca contribuisce ad una società migliore?

Fonte: Charmaz, 2005, p. 528/ mia traduzione

Questi criteri sono ritenuti fondamentali da Denzin, che evidenzia come

una ricerca ha credibilità quando è ancorata al linguaggio, ai valori e alle politiche locali. Deve essere rilevante a livello locale. Dovrebbe formarsi sui bisogni locali. E dovrebbe fare una differenza positiva in quel mondo. (Denzin, 2007, p. 465)

Infine, le considerazioni presentate sono congruenti anche con l’inclusione di una GT in una indagine *mixed methods* orientata alla giustizia sociale (Charmaz, 2011, pp. 366-367): pur nella considerazione di diverse polemiche al riguardo e di necessarie competenze multilivello nei ricercatori, Charmaz supporta questo disegno nella considerazione che possa fornire una triangolazione maggiore di dati, utile per integrare l’analisi e convincere un pubblico più ampio della significatività del report di ricerca.

1.3. Il processo della Grounded Theory

Con queste premesse teoriche, nell’applicazione concreta della GT nel processo di ricerca ci si è riferiti principalmente all’opera “*Che cos’è la Grounded Theory*” di Massimiliano Tarozzi (2008), adottata come orientamento metodologico e approfondita anche a livello esperienziale in tre diverse edizioni di *Summer School* metodologiche – organizzate dall’Università di Trento dal 2010 al 2014 – a cui ho avuto modo di partecipare.

Sommariamente, il processo di ricerca che utilizza la GT prevede:

- l’individuazione di un’area d’interesse su cui definire una *domanda generativa*;
- strumenti e metodi idonei, in particolare osservazioni, interviste, documenti;
- una prima raccolta dati codificati in modo *aperto*;
- un campionamento *teorico* strettamente connesso al processo di analisi;
- una nuova raccolta dati con la relativa codifica *focalizzata*, a cui si accompagnano annotazioni e memo;

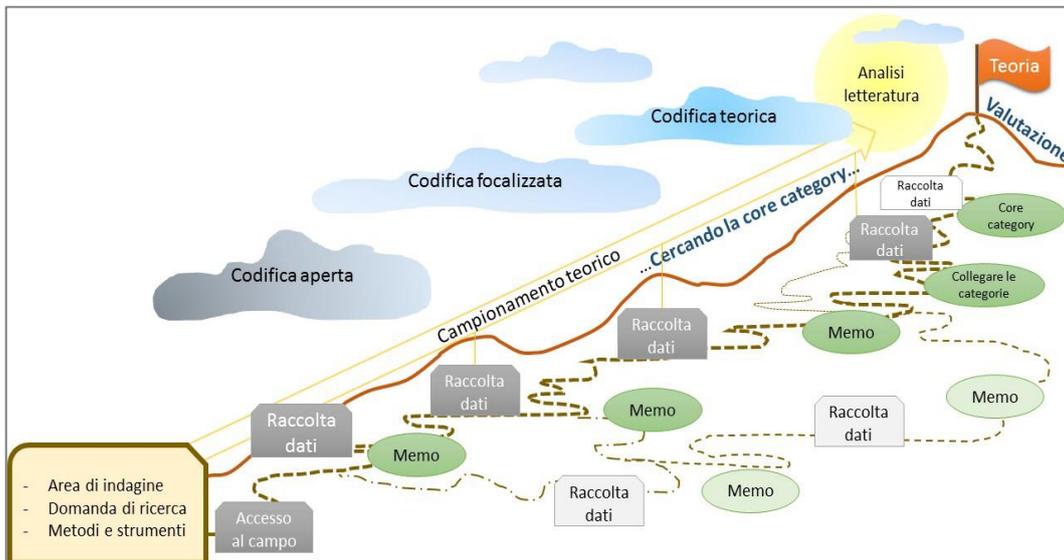
- una codifica *teorica*, in cui vengono costruite le *categorie*, collegate progressivamente tra loro da relazioni gerarchiche differenti per individuare il nucleo concettuale – definito “*core category*” – del processo di analisi, che consente di integrare e delimitare la teoria;
- la scrittura di un report (*working paper*) che giustifichi il processo seguito e non solo il prodotto raggiunto, mettendo in relazione i risultati emergenti con la letteratura scientifica esistente sul tema indagato;
- la valutazione della ricerca e la scrittura finale della teoria formale costruita.

L’insieme di queste procedure presenta un carattere quasi a spirale, con una necessaria flessibilità metodologica di adattamento all’esperienza concreta del processo indagato.

Semplificando questo processo di ricerca attraverso la metafora di un’escursione in montagna, genericamente la GT si potrebbe rappresentare come una nuova camminata con condizioni metereologiche incerte: seppur partendo con un’adeguata attrezzatura e un itinerario ipotizzato per raggiungere la mèta, solo durante il viaggio si possono programmare tappe, scorciatoie o possibili regressi sul sentiero di partenza – attraversando magari intemperie che costringono a rallentare il passo in bivacchi di fortuna – per trovare nuovi fattibili cammini con altre visuali che consentano di arrivare comunque alla cima, da cui poter ammirare con una nuova prospettiva panorami attesi (Fig. 40).

Pertanto, pur nel rispetto degli assunti metodologici fondamentali, solo entrando in uno specifico processo di ricerca – ogni volta differente – è possibile descriverne dettagliatamente le fasi che lo costituiscono, che verranno presentate nel paragrafo 3 dedicato al processo di analisi.

Figura 40 - Processo metaforico della GT



1.3.2. Strumenti di raccolta dati

“Qualità – e credibilità – di una ricerca cominciano dai dati” (Charmaz, 2006, p. 18), rappresentati come “*problematici, relativi, situazionali e parziali*” (Charmaz, 2009, p. 141) e costruiti, pertanto, attraverso l’interazione in un particolare contesto temporale, culturale e strutturale: questi sono i motivi per cui si ritiene importante comprendere nella ricerca diverse tecniche che possano offrire punti di vista differenti su condizioni agite e/o dichiarate, implicite e/o manifeste, per sviluppare un’analisi critica del processo indagato, in una prospettiva che riconosca in *multiple realtà* i diversi punti di vista del ricercatore e dei partecipanti alla ricerca.

Si sono progressivamente raccolti elementi significativi in base alla focalizzazione della domanda di ricerca, comprendendo dati osservativi, verbali e documentali, organizzati in un *database* corredato da annotazioni, tabelle e relazioni (cfr. pp. 137-139). E la selezione di tali elementi “*non è un bias di ricerca, ma è semplicemente il modo in cui evolve il lavoro di costruzione dei dati: non tutto è rilevante e focalizzare l’attenzione su un evento specifico e significativo permette di andare avanti senza impantanarsi in ogni banalità*” (Richards & Morse, 2007, p. 142), riportando in appositi memo⁴ progressivamente sempre più concettuali la lettura interpretativa dei contesti osservati.

Assumendo che una ricerca non può essere neutrale (Tarozzi, 2013c) e che l’utilizzo di un software nell’analisi non neutralizza comunque l’interpretazione, che rimane a carico del ricercatore (Richards & Morse, 2007, p. 142), si è preferito esplicitare anche con i partecipanti il senso critico dell’indagine, in quella necessaria negoziazione di significati che permette di elaborare in modo indipendente ma partecipato una teoria.

Con questi presupposti, si sono adottati principalmente tre⁵ strumenti di indagine: l’osservazione etnografica, l’intervista e l’analisi documentaria – a cui si è aggiunto nell’ultima fase di lavoro anche il questionario – che hanno permesso di accedere/creare progressivamente dati, codificati con il supporto di NVivo10.

- Osservazione etnografica

Le osservazioni sono state la primaria strategia di costruzione di dati qualitativi, soprattutto nelle prime fasi di ricerca. Per raggiungere “*un’intima familiarità con il contesto in cui si sviluppa il fenomeno che si sta indagando*” (Charmaz, 2005, p. 528) si è scelto di adottare un approccio etnografico, in quanto avrebbe permesso osservazioni nel contesto naturale – definito “*sul campo*” – dove il processo andava svolgendosi e per un

⁴ In una GT i memo, accanto ai diagrammi, sono un tratto distintivo, una sorta di memoria storica per testimoniare passaggi importanti nella ricerca, in quanto permettono di cogliere sia intuizioni, sensazioni, percezioni, idee significative per la codifica teorica sia reazioni, stati d’animo, valori, pregiudizi vissuti che potrebbero inficiare la ricerca (Tarozzi, 2008).

A livello personale, sono stati particolarmente importanti in tutte quelle situazioni in cui è stato fondamentale distinguere l’osservato dal mio vissuto implicito professionale come docente, che ho rivestito per oltre trent’anni; mi hanno fornito uno strumento metacognitivo che mi ha permesso un’autoanalisi riflessiva essenziale per far emergere il “non detto”, aiutandomi in quella “*sospensione del giudizio*” difficile soprattutto nelle relazioni con alcuni casi considerati.

⁵ Questi strumenti sono stati integrati, in fase di campionamento teorico, con l’analisi secondaria di dati già esistenti provenienti dal MIUR, dall’ISPAT e dall’*Ufficio Innovazione ed Informatica* della PAT, come già specificato nei paragrafi precedenti.

periodo di tempo anche esteso (*commitment* a lungo termine) in modo *personalizzato*, *multifattoriale*, *induttivo*, *dialogico* ed *olistico* (Angrosino, 2007, p. 15), proprietà congruenti con la dimensione partecipata e critica assunta nella ricerca.

In coerenza con questo approccio (Richards & Morse, 2007, p. 74), pertanto, nel processo si sono distinti:

1. un graduale *accesso al campo*, con le prime osservazioni aperte sul contesto “*esterno*” delle scuole del campione e la negoziazione dei primi rapporti con la Committenza (dirigente) e con gli attori coinvolti nella ricerca (docente referente area interculturale o altri docenti), con l’assunzione di un ruolo riconosciuto come ricercatrice;
2. una seconda fase di *maggiore presenza* sul campo e *familiarità*, con le prime osservazioni ad ampio raggio a scuola e nelle classi, ma dipendenti dal calendario e dalla mappa fornita dai referenti contattati; le osservazioni aperte sono state dirette verso qualsiasi elemento potesse avere un impatto sui processi di successo scolastico, senza nessuna preclusione: setting dell’aula, relazione docenti-studenti, prossemica, conduzione della classe, metodologia didattica, organizzazione e tipologia di attività, modalità di presentazione dei compiti o di valutazione, gestione degli imprevisti, dinamiche tra colleghi compresenti, dinamiche “*di corridoio*”... La presenza di due osservatori, in tal senso, ha permesso di cogliere e di annotare un’ampia gamma di dati, approfonditi attraverso le interviste;
3. una terza *fase* di presenza più attiva ed indipendente, con la costruzione di un rapporto *di fiducia* con alcuni docenti ed un maggiore grado percepito di inclusione nel *setting*, coincidente con le osservazioni focalizzate in alcuni contesti (classi terze, laboratori di L2, Consigli di Classe) prescelti in base alle categorie emergenti dal campionamento teorico; fase – questa – particolarmente ricca di dati osservativi trascritti e di dialoghi anche informali con i partecipanti alla ricerca, annotati nei memo;
4. una fase conclusiva di *distacco*, esplicitata anche attraverso le ultime interviste a scuola ad alcuni tra i docenti coinvolti.

Mentre nelle prime tre fasi, la tipologia di postura osservativa (Angrosino, 2007, p. 54) che ho assunto si è rivelata maggiormente “*staccata*” e oggettiva – anche grazie alla presenza di due osservatori presenti contemporaneamente nello stesso *setting* – nelle fasi successive (IV-VI) può essere declinata come quella forma più “*partecipata*” che consente una maggiore integrazione anche empatica nel contesto, pur avendo rivestito esclusivamente il ruolo riconosciuto di ricercatrice. Questa flessibilità relazionale non si è verificata durante le osservazioni nei Consigli di Classe, delicato *setting* di ricerca, in cui sono rimasta in una condizione sempre di ascolto silenzioso, cercando di assumere una dimensione il più possibile neutra anche nella mia comunicazione non verbale, per non inficiare la raccolta preziosa di dati.

Tutte le osservazioni sono state trascritte di volta in volta, integrando i fitti appunti cartacei presi sul campo con ulteriori annotazioni critiche dei contesti. Le osservazioni intersoggettive sono state trascritte in modo indipendente e confrontate solo successivamente, per ritrovarne gli elementi comuni.

- *Intervista*

Le interviste ai dirigenti, docenti e al personale amministrativo o esterno alla scuola sono state importanti fonti di un'iniziale raccolta dati e di approfondimento dei successivi dati osservativi o delle categorie costruite.

Tra le diverse modalità di intervista possibili, si è ritenuto più incisivo utilizzare generalmente quella *aperta*, declinata come una "*narrazione che viene costruita insieme dall'intervistato e dall'intervistatore*" (Ventura, 2011a, p. 85) nelle aree di indagine progressivamente emergenti dall'analisi. Queste interviste *in profondità* si sono trasformate in alcuni casi in interviste *focalizzate* (Charmaz, 2001; Tierney & Dille, 2001), intendendo con questo termine un colloquio nel quale un individuo viene intervistato per un breve periodo di tempo (circa 40 minuti) con quesiti sempre più circoscritti e profondi, nel rispetto di una flessibilità sia nell'ordine ipotizzato sia nella considerazione di possibili nuovi elementi esplorabili (Charmaz, 2001, p. 676).

Ogni intervista comprendeva una prima *parte*, con alcuni quesiti di apertura (*Chi sei? Che tipo di incarico hai nella tua scuola?*), necessari per collocare l'intervistato in un ruolo attivo rispetto il processo indagato e suscitare possibilmente una sua motivazione intrinseca, valorizzando le possibili informazioni che avrebbe potuto fornire⁶; una *parte centrale* relata alle tematiche esplorate⁷; infine alcuni *quesiti di chiusura*, tra cui la richiesta finale di poter aggiungere liberamente qualcosa se ritenuto importante (Charmaz, 2001, pp. 679-680).

Ho cercato di mantenere un atteggiamento aperto, di "*ascolto attivo, attento, non giudicante ed empatico*" (Tarozzi, 2008, p. 79), con una particolare attenzione alla relazione interpersonale, per facilitare un clima favorevole al dialogo. In tal senso ho cercato di assumere alcuni comportamenti ad eco, riformulazioni, sintesi, reiterazioni a riflesso semplice e parziale, per condurre il soggetto nelle aree indagate (Lis, Venuti, & De Zordo, 1995, pp. 102-104).

Luogo ed orario sono stati scelti dai partecipanti, che generalmente hanno preferito un locale della scuola (10) o il proprio ufficio (10), permettendomi ulteriori osservazioni sul campo. Altre interviste (8) sono avvenute in luoghi differenti, tra cui alcune a casa (2), altre al bar (2) e 1 al telefono.

⁶ Inserisco a titolo esemplificativo alcune considerazioni che esplicitavo all'inizio dell'intervista: "*Ho scelto lei come personaggio chiave di questa ricerca per il ruolo che ricopre all'interno della sua scuola come referente dell'area interculturale, supponendo che potesse essere a conoscenza di importanti informazioni sulle modalità esistenti nel suo istituto per costruire percorsi di successo scolastico per gli studenti di origine migrante*"; oppure: "*....perché durante le osservazioni in classe mi sono accorta che nel suo approccio di insegnamento considerava diverse dimensioni che potrebbero essere utili per comprendere meglio il processo che stiamo indagando*"; oppure ancora: "*...perché nei suoi interventi durante le riunioni del Consiglio di Classe mi sono accorta che la sua visione critica considerava alcuni fattori che durante la riunione non ha esplicitato, ma che potrebbe essere essenziale conoscere per comprendere meglio le difficoltà sottese nei processi che stiamo indagando*".

⁷ Le aree di indagine saranno esplicitate nel paragrafo 3 dedicato al processo di analisi.

Quando possibile, nel contesto prescelto mi sono collocata in posizione ortogonale rispetto ai docenti, per facilitare una loro maggiore libertà nel colloquio, non essendo costretti ad incrociare periodicamente il loro sguardo con il mio.

Come scelta metodologica, tutte interviste sono state audio-registrate – previo consenso informato firmato dei soggetti – in quanto si è considerato il registratore come uno strumento indispensabile in un colloquio di ricerca (Lis et al., 1995, p. 79), poiché avrebbe consentito una successiva trascrizione *verbatim* (parola per parola) del colloquio, integrata con le componenti non verbali più significative, che si è optato di inserire in apposite note tra parentesi quadre per evidenziare, per esempio, eventuali sospensioni nel discorso, incertezze o enfasi di particolare rilievo nel tono di voce, oppure ancora significati impliciti nel “*non detto*”.

Alcuni autori, inoltre, evidenziano che il soggetto dopo un po’ del registratore dimentica l’esistenza e non lo percepisce più come un elemento intrusivo nel campo conversazionale (Lucisano & Salerni, 2002). In realtà, in molte interviste in cui si è creato un clima relazionale positivo, sono stati raccolti ulteriori dati importanti proprio a registratore spento, dopo l’ultima domanda di chiusura – quasi in una sorta di condivisione “informale” – che ho inserito in opportuni memo di ricerca.

I soggetti intervistati sono stati scelti in base ai criteri del campionamento teorico, esplicitati a p. 142 di questo capitolo. Ho trovato sempre docenti – e in genere *key informants* – molto disponibili anche ad essere ricontattati se necessario; solo in 1 caso sui 29 considerati l’intervista è stata annullata per problemi personali.

- *Analisi documentaria di dati preesistenti (extant texts) e di materiali didattici*

Si è scelto di analizzare anche la documentazione pre-esistente inserita in rete dalle scuole del campione come importante fonte di confronto tra dichiarato ed agito (Tarozzi, 2008, p. 82) e come ulteriore risorsa per le dimensioni assunte nel campionamento teorico.

Si sono raccolti: i *Piani d’Istituto*, comprendenti le modalità valutative degli studenti in genere e di quelli di origine migrante in particolare, iniziative previste a livello di plesso o di Istituto Comprensivo, l’orario delle lezioni e le modalità organizzative; il *Patto educativo*; i *Protocolli di accoglienza* adottati; il Modello delle *Schede di passaggio* dalla scuola primaria a quella secondaria; e il *Bilancio delle risorse*. Si sono progressivamente considerati anche gli esiti pubblici degli scrutini, con le ammissioni agli anni successivi, e i voti dell’esame di fine primo ciclo, sia delle scuole osservate sia – a livello comparativo – di tutte quelle del territorio trentino, forniti dall’*Ufficio Innovazione ed Informatica* della PAT.

Nell’ambito di un’analisi di contesti esterni alla Provincia, si sono considerati alcuni dati accessibili del già citato portale *Scuole in chiaro*; per il contesto internazionale di Los Angeles (California), i dati delle classifiche (*California School Ratings*) delle scuole medie pubbliche (*middle schools*) e private (*charter middle schools*) del territorio⁸.

Infine si sono analizzati anche alcuni documenti significativi concreti prodotti dagli studenti, tra cui alcune presentazioni in PowerPoint preparate per l’esame orale di fine

⁸ Tali dati sono reperibili al link <http://school-ratings.com/>.

primo ciclo o alcune prove di verifica predisposte dai docenti; si sono inclusi anche diversi prodotti elaborati dagli studenti di un Istituto di Odense (Danimarca) osservato.

- *Questionario*

Nell'ultima fase di ricerca si è predisposto uno specifico questionario (riportato in appendice) per convalidare la teoria emergente in alcune scuole fuori dal territorio trentino. Si è formulato con una prima breve parte relativa ai dati socio-anagrafici dei docenti, ed una seconda con 8 domande con risposte su scala Likert a 5 intervalli e 4 domande a risposta multipla, per poter incrociare alcuni elementi analizzati. Si è predisposta una versione cartacea ed una online, utilizzando un modulo di *Google documents*. Prima della somministrazione ad un campione più vasto, il questionario è stato testato su un campione ridotto di docenti.

Il dirigente di una scuola selezionata nel campionamento, precedentemente contattato per un'intervista, ha presentato il questionario al Collegio docenti del suo Istituto Comprensivo, comprendente 2 scuola d'infanzia, 4 scuole primarie e 1 scuola secondaria di primo grado, per un totale di circa 1500 studenti con circa 170 docenti.

2. CODIFICA E ANALISI

2.1. Presentazione ex-post dei dati raccolti

Assumendo che le operazioni di catalogazione contengono in una GT un primo significato analitico (Tarozzi, 2008), si sono codificate progressivamente diverse tipologie di dati, importati in apposite e distinte cartelle in NV/vo10 e sintetizzati nella tabella 14:

- A. osservazioni etnografiche (trascritte)
- B. interviste focalizzate e in profondità (registrate e trascritte *verbatim*)
- C. *extant texts* (documenti esistenti prodotti dalla scuola)
- D. *questionari*
- E. statistiche
- F. memo di ricerca

Tabella 14 - Dati ex-post raccolti

FASI E CONTESTI CONSIDERATI		OSSERVAZIONI etnografiche	durata	INTERVISTE	DOCUMENTI
FASE 1	GALATEA E VEGA	Osservazione setting esterno	2 ore	2	
	GALATEA	8 classi Laboratori 18 docenti coinvolti	16 ore	2	21
FASE 2	VEGA	7 classi Laboratori 17 docenti coinvolti	12 ore	1	
	ROTANEV	7 classi Laboratori 15 docenti coinvolti	10 ore		6
FASE 4	GALATEA	Laboratori in III di L2	6 ore		
		3 incontri coordinatore- facilitatrice	3 ore	3	
	VEGA ROTANEV	Prescrutini di 4 Consigli di Classe	9 ore		10
FASE 5	CORDELIA	Prescrutini di 2 Consigli di Classe III	2 ore		
		Scrutini finali di 4 Consigli di Classe III	5 ore	7	
		1 classe Laboratorio in III di L2	6 ore		40
FASE 6	GALATEA	Laboratorio di preparazione esami (6 ore)	6 ore		
		Esami orali di 3 alunni	3 ore		
FASE 7	PAT			5	
	SABIK-To	Osservazioni setting esterno e interno	2 ore	4	16
Totale			82 ore	28	93

Per una corretta lettura, si ricorda che i nomi delle scuole sono stati sostituiti con nomi di fantasia

Nei memo si sono incluse anche annotazioni relative ad osservazioni, interviste e colloqui informali riferiti a contesti internazionali indagati (Tab. 15): alcune scuole di Los Angeles (California) e una scuola di Odense (Danimarca). Non si sono considerati propriamente come dati codificabili in senso stretto come gli altri precedentemente presentati, in quanto a questi non sarebbe plausibile attribuire un valore analitico senza un adeguato disegno di ricerca comparata fondato su un campionamento teorico⁹. Tuttavia si sono voluti declinare come un tentativo di “*messa alla prova*” dei criteri assunti e delle categorie emergenti in contesti con sistemi scolastici completamente differenti, per poterne dedurre ulteriori elementi di analisi critica.

Tabella 15 - Contesti internazionali

CONTESTI CONSIDERATI	OSSERVAZIONI etnografiche	durata	INTERVISTE	COLLOQUI informali
LOS ANGELES (CA)	Osservazioni intersoggettive del setting esterno di 6 scuole medie di ranking min. (1) e max (10)	11 ore		
	Osservazioni intersoggettive aperte in 3 scuole medie (setting interno):	1 ora	1 intervista ad un docente di una urban school	1 preside
	- Horace Mann Junior High (school State rank 1)			
	- Palms Middle School (charter school State rank 9)			
- Frederick Douglass Academy Middle (charter school State rank 1)	3 ore		1 docente	
	Osservazioni partecipanti nella scuola d'Infanzia “Happy Land” di Culver City, LA	4 ore		1 preside
ODENSE (DK)	Osservazioni partecipanti in classi dal grado 0 al grado 9 di “Holluf Pile Skole”	5 ore		3 docenti
Totale		24 ore	1	6

Nelle interviste si sono considerati differenti *key informants*, individuati in base al campionamento teorico adottato nella ricerca, approfondito a pag. 142. Di seguito si sintetizzano ex-post (Tab. 16) per ogni intervista condotta: codici, ruolo, durata e luogo in cui è stata effettuata, riservando uno spazio analitico sulle motivazioni di questa scelta nei paragrafi successivi¹⁰. Si sono condotte complessivamente 28 interviste, di una durata media di 40 minuti, coinvolgendo 24 diversi soggetti: 3 dirigenti, 15 docenti di scuola secondaria di primo grado, 2 segretari e 4 esperti esterni (4 di questi sono stati contattati 2 volte), di cui 6 di genere maschile (25%) e 18 femminile (75%).

⁹ Un ulteriore approfondimento su questi dati esulerebbe, però, dal focus della presente ricerca.

¹⁰ Non si inseriscono nella successiva tabella, invece, i numerosi colloqui informali condotti durante le osservazioni etnografiche, di cui si è tenuta traccia nei memo.

Tabella 16 - Campionamento teorico nelle interviste

INTERVISTE				
	Codici partecipanti	Ruolo	Durata	Luogo
I-II FASE	DIR1_271014_Ga	Dirigente a Galatea	20'	Ufficio
	DOCM2_301014_Ga	Referente interculturale a Galatea	30'	Ufficio
	DOCM2_031214_Ga	Referente interculturale a Galatea	47'	Ufficio
	DOCM1_211014_Ve	Referente interculturale a Vega	26'	Centro interculturale
	DOCM3_181214_Ve	Docente fiduciario a Vega	25'	Aula magna scuola
	5 interviste	4 partecipanti		2:28
IV FASE	DOCM4_080515_Ga	Facilitatrice linguistica a Galatea	30'	Cortile
	AMM1_15052015_Ga	Responsabile amministrativo a Galatea	45'	Ufficio
	DOCM11_100615_Ro	Docente coordinatrice a Rotanev	34'	Bar
	DOCM6_200515_Ro	Docente di sostegno a Rotanev	35'	Laboratorio arte
	DOCM9_280515_Ro	Referente interculturale a Rotanev	47'	Auletta caffè
	DOCM10_040615_Ve	Docente coordinatrice classe III a Vega	40'	Laboratorio L2
	AMM1_10062015_Ga	Responsabile amministrativo a Galatea	20'	Ufficio
7 interviste	6 partecipanti		4:20	
V FASE - Cordelia	DOCM5_190515_Co	Referente interculturale-laboratori	54'	Laboratorio L2
	AMM2_250515_Co	Responsabile amministrativo	34'	Ufficio
	AMM2_010615_Co	Responsabile amministrativo	15'	Ufficio
	DIR3_250515_Co	Dirigente	26'	Ufficio
	DOCM7_250515_Co	Docente di sostegno classe III	1:19	Laboratorio
	DOCM8_270515_Co	Referente BES-laboratori	33'	Aula studio
	DOCM12_160615_Co	Docente tedesco classe III	36'	Casa
7 interviste	6 partecipanti		4:51	
VII FASE	DOCM13_150616_Ro	Docente coordinatore di classe I a Rotanev	33'	Bar
	DOCM14_150616_Ga	Docente coordinatore di classe III A Galatea	43'	Casa
	DOCM9_270616_Ro	Referente interculturale a Rotanev	53'	Aula
	DOCM5_270616_Co	Referente interculturale -laboratori a Cordelia	1:12	Laboratorio L2
	EE5_300616_PAT	Coordinatrice percorsi interculturali nella PAT	50'	Ufficio
	EE4_050616_To	Vicepresidente Circoscrizione di Torino	41'	Telefono/Skype
	DIR4_DOCM15_070716_Sa	Dirigente di Sabik (Torino) e docente fiduciaria	1:39	Ufficio
	EE3_300415_To	Formatrice docenti (Torino)	19'	Treno
	EE2_300914_To	Mediatore culturale (Torino)	10'	Sala convegni
9 interviste	10 partecipanti		7:00	
SOMMA TOTALE	28 interviste a 24 soggetti		18:39	

2.2. Strategie analitiche

In congruenza agli assunti metodologici di una GT, si è proceduto in un intreccio continuo tra analisi e costruzione dei dati stessi, con un costante confronto in ogni livello analitico di una codifica progressiva (aperta, focalizzata e teorica) connessa strettamente con la base empirica (Tarozzi, 2008).

2.2.1. Livelli di codifica

Tutto il materiale raccolto è stato trasformato in testo, in particolare con una trascrizione *verbatim* di ogni intervista, codificandolo secondo le procedure tipiche della GT (Charmaz, 2006, 2014a; Tarozzi, 2008), che prevedono:

- una *codifica aperta* di esplorazione analitica e aperta dei dati progressivamente raccolti, con l'assegnazione di etichette descrittive (*nodes*) ancorate a brevi stringhe di parole o riportando le stesse dei partecipanti se particolarmente pregnanti (*codifica vivo*);
- una *codifica focalizzata* di sintesi, mirata ad identificare la *core category*, le categorie emergenti e le loro relazioni, con *nodes* più concettuali su porzioni di testo maggiore, organizzati progressivamente in modo gerarchico (*treenodes*);
- una *codifica teorica*, intuitiva, con la costruzione di un modello teorico del processo indagato.

Sebbene si sia assunto questo quadro analitico di riferimento, nel reale processo di attribuzione di significati i confini tra i diversi livelli di codifica sono stati spesso sfumati e sovrapposti: infatti, se nella raccolta dei primi dati durante le osservazioni nelle scuole si sono seguite anche alcune intuizioni (*insight*) – annotate in appositi memo di ricerca – proprie di una fase più avanzata di analisi, nelle fasi di codifica focalizzata e teorica è stato necessario riprendere talvolta la lettura delle prime trascrizioni delle interviste ai docenti e ai dirigenti per rimanere aderenti empiricamente con quanto concettualmente si andava costruendo.

La codifica aperta, con un processo ricorsivo, ha caratterizzato ogni fase di raccolta-dati, generando un numero crescente di etichette (*nodes*), molte delle quali erano progressivamente anche simili nel contenuto – descrittivo prima e concettuale poi – a quelle già presenti, costituendo un insieme sempre maggiore di *references* (etichette ripetute, ovvero occorrenze), segno tangibile della saturazione (Morse, 2015b) delle categorie che si andavano delineando.

Assumendo che anche il modo in cui si utilizza il linguaggio riveste una particolare importanza nel processo di codifica (Charmaz, 2014b, p. 5), si sono privilegiate etichette comprendenti verbi declinati all'infinito o al gerundio, che permettessero uno sguardo "fresco" e dinamico sul processo indagato, con la ricchezza dei numerosi aggettivi e vocaboli propri della lingua italiana che consentono una molteplicità di sfumature descrittive e concettuali (Tarozzi, 2013d, p. 15).

Di seguito (Tab. 17) si sintetizzano i volumi complessivamente considerati nella codifica aperta, con alcuni tagli periodici di dati non pertinenti, definibili come "*rami secchi*", come previsto dal processo di "*integrazione teorica*" proprio della codifica teorica.

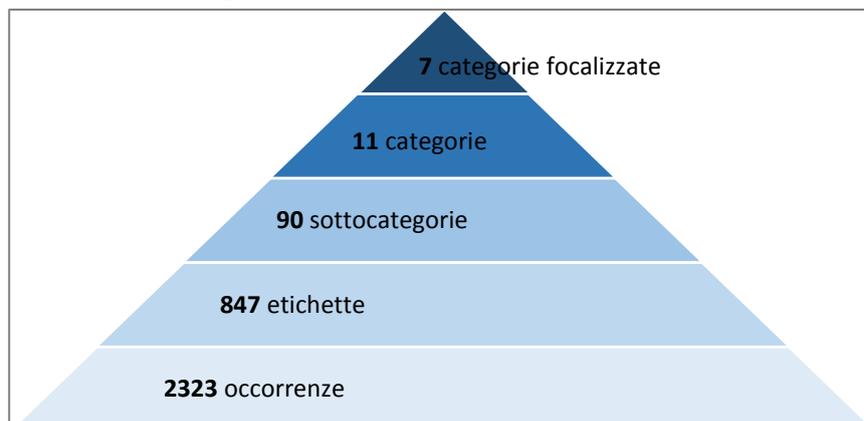
Tabella 17 - Volumi della codifica aperta

FASI DI RICERCA	Nodes	References	Sources
Fase prima e seconda	595	1136	
Osservazioni e note di campo	249	684	70
Dati documentali	122	129	
Interviste	224	323	
<i>Fusione, eliminazione nodes non pertinenti ✂</i>	440	1072	
Fase terza	+ 55	+ 343	
<i>Osservazioni</i>	53	291	15
<i>Dati documentali</i>	2	52	
Fase quarta	+ 240	+504	
<i>Rotanev</i>	114	274	33
<i>Vega</i>	46	85	
<i>Galatea</i>	80	145	
<i>Eliminazione,ridefinizione nodes ✂ ✎</i>	714	1800	
Osservazione Consigli di Classe	+117	+283	
Fase quinta	+9	+514	
<i>Dati osservativi</i>	3	175	80
<i>Interviste</i>	6	339	
<i>Eliminazione ridefinizione nodes ✂ ✎</i>	840	2250	
Fase sesta			
<i>Dati osservativi</i>		+ 30	5
Fase settima			
<i>Interviste Trentino</i>	+7	+43	27
<i>Interviste Torino</i>			
SOMMA TOTALE	847	2323	230

Procedendo nella raccolta-analisi dei dati, si sono raggruppate progressivamente le etichette in proto-categorie e categorie in una forma sempre più articolata seguendo affinità di significati, comprendenti sotto-categorie e loro proprietà – in quanto diventava ingestibile considerare gli oltre duemila *nodes* progressivamente costruiti – “slittando” così verso quel livello di analisi sempre meno descrittivo ma *focalizzato* a livello concettuale, che permettesse di orientare anche la domanda di ricerca e il campionamento teorico (p. 142) assunti, per identificare nuove relazioni e gerarchie presenti nel processo.

Si sono, pertanto, ridotti progressivamente anche i volumi della codifica focalizzata, come illustrato nella figura 41: sono emerse induttivamente 90 sottocategorie, raggruppabili in 11 categorie interpretative, successivamente ridotte a 7.

Figura 41 - Riduzione volumi codifica focalizzata



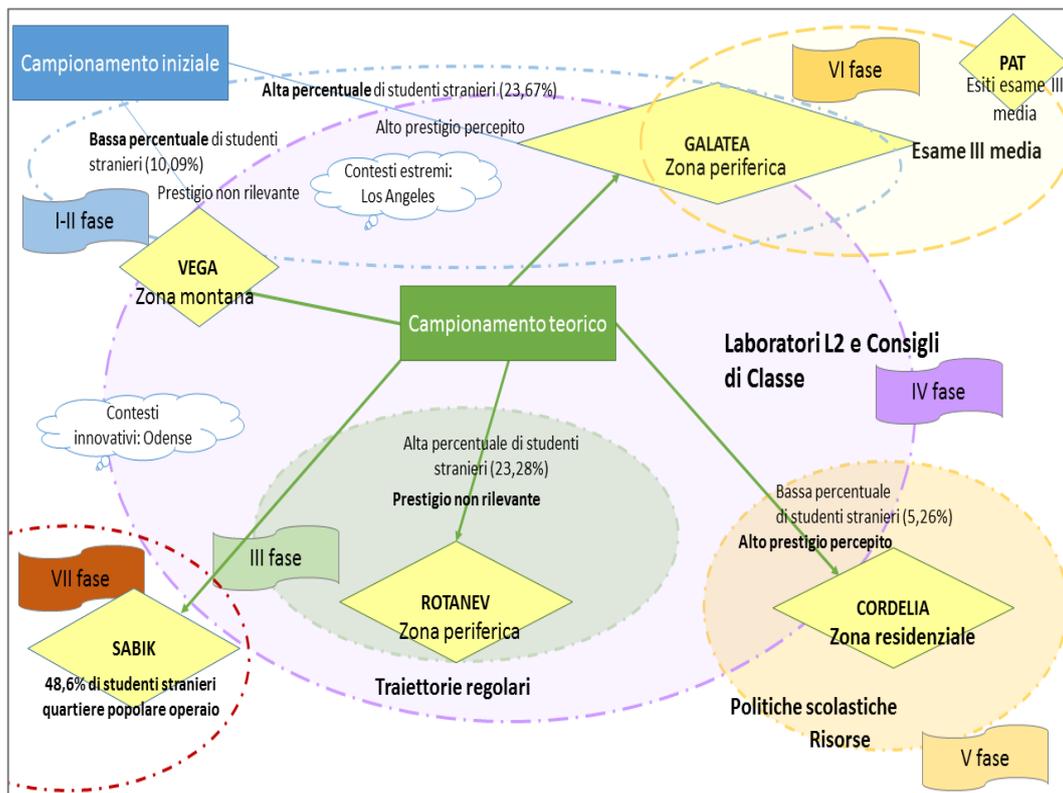
2.2.2. Campionamento teorico

Kathy Charmaz (2014c) definisce il campionamento teorico come una ricerca di dati pertinenti e necessari che permettono di sviluppare una teoria, elaborando ed affinando progressivamente le proprietà delle categorie emergenti fino a quando non se ne possono definire di ulteriori. Attraverso un campionamento di questo tipo, quindi, le categorie diventano incisive e saldamente radicate all'analisi, in uno stretto rapporto con i dati raccolti e i memo elaborati.

I criteri per selezionare le prime due scuole del campione, qui nominate con i nomi di fantasia di *Galatea* e *Vega*, si sono definiti nella fase intermedia del disegno complessivo di ricerca (capitolo quarto).

Dall'analisi dei dati emergenti attraverso le osservazioni e le interviste in questi primi due contesti, si sono identificate ulteriori dimensioni da esplorare, sintetizzate ex-post nella Fig. 42 ed approfondite nel paragrafo 3 successivo di questo capitolo.

Figura 42 - Campionamento teorico. Criteri assunti durante il processo e contesti indagati



Per una corretta lettura: nei rombi, i contesti inclusi progressivamente nel campionamento teorico; nelle nuvolette, i contesti osservati ma non inseriti nel campionamento; in grassetto, le dimensioni considerate.

2.3. Un supporto dalla tecnologia

Tra i diversi strumenti di cui ci si è avvalsi a livello tecnico, meritano alcune riflessioni in particolare *QSR NVivo10*, software di analisi qualitativa, e *Dragon NaturallySpeaking 10.1*, software di riconoscimento vocale.

2.3.1. QSR NVivo10

QSR NVivo10 è un software di analisi qualitativa che dall'idea dei suoi autori si presta particolarmente alla costruzione e alla rappresentazione di una teoria secondo l'approccio della GT (Davidson & di Gregorio, 2013): permette di seguirne metodologicamente le procedure analitiche, consentendo in modo duttile un collegamento tra le idee e il dettaglio di diverse tipologie di documenti, progressivamente ampliate nelle ultime versioni del programma¹¹.

Esistono importanti parallelismi tra la logica di questo software e quella di una GT (Hutchisona, Johnstonb, & Breckona, 2010), evidenziati nella Tabella 18.

Tabella 18 - Processo della GT attraverso NVivo

<i>GROUNDED THEORY PROCESS</i>	<i>NVIVO</i>
Dati considerati	<i>Sources</i>
Codifica aperta (etichette)	<i>Free Nodes – codifica in vivo</i>
Dalla codifica focalizzata alla codifica teorica	<i>Tree Nodes, Relationships</i> <i>Models, Sets, Queries</i>
Concettualizzazioni	<i>Memos, Relationships</i>
Supporto al campionamento teorico	<i>Cases e Attributes</i>

Oltre alla *molteplicità* dei diversi dati importabili e all'*efficienza* delle numerose relazioni possibili tra questi e i memo del ricercatore, *NVivo* facilita un processo di *trasparenza* nell'analisi, utile in un lavoro in team (Hoover & Koerber, 2011, pp. 73-76) e nella comunicazione dei risultati di ricerca, possibile attraverso i numerosi *Report* di sintesi e la costruzione di modelli che permettono di visualizzare con diagrammi e matrici il processo di analisi (Wiltshier, 2011).

Tuttavia Charmaz (2011, p. 370; 2014b, p. 7) mette in guardia su un uso ingenuo e a-critico di un software di analisi qualitativa, in quanto un ricercatore inesperto potrebbe arenarsi in analisi troppo rigide lontane dalla svolta costruttivista adottata. In tal senso si sono assunte le considerazioni critiche di Kakali Bhattacharya (2015), che dimostra come *NVivo* sia semplicemente uno strumento di analisi, dipendente dalla prospettiva del ricercatore, che dovrebbe conoscere e possedere le procedure analitiche al di là del programma, per poterlo utilizzare solo come un supporto senza farsene governare, in quanto

non è il software, ma l'epistemologia assunta dal ricercatore a guidare l'analisi e a creare la conoscenza (ibidem, p. 24, mia traduzione)

¹¹ È possibile importare documenti testuali e pdf, file audio, video, immagini, *dataset* e dati "catturati" dal web.

Si sono ritenute particolarmente valide queste riflessioni, e soprattutto quella di non adagiarsi al solo utilizzo di un software: pertanto, pur avendone esperienza da alcuni anni¹², non ho mai completamente abbandonato la ricchezza creativa concreta che ritrovo nel lavorare con etichette di carta colorata, scotch e pennarelli, costruendo diversi cartelloni soprattutto nella fase più intuitiva di codifica teorica e riportando solo in un secondo momento quanto esplorato in *file* e *relationships* all'interno del programma se necessario.

Concludendo, il supporto di *NVivo* si ritiene sia stato collocabile all'interno della cornice epistemologica critica adottata, pur avendone sfruttato la sua efficacia nel rendere visibili – attraverso modelli ad alto impatto comunicativo – anche le più delicate fasi di analisi.

2.3.2. Dragon NaturallySpeaking 10.1

Dragon NaturallySpeaking 10.1 è una versione di un software di riconoscimento vocale, che ho utilizzato talvolta per velocizzare e perfezionare la trascrizione *verbatim* delle numerose interviste

Come ho già avuto modo di sperimentare in ricerche precedenti (Malusà, 2011), il suo utilizzo ha avuto ripercussioni anche analitiche: il fatto stesso di ascoltare in cuffia e di ripetere io stessa parola per parola quanto detto dai partecipanti, mi ha permesso anche di “sentire” maggiormente l'altro, quasi di “interpretare” il senso più profondo delle parole, cogliendo sfumature sottili soprattutto nei casi più critici, affiancando così ad una codifica ragionata una più empatica, enfatizzata strategicamente da questa momentanea assunzione di un altro ruolo.

¹² Ho utilizzato *NVivo* in precedenti ricerche qualitative (Malusà, 2011, 2014a) e dopo alcune formazioni specifiche nell'Università di Trento e di Roma Tre.

3. RIPERCORRENDO IL PROCESSO DI RICERCA

Nell'intento di fornire validità ai risultati conseguiti (Charmaz, 2014a; Creswell, 2013; Morse, 2015a), si ritiene opportuno "tracciare" il reale percorso di ricerca attraverso le fasi articolate e talvolta critiche vissute sul campo, evidenziandone limiti e scelte analitiche come prova interna del modello costruito (Tarozzi, 2008, pp. 115-116).

Credo opportuno in questo paragrafo abbandonare lo stile più impersonale adottato finora per assumere la prima persona, in quanto maggiormente indicata per trattare la "storia naturale della ricerca" (Silverman, 2000/2002, p. 327) ed esprimere con maggiore vivacità le diverse fasi di questo lavoro, in cui sono stata coinvolta direttamente non solo come ricercatrice, ma anche come persona in senso lato. Ma soprattutto una forma stilistica attiva (vs passiva) evita qualsiasi possibile equivoco circa la responsabilità del processo di analisi, dipendente dalle scelte da me assunte come ricercatrice e non riconducibili al supporto di un software (Paulus, Woods, Atkins, & Macklin, 2015, p. 4).

In questo periodo, incontri periodici di confronto con il prof. Massimiliano Tarozzi, *advisor*, sono stati un essenziale punto di riferimento critico per tracciare progressivamente direzioni di ricerca sempre più focalizzate, finalizzate alla costruzione di un possibile modello teorico.

La partecipazione a numerosi seminari formativi locali e a congressi nazionali ed internazionali mi ha permesso, poi, di approfondire alcune delle tematiche emergenti dall'analisi, riservando uno spazio particolare di studio soprattutto durante il mio periodo formativo all'estero, in cui ho avuto l'occasione di un confronto continuativo con altre realtà di ricerca.

Sintetizzo ex-post le diverse fasi di lavoro, in modo da offrire una prima visione generale del percorso di ricerca, che si è sviluppato tra giugno 2014 e ottobre 2016 (Fig. 43).

Di seguito approfondirò le diverse fasi del campionamento teorico relate all'evoluzione della domanda di ricerca, sotto esplicitate (Tab. 19).

Tabella 19 - Evoluzione della domanda di ricerca durante il campionamento teorico

FASI	DOMANDA DI RICERCA
Fasi 1 e 2	– Quali elementi facilitano il successo scolastico in particolare degli studenti di origine migrante?
Fase 3	– Quali processi (azioni, comportamenti) mettono in atto i docenti, ovvero cosa fanno per supportare il successo scolastico degli alunni di origine migrante?
Fase 4	– Quali azioni, pratiche, strategie, modi di porsi o di valutare caratterizzano la progettualità dei docenti in terza media?
Fase 5	– Quali sono i processi decisionali per valutare gli studenti di origine migrante nei Consigli di Classe III?
Fase 6	– Quali di queste dinamiche si evidenziano durante l'esame di terza media?
Fase 7	– Quale relazione esiste tra le dimensioni individuate? E sono trasferibili in altri contesti problematici?

3.1. Raccolta e codifica aperta dei primi dati

In questo processo di ricerca intendevo individuare quali fossero gli elementi facilitanti percorsi di successo scolastico, in particolare degli studenti di origine migrante.

3.1.1. Fase 1 (giugno-novembre 2014): accedere al campo

La prima fase di ricerca è cominciata con la progettazione dell'accesso al campo nelle scuole individuate. In particolare, ho considerato inizialmente due istituti secondari di primo grado con caratteristiche opposte per una prima analisi comparativa:

- *Galatea*, una scuola della periferia di una zona urbana, con un alto livello di prestigio percepito dall'utenza e una percentuale di studenti di origine migrante (23,67%) in alcune sezioni maggiore del 30% (percentuale per classe compresa tra 8% e 43%);
- *Vega*, una scuola in una zona residenziale di un paesino di montagna, non menzionata nel questionario sul prestigio e con una bassa percentuale di studenti di origine migrante (11,69%).

Ipotesi di partenza era che proprio dalla contrapposizione di situazioni differenti potessero emergere elementi significativi, da approfondire negli step successivi.

Con le prime osservazioni preliminari esterne, ho raccolto alcune informazioni sui quartieri in cui queste scuole erano inserite, sugli edifici scolastici ed altri elementi di possibile interesse (presenza di servizi, parcheggi, accessibilità...).

L'accesso al campo secondo un criterio etnografico ha richiesto adeguati tempi di avvicinamento e di accoglienza da parte delle strutture individuate. Seguendo un protocollo stabilito nel team di ricerca¹³, ho presentato il progetto in modo informale ai referenti interculturali degli istituti individuati – per cercare di ottenere una maggiore collaborazione – e in un secondo tempo ai rispettivi dirigenti, fornendo loro anche un prospetto riassuntivo dello studio, con finalità, obiettivi e strumenti previsti.

Nel mese di settembre 2014, pertanto, ho iniziato i primi contatti informali con le scuole, che si sono concretizzati a ottobre-novembre con un primo incontro con la referente interculturale di ciascun Istituto e con il dirigente¹⁴, che ha informato tutto il Consiglio dei docenti dell'esistenza di questo progetto durante il Collegio in un caso e con opportune circolari in un altro.

¹³ Ho condotto questa fase in collaborazione con l'IPRASE del Trentino. Il team di ricerca era costituito da Massimiliano Tarozzi, responsabile scientifico del progetto, Francesca Rapanà (IPRASE) e dalla sottoscritta. Durante la fase osservativa in due scuole era presente anche Carolina Tomio, dott.ssa in antropologia culturale.

¹⁴ Riporto alcuni commenti di un dirigente contattato: “[...] *Una porta esterna di osservazione... ne abbiamo proprio bisogno, perché noi ci stiamo un po' incartando su noi stessi, su alcune cose e avere qualcuno che ti dice: "Guarda che questa cosa sta funzionando!" Oppure il fatto che... ci sono certe dinamiche... come dicevo... io le ho scoperte da poco [...]. Invece è importante che ci sia qualcuno che coglie alcuni aspetti che... dentro così... Un po' perché non vuoi vedere magari, ma un po' perché alcune cose non le vedi veramente!*” [DIR1_Ga].

Pur seguendo uno stesso “*protocollo*” di avvicinamento al campo, le diverse modalità di risposta al progetto hanno evidenziato fin da subito atteggiamenti contrastanti nelle due scuole: mentre in una è stato molto semplice stabilire i primi contatti e concordare i giorni delle visite, nell'altra gli appuntamenti sono stati posticipati più di una volta, con motivazioni differenti espresse anche in alcune email, che lasciavano trapelare una certa ansia e diffidenza da parte di alcuni docenti (Tab. 20).

Tabella 20 - Atteggiamento verso la ricerca. Codes

ATTEGGIAMENTO VERSO LA RICERCA	Sources	References
Collaborativo Contatti informali con professori, disponibilità all'accoglienza in classe, bisogno di uno sguardo esterno per comprendere meglio.	6	8
Difensivo Comportamenti artificiali dei docenti, disagio dei docenti nell'essere osservati, atmosfera irrealistica, paura di un'ispezione, osservazioni artificiali, “ <i>Sono venuti a darci il voto!</i> ”.	10	16

3.1.2. Il valore della formazione: metodologia, politica ed educazione

In questa prima fase di ricerca ho incluso il mio periodo di formazione all'estero: due mesi in California presso l'*University of California Los Angeles* (UCLA) per seguire due corsi estivi organizzati dall'Istituto *Paulo Freire* (*Politics of Education* e di *Comparative Education*) e poter approfondire la letteratura sul tema del successo scolastico nella ricca biblioteca di questa Università.

Ritengo essenziale esplicitare questo step, in quanto ha influenzato in modo decisivo l'approccio critico assunto nel percorso, fornendomi un valido supporto teorico ed efficaci strumenti anche di educazione comparata per elaborare un complessivo disegno che considerasse in modo critico l'Educazione in una prospettiva di trasformazione sociale. E poter incontrare direttamente alcuni studiosi di fama internazionale (tra cui Carlos Alberto Torres e Pedro Noguera) ha ulteriormente arricchito la mia visione educativa.

Inoltre, nella quinta edizione della *Summer School* organizzata a giugno dall'Università di Trento presso il mio Dipartimento, ho potuto affinare gli strumenti metodologici necessari per utilizzare una GT costruttivista in una prospettiva di giustizia sociale, sperimentando le procedure di codifica in un laboratorio con Kathy Charmaz.

3.1.3. Immergersi in contesti estremi: Los Angeles (California)

Los Angeles (L.A.), metropoli multiculturale con oltre 4 milioni di persone, è la seconda città più popolata degli Stati Uniti dopo New York, e la più estesa del mondo, con una superficie di circa 1.300 Km². L'area urbana è suddivisa in diversi distretti con molteplici identità culturali, con comunità caratterizzate da notevoli disparità economiche, all'origine – nel tempo – di rivolte per discriminazioni razziali.

Nei due mesi di studio a Los Angeles, entrare in contatto con alcune scuole medie (*middle schools*) di questa città ha arricchito di ulteriori riflessioni la fase di avvicinamento al

campo parallelamente in corso in Trentino; ma a L.A. con proporzioni incredibilmente maggiori e dinamiche facilmente visibili¹⁵.

Nel suo centro urbano, le *urban schools* hanno un'elevata percentuale di etnie diverse: ci sono studenti di origine ispanico-latina, asiatica, afro-americana, filippina, bianca, indiana d'America; ci sono nativi dell'Alaska, delle Hawaii o delle isole del Pacifico, o con doppia etnia. Le caratteristiche delle scuole sono visibili in un portale¹⁶ che ne descrive non solo la popolazione di studenti (etnia, percentuale di partecipanti a programmi di educazione per migranti, percentuale con riduzione sui prezzi dei pasti...) e dei genitori (livello formativo), ma anche il livello di qualità raggiunto (*API score* 2013)¹⁷ (CDE, 2013), declinato in una classifica pubblica di stato (*State rank*), con finanziamenti subordinati ai risultati conseguiti in ogni dimensione considerata e dettagliati nella politica "*No child left behind*" (*Nessun bambino rimanga indietro*), di Obama¹⁸, pur con numerose problematiche ancora in corso (Giroux, 2010; Noguera, 2004, 2014).

In una prospettiva comparativa tra scuole, pertanto, ho selezionato dal sistema¹⁹ quali fossero in L.A. city le "peggiori" (*state rank* 1 o inferiore) scuole medie, pubbliche o private/date in appalto (*charter*), e quali le migliori (*state rank* 10), allo scopo di poterne osservare almeno nel setting esterno la differenza.

Ho costruito così una mappa con 28 scuole comprendenti il grado 6-8 (ovvero delle medie) di rango 1 (*API score* 458-699) (Fig. 44).

¹⁵ Non ho considerato questa realtà all'interno del campionamento teorico e gli elementi che avrei potuto raccogliere non avrebbero pertanto avuto un significato comparativo con quello italiano, tuttavia mi avrebbero potuto offrire alcuni suggerimenti sulle dimensioni da includere nella ricerca.

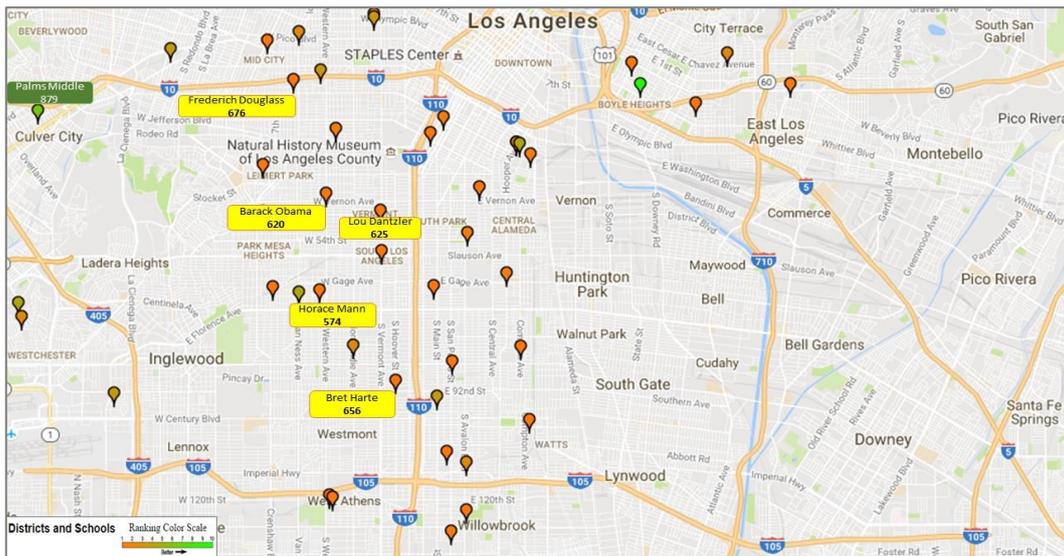
¹⁶ Mi riferisco al portale reperibile al link http://school-ratings.com/counties/Los_Angeles.html

¹⁷ L'*API score* (*Academic Performance Index*) è un punteggio compreso tra 200 e 1000 che riflette le prestazioni di una scuola relative alle valutazioni degli studenti nel 2013. In base a questo punteggio la scuola è inserita in una classifica di confronto tra tutte le scuole della California, da un livello peggiore (1) ad un livello migliore (10). Ogni rango è occupato da scuole di uguale livello, che deriva dall'indice di crescita dell'*API score*. Ogni anno vengono inseriti i progressi nell'*API* (indicati con sì/no).

¹⁸ Il programma di Obama aveva previsto che le scuole peggiori fossero aiutate, con la concessione di un tempo limitato, però, per uscire dall'inefficienza in rapporto alle performance medie. Venivano premiati sia i docenti che ottenevano risultati migliori sia quelli che si occupavano di studenti in condizioni di disagio; mentre erano penalizzati manager e insegnanti improduttivi. Il raggiungimento degli obiettivi prefissati era valutato con test standardizzati, dalla terza elementare fino all'ultimo anno delle superiori. Se una scuola non raggiungeva gli obiettivi o non registrava progressi anche per una sola categoria di studenti (neri, ispanici, basso reddito, disabili) falliva. Dopo quattro anni di mancati progressi, il distretto scolastico si attivava per sostituire lo staff scolastico; dopo cinque, la scuola era segnalata come struttura da ristrutturare; dopo sei, da chiudere.

¹⁹ Il sistema scolastico in vigore è definito K12, ossia con dodici anni/gradini di scuola obbligatoria. I gradini corrispondenti alla scuola media sono 6-8.

Figura 44 - Mappa delle middle schools di L.A. city di differente ranking



Rielaborazione personale su dati tratti dal portale http://school-ratings.com/counties/Los_Angeles.html.
Nelle etichette compare, accanto al nome di alcune scuole osservate, anche l'API score 2013

Le “peggiori scuole” sono collocate tra il “sobborgo afroamericano” di Watts (South Central L.A.) e il distretto di East L.A., con una mappatura nel territorio che alterna istituti a maggioranza etnica latina a quelli a prevalenza afro-americana. Unica eccezione, *Horace Mann Junior High*²⁰, che si distingue in quanto la percentuale degli studenti afro-americani (55%) e ispanico-latini (44%) è pressoché equivalente e presenta il più basso API score (574) tra le *middle schools* pubbliche di L.A. city; *Frederick Douglass Academy Middle (charter)*, invece, ha la più alta percentuale di studenti afro-americani (88%), con un API score pari a 676.

Tra le 3 scuole presenti di rango 9 e 10 (API score 918-876) in L.A. city, ho individuato *Palms Middle Schools*, come scuola pubblica con l'indice maggiore (API=879).

Assumendo queste considerazioni, ho progettato tre giorni di osservazioni etnografiche intersoggettive²¹ in questi contesti – definibili come “estremi” – cogliendo anche l'occasione dell'organizzazione di alcune iniziative²² che avrebbero facilitato il difficile

²⁰ Curioso che proprio questa scuola sia dedicata a *Horace Mann*, primo segretario di Stato per l'Educazione dello stato del Massachusetts, fondatore delle *commun schools*, modello che ha anticipato la fondazione del sistema di istruzione gratuito e universale negli Stati Uniti dagli inizi del XIX secolo.

²¹ Nella visita nei quartieri “estremi” di L.A. e a *Horace Mann* sono stata accompagnata da Massimiliano Tarozzi, mentre con Angelina Sánchez (PhD in *Education & Society*, Università di Barcellona) ho visitato l'interno delle scuole di *Palms Middle* e di *Frederick Douglass*, condividendo le note di ricerca.

²² Nei primi giorni di settembre, la scuola *Horace Mann* aveva predisposto una giornata di accoglienza per genitori volontari per raccogliere fondi di supporto, con la presenza della Preside; *Palm Middle School*, invece, l'apertura della sua biblioteca per la fiera del libro. L'accesso a *Frederick Douglass* è stato concesso direttamente dalla Preside, che ha incaricato una studentessa di accompagnarci nelle diverse aule dell'Istituto dopo le lezioni pomeridiane. Inoltre l'UCLA aveva organizzato una giornata di osservazioni in una *pre-school* (scuola d'infanzia) a Culver City.

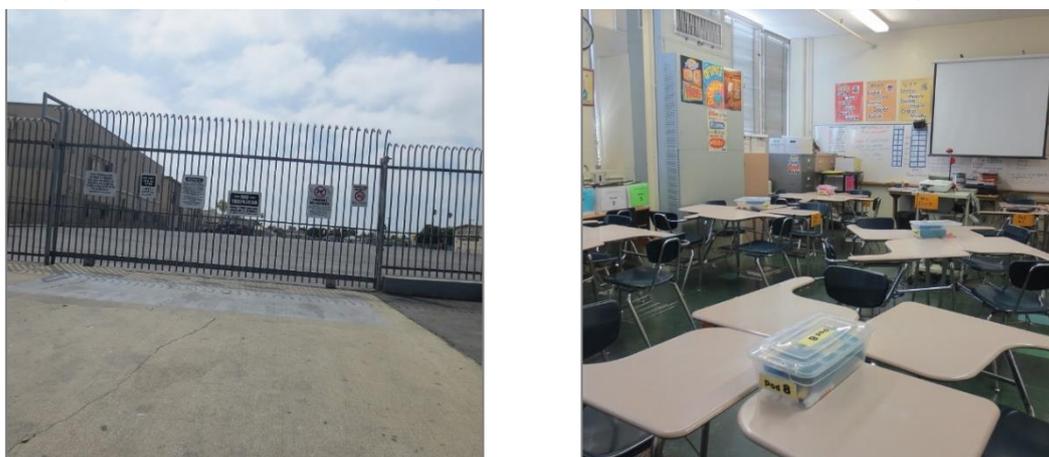
ingresso all'interno delle scuole. L'impatto è stato forte e ha dipinto di spessore le visioni di giustizia sociale assunte dai citati autori critici di questa terra. Lascio ad un memo il compito di tracciare alcuni elementi di questa esplorazione, da cui emergono forti differenze non solo socio-strutturali nelle scuole considerate.

5-6 settembre 2014. Los Angeles, Memo

Ad appena un'ora dai grattacieli di Wilshire District si precipita in un modo parallelo. Diminuiscono gli alberi. Non ci sono più negozi o locali di lusso. Solo chiese. E piccole casette che sembrano fatte di fango. Lungo la strada c'è anche chi vende scarpe usate. Le scuole sono inaccessibili: alti cancelli (Fig. 45 a sinistra), con cartelli che intimano in inglese e spagnolo di non entrare senza permesso, pena subito l'arresto e una multa di 500 dollari, poi la prigione per 6 mesi o entrambi. Altri cartelli ricordano di proteggere la scuola, chiamando la polizia in caso di vandalismi. Ma soprattutto avvisano che bighellonare è contro la legge, e che gli studenti con meno di 18 anni visti in circolazione in spazi pubblici in orario scolastico possono essere soggetti ad una multa fino a 250 dollari e a 20 ore di servizio di comunità. Davanti alle 6 scuole osservate di rango 1, un veicolo della polizia è parcheggiato in attesa. Prima di entrare a Horace Mann, aspettiamo a lungo l'autorizzazione e riceviamo poi un adesivo di riconoscimento per poter accedere, accompagnati dalla preside. Ci attende uno spazio "essenziale" isolato dal mondo esterno. Anche all'interno, quello che potrebbe essere un locale di servizio è in realtà una base di polizia. Intravediamo due poliziotti che stanno interrogando un ragazzo. Non c'è caos. Alcuni volantini su un tavolo pubblicizzano la richiesta di un possibile supporto per le famiglie in difficoltà e un semplice rinfresco accoglie alcuni genitori che aderiscono alla proposta di un'associazione di supporto alla scuola.

[..] Poter visitare il giorno seguente Palms Middle (rango 9) è davvero semplice. È immersa in un quartiere di villette con piccoli giardini curati. Nessuna volante della polizia all'esterno, ma un autobus per i ragazzi. All'ingresso – il portone è aperto – vediamo un murales colorato e alcuni trofei della scuola. Ci accordiamo con la preside, dopo la visita in biblioteca, per ulteriori osservazioni durante la pausa mensa dei ragazzi. Con l'autorizzazione ricevuta, possiamo muoverci liberamente tra le aule, conversando con alcuni professori, di diverse etnie, che stanno preparando la lezione del pomeriggio. In alcune classi i banchi sono allineati in modo frontale, in altre disposti a isole oppure compongono alcuni tavoloni in mezzo all'aula (Fig. 45 a destra). Le pareti sono riccamente addobbate di cartelloni e materiale didattico è visibile sugli scaffali [...].

Figura 45 - Cancelli di una scuola di rango 1 (a sx) e un'aula di Palms Middle Schools, rango 9 (a dx)



3.1.4. Fase 2 (dicembre 2014): comparare due scuole trentine

L'eco delle osservazioni etnografiche a Los Angeles in contesti educativi di ranking opposti, per far emergere con maggiore evidenza quali fossero i tratti distintivi del processo indagato, ha confermato ulteriormente la scelta di includere nel campione in Trentino i due Istituti secondari di primo grado precedentemente selezionati²³.

Le prime osservazioni sul campo in alcune classi e laboratori di queste scuole sono state possibili solo a partire da dicembre, dopo gli opportuni permessi formali.

Questa fase osservativa ha previsto tre giorni di *full immersion* ad ampio raggio a Galatea e Vega, con la presenza simultanea di due osservatori²⁴ per poter garantire una maggiore oggettività nei dati raccolti.

Obiettivo delle prime osservazioni etnografiche è stato rilevare quali potessero essere gli elementi facilitanti il successo scolastico, in particolare degli studenti di origine migrante, seguendo sia le indicazioni raccolte dai contatti di accesso al campo e dalle prime 2 interviste ai referenti interculturali sia eventuali nuove piste emergenti.

Abbiamo condotto osservazioni aperte, pur seguendo inizialmente un calendario di visite in diverse classi accoglienti (Tab. 21) – dalla prima alla terza – e in alcuni laboratori, predisposto dai referenti contattati²⁵. Abbiamo scelto di collocarci in aula in posizioni con prospettive diverse – spesso tra i banchi in fondo, per rimanere maggiormente “nell’ombra” nel prendere appunti cartacei; in alcuni casi prima presentandoci agli alunni e rispondendo ad alcune loro domande, altre volte in assoluto anonimato. In alcuni setting siamo rimaste solo un’ora, in altri due o tre ore, in giornate diverse e con differenti professori.

Sono complessivamente 30 le ore di osservazioni intersoggettive in 15 classi delle due scuole (4 classi prime, 6 classi seconde e 5 classi terze) e in alcuni laboratori linguistici, artistici o più genericamente definibili come “*laboratori del fare*”, incontrando nell’insieme 35 docenti di diverse discipline e 329 studenti, di cui 64 di origine non italiana a Galatea e 19 a Vega²⁶.

²³ In Trentino avevo selezionato le scuole con diversa fama (prestigio percepito) – in assenza di un ranking pubblico – e con il maggior/minor numero di studenti di origine migrante.

²⁴ In questa fase di ricerca ho effettuato le osservazioni aperte nelle scuole con Carolina Tomio, dott.ssa in antropologia culturale, che in questo periodo collaborava come ricercatrice con l’IPRASE.

²⁵ Mentre il primo giorno siamo state accompagnate nelle classi e presentate direttamente dal docente referente, in quelli successivi in una scuola i contatti sono continuati in modo autonomo, mentre nell’altra sempre sotto la sua “stretta” guida.

²⁶ Un dato emergente già dalle prime fasi osservative è stato la difficoltà in molti casi di orientare subito l’osservazione sugli studenti di origine migrante, integrati nel contesto classe e distinguibili solo eccezionalmente per un diverso abbigliamento (ragazze con il velo in testa) o per il colore più scuro della pelle. Quando interpellati o se si esprimevano, il linguaggio stentato tradiva la loro origine solo se di recente immigrazione, in quanto molti parlavano italiano correntemente.

Ho approfondito, inoltre, quanto andavo osservando attraverso 3 ulteriori interviste a *key informants*: il dirigente e la referente interculturale di Galatea e il docente fiduciario di Vega.

Ho poi integrato le informazioni raccolte ricercando anche in rete nei Piani dell'offerta formativa (POF) le progettazioni dichiarate e i protocolli adottati.

Tabella 21 - Caratteristiche relative alla cittadinanza nelle classi osservate a Galatea e Vega

	CLASSE	NUMERO STUDENTI	COMPOSIZIONE PER CITTADINANZA NON ITALIANA
Scuola di GALATEA	1 ²⁷	23	10 studenti di origine non italiana di cui 3 di recente immigrazione provenienti da: 1 Marocco, 1 Tunisia, 1 Pakistan, 1 Bolivia, 1 Macedonia, 1 Serbia, 1 Bulgaria, 1 Romania, 2 Moldova, vi è inoltre una studentessa con la madre di origine polacca
	1	17	2 studenti di origine non italiana provenienti da: 1 Ghana e 1 India
	2	24	7 studenti di origine non italiana di remota immigrazione o nati in Italia provenienti da: 1 Macedonia, 2 Albania, 1 Kosovo, 1 Tunisia e 2 Marocco
	2	23	9 studenti di origine non italiana di remota immigrazione o nati in Italia provenienti da: 2 Marocco, 1 Tunisia, 1 Macedonia, 2 Pakistan, 2 Albania e 1 Nigeria
	2	23	11 studenti di origine non italiana di cui 6 nati in Italia, provenienti da: 1 Albania, 1 Moldova, 1 Pakistan, 1 Marocco, 1 Tunisia, 1 Macedonia, 1 Ecuador, 2 Romania e 2 Rep. Dominicana
	3	23	5 studenti di origine non italiana di cui 4 nati in Italia, provenienti da: 1 Tunisia, 1 Kosovo, 1 Albania, 1 Macedonia e 1 Ucraina
	3	24	9 studenti di origine non italiana di cui 3 di recente immigrazione provenienti da: 1 Macedonia, 1 Serbia, 1 Ucraina, 1 Albania, 1 India, 1 Marocco, 1 Tunisia e 2 Romania
	3	25	11 studenti di origine non italiana di cui 7 nati in Italia, provenienti da: 1 Spagna, 1 Romania, 1 Kosovo, 2 Albania, 2 Macedonia, 2 Marocco e 2 Pakistan
Scuola di VEGA	1	18	2 studenti di origine non italiana provenienti da: 1 Albania, 1 Moldavia
	1	18	1 studente di origine non italiana proveniente dal Pakistan
	2	21	2 studenti di origine non italiana : 1 proveniente dal Marocco, 1 dall'Albania
	2	21	4 studenti di origine non italiana provenienti da: 1 Tunisia, 1 Albania e 2 Marocco
	2	23	3 studenti di origine non italiana provenienti da: 1 Pakistan (recente immigrazione), 2 Sud-America
	3	22	2 studenti di origine non italiana provenienti da: 1 Pakistan, 1 Moldavia
	3	24	6 studenti di origine non italiana provenienti da: 1 Moldavia (recente immigrazione), 1 Marocco e 4 Albania

²⁷ Si omette il nome della sezione.

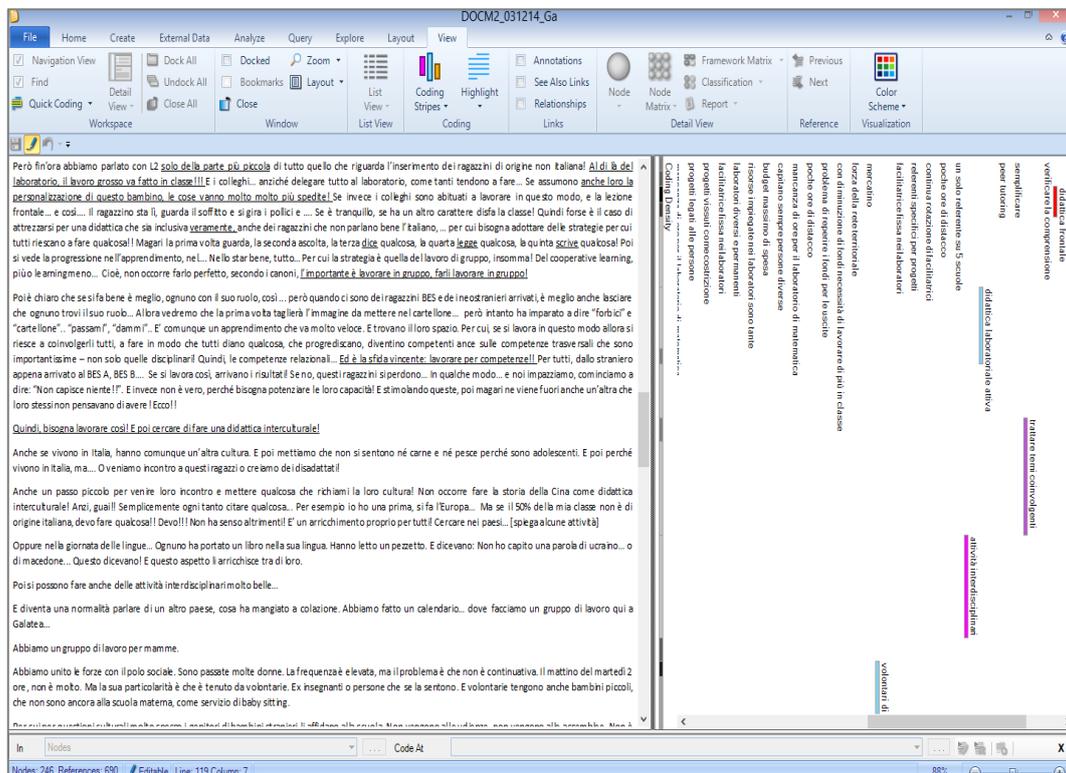
3.1.5. Codifica aperta dei dati e prime focalizzazioni concettuali

Ho considerato la trascrizione delle osservazioni già come un primo livello di codifica, in quanto in relazione con lo sguardo critico assunto, seppur da due osservatori indipendenti, presenti contemporaneamente nello stesso setting²⁸: abbiamo completato separatamente gli appunti cartacei arricchiti con ulteriori note di campo, poi confrontate per ritrovarne gli elementi comuni, sintetizzati “a caldo” in alcuni memo. Anche il materiale fotografico raccolto è stato trasformato in testo.

Nelle interviste registrate, progressivamente costruite in una relazione attiva con i partecipanti, ho curato con meticolosità non solo i dettagli di una trascrizione parola per parola ma, “interrogando i dati” (Richards & Morse, 2007, p. 79), ho riportato anche quelle pause [...] o incertezze [mm..fo-forse..] indicative di significato in passaggi densi del colloquio o quei comportamenti non verbali di rinforzo/negazione su quanto affermato, utilizzando il carattere sottolineato nelle parole pronunciate con particolare enfasi (Fig. 46).

Per un’analisi più dettagliata del testo, ho cercato di cogliere l’uso di metafore, di scelte lessicali o di particolari espressioni, riprese in una codifica *in vivo*. Quando ritenuto interessante, mi sono soffermata anche su analisi secondarie dei termini più frequenti o delle relazioni esistenti tra alcune parole-chiave, visualizzabili attraverso *Word clouds* o *Word tree* di NVivo.

Figura 46 - Stralcio della codifica aperta con NVivo10 di una intervista



Output di NVivo10

²⁸ Solo una visione positivista, infatti, potrebbe supporre una visione neutra con risultati indipendenti (Tarozzi, 2013c, p. 7).

Successivamente ho scomposto il testo in unità di senso (*codifica riga per riga*) assegnando etichette concettuali (*nodes*)²⁹ che tenessero conto anche delle note raccolte durante l'intervista (*codifica accadimento per accadimento*), con l'obiettivo di far emergere oltre una pura sintesi descrittiva anche i significati impliciti (Tarozzi, 2008, p. 47).

Da un primo confronto aperto tra scuole e tra classi, basato sulle osservazioni etnografiche, sono emersi alcuni elementi di interesse riferibili a differenti³⁰:

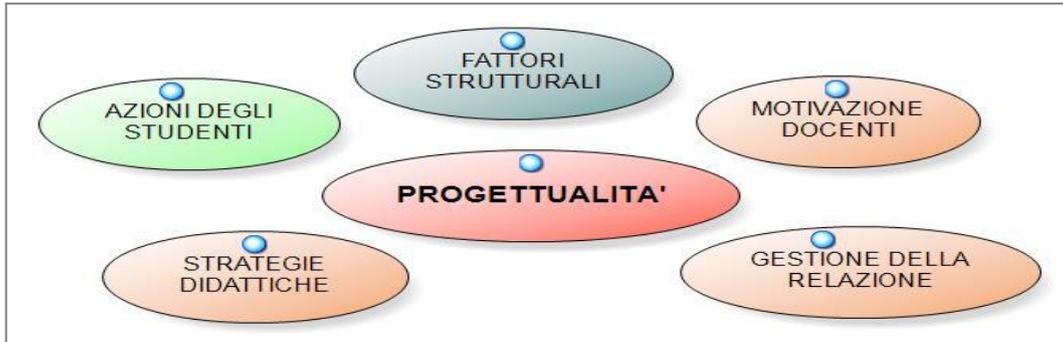
- *modalità di lavoro* delle referenti interculturali e di interazione fra i colleghi;
- *gestione e progettazione dei laboratori osservati*, inseriti in una programmazione condivisa o improvvisata, e risorse investite;
- *responsabilità del percorso educativo* (condivisione delle problematiche tra docenti compresenti o delega ai docenti di sostegno o agli assistenti educatori);
- *modalità relazionali docente-studenti*, con atteggiamenti rassicuranti, coinvolgenti o “*sminuenti e mortificanti*”, che congelavano in ruoli di insuccesso alcuni ragazzi in difficoltà (spesso stranieri);
- *modalità di rinforzo* di successi (con gratificazioni verbali) o insuccessi (cartelloni delle dimenticanze);
- *consapevolezza e gestione del tempo* dei docenti (nuovi argomenti e compiti assegnati dopo il campanello di fine lezione);
- *capacità gestionali* dei docenti (saper “*tenere una classe*”, “*lasciarsi scappare la situazione di mano*”, “*alzare la voce per niente*”) e di intervento sulla disciplina (“*far finta di niente*”, essere autorevoli);
- *approcci metodologici* frontali, interattivi o maggiormente cooperativi – con gruppi solo di livello o eterogenei – e tentativi di avvalersi di tecniche inclusive e di alternanza di ruoli, con un uso talvolta improprio e “*umiliante*”;
- *modalità didattiche e livelli di astrazione* delle lezioni (supporto di strumenti/materiali o concetti solo teorici);
- *modalità dei docenti* di fornire spiegazioni o di eluderle;
- *situazioni* di generale staticità (porte delle aule chiuse, nessuno spostamento di studenti e personale in genere durante le lezioni; silenzio assoluto nei corridoi) o di maggiore fluidità (spostamento di studenti durante l'orario per attività diverse, scambio tra docenti e un maggior “*caos e rumore*” diffusi);
- *azioni degli studenti* (da “*seguire la lezione*” a “*guardare il soffitto*” o “*disfare la classe*”);
- *modelli presunti come efficaci di accoglienza*, con lezioni interattive o preparate ad hoc per evidenziare forme di “*aiuto-assistenza-beneficenza*”;
- *livelli di motivazione* dei docenti (da un forte impegno personale ad un senso di frustrazione o isolamento);
- *attenzione al rapporto* (riferito) con le famiglie.

²⁹ A livello terminologico uso come sinonimi *nodes*, *codes* o etichette e occorrenze, frequenze o *references*.

³⁰ Si inseriscono tra virgolette in corsivo alcune codifiche *in vivo*.

Con gli oltre 650 *nodes* costruiti, progressivamente associati in *tree nodes* per affinità di significato, ho individuato 6 prime proto-categorie tematiche (Fig. 47), collocando in ciascuna di esse le etichette concettuali come potenziali fattori facilitanti il successo oppure l'insuccesso scolastico sulla base delle osservazioni empiriche effettuate (osservando antecedenti e conseguenti).

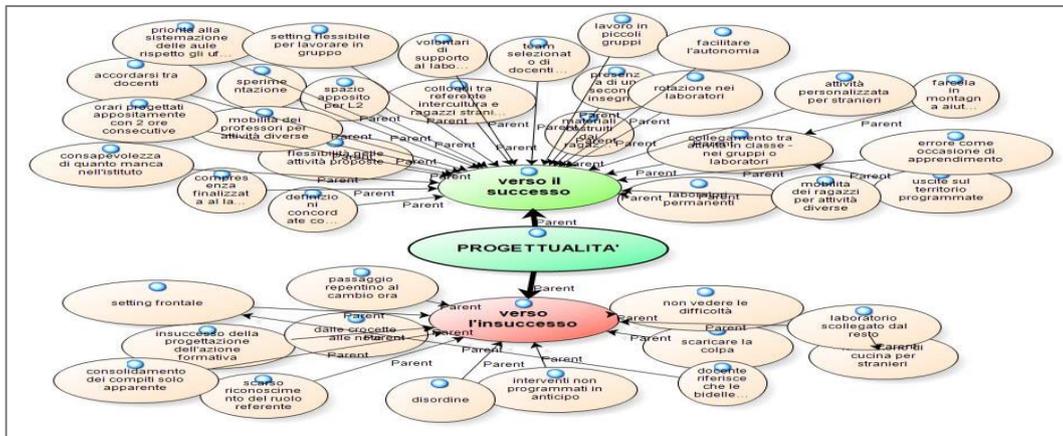
Figura 47 - Iniziali proto-categorie tematiche emergenti



Output di NVivo10

Inoltre, il tema relativo alla *Progettualità*³¹ ha cominciato a rivelarsi particolarmente denso e promettente e correlabile – con alcune prime intuizioni teoriche – con ogni altra proto-categoria considerata: accanto ad elementi facilitanti il successo, emergeva un agire implicito, tacito, inconsapevole sotteso ad un possibile insuccesso (Fig. 48).

Figura 48 - Primi elementi di successo ed insuccesso relati alla proto-categoria "Progettualità"



Output di NVivo10

Pertanto ho ritenuto indispensabile verificare quale fosse la progettualità dichiarata anche nella documentazione delle due scuole del campione.

Dall'analisi documentaria ho individuato alcune etichette descrittive (129) con elementi sia compresi nelle tematiche già esistenti (*Progettualità, Fattori strutturali, Gestione della relazione, Strategie didattiche*) sia riferibili a nuove tematiche, che ho nominato come *Valori assunti e Scelte organizzative*.

³¹ Ho inizialmente utilizzato questo termine, radicato nei dati dipendenti dal gergo "scolastichese" dei docenti intervistati, riservandomi una sua successiva decostruzione in fasi più avanzate di analisi.

3.2. Tra codifica aperta e focalizzata

3.2.1. Primi temi emergenti

Con un processo di codifica sempre più focalizzato delle due prime fasi di ricerca, accorpando e ordinando i *nodes* simili, e scartando quelli non pertinenti con la domanda di ricerca, ho definito complessivamente 440 etichette in 9 proto-categorie tematiche, ciascuna delle quali con un differente “grappolo” di *tree nodes*, i cui volumi complessivi (*References*) sono indicati nella Fig. 49.

Figura 49 - Proto-categorie emergenti alla fine della seconda fase di ricerca e volumi della codifica

Nodes		
Name	Sources	References
PROGETTUALITA'	30	255
GESTIONE DELLA RELAZIONE	11	216
STRATEGIE DIDATTICHE	12	195
AZIONI DEGLI STUDENTI	11	102
SCELTE ORGANIZZATIVE	26	97
RISORSE	17	71
FATTORI STRUTTURALI	16	70
VALORI DICHIARATI	17	52
MOTIVAZIONE	9	14

Output di NVivo10

Osservando gli esiti di questa prima fase di analisi sui fattori che facilitano il successo scolastico in particolare degli studenti di origine migrante, il “peso” maggiore era assunto dalla *Progettualità*³² dei docenti (255 *References*), seguita dalle modalità di *Gestione della relazione* (216 *References*) e dalla *Strategie didattiche* assunte (195 *References*).

La tematica relativa alle *Risorse* cominciava ad assumere contorni più definiti, sia in relazione alla *progettualità* esperita sia come scudo per giustificare percorsi non intrapresi. A parità di risorse, poi, diverse erano le scelte organizzative sul loro utilizzo.

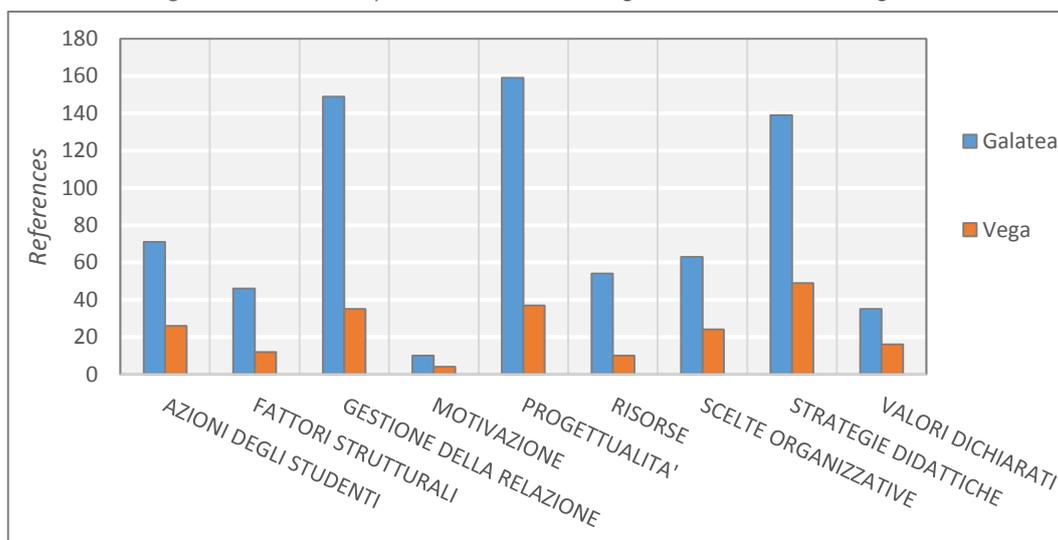
E proprio tali scelte sembravano rappresentare un primo anello di collegamento tra i valori rimarcati nei documenti ufficiali e le proposte concrete (“*progetti*”) implementate quotidianamente dai docenti.

³² Nella *Progettualità*, inoltre, si profilava come particolarmente denso e rilevante il *tree nodes* della *Valutazione*, anche se ancora poco definibile con le *sources* di cui ero in possesso.

3.2.2. Fase 3 (marzo 2015): estendere il campione

In un'analisi comparativa tra le prime due scuole del campione, Galatea e Vega, la prima scuola forniva dati molto più ricchi rispetto la mia domanda di ricerca, non solo per l'alta percentuale di studenti di origine migrante, ma anche per la progettualità emergente (Fig. 50), relata con il livello di prestigio percepito e dichiarato soprattutto dalla componente docenti (cfr. capitolo quarto).

Figura 50 - Analisi comparativa tra Galatea e Vega nelle 9 tematiche emergenti



Basandomi sull'analisi quantitativa della fase intermedia di ricerca, ho indagato quale altro Istituto nel territorio trentino presentasse – similmente a Galatea – un'alta densità (fino al 45% in alcune sezioni) di studenti di origine migrante di prima e seconda generazione, ma che non fosse particolarmente menzionato tra le scuole considerate di prestigio, allo scopo di approfondire ulteriormente le tematiche già emerse o farne scaturire di nuove correlate alla promozione del successo scolastico, focalizzando lo sguardo soprattutto sui processi (azioni e comportamenti) messi in atto dai docenti, in quella prospettiva di attribuzione di responsabilità già declinata dalla pedagogia critica (Giroux, 1988).

La scuola secondaria di primo grado prescelta, qui denominata Rotanev, si trova in una diversa zona urbana del Trentino, comprendente anche un quartiere popolare complesso, analogamente allo sfondo socio-culturale della scuola Galatea.

L'accesso al campo è stato mediato qui dall'IPRASE, in quanto era già in corso – nell'ambito del progetto "Oltre l'accoglienza" – una raccolta dati condotta da Francesca Rapanà, che ho seguito in diverse osservazioni etnografiche.

Ho effettuato complessivamente 10 ore di osservazioni intersoggettive in 7 diverse classi (2 classi prime, 2 classi seconde e 3 classi terze) e in alcuni laboratori, incontrando 15 docenti di differenti discipline, secondo il calendario predisposto dalla referente interculturale contattata. Ho proceduto anche nell'analisi dei più significativi documenti (POF, regolamento d'istituto, protocolli di accoglienza...) per integrare l'agito con il dichiarato.

Le osservazioni, trascritte dettagliatamente in modo indipendente, sono state poi confrontate successivamente per ritrovarne gli elementi comuni.

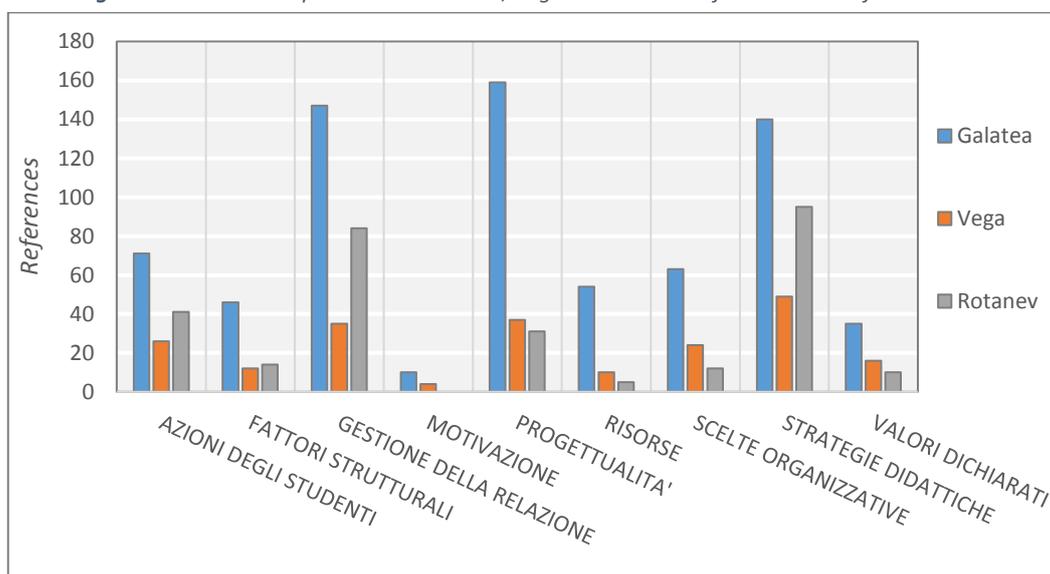
L'analisi dei dati documentali metteva in evidenza il ruolo educativo della scuola, con una chiara e ricca progettazione in rete anche con il territorio e congruente ai valori di integrazione e di promozione delle stesse opportunità di apprendimento per tutti gli studenti accolti.

Dalla codifica aperta dei dati costruiti sono emerse solo 55 nuovi *codes* e 343 *references*, di cui molte riferite a etichette già presenti, per un totale di 1415 frequenze complessive e 495 *nodes*.

Le nuove occorrenze erano riferite soprattutto all'aspetto gestionale della relazione docenti-studenti (105) e alle strategie didattiche utilizzate (109), con la saturazione di molti aspetti precedentemente osservati, mentre l'aspetto della progettualità (con sole 17 occorrenze) emergeva meno chiaramente dalle osservazioni in questo contesto.

In una prospettiva di analisi comparativa tra scuole (Fig. 51), questo dato meritava alcune riflessioni: una istituzione come quella di Rotanev, non particolarmente menzionata come prestigio, rivelava una ricchezza di dati pregnanti relativi alla gestione della relazione con gli studenti e all'utilizzo di diverse strategie didattiche, elementi "invisibili" forse nella costruzione di una reputazione esterna, ma strumenti quotidiani che emergevano come fondamentali per promuovere percorsi di successo scolastico.

Figura 51 - Analisi comparativa tra Galatea, Vega e Rotanev alla fine della terza fase di ricerca



3.3. Tra codifica focalizzata e teorica

3.3.1. Una nuova possibile categorizzazione

Procedendo ad un livello più astratto di analisi, seguendo alcune intuizioni scaturite dalla diversa “densità”³³ del processo osservato globalmente e basandomi su studi precedenti³⁴, ho destrutturato le 9 tematiche emergenti secondo i diversi fattori facilitanti il successo o l’insuccesso, raggruppandole in 3 nuove macro-aree³⁵:

- *Fattori statici* (161), intesi come quegli elementi di sfondo a livello strutturale, economico e sociale, generalmente indagati dalla letteratura sociologica. Ho incluso i *codes* relativi ai fattori strutturali e alle risorse, riportati soprattutto attraverso le interviste o i dati documentali e osservati in parte nella fase di accesso al campo.
- *Fattori strategici* (193), riferibili ad elementi di tipo valoriale, *mission* e scelte di indirizzo gestionale a diversi livelli, dal micro (scelte del dirigente di una singola Istituzione) al macro (linee guida nazionali e politiche scolastiche in generale), studiati nell’analisi organizzativa. Ho inserito in questa area i *codes* riferibili ai valori dichiarati, alla motivazione e alle scelte organizzative, emergenti in modo prevalente dalle interviste.
- *Fattori dinamici* (913), ovvero i fattori processuali che si sviluppano all’interno dei contesti indagati; sono quelli che coinvolgono più direttamente i docenti e dove si potrebbe intervenire attraverso interventi formativi. Ho compreso in questo settore le azioni, pratiche, strategie, modi di porsi e di valutare messi in atto dagli insegnanti e codificati precedentemente come fattori progettuali, relazionali e didattici, emergenti dalle osservazioni etnografiche.

Infine, ho considerato come *esiti* (148) del processo le azioni/reazioni degli studenti alle proposte educative del sistema scolastico, in coerenza con la scelta di attribuire alla scuola la responsabilità del processo formativo, come evidenziato anche da studi critici precedenti (Malusà, 2015; C. Suárez-Orozco et al., 2010; C. Suárez-Orozco et al., 2008; Ventura, 2012a).

Assumendo a livello visivo un sistema di riferimento cartesiano, ho poi collocato intuitivamente tali fattori all’interno del piano come prodotto di fattori strategici (asse delle ascisse) e statici (asse delle ordinate). Ho ridefinito alcune etichette e le ho aggregate

³³ Sebbene i volumi dei *codes* costruiti non siano rilevanti a fini statistici quantitativi, esprimono una ricorrenza non solo numerica ma soprattutto concettuale, anche esprimibile come *densità* di un fenomeno.

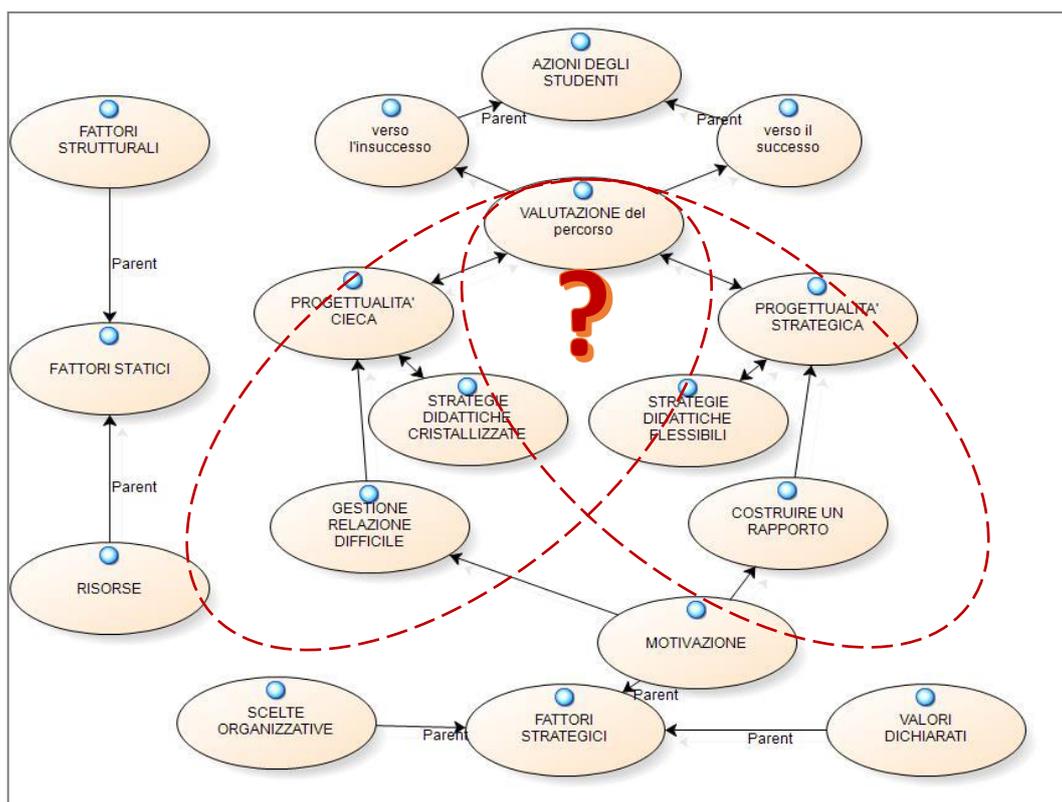
³⁴ Ho considerato lo studio già citato di Ventura, che aveva suddiviso i fattori studiati in processuali e strutturali (2011a, p. 98), e – assumendo un’ottica di analisi dei bisogni formativi dei docenti – il modello AMIGO (*Analysis, Management and Intervention Guidelines for Organizations*) (J. M. Peiró & Lerín, 2001; J. M. Peiró & Martínez-Tur, 2008), focalizzato sull’analisi proattiva dei bisogni formativi nelle organizzazioni. In questo modello si distinguono: *aspetti strategici*, comprendenti la cultura organizzativa, la *mission* e la visione di una Organizzazione; *aspetti hard* riferiti alle risorse economiche e alle infrastrutture; *aspetti soft*, riferibili alle politiche, alle pratiche, al clima organizzativo e al capitale umano (J. M. Peiró & Martínez-Tur, 2008, pp. 370-371).

³⁵ Tra parentesi ho inserito il numero complessivo di occorrenze.

in nuove categorie derivanti dalle precedenti, inserendo – in un cartellone prima e in NVivo10 poi – le relazioni emergenti tra i numerosi codes.

Seguendo i suggerimenti di alcune codifiche *in vivo*, ho distinte le tematiche relative alla gestione della relazione in *Costruire un rapporto* e *Gestione della relazione difficile*, mentre quelle relative alle strategie didattiche in *Strategie didattiche flessibili* e *crystallizzate* (Fig. 52).

Figura 52 - Prime relazioni emergenti dalle categorie individuate alla fine della terza fase di ricerca



Output di NVivo10

Mentre queste nuove categorie apparivano ampiamente descritte nei numerosi *nodes*, rimanevano ancora molte domande aperte sulla *Progettualità* (distinta in *cieca* e *strategica*). Inoltre questo termine, già ampiamente riportato dalla letteratura pedagogica (Fradeani, 2009; Gadducci, 2000; Michelini, 2006; Musso, 2002; Romei, 1995; Santerini, Mozzanica, Sidoli, & Vico, 2003), era utilizzato dai partecipanti per dare un nome ad un insieme di procedure in realtà molto diverse tra loro e necessitava, pertanto, di essere decostruito nei suoi fattori costitutivi per essere ricodificato come concetto “*sensibilizzante*” aderente ai contesti osservati.

Lo stesso problema era riferibile anche ai *codes*, meno numerosi ma concettualmente densi, riferiti alla *Valutazione del percorso*³⁶, che ho considerato come nuova categoria da decostruire nei suoi significati, in quanto emergente come anello mancante tra la

³⁶ I *codes* sulla valutazione emergevano dall’analisi dei documenti ufficiali (*Piano di Istituto*) e in alcune interviste a docenti e dirigenti. Diventava importante ricercare come e dove si progettano e si valutano realmente percorsi efficaci, al di là delle direzioni strategiche dichiarate nei documenti.

“progettazione” dei docenti e gli effettivi risultati scolastici raggiunti dagli studenti all’esame di terza media, elemento di rilievo nelle traiettorie di successo scolastico tracciate nella fase quantitativa del disegno di ricerca (cfr. cap. III).

Questa ricollocazione concettuale diventava essenziale per fondare il processo di analisi sulle procedure della GT e sui criteri di validità di una ricerca qualitativa (Tarozzi, 2008), approfonditi anche da Janice Morse (2015a, 2015c) nel 4th *Global Congress for Qualitative Health Research (GCQHR) “Dialogues and Bridges for Intercultural Health”, Universidad Autónoma de Yucatán (Mérida, Yucatán - Mexico)*, a cui ho avuto modo di partecipare in questo periodo.

Assumendo la prospettiva descritta, ho così focalizzato la nuova domanda di ricerca:

Considerate date condizioni strutturali e strategiche di sistema di sfondo, quali progettualità (azioni, pratiche, strategie, modi di porsi, di valutare) mettono in atto i docenti per promuovere il successo scolastico?

3.3.2. Fase 4 (maggio-giugno 2015): focalizzare lo sguardo³⁷

Partendo da queste considerazioni, a fine aprile ho richiesto alle tre scuole del campione un nuovo accesso al campo per ulteriori osservazioni, già preventivate nel patto iniziale, ma questa volta focalizzate su due situazioni educative specifiche di particolare interesse per la nuova domanda di ricerca:

- *Laboratori di L2* o attività similari, con le attività di supporto ai ragazzi di origine non italiana di classe III;
- *Consigli di Classe III*, sulla valutazione/confronto/progettazione³⁸.

Ho dunque inviato direttamente un’email ai referenti e ai dirigenti scolastici di Galatea e Vega, mentre i contatti con Rotanev sono stati gestiti direttamente da Francesca Rapanà.

Questa fase di negoziazione è stata particolarmente delicata e, sebbene il progetto di ricerca avesse ricevuto il parere positivo dal CESP dell’Università di Trento, l’accesso al campo nei contesti richiesti è stato possibile – con motivazioni differenti³⁹ – solo in una scuola su tre: Galatea.

³⁷ Questa fase e la successiva (5) di ricerca sono descritte in modo sequenziale per ragioni metodologiche, anche se in realtà a livello temporale si sono intersecate tra maggio e giugno sul finire della scuola, come si evince dalla Fig. 43 relativa alle fasi di lavoro.

³⁸ Nella citata ricerca di Ventura (2011) non era stato possibile raccogliere materiale al riguardo, ma il tema sulle pratiche di valutazione nei Consigli di Classe era già emerso come “*altamente significativo*” e “*senza dubbio da indagare, magari in una prospettiva longitudinale, partendo dalle scuole medie*” (ibidem, p. 84).

³⁹ Nella motivazione di accesso negato emergono la necessità di due dirigenti di tutelare dati sensibili e/o non avere estranei nei momenti di discussione, oltre al fatto – a Vega – di “*aver attivato i laboratori di L2 solo nel primo quadrimestre e in avvio di secondo, poi di aver esaurito il budget*” [DOCM3]; di accesso aperto, il consiglio della referente interculturale di osservare innanzitutto gli incontri tra facilitatrice e coordinatore di classe, in quanto “*in quell’occasione si*

Per ampliare i punti di vista dell'indagine – con una triangolazione di dati che mi permettesse di conoscere meglio le dinamiche indagate – e per favorire la mia accettazione da parte dei docenti, ho concordato di entrare come osservatrice solo in quei Consigli in cui avevo già avuto precedenti contatti, o con il coordinatore o durante gli incontri formali tra lui e la facilitatrice di L2 oppure ancora in alcune osservazioni in classe, come si evince dalla Tab. 22, o in diverse situazioni contemporaneamente, in base al calendario degli incontri ancora disponibili.

Tabella 22 - Triangolazione di dati nelle classi III di Galatea

Classi III ⁴⁰		P	Q	R	S	T	U	
OSSERVAZIONI ETNOGRAFICHE	APERTE (dicembre 2014)	Lezione in classe		X			X	X
	FOCALIZZATE (maggio 2015)	Studenti con cni osservati nel Laboratorio L2	X		X	X	X	X
		Incontri coordinatore- facilitatrice L2	X		X		X	
		Consiglio di Classe (prescrutinio)	X			X	X	X

Nei contesti in cui non erano possibili ulteriori osservazioni, invece, ho optato per raccogliere dati focalizzati in modo indiretto attraverso alcune interviste ad insegnanti che avevo individuato nelle osservazioni precedenti come possibili *key informants* e che mi avevano già fornito la loro disponibilità per un contatto successivo⁴¹, richiesto prevedendo la necessità di contemplare anche percorsi di indagine alternativi.

Sono 7 le interviste che ho complessivamente condotto (5 focalizzate e 2 in profondità): 1 a Vega (docente coordinatore di classe); 3 a Rotanev (docente coordinatore di classe, docente di sostegno/classe e referente interculturale); 3 ulteriori a Galatea (facilitatrice linguistica e due volte il responsabile amministrativo), integrando i dati emergenti con alcuni memo sui numerosi colloqui informali con altri docenti e personale ATA, un ispettore capo di polizia e un dirigente; inoltre comparando le informazioni relate alle risorse disponibili – elemento più volte riferito – con l'analisi oggettiva dei bilanci pubblici.

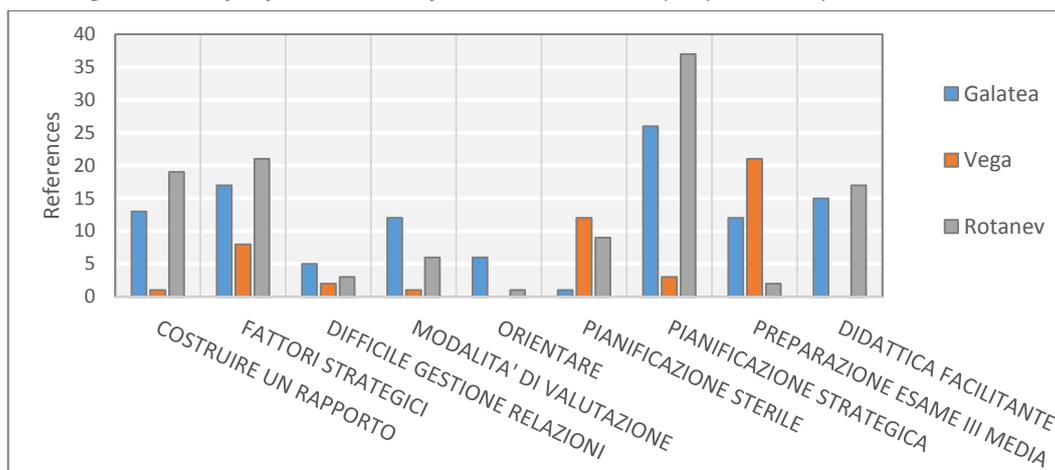
Ho progressivamente trascritto *verbatim* ogni intervista registrata e le 9 ore di osservazioni dei laboratori di L2 e degli incontri coordinatore-facilitatrice, codificando separatamente – con una prospettiva comparativa (Fig. 53) – le *sources* delle tre scuole. Ho così individuato complessivamente altre 219 etichette con 385 occorrenze, eliminando e fondendo tra loro alcune *references* e sostituendo la terminologia appartenente al gergo scolastico con nuove definizioni (*Progettazione*, per esempio, è diventata *Pianificazione*).

capisce meglio la collaborazione tra laboratorio e consiglio", mentre nelle riunioni dei Consigli di Classe di maggio – gli prescrutini – *"non sembra molto utile andare per sentire il coordinatore che legge le bozze di giudizio globale e i colleghi che commentano"* [DOCM2].

⁴⁰ Il nome delle sezioni corrispondenti è stato modificato.

⁴¹ Per poter effettuare un'analisi comparativa dei Consigli di Classe tra almeno due differenti tipologie di scuole, ho pianificato l'accesso al campo anche in un altro istituto, processo descritto nella fase seguente.

Figura 53 - Codifica focalizzata della fase IV di ricerca in una prospettiva comparativa tra scuole



Sintesi delle occorrenze riferite alle osservazioni etnografiche dei laboratori di L2 e degli incontri coordinatore-facilitatrice e alle 7 interviste a key-informants di Galatea, Vega e Rotanev

Oltre all'approfondimento di numerosi concetti già emersi nella ricerca⁴², le osservazioni sugli incontri coordinatore-referente hanno stimolato alcuni interrogativi – che mi hanno accompagnato durante l'esplorazione degli incontri di prescrutinio – su come l'intero Consiglio assumesse nella formulazione del giudizio finale il percorso di ciascuno studente

⁴² Analizzando le interviste di Rotanev, i docenti sottolineavano il ruolo fondamentale della costruzione di una relazione con gli studenti più fragili, di una "didattica graduata" e di una progettazione collegiale coerente, aperta al supporto della rete territoriale, così come quello fondamentale ricoperto dalla dirigenza nel controllare/promuovere percorsi di successo. Altro aspetto di rilievo era la *Formazione* dei docenti (inserita in *NVivo10* come nuova tematica) e la loro autoformazione personale ("doversi arrangiare") su aspetti di didattica, strategie e potenziamento di competenze sociali.

Nella codifica di Vega ho ripetuto molte etichette delle fasi precedenti: riemergeva con particolare pregnanza la tematica relativa alla sensibilità del docente nel promuovere percorsi di successo – superando un atteggiamento di delega ad altri – e la denuncia di pochi momenti di confronto nei Consigli di Classe, compensati da prassi autogestite di coordinamento a livello informale tra coordinatore di classe e referente interculturale, anche in vista dell'esame di terza media, nuovo e denso nucleo concettuale.

I *codes* delle osservazioni a Galatea erano riferiti soprattutto alla costruzione di una relazione significativa e all'utilizzo di strategie didattiche "pensate insieme" tra docenti. Il laboratorio di L2 si distingueva come un luogo privilegiato, con proposte didattiche personalizzate funzionali a supportare l'apprendimento di alcuni ragazzini/e in difficoltà. La creazione di un rapporto denso di significato appariva un elemento trainante i diversi interventi della facilitatrice e di alcuni docenti coinvolti, declinati con autorevolezza, dialogo empatico e con proposte didattiche graduali in preparazione del colloquio orale dell'esame di terza media.

Non mancavano momenti anche di forte scontro e difficoltà, che vedevano coinvolti nella mediazione diversi insegnanti che si assumevano responsabilità, superando un atteggiamento di delega. Anche la progettazione formalmente condivisa di verifiche mediate dal laboratorio doveva essere più volte ripresa, lasciando la sensazione che nessun processo fosse assunto in modo definitivo dai docenti e che bastasse il coinvolgimento di nuove persone per mettere a rischio un delicato equilibrio raggiunto.

Gli incontri di coordinamento facilitatrice-coordinatori di classe erano un elemento di valore, quasi un "collante" che permetteva una progettazione di laboratori aderenti ai bisogni delle ragazze e dei ragazzi in collegamento con quanto avveniva in classe.

partecipante al laboratorio di L2, cosa considerasse nella valutazione in genere e come avesse pianificato la preparazione dell'esame di terza media.

Nei 4 Consigli di Classe che mi hanno accolto ho trovato un clima informale con un attivo confronto tra docenti, che durava oltre le due ore per ciascun gruppo-classe valutato. Dopo una breve presentazione sul senso della mia presenza, non noto a tutti gli insegnanti del gruppo, mi collocavo in una posizione laterale annotando le dinamiche in corso.

Ho completato successivamente la trascrizione su quanto esplorato, che ho codificato inizialmente solo a livello cartaceo, in quanto questa fase si stava intersecando già con la successiva; in un secondo tempo ho inserito il lavoro di analisi anche nel programma (Fig. 54).

Figura 54 - Volumi alla fine della quarta fase di ricerca

Nodes IV Phase			
Name	Sources	References	
FATTORI STRATEGICI	56	325	
PIANIFICARE PERCORSI IN MODO STRATEGICO	37	279	
STRATEGIE DIDATTICHE FACILITANTI L'APPRENDIMENTO	26	235	
FATTORI SOCIO-STRUTTURALI	38	231	
COSTRUIRE UN RAPPORTO	25	218	
PROCESSI NEI CONSIGLI DI CLASSE	6	188	
REAZIONI DEGLI STUDENTI	26	185	
GESTIONE RELAZIONE DIFFICILE	17	146	
PIANIFICARE IN MODO STERILE	20	85	
STRATEGIE DIDATTICHE CRISTALLIZZATE	10	82	
MODALITA' DI VALUTAZIONE	21	52	
PREPARARE ALL'ESAME DI III MEDIA	12	46	
ORIENTARE ALLA SCUOLA SUPERIORE	8	11	

Output di NVivo10

3.3.3. Fase 5 (maggio-giugno 2015): saturare le categorie

L'analisi dei dati raccolti a Rotanev, Vega e Galatea evidenziava come elementi fondamentali per promuovere un processo equo di successo scolastico (Fig. 55): la pianificazione dei percorsi (279)⁴³ e le scelte strategiche (325) – anche riferite alle modalità di utilizzo delle risorse disponibili, una didattica facilitante (235) e la costruzione di un rapporto con gli studenti (218). Avevo identificato come nuove piste di indagine la *preparazione dell'esame di terza media* e le modalità di *orientamento* alla scuola superiore. Inoltre, con le prime codifiche sui Consigli di Classe di Galatea, avevo colto la densità dei *processi decisionali* dei docenti (188) sui quali sarebbe stato necessario un ulteriore approfondimento, ma in un diverso contesto.

Alla fine della quarta fase, avevo così ridefinito la domanda di ricerca:

*Come i docenti pianificano la preparazione dell'esame di terza media?
Cosa considerano nella valutazione degli studenti di origine migrante
nei Consigli di Classe? Quali sono i processi decisionali emergenti?*

⁴³ Tra parentesi qui e di seguito il numero di occorrenze emerse e riportato in Fig. 54.

Con questi interrogativi volevo verificare se le categorie emergenti fossero relate alla densità degli studenti stranieri piuttosto che alla presenza di risorse nella scuola e/o alla loro gestione; oppure ancora allo sfondo strutturale e al contesto sociale di appartenenza, fattori che avevo genericamente definito come socio-strutturali (231). Questi elementi erano presenti soprattutto a Galatea e Rotanev, da cui provenivano la maggioranza dei dati disponibili, scuole situate in una zona periferica di due diverse cittadine trentine e con alcune classi con un'alta densità di studenti di origine migrante, seppur con differenti livelli di prestigio percepito dall'utenza.

Ho orientato il campionamento teorico, pertanto, includendo la scuola che emergeva con la maggiore reputazione nel questionario già citato – indipendentemente dalle zone del Trentino in cui era stato somministrato – e situata in una zona residenziale cittadina, con un basso tasso di studenti di origine migrante (5,26%) ed una ricca progettualità dichiarata nel Piano d'Istituto.

Ho curato l'accesso al campo in questo nuovo contesto, che qui ho nominato Cordelia, contattando direttamente il dirigente che mi ha autorizzato in tempi brevi non solo ad osservazioni ad ampio raggio nella scuola, ma in particolare in due Consigli di Classe, segnalandomeli come "*setting critici*" e presumibilmente più significativi per la mia domanda di ricerca:

- un Consiglio di Classe terza, in forte difficoltà verso uno studente di origine straniera, passibile di bocciatura;
- un Consiglio di Classe terza, con un alunno straniero inserito durante l'anno e probabilmente non ammesso agli esami.

Questo efficace suggerimento mi ha permesso di entrare subito in contatto con le difficoltà presenti nel processo di promozione del successo scolastico, dei quali il dirigente era consapevole e a cui cercava di trovare una possibile risposta, come emerso in una successiva intervista.

Durante i due incontri di prescrutinio ho concordato con i docenti altre 5 ore di osservazioni in una classe⁴⁴ e 1 ora nel laboratorio di L2, mentre nell'altra classe considerata il coordinatore ha preferito posticipare l'appuntamento concordato, che poi è saltato.

La trascrizione dei fitti appunti delle 2 ore di osservazione nei Consigli di Classe è stata emotivamente piuttosto difficile, soprattutto in relazione ai casi "critici" considerati, in quanto ha sollecitato numerosi pensieri/pregiudizi/interrogativi personali sul processo che stavo osservando e che ho ritenuto opportuno esplicitare in appositi memo (cfr. p. 308).

Per approfondire alcuni delicati elementi emersi durante i Consigli relativi ai processi decisionali sulla valutazione di alcuni studenti e alle politiche strategiche della scuola, ho effettuato 7 ulteriori interviste focalizzate a *key informants*: la referente interculturale

⁴⁴ In realtà un professore presente ha insistito perché partecipassi come osservatrice ad un'uscita della classe sul territorio, attività conclusiva di un progetto interdisciplinare, in modo da raccogliere altri elementi riferibili al dibattito a cui avevo assistito durante la riunione di prescrutinio su casi definiti come "*particolarmente difficili*".

responsabile anche dei laboratori di L2, un docente referente dell'area BES, un docente di sostegno di una classe III, un docente di lingua straniera, il dirigente e il responsabile amministrativo (due volte).

Ho completato i dati raccolti attraverso le interviste con alcuni memo sui colloqui informali con il vicepresidente, due docenti coordinatori di classe III di italiano, un docente di scienze e con altri docenti nella scuola contattati durante la pausa davanti alla macchinetta del caffè, luogo di incrocio di interessanti commenti "a caldo". Ho concluso, infine, le osservazioni assistendo agli scrutini finali di giugno di 4 classi terze, a cui il dirigente era presente e mi aveva invitato come momento privilegiato per indagare aspetti correlati alla valutazione degli studenti.

3.3.4. Fase 6 (giugno): esami di terza media

Nei processi di promozione del successo scolastico, l'esame di terza media non emergeva come fattore rilevante solo dalle osservazioni nelle scuole, ma anche dall'analisi quantitativa in corso sulle traiettorie scolastiche degli studenti di origine migrante in Trentino (cap. terzo). Oltre ai numerosi dati riportati già raccolti, pertanto, ho scelto di esplorare direttamente quali fossero le modalità di conduzione dell'esame stesso, raccogliendo ulteriori elementi sulle modalità di preparazione, promettente pista di indagine già da fasi di ricerca precedenti.

Cosa succede realmente durante l'esame di terza media? Quali sono le dinamiche presenti nell'esame orale?

Con questo interrogativo, sono ritornata nel contesto di Galatea – dove avevo libero accesso – per poter osservare tra la fine della scuola e gli esami alcuni incontri di *laboratorio L2* in preparazione dell'esame orale⁴⁵, al fine di indagare ulteriormente questa tematica e poter osservare direttamente la prova orale di 3 studenti⁴⁶ di origine migrante, previo il loro assenso e l'autorizzazione del Commissario esterno d'esame e dei docenti. Focus delle osservazioni, fissate con fitti appunti cartacei, sempre i docenti e le loro modalità di interazione e di conduzione dell'esame stesso in 2 diversi Consigli di Classe.

Ho poi raccolto gli esiti finali dell'esame nelle altre tre scuole del campione e richiesto all'*Ufficio Innovazione e Informatica* della PAT gli esiti complessivi di tutte le scuole secondarie di primo grado del Trentino, per una possibile analisi comparativa. Ho solo annotato e codificato velocemente queste ulteriori 9 ore di osservazione focalizzata, prossime alla mia partenza per il secondo periodo formativo all'estero di quattro mesi (giugno-ottobre 2016) presso la *Pädagogische Hochschule* a Freiburg im Breisgau (Germania).

⁴⁵ Questo laboratorio era presente solo in questo istituto tra i quattro del campione considerato.

⁴⁶ Dei 3 colloqui orali osservati in due diversi Consigli di Classe, 2 erano di studenti che partecipavano ai laboratori di L2 e con cui si era creato un rapporto più informale; 1 di uno studente di origine migrante inserito nelle normali attività didattiche della classe. Il campione di studenti sarebbe troppo ridotto per esprimere analisi concettuali in merito. Focus di ricerca, però, era l'osservazione dei processi decisionali nei docenti e i primi dati raccolti potrebbero permettere alcune iniziali considerazioni tra quanto dichiarato nei Consigli e quanto agito durante l'esame stesso. Questa tematica sarebbe da approfondire con uno studio ulteriore, in quanto le ore complessive di osservazione focalizzata sono state solo 19 in 8 Consigli di Classe III di sole 2 scuole.

3.4. Ricercando la core-category

3.4.1. Uno spazio riflessivo internazionale (giugno-ottobre 2015)

Durante il periodo di studio nell'Università di Friburgo mi sono dedicata all'analisi (trascrizione e codifica) del ricco materiale inerente le ultime due fasi di ricerca e alla catalogazione della letteratura raccolta sull'argomento.

Ho ripreso in mano i dati di tutta la ricerca per avere una visione globale e maggiormente distaccata del processo che stavo indagando, arricchendo le considerazioni analitiche con la prospettiva offerta dall'analisi della letteratura nello sfondo riflessivo delle colline del Baden-Württemberg, patria della fenomenologia. Ho così tracciato in un *working-paper* le linee essenziali del processo ed inserito in NVivo10 i dati mancanti.

In questo periodo, inoltre, ho partecipato come relatrice ad alcuni convegni nazionali ed internazionali⁴⁷, importanti momenti di confronto con altri ricercatori in Educazione sulle tematiche della ricerca, ricevendo alcuni feed-back su criticità e possibili piste di analisi esplorabili che non avevo considerato. Tra questi, particolarmente significativo è stato il congresso dell'*International Association for the Study of Cooperation in Education (IASCE) 2015 "Cooperative Learning: Meeting the Challenges of the 21st Century"*, a Odense (Danimarca) dal 30 settembre al 3 ottobre.

3.4.2. Immergersi in contesti innovativi: Odense (Danimarca)

Nell'ambito del congresso internazionale IASCE 2015 ho avuto l'occasione di aderire – per una giornata – alla visita organizzata in una scuola di Odense che, seppur non rientrante nel campionamento teorico della presente ricerca, è stata una tappa riflessiva importante nell'elaborazione delle relazioni tra le categorie che si stavano profilando.

Il comitato organizzativo del congresso⁴⁸ aveva indicato alcune scuole accoglienti per poter osservare direttamente sul campo come le pratiche cooperative fossero implementate dai docenti, con la possibilità di avere libero accesso anche alle lezioni e dialogare direttamente con studenti e docenti.

La scuola che ho osservato – *Holluf Pile Skole*⁴⁹ – è descritta dalla Preside come

una scuola pubblica situata a sud-est di Odense, la terza città più grande della Danimarca (190.000 abitanti). La scuola si trova in un tipico quartiere della classe media, con villette a schiera costruite nei primi anni ottanta nella periferia di Odense, prossime ad un'ampia

⁴⁷ Mi riferisco al *14th European Congress of Psychology EFPA* a Milano (7-10 luglio 2015); alle *Giornate Nazionali di Psicologia Positiva – VIII edizione*, a Bergamo (12-13 giugno 2015); e al *XXVIII Congresso Nazionale AIP - Sezione di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, a Parma (24-26 settembre 2015). In particolare sono stati preziosi i commenti critici di Stefano Cacciamani (Università degli Studi della Valle d'Aosta) e Roberto Marcone (Università degli Studi di Napoli).

⁴⁸ Il comitato IASCE si era occupato dell'intera organizzazione delle visite, visibile anche sul sito del congresso <http://iasce2015.ucl.dk/> (data di accesso 21 gennaio 2016), ora oscurato.

⁴⁹ Questi elementi sono reperibili anche nel sito della scuola <http://hollufpileskole.skoleporten.dk/sp>

area verde ideale per attività all'aperto. Da poco rinnovata negli spazi interni ed esterni, ospita 3 classi per ogni grado (0-9) per un totale di 725 studenti. È divisa in due settori: scuola primaria e secondaria. Insegnanti e staff educativo lavorano in team. Il centro del dopo-scuola accoglie 265 bambini e bambine ogni giorno dopo la fine della scuola. Non ci sono curricula o libri ministeriali, ma obiettivi declinati per livelli progressivi (0-9) che privilegiano le ICT (Information and Communications Technology) e l'apprendimento della lingua inglese già dalla scuola dell'infanzia. Esistono contatti anche con la scuola di musica e con un centro che sviluppa giochi educativi; la dimensione internazionale è assicurata con progetti con diverse scuole partner in tutta Europa. Diverse sono le attività in collaborazione con le famiglie. Il motto che cerchiamo di vivere ogni giorno è: "Con gioia siamo in grado di fare tutto! Senza di essa siamo perduti!" [mia traduzione]

Sono state sicuramente poche le 5 ore trascorse in questo contesto (Fig. 55), ma ho "respirato" una generale atmosfera dinamica e curata nei particolari, in un setting molto ampio e flessibile, con spazi progettati per attività di gruppo condotte anche a livello autonomo dagli studenti, e diverse aule attrezzate per laboratori (cucina, informatica, scienze...). L'ampia documentazione visibile negli scaffali e sulle pareti rivelava una scuola vitale e ricca di iniziative, con tecniche interattive e cooperative dichiarate e visibili durante le osservazioni in classe e negli spazi comuni. Ulteriori colloqui informali con i docenti evidenziavano che in tutta la scuola i compiti erano concepiti come parte integrante delle lezioni di 6 o 9 unità orarie (dalle ore 8 alle 14 o 16), per lasciare il tempo libero ad altre attività sportive o extracurricolari. E i progressi nei risultati dei test standardizzati proposti confermava l'efficacia di queste scelte metodologiche.

Sebbene il sistema scolastico danese⁵⁰ sia differente da quello italiano, mi sono chiesta quali sarebbero stati gli esiti sui percorsi dei ragazzi se anche le scuole del mio campione

Figura 55 - Odense. Attività in una classe VII (a sx) e alcuni cartelloni appesi alle pareti dell'aula (a dx)



⁵⁰ L'istruzione danese risulta essere tra le migliori d'Europa, con il maggiore investimento del PIL nel 2012 per l'istruzione (Fig. 5). La prima legge sulla scuola pubblica (*Folkeskole*) risale al 1814. Dopo una serie di riforme, la più recente (2014) ha introdotto obiettivi nazionali di apprendimento e modificato l'organizzazione delle giornate scolastiche, introducendo maggiori attività opzionali e di movimento ed implementato la formazione di docenti e dirigenti (OECD, 2014a, p. 4).

di ricerca avessero avuto una diffusa struttura cooperativa delle lezioni, basata su una radicata competenza metodologica attiva tra tutti i docenti, in un ampio setting attrezzato e progettato per attività di studio individuale e di gruppo, categorie – queste – già presenti nell’analisi a livello descrittivo e focalizzato.

3.4.3. Destrutturare per riformulare e trovare relazioni

Procedendo ad un livello più profondo di analisi, ho ripreso in mano tutte le etichette – fondendo quelle simili e riformulandone di nuove a seconda delle associazioni di significato – per poter individuare e verificare possibili relazioni tra le proprietà che stavano progressivamente emergendo (Fig. 56).

Ho riascoltato, quando necessario, anche alcuni passaggi significativi delle interviste o riletto le trascrizioni per rimanere aderente alla base empirica.

Figura 56 - Volumi delle categorie e sottocategorie

NODES V-VII Phase		
Name	Sources	References
PIANIFICARE PERCORSI IN MODO STRATEGICO	49	348
ORGANIZZARE ATTIVITA' IN PICCOLI GRUPPI O LABORATORI	21	59
PREPARARE ALL'ESAME DI III MEDIA	14	49
ORGANIZZARE IN MODO FLESSIBILE	12	41
LAVORARE IN RETE	10	41
ACCORDARSI TRA DOCENTI	13	37
CONSIDERARE LE DIFFERENZE	11	18
COINVOLGERE LE FAMIGLIE	10	16
RECUPERARE RISORSE	8	15
ORIENTARE ALLA SCUOLA SUPERIORE	11	14
DIDATTICA PER PROGETTI	10	13
RUOLO CENTRALE DELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI	5	13
FACILITATRICE COME PUNTO DI RIFERIMENTO	5	11
CO-DOCENZA COME RESPONSABILITA' CONDIVISA	7	11
DEDICARE TEMPO	4	6
MOTIVARE ALLO STUDIO	3	3
FATTORI STRATEGICI	59	333
ADOTTARE STRATEGIE CONTRO LA DISPERSIONE	32	127
VALORI DICHIARATI	20	68
DESTINARE RISORSE PER COMBATTERE LA DISPERSIONE	22	62
SCELTE FINANZIARIE CON ALTRE PRIORITA'	10	30
RUOLO PROMOTORE DEL DIRIGENTE	11	26
MOTIVAZIONE AL CAMBIAMENTO	7	12
SCARSA MOTIVAZIONE	3	6
IMMIGRAZIONE COME PROBLEMA POLITICO	1	2

PROCESSI NEI CONSIGLI DI CLASSE	13	249
DINAMICHE DECISIONALI	8	73
SCHEMI DI CREDENZE	9	58
MODALITA' COMUNICATIVE	8	53
CRITERI DI VALUTAZIONE	6	27
REGOLE FORMALI	6	26
CONFRONTO SU PROBLEMI EDUCATIVI	5	12
FATTORI SOCIO-STRUTTURALI	43	240
RETE TERRITORIALE	9	94
STRUTTURE BEN ORGANIZZATE	21	43
FAMIGLIE DISAGIATE	14	31
QUARTIERE POPOLARE	13	28
STRUTTURE ESSENZIALI	14	21
STUDENTI IN SITUAZIONE DI FORTE DISAGIO	9	20
QUARTIERE RESIDENZIALE	3	3
STRATEGIE DIDATTICHE FACILITANTI L'APPRENDIMENTO	28	237
COSTRUIRE UN RAPPORTO	28	223
ESSERE AUTOREVOLI	16	77
INCORAGGIARE E MOTIVARE	13	51
USARE UNA COMUNICAZIONE NON VERBALE ACCOGLIENTE	11	37
PRENDERSI CURA	11	21
ESSERE DISPONIBILI AD AIUTARE INDIVIDUALMENTE	7	14
CREARE UN CLIMA RELAZIONALE DI FIDUCIA	7	13
RESPONSABILIZZARE ALL'AUTOVALUTAZIONE	3	5
AGGANCIARE I RAGAZZI	3	4
AVERE ENTUSIASMO	1	1
REAZIONI DEGLI STUDENTI	30	199
DIMOSTRARE VOGLIA DI IMPARARE	19	77
DIVENTARE INDIFFERENTI	15	44
PROVOCARE O RIBELLARSI	15	40
DIVENTARE INVISIBILI	10	20
ESSERE IN BILICO	9	18
GESTIONE RELAZIONE DIFFICILE	18	147
ARRENDERSI	15	68
PREVARICARE	12	65
ESSERE INTERMITTENTI	5	14
PIANIFICARE IN MODO STERILE	26	132
STRATEGIE DIDATTICHE CRISTALLIZZATE	14	88
MODALITA' DI VALUTAZIONE	22	54
PREVEDERE CRITERI DIFFERENZIATI	9	18
CONSIDERARE I PERCORSI PERSONALIZZATI	9	14
ACCORDARSI SUI VOTI	4	6
MODELLI DI VALUTAZIONE DICHIARATI	4	5
RIDURRE IL LIVELLO RICHIESTO	4	4
VALORIZZARE LE RISORSE PRESENTI	2	3
VALUTARE IN MODO INCOERENTE	3	3
INVALSI penalizza i più fragili	1	1

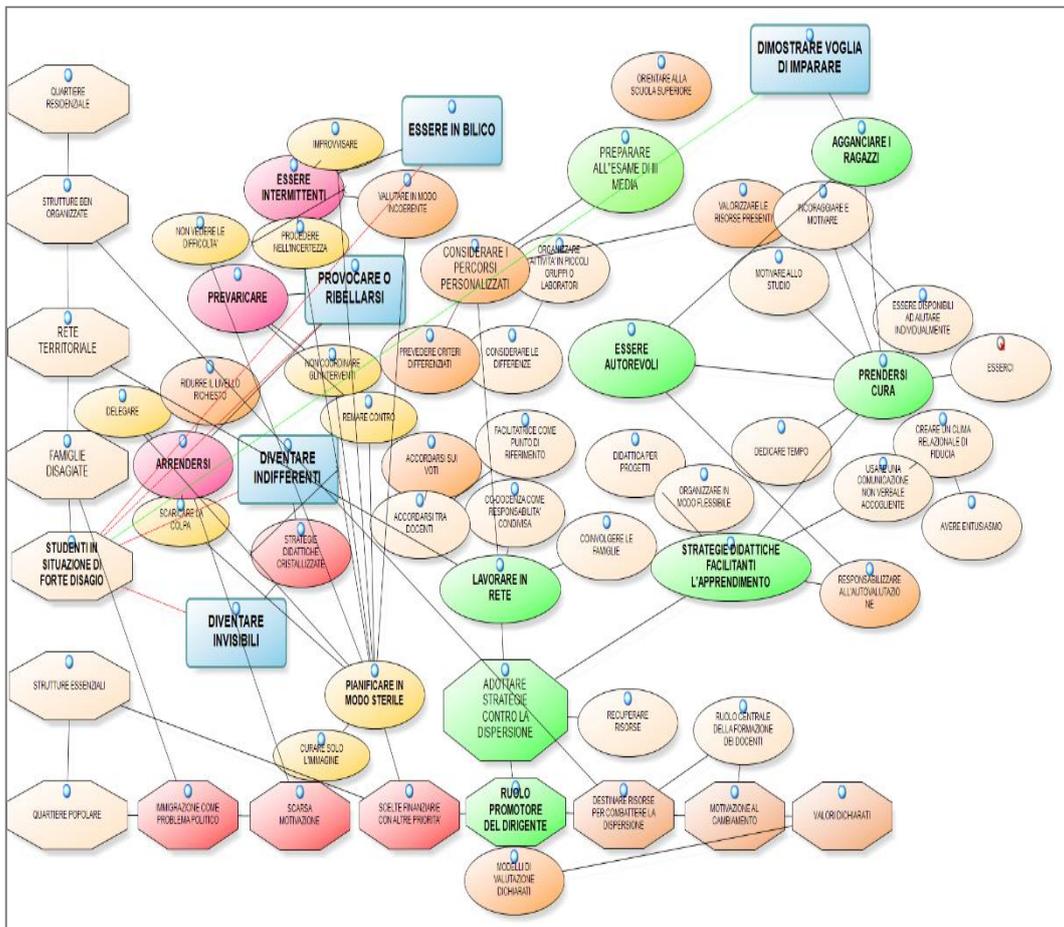
Tracciando progressivamente le relazioni esistenti tra le 11 categorie e le loro proprietà, ho costruito un primo schema concettuale sul processo di costruzione di percorsi di successo scolastico che stavo indagando.

All'interno di un contesto socio-economico eterogeneo caratterizzato da diverse politiche dirigenziali contro la dispersione, ho individuato nella scuola alcune modalità relazionali esistenti tra docenti e studenti (*"essere intermittenti"*, *"prevaricare"*, *"arrendersi"*) relate

a pianificazioni *sterili* dei percorsi educativi, accanto a modalità più autorevoli connesse con il “*prendersi cura*” della relazione, una “*didattica facilitante*” ed un “*lavoro coordinato*” di preparazione anche all’esame di terza media.

I processi decisionali dei docenti – connessi alla valutazione e approfonditi con l’analisi dei Consigli di Classe e l’osservazione dell’esame di terza media – rivelavano significati a volte incoerenti, con una visione orientata al passato (*cosa è successo finora*) e al futuro del percorso degli studenti, che reagivano con diversi atteggiamenti: diventavano “*invisibili*”, “*indifferenti*”, “*provocavano o si ribellavano*”, erano “*in bilico*” o dimostravano “*voglia di imparare*”, o diversi tratti di questi profili contemporaneamente (Fig. 57).

Figura 57 - Relazioni tra categorie e loro proprietà



Ho poi cercato di distinguere nel processo emergente i percorsi virtuosi da quelli viziosi, sebbene non fosse possibile una netta separazione, in quanto comprendevano variabili interrelate e compresenti.

3.4.4. Core category come categoria fluida trasversale

Diventava sempre più chiara l'impossibilità di tracciare un unico flusso nel processo osservato, con una rappresentazione grafica più simile ad un sistema tridimensionale, con i fattori socio-strutturali collocabili nell'asse x, le scelte strategiche delle politiche scolastiche locali e globali nell'asse y, le azioni, le pratiche e i processi decisionali dei docenti nell'asse z; l'esito raggiunto dagli studenti diventava il prodotto di questi diversi fattori, a cui si sarebbero dovute sommare anche variabili a livello personale o familiare.

Ma il filo conduttore, il nucleo centrale (*core category*) che teneva in piedi questa struttura sembrava convergere sempre su coloro che a diversi livelli erano responsabili della conduzione di una relazione e di una pianificazione consapevole finalizzata all'apprendimento/insegnamento/qualità di sistema: i docenti rispetto gli studenti; i dirigenti rispetto i docenti; le politiche della PAT rispetto i dirigenti e così via.

E solo in presenza di un allineamento congruente tra questi diversi gradi di *leadership*, il processo studiato sembrava esprimersi al massimo delle sue potenzialità. Diversamente, come in una fitta rete ma strappata, i soggetti più fragili scappavano dal sistema, concetti – questi – descritti nel seguente memo:

11 giugno 2016. Rovereto, Memo

L'insight, si sa, più si cerca e meno si trova... E arriva nei momenti più inaspettati, in forme creative e sospendendo il giudizio...

Le diverse categorie avevano ormai preso forma, ma nessuna era la prevalente: forse la costruzione di una relazione significativa con gli studenti, ma questa senza una didattica facilitante non aveva senso e neppure in assenza di un accordo nel team di uno stesso Consiglio di Classe e nella scuola in generale. Era un altro il filo conduttore che teneva insieme il processo, qualcosa che non apparteneva staticamente ad una sola categoria, ma che fluiva tra queste, a volte con una delega di responsabilità tra i diversi attori coinvolti. Ma come definirlo?

E così che, uscendo ieri dalla biblioteca del MART (Museo d'Arte Contemporanea) e alzando gli occhi verso il cielo blu di una meravigliosa giornata di sole, mi sono accorta di avere avuto sempre sotto gli occhi la risposta che stavo cercando. E poteva proprio essere rappresentata – a livello metaforico – dalla struttura della grande cupola di vetro e acciaio che sovrasta la piazza centrale di accesso al Museo (Fig. 60). Una fitta rete sorretta da 19 tubi convessi radiali che confluiscono verso un unico anello centrale aperto verso il cielo: la visione di giustizia sociale. E ciascuno poteva essere una singola core category all'interno di un più vasto sistema, non perfetto e talvolta anomalo

Figura 58 - Cupola del Mart



come la porzione senza acciaio della cupola.

Nell'ambito della ricerca in corso, tutto dipendeva, allora, da una categoria dinamica sottesa al fenomeno studiato – il successo scolastico – che comprendeva l'allineamento tra le azioni emancipanti di un docente e del team prima, poi del dirigente di riferimento, del Servizio Istruzione della PAT e così di seguito, all'interno di un sistema socio-economico più ampio e globale. Questo era il "nucleo

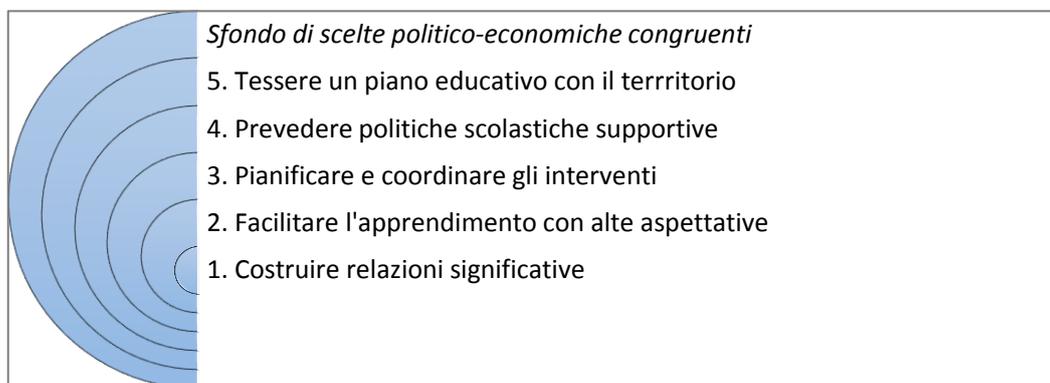
trasformativo” per attivare un processo di promozione del successo scolastico: l’asse docente-docenti-dirigente-PAT-Ministero, strettamente collegato alla spinta etica al cambiamento. Ciascuno con le proprie competenze, ambiti di intervento e di relazione, per tessere una fitta rete di opportunità educative da offrire a tutti gli studenti, ma soprattutto a chi si trovava in posizioni di difficoltà, con famiglie svantaggiate in quanto migranti o con condizioni socio-economiche critiche, elementi spesso associati. Perché la tenuta, ovvero la qualità di una rete formativa era misurabile proprio dalla sua capacità di comprendere tutti, non uno di meno...

Ho sentito un brivido. Con la sensazione di avere fatto centro!

3.5. Verso il modello emergente

Con questa chiara visione, ho disegnato diversi grafici per mettere a fuoco quanto focalizzato e ho definito 5 possibili fasi in successione del processo di pianificazione efficace di percorsi di successo scolastico in uno sfondo di scelte politico-economiche congruenti (Fig. 59).

Figura 59 - Fasi per pianificare percorsi efficaci di successo scolastico



3.5.1. Fase 7 (maggio-giugno 2016): convalidare il modello emergente

Ho ritenuto, poi, importante verificare la significatività e la rilevanza dei risultati raggiunti ritornando nei contesti di ricerca: ho ricontattato alcune persone con diversi punti di vista comprese nel campione e ulteriori *key informants* competenti nelle dimensioni che si erano profilate.

Ho condotto complessivamente altre 5 interviste focalizzate nel territorio trentino, coinvolgendo: un altro docente coordinatore di classe di Rotanev e di Galatea, la referente interculturale di Rotanev e di Cordelia (già contattate precedentemente) ed un esperto esterno, referente nella provincia della dimensione progettuale riferita all’educazione interculturale e all’inclusione.

Sono poi uscita dal territorio della PAT per verificare la possibile significatività di quanto emerso anche in quei contesti educativi dove il fenomeno era presente in modo più evidente, in modo da verificare ulteriormente le relazioni tra alcune categorie concettuali.

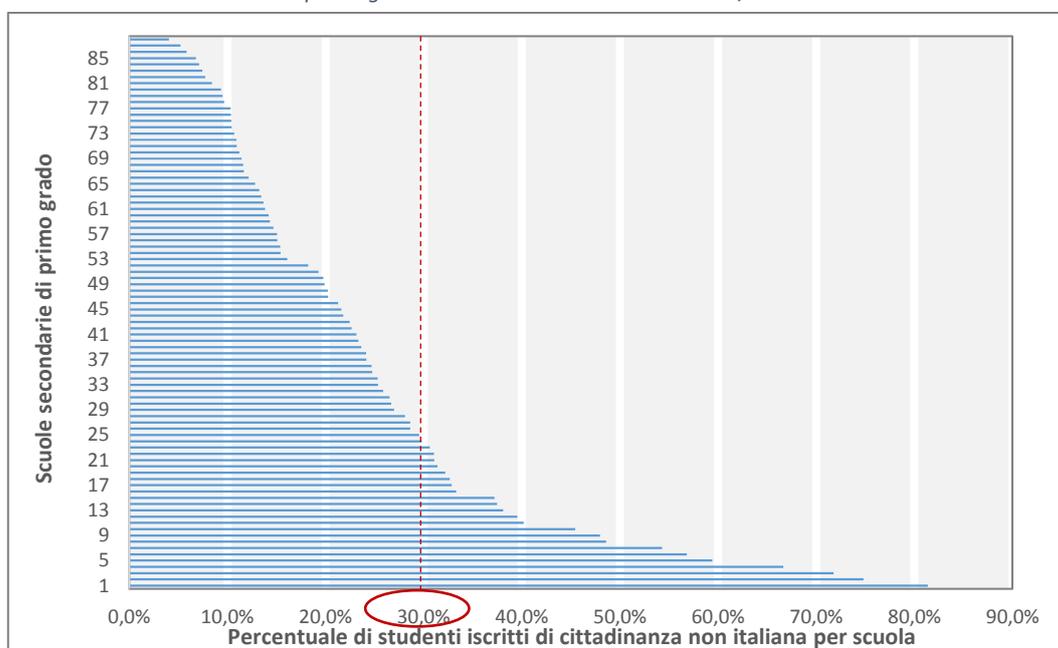
3.5.2. Immergersi in contesti problematici: Torino

Mi sono orientata, pertanto, alla ricerca di una scuola in Italia che presentasse caratteristiche di problematicità⁵¹ e un'alta densità di studenti stranieri (maggiore del 30%) accanto ad un mancato prestigio⁵² espresso nel rapporto di autovalutazione (RAV) di *Scuole in chiaro*.

Tra le province del Nord con il maggior numero di studenti stranieri ho scelto Torino, il terzo comune italiano con il maggior numero di studenti iscritti con cittadinanza non italiana (oltre 23mila) – di cui oltre 13mila nati in Italia – dopo Roma (quasi 40mila) e Milano (oltre 36mila) (ISMU-MIUR, 2016, pp. 57-58).

Nella città di Torino, l'incidenza percentuale media degli alunni stranieri sul totale di studenti è pari al 18,7%; nella scuola secondaria di primo grado al 19,4% (ibidem, p. 63), con una varianza tra diverse circoscrizioni e tra scuole (Fig. 60).

Figura 60 - Tasso percentuale di studenti di cittadinanza non italiana iscritti nelle 88 scuole secondarie di primo grado nella Città di Torino. A. sc. 2014/15



Rielaborazione personale su dati dell'Osservatorio dei servizi educativi del Comune di Torino, reperibile su www.comune.torino.it

⁵¹ A livello comparativo, mentre la PAT presentava nel 2013 uno dei minori tassi di abbandono scolastico (11,0%), in Piemonte questo fenomeno – seppur in progressiva diminuzione – colpiva ancora il 15,8% dei giovani; rispetto la spesa pubblica destinata all'istruzione, nel 2011 a Trento era pari al 4,7% del Pil, mentre in Piemonte al 3,1% (ISTAT, 2015b).

⁵² Assumendo la dimensione di alternanza e densità etnica osservata nelle scuole di Los Angeles come fattore per rilevare il prestigio di una scuola, ho considerato di "bassa reputazione" un istituto con una percentuale di studenti stranieri iscritti molto superiore a quella di altre scuole di zona/zone limitrofe con la tendenza degli studenti di cittadinanza italiana a preferire codeste scuole piuttosto che un istituto con molti stranieri e con una forte problematicità, dichiarata nel RAV pubblico di *Scuole in chiaro*.

Tra le prime dieci scuole con la più alta concentrazione di studenti stranieri, ne ho selezionata una, qui indicata con il nome di fantasia di Sabik, con una ricca progettualità dichiarata nel Piano d'Istituto, accanto al chiaro obiettivo delle politiche strategiche dirigenziali di equilibrare la percentuale di studenti stranieri iscritti (pari al 48,6% e quasi equamente distribuiti tra prima e seconda generazione) con quella nettamente inferiore degli istituti vicini, al fine di poter assicurare percorsi non solo equi, ma anche di qualità per tutti.

Questa scuola nel RAV viene descritta come critica, inserita in un contesto multietnico e socialmente variegato, con una parte di utenza con forti disagi socio-economici e un basso livello di alfabetizzazione; la maggioranza degli studenti all'esame di stato si colloca nelle fasce di voto medio-basse (6-7), con scarsi risultati alle prove INVALSI.

Per preparare l'accesso al campo, mi sono messa in contatto con il vicepresidente della circoscrizione di riferimento e poi con il dirigente scolastico, che ho intervistato lungamente insieme ad un docente fiduciario presente, con l'opportunità anche di poter osservare il setting interno e il quartiere, ulteriore conferma dei dati già raccolti. Ho infine integrato le informazioni con un'intervista ad una mediatrice culturale e ad un esperto esterno che proponeva corsi di formazione ai docenti.

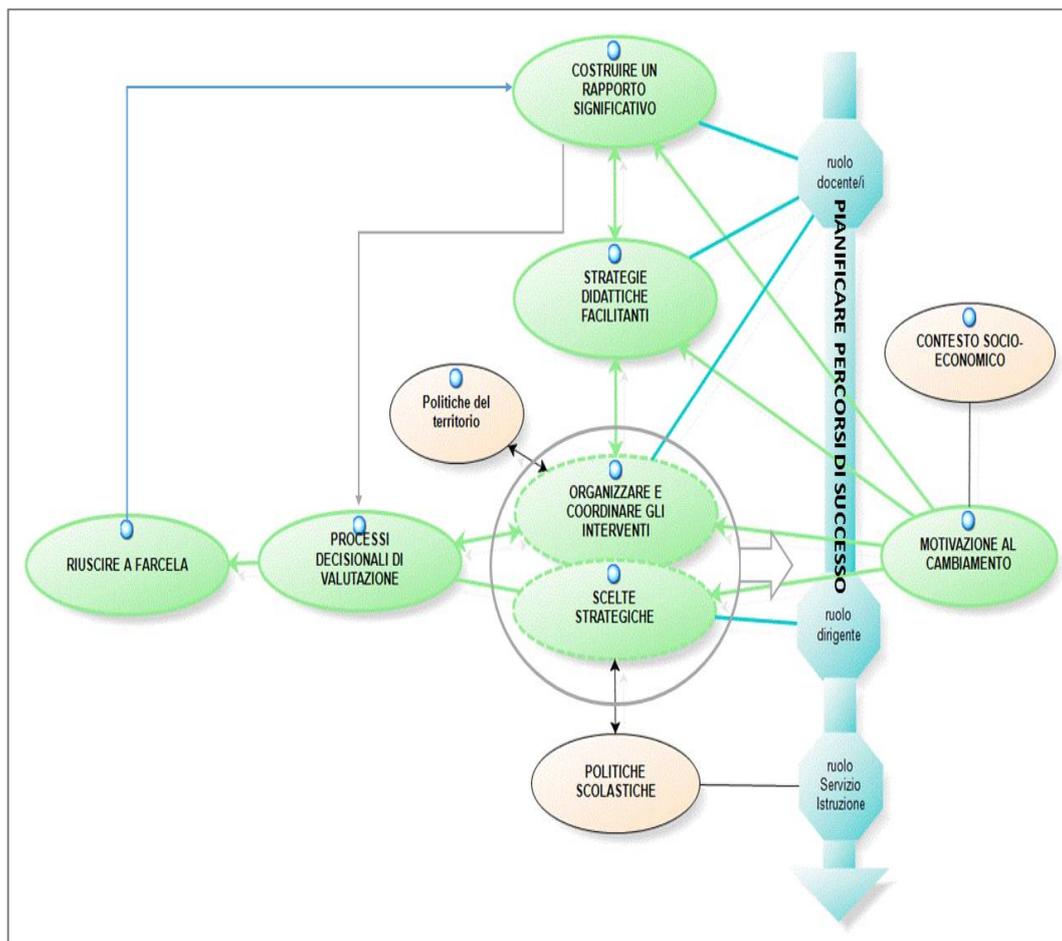
Durante l'estate ho concluso la codifica teorica di quanto raccolto, ritornando più volte ai dati empirici per includere anche quei significati magari considerati inizialmente come poco rilevanti, ma ora concettualmente densi rispetto la progressiva domanda di ricerca.

L'analisi in questa ultima fase è stata particolarmente importante per validare le relazioni tra le categorie, ma soprattutto per mettere in luce il ruolo fondamentale assunto della spinta al cambiamento – categoria che ho incluso – in quanto fondante il lavoro a volte silenzioso di alcuni docenti e dirigenti (*“Questo lavoro l'ho scelto”* oppure *“Ho scelto di essere la dirigente di questo istituto”* oppure ancora *“Io sono committed!”*), e riferibile ad un *Ethos* pedagogico-politico (Tarozzi, 2015) caratterizzato da una chiara intenzionalità trasformativa volta all'equità sociale.

3.5.3. Modello teorico concettuale e funzionale

L'analisi comparativa con un contesto difficile come quello di Torino mi ha permesso di delimitare con maggior chiarezza concettuale il processo teorico studiato, selezionando le 7 categorie essenziali per definire il processo di pianificazione di percorsi di successo scolastico in contesti complessi, schematizzato nel diagramma della Fig. 61 nella pagina seguente.

Figura 61 - Codifica teorica. Processo teorico concettuale e core category (in azzurro)



Rielaborazione grafica dell'output di NVivo10

Infine nel mese di settembre 2016, tramite il dirigente della scuola di Sabik, ho proposto⁵³ un breve questionario strutturato a tutti i docenti per verificare il grado di accordo (in scala Likert) con 8 affermazioni derivate dalle categorie e dalle fasi del modello di ricerca e ulteriori 4 domande a scelta multipla (cfr. Allegato 1, p. 287).

Ho predisposto il questionario in una versione cartacea e online, inviato dal dirigente con una circolare interna a tutti i docenti dell'Istituto Comprensivo all'inizio e alla fine di settembre.

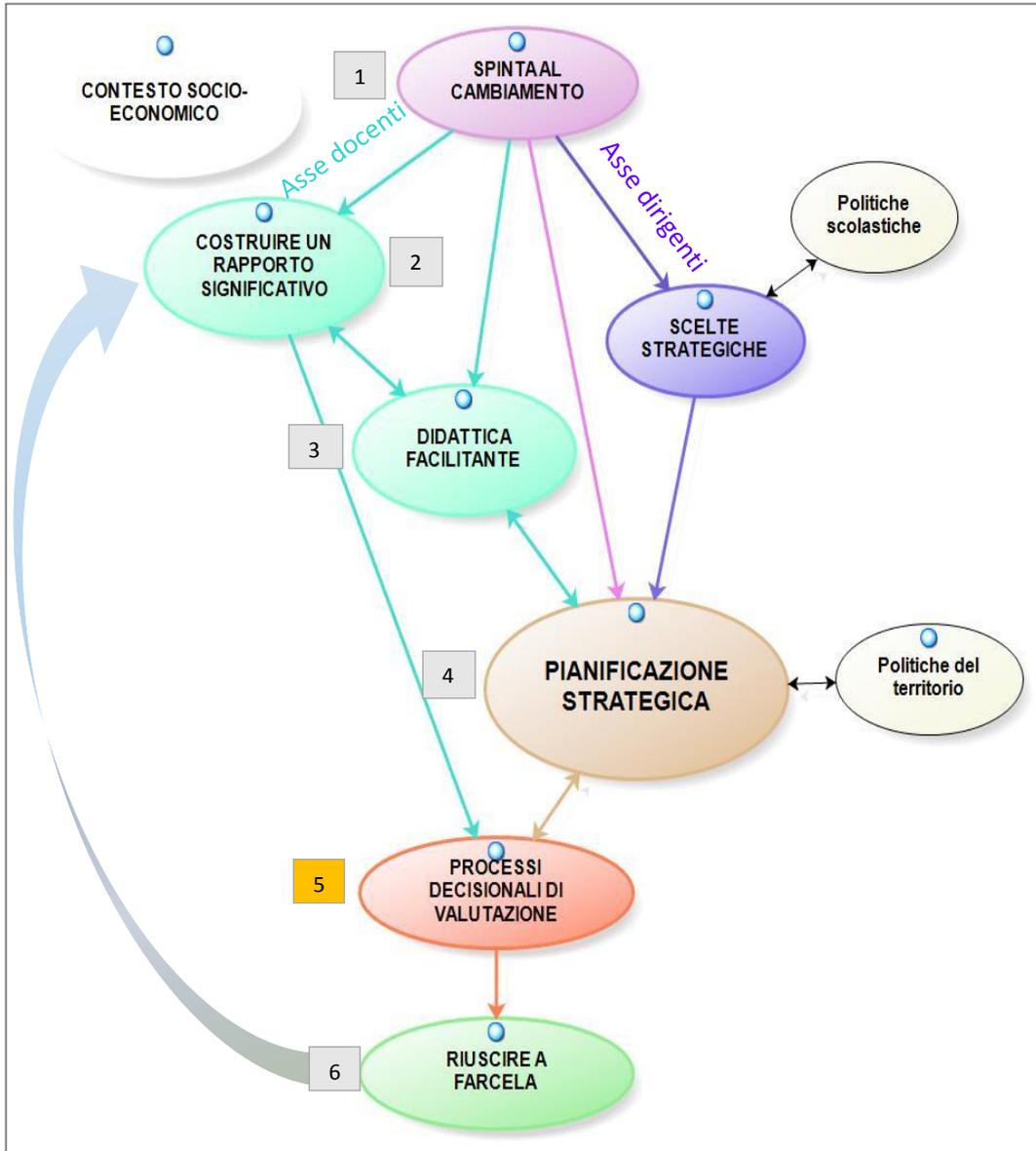
Sono stati restituiti complessivamente 83 questionari, pari al 58%, su un totale di 144 docenti presenti nell'istituto a cui è stato proposto (122 della scuola primaria e 22 della secondaria).

⁵³ Nella fase di preparazione del questionario, ho somministrato la prima bozza di domande a 4 docenti (sede di servizio: Trento, Bolzano, Treviso), con il compito di evidenziare qualsiasi elemento poco comprensibile e i pensieri sottesi che potevano suscitare alcune affermazioni, per verificare se il disegno con cui avevo costruito la griglia di domande avesse un senso. Con questo feed-back, nella versione definitiva ho rivisto alcuni termini, adeguandoli ad un linguaggio più scolastico.

Ho proposto lo stesso questionario online anche ai 15 *key informants* delle 4 scuole del campionamento teorico in Trentino, per poter avere un gruppo di controllo di riferimento, raccogliendo 12 risposte.

Ho considerato l'analisi di questi dati come ulteriore verifica dei risultati raggiunti e ho definitivamente costruito il modello pedagogico funzionale e le sue fasi relate alla pianificazione efficace di percorsi di successo scolastico (Fig. 62), esposte in dettaglio nel capitolo successivo.

Figura 62 - Modello teorico funzionale generale e fasi del processo



Output di Nvivo10. Per una lettura corretta: le categorie del modello teorico sono indicate nelle forme ovali colorate; in quelle bianche ci sono le categorie di sfondo; i numeri nei quadrati grigi indicano gli step interpretativi di un processo efficace: 1 = presupposti; 2 e 3 = condizioni di attuabilità; 4= core category; 5 = passaggio obbligato tra I e II ciclo; 6 = esiti del percorso. Le frecce in azzurro indicano l'asse dei docenti, quelle in blu dei dirigenti, mentre quelle in nero delle politiche scolastiche.

CAPITOLO SESTO

PIANIFICARE PERCORSI DI SUCCESSO SCOLASTICO

La presentazione del modello teorico costruito necessita di alcune premesse.

Non si intende collocare a livello epistemologico in modo oggettivo tale modello nel panorama pedagogico attuale, quanto se ne vorrebbe offrire un'interpretazione, radicata (*"grounded"*) nel particolare contesto e momento socio-culturale in cui è stata generata: questa è l'accezione con cui si utilizza il termine *"modello"*, in congruenza con i presupposti teorici di una GT costruttivista, nell'ambito di quella pedagogia critica che vorrebbe contribuire a fornire strumenti operativi di cambiamento sociale (Denzin, 2007).

In questa ricerca, inoltre, non si intende neppure entrare nel merito del dibattito pedagogico riferibile alla declinazione della *"progettualità"* o della *"valutazione"*, in quanto si sono considerati questi come *"termini ombrello"*, preferendo focalizzare l'attenzione sui processi formativi sottesi alla costruzione di pratiche che comprendono un insieme di valori, prassi, azioni messi in campo quotidianamente dai docenti.

E neppure si ha la pretesa di offrire una concettualizzazione esaustiva del processo osservato, in quanto il presente studio ha sviluppato in particolare i processi relativi all'asse dei docenti, intercettando solo in parte quelli relativi ai dirigenti e alle politiche scolastiche o del territorio, che meriterebbero ulteriori approfondimenti.

Si presenteranno, pertanto, dapprima categorie e fasi di un processo efficace, esplicitando i concetti anche attraverso le parole dei partecipanti intervistati o alcuni stralci descrittivi attinti dalla trascrizione delle osservazioni, per mantenere una stretta relazione con la base empirica da cui è scaturito il modello teorico dei processi di pianificazione di percorsi di successo scolastico degli studenti, in particolare di quelli di origine migrante presenti nella scuola secondaria di primo grado (par. 1).

In seguito, nell'ambito di un confine incerto tra percorsi viziosi e virtuosi, si analizzeranno alcuni fattori coinvolti nel successo/insuccesso scolastico, all'interno di un continuum di dimensioni comprese in una struttura bipolare (par. 2).

Infine – riflettendo su elementi derivanti anche dalla prima fase quantitativa di ricerca sulle traiettorie scolastiche – si approfondiranno i processi decisionali di valutazione sottesi all'esame di terza media, passaggio obbligato in quanto presupposto per accedere al secondo ciclo di istruzione (par. 3), e la centralità del ruolo di dirigenti e docenti determinanti (par. 4), concludendo poi con gli esiti del questionario predisposto per convalidare la trasferibilità del modello in altri contesti complessi (par. 5).

1. CATEGORIE E FASI DI UN PROCESSO EFFICACE

Si sono individuate 7 categorie principali, caratterizzanti docenti e dirigenti determinati a favorire il successo, il cui esito è esplicitato nel “riuscire a farcela” degli studenti:

1. **Spinta al cambiamento.** Questa categoria, altrove già definita come scelte etiche (Malusà & Tarozzi, 2016, 2017), comprende lo slancio ideale che spinge un docente o un dirigente ad impegnarsi attivamente per contribuire in prima persona a creare nuove opportunità – soprattutto per gli studenti più fragili – in coerenza con una visione di giustizia sociale.
2. **Costruzione di una relazione significativa.** Comprende tutte le proprietà connesse con la cura delle relazioni, primo passo per farsi carico della storia degli studenti e dei loro bisogni, coinvolgendo anche le famiglie, creando un rapporto di fiducia e di rispetto della diversità.
3. **Strategie didattiche facilitanti.** Comprendono atteggiamenti, competenze, metodologie e strategie attive messe in campo dai docenti per favorire un progressivo apprendimento verso alti obiettivi.
4. **Pianificazione strategica dei percorsi.** Questa categoria – *core category* del processo – include le strategie organizzative formali ed informali necessarie per pianificare e coordinare le proposte scolastiche rivolte agli studenti.
5. **Scelte strategiche congruenti.** Sono riferite alle scelte progettuali dei dirigenti e alle politiche di indirizzo di ogni scuola, di supporto a quanto i docenti possono organizzare.
6. **Processi decisionali di valutazione.** Passaggio obbligato per accedere al secondo ciclo di istruzione, si riferiscono non solo agli schemi decisionali e di credenze assunti dai docenti durante il processo di valutazione, ma anche a quelli derivanti dalle politiche valutative del Ministero.
7. **Riuscire a farcela.** Esito del percorso, comprende le diverse modalità in cui gli studenti reagiscono a quanto propone la scuola, in relazione ai loro bisogni e al contesto da cui provengono.

Nel processo osservato si sono considerati, inoltre, i fattori socio-economici e le *policies* come condizioni di sfondo.

Sviluppando i rapporti fra le categorie, pur in presenza di una spiegazione sistemica del processo indagato con interrelazioni ed influenze reciproche, si sono individuate 6 fasi del processo che – in una circolarità riflessiva¹ – potenziano ed affermano il sistema stesso nel promuovere percorsi di successo per tutti (Fig. 62).

¹ I processi educativi, secondo N. Luhmann (1984), sono processi autopoietici, perché solo educatori istruiti possono realizzarli e trasformarli. E il sistema scolastico come “*Organizzazione che apprende*” vive nella necessità di una competenza interna per produrre risultati adeguati ai contesti. Ma è proprio la caratteristica della riflessività che può determinare un cambiamento strutturale dell’Organizzazione stessa in una visione sistemica: “Questa nozione del sistema chiuso di tipo autoreferenziale non è in contraddizione con l’apertura dei sistemi nei confronti dell’ambiente; la chiusura dell’operatività autoreferenziale costituisce anzi una forma di ampliamento del possibile contatto con l’ambiente: contribuendo alla costituzione di elementi meglio definibili, essa accresce infatti la complessità dell’ambiente che è possibile per il sistema (ibidem; trad. it. 1990, p. 109).

In sintesi, il processo di pianificazione efficace di percorsi di successo scolastico parte dalla *Spinta al cambiamento* di dirigenti e docenti (1), che si concretizza nella *Costruzione di relazioni significative* con e fra studenti e con le loro famiglie (2), che permettono di adottare *Strategie didattiche facilitanti* l'apprendimento (3). Queste condizioni di attuabilità, cementate dalla presenza di *Scelte strategiche* supportive della dirigenza, confluiscono nella *Pianificazione strategica* (4) di percorsi – *core category* – pensati e coordinati tra docenti e con il territorio, e correlati ai *Processi decisionali di valutazione* (5) degli studenti, il cui esito è visibile nel “*Riuscire a farcela*” di tutti (6), in particolare di quelli più fragili, con un feed-back che rinforza le assunzioni di partenza (1) e potenzia la costruzione di un clima inclusivo finalizzato al successo scolastico per tutti.

Sebbene il processo virtuoso presentato sia focalizzato soprattutto sull'asse dei docenti, perché possa avviarsi è necessaria la presenza di un'alleanza docenti-dirigente – radicata nella motivazione al cambiamento – che permetta di muoversi all'unisono per creare percorsi efficaci: la concreta pianificazione di azioni – *core category* del processo – diventa così lo spazio di incontro delle scelte strategiche deliberate nella scuola, ma soprattutto agite da ciascun dirigente e dagli insegnanti, in dialogo anche con le politiche territoriali.

Analogamente, le polarità opposte di ciascuna categoria contribuiscono ad una pianificazione sterile (cfr. pp. 210-217), i cui risultati sono chiaramente visibili nei dati statistici già descritti, ma proprio la loro esplorazione ha permesso – per contrasto – di identificare ed isolare alcuni elementi essenziali di un percorso efficace, descritto di seguito avvalendosi anche del supporto empirico.

1.1. Essere motivati al cambiamento

Sono committed!
(docente)

Lo slancio ideale al cambiamento, che pervade anche le fasi successive, rappresenta la preconditione essenziale del processo, e permette di trovare opportune strategie per superare difficoltà o carenza di risorse. È ciò che consente di agire “*come se ciò che si vuole attuare fosse già presente*”, per creare o cogliere sincronie che possano favorire una visione di giustizia sociale. E la sua forza propulsiva è tanto maggiore quanto più alto è il grado di leadership ricoperto dal soggetto.

In questo senso, la figura del dirigente si declina come quella “*del visionario, che può portare un'idea, non solo tua... ma condivisa... Un' idea di scuola e sei in una posizione per cui puoi ascoltare con un orecchio e portare una voce nuova!*”, come dichiarato da un preside di una scuola complessa di Torino che, di fronte ad evidenti carenze anche di risorse economiche, aggiunge:

Quando tu senti certe famiglie così provate per tanti problemi... non è pena! Intanto è conoscenza ...e poi con quegli elementi lì deve venirti in mente qualcosa, una lampadina ti si deve accendere, per cui tu devi trovare comunque uno spiraglio per poter offrire qualcosa. [...] E nella mia vita è sempre stato così: di fronte ad una risposta che non c'era, la mia mente lavorava, mi venivano in mente delle idee di quello che

avevo visto... anche da altre parti... per cui ci sono venute delle risposte e così abbiamo attivato diversi servizi [...] E come dico spesso in Collegio: "Non sono i soldi che ci devono far paura, perché i soldi in qualche modo li troviamo! È l'idea che dobbiamo avere!! Se non abbiamo le idee, che facciamo?" (DIR4_070716)

Concetti – questi – coerenti con precedenti ricerche (Tarozzi, 2014, 2015) in cui l'*Ethos* emerge come preconditione indispensabile per formare docenti che operano in contesti difficili, "perché il sogno dell'uguaglianza non resti un sogno" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 80). E come affermano anche alcuni insegnanti intervistati – in realtà pochi, purtroppo – che si dichiarano "docenti per scelta" o "committed" nel loro ruolo:

Io sono un'insegnante di sostegno per scelta, perché credo proprio che bisogna scoprire in tutti i ragazzi le varie possibilità, perché [...] dietro ogni fragilità c'è un possibile percorso di vita. Bisogna aiutarli a trovare la loro strada, i loro obiettivi [...] Io sono pagata per questo! È il mio lavoro...io sono "committed"! Chi mi dà il lavoro sono i ragazzi e non vanno persi, nemmeno uno, perché mi pagano per questo!! (DOCM8_270515)

Perché tutto passa attraverso la storia personale di un docente, da quello che lui è stato capace di interiorizzare, non solamente nel periodo di studio universitario, ma proprio a contatto con gli allievi [...] Sono soggetti soli che affrontano diversi bisogni e non hanno spesso nessuno a cui chiedere (DOC13_150516).

Ritorna così quanto mai attuale il "Mito educativo di Barbiana" descritto da Piergiorgio Reggio (2014), che

scuote le coscienze, provoca ad andare alla radice delle questioni, al fondamento delle contraddizioni [...] del conformismo [...] che accetta acriticamente una scuola fatta solo per perpetrare le disuguaglianze sociali (ibidem, pp. 73-74)

per ritrovare – invece – il valore dell'educazione come atto politico per una lotta per/alla giustizia sociale, elementi caratterizzanti un "transformative teacher" (Giroux, 1988).

Io ho scelto di venire qui...una scuola degli ultimi, un po' per educazione a casa all'impegno, un po' per i miei valori [...] Quando io dico "servire", tutti che si scandalizzano... ma io lo intendo nel senso più alto di "prestare servizio per" [...] E quindi ho scelto questa scuola... di fascia quattro [...] Può essere una disgrazia, per dire: come faccio? Dall'altro questo è proprio il punto di forza, perché con questa puoi realizzare [...] l'articolo tre della Costituzione. Che cosa dice? Che la Repubblica promuove e si impegna a rimuovere tutti gli ostacoli che possono impedire il pieno sviluppo della persona [...] Quando sono venuta qua ho detto: "Questi ragazzi devono avere quello che tanti hanno in famiglia! Ma se non c'è la famiglia che te lo dà e manca la scuola...

veramente, non è una vergogna, ma è quasi un delitto!! [...] E quindi sono venuta qui per questa sfida! (DIR4_070716)

1.2. Costruire relazioni significative

Bisogna agganciare i ragazzi!
(docente)

Seconda fase del processo, la costruzione di un rapporto con gli studenti e con le loro famiglie (Fig. 63) si profila come uno step imprescindibile, su cui poter fondare anche percorsi didattici di valore in tutti gli ordini di scuola:

Ho conosciuto personalmente i casi difficili: non solo i ragazzi, anche le famiglie. Io volevo conoscere le famiglie... non per inserirmi nelle loro storie, ma per dare un segnale di speranza! Alle famiglie volevo far capire loro... come dicevo ai docenti, che noi ci prendiamo in carico il ragazzo ma ci prendiamo in carico anche una famiglia, perché noi abbiamo la responsabilità di quello che vediamo. Se io non so e non conosco... allora non agisco... Ma se io so, ho la responsabilità di dare una risposta... e la scuola deve dare una risposta, assolutamente! Una risposta che sia adeguata al bisogno! (DIR4_070716)

L'attenzione ad una relazione significativa con gli studenti e tra studenti (Fig. 64) caratterizza fin da subito le osservazioni di contesti di successo, emergendo come un fattore dinamico capace di creare un clima includente ogni differenza o bisogno espresso.

Attraverso la cura della relazione viene ricostruita la motivazione ad apprendere soprattutto nei ragazzi e nelle ragazze più fragili, con incoraggiamenti verbali ("Qui rimangono i migliori!") e sorrisi, valorizzando le risorse presenti e supportando l'autostima, con un dialogo privilegiato in alcuni momenti anche fuori dalla classe.

I dati sottolineano un'attenzione educativa anche agli aspetti di crescita emotiva, facilitando la mediazione di conflitti con interventi chiari e – quando necessario – di forte autorevolezza. Progressivamente ne scaturisce un rapporto basato sulla fiducia, sull'ascolto e sulla responsabilizzazione di ciascuno, con un percorso che valorizza le capacità di autovalutazione di prodotti e comportamenti.

Figura 63 - Il fase del processo

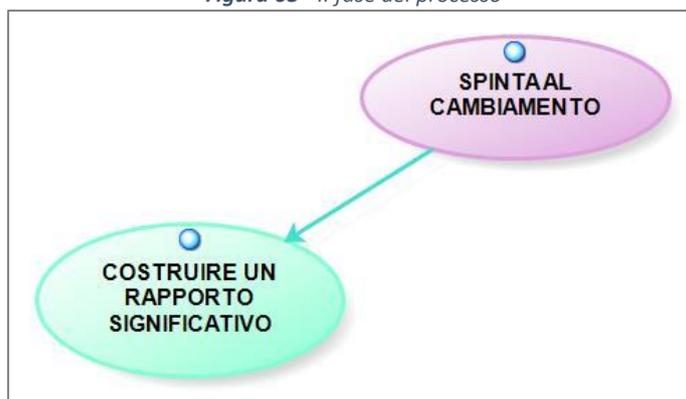
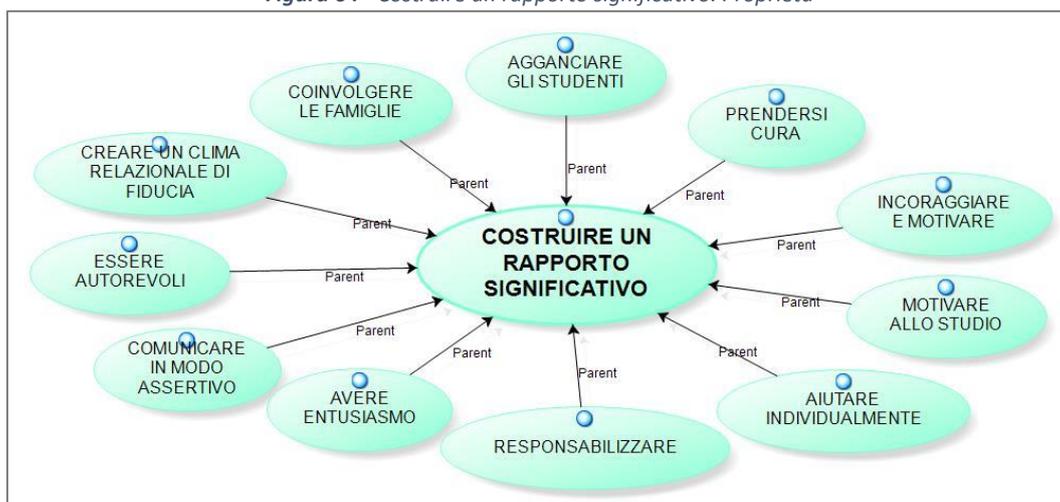


Figura 64 - Costruire un rapporto significativo. Proprietà



“Lunedì, chi ha il titolo di farla, fa la verifica di recupero”, esclama il professore in classe. Poi, guardando un ragazzino aggiunge: “Tu la fai solo se sei convinto di migliorare molto il tuo risultato [sorride]... Tu, Jimmy, devi decidere: la faccio o non la faccio? Marco, per come ti conosco, devi tirare fuori un po’ di grinta!! E prima firma il contratto: ‘lo mi sono impegnato per migliorare i miei risultati’”.
(OSSERVAZIONI_111214_Ga)

E la pratica dell’*“aver cura”* (Mortari, 2006) – come nucleo essenziale – è già da tempo ampiamente descritta nella letteratura pedagogica, che focalizza l’importanza della costruzione di una relazione docente-studente, capace di *“trovare la giusta misura nel rapporto con l’altro”* (ibidem, p. 111), accolto *“intenzionalmente”* (Bertolini, 1965, 1988b; Bertolini & Caronia, 1993) in uno spazio educativo affinché

sia egli stesso [l’educando] a prendere possesso e consapevolezza di se stesso e del mondo che lo circonda, imparando a non “lasciarsi vivere irresponsabilmente” ma a sentirsi, almeno fin dove gli è possibile, direttamente responsabile della propria costituzione personale e del proprio destino. (Bertolini, 2005, p. 134)

Così come da tempo si richiama all’importanza della creazione di relazioni positive tra studenti per costituire un gruppo classe inclusivo (Malusà, 2014a, 2015), promuovendo anche direttamente abilità sociali che consentano di affrontare con successo un percorso scolastico (D. Johnson, Johnson & Tjosvold, 2012; D. Johnson, Johnson & Holubec, 1994); oppure ancora con le famiglie degli studenti, spesso disorientate per ragioni migratorie o per culture differenti, che faticano a comprendere le ragioni delle proposte scolastiche o che *“non sono in grado di seguire i propri figli”*.

Tuttavia, queste ragioni paiono essere ancora spesso dimenticate nella prassi didattica quotidiana, come ribadisce anche un responsabile della formazione in Trentino, quando afferma che qualsiasi percorso, se non parte dalla costruzione di una relazione significativa docente-studente e studenti, non funziona:

E sono riflessioni che nella scuola faticano a passare nella concretezza del quotidiano, perché i docenti sono appunto distratti da cose che sembrano... più urgenti e saltano subito a quello, senza veramente capire che se non si costruisce la relazione... la relazione tra docente studente, ma anche se non curi le relazioni tra gli studenti... e parlo di tutti della classe in generale... Se non curi anche le relazioni e le proiezioni delle relazioni... le relazioni anche con le famiglie, vanifichi per gran parte il tuo lavoro. E rischi anche di avere degli effetti contrari... che poi i docenti non riescono a spiegarsi, ma sono veramente derivati per gran parte dalla mancanza di cura della relazione. E questo vale per tutti gli studenti... anche quelli italofofoni! [...] Siamo ancora nella scuola in un momento in cui questo non si riesce... a fare: prendersi il tempo e sviluppare competenze per curare le relazioni [...] Per vari motivi si è un po' persa questa cosa... si è "secondarizzata" anche la scuola primaria [...] Ma noi abbiamo proprio visto che, laddove siamo riusciti a tranquillizzare un po' gli insegnanti su alcune cose e ad accompagnarli nel curare gli aspetti relazionali, poi...i risultati... i miglioramenti, i benefici si sono visti! Questo, non solo nel rapporto col singolo studente o con i singoli studenti in condizioni di fragilità, ma proprio nel lavoro di classe! (EE5_300616)

Azioni, posture anche non verbali e atteggiamenti – osservati e descritti nei *codes* inclusi in questa categoria – sono ben tratteggiati da Mortari (2006, pp. 111-152) tra le caratteristiche proprie dell'essenza dell'*aver cura*: la ricettività, la responsabilità, la disponibilità cognitiva ed emotiva, l'empatia, l'attenzione, l'ascolto, la passività attenta, la riflessività, il sentire nella cura, la competenza tecnica e – non da ultimo – l'aver cura di sé.

Modalità, queste, che permettono di costruire un rapporto significativo con gli studenti, da loro riconosciuto nelle biografie di successo di giovani immigranti dipinte da Sadowsky (2013), negli esiti di ricerca del team di Suárez-Orozco (C. Suárez-Orozco, Pimentel, & Martin, 2009; C. Suárez-Orozco et al., 2016; C. Suárez-Orozco et al., 2008) e da Ventura (2011a).

1.3. Facilitare l'apprendimento

Al di là del laboratorio, il lavoro grosso va fatto in classe!
(docente)

La dimensione didattica e metodologica per favorire l'apprendimento, emergente dal modello costruito (Fig. 65), non appare come una sterile ed impersonale sequenza di strategie e tecniche efficaci, bensì è intrisa della passione e motivazione al cambiamento dei docenti e dalla reciprocità della relazione che questi hanno costruito con i loro studenti, in risposta ai bisogni emergenti.

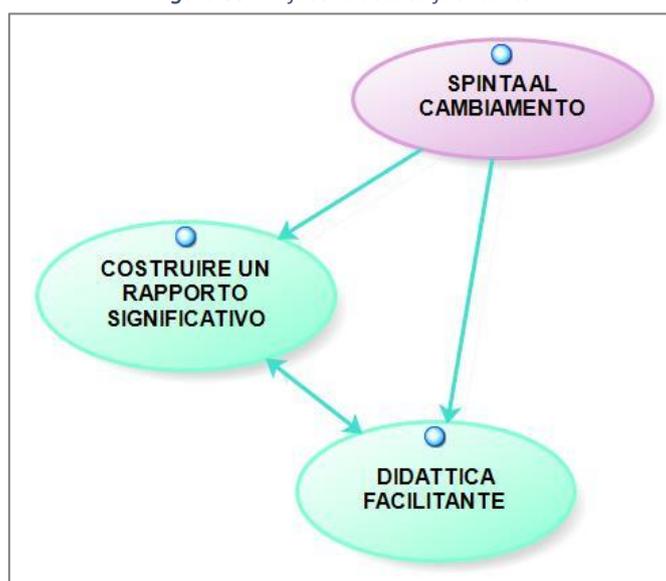
La costruzione di un rapporto con gli studenti è spesso relata alla presenza di una didattica facilitante² che favorisca l'apprendimento, con obiettivi progressivamente più alti.

Emergono metodologie attive o frontali molto interattive, con lavori a coppie o a piccoli gruppi, ponendo domande progressive per far riflettere gli studenti; utilizzando metafore, semplificazioni, ristrutturazioni; usando temi coinvolgenti con proposte flessibili e personalizzate a seconda dei bisogni emergenti. Viene privilegiata la discussione, regolando i turni di parola; accolta la richiesta di spiegazioni e prevista la presenza di attività diverse contemporaneamente, con la possibilità dei docenti e degli studenti di spostarsi in gruppi differenti. Si riserva uno spazio adeguato alla dettatura e alla spiegazione dei compiti per casa, non sempre necessari.

In questa didattica (Fig. 66) si privilegia il percorso sul prodotto finale, seppur richiesto; si pone attenzione ai diversi ritmi di apprendimento e si utilizzano strategie per renderlo possibile (mappe concettuali, colori diversi per evidenziare le parole chiave, codici verbali e visivi...).

Alla competizione si preferisce la collaborazione tra gli studenti, costruita direttamente attraverso attività di *role-play*, *peer tutoring* o *cooperative learning*, monitorate dal docente.

Figura 65 - III fase: didattica facilitante



² Si intende "facilitare" nel senso di "rendere possibile" e non "semplificare, rendere più facile".

Queste caratteristiche rendono le lezioni piacevoli e coinvolgenti, gli studenti partecipano attivamente e si aiutano reciprocamente, impadronendosi in modo efficace di competenze indispensabili per affrontare con successo anche le verifiche individuali programmate e previste con livelli progressivi di difficoltà.

Si riporta di seguito, a titolo esemplificativo, un breve stralcio³ di trascrizione di un'osservazione in una classe di Rotanev.

Italiano. Classe seconda, Rotanev (10 marzo 2015, ore 9.55)

Ci spostiamo in un'altra seconda: è prevista una compresenza con un lavoro in tre piccoli sottogruppi per attività di potenziamento e recupero di L2, inglese e italiano. Ci sono diverse ragazze con il velo. La classe si divide in due e noi restiamo a seguire la lezione di italiano. La professoressa ci presenta come due studiose dell'Università. In classe restano 17 studenti. La docente chiede di tirare fuori un cartoncino e invita Giorgia a spiegare che cosa sia. Si scrivono i complementi dell'analisi logica in modo da non dover tirare fuori il quaderno. La professoressa scrive alla lavagna e intanto parla con voce pacata:

- Oggi studiamo un complemento. E' un complemento molto semplice! Ripeto che come complemento è molto semplice da individuare...

Poi continua:

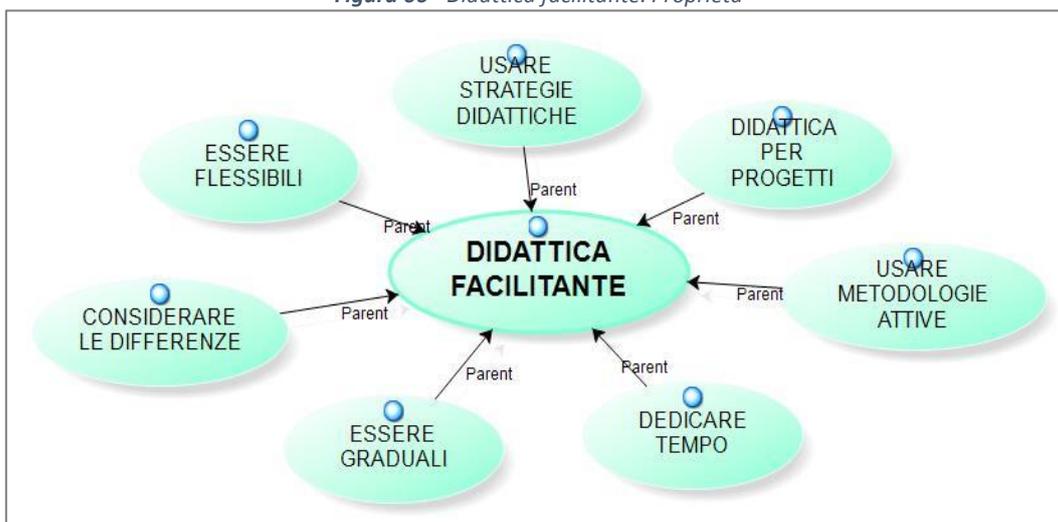
- Quando avete copiato, vi ricomponete a coppie e lo fate insieme. Intanto vi distribuisco le schede e poi vi spiego.

Consegna la scheda per gli esercizi e dispone gli studenti a coppie.

- Osservate la scheda! Lucia, leggi la consegna... Barbara, ti ricordi cosa sono...? Sono costituiti da.... Va bene!!! Facciamo i primi due esercizi e poi li correggiamo insieme! *[Segue qualche secondo di silenzio... Poi prosegue]:* "Tutti hanno capito la consegna?"

I ragazzini cominciano a lavorare sottovoce. I banchi sono disposti a due. Fa leggere ad una ragazza la consegna. *La prof. parla con tono di voce molto calmo, in classe c'è silenzio. Chiede spesso agli studenti di spiegare per verificare che abbiano capito bene e se si ricordano quello che hanno fatto prima. Per fare il compito gli studenti si spostano per mettersi comodi.*

Figura 66 - Didattica facilitante. Proprietà



³ Per una lettura del testo integrale trascritto si rimanda in appendice.

Un cartellone appeso alle pareti con il titolo "Aiutarsi è importante" pare sottolineare ulteriormente la modalità di lavoro prescelto dalla docente.

Inizia l'attività a coppie. È un lavoro ordinato, c'è il brusio minimo indispensabile per un lavoro condiviso. In questa classe ci sono due ragazzine pakistane, una è andata a fare L2, l'altra è rimasta qui in classe. "In inglese sono piuttosto brave, quindi non vanno ad inglese a fare recupero", ci spiega sottovoce la docente, aggiungendo che hanno fatto un patto: più i ragazzini fanno in classe, meno fanno a casa. Si auto-sanzionano, chi non finisce il compito sa che lo deve finire a casa. Dice che preferisce non dare i compiti a casa perché tanto li fanno sempre i più bravi, quelli che non ne hanno bisogno.

1.4. Pianificare e coordinare gli interventi

Dietro i progetti ci sono sempre le persone!
(docente)

Quarto step di un processo efficace, questa categoria rappresenta il centro tematico più denso dell'analisi, in quanto risulta sia prodotto dall'interazione con i fattori motivazionali, relazionali e metodologici assunti dai docenti sia con le scelte strategiche adottate dalla dirigenza, i cui esiti sono correlati ai processi di valutazione assunti nei Consigli di Classe e dai singoli docenti della scuola, all'interno di un contesto socio-economico, di politiche territoriali e scolastiche in senso ampio (Fig. 67).

Questo complesso nucleo concettuale, spazio agito dell'alleanza docenti-dirigenti modulata con le politiche del territorio, presenta differenti livelli connessi sia con l'asse di analisi che coinvolge direttamente i docenti sia con quella – intercettata solo parzialmente in questo progetto di ricerca – relata alle azioni dei dirigenti o alle politiche esterne.

Figura 67 - IV fase: pianificare e coordinare gli interventi. Core category

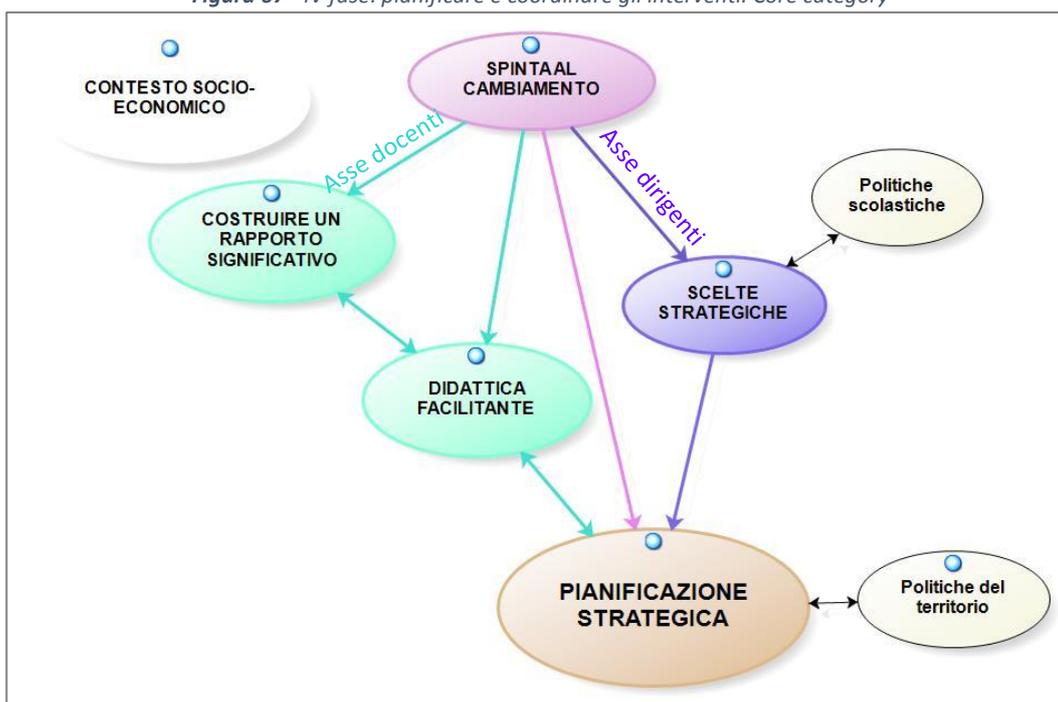
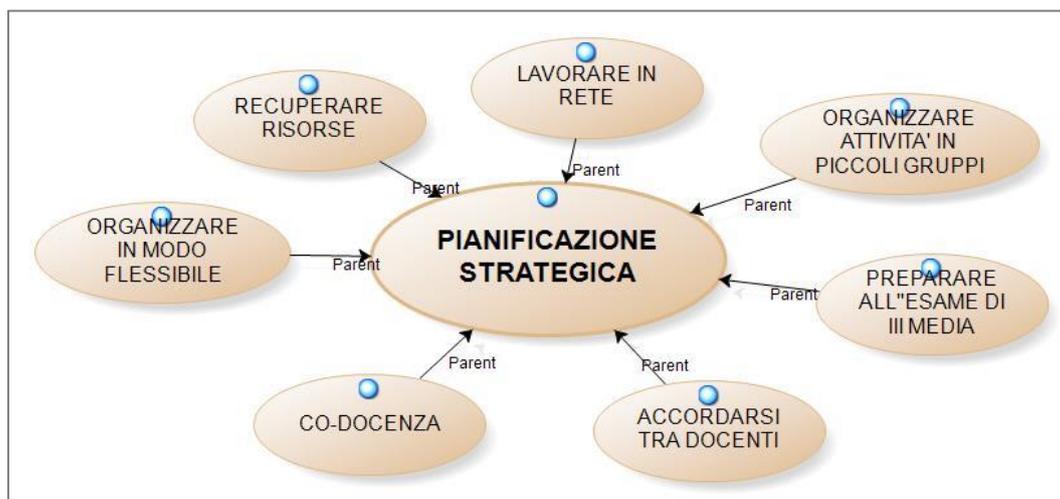


Figura 68 - Pianificazione strategica: proprietà



1.4.1. Livello Consiglio di Classe - Coordinarsi tra colleghi del team

La “Pianificazione strategica” comprende le esperienze osservate con obiettivi a breve, medio e lungo termine, condivise almeno tra due docenti, con attività interdisciplinari, laboratori permanenti sul fare e su L2 per potenziare la lingua della comunicazione e dello studio, considerando le differenze. Contempla modalità laboratoriali anche in classe e il coinvolgimento delle famiglie, con attività coordinate con la rete territoriale (Fig. 68).

Uscire dall’isolamento professionale per pianificare modalità educative e didattiche condivise nel team si prefigura, così, come un elemento essenziale per creare un contesto di insegnamento coerente nelle diverse ore della giornata scolastica, che riesca a valorizzare le risorse presenti negli studenti.

Uno sfondo omogeneo di intervento e di coordinamento tra colleghi rende significative anche le attività laboratoriali previste in piccoli gruppi o in preparazione all’esame alla fine del primo ciclo, che diversamente creano ulteriori spaccature e disorientamento nei ragazzi e nelle ragazze, come descritto nel seguente memo di ricerca in fase di codifica teorica.

14 marzo 2016. Rovereto, Memo

Dall'integrazione nella classe ad un progetto integrato. Questo passaggio mi sembra essenziale: staccarsi dalla focalizzazione dell'integrazione il cui oggetto è uno studente, al concetto di integrazione come progettazione di diverse proposte tra loro coerenti per favorire l'integrazione degli studenti e il loro successo scolastico. O meglio: alla domanda che sento a volte tra docenti nei corridoi: “Lui è integrato?”, sostituire la riflessione: “Propongo progetti coerenti di integrazione? Progetti integrati con il lavoro della classe?”. L'integrazione diventa così un progetto pensato e pianificato. Sposto il centro di responsabilità. Sono io come docente che organizzo percorsi tra loro integrati in una visione coerente e il ragazzo che segue per esempio alcune ore di italiano come L2 fa delle attività che rientrano in un percorso progettato con obiettivi pensati prima, condivisi e poi proposti per un cammino comune con i compagni di classe.

Pianificare ed organizzare in modo flessibile e relato al lavoro di classe piccoli gruppi omogenei o eterogenei – a seconda delle finalità e degli obiettivi considerati – diventa così nella maggioranza dei casi più un obiettivo atteso che un esito raggiunto.

1.4.2. Livello scuola - Prevedere politiche scolastiche supportive

Questo livello comprende le scelte organizzative messe in atto complessivamente dalla scuola: modalità di ingresso/uscita e regolamento degli studenti, tempi scuola, organizzazione/flessibilità oraria, presenza di mediatori o facilitatori o ancora di tirocinanti di supporto, modalità di valutazione, organizzazione e distribuzione di spazi, tematiche formative, gestione dei dati in Segreteria, organizzazione e frequenza dei Consigli di Classe, modalità di rapporto con le famiglie...

Il ruolo propositivo del dirigente si rivela determinante nell'analisi per favorire processi di successo, in quanto può contemplare intenzionalmente criteri e considerare azioni che includano una visione di equità: supportando con risorse anche economiche laboratori permanenti o progetti sperimentali per contrastare la dispersione scolastica; intervenendo nella formazione di classi eterogenee, per evitare il fenomeno della segregazione; assegnando ai docenti più motivati e competenti il ruolo di coordinatore di classe – oltre un criterio di continuità didattica – con una co-docenza intesa come responsabilità condivisa; prevedendo un referente interculturale in ogni plesso e formando personale interno competente; oppure ancora organizzando l'orario dei docenti per permettere attività laboratoriali a classi aperte o a piccoli gruppi di consolidamento, con personale stabile e preparato, evitando un continuo ricambio, come ribadito da due dirigenti contattati:

Dobbiamo arrivare a migliorare! Quello che non va, non funziona... si cambia, quello che funziona si mantiene! Bisogna avere il coraggio di cambiare, con logica [...] Ma così abbiamo raggiunto un risultato strepitoso: abbiamo dimezzato le bocciature, le assenze... E poi siamo riusciti a fare gruppi di livello, abbiamo organizzato un sacco di attività, perché gli insegnanti avevano del tempo ... Avevano un orario anche più spezzato... ma se la realtà è complessa, non puoi rispondere con uno stile rigido, perché non ci sta... non ci può stare! Sono cambiate le assenze degli studenti, perché i ragazzi più difficili che si assentavano siamo riusciti a seguirli, caso per caso... E i dati parlano (DIR4_070716)

Non la chiamiamo compresenza, per il fatto di essere due insegnanti in classe... ma co-docenza, perché con la compresenza si pensa di star dentro fermi e guardare in classe, mentre con la co-docenza è chiara la responsabilità, che bisogna lavorare in due! E quindi ... anche la testa è lì, le ore di compresenza, sono lì, in quella classe! Sai cosa vuol dire avere un'insegnante di lettere che ha 5-6 ore di co-docenza con altri docenti della stessa classe? Vuol dire che veramente fai... anche sull'integrazione, sull'inclusione, sulle relazioni puoi lavorare... perché sei lì!! Puoi tenere i contatti! Non occorre portar fuori i ragazzini!! Puoi fare gruppi... quando serve! (DIR1_271014)

Sono scelte a volte anche controcorrente quelle attuate da alcuni dirigenti: i dati evidenziano come politiche supportive si scontrino talvolta con gruppi di docenti che “*remano contro*” così come talvolta insegnanti o team motivati e competenti non trovano spazio in scuole con politiche scolastiche con altre priorità o che ostacolano la collaborazione in rete con il territorio, per evitare presunti coinvolgimenti politici.

1.4.3. Livello territorio - Tessere un piano educativo insieme

La complessità porta la scuola ad entrare nel territorio, per cercare collaborazioni e possibili risorse: l'analisi evidenzia la presenza di corsi di L2 per mamme; di azioni di “*educativa di strada*” per ragazzi e ragazze attraverso risorse del protagonismo giovanile; cooperative o centri sociali che forniscono un supporto nei compiti, soprattutto per la primaria; reti di confronto/intervento tra assistenti sociali, docenti e psicologi per trattare con una visione unitaria i casi più problematici.

[...] La rete funziona nel pomeriggio con i ragazzini che si fanno aiutare nei compiti; con le mamme che vanno nei corsi di L2... E poi alla fine vanno a far la spesa e si salutano un po' tutti. E alla fine questo è un quartiere vivibile, tranquillo. Noi abbiamo colleghe che vivono a [nome del quartiere], che è il cuore di... [allude alla concentrazione di immigrati] Non cambierebbero con nessun'altra zona! Far rete anche con il territorio alla fine vale. I ragazzini alla fine si sentono a loro agio. Qui alla fine arrivano a gestire anche il campo da calcio. (DOCM2_031214)

Come da anni evidenziato in letteratura (Borg & Mayo, 2001; Meyers, Dowdy, & Paterson, 2005; C. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001; C. Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Teranishi, 2016), i progetti che supportano lo sviluppo dell'alfabetizzazione nei genitori (“*Family Literacy*”) non solo favoriscono percorsi di cittadinanza attiva, ma determinano un loro maggiore coinvolgimento a scuola ed un miglioramento delle relazioni scuola-famiglia, indispensabile per supportare percorsi di successo nei figli:

Alcuni genitori immigrati hanno limitate esperienze educative e, quindi, possono avere difficoltà a leggere e scrivere [...]. Oltre alle ovvie sfide che questo comporta nella loro vita, diventa difficile per questi genitori sostenere i propri figli nei loro percorso formativo. I programmi che supportano lo sviluppo dell'alfabetizzazione dei genitori, indirettamente sostengono il progresso degli studenti attraverso il modellamento ai valori dell'istruzione ed il coinvolgimento dei genitori nella scuola dei loro figli. (C. Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Teranishi, 2016, Literacy Development/mia traduzione).

Questi concetti sono sperimentati direttamente nei contesti osservati, come riporta un docente intervistato:

Abbiamo unito le forze con il polo sociale. Sono passate molte donne. La frequenza è elevata, ma il problema è che non è continuativa. Il

mattino del martedì 2 ore, non è molto. Ma la sua particolarità è che è tenuto da volontarie. Ex insegnanti o persone che se la sentono. E volontarie tengono anche bambini piccoli, che non sono ancora alla scuola materna, come servizio di baby sitting. Per cui per questioni culturali molto spesso i genitori di bambini stranieri li affidano alla scuola. Non vengono alle udienze, non vengono alle assemblee. Non è disinteresse: è proprio una questione culturale. Loro proprio sono abituati a fare così. In alcuni paesi, poi, non in tutti. Quando hanno capito che non si può chiamare un mediatore ogni volta... Con questo corso poi le mamme vengono! A udienza. E' una cosa che funziona, che piace! [...] Adesso queste donne chiedono più ore, perché vogliono fare l'esame per la cittadinanza. Non siamo più solo all'alfabetizzazione - anche perché arrivi ce ne sono sempre di meno [...] E allora quelli che ci sono adesso vogliono di più: quindi, vogliono fare l'esame, vogliono conoscere bene l'italiano! (DOCM2_031214)

Oggettivamente, tuttavia, la progettualità si scontra con il difficile tentativo di recuperare le risorse necessarie, soprattutto in zone con un'alta concentrazione di "conciadini di origine migrante", come ben descritto dal vicepresidente di una circoscrizione di Torino:

Nella realtà combattiamo a mani nude contro un esercito che ha le bombe atomiche... per come possiamo intervenire nel nostro territorio... (EE4_050616)

E tessere un piano educativo insieme, seppur considerato un obiettivo prioritario, dipende sempre dal tipo di collaborazione che si instaura tra le diverse persone che ricoprono differenti ruoli a livello territoriale:

Noi come circoscrizione siamo i primi ad essere interpellati quando c'è un problema... e siamo gli ultimi a essere considerati quando c'è da fare un ragionamento più ampio, a livello di decisioni. Noi non entriamo nell'autonomia scolastica, ma quello che valutiamo da fuori... che i presidi... fanno molta promozione per la loro scuola. A volte non è così facile... fare un ragionamento di ... a livello di sistema, di territorio. Non c'è mai stato un vero lavoro di squadra... [...] E poi la rete è fatta di persone! (EE4_050616)

1.5. Supportare la costruzione di un nuovo progetto di vita

Ogni caso va valutato a sé!

(docente)

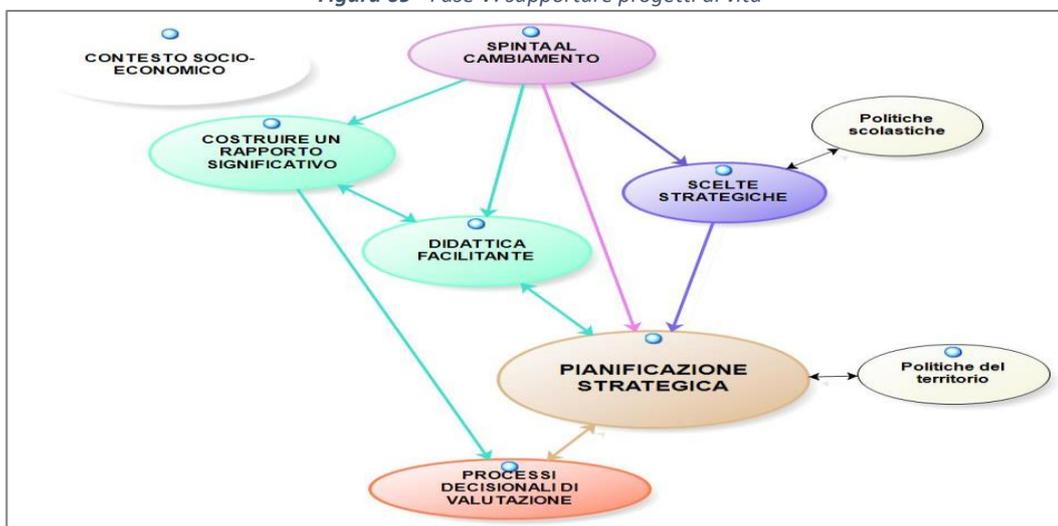
L'esame di stato rappresenta simbolicamente il passaggio obbligato tra primo e secondo ciclo di istruzione, includendo dinamiche e processi relati alla progettazione e alla valutazione delle prove previste: le prime tre concordate a livello di scuola – con la prova di italiano, matematica e di lingue straniere – ed una quarta prova comune a livello nazionale stabilita dall'INVALSI⁴.

Se questa fase necessariamente, con un sistema di crediti, intende "misurare" i livelli di competenza raggiunti dagli studenti, i processi connessi all'orientamento e alla valutazione (Fig. 69) del loro percorso coinvolgono schemi e dinamiche decisionali di più ampio respiro.

*Buona parte di questi [studenti] ha scelto la scuola professionale! [...]
Mi spiace vedere ragazzini con grandi potenzialità che finiscono male...
(DOCM12_160615)*

Non si intende qui entrare in merito alla discussione esistente⁵ sul valore di una valutazione autentica nella scuola delle competenze (Capperucci, 2011a); e neppure disquisire sulle funzioni e sulle prassi di una valutazione diagnostica in ingresso o sommativa in uscita (Vannini, 2011); o ancora entrare nel dettaglio delle differenze previste nei protocolli delle reti interculturali o dei piani di Istituto relativamente alla valutazione degli studenti stranieri (Biagioli, 2011).

Figura 69 - Fase V: supportare progetti di vita



⁴ Dal 2018 tali prove non faranno più parte dell'esame di stato nella scuola media, ma saranno somministrate durante l'anno a soli fini statistici, con la sola funzione di requisito obbligatorio di ammissione all'esame.

⁵ I parametri valutativi di un successo formativo di qualità, infatti, sono oggetto di intense discussioni nel mondo scolastico e della ricerca: tassonomie di riferimento differenti e distinzioni tra valutazioni intersoggettive (formative), oggettive (sommativa) e soggettive (autovalutazione) tentano di definire processi, risultati e consapevolezza degli alunni/e osservati.

Si preferisce focalizzare l'attenzione sulle modalità coinvolte nei processi decisionali di valutazione (che saranno approfonditi nel paragrafo 3 del presente capitolo) agiti di prassi dai docenti – a livello formale nei Consigli di Classe e a livello informale in quelle che vengono definite come “*questioni di corridoio*” – per cogliere schemi di credenze e dinamiche decisionali messi in atto, che si ripercuotono sul percorso degli studenti, sulla costruzione del loro senso di autoefficacia e di resilienza, connessi ad un possibile successo formativo (Sandín-Esteban & Sánchez-Martí, 2015).

In un processo efficace i docenti si orientano verso il futuro, riconoscendo con empatia e cercando di trovare una risposta ai reali bisogni espressi dagli studenti; partono dalle risorse presenti, che attivano nello spazio offerto da una relazione educativa che rende possibile anche una pianificazione graduata e pensata di interventi didattici, mirati alla costruzione di quelle competenze indispensabili per realizzare un “*audace*” progetto di vita.

*Non credo che come scuola possiamo dare grosse lezioni di vita... anzi!
E non siamo qui per punire o per premiare, ma per offrire una
possibilità! [...] Dobbiamo costruire un percorso, non dimenticarli!
(DIR3_150615)*

La valutazione, così declinata nel suo profondo significato di “dare valore” (Dewey, 1960)⁶, diventa soprattutto occasione di riflessione e autovalutazione per i docenti, che sono chiamati a modellare in modo personalizzato le loro proposte – con continue riprogettazioni laddove necessario – per poter offrire nuove e reali opportunità formative in base a quanto gli studenti e le loro famiglie esprimono, attraverso un patto formativo quando possibile co-costruito e una stretta interconnessione con la programmazione delle attività.

E contemporaneamente, la valutazione assume una valenza formativa e di valore per ciascuno studente, per guidarlo verso un progressivo miglioramento:

*Allora una domanda: questi ragazzini sanno dove sono nel loro
percorso? Per questo abbiamo ideato un registro di valutazione dello
studente, in cui il docente scrive; abbiamo la parte delle competenze,
delle competenze trasversali: per esempio, leggere e comprendere un
testo è una competenza talmente trasversale che non appartiene solo
all'Italiano, ma a tutti. Abbiamo diviso questo documento in: conosco-
sono in grado di-devo migliorare e non so-non so fare. E questo ha
questo grande vantaggio: abbiamo lasciato per ora le discipline,
perché c'è bisogno di tempo anche per i genitori, ma un ragazzino
sfogliando il libretto può dire: di matematica queste cose le conosco,
d'italiano devo migliorare alcune cose. Può sapere a che punto è nel
percorso! (DIR1_271014)*

⁶ Nel testo citato, Dewey ricorda che “*valutare* può essere usato sia come *valorizzare*, pregiare, ritenere prezioso e caro un qualcosa che ha un preciso riferimento personale ed emotivo, sia nel senso di *attribuire un valore* a qualcosa, significato che richiama soprattutto un aspetto più intellettuale di *estimazione* di un qualcosa” (Dewey, 1960, p. 9).

Tuttavia, orientare e preparare al futuro risulta ancora una funzione assolta con carenza dalla scuola:

“Guarda che fatica che fa questo qui, proprio non ce la fa!!” E poi vai a vedere che però parla con i compagni, che però è nato qui, ha fatto addirittura la materna, però è quello che poi...va alla formazione professionale...E questo è sconfortante!! Sono pochi [gli studenti stranieri a scuola], ma sono quelli che poi... [non ce la fanno]. Per cui ancora...come scuola media non siamo riusciti a trovare un modo di lavorare... probabilmente!! (DOCM5_190515)

1.6. Riuscire a farcela?

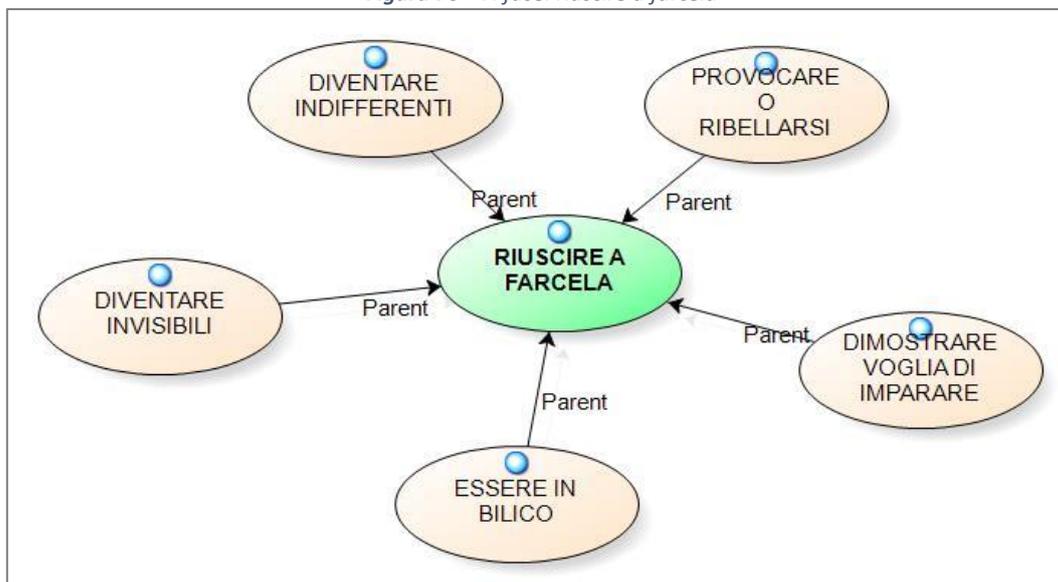
Non ammesso per 9 voti su 11.

*“Ma tenerlo un altro anno nella scuola... cosa cambia?”
(scrutinio classe III, 10 giugno 2015)*

Se è vero che “*nella scuola media si boccia poco*”, è anche vero che i più penalizzati sono comunque gli studenti di cittadinanza non italiana, come già descritto nei dati statistici presentati (cap. I). E anche che non tutti gli studenti ammessi alle scuole superiori arrivano con una preparazione che garantisca loro di affrontare con successo il nuovo percorso di studio.

La categoria di chi “*riesce a farcela*” (Fig. 70 e Tab. 23) nasconde così molti insuccessi annunciati, soprattutto per coloro che sono promossi dai docenti senza convinzione, “*arrampicandosi sui vetri*”; oppure che continuano a rivelare atteggiamenti di ribellione e provocazione o che – come polarità opposta – paiono invisibili o indifferenti alle proposte didattiche, per poi tentare nell’ultimo mese di scuola un veloce recupero delle proprie competenze:

Figura 70 - VI fase: riuscire a farcela



Nizar: “Non ho studiato. Ho l’esame il 29!” E presenta la sua relazione con uno zainetto addosso... [E’ tutto l’anno che lo tiene sempre” mi dice sottovoce la facilitatrice...]. Poi pone diverse domande per allenarlo: “Chi è il regista del film? Quando succede?” Sono già le 11.39. Nizar parla in modo incerto, stando “stravaccato” sul banco: tiene le ginocchia sollevate e i piedi sulla sedia... “Ieri ho studiato lo strumento”, si giustifica. (Osservazione del laboratorio in preparazione all’esame, 17 giugno 2015)

Ma c’è anche chi “*dimostra voglia di imparare*” non solo dall’atteggiamento osservato o riferito dai docenti, ma dai progressivi risultati raggiunti magari con fatica o senza una famiglia supportiva alle spalle

In tal caso, quello che si osserva nelle classi è la presenza di una relazione significativa con almeno un insegnante del team, che “*aggancia*” il ragazzo o la ragazza e rende motivanti le proposte didattiche, pianificate con gradualità, in modo coerente e se necessario individualizzato, all’interno di un gruppo-classe inclusivo ed includente ogni differenza per accompagnare lo studente verso un reale successo formativo.

Il livello di competenza di partenza è chiaro; i progressi sono monitorati; la lingua della comunicazione prima e dello studio poi è supportata; la didattica è modellata con flessibilità; e – non da ultimo – le proposte dei diversi docenti sono coordinate tra loro e sono cementate da “*politiche dirigenziali che prestano attenzione e risorse*” perché ciò avvenga, per riuscire a colmare quanto la famiglia non è in grado di offrire, mirando verso alti obiettivi di miglioramento.

Sono questi i presupposti che permettono di osservare nelle classi ragazze e ragazzi che partecipano, magari alzano la mano, assumono compiti e ruoli, chiedono aiuto, lavorano con impegno collaborando, e sviluppano un pensiero critico ed autonomo sul proprio progetto di vita.

E che poi a scuola – talvolta – ce la fanno.

Tabella 23 - Reazioni degli studenti: alcuni profili. Categorie, proprietà ed etichette

RIUSCIRE A FARCELA	Dimostrare voglia di imparare	Chiedere spiegazioni; partecipare attivamente; ascoltare con attenzione i compagni; alzare la mano per rispondere; intervenire con ordine; lavorare in silenzio o sottovoce; essere concentrati durante il lavoro; stare seduti composti; lavorare in modo sereno; voler dimostrare di <i>essere bravo</i> , di farcela (<i>ce l'ho fatta!!</i>); cercare un rapporto personale con i prof; decidere il posto; assumere incarichi; rispettare l'autorità; uscire dall'aula con permesso; lavorare in autonomia; atteggiamento positivo verso lo studio; essere motivato; dimostrare forza di volontà; sentirsi importante; accettare/richiedere l'aiuto nei compiti; rifiutare un programma diversificato; dimostrare buone capacità; sentirsi parte del gruppo; essere integrati nel gruppo; aiutarsi tra compagni; muoversi liberamente nel lavoro a gruppi.
	Diventare indifferenti	Fare altro; non fare nulla; non avere le forze per fare niente (<i>mettere la testa sopra il banco</i>); ignorare l'insegnante; deconcentrarsi; guardare il soffitto; lavorare contro voglia; pensare solo a sé; dimostrare poco impegno; <i>gettare la spugna dopo una bocciatura</i> ; adagiarsi; distrarsi; essere demotivati; arrivare senza compiti.
	Provocare o ribellarsi	Fare continuo rumore; fare caos; <i>disfare la classe</i> ; abitare i corridoi; andare in giro per la scuola; saltare da una parte all'altra; uscire senza permesso; essere insofferenti; mettersi in sfida; rifiutarsi di lavorare; cancellare la verifica; mostrare problemi di comportamento; provocare i compagni; parlarsi addosso; mostrare rabbia; ribellarsi ad un lavoro diverso dagli altri; <i>sono quelli che dentro non restano</i> ; non seguire i consigli orientativi; non volersi sentire diverso.
	Diventare invisibili	Rimanere indietro; sembrare trasparenti; bloccarsi; copiare dalla lavagna passivamente; vergognarsi; parlare poco; provare paura; rifugiarsi nei bagni; sembrare parcheggiati nei laboratori; <i>accasciarsi</i> ; indietreggiare con il banco; non partecipare alle uscite della classe; venire spesso dimenticati dai docenti.
	Essere in bilico	Difficoltà a comprendere la lingua dello studio; apprendere solo a memoria; rispondere in modo insicuro; fare molti errori di sintassi e ortografia; dimenticarsi il percorso scolastico per frequenti migrazioni; profitto incerto per problemi socio-culturali; incomprensioni per ragioni culturali; integrazione difficile nella classe; vivere relazioni chiuse solo tra stranieri; cercare approvazione; bisogno di sentirsi uguale agli altri; dover affrontare una bocciatura; fare amicizia con altri studenti in difficoltà; aver bisogno di più attenzione; aver bisogno di essere seguiti individualmente; non aver il coraggio di chiedere aiuto; avere una famiglia non supportiva; fare frequenti assenze.

2. TRA PERCORSI VIRTUOSI E VIZIOSI

Il processo appena descritto non è lineare o avulso dai contesti socio-economici e neppure è privo di ostacoli e difficoltà, presenti come sfondo costante e documentati da numerosi *codes* di ricerca in ogni categoria considerata, che comprende un continuum di dimensioni facilitanti il successo o l'insuccesso, nei confini di una struttura bipolare.

Osservando le relazioni esistenti tra le diverse proprietà costruite (Fig. 71, p. 202), è possibile individuare alcuni elementi chiave facilitanti percorsi di successo scolastico, descritti nel precedente paragrafo.

Ma le complesse relazioni tracciate mettono in evidenza anche le numerose interferenze esistenti a scuola e come siano diversificate le reazioni dimostrate dagli studenti – come già emerso nella ricerca di Ventura (2015) – che possono ribellarsi e provocare, o diventare indifferenti, invisibili o essere costantemente nell'incertezza, spesso con una famiglia alle spalle fragile.

Così come sono differenti i comportamenti dei docenti, che eludono la costruzione di una relazione con i loro studenti, non riescono magari a gestire la complessità, improvvisano gli interventi o cadono in atteggiamenti di delega o ancora attribuiscono la responsabilità degli insuccessi solo alle ragazze e ai ragazzi o alle loro famiglie; altri, pur tentando esperienze anche singolari, vivono una solitudine professionale e non sono supportati dal Consiglio di Classe o dalle politiche scolastiche, incontrando/scontrandosi anche con le problematiche connesse con la valutazione e con l'orientamento.

I potenziali fattori di successo ed insuccesso emergenti dall'analisi confermano quanto già descritto in letteratura nel già citato lavoro "*Learning a New Land*" di Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Torodova (2008) e nelle loro più recenti ricerche (C. Suárez-Orozco et al., 2010; C. Suárez-Orozco et al., 2016) che considerano nelle traiettorie di successo scolastico di giovani migranti l'impatto di caratteristiche personali (età, genere e acquisizione della seconda lingua), di background (condizione socio-economica, capitale culturale e storia migratoria della famiglia); e della scuola di accoglienza (livello di segregazione, percorsi linguistici e politiche scolastiche).

Ulteriori studi confermano in una prospettiva internazionale il ruolo dell'educazione nel perpetrare situazioni di disuguaglianza (Schmidt, Burroughs, Zoido, & Houang, 2015) e l'influenza delle scarse aspettative dei docenti sugli esiti raggiunti dagli studenti (Blanchard & Muller, 2015).

Gli elementi raccolti sul campo attraverso le osservazioni e le interviste permettono di individuare, infatti, alcuni fattori connessi con efficaci modalità relazionali, didattiche, metodologiche e organizzative, che solo raramente sono compresenti in modo coerente nello stesso insegnante e nella scuola, in quanto dipendono: dalle reali *policies* promosse dal dirigente, dalle caratteristiche individuali del docente e dai diversi livelli di collaborazione con gli altri colleghi, dalla competenza metodologica e didattica posseduta, e – non da ultimo – dalla tipologia di classe e dal particolare momento osservato; elementi – questi – che collocano in una condizione di imprevedibilità, di improvvisazione e spesso di emergenza quanto dovrebbe essere nella scuola, invece, pianificato con

consapevolezza e professionalità, pur nel rispetto di un'opportuna flessibilità che ogni situazione educativa richiede.

Attingendo da un continuum di situazioni opposte, si presenteranno alcuni profili di studenti di origine migrante⁷.

Di seguito si approfondiranno – in un più ampio quadro concettuale di fattori socio-politici di sfondo – i processi viziosi presenti nei contesti osservati nella scuola, analizzando alcune incongruenze di ogni categoria considerata, dettagliata attraverso le principali etichette codificate riportate in tabelle riassuntive (Allegato 3).

⁷ Si rimanda in appendice (Allegato 2) per la descrizione di frammenti di giornate scolastiche in diverse classi di diverse scuole del campione, al fine di presentare l'ambiente di apprendimento quotidiano delle ragazze e dei ragazzi ed avvicinarsi ad alcune tra le numerose problematiche che si possono incontrare a scuola tutti i giorni.

2.1. Profili di studenti di origine migrante: una doppia mancanza

Sono situazioni spesso di forte disagio⁸ quelle dipinte dai docenti⁹ nella descrizione di studenti di origine migrante in difficoltà: difficoltà scolastiche, metaforicamente la punta visibile di un iceberg che nasconde di frequente altre fragilità familiari o socio-economiche o ancora di povertà culturale, riferibili all'esperienza migratoria e non solo.

Stanno bene economicamente, così ha detto il padre. Ma per la gita scolastica ha portato l'autorizzazione firmata solo il pomeriggio del giorno prima. E nel portafoglio aveva solo una banconota indiana. Neppure i soldi per un gelato... Ha difficoltà, oltre il fatto di essere uno straniero... (DOCM16_150515)

Guarda, secondo me il problema degli alunni migranti non è il fatto di essere migranti, ma dipende dalla famiglia! Ovviamente.... migrante [...] Perché [...] ci sono famiglie migranti con una solidità culturale che permette a questi ragazzi di affrontare qualsiasi cosa...Il problema sono i figli delle famiglie migranti... culturalmente fragilissime, e quindi lì...anche qui, sono quasi tutti nati qua, io ne ho solo due di ragazze arrivate da poco alle medie... tutti gli altri sono nati qui, quindi hanno frequentato l'asilo, la scuola elementare e la scuola media... e non hanno pertanto nessuna difficoltà di comprensione, di espressione della lingua base, della lingua quotidiana; quello che loro manca è tutta la parte della lingua... della lingua dello studio... della lingua della cultura, di cui non conoscono neppure il lessico.... hanno un lessico molto povero, molto ridotto. (DOCM11_100615)

Parafrasando la “doppia assenza” descritta da Abdelmalek Sayad (2002) in relazione alle illusioni degli emigrati e alle sofferenze degli immigrati, alla “difficoltà di farcela” a scuola si sovrappongono spesso le sofferenze riferibili a situazioni familiari disagiate e silenziosamente ai margini, quasi una “doppia mancanza” – tra scuola e famiglia – come viene descritto ampiamente anche da alcuni docenti:

Mi viene in mente una ragazzina: l'anno scorso è stata fermata, non è stata ammessa all'esame. Se vuoi, proprio lei è una di queste che si trova in questa situazione, fra due culture, tra due mondi; è una ragazzina magrebina... però lei non ha problemi linguistici, non veniva a scuola, questa! Perché appunto, il problema è che queste famiglie...questi ragazzi... si trovano in una situazione alle volte anche penso di... di sofferenza loro personale, sono veramente tra due mondi e quindi se non c'è dietro una famiglia che li fa riflettere, rielaborare... che li accompagna... Ecco, alcuni rischiano grosso... di finire in situazioni difficili, perché anche... di delinquenza... perché essere tutti

⁸ Questi disagi sono comuni anche in molti ragazzini italofofoni, provenienti da famiglie particolarmente fragili.

⁹ Si riportano le trascrizioni *verbatim* dei docenti, con il carattere sottolineato riferito a parole espresse con particolare enfasi.

insieme, questo moltiplica... Perché hai alcuni davanti a te che vedi che sono già andati verso altre cose, ti attirano. (DOCM9_280515)

Questo ragazzo viene dalla Moldavia, si è trasferito qui ...dal luglio del 2014. Ha una famiglia molto fragile, il padre beve [sottovoce], il contesto era molto difficile in questo senso. Lui non ha mai avuto una situazione familiare che gli permettesse di avere un proprio spazio per migliorare le sue conoscenze, per avere tranquillità, per poter studiare, per potersi inserire con serenità, e soprattutto per sentirsi uguale agli altri. Di questo ce ne siamo accorti fin dall'inizio: la fragilità familiare è stata molto pesante... poi ...noi spesso intuiamo delle cose, e quindi lo capiamo magari da certi racconti anche spezzettati che arrivano di lunedì, quando il ragazzino è più stanco, o sotto qualche esperienza che ha ricevuto. Ma non si è sempre capaci e non è sempre possibile riuscire a ricostruire queste storie [...] non possiamo far altro che cercare di aiutare il ragazzo a scuola. (DOCM10_040615)

Ma la scuola spesso sottovaluta o non considera queste difficoltà:

Soprattutto i ragazzini stranieri, se li lasciamo lì nel loro brodo per troppo tempo, li perdiamo, proprio li perdiamo! Subito, perché loro sono più fragili degli altri. Anche se non ce ne rendiamo conto. E quindi bisogna non lasciarseli scappare, tenerli in qualche modo sempre “agganciati” finché non superano le difficoltà linguistiche primarie, la fase del silenzio, i problemi economici, il distacco dal paese di origine... Sono tante le cose che devono superare. (DOCM2_031214).

[...] La difficoltà più grossa che io ho trovato è stata riuscire a far accettare una situazione personale, di questo ragazzo, come comunque un ostacolo per l'apprendimento sereno, di quelle che sono le competenze anche quelle più basse di uscita di uno studente di terza media agli altri colleghi, i quali – in più di un'occasione – hanno sottolineato soprattutto i comportamenti un po' ribelli del ragazzo... E la sua mancanza di concentrazione e la sua mancanza di impegno scolastico per loro veniva attribuita soltanto al suo desiderio di ribellarsi, di provocare, e quindi di non stare alle regole. (DOCM10_040615)

Molte sono le dimensioni in gioco:

Dipende un po' anche dei ragazzi, dalle provenienze, dal pregresso scolastico... Dipende da tante cose... perché ogni caso è a sé, va valutato, caso per caso! E poi dipende anche [...] dal livello sociale della famiglia, da tante cose... perché... Da come si considera la scuola, perché tanti dicono: “Sì, sì... deve studiare! ...” Tutti la considerano la scuola, bene o male, perché vogliono che i figli vadano avanti, che non facciano una vita come hanno fatto loro... Però poi magari non sono in grado di seguirli come dovrebbero... (DOCM2_301014)

In un continuum di situazioni di differente complessità, esistono tra gli studenti di origine migrante anche casi più semplici:

Dopo – è anche vero, secondo me – non bisogna dare una lettura distorta: non ci sono solo i casi in difficoltà, ci sono anche i ragazzini che stanno riuscendo comunque ad avere buoni risultati e anche a fare scelte scolastiche dopo la scuola media-aaa significative [...] E quindi è un fenomeno che sta avvenendo e questo mi sembra positivo! (DOCM9_280515)

Ho un gruppetto di ragazze albanesi [...] molto autonome... sono molto indipendenti e vivono una situazione singolarissima [...] Sono ragazze anche molto intelligenti, sono tutte iscritte al liceo e penso che ce la faranno; liceo linguistico e liceo di scienze umane. (DOCM10_040615)

2.2. Contesti socio-economici

Questi fattori, meglio definibili come fattori socio-strutturali, comprendono elementi riferiti al quartiere, alla famiglia e alla scuola. Sebbene non siano stati approfonditi nella presente ricerca, rappresentano lo sfondo in cui la scuola si trova quotidianamente ad operare.

2.2.1. Quartiere residenziale vs quartiere ai margini

La rete territoriale emerge in molti *codes* come un elemento rilevante nella pianificazione di percorsi di successo scolastico. La presenza di strutture sportive, giardini pubblici attrezzati, luoghi di ritrovo e centri sociali per famiglie e giovani, accanto a centri di aiuto per i compiti dei ragazzini, contraddistinguono in realtà molte zone della PAT. Tuttavia alcune scuole osservate sono inserite in quartieri più ai margini, dove sono concentrati molti immigrati in palazzine addossate le une alle altre, accanto a zone residenziali curate e prestigiose:

[...] sono stati costruiti una serie di palazzoni [...] Sono due realtà: questa – che è recente – e questa ...grida un po' vendetta dal mio punto di vista [...] perché in un quartiere così, con palazzoni attaccati tutti così, io mi chiedo, che logica ci sia mai stata... proprio un quartiere avulso dal contesto! Chi ha dato la licenza edilizia, non capisco... [...] ITEA ha fatto le assegnazioni in base a quelle che erano le regole di assegnazione, e chiaramente ha creato un po' nel piccolo quello che può essere un po' così considerato un piccolo ghetto [...] Perché in questi anni qua, ormai... dai, insomma... di esperienze che sono state fatte in varie parti... in varie città.... Ammassare le persone in un unico luogo, persone magari che hanno condizione economica disagiata, magari hanno un basso livello culturale, che hanno tutte le loro storie complicate... crea poi il problema lì dove non dovrebbe esserci... no? (DOCM9_280515)

2.2.2. Famiglie motivanti vs famiglie fragili

I racconti dei docenti mettono spesso in luce, in concomitanza con l'insuccesso scolastico degli studenti di origine migrante, la presenza di famiglie spesso culturalmente povere¹⁰ che non sono in grado di seguire i figli e rispondere alle numerose richieste della scuola. Anche la comprensione di un semplice avviso talvolta può causare problemi e la necessità di un contatto diretto scuola-famiglia, spesso precario.

Sono famiglie che fanno fatica a gestire i loro bambini qua... gestire i compiti, ma questo magari anche per varie questioni, ma proprio anche gestire nel dare stimoli... (DOCM9_280515)

Confrontando i dati indiretti sui genitori autoctoni e di origine migrante, emerge infatti un diverso possibile sostegno "simbolico" della famiglia alla riuscita scolastica dei figli: una differente importanza attribuita allo studio ed intensità della relazione scuola-famiglia, fattori che esercitano un'influenza particolarmente significativa sul rendimento scolastico (Colombo, 2014 p. 101). Il difficile rapporto casa-scuola e supporto nel percorso formativo sono spesso dovuti ad una "normalità ancora da conquistare" (Ambrosini, 2016), ascrivibile a cause di svantaggio personale, culturale o economico: dall'impossibilità materiale di un permesso sul posto di lavoro – quando esistente – alla scarsa conoscenza della lingua italiana o a modelli culturali altri, oppure ancora a situazioni di fragile ricongiungimento familiare, di separazione o precarietà occupazionale (Fig. 72).

E spesso i progetti migratori non corrispondono alle attese dei figli neppure nella scelta della scuola superiore e contemplan solo percorsi di breve durata e professionalizzanti, come già denunciava Boudon (1974):

Abbiamo parlato con la famiglia. Andrà al [nome della scuola], un Istituto di Formazione Professionale. Non perché gli piace, ma perché il papà vuole così. Noi lo avevamo indirizzato in un'altra... in un Istituto tecnico. (DOCM17_270515)

Nel progetto ponte faceva l'elettricista. E gli piaceva. Anche il laboratorio a scuola di falegnameria. Ma suo padre vuole che vada alla scuola per parrucchieri. Perché un suo lontano zio ha un negozio. E così non c'è stato nulla da fare [...] Anzi, pare che lo voglia mandare in Inghilterra da un altro parente che ha un negozio di barbiere. Della loro gente. Non c'è modo di farli cambiare...(DOCM18_150515)

Al contrario, esistono anche famiglie presenti che supportano il percorso scolastico dei propri figli, sono presenti a scuola e prevedono/tentano ampie prospettive future, come evidenziato dalle recenti ricerche di Sadowski (2013) che definisce questi come "genitori motivanti" (*motivant parents*) al successo (ibidem, p. 21):

[...] Ho conosciuto anche famiglie [...] che danno un forte peso alla scuola e che ti seguono... forse di più delle famiglie locali ... Se ne se ne

¹⁰ Nella presente ricerca si sono raccolti solo dati indiretti sulle famiglie, evidenziati dalle interviste a docenti e dirigenti. Sarebbero necessari ulteriori approfondimenti per indagare l'impatto del capitale sociale dei genitori di origine migrante sul percorso formativo dei figli.

guardano bene dal protestare, comunque sono più partecipi da un punto di vista positivo! [...] Ci sono anche famiglie anche di queste origini [...] dove c'è... un'altra sensibilità allo studio, c'è anche un buon investimento ... anche sulla scuola superiore! [...] Abbiamo avuto anche dei ragazzi che sono andati al liceo, anche. [...] Come dicevo, delle ragazzine, una pakistana che è arrivata qua che era alle medie... sta facendo il liceo scientifico! Per carità, è stata bocciata in prima liceo, però ha insistito; quindi lì ci vuole anche la famiglie alle spalle, perché... lei adesso è arrivata in terza! Però con buoni... risultati, insomma! (DOCM9_280515)

Talvolta, alla povertà culturale si sommano altre fragilità, che non sono solo presenti in contesti migratori, bensì appaiono come un fenomeno generalizzato in molte famiglie italofone multiproblematiche¹¹, dove si verificano episodi di abusi, maltrattamenti, violenze in casa e fuori casa, situazioni definibili come “*oltre il rischio*” (Sabatano, 2015), in quanto queste ragazze e questi ragazzi vivono quotidianamente in violente condizioni esistenziali. L'aspetto più evidente è il crescente numero di figli allontanati dai genitori: in Italia, oltre 29.300 (2,9%); in Trentino, 335 (3,5%), secondo i dati del 2013 del *Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza* (Vecchiato, 2015), oltre ai 382 minori (+141 dal 2016) in carico agli Uffici di servizio sociale (dati del Sistema informativo dei Servizi minorili, 15.12.2016). E alcuni di questi sono presenti anche nei contesti indagati e vengono descritti dai docenti con estrema riservatezza, spesso a registratore spento. Ci sono situazioni al limite:

[...] Ci sono giovani minorenni che vengono adescati nel mondo della droga, della prostituzione... episodi di stupro, pedofilia, abusi e maltrattamenti. Un mondo sommerso di adolescenti a rischio. Sono spesso ragazzi di 14-15 anni. Questa è una piccola Milano, con situazioni di delinquenza, che sto indagando. Con ragazzi fragili, che non trovano se stessi; tra loro primeggia chi ha più denaro. E genitori assenti, spesso alcolizzati... (EE1_200515)

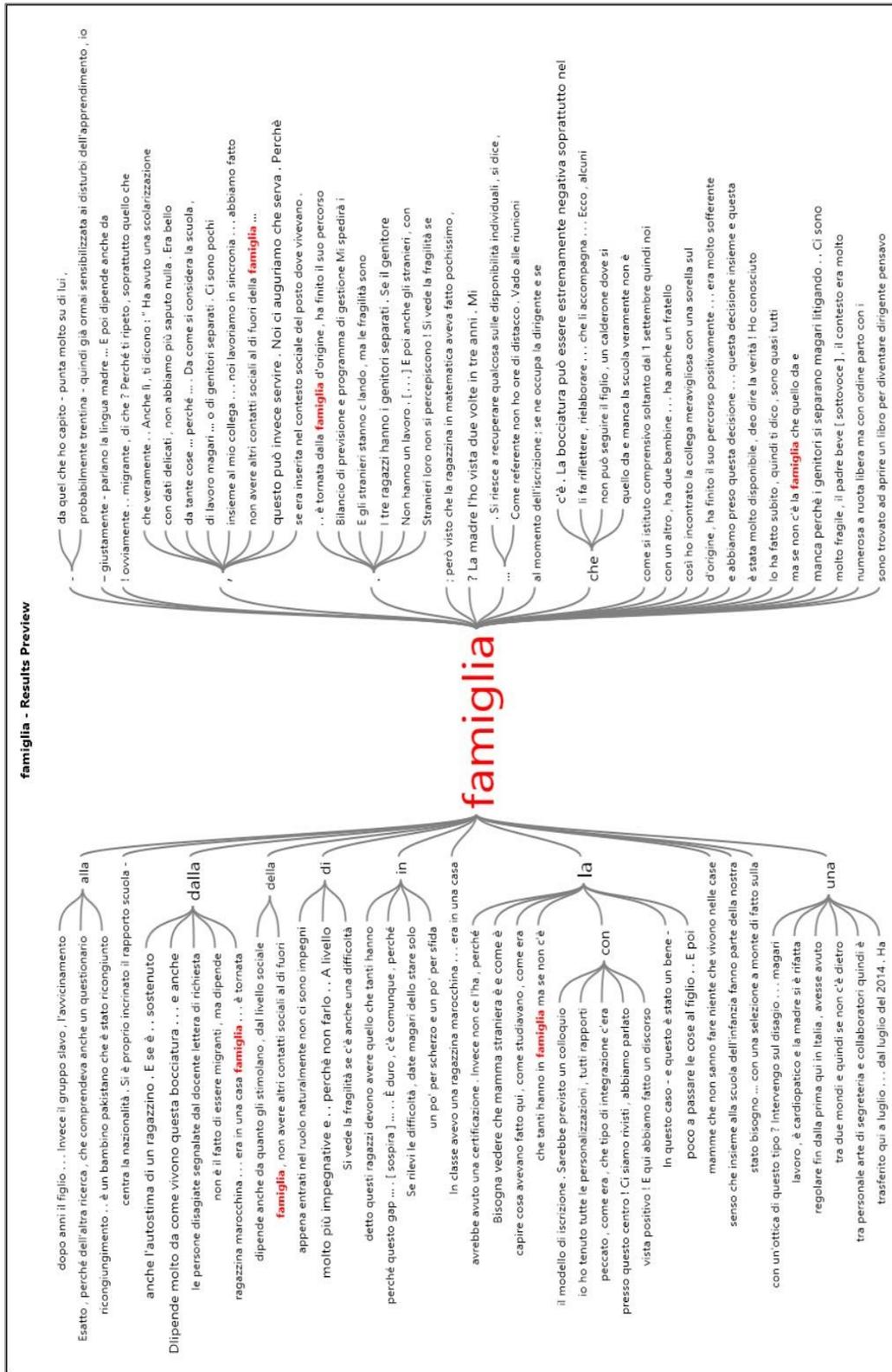
E un sottofondo spesso invisibile è una crescente povertà economica¹² e la mancanza di lavoro:

Ci siamo dati a scuola un budget massimo di spesa per classe: non dobbiamo superare i 25 euro in un anno. E ancora abbiamo famiglie in difficoltà. Dopo... poi che hanno chiuso la fabbrica [nome] [...] Per non parlare degli stranieri, che sono i primi che saltano. Ogni volta che vengono ad udienza, mi chiedono se posso trovare loro un lavoro, le mamme! Sono in troppi quelli che non ce la fanno! (DOCM2_031214)

¹¹ Nel solo comune di Trento, sono 650 le famiglie con adolescenti segnalate o in carico ai servizi sociali (dati Servizio Attività sociali, febbraio 2017).

¹² In Trentino il 16% della popolazione è a rischio di povertà ed esclusione sociale (+2 pp dal 2014) (ISPAT, 2015); nel Comune di Trento 399 famiglie con adolescenti (11-17 anni) beneficiano del contributo SIA o di altre misure di sostegno economico (dati Servizio Attività sociali, febbraio 2017).

Figura 72 - Analisi secondaria testuale della trascrizione delle interviste a docenti e dirigenti. Word tree riferito alla parola "famiglia"



Output di NVivo10. Per una corretta lettura, la ricerca testuale permette di visualizzare i risultati come un albero con diversi rami che rappresentano le diverse porzioni di testo (10 parole) immediatamente precedenti e seguenti il termine considerato.

2.2.3. Strutture ben organizzate vs strutture carenti

Alcune scuole osservate mostrano spazi *multitasking*, locali ampi e luminosi, nuovi o ristrutturati di recente, con arredi curati in legno ed un ricco materiale didattico. Ampi atri con vetrate o pareti colorate sono progettati per attività comuni tra le classi. Numerosi laboratori (informatica, musica, scienze, L2, falegnameria, cucina, legatoria...) offrono spazi attrezzati per attività anche legate al fare. Palestre interne alla scuola permettono attività sportive (Fig. 73, in alto).

Esistono differenze tra gli istituti, ma soprattutto rispetto alle modalità in cui le ampie risorse della Provincia vengono impiegate (cfr. cap. III, pp. 78-81). In alcune scuole non esistono laboratori permanenti di recupero o di L2 e si privilegiano percorsi linguistici. Ma basta varcare i confini del Trentino Alto Adige¹³ per trovare istituti scolastici con strutture essenziali, spesso decadenti, senza il minimo necessario e con poche risorse da utilizzare (Fig. 73, in basso).

Figura 73 – Spazio per attività in gruppo in una scuola del Trentino (sopra) e di Torino (sotto). Particolari



¹³ In tal senso, per ridimensionare l'aspetto relativo alle risorse disponibili, è stato fondamentale uno sguardo in altre realtà nell'ultima fase di ricerca.

2.3. Processi viziosi

2.3.1. Inerzia vs *Ethos* di cambiamento

Le credenze rappresentano nel modello di cultura organizzativa¹⁴ di Schein (1985) il livello più profondo e non negoziabile che pervade ogni altro aspetto considerato, similmente a quanto si evince dalla già citata ricerca di Malusà e Tarozzi (2016, 2017) riferita alla costruzione di un processo pedagogico efficace in contesti multiculturali.

Nel contrasto tra scuole, se i dati raccolti rivelano una forte motivazione al cambiamento in alcuni dirigenti e docenti contattati, in un continuum di situazioni, molti *codes* evidenziano una sorta di rassegnazione (*“La scuola può fare ben poco da sola”*) ed un senso di impotenza di fronte a difficoltà ritenute insormontabili, accanto alla considerazione dell’immigrazione come un più vasto problema politico.

[...] Stavano dicendo che non sanno se avranno i fondi per il prossimo anno... In più che stanno ricevendo delle minacce... quindi – ecco – il clima non è così... [tranquillo] Certo, è extra scuola, la scuola non è toccata da questo, però questo ci dice forse che c'è anche un malessere, forse, fuori... (DOCM9_280515)

Nella presente ricerca non si sono sviluppate in modo esaustivo le relazioni tra questa categoria e quella inerente le politiche scolastiche (Fig. 74), ma la dimensione motivazionale – alla radice del processo di cambiamento – non sembra essere connessa nel modello direttamente con il canale istituzionale, ma con altre dimensioni, presumibilmente di natura etica, ideale o valoriale, radicate in percorsi sviluppati a livello personale nei partecipanti alla ricerca. Sembra mancare un più vasto progetto politico di formazione e riflessione critica relata all’azione.

[...] Ho fatto un percorso di studio e di presa di coscienza... Per tutto questo tempo mi è stato insegnato che io lavoro per i ragazzi. Io devo vedere e studiare singolarmente ogni ragazzo e aiutar ogni ragazzo a trovare il senso critico, a diventare un buon cittadino, a trovare il senso della sua vita, a incoraggiare quindi la sua autostima, a trovare il senso di se stesso, star bene con sé, trovare uno scopo per aiutarlo a superare difficoltà di vita che adesso molti hanno. Questo pensiero non è così diffuso, ma dove si impara? Prima si facevano corsi di aggiornamento di tipo pedagogico-didattico... Ora?

Figura 74 - Tra policies e motivazioni



¹⁴ Nella teoria di Schein (1985), esistono tre livelli di cultura organizzativa: a livello più tangibile ci sono gli artefatti culturali, poi i valori e le norme, mentre ai livelli più profondi si trovano il nucleo di credenze e assunti fondamentali propri di un’organizzazione.

Non ce ne sono di corsi così... Un'organizzazione dovrebbe fare un progetto... Non c'è. (DOCM8_270515)

Ma *“essere senza utopie è come essere un viaggiatore senza bussola”* (Ciotti, 2014).

In assenza di una spinta al cambiamento, esperita con una sincronia e congruenza di azioni dirigenti-docenti, il sistema scolastico sembrerebbe condurre per inerzia verso percorsi di insuccesso. Ed il successo pare così declinarsi più come uno scarto dal percorso deterministicamente segnato che come una prassi rigorosamente consolidata nel sistema.

2.3.2. Altre priorità politiche vs politiche scolastiche supportive

Dall'analisi dei dati si evince il ruolo non solo *“promotore”*, ma anche di controllo dei dirigenti nel monitorare l'applicazione del protocollo di accoglienza recepito dall'Istituto o nel presidiare le modalità di progettazione e valutazione in ogni team. Oppure, per contrasto, nel limitare la progettualità di alcuni insegnanti attivi, orientando le scelte strategiche dell'istituto verso altri obiettivi.

Le *policies* possono così subire repentini cambiamenti a seconda dei dirigenti presenti e degli assunti della Provincia o del Ministero in genere che, con una scarsa attenzione alle tematiche relate all'equità (Tarozzi & Torres, 2016, pp. 82-84), possono indirizzare verso priorità differenti le scelte scolastiche (cfr. cap. III, pp. 78-81), come sottolineano alcuni docenti intervistati:

*[...] Ora per la poca presenza di alunni di madrelingua non italiana... e poi perché le risorse sono diminuite, non lo [laboratorio di L2] abbiamo più attivato. In realtà le risorse sono diminuite per queste cose ... poi magari si privilegia altro [...] Dipende molto anche dalla posizione del dirigente: *“Come imparano cose nuove in prima media gli altri, possono impararle anche loro!”* ci diceva...(DOCM5_190515)*

[...] Metto molta energia ad aiutare i nuovi giovani docenti a farsi carico anche dei più fragili. Il sistema comunque è diventato più valutativo di qualche anno fa, un sistema di tipo competitivo che prima non c'era e ora c'è di più, come ci viene richiesto dalla società. E in questo cambiamento di didattica chi ne fa le spese sono i ragazzi più fragili! (DOCM8_270515)

2.3.3. Eludere una relazione vs curare la relazione

Il valore dell'aspetto relazionale tra docente e studenti, evidenziato anche in ricerche precedenti (Sadowski, 2013; C. Suárez-Orozco et al., 2009; Ventura, 2011a), si caratterizza per la priorità riservata alla costruzione di una relazione significativa (*“Bisogna agganciare i ragazzi!”*) che permetta anche un approccio sereno alla didattica: dalle osservazioni in classe emerge un *“prendersi cura”* di ragazze o ragazzi fragili attraverso la vicinanza fisica, una comunicazione non verbale assertiva, un tono di voce autorevole ma pacato, il rispetto dei tempi di lavoro, lo spazio per una lieve ironia scherzosa che permetta di

coinvolgere gli studenti – con un rapporto a livello individuale – chiamando spesso per nome e facilitando l’instaurarsi di relazioni positive tra pari in classe.

Purtroppo dalle osservazioni (Allegato 2) emergono molti elementi che confermano la polarità opposta di questa categoria (Fig. 75). Spesso i docenti mostrano difficoltà a gestire aspetti relazionali con gli studenti considerati troppo difficili: mostrano segnali di ansia, inadeguatezza o al contrario di attacco, rabbia e nervosismo, che esprimono eludendo di richiamare i comportamenti ribelli e lasciandosi prendere in giro o al contrario alzando il tono di voce, urlando, mandando fuori dall’aula, richiedendo compiti in modo anche incoerente, ricattando con progressive crocette fino alle note i ragazzi e le ragazze che rispondono o non ascoltano.

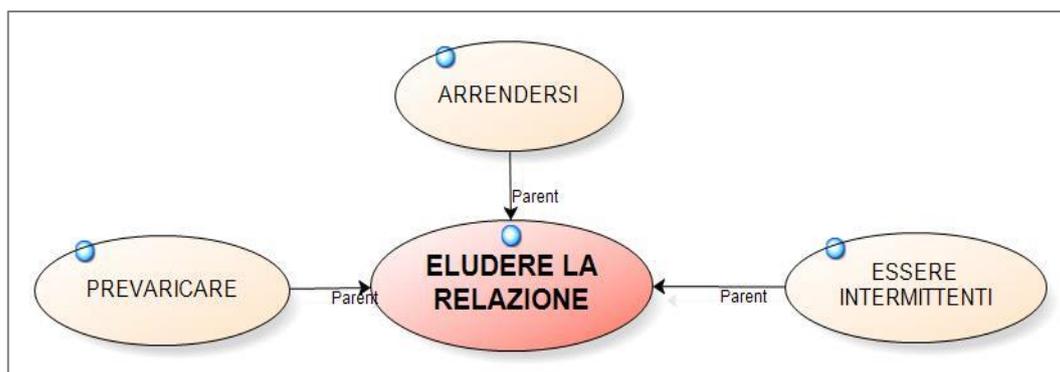
Oppure ancora mostrano “*comportamenti intermittenti*”, ovvero ambivalenti: a volte “*fanno predicazzi*” agli studenti, altre lasciano perdere o si mostrano amici, per poi sentirsi magari “*presi in giro*”; curano la relazione in modo saltuario e imprevedibile; chiedono la partecipazione in classe, ma poi non lasciano né il tempo né lo spazio perché ciò avvenga.

La mancata gestione delle dinamiche di gruppo degenera in situazioni caotiche in classe oppure di pretesa di un “*silenzio assoluto*” privo di una responsabilizzazione al compito, che si rompe appena il docente esce dalla classe.

Diffusi sono i comportamenti di delega verso il coordinatore di classe o il docente di sostegno e di attribuzione di colpa agli studenti che non riescono nel compito richiesto, associate talvolta ad insulti (“*Non entrano qui cani e porci!*”)¹⁵, esclamazioni umilianti (“*Siete deficienti?*”) o di sfida (“*Ma a te mettono un cappuccio in testa quando vai alla lavagna?*”), ponendosi in una simmetria relazionale.

Inutile rimarcare le conseguenze a breve e lungo termine di tali comportamenti, a volte – purtroppo – inconsapevoli (Mancuso, Brunetto, Garaffo & Tumeo, 2016).

Figura 75 - Eludere la relazione. Proprietà



¹⁵ Ho assistito personalmente non solo a queste situazioni estreme, ma anche al richiamo formale del vicepresidente verso quel docente che è scivolato in queste dichiarazioni eticamente non professionali.

2.3.4. Didattica cristallizzata vs didattica facilitante

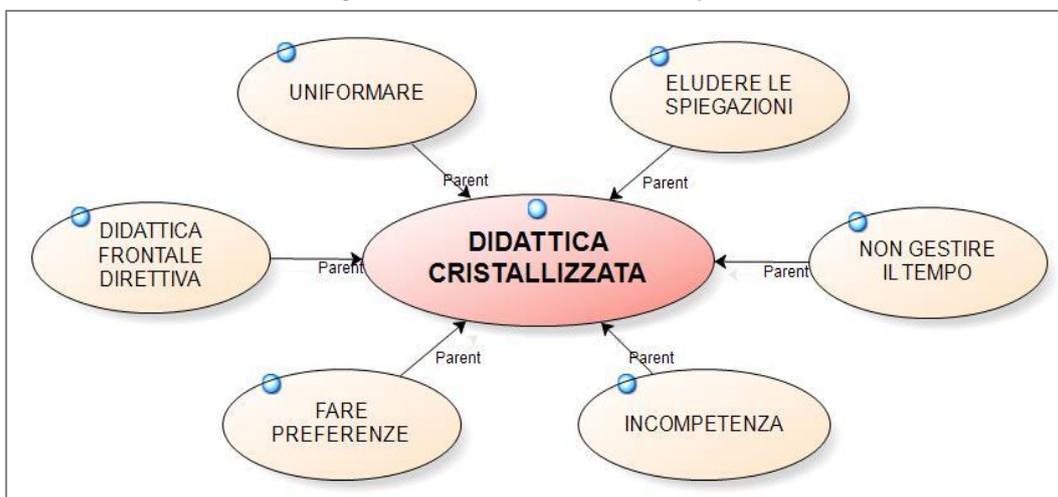
Sono soprattutto le metodologie attive quelle messe in campo in modo creativo e osservate nelle scuole che favoriscono la partecipazione degli studenti di origine migrante: attività in piccoli gruppi, *peer tutoring*, *role playing*, *cooperative learning*, senza escludere lezioni frontali interattive o interventi di supporto individualizzato, con l'ausilio talvolta del computer. Ma queste sono impiegate solo parzialmente e in modo episodico (il 25% circa delle osservazioni raccolte comprende questa modalità).

Diffusamente viene ancora impiegata una "didattica cristallizzata" (Fig. 76), che non considera le differenze né i bisogni presenti in classe, ma solo il programma. Con un rigido setting frontale e direttivo, i docenti propongono lezioni precostituite seguendo il libro di testo, non forniscono spiegazioni né esempi concreti, ma solo teorizzazioni astratte lontane dal vissuto dei ragazzi, "lasciando spesso nell'incertezza" con consegne anche incoerenti. Non verificano la comprensione, eludono le domande e considerano solo alcuni studenti del gruppo, di solito i più bravi, mentre favoriscono episodi di esposizione quando cercano di mettere in mostra quelli più fragili. Il voto viene usato per punire o premiare, a volte in modo arbitrario.

Pare non esistere una relazione con gli studenti né viene favorita una relazione all'interno del gruppo classe; si richiede solo un forte impegno individuale, creando competizione reciproca e prevedendo uno stesso ritmo di apprendimento per tutti. E chi "rimane indietro" non può che cercare di recuperare a casa, cercando di svolgere anche quei compiti assegnati frettolosamente al termine dell'ora, oppure si mette a fare altro in modo invisibile o provocatorio. Così commenta un docente:

Al di là del laboratorio, il lavoro grosso va fatto in classe!!! E i colleghi... anziché delegare tutto al laboratorio, come tanti tendono a fare... Se assumono anche loro la personalizzazione di questo bambino, le cose vanno molto molto più spedite! Se invece i colleghi sono abituati a lavorare in questo modo, e la lezione frontale... e così.... Il ragazzino sta lì, guarda il soffitto e si gira i pollici e Questo se è tranquillo...

Figura 76 - Didattica cristallizzata. Proprietà



Se ha un altro carattere disfa la classe! Quindi forse è il caso di attrezzarsi per una didattica che sia inclusiva veramente, anche dei ragazzini che non parlano bene l'italiano, ... per cui bisogna adottare delle strategie per cui tutti riescano a fare qualcosa!! Magari la prima volta guarda, la seconda ascolta, la terza dice qualcosa, la quarta legge qualcosa, la quinta scrive! Poi si vede la progressione nell'apprendimento, nel... Nello star bene, tutto... Per cui la strategia è quella del lavoro di gruppo, insomma! Del cooperative learning, più o learning meno... Cioè, non occorre farlo perfetto, secondo i canoni, l'importante è lavorare in gruppo, farli lavorare in gruppo! (DOCM2_031214)

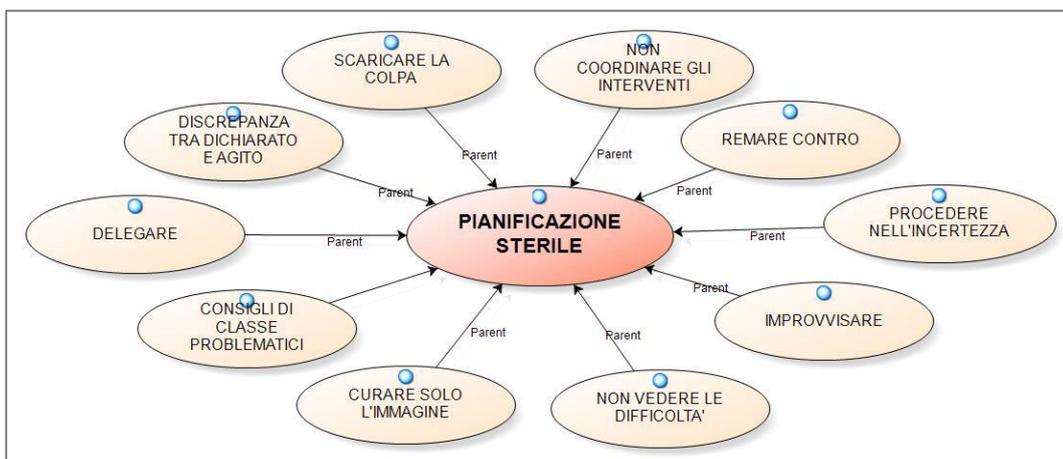
Anche in questo caso, da tempo (Tarozzi, 2000) la pedagogia incoraggia modalità attive di insegnamento per favorire l'apprendimento, soffermandosi sul valore dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984; Schettler, 2002), ma la scuola ha recepito solo in parte questi suggerimenti e spesso i docenti – formati a loro volta con modalità frontali – continuano a proporre lezioni precostituite, acontestuali e solo astratte, nonostante continui stimoli proposti dalla ricerca pedagogica su tecniche efficaci (E.G. Cohen, 1994/1999; Malusà, 2014a, 2014b, 2016a; Miato-Andrich & Miato, 2003; Sharan, 2017).

2.3.5. Pianificazione sterile vs pianificazione strategica

Azioni, pratiche, modalità di accordarsi/improvvisare e di valutare dei docenti emergono dalle interviste e dalle osservazioni in classe e nei laboratori di L2, negli incontri formali dei Consigli di Classe o tra coordinatori e facilitatrice linguistica o nei momenti informali colti durante la giornata scolastica. Viene definita “Pianificazione sterile” (Fig. 77) quando esiste una sproporzione tra ore di progettazione e quanto viene realmente attivato; oppure quando le dichiarazioni nei Consigli non si concretizzano in classe e gli interventi appaiono “improvvisati, spezzettati, non coordinati tra loro”.

Il difficile accordo tra docenti si manifesta con una discontinuità tra quanto il ragazzo sperimenta nei laboratori e il percorso della classe.

Figura 77 - Pianificazione sterile. Proprietà



L'efficacia dei progetti rimane legata solo alle persone (Malusà, 2016b) ("Quando cambiano le persone, molto spesso finiscono anche i progetti!") e non a finalità condivise, tanto che "ogni volta pare dover ricominciare da capo ed essere sempre all'anno zero".

Atteggiamenti di delega, scaricamento di responsabilità e attribuzione di colpa ai ragazzi o alle loro famiglie in caso di insuccesso caratterizzano questa modalità inefficace.

[...] Viste le difficoltà dell'organizzazione con due cicli scolastici... con un periodo troppo corto, quindi quinta e prima, stiamo rivedendo il progetto solo con una classe, [...] dove lavoro io... In quell'ora sono presenti io e il collega di musica. [...] con tutta la classe insieme, perché dalle elementari è venuto fuori il problema: "Ma se tu, classe piccola, ne prendi 6, con gli altri che cosa faccio?" Allora se il progetto parte con uno spirito positivo... Ma se diventa una costrizione, già parti con delle difficoltà e... allora forse è meglio partire laddove tu lavori e hai lo spirito, vedere poi il prodotto e forse l'anno dopo altri colleghi sono interessati e decidono di aggregarsi a questo tipo di attività. Anche perché sono comunque cose che fai a livello scolastico... Si tratta solo di organizzarle in modo diverso. (DOCM1_211014)

Tra agito e dichiarato

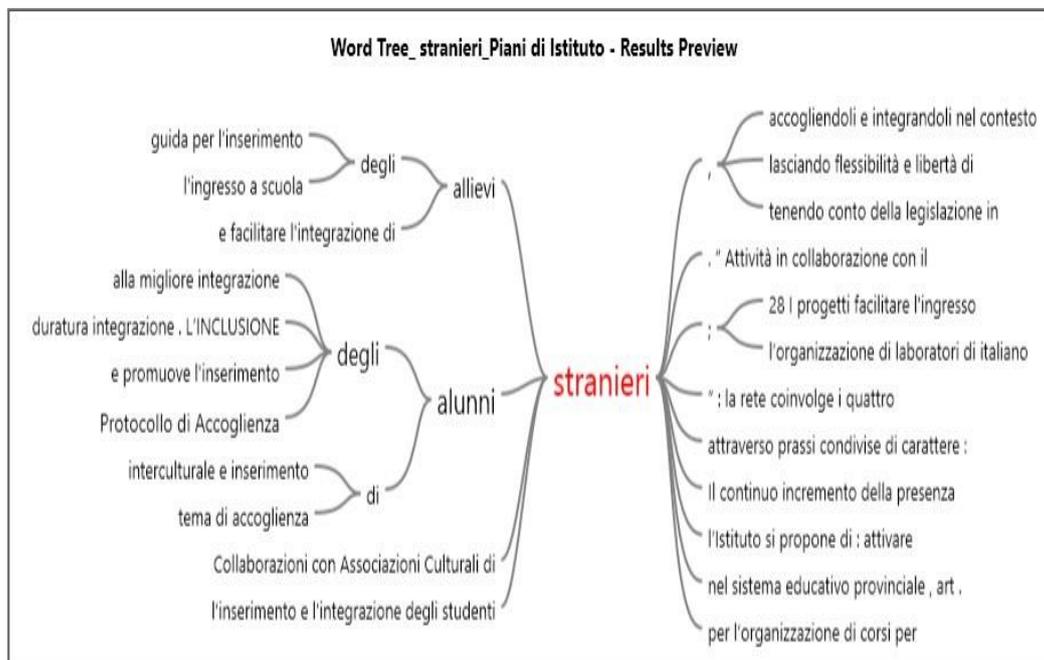
Si intendono solo sinteticamente presentare alcune considerazioni relative all'analisi dei Piani d'Istituto delle scuole incluse nel campione (Fig. 79, p. 216), necessarie per una visione d'insieme di quanto viene dichiarato in merito alla promozione di percorsi di successo scolastico; analisi – questa – che mette in luce notevoli discrepanze tra il dichiarato e l'agito¹⁶, sottolineate anche in letteratura (Tarozzi & Torres, 2016, pp. 79-81).

Molti sono, infatti, i valori evidenziati dai documenti scolastici, come si evince dalla breve sintesi presentata nella Fig. 78 che raccoglie i principali *nodes* dei Piani di Istituto. E un'analisi secondaria testuale dei documenti considerati evidenzia un'ampia progettualità riferita ai laboratori e all'integrazione degli studenti stranieri, soprattutto in relazione al *Protocollo di accoglienza* previsto e all'attivazione di corsi di italiano per prevenire la dispersione scolastica (Fig. 80, p. 217). Non ci sono, invece, riferimenti stretti tra successo scolastico e presenza in particolare di studenti di origine migrante (Fig. 81), anche se viene esplicitata la necessità di specifiche modalità di valutazione durante l'anno e soprattutto in fase di esame alla fine del primo ciclo di istruzione.

Questi elementi sembrerebbero confermare ancora la presenza di un "modello fantasma" – così chiamato da una ricerca condotta dieci anni fa sulle pratiche interculturali nelle

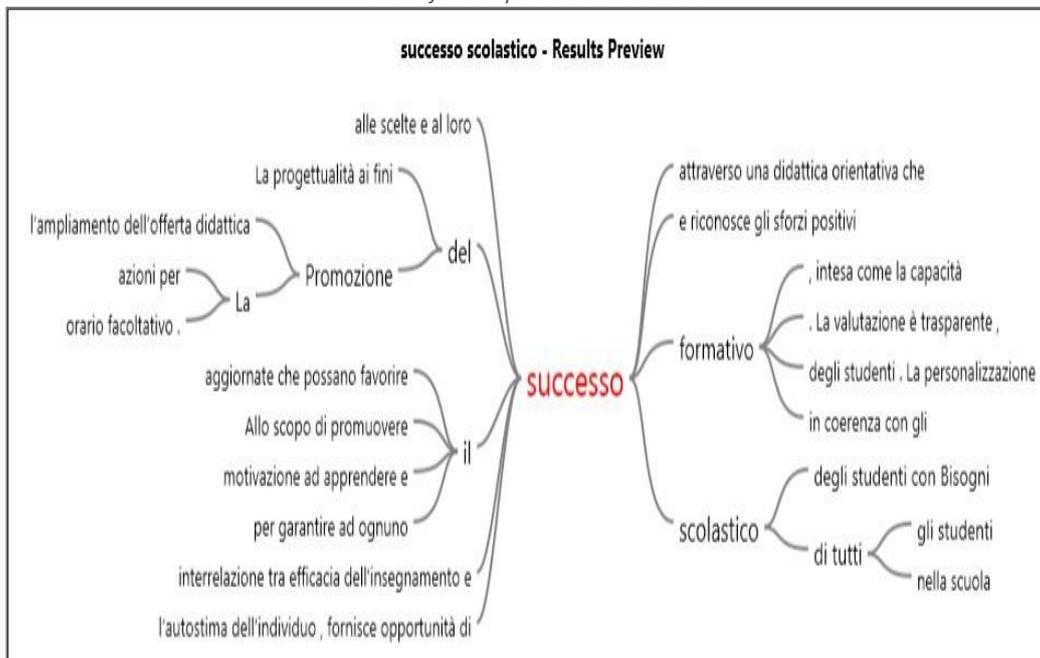
¹⁶ In tal senso lo scarto tra il dichiarato e l'agito, non condiviso con i partecipanti nel patto di accesso al campo, non vuole esprimere un livello di giudizio nei confronti dei docenti coinvolti che con disponibilità hanno partecipato alla ricerca mettendosi in gioco in prima persona, ma vuole semplicemente evidenziare la problematicità presente nella scuola di riuscire talvolta a trasferire in operatività reale un pensiero progettato. Questa sensazione, infatti, presente in alcuni insegnanti (emblematica l'esclamazione difensiva di un docente: "Sono venute a metterci il voto") evidenzia proprio la consapevolezza di tali incongruenze.

Figura 80 - Analisi secondaria testuale dei Piani di Istituto delle scuole considerate nel campione. Word trees riferiti alla presenza di stranieri



Output di NVivo10. Per una corretta lettura, la ricerca testuale permette di visualizzare i risultati come un albero con diversi rami che rappresentano le diverse porzioni di testo (5 parole) immediatamente precedenti e seguenti il termine "stranieri".

Figura 81 - Analisi secondaria testuale dei Piani di Istituto delle scuole considerate nel campione. Word trees riferiti ai percorsi di successo.



Output di NVivo10. Per una corretta lettura, la ricerca testuale permette di visualizzare i risultati come un albero con diversi rami che rappresentano le diverse porzioni di testo (5 parole) immediatamente precedenti e seguenti il termine "successo".

3. PROCESSI DECISIONALI DEI DOCENTI NEI CONSIGLI DI CLASSE E QUESTIONI DI CORRIDOIO

3.1. Valutazione come tematica emergente tra analisi qualitativa e quantitativa

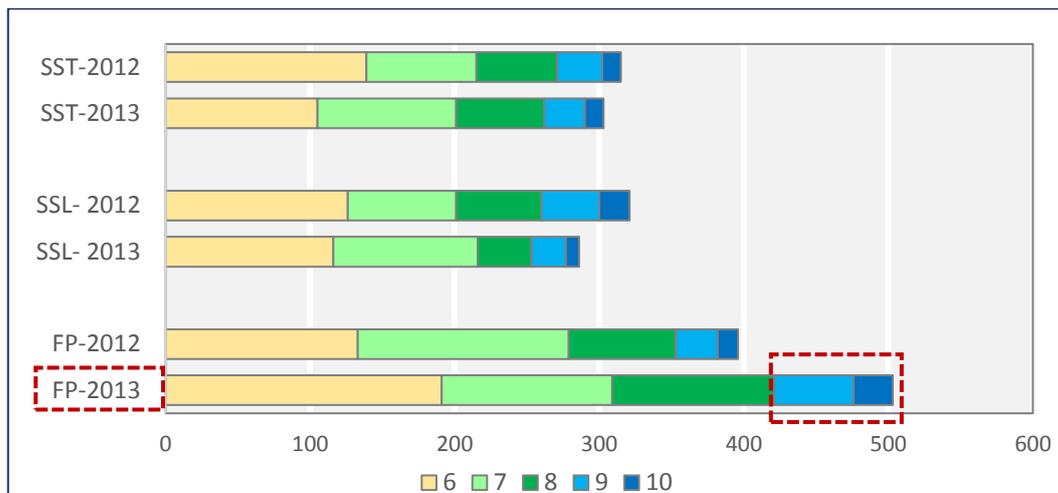
La categoria connessa con la valutazione emerge nell'analisi come particolarmente significativa (Tab. 24), anche in relazione agli esiti della fase quantitativa di ricerca.

Tabella 24 - Valutazione: proprietà emergenti

MODALITÀ DI VALUTAZIONE	Prevedere criteri differenziati	Prevedere indicazioni specifiche nella valutazione se studente di altra cultura; adottare criteri comuni nei diversi plessi; prendersi il tempo prima di inserire in una classe; adottare test di ingresso per valutare i livelli; test di valutazione delle competenze acquisite con situazioni disagiate, ammissione alla classe successiva anche con molte assenze; valutazione biennale se arrivati in corso d'anno; utilizzo scheda di passaggio alle superiori; inserire in una classe inferiore all'età; supportare nelle prove INVALSI.
	Considerare percorsi personalizzati	Valutazione dei laboratori assunta dal Consiglio di Classe; profilo personale di valutazione al termine del laboratorio; considerazione dei giudizi espressi nei progetti ponte; verifiche facilitate in laboratorio.
	Accordarsi sui voti	Confronto e accordo sui voti tra facilitatrice e coordinatore; confronto sui voti come prassi anche con docenti appena arrivati; valutazione collegiale.
	Ridurre il livello richiesto	Sufficiente per l'impegno; promuovere per età; promozione con giudizio globale sufficiente, senza aver raggiunto le competenze necessarie per il ciclo successivo
	Valorizzare le risorse presenti	Valutare gli sforzi; valutare ciò che si sa fare; impegno come fattore di valutazione positiva.
	Valutare in modo incoerente	Chiedere cose che non sono in grado di fare; valutare comportamenti e non risultati; giudizio che non cambia (profezia che si auto-avvera); INVALSI come evento penalizzante i più fragili; sistema scolastico più valutante.

L'analisi dei percorsi formativi degli studenti di origine migrante, infatti, mette in luce una polverizzazione delle traiettorie e individua l'esame di stato come un passaggio-chiave tra primo e secondo ciclo. Tra le determinanti di successo, i modelli di regressione logistica evidenziano l'impatto dell'esito dell'esame di terza media, che mostra votazioni medio-alte nei percorsi regolari di indirizzo liceale. Tuttavia questo non esime dal fenomeno della canalizzazione formativa, che contraddistingue quegli studenti che – pur presentando votazioni elevate al termine del primo ciclo di istruzione – scelgono percorsi professionali di breve durata (cfr. cap. III) oppure – dopo aver tentato un primo anno nei percorsi liceali o tecnici – dirottano verso quelli professionali (Fig. 82), dato presente anche a livello nazionale (ISMU-MIUR, 2016).

Figura 82 - Relazione tra esito all'esame di stato alla fine del primo ciclo di istruzione e transizioni dalla I alla II superiore. A. sc. 2011-12 e 2012-13. (N=1.092)



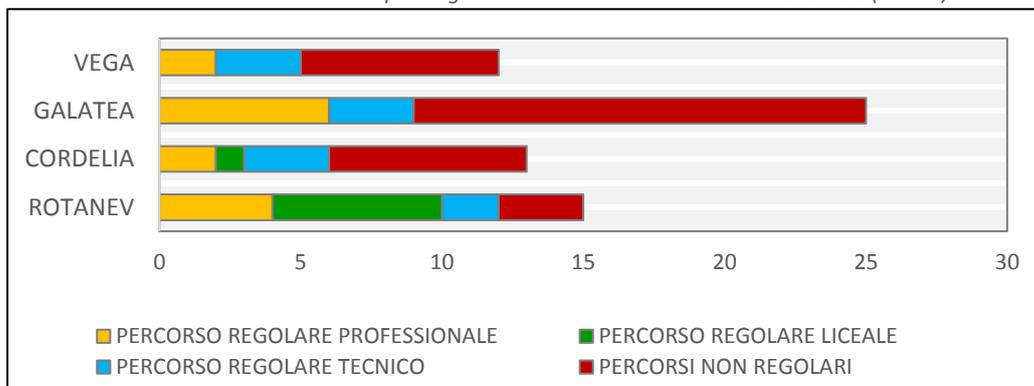
Elaborazione personale su dati AUS-PAT. Per una corretta lettura, SST indica nelle scuole superiori i percorsi tecnici; SSL liceali e FP professionali; il rettangolo tratteggiato in rosso il transito di studenti nel secondo anno delle superiori in percorsi professionalizzanti.

Ne scaturiscono alcuni interrogativi: *Chi ha un percorso regolare fino alla II superiore, da quale scuola media proviene? Quale reale impatto sulle traiettorie formative degli studenti hanno i percorsi progettati nelle scuole? E quali sono i processi di valutazione messi in atto?*

Si sono analizzati nel database AUS-PAT in particolare le traiettorie regolari dalla IV classe della primaria alla fine della seconda superiore degli studenti con un percorso regolare che nel 2010-11 frequentavano la classe terza di una qualsiasi scuola secondaria di primo grado della PAT.

I dati mostrano – su un totale di 65 studenti che sono transitati nei 4 contesti osservati – che solo Rotanev presenta alunni/e che nel 2012-13 nell’80% dei casi erano iscritti in una seconda classe delle superiori, sia in percorsi liceali (6), sia tecnici (2) o professionali (4). La percentuale negli altri contesti osservati è decisamente minore (dal 36,00% al 46,15%), come descritto nella Fig. 83.

Figura 83 - Analisi retrospettiva. Traiettorie formative regolari degli studenti che frequentavano la classe III della scuola secondaria di primo grado nei contesti osservati. A. sc. 2010-11 (N = 65)



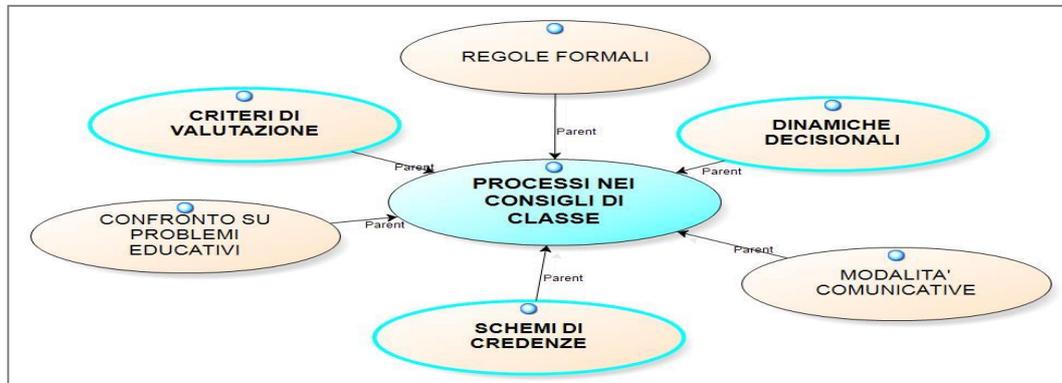
Sono, questi, risultati riferiti ad anni scolastici precedenti rispetto quelli della fase osservativa qui riportata, ma si ritiene possano comunque offrire alcune direzioni di senso a livello riflessivo.

Assumendo queste considerazioni¹⁷, si sono approfonditi i processi relati alla pianificazione e alla valutazione all'interno dei Consigli di Classe in preparazione dell'esame di stato al termine del primo ciclo.

L'analisi dei processi di valutazione dei docenti riportata nel prossimo paragrafo è riferita non solo ai dati precedentemente presentati, ma anche alle osservazioni focalizzate in 8 diversi Consigli di Classe III di due scuole – Galatea e Cordelia – che hanno concesso l'accesso agli incontri formali di prescrutinio e scrutinio¹⁸ in preparazione dell'esame di stato nei mesi di maggio-giugno 2015¹⁹. Questi dati sono stati successivamente integrati con alcuni colloqui informali e con 7 ulteriori interviste ai docenti per poter approfondire le relazioni tra le proprietà emergenti.

La codifica ha evidenziato 6 diverse aree tematiche (Fig. 84), che avrebbero necessitato di un numero maggiore di osservazione degli incontri formali per poter essere adeguatamente saturate. Si è scelto, pertanto, di approfondire soprattutto le proprietà relate ai processi decisionali dei docenti e riferibili ai loro schemi di credenze, alle dinamiche decisionali e ai criteri di valutazione assunti, in quanto strettamente connesse con la domanda di ricerca, soffermandosi solo superficialmente sulle altre.

Figura 84 - Livello Consigli di Classe. Aree tematiche emergenti



¹⁷ Per un ulteriore approfondimento sui processi messi in atto dai docenti nella scuola superiore, si rimanda alla citata ricerca di Ventura, 2011.

¹⁸ Come si evince dalla [Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5](#), art. 25, lett. 2: “Il consiglio di classe definisce le attività della classe curricolari ed extracurricolari, tenendo conto del progetto d'istituto e della programmazione dell'attività didattica ed educativa deliberata dal collegio dei docenti”; nella lett. 3: “Il consiglio di classe, con la sola componente di tutti i docenti responsabili delle attività educative e didattiche della classe, provvede alla valutazione degli studenti e al coordinamento dell'attività didattica della classe”.

¹⁹ Sono state condotte complessivamente 19 ore di osservazione focalizzata in 8 diversi Consigli di Classe, accuratamente trascritte, incontrando complessivamente 78 docenti (44 a Cordelia e 34 a Galatea).

3.2. Temi concettuali emergenti nei Consigli di Classe²⁰

Quello che accomuna i diversi incontri²¹ nei Consigli di Classe è il ruolo trainante del coordinatore, che ha il compito di presentare il profilo della classe e di ogni studente, precedentemente preparato, e di gestire la discussione con i colleghi per concordare il giudizio globale, i giudizi sintetici relati alle diverse discipline, i livelli di competenza e il consiglio orientativo di ciascun alunno/a, in riferimento anche alla possibile non ammissione agli esami, in base alla normativa in vigore²².

²⁰ L'analisi che segue è relata ai soli incontri di prescrutinio e scrutinio, e non a tutte le sedute ordinarie e straordinarie previste per i Consigli di Classe.

²¹ Si sono trascritte complessivamente 19 ore di osservazioni in 8 diversi Consigli di Classe. L'Allegato 4 riporta parte di due sessioni di prescrutinio in due diverse scuole osservate, allo scopo di presentare una visione d'insieme del processo indagato.

²² Ci si riferisce alla Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5, integrata dal Decreto del Presidente della Provincia 7 Ottobre 2010, N. 22-54/Leg (b.u. 14 dicembre 2010, n. 50, suppl. n. 1), che nell' art. 3, così disciplina la valutazione degli studenti:

2. *Gli esiti della valutazione periodica e annuale sono espressi con un giudizio globale e con giudizi sintetici decrescenti – ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente, non sufficiente – secondo le seguenti modalità:*

a) *nel primo e nel secondo biennio, è attribuito un unico giudizio sintetico per ciascuna delle aree di apprendimento stabilite dall'articolo 3 del decreto del Presidente della Provincia 17 giugno 2010, n. 16-48/Leg (Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali relativi al percorso del primo ciclo di istruzione (articolo 55 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5));*

b) *nel terzo e nel quarto biennio, è attribuito un giudizio sintetico per ogni disciplina, compreso l'insegnamento della religione cattolica;*

c) *in deroga a quanto previsto dalla lettera a), il Collegio dei docenti può deliberare l'introduzione anticipata della valutazione per ogni disciplina nel secondo biennio, a partire dal terzo o dal quarto anno.*

3. *La valutazione della capacità relazionale ha funzione educativa e formativa, è espressa all'interno del giudizio globale, non influisce sulla valutazione degli apprendimenti e non condiziona da sola l'ammissione alla classe successiva o all'esame di stato.*

4. *La valutazione dello studente dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado è integrata dal consiglio orientativo, che consiste in un parere del consiglio di classe in ordine al percorso scolastico e formativo ritenuto più adatto allo studente per la prosecuzione degli studi. Il parere è predisposto sulla base dei risultati, degli interessi e delle attitudini dimostrate ed è consegnato alla famiglia e allo studente in tempo utile per le iscrizioni al secondo ciclo di istruzione e formazione professionale.*

Lo stesso decreto disciplina nell'art. 4 le modalità e i criteri generali per l'ammissione alla classe successiva e all'esame di stato nel primo ciclo (introducendo anche il giudizio "discreto") come segue:

1. *In considerazione delle peculiari finalità che caratterizzano il percorso educativo, anche in relazione all'età e al processo evolutivo dei soggetti coinvolti, nella scuola primaria la non ammissione alla classe successiva e alla scuola secondaria di primo grado assume carattere di eccezionalità; pertanto solo in situazioni gravi, con specifica motivazione e con voto all'unanimità, il consiglio di classe può non ammettere lo studente alla classe successiva.*

2. *Nella scuola secondaria di primo grado sono ammessi alla classe successiva gli studenti che abbiano ottenuto una valutazione complessivamente sufficiente da parte del consiglio di classe, con la conseguente formulazione di un giudizio globale sufficiente. Il consiglio di classe può ammettere lo studente alla classe successiva pur in presenza di carenze negli apprendimenti, con riguardo alla programmazione didattica biennale e alla possibilità di recupero dello studente anche*

3.2.1. Regole formali

Ogni Consiglio considera formalmente la normativa prevista in merito alla valutazione degli studenti, contemplando innanzitutto le misure compensative di supporto per chi presenta bisogni educativi speciali (BES), da includere tra le modalità per sostenere l'esame di stato. Alcune griglie di riferimento guidano la stesura dei giudizi globali, con una personalizzazione soprattutto nei casi più complessi. Sono considerati i Piani Educativi Personalizzati (PEI) – per gli studenti segnalati in base alla L. 104 – e i diversi Progetti e Piani Personalizzati²³, quando presenti.

Nei casi più controversi, i docenti votano a maggioranza la non ammissione agli esami e verificano il numero di insufficienze presenti, esaminando anche la media matematica dei voti per il giudizio sintetico.

3.2.2. Modalità comunicative e di confronto sui problemi educativi

Le modalità comunicative utilizzate nelle discussioni meriterebbero un'analisi conversazionale approfondita: con molti interventi spesso sovrapposti, schierandosi a

con percorsi personalizzati. Della eventuale presenza di carenze negli apprendimenti è data indicazione, per le relative discipline, nel documento di valutazione.

3. *Nella scuola secondaria di primo grado per l'ammissione alla classe successiva o all'esame di stato gli studenti devono aver frequentato non meno dei tre quarti dell'orario annuale d'insegnamento previsto dai piani di studio dell'istituzione scolastica; al di sotto di tale quota oraria il consiglio di classe dichiara l'impossibilità di procedere alla valutazione dello studente. In casi eccezionali e motivati e sulla base dei criteri generali stabiliti dal Collegio dei docenti, il consiglio di classe può derogare da tale quota oraria e, in presenza di elementi ritenuti sufficienti, procedere alla valutazione annuale.*

4. *All'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione sono ammessi gli studenti che abbiano ottenuto, nel giudizio globale, una valutazione complessivamente sufficiente da parte del consiglio di classe. Il giudizio globale si conclude con il giudizio di ammissione all'esame di stato che è espresso con l'attribuzione di uno dei seguenti giudizi sintetici decrescenti: ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente.*

L'Art. 5 così disciplina la certificazione delle competenze nel primo ciclo:

1. *Al termine del primo ciclo il consiglio di classe certifica le competenze degli studenti avendo a riferimento quanto previsto dall'allegato A) al [decreto del Presidente della Provincia n. 16-48/Leg del 2010](#); per la certificazione delle competenze, la Giunta provinciale adotta i modelli da utilizzare nelle istituzioni scolastiche in raccordo con quelli nazionali.*

2. *La certificazione delle competenze avviene entro il termine dell'anno scolastico conclusivo del primo ciclo di istruzione e ha anche carattere di bilancio utile ad orientare lo studente alla prosecuzione degli studi. Nella stesura della certificazione deve essere considerato il percorso didattico ed educativo svolto dallo studente, i traguardi raggiunti nell'apprendimento e i livelli di competenza.*

Infine, l'art. 19 prevede che l'esito dell'esame di stato sia formalizzato con un giudizio sintetico, convertito con un voto numerico espresso in decimi, per uniformarsi alle altre regioni italiane, prevedendo in casi eccezionali anche la lode.

²³ Nella PAT si prevede la distinzione in tre fasce – A, B, C – degli alunni con bisogni educativi speciali (BES), con la stesura di un PEI (Piano Educativo Individualizzato) per gli studenti in fascia A certificati ai sensi della L. 104; l'esplicitazione degli interventi a favore degli studenti con DSA in fascia B e C attraverso il PEP (Progetto Educativo Personalizzato), con misure dispensative e strumenti compensativi; infine specifici PDP (Piano Didattico Personalizzato) per gli studenti stranieri, attraverso modelli predisposti dalla rete interculturale (Arici & Bampi, 2012).

favore o contro quanto appena dichiarato, i docenti interloquiscono lasciando anche frasi in sospeso o parole sottintese, utilizzando termini forti e metafore, talvolta ironizzando ed esprimendo un senso di impotenza, rabbia o frustrazione. Il coordinatore – nella maggioranza dei casi – chiude ogni ciclo conversazionale, con una netta prevalenza dei suoi interventi rispetto quelli dei colleghi, alcuni dei quali preferiscono rimanere in silenzio o esprimersi solo con il docente seduto accanto. C'è anche chi fa altro.

Si sono osservati – durante le riunioni di prescrutinio – molti momenti di forte discussione, in un clima informale e nell'ambito di un setting con tavoli predisposti a ferro di cavallo o a cerchio; una maggiore formalità e controllo delle modalità comunicative emergono, invece, dall'analisi degli incontri di scrutinio, a cui era sempre presente anche il dirigente e in cui si sono definite le situazioni più incerte.

Mentre in una scuola osservata ogni incontro durava mediamente un'ora per classe, nell'altra oltre due ore, con uno spazio maggiore dedicato al confronto/discussione di problematiche educative complesse relative anche all'intervento delle forze dell'ordine, dei Servizi sociali e di alcuni contatti con le famiglie degli studenti più fragili, riportando casi e motivazione di alcune sospensioni.

3.2.3. Criteri di valutazione e dinamiche decisionali

Le dinamiche connesse alla valutazione prevalentemente osservate nei diversi Consigli di Classe e sintetizzate nella Tab. 25 si riferiscono solo in minima parte alle funzioni sottese al processo valutativo, già affermate in letteratura (Capperucci, 2011b), che vorrebbero considerare la valutazione come (Corchia, 2011, pp. 28-29):

- a) *misura* su cui fondare la formulazione di giudizi;
- b) *strumento* del processo decisionale, capace di creare informazioni per ottimizzare le decisioni;
- c) *processo* di apprendimento, per permettere nuove modalità di progettazione;
- d) *controllo*, finalizzato a verificare la congruenza tra bisogni, obiettivi, attività ed esiti raggiunti.

Quello che emerge complessivamente non è solo la difficoltà concreta nel considerare in modo coerente il percorso di ogni studente da parte di tutti i docenti, ma nel creare degli adeguati spazi di riflessione collegiale e di autovalutazione critica e costruttiva dei processi messi in atto, per riformularne di nuovi maggiormente aderenti ai bisogni emergenti per promuovere percorsi di successo.

Tabella 25 - Criteri di valutazione e dinamiche decisionali. Nodes

CRITERI AGITI	Adeguare i voti al giudizio, adeguare il giudizio ai voti; sufficiente in assenza di voto; considerare il percorso, ammissione con PEP; giudizio personalizzato sulle difficoltà; arrotondare per difetto con tutti; valutare solo alcune discipline; discrepanza tra competenze e voti; linea unica di istituto; non inserire nulla in caso di valutazione negativa; valutare i risultati raggiunti; considerare il pensiero critico; uscire dalla logica dei confronti; evidenziare la frequenza non costante; valutare la partecipazione; valutare la capacità di rispettare le diversità; valutare l'autonomia; valutare lo svolgimento dei compiti a casa.
DINAMICHE DECISIONALI	Media matematica dei voti con due decimali per evitare discussioni; sostituzione o eliminazione di definizioni negative; discussione su livello e sui termini del progresso; contrattazione per la sufficienza; nessun confronto sulla valutazione delle competenze; mescolare profitto e comportamento; ruolo trainante del coordinatore nelle scelte del Consiglio; valorizzare aspetti positivi; risultato della verifica come conferma di quanto dichiarato; non soffermarsi troppo sui problemi e passare oltre; ruolo determinante del dirigente; concordare cosa chiedere all'orale; verificare i giudizi a casa singolarmente; giustificarsi in caso della variazione del giudizio rispetto alla griglia di riferimento; divergenze tra esiti nel laboratorio e in classe; poca considerazione del giudizio della facilitatrice; discordanza tra le considerazioni dei prescrutini e l'ammissione formale; procrastinare le decisioni; prescrutinio come fase di confronto; decisioni importanti a livello informale "nei corridoi"; supportare le scelte delle superiori con i voti; arrampicarsi sugli specchi; eludere la compilazione dei PDP; polemizzare l'utilizzo della griglia predisposta.

3.2.4. Schemi di credenze

I processi decisionali sembrano essere così fortemente influenzati dagli schemi di credenze assunti dai docenti e connessi alla tipologia di relazione costruita con gli studenti, relata alla didattica agita e alle metodologie implementate (Tab.26).

Iniziative episodiche tentate senza successo da alcuni docenti, non supportati dal team o dalla *policies* scolastiche, si ripercuotono in un senso di frustrazione e di insofferenza, che si esprime con attribuzioni esterne²⁴ di colpa e con un progressivo disimpegno o ancora con fenomeni di crescente *burnout* anche nei docenti inizialmente più motivati, come espresso con chiarezza da un dirigente intervistato che lavora in contesti fortemente problematici:

[...] Io li osservavo... e vedevo che c'era gente [docenti]... motivata: pochissimi!! C'era gente stanca, ma stanca-a... senza più l'entusiasmo, come dire... sfinita!! Come dire: Non ce n'è più! Di qui non ne usciamo! Che però in passato aveva dato... aveva creduto... aveva ancora qualche ricordo, così... malinconico, ma non avrebbe più... scommesso un euro... E poi c'erano invece quelli che squazzavano in questa

²⁴ Questa modalità viene definita in psicologia come *errore fondamentale di attribuzione* (Heider), che consiste nella tendenza generale nelle spiegazioni causali a sovrastimare il peso dei fattori disposizionali e a sottostimare il peso dei fattori situazionali. "Nei processi di attribuzione causale ci sono delle tendenze sistematiche, delle distorsioni. Tra queste il *self-serving bias*, ossia la tendenza ad attribuire le cause dei propri successi a fattori interni e dei propri insuccessi a fattori esterni. Spiegazioni possibili di questa tendenza sono di carattere cognitivo e di carattere motivazionale" (Palmonari et al., 2002, p. 37).

situazione perché tanto qua, in questa scuola qua, che fai? Fai poco, perché tanto sono loro che sono problematici! Se loro sono tutti così, io faccio poco, non so cosa dirti... E quindi lavoravano poco! Lavoravano anche in classe, però con obiettivi... veramente penosi e miseri, perché non c'era proprio il senso di un miglioramento. Se tu parlavi di miglioramento, ti sentivi dire: Ma cosa vuole migliorare?!? Ma li vede che... Ma li vede che sembrano animali!! Tutto così. [...] E io non potevo vedere un depresso... demotivato... non va bene, non posso pensare che loro abbiano già delle famiglie in difficoltà, hanno lasciato la loro terra e devono arrivare qui per trovare un demotivato... Non esiste! (DIR4_070716)

La polarità opposta è rappresentata, invece, da una pregnante sfida al cambiamento, radicata in profonde motivazioni a livello personale, per permettere la costruzione di un possibile “sogno educativo” (Torres & Noguera, 2008), riconoscendo i bisogni presenti, creando un rapporto anche empatico e credendo nelle capacità degli studenti, valorizzati e condotti verso obiettivi progressivamente più complessi, come ci ricorda anche l’approccio pedagogico dell’esperienza di Barbiana (Batini et al., 2014, p. 79).

Tabella 26 - Schemi di credenze. Proprietà, nodes e co-occorrenze

Proprietà	Etichette/ Etichette invivo	Co-occorrenze
SCARICARE LA COLPA	<p><i>Non fa niente!!; non hanno mica tanta voglia!</i></p> <p><i>Ho trovato un muro; sa lavorare quando vuole; è tutto una contraddizione!! Stanno sempre in mezzo al bosco...; non si applica; è un delirio...; non studiano come dovrebbero; gli basterebbe poco!</i></p> <p><i>Non riesce perché non ha voglia; pensa ad altro; sta' lì e dorme; si è perso...;</i></p> <p><i>Promette, promette, promette, e poi?</i></p> <p><i>Lui ha mollato tutto!</i></p> <p><i>Non l'ho mai visto lavorare con il minimo impegno!</i></p> <p><i>Loro vivono alla giornata!</i></p> <p><i>La famiglia non collabora. Lui non collabora!</i></p>	<p>Arrendersi</p> <p>Essere intermittente</p> <p>Delegare</p> <p>Remare contro</p> <p>Procedere nell'incertezza</p> <p>Non vedere le difficoltà</p> <p>Uniformare</p> <p>Didattica cristallizzata</p>
PROMUOVERE SENZA CONVINZIONE	<p>Nessuna aspettativa.</p> <p><u>Comunque</u> andrà a fare la parrucchiera...</p> <p><i>Sappiamo che non ce la farà...</i></p> <p><i>Lui era da bocciare...</i></p> <p><i>L'anno prossimo verranno tutti bocciati!!</i></p> <p><i>È un PEI al limite.</i></p> <p><i>Ammesso al limite!!</i></p> <p><i>Ammesso col rotto della cuffia.</i></p> <p><i>Tenerlo a scuola è deleterio... è un bullo di prima categoria...</i></p> <p><i>Se lo teniamo qui non cambierebbe nulla!</i></p> <p>Considerare la scelta futura</p>	<p>Arrendersi</p> <p>Rassegnazione</p> <p>Scelte parziali</p> <p>Curare l'immagine</p> <p>Non pianificare</p>

<p>CAVALCARE UN SENSO DI GIUSTIZIA</p>	<p><i>Io su 3 materie dovevo dargliene una! Non posso non dargliela l'insufficienza... Ha avuto l'handicap di essere in questa classe... Non lo giustifica il fatto di essere o più grande o certificato... Ha capito di ricevere un trattamento di favore!! Fanno i furbi! Ha un sacco di agevolazioni! Non è giusto! Pensa... tanto qui si è sempre promossi Bocciare per far capire che la vita è fatta di fatica.</i></p>	<p>Prevaricare Remare contro Delegare Non coordinare gli interventi Negare i bisogni Uniformare Didattica cristallizzata Sistema competitivo</p>
<p>PREMIARE PUNIRE</p>	<p><i>Allora, lo premiamo! Non sei sufficiente, ma io ti premio!! Tirare su per l'impegno. Punire il mancato impegno. Voler offrire lezioni di vita.</i></p>	<p>Procedere nell'incertezza Uniformare/differenziare Essere intermittenti Prevaricare/essere empatici</p>
<p>VOLER OFFRIRE UNA SECONDA OPPORTUNITA'</p>	<p><i>Non ammettere agli esami come valutazione di rete; far cambiare sezione come rinascita; bocciare per offrire una chance; tenerlo per proteggerlo Preferisco tenerlo! Ci sono bocciature che vanno nel bene dell'alunno!</i></p>	<p>Prendersi cura Lavorare in rete Pianificare</p>
<p>METTERSI SULLO STESSO PIANO</p>	<p><i>Fuori di qui per lui non valgo nulla! Con me ha chiuso! La nostra professionalità viene annullata! Promuoveremo cani e porci... Rabbia. Insofferenza. Frustrazione.</i></p>	<p>Prevaricare Essere intermittenti Procedere nell'incertezza Intervenire in modo isolato</p>
<p>CREDERE NELLE CAPACITÀ</p>	<p><i><u>Ci ha dato dentro...</u> Quelli bravi sono proprio bravi!! Vuole <u>dimostrare di farcela!</u> Ha una buona testa... Noi <u>non siamo qui per dare punizioni!</u> Credere nelle capacità. Offrire competenze di base per ammetterlo alle superiori. Focalizzarsi su <u>cosa vale</u> per un ragazzo. Bocciatura fallimentare.</i></p>	<p>Costruire una relazione Responsabilizzare Motivare allo studio Avere entusiasmo Crederci Pianificare/accordarsi Recuperare risorse Sistema supportivo</p>

RICONOSCERE I BISOGNI	Riconoscere il bisogno di conforto e sicurezza (<i>Ha bisogno di guida</i>) <i>In classe non riesce a fare...</i> <i>Avere un occhio di riguardo...</i> <i>Non siamo qui per offrire lezioni di vita!</i> Attivare un sostegno/un pacchetto orario per supportare Fa fatica a seguire perché è straniero! Dare prove facilitate. Seguire passo a passo.	Costruire una relazione Prendersi cura Pianificare Differenziare Didattica facilitante
APPROCCIO EMPATICO	Dimostrare empatia <i>È un bijoux!</i> <i>Ce li perdiamo! È come se si spegnesse...</i> <i>Lo mandano al massacro!</i>	Costruire una relazione Aiutare individualmente Prendersi cura Incoraggiare, motivare

Considerando complessivamente i dati raccolti ad un livello più profondo di analisi, integrato dalla codifica delle interviste effettuate allo scopo di comprendere meglio le relazioni esistenti tra le diverse proprietà costruite, sono tre le visioni che sintetizzano gli schemi di credenze osservati (Tab. 27):

- a) una *visione orientata al passato (cosa è successo finora)*, che considera risultati raggiunti e comportamenti prodotti, talvolta connessa con un senso di rabbia e/o rivendicazione o di sterile buonismo/cinismo;
- b) una *visione statica*, connessa con un senso di arrendevolezza ed impotenza o non curanza;
- c) una *visione orientata al futuro (cosa si può costruire)*, che comprende attese e bisogni espressi dagli studenti e connessi alla costruzione del loro progetto di vita; visione – quest’ultima – intimamente collegata ad una *mission* educativa che vorrebbe attribuire alla scuola un ruolo di equalizzatore sociale, includendo quella necessaria utopia già descritta da Freire (2002) e da Milani in *Lettera ad una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967).

Tabella 27 - Relazione tra vision, vissuti, sistemi di credenze e processi decisionali e di orientamento

VISION	VISSUTI EMOTIVI DEI DOCENTI	SCHEMI DI CREDENZE	PROCESSI DECISIONALI E DI ORIENTAMENTO
ORIENTATA AL PASSATO	RIVENDICAZIONE RABBIA	CAVALCARE UN SENSO DI GIUSTIZIA	Assumere la media matematica con due decimali, uniformare, focalizzare il risultato
	FRUSTRAZIONE	SCARICARE LA COLPA METTERSI SULLO STESSO PIANO	Vincolare le proposte alle risposte dello studente, o della famiglia, dei colleghi...
	BUONISMO/CINISMO	PREMIARE/PUNIRE	Valorizzare o evidenziare carenze.

STATICA	IMPOTENZA ARRENDEVOLEZZA NON CURANZA	PROMUOVERE SENZA CONVINZIONE	Contrattare per la sufficienza, non avere aspettative, orientare verso CFP.
ORIENTATA AL FUTURO	EMPATIA FORTE MOTIVAZIONE	RICONOSCERE BISOGNI/COMPETENZE CREDERE NELLE CAPACITÀ	Orientare in base alle inclinazioni, considerare l'ambiente di vita, i progetti familiari. Differenziare. Focalizzare il percorso.
	IDEALISMO	VOLER OFFRIRE UNA SECONDA OPPORTUNITÀ	Progettare in rete, prevedere percorsi supportivi.

E quest'ultima visione viene così esplicitata da un docente intervistato che lavora in una classe molto complessa:

Dobbiamo creare attraverso la scuola delle persone libere: è quello che ho pensato quando ho scelto di fare l'insegnante: non ripetere più gli errori che ho subito, gli insuccessi, i fallimenti [...]. La scuola qualche volta non se ne rende conto, ma fa dei danni-ii veramente... enormi: ed è per questo che l'insuccesso scolastico c'è! Perché è vero: nella scuola trentina dicono: Uha-ooo!! Il 90% dei ragazzi frequenta la scuola! Sono bugie! Perché se il 57% dei ragazzi [di origine migrante] è occupato nelle scuole professionali, che sono il contenitore sostanzialmente dei "meno capaci", vuol dire che io immetto nel mercato non delle persone tra virgolette capaci, ma delle persone incapaci di scegliere! E questa è una cosa che nella scuola deve essere capita... [...] perché prima o poi le scelte sbagliate ricadono... e più noi a scuola procrastiniamo [questo problema] più ci sarà... veramente di un disagio! [...] Dobbiamo costruire [a scuola] un reticolato di relazioni, di territori dove io porto la mia esperienza da pakistano, tu porti quella da iraniano, tu di italiano... di trentino, quello che è insomma... [...] E c'è un lato comune: che quando [gli studenti] diventeranno grandi, dovranno affrontare delle tematiche comuni che sono: la famiglia, il lavoro... E soprattutto il lavoro! [...]La scuola viene chiamata oggi a diventare veramente unificatrice, ma per esserlo deve essere attrezzata con persone che non passano attraverso un percorso ordinario di selezione, ma un percorso che va riletto e rifatto in una maniera completamente diversa! (DOCM13_150615)

3.3. Questioni di corridoio

Quanto gli incontri dei Consigli di Classe non riescono a gestire, viene "giocato" dai docenti a livello informale, creando alleanze e forme di collaborazione su percorsi interdisciplinari, spesso più per affinità personali tra colleghi che per un progetto pedagogico della scuola:

La programmazione almeno alla primaria c'è! E c'è una tradizione di collaborazione tra docenti. E già lì funziona come funziona e lo sappiamo.... Ma alle medie... [...] E poi non si capiscono tra loro gli insegnanti! [...] La collaborazione va molto per affinità personali. E' un problema anche quello... perché noi siamo dei professionisti e si collabora! Ma è un po' il residuo di come è nata la scuola italiana: con il maestro unico e con la libertà di insegnamento, che dovrebbe essere libertà di pensiero, non di fare quello che più mi pare! (DIR3_250515)

Il passaggio di molte informazioni sugli studenti, quando non formalizzate nei piani appositi predisposti, avviene nel cambio d'ora o in alcuni momenti di pausa o durante le cosiddette "ore buche" nell'orario di servizio²⁵, spazi temporali spesso improvvisati e non collegiali. Anche i contatti della referente interculturale o della facilitatrice, quando presenti, seguono solitamente la stessa modalità, favorendo un atteggiamento di delega e di deresponsabilizzazione dei problemi oppure ancora determinando comunicazioni incomplete, che fomentano equivoci e dissapori.

In casi eccezionali vengono convocati Consigli di Classe ristretti – ovvero con la sola presenza del docente di italiano, matematica e del referente – che non riescono, comunque, a gestire la continua variabilità e problematicità presente in molte classi.

3.4. Equità nell'esame di stato: alcuni dati

Che cosa succede e come si preparano gli studenti all'esame di stato alla fine del primo ciclo scolastico?

Si sono considerati nell'analisi i dati delle 3 ore di osservazione del colloquio orale di tre studenti di origine migrante; 6 ore di osservazione del laboratorio di L2 tra la fine della scuola e le prove orali di 7 ragazzi stranieri della scuola di Galatea; 7 ore di osservazioni focalizzate sulle proposte laboratoriali a Galatea e Cordelia. E poi i dati mancanti, come ulteriore dimensione informativa di rilievo²⁶.

In due scuole su quattro esistono laboratori di L2 che nell'ultima parte dell'anno si focalizzano sulla preparazione del colloquio orale, supportando gli studenti nell'elaborazione di una mappa concettuale interdisciplinare su una tematica concordata con tutti i docenti. Dove non esistono laboratori, sono comunque i docenti coordinatori che si fanno carico dei ragazzi più fragili e durante le ore di lezione cercano di "avere un occhio di riguardo" per aiutarli ad organizzarsi, fornendo del materiale e mediando con i colleghi per accordarsi sul livello da richiedere, come descritto da questa docente di Vega, riferendosi ad un ragazzo di origine migrante:

²⁵ Ovvero quando un docente non è in servizio, ma rimane magari a scuola per una pausa oraria prima della lezione successiva.

²⁶ Vega, per esempio, non ha concesso ulteriori osservazioni sul campo, in quanto non poteva offrire dal mese di maggio laboratori attivi di L2 o in preparazione alle prove di esame; così come Cordelia, i cui docenti intervistati declinano in modo molto generico le attività presenti per i ragazzi in difficoltà, ammettendo che nella scuola si potrebbe fare di più.

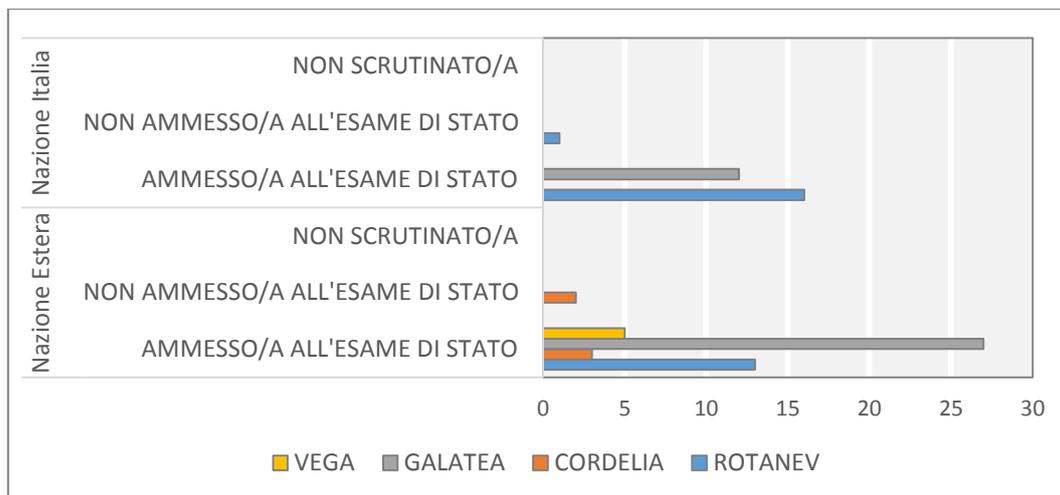
Sì, è stato ammesso... io spero che comunque ce la faccia, perché francamente... Poi anche lì, devi un po' cercare di decidere... con il Consiglio di Classe quale valore dare a questo esame di terza media, perché non ha senso pretendere da lui una prestazione identica al ragazzo che è figlio di due laureati.... Ma che senso ha? Perché mai i colleghi a volte pretendono la stessa prestazione? E allora io dico... ma ha senso questa cosa?? Ma rendiamoci conto da che punto, da dove parte questo... e che cosa può dire, e fin dove può arrivare... (DOC10_040615)

Ma, in ogni caso, quanto si fa non è abbastanza.

Risultato delle difficoltà riscontrate in tutto il processo osservato sono gli oggettivi esiti disequilibrati tra studenti di cittadinanza italiana e non italiana, come si evince dai dati²⁷ presentati di seguito (Fig. 85, 86 e 87), riferibili alle scuole del campione, che confermano il trend presente anche nella provincia e nella nostra penisola tracciato nei Focus "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado" del MIUR (2015a, 2015b).

Sono sempre gli studenti di origine migrante, come già evidenziato nel cap. III, a presentare le maggiori percentuali di non ammissione/non essere scrutinati all'esame di stato, soprattutto se di prima generazione. Inoltre, sebbene il livello degli studenti di seconda generazione sia più vicino a quello degli studenti italiani, esiste una notevole varianza tra scuole, riferibile non solo alla diversa tipologia di studenti, ma anche alla differente progettualità implementata dai docenti, come si evince dall'analisi qualitativa dei contesti osservati.

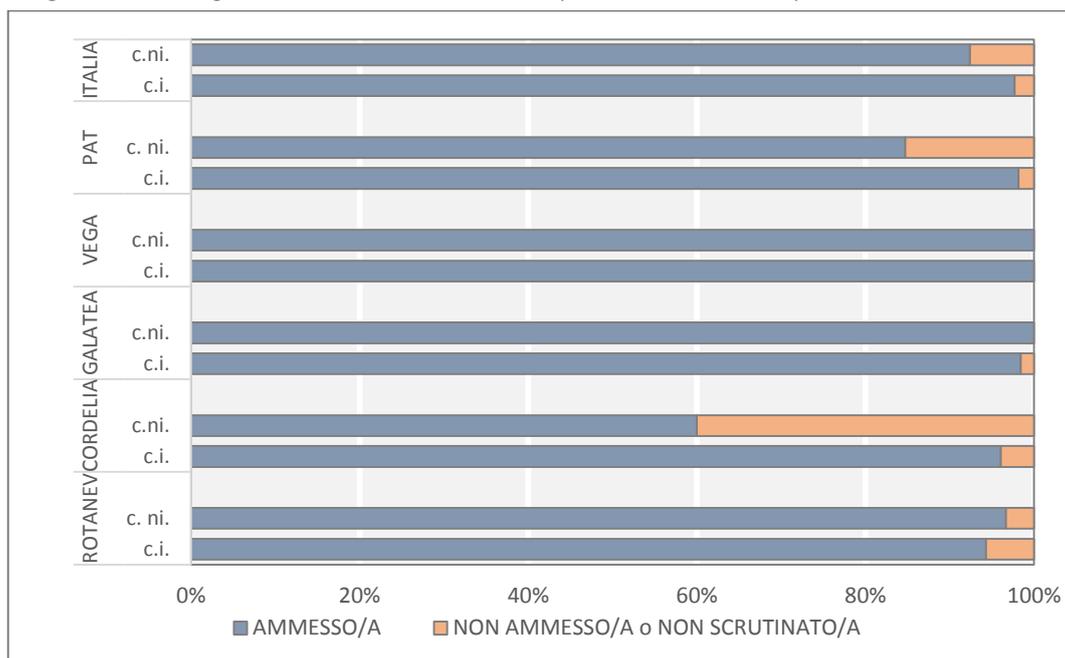
Figura 85 - Esito scrutini nelle classi terze degli studenti di cittadinanza non italiana di prima e seconda generazione nei quattro contesti osservati. A. sc. 2014-15



Rielaborazione personale di dati forniti dall'Ufficio Innovazione e Informatica della PAT (data di estrazione 15/01/2016).

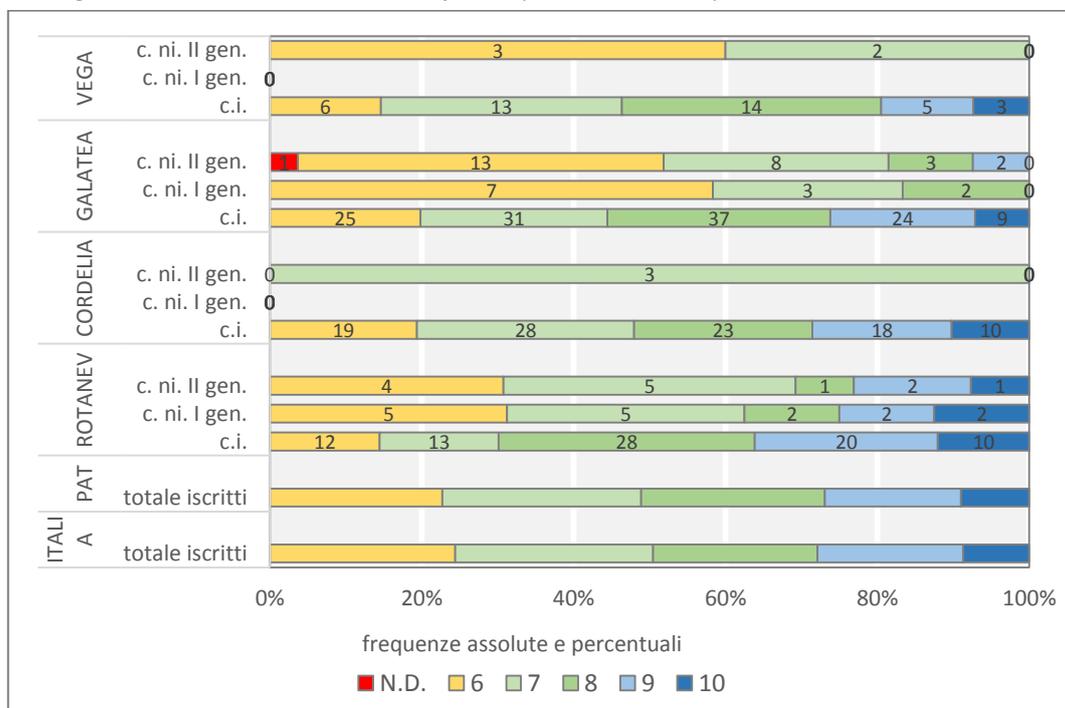
²⁷ I dati riferiti alle ammissioni e agli esiti dell'esame di stato alla fine del primo ciclo nell'anno scolastico 2014-15, distinti per cittadinanza, sono stati forniti dall'Ufficio Innovazione e Informatica della PAT.

Figura 86 - Esiti degli scrutini delle classi terze, distinti per cittadinanza. Valori percentuali. A.sc. 2014-15



Rielaborazione personale di dati forniti dall'Ufficio Innovazione e Informatica della PAT (data di estrazione 15/01/2016) e dal MIUR (2015a, p. 11).

Figura 87 - Esiti dell'esame di stato alla fine del primo ciclo, distinti per cittadinanza. A. sc. 2014-15



Rielaborazione personale di dati forniti dall'Ufficio Innovazione e Informatica della PAT (data di estrazione 15/01/2016) e dal MIUR (2015a, p. 8) Per una corretta lettura: c.i. indica la cittadinanza italiana; c.ni., la cittadinanza non italiana; N.D., dato non disponibile; I gen., prima generazione; II gen., seconda generazione. I nome delle scuole sono gli stessi nomi di fantasia utilizzati nel report. I dati relativi a Vega, Galatea, Cordelia e Rotanev coinvolgono complessivamente 424 studenti, mentre quelli della PAT 5.563 soggetti.

4. INSEGNANTI E DIRIGENTI “DETERMINANTI”

La figura che collega in modo trasversale un processo efficace rendendo possibile un percorso di successo formativo è quello che la *critical pedagogy* dipinge come “insegnante trasformativo” (“*transformative teacher*”) (Giroux, 1988), definizione quanto mai attuale: un docente – o meglio un gruppo di docenti – che riesce a promuovere percorsi emancipanti rispetto la situazione di partenza degli studenti, con una spinta motivazionale che diventa anche un credo politico di cambiamento possibile, utopico ma a cui tendere.

Sono docenti che hanno/comunicano alte aspettative a tutti i loro studenti, nella consapevolezza che questi si impegnano e apprendono più facilmente se gli insegnanti dimostrano di credere nella loro capacità di riuscire a farcela (Gorski, 2013, p. 121).

Un credo etico sprona questi docenti a facilitare la didattica, utilizzare metodologie attive, creare una relazione e considerare spazi e tempi perché ciò avvenga, con loro e fra studenti, in una dimensione dialogica tanto cara alla prospettiva freiriana. Pianificano in team e “*valutano valorizzando*” il percorso e non solo il prodotto, con quella competenza pedagogica già descritta da Bertolini e Caronia in “*Ragazzi difficili*” (1993), potendo contare anche sul supporto di politiche dirigenziali coerenti, indispensabili condizioni di attuabilità emergenti dalla ricerca.

I dirigenti delle scuole – sebbene siano stati osservati solo marginalmente – si rivelano come elementi chiave nella promozione di processi efficaci, in congruenza a quanto già emerso in studi precedenti (Tarozzi, 2015) e in parte nei risultati del questionario sul successo scolastico, ulteriore convalida e trasferibilità del modello costruito anche fuori dal territorio trentino²⁸. E condizioni di attuabilità sono anche la presenza di politiche territoriali aderenti ai principi di equità, necessarie per costruire – con una stretta alleanza in rete – percorsi condivisi con le famiglie.

Fino a che punto i docenti – e i dirigenti – possano ancora oggi agire come “intellettuali pubblici” rimane, tuttavia, una questione aperta. Concordo con Tarozzi (2012d) quando sostiene che si possono considerare tali nelle occasioni in cui si pongono in modo attivo per contrastare la cultura dominante, accettando che l’educazione sia politica e che la loro azione non sia mai neutrale; oppure intenzionalmente lavorano per favorire l’emancipazione dei gruppi subalterni – i minori di origine migrante in questo caso; oppure ancora coltivano la capacità di sognare, considerando l’utopia un orizzonte mai raggiungibile per l’azione.

Il loro modo di porsi empatico per cogliere i bisogni educativi degli studenti ricorda quanto scritto da Gramsci (1975) sull’intellettuale tradizionale:

[...] L’errore dell’intellettuale è quello di credere che si può conoscere senza capire, soprattutto senza sentimento e senza essere appassionato, che si può essere un intellettuale solo se separato e distaccato dalla gente. (Ibidem, QdC, I, p. 452)

²⁸ I risultati del questionario sono presentati nel paragrafo successivo.

I docenti e dirigenti “*determinanti*” tratteggiati nel presente studio mostrano, infatti, schemi di credenze orientate al futuro: con una forte motivazione ed idealismo riconoscono e comprendono le risorse presenti nei loro studenti e da queste partono con passione per traghettarli verso competenze progressivamente maggiori, al fine di “*creare attraverso la scuola delle persone libere*”.

Tuttavia nell’attuale società post-capitalista per un insegnante è sempre più difficile assumere il ruolo di “*intellettuale pubblico*”. I docenti sono poco riconosciuti socialmente ed economicamente, vengono spesso bistrattati dai media, contestati dalle famiglie, non supportati dalle politiche educative. I percorsi formativi sono focalizzati sull’acquisizione di tecnicismi che poco aiutano nella creazione di consenso su ideali di equità e democrazia. Come già sosteneva Cochran-Smith (2010), la formazione dei docenti per/alla giustizia sociale (*Social Justice Teacher Education*) dovrebbe comprendere “*conoscenze dei contesti sociali e politici in cui essi operano*” (ibidem, 2010, p. 447), passione ed impegno etico e non solo competenze, abilità e conoscenze di un neutro paradigma politico promosso dall’approccio *DeSeCo* (*Definition and Selection of Competencies*) dell’OECD (Rychen & Salganik, 2003).

Privi di un’adeguata formazione pre-ruolo e in servizio, i docenti – soli nel trovare strategie politiche e di emancipazione efficaci – rischiano di trasformarsi in tecnici specialisti della burocrazia scolastica, con un’impostazione educativa tecnocratica che separa riflessione, progettazione ed esecuzione pratica, e che standardizza il sapere scolastico in vista della sua gestione e di un suo possibile controllo (Giroux, 1988, p. 122-123).

Uno dei fattori dell’attuale crisi educativa potrebbe essere rappresentato proprio dalla perdita di potere del ruolo del docente, impossibilitato ad organizzarsi collettivamente per far sentire la propria voce e costretto ad abdicare alla propria funzione trasformatrice (Catarci, 2016); così come dalla perdita del ruolo di visionario etico-politico e pedagogico della classe dirigente, formata ad una gestione aziendale delle scuole in cui opera senza una formazione esperienziale e un “*ethos interculturale*” di riferimento (Tarozzi, 2014).

Difendere la scuola pubblica come istituzione che promuove equità e democrazia dovrebbe diventare un’urgente priorità della classe politica, per permettere a ciascun docente o dirigente di riassumere il proprio ruolo di “*intellettuale organico*” nell’accezione gramsciana, ancor meglio definibile come “*intellettuale dei diritti umani*” (Tarozzi, 2012d), impegnato a costruire – attraverso l’educazione – una maggiore giustizia sociale.

5. ESITI DEL QUESTIONARIO

I risultati del questionario sul successo scolastico (cfr. Allegato 1, p. 287), somministrato in fase conclusiva di analisi, si declinano come ulteriore convalida e trasferibilità del modello costruito in altri contesti complessi anche al di fuori dal territorio trentino.

Sono stati ricontattati sia alcuni docenti della PAT che hanno partecipato al progetto di ricerca sia altri docenti e dirigenti di una scuola immersa in un contesto multiproblematico di Torino, prescelta nel campionamento teorico (cfr. pp. 175-176).

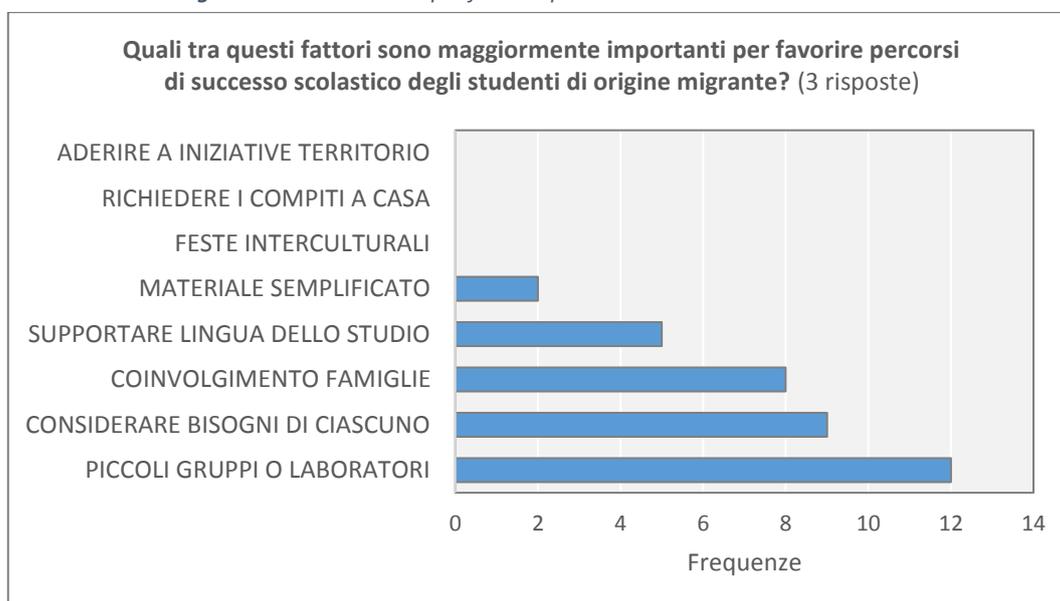
5.1. Contesto di ricerca trentino

Gli elementi essenziali dell'analisi qualitativa sono confermati dalle ultime 9 interviste a 10 *key informants* contattati e dalle risposte al questionario (cfr. Allegato 1) conclusivo inviato a 15 docenti²⁹ delle 4 scuole che hanno partecipato al progetto.

Tra i fattori determinanti per promuovere il successo scolastico emergono soprattutto dimensioni relazionali e metodologico-didattiche.

La cura di una relazione significativa che consideri i bisogni di ciascuno e il coinvolgimento delle famiglie non sono solo riconosciuti tra i fattori chiave (Fig. 88), ma vengono ulteriormente evidenziati con un alto grado di accordo (4-5)³⁰ da 11 su 12 docenti contattati.

Figura 88 - Fattori chiave per favorire percorsi di successo scolastico - PAT



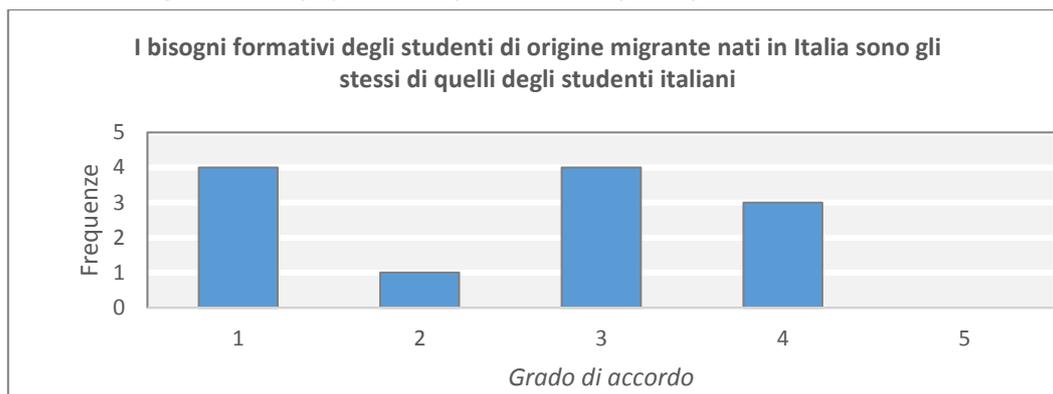
²⁹ Questi dati sono riferiti a 12 questionari restituiti (su 15 inviati online), compilati da docenti chiave dei 4 contesti osservati in Trentino, selezionati in base al campionamento teorico: di questi insegnanti, 5 sono in servizio da 11-20 anni, 7 da oltre 20 anni.

³⁰ Si è assunta una scala Likert con 5 livelli, da 0 (mancato accordo) a 5 (massimo accordo) per ciascuna affermazione proposta.

Anche la dimensione di una didattica attiva è considerata rilevante, con il massimo livello di accordo, così come la necessaria congruenza tra valutazione e programmazione.

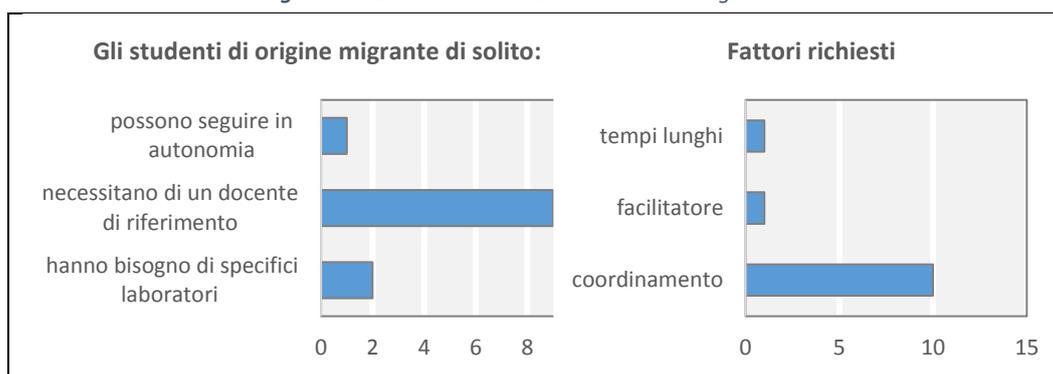
Ma se questi principi di fondo sono dichiarati in modo omogeneo da tutti, rivelano discrepanze le risposte sul riconoscimento dei diversi bisogni degli studenti di origine migrante nati in Italia rispetto quelli degli studenti italiani (Fig. 89), indice presumibilmente della presenza di situazioni differenti tra studenti così come di dissimili credenze e competenze tra docenti.

Figura 89 - Bisogni formativi degli studenti di origine migrante nati in Italia - PAT



La dimensione progettuale e organizzativa emerge in modo trasversale da diversi quesiti: è ulteriormente rimarcata l'importanza di laboratori e piccoli gruppi, insieme alla necessaria presenza di un docente come punto di riferimento (Fig. 90 a sinistra), di personale preparato (facilitatore linguistico) e di materiale predisposto ad hoc.

Figura 90 - Dimensione relazionale e metodologica - PAT

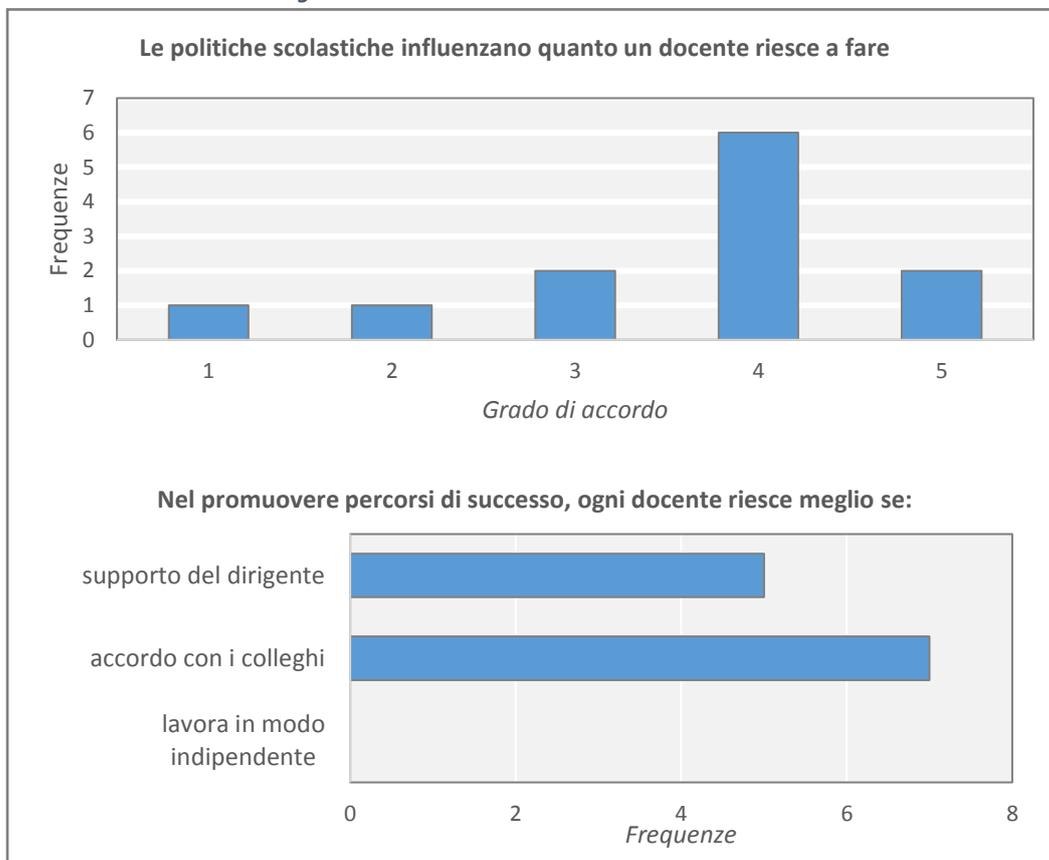


Il coordinamento tra diverse attività sembrerebbe essere riconosciuto come un fattore di primaria importanza (Fig. 90 a destra), anche se – basandosi sull'esperienza diretta – i docenti dichiarano un diverso livello di accordo in tal senso.

E soprattutto, qualora le *policies* del dirigente non supportino adeguatamente quanto messo in campo (Fig. 91 sotto), la collaborazione e la colleganza tra docenti (Fig. 91 sopra)

è ciò che riesce ad assicurare un'implementazione efficace delle proposte, convalidando il valore del coordinamento fra le diverse attività.

Figura 91 - Policies e collaborazione tra docenti - PAT



5.2. Altri contesti

Nell'istituto Comprensivo di Torino selezionato nel campionamento teorico sono stati restituiti 83³¹ questionari su 144 (66 nella versione cartacea e 17 nella versione online).

La percentuale limitata, pari al 58%, permette solo in parte di compiere una fondata analisi sulla trasferibilità del modello in altri contesti, sebbene l'intervista condotta al dirigente e al vicario dell'istituto abbia confermato la validità delle categorie costruite ed un pieno accordo sul loro impatto nella costruzione di percorsi di successo.

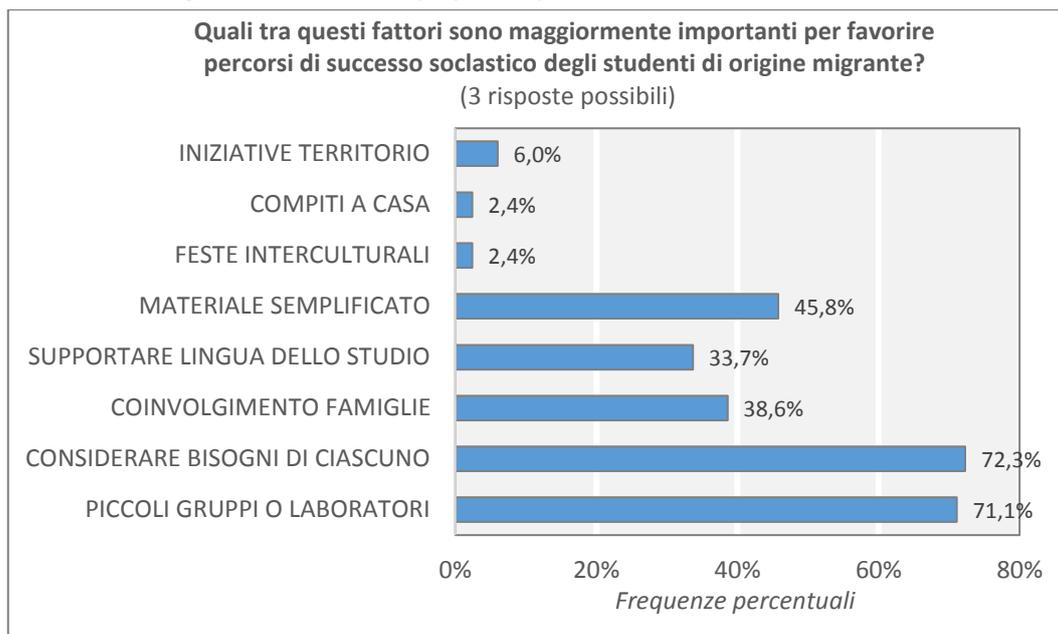
Le numerose attività organizzative di inizio anno in un contesto multiproblematico, caratterizzato da un alto ricambio anche di docenti, hanno presumibilmente messo in secondo piano la richiesta relativa alla compilazione di un questionario proposto solo

³¹ Gli 83 questionari restituiti comprendono un campione di 61 docenti (73,5%) della scuola primaria; 12 (14,5%) della secondaria, 7 (8,4%) di altra categoria e 3 (3,6%) risposte mancanti. Rispetto gli anni di insegnamento, 35 soggetti (42,2%) lavorano da oltre 20 anni; 23 (27,7%) da 11-20 anni; 11 (13,3%) da 6-10 e 9 (10,8%) da 1-5. Il 92% dei docenti dichiara un contratto di lavoro a tempo indeterminato.

attraverso una circolare interna e senza poter contare su insegnanti di supporto alla divulgazione della ricerca.

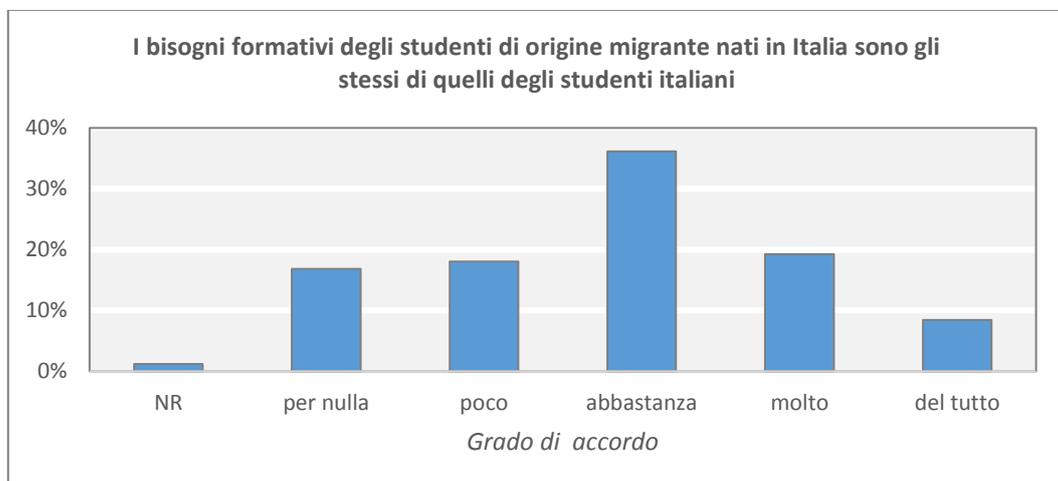
I dati raccolti confermano le principali categorie presenti nel modello costruito: tra i fattori chiave per promuovere il successo emerge, accanto alla necessaria personalizzazione degli interventi (72,3%) – resa evidente anche dal bisogno di utilizzare un materiale didattico semplificato (45,8%) – la presenza di una didattica laboratoriale (71,1%), supportata da un'alleanza con le famiglie (Fig. 92).

Figura 92 - Fattori chiave per favorire percorsi di successo scolastico - Torino



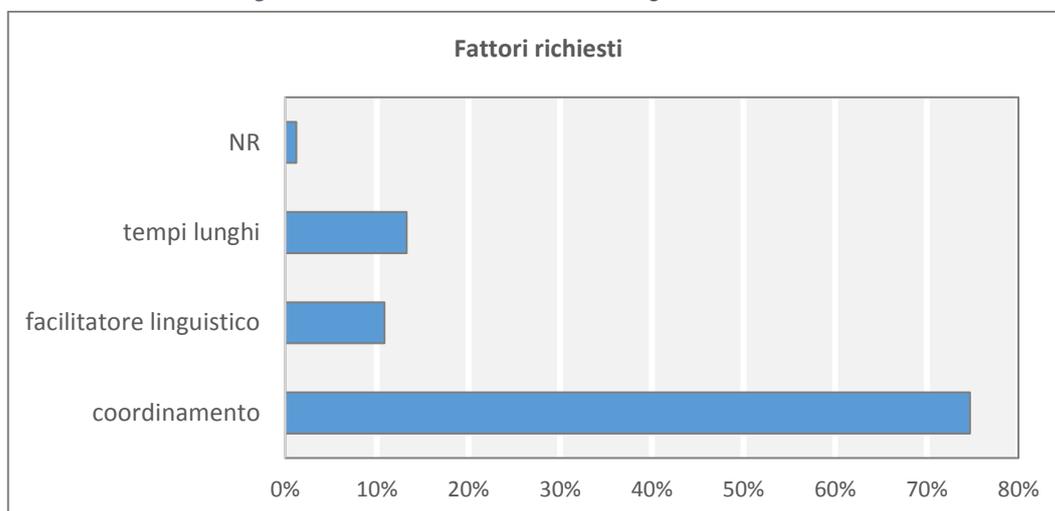
Molteplici, tuttavia, sono le visioni relative agli effettivi bisogni formativi degli studenti di origine migrante nati in Italia (Fig. 93), che convalidano gli elementi emergenti dai processi viziosi nella scuola precedentemente illustrati.

Figura 93 - Bisogni formativi degli studenti di origine migrante nati in Italia - Torino



Considerando un livello organizzativo, il valore di un efficace coordinamento tra le diverse proposte viene riconosciuto dal 74,7% dei soggetti (Fig. 94), che rimarca con un alto grado di accordo (62,7%) l'inefficacia di proposte non coordinate tra loro, anche se una minoranza (9.6%) dichiara che talvolta possono comunque funzionare.

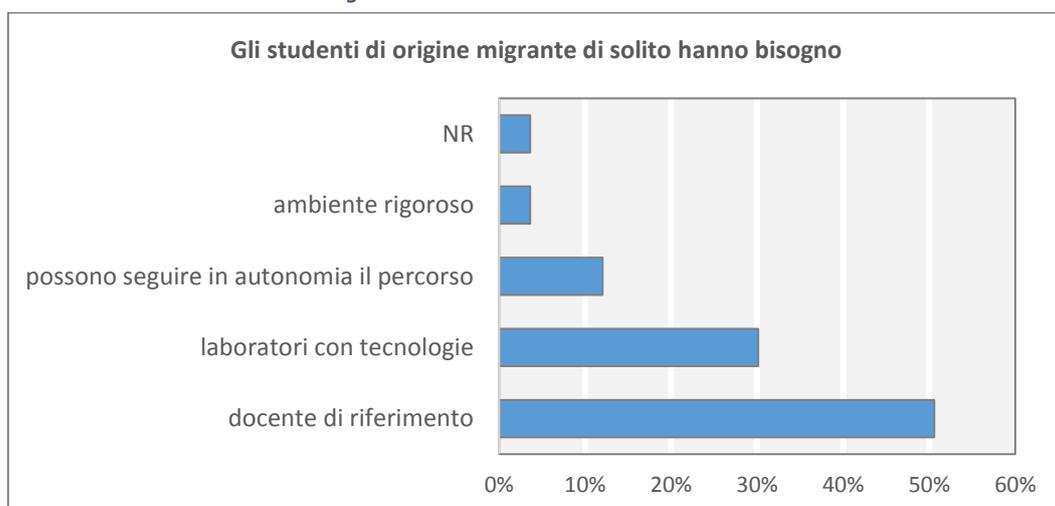
Figura 94 - Fattori richiesti. Dimensione organizzativa - Torino



La cura della relazione come prioritaria per favorire percorsi efficaci viene messa in rilievo dalle risposte di diversi quesiti, in cui gli insegnanti rimarcano il bisogno degli studenti di origine migrante di avere un docente di riferimento (50,6%) (Fig. 95), esprimendo un alto livello di accordo (86,7%) sulla necessità di creare un rapporto significativo con loro.

Ma nel campione ci sono anche docenti che esprimono parere discordi, riferibili a schemi di credenze opposte (un maggior rigore richiesto alla scuola e una negazione di bisogni diversi).

Figura 95 - Dimensione relazionale - Torino



Per favorire percorsi di successo, a livello organizzativo-progettuale si conferma l'importanza di una collaborazione tra docenti (69,9%) (Fig. 96), possibilmente in sintonia con una coerente leadership della dirigenza, che ha un alto impatto nel sostenere quanto gli insegnanti riescono effettivamente a portare avanti, dichiarato con un livello di accordo del 62,6% (Fig. 97).

Figura 96 - Policies e collaborazione tra docenti - Torino

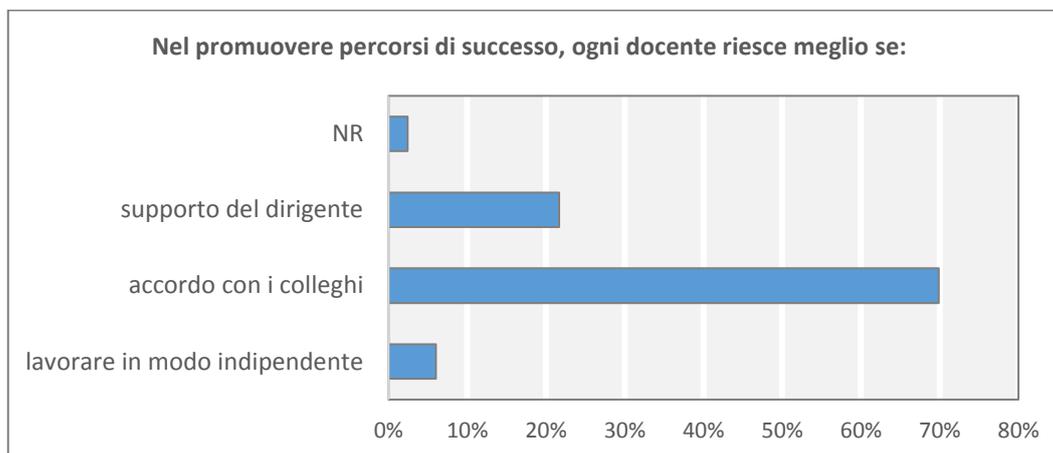
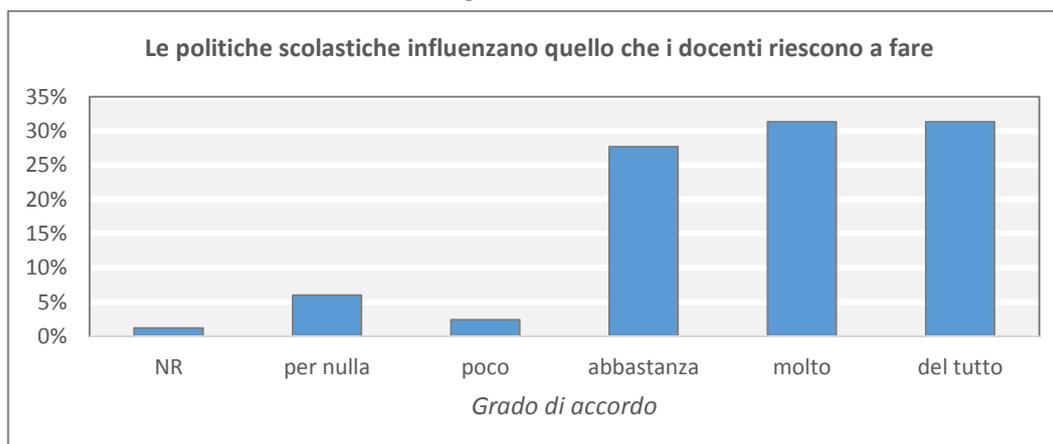


Figura 97 - Policies



Ma oltre questo livello descrittivo di analisi del questionario, chi sono gli insegnanti che si dichiarano completamente d'accordo (livello 5) sull'affermazione che "ricercare possibili soluzioni in presenza di casi difficili fa parte della professionalità di un docente?", che dovrebbe "favorire l'apprendimento verso obiettivi progressivamente più alti?".

Incrociando le risposte, emerge che questa "spinta al cambiamento" è espressa in 30 docenti su 83 (pari al 36%), sia della scuola primaria sia secondaria, che esprimono anche (26/30) un totale grado di accordo sull'importanza di creare una relazione significativa con gli studenti e che indicano (23/30) – tra i fattori di successo – l'organizzazione di attività in piccoli gruppi o laboratoriali e un necessario coordinamento (22/30) tra gli interventi.

Le risposte del questionario non ci consentono di risalire alle singole biografie di questi docenti – la metà dei quali è in servizio da oltre 20 anni – per poter osservare eventualmente in che modo quanto dichiarato venga poi implementato effettivamente nella scuola. Tuttavia questa potrebbe essere una pista interessante per indagare – con ulteriori strumenti qualitativi – quali fattori siano alla base e concorrano a mantenere viva la loro motivazione, preconditione indispensabile per mettere in moto un efficace processo di pianificazione di percorsi di successo scolastico.

Con un respiro internazionale, vorrei concludere con alcune osservazioni di un insegnante intervistato che lavora in una scuola media nelle *urban school* di Los Angeles:

Attualmente sto lavorando sulla creazione di un programma di studi che incoraggia il pensiero critico. [...] La scuola dove lavoro vuole semplicemente che gli studenti siano in grado di fare i test standardizzati prestabiliti...Pensare davvero a loro... viene dopo nella lista delle priorità [...] Anche se può essere più impegnativo, si deve essere sempre in grado di educare senza tecnologia o libri di testo. Penso questo, perché l'educazione è sempre esistita senza queste cose (computer o pesanti libri di testo) e quindi può ancora funzionare anche se non ci sono [...] Ci vuole un educatore motivato [“devoted educator”] per essere in grado di creare lezioni senza risorse. Ora non sto dicendo che gli educatori senza risorse sono i migliori... Sto solo dicendo che si può fare! (DOCMO_190714/mia traduzione)

CONCLUSIONI¹

¹ Il primo paragrafo delle *Conclusioni* è tratto dal paper “*Un mixed-method study sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia*”, presentato al Convegno nazionale 'Formare alla ricerca empirica in educazione', Gruppo di interesse della SIPED "Teorie e metodi della ricerca empirica in educazione", Università di Bologna, il 18 novembre 2016.

1. LIMITI E NUOVI ORIZZONTI DELLA RICERCA

In questo paragrafo si intendono condividere una valutazione complessiva del percorso di ricerca e degli elementi di forza e debolezza emergenti.

Il complesso disegno *quan* → *QUAL* adottato ha contemplato l'analisi di una mole considerevole di dati da diversi punti di vista, permettendo l'esplorazione e l'approfondimento con dimensioni qualitative del fenomeno oggetto di studio – il successo scolastico degli studenti di origine migrante – considerato inizialmente ad un livello solo quantitativo.

A questi elementi di forza già evidenziati ampiamente in letteratura (Caracelli & Greene, 1993; Creswell, 2003; 2015; Creswell & Clark, 2007; Fetters et al., 2013), si sono sommati indubbi fattori limitanti un adeguato processo di analisi (Ivankova et al., 2006, p. 5), con l'adozione – quando possibile – di alcune strategie per compensarli (Malusà, 2016d):

- l'analisi dei dati quantitativi del database dell'AUS-PAT ha richiesto un notevole dispendio di tempo e ritardo rispetto i tempi previsti, ma attraverso un critico lavoro in team è stato possibile contemplare diverse piste di analisi, che hanno arricchito anche la progressiva analisi qualitativa in corso, trasformando un limite temporale in risorsa metodologica;
- per estrarre dai database i dati necessari all'analisi si sono coinvolte ulteriori risorse professionali: il personale dell'IPRASE dell'*Ufficio programmazione e gestione della secondaria e formazione professionale*, dell'*Ufficio Innovazione e Informatica* e dell'*Ufficio di statistica* della PAT, coordinando tempi e processi anche se non sempre in modo efficace (siamo per esempio ancora in attesa di alcuni dati richiesti alla PAT);
- per gestire l'ampia mole di dati ci si è avvalsi di diversi software di supporto sia di analisi quantitativa (*IBM SPSS Statistics21*) sia qualitativa (*QRS NVivo10*), sistematizzando progressivamente quanto raccolto con un'attenta categorizzazione delle differenti *sources*;
- nella fase di ricerca qualitativa, l'aderenza ai principi etici previsti dal CERP ha tutelato i partecipanti, che si sono espressi con maggiore libertà nel rimarcare problematicità e risorse; tuttavia il campionamento teorico è stato talvolta vincolato da delicati equilibri presenti nei contesti educativi coinvolti: ne sono un esempio il difficile accesso in alcuni Consigli di Classe o la parziale restituzione dei questionari nella fase finale di ricerca;
- le iniziali osservazioni intersoggettive della fase qualitativa hanno coinvolto altri due ricercatori, permettendo anche una codifica aperta intersoggettiva che ha sicuramente assicurato una maggiore ricchezza ed oggettività delle tematiche emerse, mentre questa possibilità è mancata nelle fasi finali di ricerca, in cui il confronto in *team* è stato solo occasionale;
- vincoli temporali, riferibili alla conclusione della ricerca entro i tre anni previsti dalla Scuola di Dottorato, hanno limitato l'inclusione di ulteriori contesti educativi fuori dal

Trentino nel campionamento teorico, che avrebbero potuto convalidare maggiormente la trasferibilità del modello costruito.

Si ritiene, tuttavia, di essere riusciti a eludere le minacce alla validità di un *Mixed Methods Sequential Explanatory Design* *quan* → *QUAL* ipotizzate da Creswell (2015, p. 65) e relative ad una mancato approfondimento della seconda fase qualitativa degli elementi quantitativi emergenti piuttosto che ad una difficile individuazione di *key informants* per analizzare le questioni emergenti. Si reputa in tal senso che l'adozione di un *Grounded Theory Method* orientato alla giustizia sociale (Charmaz, 2014a; Levy, 2015) abbia fornito una struttura metodologicamente adeguata per un'analisi qualitativa empiricamente fondata e costruita progressivamente nella relazione con i partecipanti alla ricerca, in congruenza agli assunti critici adottati (Charmaz, 2005; Denzin, 2007; C. Johnson & Parry, 2015).

In coerenza con quanto suggerito da Morse (2015a, p. 1220) per determinare un maggior rigore nella ricerca qualitativa, la raccolta dati ha previsto: osservazioni ricorsive, interviste anche non strutturate per indagare in profondità le tematiche individuate, ricerca di "casi negativi" per falsificare le ipotesi emergenti, ma soprattutto un costante confronto e triangolazione dei dati progressivamente costruiti.

Ma sono soprattutto le domande guida proposte da Charmaz (2014a) il criterio assunto per autovalutare il modello teorico definito attraverso la *Grounded Theory*, in base ai principi dell'adeguatezza, rilevanza, funzionamento e modificabilità (Tarozzi, 2008, p. 116), in quanto

valutare una ricerca che produce una teoria è paradigmaticamente differente da valutare una ricerca che verifica sperimentalmente delle ipotesi [... e] richiede il difficile compito sia di verificare se ciò che si è raggiunto è veramente derivato dai dati, sia la tenuta della teoria, la sua coerenza, la sua adeguatezza, oltre al suo potere teorico di dire qualcosa di rilevante per qualcuno. Criteri di valutazione sensati in riferimento a questo metodo non sono esprimibili in parametri misurabili oggettivamente, ma possono essere meglio espressi in forma di domande. (ibidem, p. 115)

Una GT non si può validare, infatti, con parametri misurabili oggettivamente, ma esplicitando criteri e scelte perseguiti nella sua conduzione (Tarozzi, 2008): questa è stata la funzione del capitolo V "*Ripercorrendo il processo di ricerca*", sintesi di quell'*Achieving Rigor* (Morse, 2015a, p. 1213) – sia in fase di progettazione sia in fase processuale – necessario per entrare con consapevolezza in rapporto dialogico con i dati e con le scelte analitiche progressivamente assunte.

Nell'ambito, poi, delle numerose piste offerte dall'analisi di questo processo, si sono dovuti necessariamente porre dei limiti d'indagine, per non rischiare di perdere la pregnanza dei risultati con descrizioni ingenuie o generali delle situazioni, operando talvolta difficili scelte. Ed ogni opzione ha presupposto qualcosa da includere e/o qualcosa da rimandare: ma si ritiene che già questi atti intenzionali e motivati siano declinabili come una prima costruzione teorica.

Rispetto l'attendibilità nella codifica, l'utilizzo di *Nvivo10* ha consentito non solo di creare in modo flessibile *Sets* comparativi, ma soprattutto di tenere una traccia aderente ai dati anche nei *Nodes* concettuali, aderenza eventualmente ripercorribile anche da un ricercatore esterno.

La fase di nominalizzazione, inoltre, è stata particolarmente complessa: essendo a livello professionale io stessa una docente, talvolta sono "caduta" in un gergo "scolastichese" o – per estremo opposto – troppo descrittivo e prolisso anche in fase di codifica focalizzata, faticando talvolta ad orientarmi verso dimensioni concettualmente più profonde, poi raggiunte grazie ad un periodico confronto con Massimiliano Tarozzi, indispensabile per superare momenti di confusione ed incertezza e per problematizzare periodicamente il percorso seguito, non lasciando nulla di scontato o non motivato.

E la teoria emersa crediamo sia rilevante non solo per il momento storico difficile che la scuola vive, ma anche per i partecipanti stessi alla ricerca, parte attiva del processo: come ulteriore conferma, nelle ultime interviste si è condiviso il modello costruito con *Key informants* dei contesti considerati, che si sono ritrovati pienamente nell'analisi, convalidata anche dai risultati del questionario focalizzato sulle categorie del modello.

Si ritiene, infine, che sarebbe interessante estendere la ricerca ad altri contesti educativi complessi, per derivare un modello maggiormente contestualizzato – limite di cui questa GT ha risentito – in quanto solo nell'ultima fase il campionamento teorico ha incluso scuole esterne al Trentino, anche se durante il percorso sono stati considerati input internazionali.

Molti sono gli interrogativi che rimangono aperti in questo studio, che si è focalizzato soprattutto sul ruolo dei docenti, intercettando solo marginalmente quello dei dirigenti o delle politiche scolastiche o territoriali. Ulteriori piste di ricerca potrebbero contemplare:

- a) a livello quantitativo, un'analisi longitudinale più ampia delle traiettorie formative, che comprenda sia i dati relativi alla scuola dell'infanzia – non considerati in questo percorso ma il cui impatto sembra essere rilevante ai fini del successo scolastico – sia l'ultimo anno delle scuole superiori ed un eventuale accesso all'università degli studenti di origine migrante;
- b) a livello qualitativo, un approfondimento su:
 - relazione tra motivazione e scelte politiche, per indagare ulteriormente come queste concorrano nel costruire una motivazione al cambiamento: *quali politiche pubbliche potrebbero favorire una spinta al cambiamento? Come far nascere la motivazione?*
 - processi direttamente connessi all'asse dei dirigenti, la cui funzione sembra essere prioritaria per supportare percorsi efficaci di successo scolastico: *in che modo le politiche scolastiche del MIUR possono influenzare le azioni dei dirigenti?*
 - processi di progettazione nei Consigli di Classe e loro influenza sulle pratiche didattiche e non solo sulla valutazione.

2. COSTRUIRE PERCORSI DI SUCCESSO SCOLASTICO PER TUTTI: UNA SFIDA POSSIBILE?

Supportare e pianificare nella scuola dell'obbligo percorsi di successo indipendentemente dalla provenienza anagrafica e dalle condizioni socio-economiche si profila come una sfida quanto mai attuale nel nostro sistema scolastico, ancora caratterizzato da un alto tasso di dispersione e da un *learning gap* tra studenti autoctoni e di origine migrante, che mostrano una polverizzazione delle loro traiettorie e una predestinazione formativa verso scuole professionali, già denunciata da Budon (1974) e non ancora risolta.

L'urgenza di una necessaria personalizzazione degli interventi si scontra, infatti, con le modalità presenti nella scuola, dove emergono spesso scelte strategiche parziali, didattiche cristallizzate e pianificazioni sterili (cap. VI).

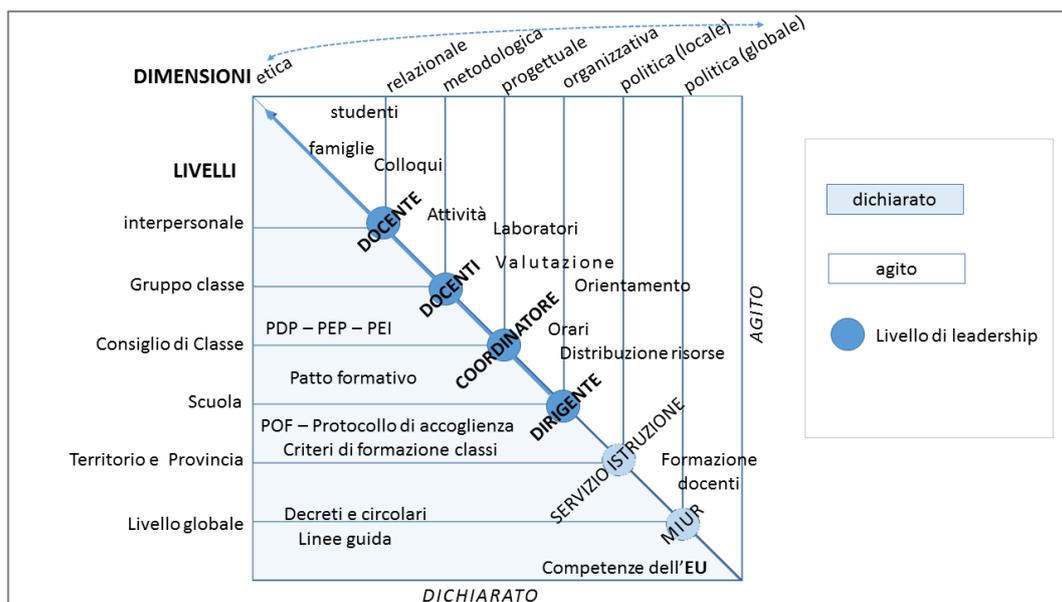
Se la durata del percorso scolastico sembra essere un fattore predittivo di un percorso regolare (cfr. cap. III), dipende poi da come ogni scuola "si gioca" questa partita, costruendo e pianificando realmente pari opportunità formative attraverso gli strumenti a propria disposizione. E questo diventa ancora più rilevante, dal momento che oltre la metà degli studenti di origine migrante è di fatto nata in territorio italiano, anche se per ora la legge in vigore nella nostra penisola non consente loro l'acquisizione di una formale cittadinanza (cap. I).

Fragilità ed incongruenze del nostro sistema scolastico sono messe alla prova, così come le scelte politico-economiche sottese; tuttavia si ritiene che non siano "gli stranieri" il problema della scuola, ma che la Scuola, attraverso il loro successo/insuccesso scolastico, abbia la possibilità di valutare la propria competenza ed efficacia educativa, misurabile nel modo di saper rispondere alle sfide poste dai contesti complessi in cui è immersa, in quel transfer di competenza che richiede internamente ai suoi stessi studenti e verificabile, in ogni caso, nelle situazioni in cui prevale l'incertezza.

2.1. Un modello teorico multidimensionale

Queste sono le considerazioni di sottofondo al modello costruito e riconcettualizzato nel presente diagramma (Fig. 98) attraverso la metafora di una matrice, che evidenzia differenti livelli – dal micro al macro – coinvolti in progressive dimensioni relate alla costruzione di processi di successo scolastico, nell'ambito di una visione critica che intenzionalmente comprende anche fattori politico- economici, come già sottolineato nel primo capitolo del presente lavoro.

Figura 98 - Dimensioni e livelli coinvolti nel modello di pianificazione di percorsi di successo scolastico



a) Dimensione relazionale

Troppe volte ancora dimenticata dalla pedagogia attuale, ne costituisce il punto di partenza, in quanto *“non ci può essere educazione senza relazione, reciprocità, riconoscimento, vero incontro”* (Ciotti, 2014): tessere una relazione con gli studenti e fra studenti, rispondere ai loro bisogni ed accompagnarli a tracciare nuove prospettive possibili è un tassello imprescindibile nel processo osservato. Ma presuppone la presenza di docenti motivati e competenti in tal senso, capaci di leggere i bisogni, cogliere sincronie e opportunità formative per i loro allievi, con una mente aperta e uno sguardo positivo verso il futuro. Uno sguardo che sia libero da pregiudizi ma nello stesso tempo radicato nel presente, capace di cogliere necessità e a queste offrire una risposta, coinvolgendo anche le figure genitoriali (Malusà, 2014a; Mayo, 2001).

E questa dimensione invade anche livelli progressivamente più ampi: non entra solo in gioco nell'interazione docente-studente, ma nell'interazione con le famiglie, con gli altri colleghi nel Consiglio di Classe e nella scuola in genere o nelle relazioni con il territorio, seguendo il solco delle tradizioni di John Dewey, Lorenzo Milani, Martin Buber (1923/1991) e Paulo Freire. La pratica del dialogo diventa così uno strumento educativo emancipante, capace di creare nuove forme di collaborazione scuola-comunità (Green, 2016a) e di attivare un processo di comunicazione circolare, in cui tutti gli interlocutori possono offrire elementi utili ad un'analisi critica comune (Catarci, 2016).

Saper costruire alleanze, pianificare e progettare insieme presuppone la capacità di saper gestire relazioni e comunicare in modo coerente, mettendosi in gioco anche a livello personale, per tessere rinnovate relazioni scuola-famiglia-scuola che permettano un arricchimento reciproco. In tal senso assumono un particolare rilievo anche i progetti pedagogici di alfabetizzazione familiare (UNESCO, 2008), efficace supporto alla riuscita scolastica dei figli (Terlitsky, & Wilkins, 2015).

Resta da chiedersi quale sia lo spazio contrattuale riservato ad una formazione esperienziale (Kolb, 1984) che permetta a tutti i docenti e dirigenti di impadronirsi realmente di quelle competenze relazionali ed interculturali indispensabili per lavorare in contesti educativi complessi (Sharan & Sharan, 1987; Malusà, 2016e) o quanto questo aspetto sia ancora lasciato al volontarismo di ciascuno o attribuito solo a doti personali, con evidenti reazioni di disimpegno o burnout.

b) Dimensione metodologica

La tematica relativa alla formazione dei docenti pervade anche la carenza delle metodologie osservate nelle diverse classi. Rimane ancora troppo ampia la forbice tra le buone prassi dichiarate e quanto effettivamente viene proposto a scuola, troppo dipendente dal singolo docente e poco condiviso nel team di ciascun Consiglio di Classe. Se la ricerca pedagogica ha riconfermato da tempo la validità delle metodologie attive ed esperienziali, queste sono, purtroppo, ancora patrimonio di isolate sperimentazioni.

Lezioni acontestuali ed astratte penalizzano soprattutto chi fatica nella lingua dello studio, che non necessariamente è solo di cittadinanza non italiana. Il crescente numero di studenti con difficoltà di apprendimento anche tra gli italofoeni, dovuto non solo ad una maggiore sensibilità al problema, dovrebbe far riflettere sulla didattica implementata nelle classi. E forse – provocatoriamente – alcuni tra quelli definiti come *Disturbi Specifici di Apprendimento* (DSA) – potrebbero talvolta essere meglio definibili come la conseguenza di *Difficoltà Specifiche di Insegnamento*, ovvero di didattiche anacronistiche, preconfezionate e individualizzate solo nelle dichiarazioni formali, che amplificano potenziali problematiche presenti nei ragazzi e nelle ragazze.

Ma come vengono formati gli insegnanti? E quali sono i percorsi formativi per chi è già in servizio? Percorsi formativi laboratoriali, di ricerca-azione, di *coaching* o tutoraggio più che di docenza frontale potrebbero

far emergere saperi e competenze già possedute dagli insegnanti [...] che devono essere attivate all'interno di un piano di competenza etica capace di dare un senso alle proprie abilità, esperienze e conoscenze [...] per poterlo replicare o trasferire ad altri contesti. (Tarozzi, 2015, p. 205)

c) Dimensione progettuale e organizzativa

A livello etimologico il termine progettare richiama il latino “*pro*” – davanti – e “*iacere*” – gettare – ed esprime il “*gettare avanti*”, per “*ideare qualcosa e studiare in rapporto alle possibilità e ai modi di attuazione*” (Devoto, Oli, 1987), coinvolgendo implicitamente dimensioni relate al presente (ideazione), al futuro (realizzazione) e al passato (vissuto da cui scaturisce l'azione specifica) (Brandani & Tomisich, 2012, p. 16).

Questi aspetti risultano particolarmente carenti non solo nella scuola – a livello di Consiglio di Classe e di Collegio Docenti – ma anche nelle sue relazioni con la comunità territoriale: scuola e territorio condividono obiettivi e strategie solo in presenza di forti

problematicità ed intervenendo nell'emergenza, anziché attivando nella prassi azioni di rete (Colombo, 2011, 2015b), che si rivelano più che mai necessarie nella lotta contro la dispersione.

Tuttavia una rete può funzionare se, superando sia un ingenuo ottimismo che un cinico disfattismo, crea un reale spazio di incontro e di assunzione di reciproche responsabilità educative e politiche, per trasferire buone pratiche in diversi settori di vita, aprendo la scuola al territorio e il territorio alla scuola (Green 2016b; Tarozzi, 2015), per colmare il divario di opportunità per un'educazione di qualità per tutti (Gorski, 2013).

d) Dimensione politico-economica ed etica

Promuovere lo *ius-scholae*, attivare interventi strutturali e stabili per migliorare la qualità della scuola pubblica, destinare risorse per supportare progetti in contesti a rischio, ridurre il numero degli studenti nelle classi... sono alcuni tra i tanti interventi sottesi a scelte politico-economiche congruenti con una visione di giustizia sociale.

Finché l'Italia si trova nel fanalino di coda tra i paesi dell'OECD in termini di finanziamenti all'istruzione, che non rientra tra le principali priorità del paese – attribuendo una quota del bilancio pubblico relativamente esigua (OECD, 2016a) – sarà difficile poter affrontare le nuove sfide che la scuola complessa comporta.

Ma soprattutto dalla ricerca sembra emergere un vuoto etico-politico che non supporta quei processi già definiti dalla pedagogia freiriana di “coscientizzazione” (“*conscientização*”) (Freire, 1968/2011), volti a supportare azioni di cambiamento sociale e di trasformazione anche interiore¹. Se la spinta motivazionale nel modello costruito è il motore di partenza per un percorso efficace, questo sembra avvenire senza un critico confronto emancipante, ma solo per scelte individuali, spesso episodiche o non coordinate tra loro, fatto – questo – coerente con una politica neoliberale, in quanto

[...] recuperare la coscientizzazione come metodo e come una proposta concreta per l'educazione alla giustizia sociale di trasformazione comporta un modello di analisi sociale e di cambiamento sociale che sfida la maggior parte dei principi base di articolazione del capitalismo, tra cui frivole gerarchie, disuguaglianze ed ingiustizie (Tarozzi & Torres, 2016, p. 139/mia traduzione)

Rimangono aperti molti interrogativi su come la politica o le istituzioni possano scegliere di influire positivamente sui processi di pianificazione di successo scolastico, per permettere la costruzione intenzionale e collettiva di una cittadinanza globale fondata sulla giustizia sociale, offrendo nuovi spazi concreti di speranza.

¹ Ci si riferisce in particolare al percorso proposto da Joseph Cardijn (1882-1967), fondatore della *Jeunesse Ouvrière Chrétienne* (JOC, GIOC) che – con il trinomio *vedere-valutare-agire* – propone un percorso di presa di coscienza e di azione rivolto a giovani lavoratori operai, richiamato da Freire nell'elaborazione della teoria e pratica sulla coscientizzazione e dalla stessa teologia della liberazione (Pilario, 2005, p. 537). Un percorso che io stessa ho seguito e promosso come militante per oltre dieci anni.

In conclusione, se la molteplicità delle dimensioni connesse con un modello efficace può spiegare in parte anche le ragioni di un suo fallimento, queste dovrebbero soprattutto richiamare – al di là di uno sterile senso di colpa – alle molteplici responsabilità implicate per la sua realizzazione.

[...] Gli insegnanti sono attaccati in diversi paesi, è diminuito il loro status, la loro professionalità è pagata male, e sono accusati per le basse performance di studenti e scuole” (Tarozzi & Torres, 2016, p. 173/ mia traduzione).

Sarebbe semplicistico, pertanto, riversare sull’ultimo anello di una catena – il docente – il peso di una responsabilità che dovrebbe coinvolgere un’intera rete sociale. Se alcune dimensioni, infatti, richiamano ad aspetti di sapore prettamente pedagogico, altre coinvolgono aspetti sociali e politici di più ampio respiro. Pertanto ciascun cittadino presente nel territorio, nell’ambito dei propri compiti e ruoli, è chiamato a contribuire alla realizzazione di una civiltà più equa, in quanto

[...] non basta indignarci. L’indignazione si cura con la dignità, impegnandoci tutti alla democrazia, all’educazione. Ognuno deve sentirsi degno della responsabilità più grande che ci affida la vita: impegnare la nostra libertà per liberare chi libero non è! (Ciotti, 2014)

E costruire una scuola equa e democratica riguarda tutti.

Non uno di meno.

2.2. Alcune linee operative

Considerando la possibile valenza strategica degli esiti dell’indagine presentata, si ritiene opportuno concludere con alcune linee d’azione per gli *stakeholders* coinvolti a livello educativo sui percorsi formativi degli studenti di origine migrante, al fine di focalizzare – con uno sguardo pedagogico – alcune linee di intervento efficaci per promuovere il successo scolastico e formativo delle ragazze e dei ragazzi più fragili.

Tali suggerimenti non si possono ricavare automaticamente dai risultati di ricerca, ma evidenziano alcune delle attuali sfide ed opportunità educative che il mutamento dei fenomeni migratori richiede alla scuola e alle agenzie del territorio coinvolte, per affrontare in un’ottica di giustizia sociale la fase dell’equità interculturale caratteristica di questo particolare periodo storico, come dichiarato anche nel *Documento di indirizzo sull’educazione alla cittadinanza interculturale* elaborato dalla Commissione di Studio sull’Educazione Interculturale e alla Cittadinanza della PAT (Assessorato Istruzione e Sport della Provincia di Trento, 2013).

Non si tratta più (soltanto) di rispondere all’emergenza della prima accoglienza, quanto di assumere in un modello educativo integrato la realtà interculturale come strutturale e prevedibile, “incarnata” nella scuola di oggi ed occasione per trasformare il sistema stesso in reale “comunità educante”, oltre i muri che dividono spesso scuola, famiglia e territorio.

CONCLUSIONI

Assumendo la visione olistica del modello multidimensionale precedentemente proposto, che combina una dimensione verticale (livelli di *governance*) con una orizzontale (*stakeholders* coinvolti), si suggerisce:

a) *Docenti*

- Partire dalla costruzione di una relazione significativa con ciascuno studente e tra tutti, diventando quando necessario dei punti di riferimento stabili.
- Dedicare tempo, creando in classe un clima accogliente e facilitando la mediazione di possibili conflitti.
- Avere e comunicare alte aspettative per tutti gli studenti.
- Oltre la prima accoglienza, continuare a leggere e a rispondere agli specifici bisogni formativi espressi da ciascuno, con interventi stabili di supporto alla lingua dello studio.
- Implementare con rigore e flessibilità didattiche attive e cooperative, proponendo percorsi motivanti con livelli di difficoltà progressiva verso alti obiettivi.
- Promuovere l'autovalutazione del percorso formativo di ciascuno studente, supportando la costruzione di un nuovo progetto di vita.
- Confrontarsi sulle dinamiche e sulle problematiche emergenti, progettando e coordinando in team possibili interventi, superando un atteggiamento di delega.
- Coinvolgere le famiglie in progetti laboratoriali interdisciplinari, per valorizzare le diverse competenze presenti e superare pregiudizi e discriminazioni.
- Lavorare sull'orientamento scolastico anche con le famiglie, per favorire l'accesso a livelli più alti di istruzione e ridurre la predestinazione formativa.

b) *Dirigenti scolastici*

- Promuovere un concreto *Piano di Miglioramento Formativo* (PdM) attento alle fragilità, supportando i progetti dei docenti determinati a promuovere il successo di tutti gli alunni.
- Vigilare su ritardi, frequenze irregolari... per prevenire fenomeni di abbandono scolastico.
- Promuovere a scuola laboratori permanenti di L2 e di lingua dello studio, essenziali per l'apprendimento di competenze disciplinari, con personale preparato e stabile.
- Vigilare e supportare con reali risorse la predisposizione di ulteriori percorsi personalizzati in classe per superare le difficoltà evidenziate dai docenti.
- Supportare l'orientamento degli studenti in una visione di progressione verticale, in continuità tra scuola secondaria di primo e secondo grado.
- Creare reti tra scuole, modellizzando buone prassi di intervento;
- Dedicare spazi formativi alla costruzione di una leadership collaborativa in ciascun Consiglio di Classe.
- Costruire alleanze con il territorio in modo proattivo, oltre l'emergenza, per favorire una coerenza tra le politiche scolastiche e quelle extra-scuola.

CONCLUSIONI

- Aprire la scuola alla famiglia, creando uno spazio efficace di dialogo educativo e promuovere percorsi di L2 per i genitori con personale specializzato.
- c) *Personale specializzato (psicologi, pedagogisti, assistenti sociali e operatori sociali in genere)*
- Attivare équipe territoriali che permettano di sincronizzare i diversi interventi con un effettivo lavoro in rete, per comprendere e progettare percorsi efficaci attraverso una molteplicità armonica di sguardi.
- d) *Politiche territoriali*
- Promuovere la frequenza continuativa dei più piccoli nella scuola dell'infanzia, per favorire la continuità verticale con la scuola primaria.
 - Costruire alleanze con la scuola, per un piano educativo comune condiviso ed un maggiore coordinamento tra enti diversi, facilitando interventi integrati e duraturi.
 - Ridurre il rischio di concentrazione di studenti migranti in alcune scuole, disincentivando la fuga dal territorio.
 - Promuovere percorsi formativi di alfabetizzazione familiare (*Family Literacy*).
 - Creare spazi di educazione al dialogo politico, per promuovere una cittadinanza attiva globale.
- e) *Politiche educative*
- Supportare percorsi di ricerca-azione, *coaching* e *tutoring* tra scuole, per permettere la trasferibilità di buone pratiche.
 - Promuovere la formazione esperienziale dei docenti finalizzata all'acquisizione di una nuova competenza etica, oltre che relazionale ed interculturale.
 - Investire in modo strutturale in una formazione iniziale ed in servizio di tutti i docenti, mirata alla gestione della complessità culturale e alla didattica dell'italiano come lingua dello studio, con un utilizzo integrato delle nuove tecnologie.
 - Sensibilizzare i dirigenti scolastici ad un *ethos* interculturale e non solo a competenze dirigenziali.
 - Aprire la scuola al territorio per favorire comunità di apprendimento declinabili come *comunità educanti*.
- f) *Politiche locali e nazionali*
- Destinare maggiori risorse nei progetti in contesti a rischio.
 - Finanziare la scuola pubblica e i percorsi formativi, mirando anche alla costituzione di un corpo docente multietnico.
 - Concedere la cittadinanza legale (*ius scholae*) e tutelare spazi dignitosi di lavoro per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T., & Soncin, M. (2015a). *Entrate e spese delle scuole trentine. Un'analisi della spesa per servizi complementari*. Retrieved from <http://www.iprase.tn.it/pubblicazioni/scheda-documento/?node=workspace://SpacesStore/5858daf9-bd0c-477b-915c-c8b49d1cb16d>
- Agasisti, T., & Soncin, M. (2015b). *Entrate e spese delle scuole trentine: un'analisi dei flussi finanziari nei bilanci delle istituzioni scolastiche*. Retrieved from <http://www.iprase.tn.it/pubblicazioni/scheda-documento/?node=workspace://SpacesStore/87c1dd4e-1ab1-4607-b701-2b91050238b9>
- AIP (2015). *Codice Etico per la Ricerca in Psicologia*. Retrieved from <http://www.aipass.org/node/26>.
- Ajello, A. (2016). *La valutazione nella scuola*. Paper presented at the Convegno nazionale 'Formare alla ricerca empirica in educazione', Gruppo di interesse della SIPED *Teorie e metodi della ricerca empirica in educazione*, Università di Bologna, 18 novembre 2016.
- Al-Baldawi, R. (2002). Migration-related stress and psychosomatic consequences. In T. Sivik, D. Byrne, D.R. Lipsitt, G.N. Christodoulou, & H. Dienstfrey (Eds.), *Psycho-Neuro-Endocrino-Immunology* (Vol. 1241, pp. 271-278). Amsterdam: Elsevier Science Bv.
- Allemann-Ghionda, C. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In J.A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 134-145). New York & London: Routledge.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). *L'éducation interculturelle dans les écoles*, Bruxelles, Parlement Européen. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/cult/studiesdownload.html?languageDocument=FR&file=21874>
- Ambrosini, M. (2016). Famiglie migranti: una normalità da conquistare. In M. Ambrosini, P. Boccagni, & S. Piovesan (Eds.), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015* (pp. 13-29). Trento: PAT.
- Ambrosini, M. (2004). Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni. In M. Ambrosini & S. Molina (Eds.), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia* (pp. 1-53). Torino: Fondazione Agnelli.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- APA (2013/2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Apple, M.W. (2009). Foreword. In C.A. Torres (Ed.), *Globalizations and Education. Collected Essays on Class, Race, Gender, and State. Introduction by Michael W. Apple, Afterword by Pedro Demo* (pp. ix-xix). New York & London: Teachers College Press-Columbia University.

- Arici, M. (2015). *Verso una nuova cittadinanza. Strumenti*. Trento: IPRASE. Retrieved from https://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=d98cfec9-43cd-4f90-907d-004a0d2d508f&groupId=10137.
- Arici, M., & Bampi, L. (2012). *Verso una nuova cittadinanza. Normativa*. Trento: PAT. Retrieved from https://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=2968043e-6f82-448b-aeb3-a0c798d72ccd&groupId=10137
- Ajello, A. (2016). *La valutazione nella scuola*. Paper presented at the Convegno nazionale 'Formare alla ricerca empirica in educazione', Gruppo di interesse della SIPED *Teorie e metodi della ricerca empirica in educazione*, Università di Bologna, 18 novembre 2016.
- Arnone, R.F. (2013). Introduction. Reframing Comparative Education: The dialectic of the Global and the Local. In R.F. Arnone, C.A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Comparative Education: The dialectic of the Global and the Local* (pp. 1-26). Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- ASGI (2014). *Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale. Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali (aggiornata con le linee guida MIUR del febbraio 2014)*. Torino: Associazione per gli Studi Giudici sull'Immigrazione. Retrieved from www.piemonteimmigrazione.it/mediato.
- Assessorato Istruzione e Sport della Provincia di Trento (2013). *Oltre l'immigrazione. Per una scuola diversa. Documento di indirizzo sull'educazione alla cittadinanza interculturale. Commissione di Studio sull'educazione interculturale e alla cittadinanza (CSEIC), a cura di Massimiliano Tarozzi*. Trento: ottobre 2013. Retrieved from <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-ricerche/Documento%20di%20indirizzo%20sull'educazione%20alla%20cittadinanza%20interculturale.pdf>.
- Au, A.M.L., Wong, A.S.K., Lai, M.K., & Chan, C.C.H. (2011). Empathy, coping, social support, and mental health in local and migrant adolescents in Beijing. *International Journal on Disability and Human Development*, 10(3), 173-178. doi:10.1515/IJDHD.2011.030
- Azzolini, D., & Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 82-96. doi:10.1016/j.rssm.2012.11.002.
- Azzolini, D., & Vergolini, L. (2014). Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case. *Scuola Democratica*, 2, 1-11. doi:10.12828/77685.
- Baddeley, A. (1990/1992). *La memoria umana*. Bologna: Il Mulino.
- Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *American Educational Research Association*, 37(3), 129-139. doi:10.3102/0013189X08317501.
- Banks, J.A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York & London: Routledge.
- Banks, J.A., & Park, C. (2010). Race, Ethnicity and Education: The Search for Explanations. In P.H. Collins & J. Solomos (Eds.), *The SAGE Handbook of Race and Ethnic Studies* (pp. 383-414). London: SAGE.
- Barabanti, P. (2016). Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri. In M. Santagati & V. Ongini (Eds.), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015* (pp. 109-135). Milano: ISMU-MIUR.

- Barbagli, M. (Ed.) (2006). *L'integrazione delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado nella regione Emilia Romagna*. Regione Emilia Romagna: Ufficio Scolastico Regionale Bologna.
- Barbieri, G., & Fidora, E. (2011). L'anagrafe nazionale degli alunni: anno 2010, il punto della situazione. In G. Benvenuto (Ed.), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 187-197). Roma: Anicia.
- Barone, C. (2009). Scegliere le disuguaglianze? Decisioni scolastiche e disparità sociali nell'istruzione di massa. In G. Giovannetti (Ed.), *Scegliere la scuola superiore: i percorsi scolastici degli studenti della provincia di Milano tra motivazioni e condizionamenti sociali* (pp. 34-61). Milano: FrancoAngeli.
- Barone, C., & Azzolini, D. (2010). Gender, social class and ethnicity: towards a growing meritocracy in education? Facts and fantasies about educational policies in Italy. *RicercaAzione. Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 2(2), 167-177.
- Bartoletti, A. (2013). *Lo studente strategico. Come risolvere rapidamente i problemi di studio*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Batini, F., Mayo, P., & Surian, A. (2014). *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. New York & Frankfurt: Peter Lang.
- Becker, G.S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3rd ed.). Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Benvenuto, G. (Ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. (1988a). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988b). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet Libreria.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Bertozi, R. (2016). Transizioni e scelte formative. Opportunità per gli allievi stranieri nelle diverse aree territoriali. In M. Santagati & V. Ongini (Eds.), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015* (pp. 81-108). Milano: ISMU-MIUR.
- Besozzi, E. (Ed.) (1999). *Crescere tra appartenenze e diversità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bhattacharya, K. (2015). Coding is not a dirty word: Theory-driven data analysis using NVivo. In I. Global (Ed.), *Enhancing Qualitative and Mixed Methods Research with Technology* (pp. 1-30).
- Biagioli, R. (2011). La valutazione degli apprendimenti degli alunni stranieri. In D. Capperucci (Ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 101-113). Milano: FrancoAngeli.
- Blanchard, S., & Muller, C. (2015). Gatekeepers of the American Dream: How teachers' perceptions shape the academic outcomes of immigrant and language-minority students. *Social Science Research*, 51, 262-275. doi:10.1016/j.ssresearch.2014.10.003.

- Boccagni, P. (2016). Un profilo sociale e demografico. In M. Ambrosini, P. Boccagni, & S. Piovesan (Eds.), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015* (Vol. Infosociale, pp. 33-72). Trento: PAT.
- Bonetti, S., & Fiorucci, M. (2006). *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*: Guerini studio.
- Bordieu, P., & Passeron, J. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi.
- Borg, C. (2013). *Critically-Engaging, Intercultural Dialogues in Neoliberal times*. Paper presented at the Intercultural Counselling and Education in the Global World, Verona, Italia.
- Borg, C., Buttigieg, J., & Mayo, P. (2002). Introduction: Gramsci and education. A holistic approach. In C. Borg, J. Buttigieg, & P. Mayo (Eds.), *Gramsci and Education* (pp. 1-23). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Borg, C., & Mayo, P. (2006). *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Borg, C., & Mayo, P. (2002). Gramsci and the Unitarian School: Paradoxes and Possibilities. In C. Borg, J. Buttigieg, & P. Mayo (Eds.), *Gramsci and Education* (pp. 87-108). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Borg, C., & Mayo, P. (2001). From 'Adjuncts' to 'Subjects': parental involvement in a working-class community. *British Journal of sociology of Education*, 22(2), 245-266.
- Bortolotti, A. (2015). *Clap!* Viareggio (Lu): Edizioni Creativa.
- Boudon, R. (1979). *Istruzione e mobilità sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Brandani, W., & Tomisich, M. (2012). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2008). Ethics in Qualitative Psychological Research. In C. Willig & E. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 263-279). London: SAGE.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007a). Grounded Theory in Historical Perspective: an Epistemological Account. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 31-57). Los Angeles-London-New Delhi-Singapore: SAGE Publications.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007b). Introduction. Grounded Theory Research: Methods and Practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 1-28). Los Angeles-London-New Delhi-Singapore: SAGE Publications.
- Buber, M. (1923/1991). *L'io e il tu*. Pavia: Bonomi.
- Butera, F. (2006). La meritocrazia a scuola: un serio ostacolo all'apprendimento. *Psicologia sociale*, 3, 431-448.
- Capperucci, D. (2011a). La valutazione autentica nella scuola delle competenze e del successo formativo. In D. Capperucci (Ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 63-100). Milano: FrancoAngeli.
- Capperucci, D. (2011b). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Caracelli, V.J., & Greene, J.C. (1993). Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207. doi:10.3102/01623737015002195.

- Carchedi, F. (Ed.) (2010). *Schiavitù di ritorno. Il fenomeno del lavoro gravemente sfruttato: le vittime, i servizi di protezione, i percorsi di uscita, il quadro normativo*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Caritas-Migrantes (2016). *XXV Rapporto Immigrazione 2015. La cultura dell'incontro*. Retrieved from http://www.caritasitaliana.it/home_page/area_stamp/00006472_XXV_Rapporto_Immigrazione_Caritas_Migrantes.html.
- Carugati, F., & Selleri, P. (2001). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Carugati, F., Terenzi, P., & Versari, S. (2006). Le buone pratiche per il contrasto alla dispersione *Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione. I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna* (Vol. 16, pp. 226-240). Napoli: USR-IRRE-Regione Emilia-Romagna. Tecnodid.
- Casacchia, O., Natale, L., Paterno, A., & Terzera, L. (Eds.) (2008). *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*. Milano: FrancoAngeli.
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. In J.A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 49-61). New York & London: Routledge.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci, M. (2015). Interculturalism in Education across Europe. In M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges* (pp. 1-34). Farnham, Surrey & Burlington, VT: Ashgate.
- Catarci, M. (2014). Gli alunni con cittadinanza non italiana tra mancato riconoscimento e scarse opportunità sociali. In M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *Orientamenti interculturali per la cittadinanza* (pp. 94-105). Roma: Armando editore.
- Catarci, M. (2012). Elementi per uno scenario sulle migrazioni contemporanee. In V. Carbone, M. Catarci, & M. Fiorucci (Eds.), *Immigrazione, crisi, lavoro. Condizioni occupazionali, mercati del lavoro e inclusione sociale nella Provincia di Roma* (pp. 13-34). Roma: Armando editore.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2015). *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. Farnham, Surrey & Burlington, VT: Ashgate.
- CDE (2013). *2012–13 Academic Performance Index Reports. Information Guide*. California Department of Education. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/documents/infoguide13.pdf>.
- Cesareo, V. (2014). Twenty years of immigration. In V. Cesareo (Ed.), *Twenty years of migrations in Italy: 1994-2014* (pp. 1-18). Milan, Italy: Mc Graw-Hill Education.
- Cesareo, V., & Blangiardo, G. C. (2009). *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- CEU (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/report_en.pdf.
- CEU (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. "Vivre ensemble dans l'égalité"*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_FR.pdf.

- CEU (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Council of the European Union. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
- Charmaz, K. (2014a). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). London: SAGE.
- Charmaz, K. (2014b). Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1074-1084. doi:10.1177/1077800414545235.
- Charmaz, K. (2014c). *Grounded Theory Methods in Social Justice Research*. Paper presented at the International Summer School in Qualitative Research Methods in Education - V Edition. "Grounded Theory for Social Justice". June, 18th -21th 2014, University of Trento, Rovereto (Trento).
- Charmaz, K. (2011). Grounded Theory Methods in Social Justice Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 359-380). Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the Grounds. Constructivist Grounded Theory Methods. In J. Morse, P.N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A.E. Clarke (Eds.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation* (pp. 127-193). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: a Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century. A Qualitative Method for Advancing Social Justice Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3th ed., pp. 507-535). Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 675-694). Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Checchi, D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero? *RicercaAzione*, 2(2), 215-236.
- Checchi, D., Azzolini, D., & Marzadro, S. (2014). Sistema educativo, domanda di istruzione e rapporto tra scuola e mercato del lavoro in Trentino. In FBK-IRVAPP (Ed.), *Rapporto sulla Situazione Economica e Sociale del Trentino* (pp. 68-87). Trento: Fondazione Bruno Kessler.
- Ciari, B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- CINFORMI (2016). *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015* (Vol. 48). Trento: PAT.
- CINFORMI (2015). *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2014* (Vol. 47). Trento: PAT.
- Ciotti, L. (2014). *Un altro mondo è possibile: giustizia sociale e beni comuni in una prospettiva planetaria*. Paper presented at the IX Incontro Internazionale del Fórum Paulo Freire "Sentieri di emancipazione al di là della crisi. Temi generatori del pensiero educativo e sociale di Paulo Freire", Torino.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Clarke, A., & Charmaz, K. (2014). *Grounded Theory and Situational Analysis. Four volume set*. Los Angeles (CA): SAGE.
- Clarke, A., & Friese, C. (2007). Grounded Theorizing Using Situational Analysis. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 365-397). Los Angeles-London-New Delhi-Singapore: SAGE Publications.

- CNOP (2016). *I DSA e gli altri BES. Indicazioni per la pratica professionale*. Roma: Consiglio nazionale Ordine Psicologi. Retrieved from http://www.psy.it/wp-content/uploads/2016/03/cnop_DSA-BES_web.pdf.
- CNOP (2013). *Codice Deontologico*. Retrieved from <http://www.psy.it/codice-deontologico-degli-psicologi-italiani>.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D.A. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Lahann, R., Shakman, K., & Terrell, D. (2009). Teacher education for social justice: Critiquing the critiques. In W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (Eds.), *The handbook of social justice in education* (pp. 625 - 639). Philadelphia: Taylor and Francis.
- Cohen, E.G. (1994/1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni e attività*. Trento: Erickson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London & New York: Routledge.
- Coleman, J.S. (2006). Capitale sociale e sviluppo del capitale umano. In M. Colombo (Ed.), *E come Educazione. Autori e parole-chiave della sociologia* (pp. 291-308). Napoli: Liguori.
- Colombo, M. (2015a). Early School Leaving in Italy. A Serious Issue, a Few 'Vicious Circles' and Some Prevention Strategies. *Scuola Democratica*, 2, 411-424. doi:10.12828/80465.
- Colombo, M. (2015b). School Leaving, a Challenging Issue for Educational Policies. Alarm's Levels and Strategies for Intervention in four Countries. *Scuola Democratica*, 2, 387-394. doi:10.12828/80463.
- Colombo, M. (2014). Integrazione scolastica e successo formativo. In M. Colombo & M. Santagati (Eds.), *Nelle scuole plurali : misure di integrazione degli alunni stranieri* (pp. 79-118). Milano: Franco Angeli.
- Colombo, M. (2011). Contrasting School Leaving through Local Policies: From Investigation to Networked Intervention. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 169-184. doi:10.1447/35566.
- Colombo, M., & Santagati, M. (2014). *Nelle scuole plurali : misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: Franco Angeli.
- Corchia, F. (2011). Valutazione e qualità dell'istruzione. In D. Capperucci (Ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 17-39). Milano: FrancoAngeli.
- Cornoldi, C. (Ed.) (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corsini, C. (2011). Equità e valutazione delle disuguaglianze. In G. Benvenuto (Ed.), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 159-176). Roma: Anicia.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257.
- Creswell, J.W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. In S. N. Hesse-Biber & B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp. 57-71). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3th ed.). Upper Saddle River: Pearson.

- Creswell, J.W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. London: SAGE.
- Crul, M., & Schneider, J. (2010). Comparative integration contest theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249-1268.
- Crul, M., & Thomson, M. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1024-1041.
- Cvajner, M. (2014). Migranti di seconda generazione nelle scuole in Trentino. In A. Bazzanella & C. Buzzi (Eds.), *Giovani in Trentino. 2013. Quinto rapporto biennale* (pp. 77-96). Trento: IPRASE.
- Davidson, J., & di Gregorio, S. (2013). Qualitative research and technology: In the midst of a revolution. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA [etc.]: SAGE.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2012). *Educational Policies and Inequalities in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Denzin, N.K. (2007). Grounded Theory and the Politics of Interpretation. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 454-471). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Derivois, D., Jaumard, N., Karray-Khemiri, A., & Kim, M.S. (2013). The traumatic passage of migrant children at school. *Encephale-Revue de Psychiatrie Clinique Biologique et Therapeutique*, 39(1), 51-58. doi:10.1016/j.encep.2012.06.013.
- Dewey, J. (1960). *Teoria della valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Co.
- di Gregorio, S. (2003). Teaching Grounded Theory with QSR NVivo. *Qualitative Research Journal*(Special Issue), 79-95.
- Donati, P. (2008). *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*. Roma-Bari: Laterza.
- Dronkers, J. (2014). *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Dronkers, J., & De Heus, M. (2013). Immigrant childrens' academic performance: the influence of origin, destination and community. In H.-D. Meyer & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance* (pp. 247-266). Oxford: Symposium Books.
- Durkheim, E. (1996). *La divisione del lavoro sociale*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- EC/EACEA/Eurydice (2013). *National Sheets on Education Budgets in Europe – 2013, Eurydice_Facts and Figures*. Publications Office of the European Union Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/National_Budgets.pdf.
- Ecker, S.A. (2013). What Do Teaching Qualifications Mean in Urban Schools? A Mixed-Methods Study of Teacher Preparation and Qualification. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 75-89. doi:10.1177/0022487112460279.

- Edele, A., & Stanat, P. (2011). PISA' potential for analyses of immigrant students' educational success. In M.A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Chamging Tests, and changing Schools* (pp. 185-206). Rotterdam: Sense Publishers.
- EFA (2015). *EFA Global Monitoring Report 2015. Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: Unesco. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>.
- EFA (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: Unesco. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.
- Ellerani, P. (2015). *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori Bruno.
- Emler, N. (1994). La réputation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale des relations à autrui* (pp. 119-140). Paris: Nathan.
- Emler, N., Tarry, H., & James, A.S. (2007). Post-conventional moral reasoning and reputation. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 76-89. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.003>.
- Esser, H. (2010). Assimilation, Ethnic Stratification, or Selective Acculturation? Recent Theories of the Integration of Immigrants and the Model of Intergenerational Integration. *Sociologica*, 1, 1-29.
- EU (2010). *Europe 2020: the European Union strategy for growth and employment. Communication from the Commission*. Brussels. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EN>.
- EU (2008). GREEN PAPER Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf
- EU/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Repor*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Eurostat (2011). *Migrants in Europe. A statistical portrait of the first and second generation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/pdf/migrants_in_europe_eurostat_2011_en.pdf.
- Eurydice (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf.
- Eurydice (2004). *The information network on education in Europe. Integrating immigrant children into schools in Europe*. Retrieved from http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf.
- Fetters, M.D., Curry, L.A., & Creswell, J.W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs. Principles and Practices. *Health Services Research*, II(December), 2134-2156. doi:10.1111/1475-6773.12117.
- Finocchiaro, C., Capasso, R., Cattaneo, L., Zuanazzi, A., & Miceli, G. (2015). Thematic role assignment in the posterior parietal cortex: A TMS study. *Neuropsychologia*, 77, 223-232. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2015.08.025
- Fiorin, I. (2013). Indicazioni nazionali e piani di studio provinciali a confronto. *RicercaAzione. Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 1(Giugno), 87-93.

- Fiorucci, M. (2015a). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges* (pp. 105-130). Farnham, Surrey & Burlington, VT: Ashgate.
- Fiorucci, M. (2015b). *Per una scuola interculturale*. SIPED. Retrieved from http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/06/Per_una_scuola_interculturale.pdf.
- Floud, J., Halsey, A.H., & Martin, F.M. (1956). *Social Class and Educational Opportunity*. London: Heinemann.
- Fornari, R., & Giancola, O. (2011). Policies for decentralization, school autonomy and educational inequalities among the Italian regions: Empirical evidence from Pisa 2006. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2), 150-172.
- Fracaroli, F., & Vergani, A. (2004). *Valutare gli interventi formativi*. Roma: Carocci.
- Fradeani, P. (2009). *Scuola in progress: progettualità educativa tra autonomia e glocalismo*. Padova: Vincenzo Grasso.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1968/2011). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Fromm, E. (1976/1977). *Avere o essere?* Milano: Mondadori.
- Gaducci, A. (2000). *Gli strumenti della progettualità nella scuola dell'autonomia. Il curriculum, la carta dei servizi, la programmazione, il progetto*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Gadotti, M. (2014). *Um outro mundo é possível. Justiça social e bens comuns numa ótica planetária*. Paper presented at the IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, Torino.
- Galimberti, U. (1992). *Dizionario di Psicologia*. Torino: UTET.
- Gans, H.J. (1992). Second Generation Decline. *Ethnic and Racial Studies*, 15(2), 173-192.
- Ghione, V. (2005). *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Roma: Carocci.
- Ghirotto, L. (2015). La Social Justice Education e il diritto all'educazione nella scuola dell'obbligo italiana: una Grounded Theory. In M. Tarozzi (Ed.), *Dall'interculturalità alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale* (pp. 108-133). Milano: FrancoAngeli.
- Giannini, S. (2015). Presentazione. In MIUR (Ed.), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014. (Sintesi dei contenuti)* (pp. 2). Milano: Fondazione ISMU.
- Gilardoni, G. (2008). *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2009). Critical perspectives on race and schooling. In J.A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 173-185). New York & London: Routledge.
- Giovannini, G., & Queirolo Palmas, L. (Eds.) (2002). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Giroux, H. (2015). *Education and the crisis of public values: challenging the assault on teachers, students, and public education* (2nd ed.). New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Giroux, H. (2010). *Politics after Hope. Hobama and the crisis of youth, race, and democracy*. Boulder (CO), USA: Paradigm Publishers.

- Giroux, H. (1993). *Living dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Giroux, H. (1989). Schooling as a Form of Cultural Politics: toward a Pedagogy of and for difference. In H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (pp. 125-151). Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT (USA): Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1983). Theory of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293 .
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture & Process of Schooling*. London: The Falmer Press.
- Glaser, B.A., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Aldine Transaction.
- Gorski, P. (2013). *Reaching and teaching students in poverty. Strategies for erasing the opportunity gap*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gorski, P. (2009). Intercultural Education as Social Justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87-90.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525. doi:10.1080/14675980802568319.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- GPE (2016). *GPE 2020. Improving learning and equity through stronger education systems*. Washington D.C. (USA): Global Partnership for Education. Retrieved from <http://www.globalpartnership.org/content/gpe-2020-strategic-plan>.
- GPE (2014). *Results for Learning Report 2014/2015: Basic Education at Risk*. Washington, DC.: Global Partnership for Education. Retrieved from <http://www.globalpartnership.org/data-and-results/results-reports>.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1971). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Roma: Editori Riuniti.
- Gramsci, A. (1952). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Green, T.L. (2016a). From positivism to critical theory: school-community relations toward community equity literacy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-18. doi:10.1080/09518398.2016.1253892.
- Green, T.L. (2016b). Community-based equity audits. A practical approach for school and community leaders in supporting equitable school-community improvements. *Educational Administration Quarterly*, 53(1), 3-39. doi:10.1177/0013161X16672513.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. doi:10.1080/02680930802412669.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., & Varjo, J. (2009). North by northwest: Quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, 24(2), 121-133.
- Grion, V. (2011a). La valutazione oltre la classe. L'ottica sistemica. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 221-250). Roma: Carocci.
- Grion, V. (2011b). Valutare a scuola: dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-220). Roma: Carocci.
- Gundara, J.S., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468.

- Gundara, J.S., & Tarozzi, M. (2012). *La formazione interculturale degli insegnanti*. Paper presented at the Convegno nazionale "Formarsi ad un Ethos interculturale. Un viaggio esplorativo nelle scuole italiane", Rovereto (Trento).
- Hendry, L.B., & Kloep, M. (2002/2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: Il Mulino.
- hooks, b. (1994). *Teaching to trasgress. Education as the practice of freedom*. New York/London: Routledge.
- Hoover, R.S., & Koerber, A.L. (2011). Using NVivo to answer the challenges of qualitative research in professional communication: Benefits and best practices: Tutorial. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 54(1), 68-82. doi:10.1109/TPC.2009.2036896.
- Hutchisona, A.J., Johnstonb, L.H., & Breckona, J.D. (2010). Using QSR-NVivo to facilitate the development of a grounded theory project: an account of a worked example. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 283-302. doi:10.1080/13645570902996301.
- IEA (2007). *PIRLS 2006. International Report IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Boston: Timss & Pirls. Retrieved from http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf.
- ILO (2016). *World Employment and Social Outlook: Trends 2016*. Geneve: International Labour Office (ILO). Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_443480.pdf.
- Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (2015). Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/FinalVersion-IncheonDeclaration.pdf>
- INVALSI (2016). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2015-16. Rapporto risultati*. Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Retrieved from http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2016/06_Rapporto_Prove_INVALSI_2016.pdf.
- INVALSI (2014). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2013-14. Rapporto risultati*. Istituto Nazionale per la valutazione dl sistema educativo di istruzione e di formazione. Retrieved from http://www.invalsi.it/areaprove/rapporti/Rapporto_Rilevazioni_Nazionali_2014.pdf.
- IPRASE (2015a). *I risultati dell'indagine OCSE PISA 2012 per il Trentino in un'ottica di confronto internazionale*. Rovereto: Osiride.
- IPRASE (2015b). *Piano Trentino Trilingue. Voci dalla scuola e dal territorio* (F. Rapanà Ed.). Trento: IPRASE.
- ISMU-MIUR (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*. Retrieved from http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/05/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf.
- ISMU-MIUR (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014*. Milano: ISMU. Retrieved from http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto-CNI-Miur_Ismu-2013_14.pdf.
- ISPAT (2016). *Annuario online*. Retrieved from [http://www.statweb.provincia.tn.it/annuario/\(S\(j2rdaaijvgh3wbewg3mknwy0\)\)/Default.aspx](http://www.statweb.provincia.tn.it/annuario/(S(j2rdaaijvgh3wbewg3mknwy0))/Default.aspx)

- ISTAT (2016). *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni. Anno 2015*. Retrieved from <http://www.istat.it/it/files/2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf?title=Integrazione+scolastica+degli+stranieri++15%2Fmar%2F2016++Testo+integrale.pdf>
- ISTAT (2015a). *Noi Italia: 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*. Roma: ISTAT. Retrieved from <http://noi-italia.istat.it/>.
- ISTAT (2015b). *Rapporto annuale 2015. La situazione del Paese*. Retrieved from <http://www.istat.it/it/files/2015/05/CAP-5-Rapporto-Annuale-2015-4.pdf>.
- Ivankova, N.V., Creswel, J.W., & Stick, S.L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. doi:10.1177/1525822x05282260.
- Johnson, C.W., & Parry, D.C. (2015). Contextualizing Qualitative Research for Social Justice. In C.W. Johnson & D.C. Parry (Eds.), *Fostering social justice through qualitative in quiry: a methodological guide* (pp. 11-22). New York (USA): Routledge.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Tjosvold, D. (2012). Effective Cooperation, The Foundation of Sustainable Peace. In P.T. Coleman & M. Deutsch (Eds.), *Psychological Components of Sustainable Peace* (pp. 15-53). New York: Springer.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina: Interaction Book Company.
- Keeley, B. (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life*. Paris (France): OECD.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European Union and its Political Power. The Contribution of European Studies to Adult Education Policy Research. In M. Milana & J. Holford (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union* (pp. 53-71). Rotterdam (The Netherlands): Sense Publishers.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002.
- Krejsler, J.B. (2013). What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 16-32.
- Lauder, H. (2015). Human capital theory, the power of transnational companies and a political response in relation to education and economic development. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 490-493.
- Levy, D.L. (2015). Discovering Grounded Theories for Social Justice. In C.W. Johnson & D.C. Parry (Eds.), *Fostering social justice through qualitative in quiry: a methodological guide* (pp. 71-100). New York (USA): Routledge.
- Lis, A., Venuti, P., & De Zordo, M.R. (1995). *Il colloquio psicologico. Ricerca, diagnosi, terapia* (2ª ed.). Milano: Giunti.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriße einer allgemeinen Theory*. Frankfurt: Suhrkamp/KNO.
- Luzón, A., & Torres, M. (2011). Visualizing PISA Scientific Literature versus PISA Public Usage. In M.A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Chamging Tests, and changing Schools* (pp. 269-301). Rotterdam (The Netherlands): Sense Publishers.

- Malkova, Z.A., & Vulfson, B.L. (1987). L'enseignement secondaire dans le monde d'aujourd'hui. *Annuaire International de l'éducation*, Vol. XXIX. Paris: Unesco.
- Malusà, G. (2016a). Constructing Social Skills to 'Learn Together' in the Intercultural Classroom. In O. Keresztes-Takács & E. Csereklye (Eds.), *Mobilities, Transitions, Transformations. Intercultural Education at the Crossroads. Conference 05-09. September 2016, Budapest, Hungary. Book of Abstracts* (pp. 147). Budapest: International Association for Intercultural Education (IAIE) - Institute of Intercultural Psychology and Education (IPE).
- Malusà, G. (2016b). Designing, Redesigning and Implementing: how to Reduce Dropout Rates in an Italian Multicultural Middle School. In M. Carmo (Ed.), *END 2016. International Conference on Education and New Developments. 12-14 June, Ljubljana, Slovenia. Proceeding* (pp. 390-394). Lisbon, Portugal: WIARS.
- Malusà, G. (2016c). Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino. In L. Dozza & S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 1080-1088). FrancoAngeli Open Access. ISBN-13: 9788891734198.
- Malusà, G. (2016d). *Percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante. Un mixed-method study nella scuola secondaria in Italia*. Paper presented at the Convegno nazionale 'Formare alla ricerca empirica in educazione', Gruppo di interesse della SIPED *Teorie e metodi della ricerca empirica in educazione*, Università di Bologna, 18 novembre 2016.
- Malusà, G. (2016e). *Costruire un clima inclusivo attraverso giochi cooperativi. Una formazione esperienziale per docenti del primo ciclo di istruzione*. Paper presented at the Quarto convegno nazionale Didattica e Inclusione Scolastica (GRIIS) 'Equità, differenze e progettazione universale', Libera Università di Bolzano, 25-26 novembre 2016.
- Malusà, G. (2015). "Feeling all well in School": how can we build inclusive processes in multicultural contexts? In C.A. Cisneros Puebla, M.G. Andueza Pech, & Y.O. Pecha (Eds.), *Salud intercultural. Creando puentes a partir de la investigación cualitativa* (pp. 95-104). Merida, Yucatan (Mexico): Unas letras industria editorial.
- Malusà, G. (2014a). Sharing for building. Efficacy processes of Cooperative Learning in multicultural contexts of primary school. *Encyclopaideia*, 18(38), 92-112. doi:10.6092/issn.1825-8670/4471.
- Malusà, G. (2014b). *Una porta che si apre: 'Learning Together' per una scuola multiculturale*. Paper presented at the Terzo convegno nazionale 'Didattica e inclusione scolastica: valorizzare le differenze e personalizzare gli apprendimenti', Bolzano (Italy).
- Malusà, G. (2013). *Progetto Trapezio. Sintesi del percorso 2012-2013*. Trento: Istituto Comprensivo Trento 7, unpublished report.
- Malusà, G. (2011). *Processo pedagogico di base della costruzione delle competenze sociali in un contesto multiculturale*. University of Trento, unpublished dissertation.
- Malusà, G., Pisanu, F., & Tarozzi, M. (2016). Profilo degli studenti di origine migrante in Trentino: un approccio pedagogico. In M. Ambrosini, P. Boccagni, & S. Piovesan (Eds.), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015* (pp. 139-157). Trento: PAT.
- Malusà, G., Pisanu, F., & Tarozzi, M. (2015). *Percorsi di successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino: quali i fattori determinanti?* Poster presented at the XXVIII Congresso Nazionale AIP - Sezione di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università degli Studi di Parma, 24-26 settembre 2015.

- Malusà, G., & Tarozzi, M. (2016). Qualità fa rima con equità? Il caso di una scuola primaria multiculturale. In A. Portera & P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali* (pp. 171-179). Milano: FrancoAngeli.
- Malusà, G., & Tarozzi, M. (2017). Ensuring quality and equity in an Italian multicultural primary school. In A. Portera & C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World* (pp. 221-238). Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.
- Malusà, G., & Tarozzi, M. (2013). Qualità e equità in contesti multiculturali. Una Grounded Theory critica nel primo ciclo d'istruzione. In A. Portera & S. Lamberti (Eds.), *Intercultural Counselling and Education in the Global World* (pp. 415-426). Verona: Qui edit.
- Malusà, G., Tarozzi, M., & Pisanu, F. (2016). Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino. In L. Dozza & S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 1071-1079). FrancoAngeli Open Access. ISBN-13: 9788891734198.
- Mammarella, I.C., Meneghetti, C., Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (2015). Memory and comprehension deficits in spatial descriptions of children with non-verbal and reading disabilities. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00534.
- Mancuso, M., Brunetto, C., Garaffo, T., & Tumeo, E. (2016). *Una scuola... esclusiva. Modi, espressioni, atteggiamenti di una scuola che esclude*. Paper presented at the Quarto convegno nazionale Didattica e Inclusione Scolastica (GRIIS) 'Equità, differenze e progettazione universale', Libera Università di Bolzano, 25-26 novembre 2016.
- Mantovani, D. (2008). *Seconde generazioni all'appello. Studenti stranieri e istruzione secondaria superiore a Bologna*. Bologna: Istituto Cattanei.
- Mantovani, D., & Martini, E. (2008). Children of immigrants in Trento: educational achievement through the lens of friendship. *Intercultural Education*, 19(5), 449-460.
- Margari, L., Pinto, F., Laforteza, M.E., Craig, F., Grattagliano, I., Zagaria, G., & Margari, F. (2013). Mental health in migrant schoolchildren in Italy: Teacher-reported behavior and emotional problems. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 9, 231-241. doi:10.2147/NDT.S37829
- Martens, K. (2007). How to become an influential actor - The "comparative turn" in OECD education policy. In S. Leibfried, A. Rusconi, K. Leuze, & K. Martens (Eds.), *New arenas of education governance. The impact of international organisations and markets on educational policy making* (pp. 40-56). New York: Palgrave.
- Martens, K., & Niemann, D. (2010). Governance by comparison: How ratings & rankings impact national policy-making in education. *TranState working papers*, 139.
- Mayo, P. (2014). Gramsci and the Politics of Education. *Capital & Class*, 38(2), 385-398. doi:10.1177/0309816814533170.
- Mayo, P. (2013). *Echoes from Freire for critically engaged pedagogy*. New York, London: Bloomsbury.
- Mayo, P. (2008). Antonio Gramsci and Paulo Freire: some connecions and contrasts. In C. A. Torres & P. Noguera (Eds.), *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the Possible Dream* (pp. 51-68). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mayo, P. (2007). Critical Approaches to Education in the Work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 525-544. doi:10.1007/s11217-007-9064-0.
- Mayo, P. (2003). A Rationale for a Transformative Approach to Education. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 38-57. doi:10.1177/1541344602250400.

- McBurney, D.H., & White, T.L. (2001/2007). *Metodologia della ricerca in psicologia*. Bologna: Il Mulino.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Meyer, H.-D., & Benavot, A. (2013a). PISA and the Globalisation of Education Governance: some puzzles and problems. In H.-D. Meyer & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance* (pp. 9-26). Oxford: Symposium Books.
- Meyer, H.-D., & Benavot, A. (Eds.) (2013b). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Meyers, B., Dowdy, J.K., & Paterson, P. (2005). Finding the Missing Voices. Perspectives of the Least Visible Families and Their Willingness and Capacity for School Involvement. In J.K. Dowdy & J.T. Wynne (Eds.), *Racism, Research, & Educational Reform. Voices from the City* (pp. 126-134). New York [etc]: Peter Lang.
- Miato-Andrich, S., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Michellini, M. C. (2006). *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Milana, M. (2014). UNESCO, Adult education and political mobilization. *Confero*, 2(1), 73-107. doi:10.3384/confero.2001-4562.140604a.
- MIUR (2015a). *Focus "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado" A.s. 2014/2015* (Dicembre 2015).
- MIUR (2015b). *Focus "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado" A.s. 2013/2014*. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/2015/notiziario_igr.pdf.
- MIUR (2015c). *Notiziario. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2014/2015*. MIUR - Ufficio di Statistica. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf.
- MIUR (2014a). *Alunni con cittadinanza non italiana: L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013* (M. Colombo & V. Ongini Eds. Vol. 1). Milano: ISMU.
- MIUR (2014b). *C.M. 10 gennaio 2014, n. 28*. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/2014/cm28_14.pdf.
- MIUR (2014c). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Retrieved from http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/MIUR-Linee_guida_integrazione_alunni_stranieri-2014.pdf.
- MIUR (2014d). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Ministry of Education University and Research. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- MIUR (2013a). *C.M. 25 gennaio 2013, n. 375*. Retrieved from http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/5b45edd9-d064-4165-8db4-58e5d1f3bec9/prot375_13.pdf.
- MIUR (2013b). *Focus "La dispersione scolastica"*. Retrieved from http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf.
- MIUR (2013c). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A. s. 2012/2013. Servizio statistico*. Ministry of Education University and Research. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/Notiziario_Stranieri_12_13.pdf.

- MIUR (2012a). *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale A.s. 2011/2012*. Ministry of Education University and Research. Retrieved from http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_12.
- MIUR (2012b). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministry of Education University and Research. Retrieved from <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/index0912>.
- MIUR (2011a). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2010/2011*. Retrieved from http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63-222d3d6fb071/alunni_stranieri_nel_sistema_scolastico_italiano_as_2010_11.pdf.
- MIUR (2011b). *Notiziario. Esiti degli scrutini e degli esami di Stato del primo ciclo di istruzione (Novembre 2011)*. Retrieved from http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/7bc45dbf-c8c2-46dc-ac2f-81dacbaa8c6e/primo_ciclo_1011_agg20ottobre2011.pdf.
- MIUR (2010). *C.M. 8 gennaio 2010, n. 2*. Retrieved from <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101>.
- MIUR (2007). *D.M. n. 139/2007*. Retrieved from http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml.
- MIUR (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (1990). *C.M. 26 luglio 1990, n. 205*. Retrieved from http://ospitiweb.indire.it/adi/Multicult/global40_5A4_205.htm.
- Morgan, C. (2011). Constructing the OECD programme for international student assessment. In M.A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Chamging Tests, and changing Schools* (pp. 47-59). Rotterdam: Sense Publishers.
- Morgan, C., & Shahjahan, R.A. (2014). The legitimation of OECD's global educational governance: examining PISA and AHELO test production. *Comparative Education*. doi:10.1080/03050068.2013.834559.
- Morgan, C., & Volante, L. (2016). A review of the Organisation for Economic Cooperation and Development's international education surveys: Governance, human capital discourses, and policy debates. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1-18. doi:10.1177/1478210316652024.
- Morrow, R.A., & Torres, C.A. (1995). *Social Theory and Education. A critique of Theories of social and cultural Reproduction*. New York: State University of New York Press (SUNY).
- Morse, J. (2015c). *New approaches to establishing qualitative rigor. Conferencia Magistral*. Paper presented at the 4th Global Congress for Qualitative Health Research (GCQHR) "Dialogues and Bridges for Intercultural Health" Universidad Autónoma de Yucatán, (Mérida, Yucatán - Mexico) March 18th -20th, 2015.
- Morse, J. (2015b). "Data Were Saturated . . .". *Qualitative Health Research*, 25(5), 587-588. doi:10.1177/1049732315576699.
- Morse, J. (2015a). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222. doi:10.1177/1049732315588501.
- Morse, J. (2007). Sampling in Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 229-244). Los Angeles-London-New Delhi-Singapore: SAGE Publications.

- Morse, J. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing research*, 40, 120-123. doi:10.1097/00006199-199103000-00014.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Moscovici, S. (Ed.) (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan.
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Roma: Ministero Pubblica Istruzione. Retrieved from http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf.
- Mundy, K. (2007). Global governance, educational change. *Comparative Education*, 43(3), 339-357. doi:10.1080/03050060701556281.
- Musso, R.C. (2002). *Dimensioni della didattica. Tra riflessione e progettualità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nardone, G. (2013). *Aiutare i genitori ad aiutare i figli*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Nardone, G., & Fiorenza, A. (1995). *L'intervento strategico nei contesti educativi. Comunicazione e problem-solving per i problemi scolastici*. Milano: Giuffrè.
- NESSE (2012). *Mind the gap/ Education inequality across EU regions*. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/mind-the-gap-1>.
- NESSE (2009a). *Early Childhood Education and Care: Lessons from Research for Policy Makers*. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/ecec-report-pdf>.
- NESSE (2009b). *Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers*. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>.
- NESSE (2008). *Education and Migration: Strategies for Integrating Migrant Children in European schools and Societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Boston, New York, San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Noguera, P. (2014). *Reproduction and resistance in Urban Education*. Paper presented at the Politics of Education, Paulo Freire Institute Summer Programm, UCLA (California).
- Noguera, P. (2004). Transforming High Schools. *Educational Leadership, Special Topic*, 26-31.
- OECD-PISA (2012). *Risultati PISA 2012. Nota Paese Italia*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf>.
- OECD-PISA (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD-PISA (2006). *Programme for International Student Assessment, Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (s.d.). Retrieved from <http://www.oecd.org/about/>
- OECD (n.d.). Skills. Retrieved from <http://www.oecd.org/skills/>
- OECD (2016a). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016b). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD (2015a). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>.

- OECD (2015b). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#page1.
- OECD (2015c). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015d). *Universal Basic Skills. What Countries Stand to Gain*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a). *Educational Policy Outlook. Denmark*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20DENMARK_EN.pdf.
- OECD (2014b). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.ucy.ac.cy/equality/documents/Articles-Material/OECD_2014_Report.pdf.
- OECD (2013a). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>.
- OECD (2012a). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>.
- OECD (2012b). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2012c). *Untapped Skills. Realising the potential of immigrant students*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/Untapped%20Skills.pdf>.
- OECD (2010a). *Closing the Gap for Immigrant Students Policies, Practice and Performance. Reviews of Migrant Education*. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en doi:10.1787/9789264075788-en.
- OECD (2010b). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010c). *Pathways to Success How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9810031e.pdf?expires=1452453061&id=id&acname=guest&checksum=2F547D8CD6CC81EA0A28F86D268AE311>.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, & Statistics-Canada. (1995). *Literacy, economy and society: Results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris (France) - Ottawa, Ont. (Canada): OECD-Statistics Canada.
- Ongini, V. (2016). Il quadro normativo nazionale. Un percorso di venticinque anni. In M. Santagati & V. Ongini (Eds.), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s 2014/2015* (pp. 181-184). Milano: Fondazione ISMU.
- Ongini, V. (2015). *Diversi da chi?* Retrieved from www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx.
- Ongini, V., & Rondanini, L. (2014). *Prove di futuro. Cittadinanza e seconde generazioni*. Trento: Erickson.
- Palmonari, A., Cavazza, N., & Rubini, M. (2002). *Psicologia sociale* Bologna: il Mulino.

- Park, H., & Sandefur, G.D. (2010). Educational gaps between immigrant and native students in Europe: The role of grade. In J. Dronkers (Ed.), *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives* (pp. 113-136). Dordrecht: Springer.
- Park, R.E. (1950). *Race and Culture*. Glencoe: The Free Press.
- PAT (2016). *La scuola in Trentino*. Retrieved from <http://www.uilscuoln.it/uploads/finanziaria%20Provinciale%202016/I%20numeri%20della%20scuola%20trentina.pdf>.
- PAT (2015). *Relazione programmatico-finanziaria. Bilancio 2016-2018 della Provincia Autonoma di Trento*. Retrieved from http://www.giunta.provincia.tn.it/binary/pat_giunta_09/interventi_presidente_rossi/DiscorsoBilancio2016_14_dicembre_2015.1450084737.pdf.
- PAT (2012a). *Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento. Del. n. 747 del 20/04/2012*. Retrieved from http://www.delibere.provincia.tn.it/scripts/VediAllegatoChk.asp?TYPE=DELI&ESTENSIONE=pdf&NUMALLEGATO=1&CDEL_N=747&CSTR=S167&ANDE_N=2012.
- PAT (2012b). *Piani di studio provinciali. Primo ciclo di istruzione. Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche*. Retrieved from <http://www.cde-pc.it/documenti/primociclo.pdf>.
- Paulus, T., Woods, M., Atkins, D.P., & Macklin, R. (2015). The discourse of QDAS: reporting practices of ATLAS.ti and NVivo users with implications for best practices. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-13. doi:10.1080/13645579.2015.1102454.
- Peiró, J.M., & Lerín, F.J.G. (2001). *Proactive: análisis anticipatorio de necesidades de formación y desarrollo de competencias para el trabajo*: Fundación Universidad-Empresa de Valencia.
- Peiró, J.M., & Martínez-Tur, V. (2008). Organizational Development and Change. In N. Chmiel (Ed.), *An introduction to work and organizational psychology* (2nd ed., pp. 351-376). London: Blackwell.
- Pereyra, M.A., Kotthoff, H.-G., & Cowen, R. (2011a). PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and changing Schools. An introduction to the comparative puzzle. In M.A.Pereyra, H.-G.Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and changing Schools* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pereyra, M.A., Kotthoff, H.-G., & Cowen, R. (Eds.) (2011b). *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers CESE.
- Perillo, C., & Manenti, R. (2015). Studenti non autoctoni in Europa: percorsi scolastici fra apprendimento e integrazione. In ISMU-MIUR (Ed.), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014* (pp. 111-130). Milano: ISMU.
- Perino, M. (2013). Da dove vieni? Quanto contano le categorie etno-nazionali. *Quaderni di sociologia*, 58(63), 63-83.
- Perlmann, J., & Waldinger, R. (1998). Second Generation: past, present, future. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24(1), 5-24.
- Perone, E. (2011). La partecipazione scolastica dei figli degli immigrati tra dinamiche di inclusione e successo formativo. In A. Spanò (Ed.), *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli* (pp. 49-84). Milano: FrancoAngeli.

- Perone, E. (2010). La scuola delle migrazioni: l'integrazione scolastica degli alunni di origine immigrata a Napoli tra inclusione ed esclusione. In E. Colombo (Ed.), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche* (pp. 253-292). Torino: Utet Università.
- Pilario, D.F. (2005). *Back to the rough grounds of praxis. Exploring theological method with Pierre Bordieu*. Leuven (Belgium): Leuven University Press.
- Piovesan, S. (2016). La presenza degli stranieri nel sistema scolastico. In M. Ambrosini, P. Boccagni, & S. Piovesan (Eds.), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2015* (Vol. Infosociale, pp. 79-93). Trento: PAT.
- Pisanu, F., & Tabarelli, S. (2013). Didattica e successo formativo: i laboratori del fare e del sapere. *Form@re*, 13(3), 42-58.
- Plouin, J., & Preis, A.-B. (2014). *Envisioning a New Humanism for the 21st Century. New Avenues for Reflection and Action*. Paris: Unesco. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227855E.pdf>.
- Ponzo, I., & Zincone, G. (Eds.) (2010). *Immigrati: servizi uguali o diversi?* Roma: Carocci.
- Popkewitz, T.S. (2000). Reform as the Social Administration of the Child: Globalisation of Knowledge and Power. In N.C. Burbules & C.A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 157-186). New York: Routledge.
- Porcher, L. (1981). *The education of the children of migrant workers in Europe: Interculturalism and teacher training*. Strasbourg (France): Council of Europe.
- Portes, A. (2007). Migration, development, and segmented assimilation: A conceptual review of the evidence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 610, 73-97. doi:10.1177/0002716206296779.
- Portes, A. (1995). Children of immigrants: Segmented assimilation and its determinants. In A. Portes (Ed.), *The Economic Sociology of Immigration* (pp. 248-279). New York: Russell SAGE Foundation.
- Portes, A., Fernandez-Kelly, P., & Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1077-1104. doi:10.1080/13691830903006127.
- Portes, A., & Rumbaut, R.G. (2004). *Immigrant America: A portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R.G. (2001a). *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R.G. (2001b). *Legacies: The Story of Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Ravecca, A. (2010). Immigrant children school experience: how gender influences social capital formation and fruition? *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 49-74.
- Ravecca, A. (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Re, A.M., Lovero, F., Cornoldi, C., & Passolunghi, M.C. (2016). Difficulties of children with ADHD symptoms in solving mathematical problems when information must be updated. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 186-193. doi:10.1016/j.ridd.2016.09.001.
- Reggio, P. (2014). *Lo schiaffo di Don Milani. Il mito educativo di Barbiana*. Trento: Il Margine.
- Ress, A. (2014). Disagio e disuguaglianze nella scuola trentina. In A. Bazzanella & C. Buzzi (Eds.), *Giovani in Trentino 2013. Quinto rapporto biennale* (pp. 45-76). Trento: IPRASE.

- Ress, A., & Azzolini, D. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(1), 53-80.
- Rhodes, R.W.A. (1997). *Understanding Governance. Policy Networks, Reflexivity and Accountability*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Richards, L. (2010). Software e competenze del ricercatore qualitativo. In M. Pacifico & L. Coppola (Eds.), *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi* (pp. 7-10). Milano: FrancoAngeli.
- Richards, L., & Morse, J. (2007). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Romei, P. (1995). *Autonomia e progettualità: la scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*: La Nuova Italia.
- Romito, M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola Democratica*, 2, 441-460. doi:10.12828/77425.
- Rumbaut, R.G. (1997). Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality. *International Migration Review*, 31(4), 923-960.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society* Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sabatano, F. (2015). Inclusive education in risk's contexts. *Encyclopaideia*, 19(43), 21-53. doi:http://dx.doi.org/10.6092/issn.1825-8670/5806.
- Sadowski, M. (2013). *Portraits of promise: Voices of successful immigrant students*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sandín-Esteban, M.P., & Sánchez-Martí, A. (2015). Resilience and school success of young immigrants / Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 1-39. doi:10.1080/02103702.2015.1009232
- Santagati, M. (2015a). Indicators of School Leaving. An International Frame. *Scuola Democratica*, 2, 395-410. doi:10.12828/80464.
- Santagati, M. (2015b). Researching Integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(3), 294-334. doi:10.14658/pupj-ijse-2015-3-13.
- Santagati, M. (Ed.) (2015c). *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale* (Vol. 2). Roma: ISMU.
- Santagati, M. (2014). La ricerca sociologica sulle classi multietniche in Italia. In M. Colombo, M. Santagati, & E. Besozzi (Eds.), *Nelle scuole plurali: misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Santagati, M. (2011). *Formazione e integrazione: gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Santerini, M., Mozzanica, C.M., Sidoli, R., & Vico, G. (2003). *Formazione e progettualità nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Santoli, G. (2014). Scuola. Perché a Trento i dati Ocse-Pisa sono migliori? Retrieved from http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/download/trento_migliori.pdf
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schettler, J. (2002). Learning by Doing. *Training*, 39 (4), 38-43.

- Schmidt, W.H., Burroughs, N.A., Zoido, P., & Houang, R.T. (2015). The Role of Schooling in Perpetuating Educational Inequality: An International Perspective. *Educational Researcher*, X(X), 1-16. doi:10.3102/0013189X15603982.
- Schratz, M., & Pisanu, F. (2015). In-service teacher education: teacher quality for student success. *Ricercazione*, 7(Special Issue).
- Scriven, M. (1973). Goal-free Evaluation. In E.R. House (Ed.), *School Evaluation: the Politics and Process* (pp. 319-328). CA: McCutchan: Berkeley.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus*. Inverness, CA: Edgepress.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Selleri, P. (2004). Alunni immigrati: istruzioni per l'uso. *Educazione interculturale*, 2(1), 23-41.
- Sharan, Y. (2017). What Cooperative Learning Contributes to the Intercultural Classroom. In A. Portera & C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World* (pp. 173-186). Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1987). Training Teachers for Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 45(3), 20-25.
- Silverman, D. (2000/2002). *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Simmel, G. (1908/2006). *Individuo e gruppo*. Roma: Armando editore.
- Singh, J.P. (2011). *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO): Creating Norms for a Complex World*. London / New York: Routledge.
- Siniscalco, M.T. (2011). Cosa è PISA? In R. Meraner (Ed.), *PISA 2009. Risultati dell'Alto Adige. Ergebnisse Südtirols* (pp. 5-13). Bolzano: Provincia Autonoma di Bolzano.
- Sleeter, C. (2008). Preparing white teachers for diverse students. In M.C. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J.D. McIntyre, & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing contexts* (3rd ed.) (pp. 559-582). New York: Routledge.
- Sleeter, C. (2001). Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106. doi:10.1177/0022487101052002002.
- Sleeter C. (2009). Teacher education, neoliberalism, and social justice. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 611-624). New York, NY: Routledge.
- Sleeter, C., & Grant, C.A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (6th ed.). New York: Wiley.
- Smith, E. (2012). *Key issue in Education and Social Justice*. London: SAGE.
- Solomon, R.P., & Sekayi, D.N.R. (Eds.) (2007). *Urban Teacher Education and Teaching. Innovative Practices for Diversity and Social Justice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: SAGE
- Suarez-Orozco, M., Darbes, T., Dias, S.I., & Sutin, M. (2011). Migration and Schooling. *Annual Review of Anthropology*, 40, 311-328.
- Suárez-Orozco, M., & Suárez-Orozco, C. (2015). Children of Immigration. *Phi Delta Kappan*, 97 (4), 8-14. doi:10.1177/0031721715619911.

- Suárez-Orozco, M., & Suárez-Orozco, C. (2009). Globalization, immigration, and schooling. In J.A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 62-76). New York: Routledge.
- Suárez-Orozco, C., Yoshikawa, H., Teranishi, R.T., & Suárez-Orozco, M. (2011). Growing Up in the Shadows: The Developmental Implications of Unauthorized Status. *Harvard Educational Review*, 81(3), 438-473.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Torodova, I. (2008). *Learning a New Land. Immigrant Student in American Society* (1st ed.). Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Teranishi, R.T. (2016). *Pathways to Opportunities: Promising Practices for Immigrant Children, Youth & Their Families*. Retrieved from Los Angeles, CA: <http://ige.gseis.ucla.edu/PromisingPracticesWhitePaper4.25.16/>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F.X., Bang, H.J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602-618. doi:10.1037/a0018201.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge (MA): First Harvard University Press.
- Tabarelli, S., & Pisanu, F. (2012). *Promuovere il successo formativo. Esiti della ricerca nella scuola trentina sui fattori di rischio e di prevenzione dell'insuccesso scolastico*. Centro duplicazioni della Provincia autonoma di Trento: IPRASE.
- Tarozzi, M. (in stampa). Educazione alla giustizia sociale. In M. Fiorucci, F.P. Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS.
- Tarozzi, M. (2016). Introduzione. Oltre la guerra dei paradigmi. In M. Tarozzi, V. Montù, & A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini* (pp. 5-11). Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'interculturalità alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli
- Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128-142. doi:10.1080/14675986.2014.888804
- Tarozzi, M. (2013a). *Educating Politically Committed Teachers Working in Urban Multicultural Schools. A Critical Ethnography in Southern California and its Impact in Northern Italy*. Paper presented at the 57th Annual Conference Comparative and International Education Society, March 10-15, New Orleans.
- Tarozzi, M. (2013b). Educating teachers for social justice in intercultural context. In A. Portera & S. Lamberti (Eds.), *Intercultural counselling and education in the global world* (pp. 642-652). Verona: Qui edit.
- Tarozzi, M. (2013c). How Does My Research Question Come About? The Impact of Funding Agencies in Formulating Research Questions. *The Qualitative Report*, 18(102), 1-11.
- Tarozzi, M. (2013d). Translating and Doing Grounded Theory Methodology. Intercultural Mediation as an Analytic Resource. *Forum: Qualitative Social Research*, 14(2).
- Tarozzi, M. (2012a). *Dirigenti esploratori in contesti multiculturali*. Paper presented at the Convegno nazionale "Formarsi ad un Ethos interculturale. Un viaggio esplorativo nelle scuole italiane", 12-13 ottobre 2012, Rovereto (TN).

- Tarozzi, M. (2012b). Former efficacement les enseignants dans les écoles urbaines et multiculturelles. In Y. Lenoir & F. Tupin (Eds.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (pp. 353-375). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tarozzi, M. (2012c). Intercultural or multicultural education in Europe and in the United States. In B. Della Chiesa, J. Scott, & C. Hinton (Eds.), *Languages in a global world: learning for better cultural understanding*. Paris: OECD.
- Tarozzi, M. (2012d). *Training teachers as public intellectuals*. Paper presented at the VII International Meeting of the Paulo Freire Forum, September 2012, Los Angeles (CA).
- Tarozzi, M. (2011a). Dall'educazione interculturale alla social justice education. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 159-190). Roma: Carocci editore.
- Tarozzi, M. (2011b). Formare insegnanti politicamente impegnati. Urban school a Los Angeles. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 3, 367-393.
- Tarozzi, M. (2010). Editoriale. *Encyclopaideia*, XIV(28), 5-8.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2006). Il modello fantasma e la frustrazione degli insegnanti In M. Tarozzi (Ed.), *Il senso dell'intercultura, Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino* (pp. 125-159). Trento: IPRASE.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tarozzi, M. (2000). *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*. Milano: Guerini Studio.
- Tarozzi, M. (1967/2009). Conversazioni con Barney G. Glaser: "A quarant'anni dall'uscita di The Discovery of Grounded Theory". In B.A. Glaser & A.L. Strauss (Eds.), *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa (a cura di Strati, A.)* (pp. 227-246). Roma: Armando.
- Tarozzi, M., & Mortari, L. (Eds.) (2010). *Phenomenology and human science research today*. Bucharest: Zeta Books.
- Tarozzi, M., Rapanà, F., & Ghirotto, L. (2013). Ambiguities of Citizenship. Reframing the Notion of Citizenship Education. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 8(1), 1-18.
- Tarozzi, M., & Torres, C.A. (2016). *Global citizenship education. Beyond the crises of multiculturalism*. London: Bloomsbury.
- Terlitsky, A.B., & Wilkins, J. (2015). Characteristics of family literacy programmes that improve child literacy, behaviour and parenting skills. *International journal of pedagogies and learning*, 10(2), 121-138.
- Thomson, P., Lingard, B., & Wrigley, T. (2012). Ideas for changing educational systems, educational policy and schools. *Critical Studies in Education*, 53(1), 1-7. doi:10.1080/17508487.2011.636451.
- Thurow, L.C. (2000). La costruzione della ricchezza. Le nuove regole per gli individui, le società e le nazioni nell'economia della conoscenza. *Il Sole 24 Ore*.
- Tierney, W.G., & Dille, P. (2001). Interviewing in education. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 453-471). Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Tizzi, L. (2015). Scuola, giustizia sociale, democrazia: Henry A. Giroux e il movimento della Critical Pedagogy negli Stati Uniti. *Educazione Democratica*, V(10), 117-141.
- Torres, C.A. (2011). *Freirean Method of the Generative Theme and its implications for education*. Paper presented at the International Summer School in "Qualitative research for Social Justice Education", University of Trento.

- Torres, C.A. (2009). *Globalizations and Education. Collected Essays on Class, Race, Gender, and State. Introduction by Michael W. Apple, Afterword by Pedro Demo*. New York & London: Teachers College Press-Columbia University.
- Torres, C.A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World*. London, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Torres, C.A., & Noguera, P. (2008). *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the Possible Dream*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tota, P.M. (2014). Filling the gaps: the role and impact of international non-governmental organisations in 'Education for All'. *Globalisation, Societies and Education*, 12(1), 92-109. doi:10.1080/14767724.2013.858988.
- Travaglini, R. (2002). *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*. Roma: Carocci.
- Treib, O., Bähr, H., & Falkner, G. (2007). Modes of governance: towards a conceptual clarification. *Journal of European Public Policy*, 14(1), 1-20. doi:10.1080/135017606061071406
- Turatto, M., & Pascucci, D. (2016). Short-term and long-term plasticity in the visual-attention system: Evidence from habituation of attentional capture. *Neurobiology of Learning and Memory*, 130, 159-169. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.nlm.2016.02.010>.
- UNESCO (2008). *Family literacy. A global approach to lifelong learning: effective practices in family literacy and intergenerational learning around the world*. Hamburg: UNESCO - Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001777/177753e.pdf>.
- UNESCO (2004). *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: Unesco. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: Unesco. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>.
- UNHCR (2016a). *Regional Refugee and Migrant Response Plan for Europe Eastern Mediterranean and Western Balkans Route. January To December 2016 (Revision May 2016)*. Retrieved from <http://data.unhcr.org/mediterranean/download.php?id=1534>.
- UNHCR (2016b). *Weekly Report, Europe (29 June 2016)*. Retrieved from <http://data.unhcr.org/mediterranean/regional.php>
- Vannini, I. (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In D. Capperucci (Ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 40-62). Milano: FrancoAngeli.
- Vecchiato, T. (2015). *Il rischio evolutivo è speranza di vita a rischio*. Paper presented at the Seminario di studio: "Famiglie fragili e figli a rischio evolutivo. Intervento clinico in contesti coatti nell'ottica della cura dei legami", Trento.
- Ventura, M. (2015). Studenti stranieri e insuccesso scolastico nella scuola secondaria di secondo grado in Italia. In M. Tarozzi (Ed.), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale* (pp. 167-190). Milano: FrancoAngeli.
- Ventura, M. (2012a). Between intercultural and critical pedagogy: the subtle exclusion of immigrant students. *Intercultural Education*, 23(6), 555-565. doi:10.1080/14675986.2012.731206.

- Ventura, M. (2012b). Insuccesso scolastico ed equità del sistema d'istruzione in Italia: il possibile contributo della critical pedagogy. *Encyclopaideia*, XVI(32), 63-98. doi:10.1080/14675986.2012.731206.
- Ventura, M. (2011a). *Da ribelli a resilienti: processi generativi di successo scolastico nel biennio della scuola secondaria in Italia*. (Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione Tesi di Dottorato), Università degli Studi di Trento, Trento. Retrieved from http://eprints-phd.biblio.unitn.it/645/1/tesi_MichelaVentura.pdf
- Ventura, M. (2011b). "Dimostrare di farcela". Quali sono i profili di studenti che non abbandonano gli studi nel biennio della scuola secondaria di II grado. *Formazione & Insegnamento*, IX (3), 247-254. doi:10.7346/-fei-IX-04-11_24.
- Venuti, P. (2001). *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*. Milano: Carocci.
- Vostroknutov, N.V. (2011). New approaches to the diagnosis of mental state in children experiencing extreme stress events. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 41(2), 171-176. doi:10.1007/s11055-011-9396-7.
- Weiss, T.J., & Wilkinson, R. (2011). Foreword. In J.P. Singh (Ed.), *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO): Creating Norms for a Complex World* (pp. xvi-xix). London / New York: Routledge.
- Wiltshier, F. (2011). Researching With NVivo 8. *Forum Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 23.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Indice delle figure

Figura 1 - Immigrazione in alcuni paesi europei dal 2005 al 2014.....	4
Figura 2 - Record di "PISA*" e "OECD and PISA" in ISI Web of Science per anno (dal 1999 al 2015) (N = 234).....	14
Figura 3 - Studenti stranieri nelle scuole europee dell'OECD che hanno partecipato alle rilevazioni PISA 2012. Valori percentuali	17
Figura 4 - Giovani che abbandonano prematuramente gli studi per sesso nei Paesi UE. Anno 2013. Valori percentuali	18
Figura 5 - Spesa pubblica per l'istruzione e la formazione nei paesi EU. Anno 2012 (in percentuale del PIL)	20
Figura 6 - Correlazione tra esiti scolastici e caratteristiche di retroterra degli studenti. Anno 1967	32
Figura 7 - Record di "Dropout" e "School" in ISI Web of Science per disciplina (1996-2015)	33
Figura 8 - Differenza di punteggio ottenuto nella performance di Matematica fra i nati nel paese di rilevazione ed i nati in altro paese, in ordine di risultato	53
Figura 9 - Punteggio medio e differenza di punteggio tra studenti nativi e stranieri in matematica nella II secondaria di secondo grado per regione. A.sc. 2014/15.....	53
Figura 10 - Andamento delle presenze di alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola. Serie storica a.sc. 2001/02-2014/15	55
Figura 11 - Alunni in ritardo scolastico per cittadinanza dal 2010/11 al 2014/15. Scuola primaria e secondaria. Valori percentuali.....	56
Figura 12 - Alunni per cittadinanza negli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado. Distribuzioni percentuali.....	57
Figura 13 - Disegno di ricerca ipotizzato (Modello A).....	64
Figura 14 - Paradigmi positivista, interpretazionista e critico nella ricerca educativa	65
Figura 15 - Mixed Methods Sequential Explanatory Design Procedures. Diagramma	68
Figura 16 - Disegno di ricerca ex-post (Modello B).....	72
Figura 17 - Diagramma di Gantt: tempi di lavoro e attività	72
Figura 18 - Studenti con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole della PAT. A.sc. 2007/08-2014/15. Valori assoluti nati all'estero, nati in Italia e totale	76
Figura 19 - Alunni con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole della PAT nei diversi ordini di scuole. Serie storica 2005/06-2014/15. Incidenza percentuale sul totale della popolazione scolastica	76
Figura 20 - Spesa pubblica per l'istruzione e la formazione (espressa in percentuale del PIL). Serie storica dal 2004 al 2013	80
Figura 21 - Età di frequenza e genere (N = 1.325)	87
Figura 22 - Percentuale di studenti immigrati, italiani misti e neoitaliani (N = 1.314)	88
Figura 23 - Sottocategorie degli studenti a) italiani per scuola (N = 839) e b) migranti preadolescenti (N = 91).....	88
Figura 24 - Esito percentuale finale scuola secondaria di primo grado per genere	89

Figura 25 - Incrocio (con valori %) tra la durata della scolarizzazione e gli esiti al termine della scuola secondaria di primo grado, con voto espresso in decimi. Confronto con tutti gli studenti iscritti nella PAT.....	90
Figura 26 - Incrocio (con valori %) tra la durata della scolarizzazione e gli esiti alla fine del secondo anno nella scuola secondaria di secondo grado.....	91
Figura 27 - Indirizzo scolastico frequentato in base alla variabile nazionalità (sopra) e alla variabile durata scolarizzazione (sotto)	92
Figura 28 - Relazione percentuale tra l'esito dell'esame di stato della scuola secondaria di primo grado e l'indirizzo frequentato nel secondo anno della scuola secondaria di secondo grado. A.sc. 2012/13	93
Figura 29 - Iscritti al primo anno della scuola secondaria di II grado per percorso di studio scelto e votazione conseguita all'esame conclusivo del I ciclo. A. sc. 2015/16.....	94
Figura 30 - Percorsi regolari (primi tre pattern in Tab. 6) nei diversi indirizzi in relazione all'età (sopra) e in relazione allo status di migrante (sotto)	96
Figura 31 - Esiti al termine del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado nelle prime tre categorie di studenti italiani (in Tab. 6) per scuola con precorsi regolari, suddivisi negli indirizzi professionale, tecnico e liceale	97
Figura 32 - Modalità di raccolta dati del questionario. Frequenze delle diverse tipologie considerate.....	109
Figura 33 - Campione considerato	110
Figura 34 - Prestigio percepito nella scuola secondaria di primo grado. Prima preferenza (N = 187).....	112
Figura 35 - Prestigio percepito nella scuola secondaria di secondo grado. Preferenza (N = 187)	113
Figura 36 - Fattori che diminuiscono il prestigio di una scuola	114
Figura 37 - Macrocategorie relate al prestigio di una scuola	115
Figura 38 - Distribuzione percentuale nelle Comunità di Valle degli studenti stranieri iscritti nelle scuole secondarie di primo grado del territorio trentino. A.sc. 2013/14 ...	116
Figura 39 - Tasso percentuale di studenti di cittadinanza non italiana iscritti nelle 84 scuole secondarie di primo grado nella PAT. A.sc. 2013/14	117
Figura 40 - Processo metaforico della GT	131
Figura 41 - Riduzione volumi codifica focalizzata	141
Figura 42 - Campionamento teorico. Criteri assunti durante il processo e contesti indagati	142
Figura 43 - Fasi e tempi di lavoro. Sintesi	146
Figura 44 - Mappa delle middle schools di L.A. city di differente ranking.....	150
Figura 45 - Cancelli di una scuola di rango 1 (a sx) e un'aula di Palms Middle Schools, rango 9 (a dx)	151
Figura 46 - Stralcio della codifica aperta con NVivo10 di una intervista	154
Figura 47 - Iniziali proto-categorie tematiche emergenti.....	156
Figura 48 - Primi elementi di successo ed insuccesso relati alla proto-categoria "Progettualità"	156
Figura 49 - Proto-categorie emergenti alla fine della seconda fase di ricerca e volumi della codifica	157
Figura 50 - Analisi comparativa tra Galatea e Vega nelle 9 tematiche emergenti	158

Figura 51 - Analisi comparativa tra Galatea, Vega e Rotanev alla fine della terza fase di ricerca.....	159
Figura 52 - Prime relazioni emergenti dalle categorie individuate alla fine della terza fase di ricerca.....	161
Figura 53 - Codifica focalizzata della fase IV di ricerca in una prospettiva comparativa tra scuole	164
Figura 54 - Volumi alla fine della quarta fase di ricerca.....	165
Figura 55 - Odense. Attività in una classe VII (a sx) e alcuni cartelloni appesi alle pareti dell'aula (a dx).....	169
Figura 56 - Volumi delle categorie e sottocategorie.....	170
Figura 57 - Relazioni tra categorie e loro proprietà.....	172
Figura 58 - Cupola del Mart	173
Figura 59 - Fasi per pianificare percorsi efficaci di successo scolastico.....	174
Figura 60 - Tasso percentuale di studenti di cittadinanza non italiana iscritti nelle 88 scuole secondarie di primo grado nella Città di Torino. A. sc. 2014/15.....	175
Figura 61 - Codifica teorica. Processo teorico concettuale e core category (in azzurro).....	177
Figura 62 - Modello teorico funzionale generale e fasi del processo	178
Figura 63 - II fase del processo.....	185
Figura 64 - Costruire un rapporto significativo. Proprietà	186
Figura 65 - III fase: didattica facilitante.....	188
Figura 66 - Didattica facilitante. Proprietà.....	189
Figura 67 - IV fase: pianificare e coordinare gli interventi. Core category	190
Figura 68 - Pianificazione strategica: proprietà	191
Figura 69 - Fase V: supportare progetti di vita	195
Figura 70 - VI fase: riuscire a farcela.....	197
Figura 71 - Tra percorsi virtuosi e viziosi.....	202
Figura 72 - Analisi secondaria testuale della trascrizione delle interviste a docenti e dirigenti. Word tree riferito alla parola "famiglia".....	208
Figura 73 - Spazio per attività in gruppo in una scuola del Trentino (sopra) e di Torino (sotto). Particolari	209
Figura 74 - Tra policies e motivazioni	210
Figura 75 - Eludere la relazione. Proprietà	212
Figura 76 - Didattica cristallizzata. Proprietà	213
Figura 77 - Pianificazione sterile. Proprietà	214
Figura 78 - Valori dichiarati nei Piani di istituto. Principali nodes	216
Figura 79 - Word cloud delle parole più frequenti nei Piani di Istituto delle scuole considerate.....	216
Figura 80 - Analisi secondaria testuale dei Piani di Istituto delle scuole considerate nel campione. Word trees riferiti alla presenza di stranieri	217
Figura 81 - Analisi secondaria testuale dei Piani di Istituto delle scuole considerate nel campione. Word trees riferiti ai percorsi di successo.....	217
Figura 82 - Relazione tra esito all'esame di stato alla fine del primo ciclo di istruzione e transizioni dalla I alla II superiore. A. sc. 2011-12 e 2012-13. (N=1.092).....	219
Figura 83 - Analisi retrospettiva. Traiettorie formative regolari degli studenti che frequentavano la classe III della scuola secondaria di primo grado nei contesti osservati. A. sc. 2010-11 (N = 65)	219

Figura 84 - Livello Consigli di Classe. Aree tematiche emergenti	220
Figura 85 - Esito scrutini nelle classi terze degli studenti di cittadinanza non italiana di prima e seconda generazione nei quattro contesti osservati. A. sc. 2014-15	230
Figura 86 - Esiti degli scrutini delle classi terze, distinti per cittadinanza. Valori percentuali. A.sc. 2014-15	231
Figura 87 - Esiti dell'esame di stato alla fine del primo ciclo, distinti per cittadinanza. A. sc. 2014-15	231
Figura 88 - Fattori chiave per favorire percorsi di successo scolastico - PAT	234
Figura 89 - Bisogni formativi degli studenti di origine migrante nati in Italia - PAT	235
Figura 90 - Dimensione relazionale e metodologica - PAT	235
Figura 91 - Policies e collaborazione tra docenti - PAT	236
Figura 92 - Fattori chiave per favorire percorsi di successo scolastico - Torino	237
Figura 93 - Bisogni formativi degli studenti di origine migrante nati in Italia - Torino ...	237
Figura 94 - Fattori richiesti. Dimensione organizzativa - Torino	238
Figura 95 - Dimensione relazionale - Torino	238
Figura 96 - Policies e collaborazione tra docenti - Torino	239
Figura 97 - Policies	239
Figura 98 - Dimensioni e livelli coinvolti nel modello di pianificazione di percorsi di successo scolastico	247

Indice delle tabelle

Tabella 1 - Aree prevalenti di indagine del programma OECD-PISA dal 2000 al 2015	11
Tabella 2 - Riferimenti in letteratura e caratteristiche essenziali dei tre modelli di analisi sociologica relativi all'analisi delle disuguaglianze scolastiche	39
Tabella 3 - Indicatori sulle modalità di frequenza e sui livelli di scolarità - Fonti statistiche istituzionali	49
Tabella 4 - Indicatori sui livelli di apprendimento - Fonti statistiche istituzionali	51
Tabella 5 - Comparazione tra categorie OECD e nuove categorie di ricerca	84
Tabella 6 - Traiettorie scolastiche degli studenti di origine migrante (selezione dei primi 20 pattern in base alle frequenze)	96
Tabella 7 - Determinanti di successo nei percorsi formativi regolari	99
Tabella 8 - Questionario sulla reputazione delle scuole	107
Tabella 9 - Campione ipotizzato	108
Tabella 10 - Tipologie considerate e loro frequenze. Questionario sul prestigio	110
Tabella 11 - Campione previsto di scuole. Dimensioni assunte	118
Tabella 12 - Enfatizzare la ricerca su una dimensione di giustizia sociale: alcune domande-guida	129
Tabella 13 - Criteri di valutazione di una GT nell'ambito della Social Justice	129
Tabella 14 - Dati ex-post raccolti	137
Tabella 15 - Contesti internazionali	138
Tabella 16 - Campionamento teorico nelle interviste	139
Tabella 17 - Volumi della codifica aperta	141
Tabella 18 - Processo della GT attraverso NVivo	143
Tabella 19 - Evoluzione della domanda di ricerca durante il campionamento teorico ..	145
Tabella 20 - Atteggiamento verso la ricerca. Codes	148
Tabella 21 - Caratteristiche relative alla cittadinanza nelle classi osservate a Galatea e Vega	153
Tabella 22 - Triangolazione di dati nelle classi III di Galatea	163
Tabella 23 - Reazioni degli studenti: alcuni profili. Categorie, proprietà ed etichette ...	199
Tabella 24 - Valutazione: proprietà emergenti	218
Tabella 25 - Criteri di valutazione e dinamiche decisionali. Nodes	224
Tabella 26 - Schemi di credenze. Proprietà, nodes e co-occorrenze	225
Tabella 27 - Relazione tra vision, vissuti, sistemi di credenze e processi decisionali e di orientamento	227

Allegati

1 - Questionario sul successo scolastico

SUPPORTARE PERCORSI DI SUCCESSO SCOLASTICO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Gentile docente,

questo breve questionario anonimo rappresenta la fase finale di un percorso di ricerca, condotto nell'ambito della mia tesi di dottorato, per indagare quali processi siano efficaci per promuovere il successo scolastico nella **scuola secondaria di primo grado**, in particolare degli studenti di origine migrante (prima e seconda generazione). La sua opinione è molto importante per **comprendere cosa serve realmente a scuola**.

Le chiedo gentilmente di compilarlo in base a quanto ha sperimentato come valido nella Sua esperienza professionale. Sono necessari una decina di minuti.

Può restituirlo **entro il 15 settembre 2016** ai referenti della Sua scuola.

DATI PARTECIPANTE

ORDINE DI SCUOLA	<input type="checkbox"/> primaria	<input type="checkbox"/> secondaria		
TITOLO DI STUDIO	<input type="checkbox"/> diploma	<input type="checkbox"/> laurea	<input type="checkbox"/> master o specializzazione	<input type="checkbox"/> altro
ANNI DI INSEGNAMENTO	<input type="checkbox"/> 1-5	<input type="checkbox"/> 6-10	<input type="checkbox"/> 11-20	<input type="checkbox"/> più di 20
TIPOLOGIA DI CONTRATTO	<input type="checkbox"/> a tempo determinato		<input type="checkbox"/> a tempo indeterminato	

QUESTIONARIO Indichi il Suo parere con una crocetta.

	1	2	3	4	5
Le chiedo di esprimere su alcune tematiche il Suo grado di accordo , tra 1 (che corrisponde al valore più basso) e 5 (a quello più alto).	per nulla	poco	abbastanza	molto	del tutto
1. Una didattica attiva riesce a coinvolgere maggiormente gli studenti di origine migrante.					
2. Ricercare possibili soluzioni in presenza di casi difficili fa parte della professionalità di un docente.					
3. I diversi interventi funzionano anche se non sono coordinati tra di loro.					
4. Le strategie didattiche utilizzate devono favorire l'apprendimento verso obiettivi progressivamente più alti.					
5. I bisogni formativi degli studenti di origine migrante nati in Italia sono gli stessi di quelli degli studenti italiani.					
6. La valutazione deve prendere in considerazione quanto si è programmato per ogni studente.					

Giovanna Malusà - giovanna.malusa@unitn.it

	1	2	3	4	5
7. È necessario creare un rapporto significativo con uno studente di origine migrante per supportare il suo apprendimento.					
8. Le politiche scolastiche influenzano quello che i docenti riescono a fare.					

9. **Lavorare per il successo scolastico degli studenti di origine migrante richiede** (scegliere solo la risposta ritenuta di prioritaria importanza):

- tempi lunghi*
- organizzazione e coordinamento degli interventi*
- la presenza di un facilitatore linguistico*

10. **Gli studenti di origine migrante di solito** (scegliere solo la risposta ritenuta di prioritaria importanza):

- hanno bisogno di specifici laboratori con tecnologie informatizzate*
- necessitano di un docente di riferimento*
- possono seguire in autonomia il percorso della classe*
- hanno bisogno di trovare un ambiente rigoroso*

11. **Nel promuovere percorsi di successo scolastico** (scegliere solo la risposta ritenuta di prioritaria importanza):

- ogni docente può lavorare in modo indipendente*
- ogni docente riesce meglio se è supportato dalle scelte strategiche del dirigente*
- ogni docente riesce meglio se va d'accordo con i colleghi*

12. **Quali tra questi fattori sono maggiormente importanti per favorire percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante?** (scegliere 3 risposte):

- Organizzare feste interculturali*
- Considerare i bisogni formativi di ciascuno*
- Richiedere i compiti assegnati a casa*
- Organizzare attività in piccoli gruppi o laboratori*
- Partecipare a diverse iniziative culturali nel territorio*
- Utilizzare materiale semplificato (schede, libri, software...)*
- Coinvolgere le famiglie*
- Rinforzare la lingua dello studio*

La ringrazio di cuore per la sua partecipazione!

Giovanna Malusà

Giovanna Malusà - giovanna.malusa@unitn.it

2 - Frammenti di vita scolastica¹

- [Storia. Classe terza, Vega \(18 dicembre 2014 ore 11.00\)](#)

In questa classe è stata programmata una verifica di storia. È la quarta ora di lezione della mattinata. Ci sono una ventina di studenti seduti in una aula piccola, ma luminosa e addobbata con una cartina dell'Europa appesa ad una parete, in un'altra un planisfero e un cartellone sulle recenti iniziative di orientamento alla scuola superiore.

L'insegnante invita i ragazzi a separare i banchi precedentemente disposti su tre righe e distribuisce alcuni fogli. *L'atmosfera pare rilassata. Noi ci sistemiamo in fondo all'aula.*

Un'altra professoressa presente (dopo veniamo a sapere che è un'assistente educatrice) resta in piedi accanto al banco di un ragazzo² in prima fila e sottovoce lo aiuta a leggere la consegna, poi spiega le parole più difficili... *Possiamo osservare che ha la stessa verifica degli altri. Più tardi ci spiegherà che al mattino, a seconda di quello che viene proposto dai docenti alla classe, adegua al momento le sue proposte e decide cosa sia meglio fare.*

Intanto la docente invita i ragazzi a leggere bene le domande e chiede se servono chiarimenti. *Ha una voce pacata, un tono di voce basso e un comportamento assertivo.*

Alcuni alzano la mano. *Regna silenzio e tutti i ragazzi e le ragazze sono ferme al loro posto.*

Inizia la verifica. Alcuni seduti in fondo all'aula parlottano tra loro. L'insegnante passa tra i banchi, si accorge che in molti fogli la risposta ad un quesito è lasciata in bianco e allora chiarisce meglio il significato, cercando di far riflettere i ragazzi ricordando quanto aveva già spiegato i giorni precedenti. Diversi studenti alzano allora la mano per chiedere ulteriori chiarimenti. La professoressa risponde gentilmente a tutti. Continua a spostarsi tra i banchi, chinandosi verso alcuni e sottovoce aiuta tre ragazzi a completare il lavoro.

L'insegnante del ragazzo in prima fila rimane sempre con lui e la collega non si avvicina mai durante la lezione.

Alle 11.40, dopo un precedente avvertimento, la professoressa chiede ad uno studente di ritirare le verifiche. Poi inizia subito la correzione della prova.

Un ragazzo – *scelto dalla docente* – legge tutte le domande e le risposte che ha dato. Poi la professoressa si informa se qualcuno ha trovato i quesiti difficili e perché.

Quando suona il campanello, i ragazzi restano seduti ancora qualche minuto per finire di rispondere alle domande. Alla fine l'insegnante avverte: "Domani mi portate..." E richiede il materiale per il giorno successivo.

¹ Presentare a livello descrittivo cosa succede a scuola si ritiene sia funzionale ad una migliore comprensione dei risultati di analisi, sebbene la descrizione delle dinamiche presenti nelle classi contenga solo in parte i contenuti emotivi propri dell'esperienza quotidiana degli studenti e dei docenti. Sono riportate alcune trascrizioni delle osservazioni intersoggettive di 6 ore di lezione, arricchite con note di campo di sfondo (in corsivo). Le osservazioni sono state condotte con Carolina Tomio e Francesca Rapanà in diverse classi dei contesti di ricerca.

² Nel corso della lezione veniamo a sapere che è originario della Moldavia.

Dalle informazioni ricevute, sappiamo che in questa classe sono presenti sei studenti di origine migrante, di cui uno neoarrivato (seguito dall'assistente educatrice).

Nei corridoi regna ordine e silenzio. *Pare un po' irreali...* Non vediamo nessun ragazzo in giro.

- [Attività opzionali. Vega \(18 dicembre 2014 ore 13.15\)](#)

Nel corso del pomeriggio, assistiamo ad alcuni corsi opzionali. *Sono tutti un po' "sotto tono" e non particolarmente strutturati (i ragazzi sembrano parcheggiati nelle classi). Forse l'apparente "disorganizzazione" è dovuta alle imminenti vacanze di Natale. Inoltre, le aule dei laboratori sono provvisorie, non particolarmente accoglienti, a causa della ristrutturazione dell'edificio. Un preciso calendario appeso in aula insegnanti mostra la rotazione di attività per ciascuna classe.*

Ci avviciniamo all'aula dell'attività di "aiuto compiti", definita di "consolidamento". Fuori dalla porta c'è un ragazzo: è fermo e guarda nel vuoto. "Manca la prof" e c'è una supplente", così ci preavvisa lo studente... Bussiamo ed entriamo... Nell'aula troviamo una docente seduta dietro la cattedra, intenta a correggere una pila di quaderni... *di un'altra classe... Non era al corrente della nostra presenza nella scuola...*

L'insegnante subito – *quasi per scusarsi* – ci dice che gli studenti presenti sanno già tutto e che nessuno le chiede niente. *"Sono solo una supplente!",* ci confessa.

Salutiamo e usciamo.

Nel laboratorio di cucina, alcuni ragazzi stanno preparando una torta. Nonostante il divieto di consumare il cibo prodotto, gli studenti stanno facendo anche merenda con il pane preparato la mattina e ce lo offrono soddisfatti (*l'insegnante dice di doverlo fare di nascosto per non avere "problemi"*). *Sono tutti stranieri...*

Il corso di traforo è collocato in un'ampia sala separata da alcuni scaffali di libri in spazi più piccoli. Troviamo alcuni studenti intenti con i trafori a seguire la traccia di diversi minutissimi disegni che compongono le parti di una costruzione. *L'atmosfera è tranquilla... I progetti vengono consegnati direttamente dal professore agli studenti. I ragazzi non partecipano dunque alla progettazione, ci spiega il prof, ma si limitano ad seguire i diversi disegni (sembrano comunque divertiti). Non pare dunque esserci un riferimento o un collegamento al programma di matematica e geometria.*

- [Italiano e storia. Classe terza, Galatea \(9 dicembre 2014 ore 9.15\)](#)

Ci presentiamo alla classe e poi ci sediamo in fondo all'aula. E' in corso una lezione sulla costruzione di una mappa cognitiva... C'è un brusio continuo. Nell'aula, piuttosto stretta, ci sono 23 ragazzi e ragazze seduti dietro a banchi disposti su tre file parallele irregolari. Davanti, una LIM e la lavagna. Un professore parla in piedi accanto ai banchi degli studenti.

Il professore: “Costruiamo vuol dire costruiamo insieme! Questa è una base di lavoro e la trasformo a mio piacimento e la porto all’esame. Con la massima libertà”. *Intanto guarda direttamente negli occhi gli studenti, spostandosi anche tra i banchi.*

Gli studenti parlottano, prima piano, poi con un volume progressivamente maggiore. Seguono alcune domande. Il professore con calma risponde: “É estremamente lecito avere dei dubbi! Materialmente in sede di colloquio orale di solito.... Ma adesso potete chiedere!!!”

L’atmosfera si anima di molti interventi... “C’era prima Angelica³!” Intanto entra una signora senza bussare per raccogliere i buoni mensa. Vede un’alunna che si dondola sulla sedia e interviene: “Mettiti composta tu, ragazzina!”. *Si percepisce una certa confidenza e che forse anche fuori dall’aula ci sono state diverse situazioni di un suo intervento educativo. È la stessa bidella che all’ingresso mi aveva confidato che lei sta attenta a tutto, perché “questi ragazzi ne hanno proprio bisogno”. Intanto in classe la confusione aumenta, c’è chi lancia palline di carta.*

“STOP!!”, intima il docente a voce alta. E poi verso un ragazzo che si lamenta del richiamo:

- Comincia tu a dare il buon esempio, magari!!
- Fatima!!! Capisco che l’argomento [allude a quello che si dicono i ragazzi tra loro] è stimolante, ma bisogna ascoltare!

E la ragazzina in tono di sfida: Perché proprio io!?!? Che palle!! Prof....

Seguono una serie di sbuffi collettivi. *Intanto suona il campanello della III ora...*

Il professore chiede di mettere su una mappa quanto spiegato fino a quel momento. E assegna il compito di completare singolarmente la mappa concettuale su Frankenstein, disegnando con il gesso alla lavagna un cerchio con diverse linee.

Intanto entra un altro docente che chiama una ragazza per un laboratorio fuori dall’aula.

L’insegnante di classe si avvicina a due ragazzi seduti. *Osservo intanto una ragazza senza foglio – scopro più tardi che si chiama Asha, che è indiana e che è arrivata da poco. Comprende solo l’inglese, per ora. – Non chiede nulla. Non scrive nulla. Nessuno pare guardarla...*

Poi si sposta verso altri 4 studenti in fondo all’aula. Chiede: “C’è un motivo per cui non hai scritto nulla?” La ragazza risponde che non ricorda più nulla. “Hai un buco nero? Speriamo che non inghiotta tutto!?!”, cerca di sdrammatizzare sorridendo il prof allora...

- Fatima, ascolta! Guarda come ha lavorato Alessio! E tu Alessio, alla lavagna! Adesso Nizar, Giovanni, segui anche tu! Avete un’opportunità in più! Poi chi osserva può anche intervenire, non avere solo un atteggiamento passivo!

Detto questo, si siede su alcuni banchi in fondo all’aula, mentre Alessio completa con il gesso la mappa alla lavagna. *Osservo che Fatima intanto mangia.*

³ Qui e di seguito si usano solo nomi di fantasia.

Entra una nuova docente [di sostegno]. Si avvicina al professore di italiano *per mettersi d'accordo, forse, ma parlano così piano che non si riesce a sentire nulla*. Poi mi viene incontro per darmi la mano e mi presenta anche a lei.

La docente va verso Fatima e le parla a bassa voce, mediando quanto era capitato prima. Poi si siede nel banco accanto a lei. Si avvicina anche ad Asha: si china vicino al suo banco e le spiega in inglese cosa sta succedendo nella lezione. La ragazza ascolta con molta attenzione. Poi sento un suo brusco: NO! ad una richiesta della docente, sistema il proprio banco e si rimette composta.

In classe c'è sempre molto rumore. Interviene la professoressa chiedendo di ascoltare Alessio che sta cercando di spiegare dalla lavagna la sua mappa agli altri. *La classe si zittisce per un attimo e pare riconoscere la sua autorevolezza. Subito dopo, però, tre ragazzi continuano a giocherellare e si lanciano penne. Due ridono tra loro. Poi la professoressa di sostegno si avvicina ad un alunno in fondo all'aula, gli parla sottovoce e si siede anche accanto a lui.*

Il professore cerca di continuare la lezione, spronando i ragazzi a proporre qualche suggerimento per migliorare la mappa del compagno e aggiunge: "Sarebbe bello avere gesso di un altro colore, ma mi rendo conto di chiedere cose sovraumane!?!?!?". Poi chiama: "Emma Rossi! Alla lavagna!". E la ragazza aggiunge altre informazioni nel diagramma.

Il professore ricorda che dopo pochi minuti dovranno prepararsi per un'uscita. Mentre parla, si alza dal posto una ragazza per mostrare all'insegnante il suo lavoro finito. Subito la professoressa di sostegno esclama verso la classe: "Guardate, Angelica ha inserito altre due materie!" *Succedono troppe cose diverse contemporaneamente e faccio fatica a tenere il filo...*

Il professore esprime allora il suo parere: "Mi permetto di esprimere una mia valutazione: 5 di voi hanno costruito già qui una mappa molto ricca e...". Ma non riesce a concludere, perché entra in aula la vicepreside. Tutti si alzano in piedi. Chiama Fatima per un laboratorio e la ragazza esce dall'aula. *Intanto un alunno continua ancora a ricopiare dalla lavagna lo schema, mentre tutti gli altri hanno già finito.*

Il professore allora aggiunge: "Ora andiamo! Ho visto che stavamo entrando nel vivo e cominciavate a capire come si lavora! Bene!". Rimettono velocemente il materiale nello zaino ed escono in gruppo per l'uscita preannunciata sul territorio.

Ci fermiamo a parlare un attimo con il professore di classe, che ci racconta che in questo gruppo ci sono 9 studenti di madrelingua non italiana, di cui 3 di recente immigrazione, 2 ragazzi segnalati con la legge 104 e diversi con problemi familiari gravi.

- [Geografia. Classe terza, Galatea \(11 dicembre 2014, ore 8.45\)](#)

Arriviamo all'inizio della seconda ora. Questa classe ci è stata descritta come difficile e problematica. *Nel corso della lezione l'insegnante L. ci spiegherà che vi sono alcuni ragazzi di madrelingua straniera e molti con situazioni familiari problematiche e problemi comportamentali. Il giorno precedente avevamo già provato ad entrare in quest'aula, ma*

era in corso una verifica. L'insegnante ci aveva quindi invitato a tornare il giorno successivo, durante le sue ore.

La professoressa L., a conoscenza della nostra visita, ci accoglie cordialmente; ci presenta rapidamente alla classe e ci invita a sederci in due banchi liberi in fondo all'aula. Troviamo un ambiente di modeste dimensioni, con 23 banchi raggruppati per due o tre, disposti in 4 file molto vicine tra loro. Davanti al centro è collocata una cattedra, una LIM ed una lavagna; di lato un armadio con molti quaderni.

La docente subito sottolinea che nei giorni successivi avrebbe avuto intenzione di modificare la disposizione dei banchi, ma i ragazzi non intervengono, nonostante la sua richiesta di alcune proposte in merito. Continua a parlare in piedi davanti alla cattedra o al centro della classe, mentre notiamo un'altra docente in piedi con le braccia incrociate accanto ad un paio di banchi laterali. Guarda i presenti, poi esclama:

- Bentornato, Imbram! Hai schivato la prova di grammatica, ma la recupererai!!

Dopo si rivolge alla classe chiedendo se qualcuno sapesse perché il 10 dicembre fosse un giorno importante. *I ragazzi rimangono in silenzio, solo uno (forse due) ricorda la giornata internazionale dei diritti umani.* L'insegnante chiede se qualcuno ha visto o sentito qualcosa alla televisione o alla radio. Nessuno risponde. *I ragazzi sembrano distratti, poco interessati. Due ragazzi, seduti in seconda fila, tengono le braccia stese sul banco e la testa semi-appoggiata. Altri chiacchierano o disegnano.* La professoressa chiede allora di fare una breve ricerca sull'argomento o di portare qualche ritaglio di giornale. *I ragazzi continuano a non porre domande e non intervengono.*

Cambia quindi discorso e chiede se qualcuno ha già dato un'occhiata al capitolo sui continenti che avrebbero iniziato oggi. Ancora nessun intervento. Quindi la professoressa L. incalza:

- Aprite il libro... Prendete la sezione continenti... Cominciamo dall'Africa... Ci siete?? Ok? Ci siete tutti??

L'insegnante M. in compresenza richiama intanto un ragazzo disattento che chiacchiera a voce piuttosto alta e lo sposta di banco. *Il ragazzo si alza e si trascina mal volentieri al nuovo posto.* Alcuni non hanno ancora trovato il capitolo richiesto e la professoressa L. indica allora il numero di pagina. *Appare piuttosto indisposta: riprende i ragazzi alzando la voce. E ripete più volte di essere "stufa" di loro. Contemporaneamente, fa battute e, sebbene le sue parole siano costantemente critiche, sembra conoscere bene i suoi alunni. Questa attività diventa occasione di confusione. Molti ridono e parlano tra loro.*

Interviene la collega M., che cerca di mitigare il nervosismo spostando l'attenzione sulla troppa luce che infastidisce alcuni ragazzi. Si tirano le tende.

Un altro ragazzo che continua a parlare viene sistemato in un altro banco. L'insegnante M. si mette in piedi accanto a lui per controllarlo meglio. Allora lui si stende sul banco e appoggia la testa. *In seguito uscirà dalla classe, si assenterà per più di cinque minuti e l'insegnante uscirà a recuperarlo. Questo ragazzo, successivamente nel corso dell'ora, si farà notare per alcuni comportamenti fastidiosi e interventi provocatori. La professoressa ci spiegherà che si tratta di un ragazzo certificato, con deficit dell'attenzione, problemi*

comportamentali e con una storia personale e familiare molto difficile. Il ragazzo, ci pare di capire, ha origini albanesi. In questa occasione l'insegnante ci parlerà anche di altri casi difficili e di disagio.

Poi inizia la lezione, avvalendosi della cartina dell'Africa appesa su una parete. La professoressa comincia ponendo quesiti generali alla classe e cerca di far descrivere ai ragazzi ciò che vedono. Successivamente ne chiama alcuni, volontari o scelti da lei, per indicare sulla cartina degli elementi del territorio o degli Stati. Continua a porre domande:

- Vi viene in mente qualcosa?
- E' meglio che guardiate là [indica la cartina appesa al muro]. Ho sbagliato io a indicarvi prima il libro... Vi viene in mente qualcosa guardando la cartina?

Pochi partecipano e le risposte sono spesso superficiali e confuse.

Un altro ragazzo chiamato alla cartina fa scena muta e l'insegnante lo incalza:

- Non è che dovevi registrarti meglio perché avevi ieri l'influenza!?!?!

Altri alzano la mano per intervenire e partecipare all'attività. Il ragazzo risponde con decisione ma sbaglia. L'insegnante lo riprende nuovamente e alcuni ragazzi ridono. Altri sono invece palesemente disattenti e non partecipano.

Quindi la docente L. interPELLA un ragazzo (tunisino), invitandolo a segnare sulla cartina la posizione di alcuni stati del Maghreb.

- Nizar, segna il tuo paese!! Hai un po' di difficoltà nel Nord Africa!?!?!
- La Tunisia... No, porca miseria...
- Saraz, alla cartina!! Ma a te mettono un cappuccio in testa quando vai lì??
[Vorrebbe essere ironica, ma lo sguardo del ragazzo evidenzia che non è stata colta questa ironia, anzi...]

Interviene (*per mitigare lo scontro*) allora la professoressa M. e gli chiede il percorso che fa per andare in Tunisia l'estate. Il ragazzo risponde e spiega dove si trova la città di origine dei propri genitori. Finge poi di arrabbiarsi perché lo studente non ha mai spedito una cartolina dalla Tunisia. Il ragazzo ride e dice che ci metterebbe troppo tempo ad arrivare.

Intanto la professoressa M. continua a cercare in modo discreto un libro di matematica mancante ad un ragazzo.... Poi si avvicina a due ragazzi e li aiuta a cercare nel libro le informazioni richieste...

In classe sono molti i sorrisini e il clima pare più tranquillo. La prof continua a chiamare i ragazzi, sorridendo e chiamandoli per nome.

L'insegnante L. sgrida un ragazzo seduto in ultima fila, il quale rimane zitto e non replica. La professoressa dichiara che in un'altra occasione si sarebbe arrabbiata "come una bestia" ma che a causa della nostra presenza si trattiene.

L'insegnante M. chiede ai ragazzi se hanno fatto colazione e molti [9] rispondono di no. Critica questa mancanza e spiega la necessità di fare colazione la mattina per avere gli

zuccheri necessari per cominciare la giornata. I ragazzi rispondono allora un po' tutti insieme. *Dalle risposte, un po' caotiche, sembrerebbe che la maggior parte di loro salti la colazione. Un paio dicono di non aver cenato nemmeno la sera prima... L'insegnante si rivolge allora a noi e ci racconta, davanti alla classe, di un ex alunno problematico (lo definisce "fuori dal seminato") e dei tentativi che lei metteva in atto per coinvolgerlo, facendogli recitare il ruolo del professore e permettendogli di "interrogare" i compagni.* Dopo questa spiegazione, chiama Francisco, seduto accanto alla collega, e gli ordina di prendere il suo posto e di recitare la parte del professore.

- Va tu alla cattedra e fai domande! Puoi chiedere qualcosa di fisico o politico!!!

Francisco pone una domanda, ma la professoressa la ritiene sbagliata, non appropriata. L'insegnante M., tuttavia, riprende la domanda e risponde lei stessa.

La situazione è piuttosto spiacevole. L'insegnante dichiara e palesa davanti alla classe la problematicità dello studente coinvolto nel gioco. Il ragazzo si siede alla cattedra di controvoglia. Pare una mossa fatta apposta per noi presenti.... Avviene tutto molto rapidamente: al ragazzo viene intimato di fare una domanda e non gli viene dato il tempo per riflettere. La domanda che lui pone viene dichiarata, immediatamente, inadeguata. L'insegnante non riesce a nascondere l'irritazione.

La professoressa M. ripete più volte che questo "è un metodo diverso per imparare".

Il ragazzo fa una seconda domanda alla classe, che viene accolta, ma nessuno risponde (o qualcuno risponde rapidamente e nessuno si sofferma). La risposta viene posta male, in modo grammaticalmente scorretto, ma le insegnanti non lo fanno notare. L'insegnante ripete più di una volta che sicuramente i ragazzi sanno la risposta, che la domanda è molto facile. La classe, tuttavia, non è in grado di rispondere, o quanto meno non in modo preciso. Ciò porta ad una serie di lamentele e critiche alla classe da parte di entrambe le insegnanti. I ragazzi non sono in grado di rispondere.

Suona la campanella. Nonostante la confusione, i ragazzi sono velocissimi a riporre i libri di geografia e tirar fuori quelli di matematica. Il passaggio tra una disciplina e l'altra avviene in modo molto veloce, senza nessuna continuità. L'insegnante di matematica subito chiede: "I compiti per oggi erano?" e propone sulla LIM dei problemi di geometria.

La collega esce dall'aula.

- [Italiano. Classe seconda, Rotanev \(10 marzo 2015, ore 9.55\)](#)

Ci spostiamo in un'altra seconda: è prevista una compresenza con un lavoro in tre piccoli sottogruppi per attività di potenziamento e recupero di L2, inglese e italiano. Ci sono diverse ragazze con il velo. La classe si divide in due e noi restiamo a seguire italiano. La professoressa ci presenta come due studiose dell'Università. In classe restano 17 studenti. La docente chiede di tirare fuori un cartoncino e invita Giorgia a spiegare che cosa sia. Si scrivono i complementi dell'analisi logica in modo da non dover tirare fuori il quaderno. La professoressa scrive alla lavagna e intanto parla con voce pacata:

- Oggi studiamo un complemento. E' un complemento molto semplice! Ripeto che

come complemento è molto semplice da individuare...

Poi continua:

- g) Quando avete copiato, vi ricomponete a coppie e lo fate insieme. Intanto vi distribuisco le schede e poi vi spiego.

Consegna la scheda per gli esercizi e dispone gli studenti a coppie.

- h) Osservate la scheda! Lucia, leggi la consegna
i) Barbara, ti ricordi cosa sono...? Sono costituiti da.... Va bene!!! Facciamo i primi due esercizi e poi li correggiamo insieme!

Poi chiede: "Tutti hanno capito la consegna?"

I ragazzini cominciano a lavorare sottovoce. Qui i banchi sono da due. Fa leggere ad una ragazza la consegna. *La prof. parla con tono di voce molto calmo, in classe c'è silenzio. Chiede spesso agli studenti di spiegare per verificare che abbiano capito bene e se si ricordano quello che hanno fatto prima. Per fare il compito gli studenti si spostano per mettersi comodi. Un cartellone appeso alle pareti con il titolo "AIUTARSI E' IMPORTANTE" pare sottolineare ulteriormente la modalità di lavoro prescelto dalla docente.*

Inizia l'attività a coppie. È un lavoro ordinato, c'è il brusio minimo indispensabile per un lavoro condiviso. In questa classe ci sono due ragazze pakistane, una è andata a fare L2, l'altra è rimasta qui in classe. *"In inglese sono piuttosto brave, quindi non vanno ad inglese a fare recupero", ci spiega sottovoce la docente, aggiungendo che hanno fatto un patto: più i ragazzini fanno in classe, meno fanno a casa. Si auto sanzionano, chi non finisce il compito sa che lo deve finire a casa. Dice che preferisce non dare i compiti a casa perché tanto li fanno sempre i più bravi, quelli che non hanno bisogno di farli.*

Li richiama per vedere insieme le schede. ragazzi hanno terminato e li accompagna nella correzione. Dice: "Iniziamo da A. che oggi non ho sentito". Poi leggono un pezzetto ciascuno fino al punto.

- Vi ricordate? Ok!!

Chiama i ragazzi a correggere alla lavagna.

- Ok! Benissimo!!! *E sorride.*
- Benissimo, avete visto che non è così semplice isolare le parti della frase.. Ok! Eheehh.. Avete avuto difficoltà? Un pochino? E' un po' difficile comunque questo esercizio! Bene.. Ora: esercizio 4, prima frase analisi logica completa sul quaderno. Intanto, solo la prima! *E sorride... Chiama i ragazzi per nome e chiede se hanno avuto difficoltà.*
- E senza dire "No-oooo!".

Gli studenti stando al gioco rispondono: "No-oooo". Gli alunni che si erano girati per fare l'esercizio a coppie restano girati. Qualcuno chiacchiera piano piano. La professoressa intanto gira tra i banchi, c'è silenzio. Si siede in un banco e aiuta uno studente.

"A.! Vai alla lavagna". La professoressa rompe il silenzio e fa andare una ragazza alla lavagna. A. finisce e va a posto e la docente dà un altro compito sull'analisi grammaticale

da svolgere individualmente. Poi scrive la frase assegnata alla lavagna, già in colonna suddivisa per sintagmi. Aggiunge:

- Attenzione che ci sono tanti elementi! La scrivo anche io in colonna, così chi ha difficoltà la trova già divisa.

Poi gira tra i banchi e si sofferma vicino a qualche coppia per correggere.

- Ci vedete voi qua? Accendo la luce?

Spiega ad una coppia di ragazzini sottovoce, poi controlla il lavoro delle altre⁴.

Gli studenti lavorano insieme a due a due consultandosi, mentre la professoressa monitora in modo attivo quanto avviene.

Chiama D. alla lavagna e sorridendo lo invita a mostrare un po' di entusiasmo, visto che abbiamo un piccolo "pubblico" [allude alla nostra presenza].

- Fabiola, che ore sono? Ce la facciamo a fare un ultimo esercizio? Potere: ultimo esercizio, potere congiuntivo presente e imperfetto! Veloci!

E mentre lo dice, scrive anche alla lavagna la consegna. Ricorda poi che sono tempi semplici.

La docente continua a girare tra i banchi e di tanto in tanto si ferma a dare una mano a qualcuno.

Bussano forte, è il resto della classe che torna in aula per lasciare i quaderni prima della ricreazione. Quando entra anche il secondo gruppo c'è molta confusione e la lezione si interrompe. Suona la campanella e tutti vanno a ricreazione.

- [*Scienze. Classe terza, Rotanev \(11 marzo 2015, ore 9.55\)*](#)

E' in corso una lezione nel laboratorio di scienze. Gli spazi del laboratorio sono molto stretti. I banchi alti di legno sono raggruppati in 6 isole, tra loro poco distanti. *Nel laboratorio gli arredi sono completamente nuovi. Sono presenti 21 alunni. Nell'aula ci sono 3 professori: la titolare, una in compresenza e un'assistente educatrice per un ragazzino disabile, che rimane per quasi tutto il tempo seduta accanto a lui; un'altra a fatica spiega e l'altra è sistemata accanto al computer. Siamo accolte con un "Il laboratorio è già così piccolo che non so dove potete mettervi..." Mi sistemo allora su uno sgabello libero di un'isola con un gruppo di ragazzi in fondo all'aula: posizione perfetta per osservare... e la mia collega accanto ad un'altra isola.*

La LIM è accesa. *I ragazzi sono molto distratti e rumorosi, mentre la professoressa invita uno studente a ripetere cosa hanno fatto la settimana precedente, poi chiede la differenza tra peso e massa. Solo qualcuno prende appunti. Altri si guardano per aria.. Maschi e femmine sono divisi. C'è chi chiacchiera incessantemente... Un ragazzino evidentemente*

⁴ Osservo messi in pratica tutti i passaggi salienti di una didattica attiva: la spiegazione graduale e progressiva delle consegne, l'incoraggiamento, il *monitoring* del docente per prevenire/anticipare difficoltà e spiegare in modo individuale, l'autocontrollo dei ragazzi che realmente lavorano a coppie bisbigliando, forse grazie al patto condiviso accennato dalla prof. Funziona! Non si direbbe un gruppo con grandi difficoltà!!

straniero (con la pelle scura) guarda intorno, sorride, ma non scrive nulla; pare seguire la lezione, perché ogni tanto controlla sul suo quaderno.

La professoressa richiama i ragazzi con i nomi sbagliati. Si giustifica dicendo che ha 5 classi... Richiede spesso il silenzio. *C'è un tavolo di ragazze che parlano sempre, lei allora si avvicina, ma appena si allontana ricominciano. Gli sgabelli sono scomodissimi.* Poi la professoressa sposta una delle ragazze che chiacchieravano, lei è molto scocciata, ma si siede in un'altra isola. Un'altra studentessa va in bagno senza chiedere il permesso, semplicemente esce sbattendo la porta e torna dopo un bel po' bussando e sghignazzando. *Nessuno interviene... Pare non esserci molta attenzione a chi non segue.* La professoressa continua a parlare con un dinamometro in mano, ponendo domande ai ragazzi. Un gruppetto molto vivace continua ad attirare l'attenzione. La professoressa di supporto accende la LIM proiettando uno schema. L'educatrice detta sottovoce ad una ragazza il testo. La docente di scienze si lamenta a voce alta:

- Vedo che non copiate lo schema! e poi continua a spiegare.

Alcuni devono ancora finire di copiare... C'è un'atmosfera molto caotica. La seconda professoressa presente si avvicina ad alcuni ragazzi stranieri chiedendo loro di stare attenti e non fornisce ulteriori spiegazioni.

Suona il campanello. Gli studenti si alzano anche se c'è un esperimento in corso. Si sistemano pronti in fila per uscire. L'educatrice spinge un ragazzo in carrozzella. Tre studenti si fermano con la professoressa per finire l'esperimento. *Le lezioni sembrano non avere una conclusione comune e il suono del campanello pare arrivare senza alcun preavviso...*

3 - Categorie e proprietà¹

CATEGORIE E PROPRIETÀ		Etichette
CONTESTI SOCIO-ECONOMICI	Famiglie motivanti	Supportare le scelte dei figli; credere al valore dello studio; collaborare con la scuola, cercare di superare le difficoltà; essere presenti.
	Quartiere residenziale	Zone pedonali, strutture sportive, giardini pubblici, zone di ritrovo; centri commerciali, utenza ricca, villette a schiera, preferire scuole private.
	Strutture ben organizzate	Nuovo edificio, LIM in ogni aula, laboratori di informatica attrezzati, locali per laboratori permanenti, spazi aperti comuni, locali luminosi, palestra interna, mensa della scuola, spazio ascolto, spazi per incontri informali tra docenti, pareti colorate, cartelloni appesi, cortile asfaltato, giardino curato, spazio pedonale limitrofo; presenza di facilitatori, mediatori culturali, tirocinanti, corsi di L2.
	Famiglie fragili	Povertà culturale delle famiglie; ristrettezze economiche, disoccupazione; non essere in grado di seguire nei compiti; multi-problematicità (alcool, violenza...); clan chiuso.
	Quartiere ai margini	Utenza eterogenea, zona ghetto (concentrazione di stranieri); palazzi popolari; pochi servizi; recente immigrazione; cooperative di supporto nei compiti; centro sociale.
	Strutture carenti	Spazi stretti, sporchi; aule provvisorie per i laboratori, necessità di spazio per lavorare in gruppo; pareti spoglie, pareti sporche, carenza risorse, compresenza per supplenze; rotazione personale; disordine, banchi rotti; assenza di palestre; mancanza di computer; rumore; classi numerose.
	Studenti con forti disagi	Non voler lasciare il proprio paese d'origine; situazioni limite; a rischio di delinquenza; genitorialità assente; casa-famiglia come riferimento.
POLITICHE DEL TERRITORIO E SCOLASTICHE	<i>Policies</i> supportive	Organizzare corsi di lingua e spazi di incontro per genitori, centro di aiuto per i compiti, reti sociali di supporto, cooperative per i giovani.
	Immigranti come problema	Contrastare la costruzione di case popolari in zone residenziali; costruire quartieri ghetto.
	Contrastare la dispersione	Organizzare attività pomeridiane di aiuto compiti, tempo pieno; progetti sperimentali di supporto agli studenti più fragili; formare il personale; prevedere mediatori culturali, facilitatori linguistici; ridurre il numero di studenti per classe; favorire una distribuzione omogenea degli studenti di origine migrante nelle scuole di zona.
	Dare priorità ad altri obiettivi	Privilegiare progetti sperimentali per utenza agiata; prevedere il supporto culturale della famiglia come criterio di successo.

¹Nelle tabelle seguenti le tonalità di verde indicano le proprietà delle categorie relate al successo, in ocra all'insuccesso.

SPINTA MOTIVAZIONALE	Motivazione al cambiamento	Professionalità del referente; scelta etica del dirigente/docente; osare (<i>Anche lì è stata una grossa scommessa</i>); diversità come ricchezza; crederci (<i>Qua, ne salvano tanti di quei ragazzi!</i>); sentirsi “committed”, vivere le sfide come opportunità; voler educare alla libertà.
	Rassegnazione	Priorità al programma; giustificarsi; ritenere che i più bravi siano penalizzati; sentirsi delusi; ruolo di referente non riconosciuto; classe considerata difficile; attribuire la colpa, aspettare solo la pensione, sentirsi impotenti, “sguazzare” nelle difficoltà come scusa per non fare.

COSTRUIRE UN RAPPORTO	Essere autorevoli	Richiamare all'attenzione, saper gestire il gruppo, non lasciarsi sfuggire nulla, fare patti con gli studenti (patto di corresponsabilità condiviso in Consiglio), intervenire a livello educativo in caso di conflitti, mediare, far rispettare le regole ai ragazzi, sanzionare a scuola senza coinvolgere le famiglie, coinvolgere la classe nella scelta delle sanzioni, non cedere alle provocazioni (<i>“avere una bella corazza”</i>).
	Incoraggiare e motivare	Usare rinforzi positivi, valorizzare (<i>farli sentire un po' tutti speciali</i>), supportare l'autostima.
	Avere entusiasmo	Insegnare per passione, crederci, voler offrire nuove opportunità.
	Agganciare gli studenti	Chiamare per nome, coinvolgere gli studenti (coinvolgere chi è in sfida), vicinanza fisica con studenti difficili, tenere i contatti, seguire ragazzi e famiglie come referente, considerare le problematiche personali e familiari, costruire il gruppo classe, coinvolgere i genitori, ascoltare, interagire con tutti, diventare un punto di riferimento.
	Comunicare in modo assertivo	Sorridere, usare un tono di voce pacato, guardare negli occhi, sdrammatizzare, usare la comunicazione non verbale in modo coerente.
	Prendersi cura	Fare attenzione ai bisogni di ciascuno (il fare colazione), curare la crescita emotiva, <i>“esserci con la testa e il cuore”</i> .
	Aiutare individualmente	Fermarsi tra i banchi, sedersi vicino a..., chiarire individualmente i dubbi.
	Creare un clima relazionale di fiducia	Stare alla “giusta distanza”, mostrare empatia, creare un contesto di relazione significativa, farsi accettare, farsi voler bene, mostrare pazienza, mitigare l'ironia del collega, essere sensibili ai bisogni, dare fiducia, promuovere l'autonomia, fare patti.
	Responsabilizzare	Assegnare ruoli e compiti, auto-valutazione del percorso.
	Motivare allo studio	Ricostruire la motivazione ad apprendere, uscite per creare gruppo tra gli studenti, far vivere esperienze di successo, aiutare a scuola.
	Coinvolgere le famiglie	Parlare (<i>“agganciare”</i>) con i genitori, confronto costante con le famiglie, avvicinare le mamme immigranti alla scuola con il corso di italiano, preferire contatti diretti, progettare in collaborazione con le famiglie; visibilità del patto educativo.

DIDATTICA FACILITANTE	Considerare le differenze	Valorizzare, attività in classe personalizzate, personalizzazione dei compiti, prevedere modalità diverse di inserimento (inserimento valutando ogni caso a sé, inserimenti per età anagrafica, se pronto nella comprensione, il ragazzino rimane con la classe), mediatore per neoarrivati (pacchetti orario appositi), differenze di bisogni tra prima e seconda generazione, insegnare/rinforzare subito la lingua dello studio, aver attenzione particolare per chi è in difficoltà, prevedere un Percorso Didattico Personalizzato, pretendere da ciascuno quello che può, considerare l'influenza dei fattori socio-culturali, rispettare il ritmo di lavoro di ciascuno, attività diverse a seconda dei livelli.
	Didattica per progetti - laboratoriale	Approccio laboratoriale per tutti in classe (tenerli tutti insieme, <i>classe laboratorio funziona!</i>), riportare alla classe il lavoro dei gruppi, progetto accoglienza, progetti integrati con una cooperativa, gruppi di livello nelle lingue straniere, in laboratorio di L2 prove standardizzate sui livelli linguistici, apprendimento interdisciplinare, fare progetti forti, progettazione diversa per neoarrivati e seconda generazione, progetto integrato con il lavoro della classe, orto zen, apprendimento oltre le mura.
	Dedicare tempo	Fornire spiegazioni, attenzione al setting, seguire i ragazzi passo a passo, supportare nello studio, L2 solo come parte più piccola della progettualità, dettare i compiti, lunghi tempi per vedere risultati (<i>Qualcosa piano piano si riesce a fare...</i>), continuità dei docenti, spiegare a ciascuno, attività di ascolto fuori da scuola, cura degli spazi, cura dell'ordine, cura della forma.
	Usare strategie didattiche	Utilizzare strategie per facilitare l'apprendimento, utilizzo creativo del materiale, attività strutturate se stanchi, far muovere gli studenti, procedere per domande, coinvolgere, distribuire compiti, utilizzo reale del materiale fornito dalla rete interculturale; usare diversi codici, mappe concettuali, parole-chiave, colori.
	Utilizzare metodologie attive	<i>Monitoring</i> del docente, procedere per domande, coinvolgere nella spiegazione, attività a coppie, trattare temi coinvolgenti, didattica cooperativa, promuovere l'aiuto tra studenti, autovalutazione conclusiva, <i>peer tutoring</i> , attività costanti sulle abilità sociali, <i>role-play</i> , gestire diverse attività contemporaneamente, gruppo eterogeneo di lavoro, regolare i turni di parola, sfruttare le occasioni, far scrivere partendo dall'esperienza.
	Essere flessibili	Prevedere tempi diversi, modificare il lavoro strada facendo se necessario, lasciare usare materiali diversi.
	Essere gradualisti	Verificare la comprensione, consegne chiare e con difficoltà progressive, usare un lessico sostenuto con esempi pratici, ripetere, semplificare, ristrutturare.
	SCELTE STRATEGICHE	Adottare strategie contro la dispersione

		formazione dei docenti sull'Intercultura; assegnazione ai docenti di lettere di una sola classe; flessibilità oraria tra discipline; favorire un clima di fiducia (cancelli aperti); prevedere laboratori per la preparazione agli esami; fare un patto chiaro con gli studenti e le famiglie; controllare il numero di assenze.
	Destinare risorse	Supportare laboratori diversi e permanenti; presenza di un secondo insegnante in classe; presenza di mediatori e facilitatori interculturali; risorse investite dove ci sono più migranti; chiedere contributi di enti diversi per progetti in rete; utilizzare risorse per formare personale interno; presenza di più referenti interculturali.
	Ruolo promotore del dirigente	Assegnare docenti motivati a progetti sperimentali o al coordinamento dei Consigli; considerare aspetti didattici; organizzare Consigli di Classe tra docenti e studenti; organizzare Consigli di Classe sincroni per facilitare il confronto tra docenti; sensibilità alla differenza; richiami formali per garantire l'inclusione; impiegare risorse nei laboratori; riconoscere il co-coordinamento; trovare modalità per recuperare risorse; intervenire sugli orari.
	Orientare alla scuola superiore	Tenere contatti con le scuole superiori; orientare in base alle inclinazioni degli studenti; colloqui con i genitori; percorso di orientamento con esperti e visita alle scuole.
	Ruolo della formazione docenti	Formarsi come referente; formare competenze relazionali negli insegnanti; formarsi su strategie didattiche; privilegiare una formazione pedagogica; essere competenti nella propria disciplina.
PIANIFICARE IN MODO EFFICACE	Organizzare attività in piccoli gruppi	Attività in piccoli gruppi di consolidamento o recupero: di L2, di matematica; laboratori del fare; laboratori permanenti; laboratorio di preparazione all'esame di terza media; fare gruppi in classe invece che portar fuori i ragazzini.
	Co-docenza	Compresenza finalizzata al lavoro in piccoli gruppi; co-docenza per avere il tempo di un dialogo personale con lo studente; co-docenza come responsabilità condivisa.
	Recuperare risorse	Volontari di supporto; mercatino; vendita merende (prodotti del laboratorio di cucina durante la ricreazione); accogliere tirocinanti; richiedere contributi al territorio; patti con le associazioni presenti; modificare l'orario per recuperare un pacchetto di ore nei docenti.
	Accordarsi tra docenti	Collegare attività in classe - nei gruppi o laboratori; accordarsi e scambiarsi informazioni; accordi informali facilitatrice e docenti; confrontarsi su aspetti educativi; lavoro di squadra tra docenti; facilitatrice/coordinatore come punto di riferimento; procedure di verifica condivise; accordo interno nelle prove d'esame; attività interdisciplinari; rielaborare insieme le esperienze di fallimento; senso di appartenenza al gruppo docenti.
	Lavorare in rete	Organizzare corsi con la rete territoriale (corso di italiano per stranieri); tenere i contatti con il polo sociale e le cooperative presenti (compiti e attività ludiche nel centro sociale), contatti con gli assistenti sociali.
	Organizzare in modo flessibile	Mobilità di studenti e docenti per attività diverse; setting flessibile per lavorare in gruppo; flessibilità degli interventi; rotazione nei laboratori; possibilità di cambiare gruppo di livello.
	Preparare all'esame di terza media	Preparazione guidata dell'esame orale (laboratorio in preparazione dell'esame orale a fine scuola); collegamenti alla cultura d'origine; supporto di mappe concettuali, immagini; materiale concordato con i coordinatori di classe; materiale facilitato se necessario; materiali personalizzati; organizzazione della prova orale come esperienza di

		successo; presentazione orale concordata tra facilitatrice e coordinatore; facilitatrice presente all'esame orale; coordinamento laboratorio-Consiglio di Classe.
ELUDERE LA RELAZIONE	Arrendersi	Ignorare chi fa altro; non gestire la disciplina; non reagire; difficoltà di gestire il gruppo; non aver alcun controllo della situazione; ruolo passivo dell'insegnante di sostegno; delegare; confondere i nomi; nessun tipo di incoraggiamento; scaricare la colpa sui ragazzi; lamentarsi con i ragazzi; essere a disagio o in ansia; interagire solo con alcuni studenti in classe; lasciarli da parte; difficoltà comunicative con le famiglie straniere; accettare un ambiente rumoroso; non prendersi carico.
	Prevaricare	Umiliare; insultare, essere fuori dal seminato; ironizzare; isolare (ragazzi difficili fuori dall'aula, fuori di laboratori); sfidare; far rispondere chi non sta attento; evidenziare le carenze; urlare - tono di voce alto; far saltare la ricreazione come sanzione; innervosirsi; chiamare per cognome; cambiare di posto senza ragione; demotivare; pretendere il silenzio assoluto; <i>escalation</i> di rinforzi negativi (frasi negative di castigo; dalle crocette alle note e alle sanzioni disciplinari); etichettare; confrontare i ragazzi (far rispondere altri studenti quando uno non sa); ricattare; usare il voto come premio o punizione; valutazioni arbitrarie.
	Essere intermittenti	Fare predicozzi ai ragazzi; consegne/richieste incoerenti; incertezze degli insegnanti; sentirsi presi in giro/mostrarsi amici; mettersi sullo stesso piano; sostituirsi; curare la relazione in modo saltuario; chiedere la partecipazione ma non lasciarne lo spazio/i tempi.
DIDATTICA CRISTALLIZZATA	Didattica frontale direttiva	Setting solo frontale; didattica sempre frontale; trasferire modalità frontali nei laboratori; seguire in modo rigido il libro di testo; priorità al programma.
	Non gestire il tempo	Assegnazione frettolosa dei compiti dopo il campanello; cominciare un nuovo argomento a lezione finita; passaggio repentino al cambio ora; procrastinare la consegna delle verifiche corrette.
	Fare preferenze	Inattenzione verso i ragazzi stranieri o le ultime file; favorire episodi di esposizione; scegliere i più bravi come esempio.
	Incompetenza	Consegne incoerenti; sostegno senza formazione specifica; parlare in dialetto; semplificazioni infantili dei testi; sorvolare/fare errori.
	Uniformare	Porre domande troppo generali; non considerare le differenze.
	Eludere le spiegazioni	Spiegazioni solo astratte; spiegazioni frettolose; lasciare nell'incertezza; non verificare la comprensione; correzioni frettolose senza spiegazioni ulteriori; dare risposte invece di spiegare.
SCELTE PARZIALI	Dare altre priorità	Non fare scelte coraggiose; ruolo referente poco riconosciuto; poche ore di distacco; continua rotazione di facilitatrici; nei laboratori <i>capitano sempre persone diverse</i> ; delicati equilibri gestionali; diminuzione risorse fondo qualità; mediatore solo per i primi contatti; risorse investite su altro; basarsi sulla disponibilità individuali; non prevedere un referente per plesso.
PIANIFICARE IN MODO STERILE	Non coordinare gli interventi	Percorso scollegato tra classe e laboratorio; laboratori estemporanei; progetti episodici; frammentazione tra discipline; fallimento delle azioni formative; compresenze usate male; non passare le informazioni tra gradi di scuola diversi; laboratori assegnati a supplenza; poco raccordo tra docenti del team; percorsi di supporto incoerenti/non condivisi; separazione netta tra medie e superiori.

ALLEGATI

Remare contro	Progetti vissuti come costrizione; orario non rispettato dai docenti; "mercanteggiare" le ore (<i>dare un'ora per... , portare via un'ora..</i>); poca disponibilità ad approfondire problematiche; ostruzionismo; forte individualità; gruppo che rema contro (<i>sembra di essere all'anno zero</i>); contatti difficili tra referente e gli altri colleghi; visioni contrastanti; paura del cambiamento; referente non considerato come figura di riferimento.
Discrepanza tra dichiarato e agito	Piano Didattico Personalizzato non compilato; protocollo di accoglienza solo dichiarato e prassi non assunte; confusione progettuale tra stranieri e DSA; stesso referente per disabilità e stranieri; gruppo comune di recupero con studenti DSA e stranieri; documento di passaggio informazioni alle superiori non compilato; piani per competenze solo dichiarati; lavorare di norma fuori dall'aula.
Procedere nell'incertezza	Dover formare ogni anno docenti diversi per L2; progetti legati alle persone; difficoltà a collaborare tra docenti; difficoltà nel distinguere tra difficoltà linguistiche e di apprendimento, scelte di inserimento difficili; effettivo livello di scolarizzazione pregressa compreso dopo un anno; laboratorio senza computer e LIM; mancanza di ore per il laboratorio di matematica; gruppi solo se c'è compresenza; dati sulle storie biografiche e linguistiche carenti nelle scuole; dati sugli studenti stranieri incompleti.
Non vedere la difficoltà	Urgenza/priorità al programma; programma non differenziato; non leggere la situazione personale come ostacolo all'apprendimento; laboratorio comune per chi ha difficoltà; mancanza di un progetto pedagogico (sguardo pedagogico rimasto come compito dell'insegnante di sostegno).
Delegare	Gestione dei "casi difficili" delegata al coordinatore/docente di sostegno/facilitatrice; gestire da soli i casi problematici; struttura scolastica piramidale.
Improvvisare	Interventi non programmati in anticipo; vivere sempre l'emergenza; mancanza di un percorso di supporto continuativo; poca progettazione; inserimenti "selvaggi" poco pensati.
Scaricare la colpa	Attribuire gli insuccessi ai ragazzi (<i>non collabora</i>) o ai colleghi.
Curare solo l'immagine	Consolidamento dei compiti solo apparente; organizzazione di feste a discapito di percorsi di recupero.
Consigli di Classe problematici	Pochi momenti di confronto; difficoltà organizzative per progetti interdisciplinari; programmazione difficile; programmazione formale usata male; ordine del giorno rigoroso; poco tempo a disposizione per discutere collegialmente (mancanza di un confronto sui casi difficili); pochi obiettivi chiari condivisi; progettazione solo sui contenuti e non sulle modalità; rapporto incrinato scuola-famiglia; nessuna progettazione su chi viene bocciato/non ammesso.

4 - Fotografia di alcuni incontri di prescrutinio nella scuola¹

- Prescrutinio classe III, Cordelia. Maggio 2015, ore 18.00-19.10

Arrivo in anticipo nella scuola. Mi accoglie un bidello che mi chiede chi io sia. Mi presento. Si scusa dicendomi che deve sapere chi entra a scuola, magari anche per poterlo indirizzare. Ci mettiamo a parlare e mi racconta che si è laureato in sociologia e che questo lavoro, rispetto i precedenti, gli piace e che lo fa volentieri.

Mi avvicino alla sala riunione qualche minuto prima. Trovo già un'altra insegnante che aspetta e ne approfitto per presentarmi. Mi racconta così che nella classe ci sono due ragazzi di origine migrante, uno arrivato all'inizio della prima media dalla Moldavia e un altro con la madre extraeuropea. Lei insegna matematica e mi accordo per due ore di osservazione in classe a giugno.

Entro con lei e mi presento subito alla coordinatrice di classe, informata del mio arrivo dal dirigente. Le consegno il protocollo con le linee generali della ricerca. Gli altri docenti sono già seduti intorno ad un tavolo rotondo dalla riunione precedente, il prescrutinio di seconda. Sono 10 in tutto. Presento loro il motivo della mia presenza e la riunione ha inizio. Cerco di assumere un tono il più possibile neutro e "trasparente".

Intanto la coordinatrice si consulta con la prof di matematica. Tengono in mano il giudizio del ragazzo moldavo e commentano: la dirigente ha detto di modificare questo giudizio, perché è troppo negativo... Dice di migliorarlo....

La coordinatrice poi si rivolge a me e il suo racconto è integrato anche da altri docenti presenti:

- E' arrivato all'inizio della prima media dalla Moldavia e fin dal suo arrivo abbiamo predisposto un PDP specifico [Piano didattico personalizzato], con strumenti compensativi e dispensativi. In prima media aveva seguito anche un percorso di L2 con una docente interna della primaria. Avevamo predisposto molte facilitazioni per lui, fotocopie apposite dei testi e verifiche personalizzate facilitate. Nella classe era presente anche una docente di sostegno per altri due ragazzi, che si era interessata direttamente anche al suo recupero. Ma i risultati sono stati scarsi. Il ragazzo mostra apatia.
- La famiglia è assente. Dava una buona impressione in prima appena arrivato, nei primi due mesi. "Poi ha capito come era l'andazzo e ha capito di ricevere un trattamento di favore". Ed è stata la fine!! [Noto nella voce della docente molta frustrazione per il molto lavoro e i nulli risultati raccolti].
- Solo ultimamente si sta di nuovo impegnando, poco prima dell'esame! Ma pensa ad altro. Le lezioni sono impegnative per lui. Ha solo un linguaggio semplice. Ma abbiamo fatto apposta molte fotocopie.
- Ha una rapida capacità di apprendere. Per esempio fa bene l'analisi del periodo.

¹ Con l'intento di anonimizzare gli incontri osservati, si sono introdotti alcuni elementi provenienti da Consigli di Classe diversi, riportando in ogni caso le parole e le dinamiche dei partecipanti e aggiungendo in corsivo le note di campo e le riflessioni personali. Inoltre si sono riportati in prevalenza i giudizi riferiti agli studenti di origine migrante, sorvolando la presentazione di molti studenti, per rendere il testo meno dispersivo e focalizzato sulle tematiche indagate.

- A casa è abbandonato a sé. In Moldavia viveva con i nonni. Ora sta con la madre, che lavora tutto il giorno.
- Una madre molto giovane... Ma viene alle udienze...

[Sento la rabbia dei prof per gli scarsi risultati raggiunti. Si esprimono non solo la prof di italiano – coordinatrice – ma anche quella di matematica, tedesco e ginnastica]

Detto questo direttamente a me, comincia la coordinatrice la lettura dei giudizi preparati e sui quali chiede un parere ai colleghi. Intorno al tavolo ci sono 10 docenti, ciascuno con il proprio registro dei voti aperto, che consulta.

Seguono una serie di commenti relativi ai diversi ragazzi. [Si omette la lettura del giudizio di diversi studenti, seguito da alcuni commenti. Poi si presenta uno studente di origine migrante]:

✚ [ALUNNO DI ORIGINE MIGRANTE]:

- Ha avuto un iter discontinuo
- Con molte difficoltà
- E' XX^2 [*il ragazzo moldavo*], mi avverte un docente...
- Ma quando si applica riesce...
- Non del tutto sufficiente!
- Ma dobbiamo vedere i voti! Non possiamo cambiare!
- Ma ognuno va valutato a sé. Quel che è deciso è deciso! Dobbiamo uscire dai confronti!! *Si anima la prof*]
- Ma quante insufficienze ha?
- Ma io penso che gliela do la sufficienza... Ha messo un po' di impegno...
- Ma è arrivato adesso [*incalza un'altra*]!
- Per tutto l'anno non ha fatto niente!!
- Per tre anni!! [*Non ha fatto niente*] aggiunge un'altra...
- Uno che ha la testa, ma che mette l'impegno negli ultimi 15 giorni non ha senso!
- (Interviene la prof di ginnastica) Avrebbe 8 o 9. Con me ride, chiacchiera. Disturba. Io 5 glielo do! Questo il prossimo anno alle superiori lo fermano! Io preferisco tenerlo! All' [*nome della scuola professionale*] va a finire in qualche brutto giro...
- Ha 4 insufficienze... Passerebbe... Che facciamo?
- (Prof di mate): nelle verifiche di scienze va bene. Di matematica qualcosa fa. Potrebbe essere una sufficienza regalata. E' sempre uscito con la prof [*di sostegno*]. Pensavo di fermarlo...
- Nei laboratori dorme...
- (Prof italiano): Fermarlo per farlo maturare un pochino... Io posso dare insufficienza di storia.
- (Prof sostegno): Mi ha fatto vedere la mappa finalmente! Dopo tante volte che gliela chiedevo! [*Allude alla mappa concettuale che tutti i ragazzi preparano per l'esame*]
- Bisogna vedere gli ambiti disciplinari...
- La cosa più importante è chiarirci noi! Dobbiamo decidere noi!

² Le lettere maiuscole sostituiscono il nome degli studenti.

- Lo meriterebbe! Non ha fatto niente per tre anni! E' straniero! Ha un sacco di agevolazioni!
- Ma è' straniero! Fa fatica a seguire.... Gli ho sempre dato prove facilitate anche io!
- Non ottengo niente... Pensa: tanto qui si è sempre promossi!
- (Prof mate): le mie verifiche non sono semplificate. Qualcosa ha sempre fatto a scuola. I compiti no. Le schede mai.
- Ha perso 2 volte il foglio della gita. L'ho incollato sul libretto perché non lo perda. E poi non è detto che venga. Non è mai venuto in gita!
- Hanno una mentalità... loro... E chissà come si comporta... Arriva sempre in ritardo... Dopo 5 minuti dal campanello...
- Perché gli stranieri conoscono la scuola come una struttura rigida. E qui pensano di fare quello che vogliono! Da furbi!
- E' facile che il prossimo anno finisca in brutte compagnie. E' meglio tenerlo qui per proteggerlo!
- Anche gli altri... [*non capisco a cosa si allude*] Avrebbe capacità...
- Nel laboratorio di falegnameria ha sempre le mani in mano...
- Dal mio laboratorio lo abbiamo allontanato!
- Allora lo facciamo stare qui!
- Metto io un'altra insufficienza!
- Si è impegnato solo alla fine...
- Con me ha 6!!
- Con me quasi...
- (Prof di Ita): Se c'è da votare, voto sulla bocciatura... Ma non vorrei averlo nella futura III...
- (Prof di Ted): Io voto per la bocciatura. Perché l'anno scorso era già da fermare... So l'ambiente dove andrà...
- Se tu [nome] e tu [nome] votate per la bocciatura, voto anche io!
- (Prof di Inglese): Comunque non è il solo!
- (Prof di Ita): La nostra professionalità viene annullata se noi lo promuoviamo! Abbiamo studiato per promuovere cani e porci!?!?!?³ [*Alza la voce con trasporto, guardando i colleghi per cercare consensi... Sono allibita da queste simmetrie...*]
- Dobbiamo stare compatti! Altrimenti il dirigente... sapete com'è...

Comincia il conteggio dei voti.

- (Prof di Ita): sufficiente in italiano; gravemente insufficiente in geografia; sufficiente + in storia.
La settimana prossima esporrà la sua ricerca di geografia, ma il suo voto farà media con gli altri voti!
- Due insufficienze con me di matematica. Di scienze ha preso sufficiente e discreto. Io ho 6 e mezzo.
- (Prof sostegno): Ha dimostrato di sapere bene l'apparato riproduttivo!
- Allora: insufficiente in mate, storia, geografia, tedesco, musica, ginnastica, arte

³ Un paradosso formativo. Un contrasto con la propria *mission*. Proprio rilevare così tanto insuccesso dovrebbe mettere in crisi la propria capacità formativa, non il contrario...penso...

- In tecnologia... io ce l'ho la sufficienza...
- Religione non la fa, peccato...
- Ma come facciamo per gli ambiti? Umanistico...
- Ma in 5 o 6 non è sufficiente...
- La coordinatrice: Passiamo a [nome]

*[La coordinatrice passa ad illustrare un altro alunno. C'è molto brusio ancora nell'aula...]*⁴

✚ [ALUNNO DI ORIGINE MIGRANTE]:

- Non del tutto sufficiente!
- Mate: Non sufficiente. Scienze orale benino ma vai non sufficiente
- Il mio è un 5/6
- Io solo insufficiente di storia. Ma non contando tutte le volte che non ha portato i compiti...
- Insufficiente inglese
- Insufficiente matematica
- Insufficiente tedesco
- Secondo me si può anche fermare! Dove male si impegna...
- Cucito, lavora bene! Al laboratorio lavora bene!!
- Io lei la lascerei andare...
- Andrò all'alberghiero...
- Qualcosa fa, al momento. Quando l'acqua tocca il ...
- WKWK Se lo immagina... Abbiamo mandato già due lettere... *[cominciano i confronti con il caso precedente del ragazzo di origine straniera]*
- Per me è meglio ZYY di WKWK!
- Come testa è meglio WKWK Come lavoro no!
- Lei è anche corta!! Ma nella pratica, abile!
- Forse per lui è conveniente fermarlo...
- WKWK Andrò a fare il... Lui invece è perso...
- Lei qualcosa fa in quello che le interessa...

⁴ Memo: *Guardo in basso e continuo a scrivere... Mi sento una testimone silenziosa, complice di un'ingiustizia evidente. Quando all'inizio dell'incontro mi sono presentata come una figura neutrale senza la funzione di interferire nelle scelte ma solo di osservare non avevo minimamente immaginato queste dinamiche.*

Ascolto, immobile, con lo sguardo basso, per non far trapelare le mie emozioni. E scrivo, scrivo gli sfoghi di questi insegnanti che sono arrabbiati per lo scarso raccolto. In perfetta simmetria con i loro allievi. Qualche voce in disaccordo, ma un forte senso di ingiustizia nascosto nella voce: "Non è giusto per chi si è impegnato..."

E per questi ragazzi? Di origine straniera, combinazione... Bocciati, probabilmente. Ma non vedo votazioni. La mia presenza è una interferenza scomoda. Bisbigli, contrattazioni personali. Il tutto è rimandato in altra sede.

Mi sento a disagio. Mille domande mi frullano in mente: perché se è così intelligente questo ragazzo ha gettato la spugna dopo due mesi di scuola in prima? Perché il suo percorso è stato facilitato? Perché nei laboratori non faceva nulla? E poi, perché? Se la sua comprensione linguistica è solo semplice, come poteva seguire 5 ore di lezioni frontali, sempre?

Tre ragazzi probabilmente fermati. Ma, soprattutto, con quale progetto di recupero? Per punirli del loro poco impegno?

C'è molto brusio tra i prof... Segue un altro caso e un altro ancora, Poi è il caso di altri studenti di origine migrante:

✚ [ALUNNO DI ORIGINE MIGRANTE]:

- Non ammesso?
- Ha una capacità di elaborazione elementare...
- Gli ho detto: ti regalo la sufficienza! Basta che vieni a correre... E' l'unico che è venuto a scuola il giorno delle gare. E' arrivato così in ritardo al campo.
- Aspettiamo ancora la relazione dalla psicologa dell'Azienda Sanitaria. Per sapere quali sarebbero gli effetti negativi se lo fermiamo... O se è meglio farlo...
- Perché per il rendimento è da fermare!
- Disturba e basta! Non so da che punto di vista giudicarlo... E'... inquietante!!
- Sei sicura del tuo giudizio senza il parere di un esperto?
- Ho visto la WiSC [test psicologico]. Risulta a livello scolastico nella norma. Invece sull'aspetto psichico potrebbero muoversi prima [gli psicologi]. Hanno fissato un colloquio l'11 giugno!!
- Gli psicologi sono distanti dalla scuola...
- Io lo manderei avanti! Perché con me le cose pratiche le fa.
- Io lo promuoverei... E' un personaggio particolare! I suoi problemi non sono scolastici!!
- Ma non è in grado di affrontare psicologicamente le superiori!!

Sono ormai le ore 19 passate... Il confronto non è finito, ma molti prof si alzano.

La coordinatrice: ancora un attimo!! Ci sono le fasce di livello da preparare e le competenze trasversali!! Allora legge la proposta dei nomi da inserire in ciascuna fascia...

- 5 fasce di livello: dunque...X, Y, Z in fascia...
- Per le competenze, lascio i fogli negli armadietti personali, allora, da completare....

Intanto continuano le contrattazioni informali tra alcuni sui ragazzi da fermare o meno. Una prof all'uscita ferma la coordinatrice:

- E' una classe...
- A livello personale, io WKWK la promuoverei...
- Faremo uno scrutinio di 2 ore e promuoveremo cani e porci...
- Un po' di scuola! Dobbiamo essere tutti un po' determinati... Ma non tutti la pensano come me...
- Siccome non è possibile fermarne tre, fermiamo la peggio!
- Non è giusto nei confronti di chi va bene e si è impegnato....

Saluto velocemente ed esco. Avverto nell'aria ancora molte decisioni indefinite, assunte poi in modo definitivo nell'incontro di scrutinio con il dirigente. Dai tabelloni esposti in bacheca nei giorni successivi, infatti, due studenti di questa classe non risulteranno ammessi agli esami.

- [Prescrutinio classe III, Galatea. Maggio 2015, ore 18.30-20.50](#)

Arrivo in anticipo all'appuntamento e aspetto fuori sul corridoio. E' ancora in corso la riunione della classe seconda e nell'attesa scambio alcune parole con altri docenti che aspettano, una preziosa occasione informale per presentarmi... Poi entro e mi presento al gruppo. Scherzando un docente:

- Ragazzi, dobbiamo comportarci bene!! Siamo controllati!! [E ridono]

Mi sedio dietro un banco disposto a ferro di cavallo come gli altri e comincio ad annotare con fitti appunti quanto accade. Regna un'atmosfera informale. Il coordinatore avverte che presenterà i giudizi; sui BES anche la presentazione per l'esame, mentre per i PDP degli stranieri – fatti sul modulo – li manderà alla responsabile. Comincia allora con i giudizi, lasciando a dopo il confronto sulle competenze. Il coordinatore comincia così a leggere quanto ha preparato precedentemente su ciascuno:

✚ [ALUNNO DI ORIGINE MIGRANTE]

Il coordinatore legge il giudizio globale preparato. [Tutti ascoltano - Continua] La presentazione di L2 è discreta. Le ho anticipato che la mia valutazione sarà sufficiente, forse neanche in tutte le materie. Va bene?

- Per me nel secondo quadrimestre dopo un colloquio con la madre... c'è stata una metamorfosi in positivo. E ha tenuto fino ad ora! E nell'ultima verifica che ha fatto finalmente è venuto fuori qualcosa!!
- Ma lavora in modo molto settoriale! Per esempio stamattina ha fatto una buona verifica di matematica, ma con me [italiano] ha fatto due temi non sufficienti!
- O si impegna da una parte o dall'altra!
- E anche con me niente, niente!
- È anche da richiamare sul piano del comportamento perché ha cominciato a beccarsi molto con XX, con XXX. Infatti quando ho sospeso XY e YY gli ho detto chiaramente di smetterla di continuare a provocare... Anche lui è nella fase degli "Sporchi negri!!" E' un po' una "carognetta"...
- È molto formale. Ringrazia...
- Direi, un po' "Iecchino"...
- Comunque lo promoviamo e buonanotte!
- Lo ammettiamo all'esame...

✚ [ALUNNO ITALIANO]

- La studentessa si relaziona.... Anzi, premesso, ho lasciato traccia di quello che è successo... che hanno formato un gruppo... soprattutto la XX che era il capo, tra virgolette, un po' anche YX, che mi rendo conto che ha capacità di autocritica... e un po' anche sulle altre quattro, perché pur essendo delle gregarie... però, il giudizio io l'ho sfiorato... "La studentessa si relaziona solo con alcuni compagni e talvolta è stata richiamata all'osservanza delle regole. Ha dimostrato attenzione e ha partecipato alle attività rispettando gli impegni, i compiti e i doveri scolastici. Sa organizzare autonomamente il lavoro ed è consapevole del percorso di apprendimento. Ha consapevolezza e sensibilità verso l'ambiente in cui vive, ma non sempre sa essere rispettosa nei confronti delle diversità. Ha appreso i risultati e ha acquisito le abilità fondamentali con regolarità. Rispetto la situazione dipartenza ha evidenziato

progressi" ... In tutte le materie?

- Con me è sufficiente con lacune...
- Allora, "quasi"?
- Con me devi scendere di un voto...
- Mettiamo allora "in alcune materie"? "In alcune delle materie"?
- "In molte"!
- Anche sull' autonomia del lavoro io ho alcune... non mi sembra....
- Lievi?
- Eh, ma non mi sembra molto autonoma...
- Ma, se non mettiamo che è autonoma lei....
- Ma no, sui quaderni-iii, su... sa ben organizzare... Deve un po' cambiare il suo atteggiamento... Fa un po' la spigolosa...
- Vai vai...

✚ [ALUNNO ITALIANO]

- Allora...
- Poi mi spieghi la sospensione... perché... me l'hanno detto i ragazzi, ma...
- Sospensione perché, l'abbiamo messo nella lettera: per aggressività verbale, m'ha mandato a fan culo a me oltre agli altri; aggressività fisica, un giorno si è presa a botte con XXX subito dopo la fine delle lezioni, un altro giorno ho beccato lui che si stava menando con YYY; ha marinato, non è venuto a scuola... E sono già tre episodi... e poi ancora abbiamo avuto le forze dell'ordine fuori da scuola perché lo aspettavano al varco... Comunque tu ai ragazzi non dici niente di queste cose...
- Quindi manca oggi e manca anche domani?
- Manca tre giorni! Oggi, domani e dopodomani. YYY invece un giorno.
- Allora: *[segue la lettura del giudizio]*. Rispetto la situazione di partenza NON evidenzia progressi. Sufficiente la religione. Distinto nel teatro."
- Allora, io ho di mate... lei era insufficiente nel primo quadrimestre... nel secondo ha preso due insufficienze... insomma, la media sarebbe del 5 e mezzo. Io le darei anche sufficiente con lacune.
- Non puoi: o sufficiente o insufficiente!
- *[Segue una discussione su altri casi di altre classi]*
- Mettile sufficiente, poi valutiamo nel...
- Invece in scienze viene fuori che ha fatto un grande progresso!
- Ma quello era un lavoro che aveva fatto effettivamente bene, nel gruppo! Lei si è tirata da sola tutto il gruppo *[ho l'impressione che questi docenti conoscano reciprocamente il lavoro fatto e che ci sia molto scambio di routine]*. Le rare volte che le è scappato.... Ma io l'ho messo: sa lavorare quando vuole! Il problema è che...
- ... Non vuole!!
- Comunque questa andrà a fare la parrucchiera...
- Ma la ammettiamo?
- Sì, sì!!
- Ho fatto un PEP apposta!
- *[Seguono molti interventi che non riesco a trascrivere]*
- Avete visto anche dal documento... su questa, visto l'ennesimo episodio, mi riferisco

all'intervento delle forze dell'ordine... io l'ho segnalato al dirigente e al referente BES... sarebbe il caso di far intervenire i servizi sociali!! Qualcosa ho fatto... ho mandato una lettera in segreteria... Si devono prendere carico del problema! Io sono stufo... La mia parte la faccio... ma anche loro!

✚ [ALUNNO DI ORIGINE MIGRANTE]

- [Lettura del giudizio] Rispetto alla situazione di partenza ha evidenziato progressi costanti in tutte le materie...
- Quasi tutte...
- Quasi tutte le materie.
- Di matematica anche è sceso un po'... è discreto
- Con me dal distinto è passato al buono
- È un po' in calo in genere?
- Qui perché gli argomenti del primo quadrimestre riflettevano tanto la seconda e quindi era più facilitato. Con le cose nuove....
- [Lettura subito di un altro giudizio senza fermarsi su commenti]...

✚ [ALUNNO ITALIANO]

- È il secondo PEP di fascia C. “...incerto nell'organizzare il proprio lavoro soprattutto se il compito non gli interessa. Abilità fondamentali con difficoltà. Attività di laboratorio: autonomo e preciso”. Ha rispettato solo alcuni lavori scolastici, dando la preferenza ai lavori individuali rispetto i lavori di gruppo. Di conseguenza rimane incerto nell'organizzare il proprio lavoro. Sprovvisto del materiale scolastico. Non sa essere rispettoso nei confronti delle diversità Appreso con difficoltà. Progressi lievi. Nell'attività di laboratorio ha ottenuto i risultati previsti...
- Io ho una difficoltà...intanto in scienze ho un solo voto, perché non ha fatto il progetto XXX, non mi ha portato la ricerca... se adesso la porterà non so... Di matematica mi mancherebbe un voto rispetto gli altri perché non mi ha portato il quaderno. Altrimenti gli posso dare insufficiente.
- Uno dei suoi impegni era di fare il quaderno...
- Ma lo ha ampiamente dimenticato!!!
- Spesso ha usato la giustificazione dei laboratori ... per...
- Sì sì... per non esserci...anche quando avrebbe dovuto
- Metà delle verifiche se le è schivate...
- Perché poi ha preso... [due docenti continuano a parlare e a confrontarsi su questo studente, ma il coordinatore continua a leggere il giudizio successivo]

✚ [ALUNNO DI ORIGINE MIGRANTE]

- Il secondo 104! [Lettura del giudizio]. Anche lui fa delle battutacce.... Ha appreso i contenuti e acquisito le abilità fondamentali con qualche difficoltà. Rispetto la situazione di partenza ha mostrato progressi graduali in alcune materie...??
- Matematica è migliorato e anche in scienze...
- Con me è migliorato alla fine...
- Mi sembra molto duro...

- Molto duro, perché lui ha dei comportamenti molto sprezzanti... Non lo giustifica il fatto di essere o più grande o certificato... o che ce ne sono in classe altri... per dire che sono liberi di fare quello che vogliono... Che non è affatto vero!!
- Questi comportamenti con me non li ha mai presentati, però...
- Ma anche stamattina...
- *“Nell’attività di laboratorio ha lavorato con parziale autonomia e sufficiente precisione”*. Gli sono venute fuori tutte le difficoltà a livello manuale, nel fare le sequenze e via dicendo... E’ da 104, anche se gli toglieranno la certificazione... “alternativa alla religione, buono”.
- Questo cosa farà il prossimo anno?
- L’alberghiera, mi pare? [Controlla su una lista] Sì, fa l’alberghiera... A proposito, siccome mi è arrivata voce – confermata – che all’alberghiera stavano ragionando di mettere insieme tutta la nostra banda delle terze, io ho detto al dirigente e alla coordinatrice BES che non è proprio il caso... [...] E ho detto personalmente alla referente dell’alberghiera che NON facciano la stronzata di mettere XX insieme a quegli altri intelligentoni se non vogliono rovinare il ragazzo!!! Il ragazzo da solo è capace, ma non insieme agli altri... e che questi altri intelligentoni li mandino a [nome di un altro plesso delle superiori]!! Ha detto che va bene e si è preso nota... Questo è la tutela di XX. Non è un giudizio... Ha bisogno di essere messo in un contesto positivo in cui lui lavora bene. Lo metti insieme a quella banda di incapaci, lui che è in una situazione che non sa mica capire quando è il caso di fermarsi.... Cerca anzi di superarli...
- Comunque gli ho chiesto spiegazioni della nota che gli hai messo tu e mi ha detto *“Stupida...”* [sorrisi]

Segue subito la lettura di un altro alunno e di un altro ancora. Sono oltre una ventina in questa classe gli studenti... Poi:

 [ALUNNO DI ORIGINE MIGRANTE]

- Ha fatto dei bei progressi!!! *“E’ nella prima fase dell’apprendimento della lingua”*. Dall’L2 di fatto hanno messo che lei è arrivata nel B1, non ha fatto un salto linguistico.
- B1 non è ... sarà A2!!!
- Scusa, A2. Di fatto ha lavorato su alcune materie, non su tutte!! Se questa frase si può lasciare, io la lascerei... chiedo al dirigente... *“Pertanto sono state valutate solo alcune discipline. Comincia a relazionarsi con gli altri, è abbastanza collaborativa. Nelle varie situazioni si è comportata in modo corretto. Quando le capacità linguistiche glielo hanno permesso, ha saputo dimostrare attenzione e partecipazione, partecipando alle attività e rispettando gli impegni. Ha bisogno di guida per organizzare il lavoro. Ha appreso i contenuti e acquisito le abilità fondamentali con difficoltà. Rispetto le situazioni di partenza ha evidenziato progressi lievi in alcune materie. Informatica distinto e attività artistiche buono”*. Comunque io le ho fatto le prove INVALSI come tutti e ha preso 23 su 50. C’è gente che ha preso anche 25 o 27... Sono rimasto favorevolmente stupito. E se lei è fatta lei, senza chiedermi quasi niente!!
- Tedesco nel primo quadrimestre era stata esonerata. Adesso nel secondo no. Io non ho voti suoi. Ho lavorato con lei fuori...
- Lei dai sufficiente sul percorso individualizzato!

- Oppure scrivo che la studentessa ha seguito un PDP. Comunque il giudizio è positivo perché si è impegnata molto!! Il le dò sufficiente nelle mie materie. Infatti gliel'ho detto quando ha fatto le mie verifiche: guarda, alla lettera sei *Non Sufficiente*, ma veramente... io ti premio, insomma!!!

✚ [ALUNNO DI ORIGINE MIGRANTE]

- “La studentessa ha seguito un PDP (piano didattico personalizzato). [Lettura del giudizio] Rispetto la situazione di partenza presenta progressi graduali. Sufficiente alternativa alla religione.
- Hai scritto non sa sempre essere rispettosa delle diversità, però lei è quella che non ha seguito il gruppo...
- Però segue volentieri la ZYZY e quando c'è da....
- Ma è più la ZYZ che segue lei...
- No, è lei che segue la ZYZ...
- Ma per lei, il motivo della sospensione qual è stato?
- Il motivo suo è che si è allontanata più volte dall'aula senza permesso, e pure di nascosto... Dopo averla cercata in tutto l'istituto l'abbiamo beccata nascosta una volta nei cessi delle ragazze e una volta nella palestra. Lo sapeva che non doveva farlo. Era diffidata!
- E nel laboratorio cosa ha preso?
- Nel laboratorio ha lavorato bene. Buono. Lì ha lavorato ed è stata positiva. Ha dimostrato che poteva fare ben altro in classe. E' stata migliore l'anno scorso che aveva molte più difficoltà linguistiche che quest'anno...

✚ [ALUNNO DI ORIGINE MIGRANTE]

- [Lettura del giudizio]
- Questo come mai l'hanno bocciato l'anno scorso? A [nome di un'altra scuola secondaria di primo grado]?
- La YYY mi ha detto che l'hanno bocciato perché in quella scuola lì non sanno agganciare gli alunni stranieri. Noi l'abbiamo agganciato, infatti io gli ho detto che sarebbe molto interessante se lui alla prova di esame provasse a dire la differenza tra quello che ha fatto lì e quello che ha fatto qui con la progettazione. In classe discutendo è stato l'unico che ha fatto notare certe differenze macroscopiche dalle altre scuole... Dice: - Voi non vi rendete conto del culo che avete avuto...a lavorare qui!! Io sì, perché sono stato...”
- Lavorava in quella scuola e l'han bocciato. Ma è bravissimo sto ragazzo!! Non lo hanno preso... E lui ha ben detto: io ad un certo punto non ho più fatto niente, ho lasciato stare... Loro mi han bocciato e...
- A me manca un voto, ma penso sia tra il discreto e il buono...
- Ma è proprio bravo...

Segue la discussione su altri studenti. Poi:

- Consigli orientativi confermati. Competenze: la scheda della competenze ABC non è meglio farla con i voti in mano? [Discussione... Tutti parlano, mentre un prof accende la LIM]

- Intanto potete firmare... le schede del PEP
- Abbiamo già fatto nel primo quadrimestre la compilazione delle competenze?
- No, no... dobbiamo farlo adesso... Leggo velocemente intanto questo.

Il coordinatore legge l'analisi della classe, molto complessa con situazioni di bullismo evidenti, ampie progettazioni e cambiamenti all'interno del Consiglio di Classe dalla prima alla terza media. Poi conclude: Situazione della classe: alunni arrivati: 8 migranti, 6 piani personalizzati. Poi aggiunge che avrebbe inviato il file ai colleghi per aggiungere eventuali osservazioni e revisioni prima degli scrutini. Segue la presentazione per gli esami e la decisione sugli strumenti compensativi. Poi, chiavetta alla mano, LIM accesa e lettura delle lettere sulle competenze di ciascuno. Sono già le 20.

Prima vengono illustrate le competenze sociali e civiche, poi lo spirito d'iniziativa, imparare ad imparare, competenza digitale ed infine consapevolezza ed espressione culturale

- [Nome Cognome alunno] AAAAAAABBB
- [Nome Cognome alunno] ABBAB ecc.

Seguono tutti gli studenti della classe.

Il coordinatore propone le lettere sui diversi elementi considerati delle competenze. Da solo. La prof di tecnologia espone i suoi livelli già preparati sulla competenza digitale. Altri due insegnanti controllano i voti; due girano per l'aula; la prof di mate pare fissare dei cartelloni appesi. Le due prof di lingue straniere ogni tanto intervengono... [alla lavagna sono indicati i descrittori, le declinazioni e i livelli]

- Allora, chi è bravo, tutto C [le voci non vengono lette]
- Per me [Nome Cognome alunno] non è tutto C.
- E' vero!
- Sei d'accordo per B?
- No, per me è ottimo

Sono già al tredicesimo alunno dell'elenco in un quarto d'ora...

- Tutto A!!
- È la scheda per il passaggio alle superiori...

Il realtà è il coordinatore che propone i livelli di competenza... gli altri ascoltano e intervengono ogni tanto. Alle 20.20 escono la prof di matematica e di religione dicendo:

- Poi guardo quando sono stampate e modifico la mia parte se serve!!
- Dai, andiamo avanti!! [Un prof era intervenuto per una precisazione]⁵
- [Nome Cognome alunno] ... Distinto... Allora mettiamo B
- Com'è in arte? Bene... allora C, lo premiamo!
- [Nome Cognome alunno] tutto C
- Tutto?
- Sì... no.... B ogni tanto... è un chiacchierone... E per consapevolezza tutto B
- Allora [Nome Cognome alunno] 1B 3B 4C... AA... Continua un elenco di lettere.

⁵ In media si impiega solo un minuto e mezzo per studente per esporre in questa sede il livello di competenza di ciascuno e mi chiedo se ci siano stati altri momenti di confronto collegiali precedenti o se ne siano previsti di successivi.

ALLEGATI

Il coordinatore è molto concentrato e il prof di tecnica lo aiuta. Il prof di tedesco e inglese continuano a seguire sui voti. L'ultima parola decisiva è sempre del coordinatore. La riunione termina alle 20.50.

Dai tabelloni esposti in bacheca nei giorni successivi dopo gli scrutini, tutti gli studenti di questa classe risulteranno ammessi agli esami.

Ringraziamenti

*Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre,
ma nell'aver nuovi occhi.
M. Proust*

Un ringraziamento particolare

Ai miei figli Elisa e Marco, che mi hanno incoraggiato in questi anni di studio e che hanno creduto in me;

A mio padre, Lorena e Marco e a mia madre, che ho sentito sempre accanto;

Ai miei amici, Claudia, Massimo, Andrea, Elena, Luisa, Cora, Franca, Silvia, Daniela, Chiara, che mi hanno supportato in questo percorso;

A Massimiliano Tarozzi, "visionario" e "amico critico" durante tutte le fasi di questo complesso progetto;

A tutti coloro che hanno contribuito a diverso titolo in questo lavoro:

Peter Mayo e Marco Catarci, per il prezioso lavoro di revisione esterna;

Carlos Alberto Torres e Hans-Georg Kotthoff, per la loro supervisione durante il periodo di studio a Los Angeles e Friburgo;

Francesco Pisanu, valido supporto nell'analisi quantitativa dei primi dati;

Angelina Sánchez, compagna di avventura nelle escursioni etnografiche a Los Angeles;

Francesca Rapanà e Carolina Tomio, prezioso aiuto nelle osservazioni nelle scuole;

Cinzia, Ilaria e i giovani colleghi dottorandi, compagni di studio e di fervido confronto;

il personale dell'IPRASE, dell'Ufficio Innovazione e Informatica della PAT e dell'ISPAT, per l'estrazione dei dati necessari all'analisi statistica;

i docenti del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, per i preziosi feedback ricevuti durante i tre anni di Dottorato;

tutti gli insegnanti, i dirigenti, il personale scolastico e non e gli studenti incontrati in questi tre anni di dottorato e non solo, che si sono messi in gioco e hanno reso possibile questa ricerca;

le persone anche di strada incrociate nei numerosi viaggi, vicini e lontani;

e in particolare Fatima, Nizar, Hadil, Amina, Anisha, Barbara, Leonora, Imbrahim, Daniela, Suad, che hanno toccato anche il mio cuore.

E soprattutto alla Vita, sempre imprevedibilmente ricca, misteriosa e sacra.

Giovanna

Rovereto, 9 marzo 2017