

Università degli Studi di Milano

Graduate School in Social and Political Sciences

Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche

Dottorato di Ricerca in Sociologia

Ciclo XXV

« Non fa per te »

Una ricerca etnografica sulle transizioni verso la scuola superiore in Italia.

[SPS/07 – SPS/08]

Candidato: Marco Romito

Relatore: prof. Enzo Colombo

Coordinatore del dottorato: prof.ssa Luisa Leonini

Anno Accademico 2011/2012

Indice

Introduzione	6
Parte I – Inquadramento teorico e metodologico	15
<u>Capitolo 1 – Storia naturale della ricerca</u>	<u>16</u>
4.3. In cerca della « classe che non c'è più »	17
4.4. Il quartiere Molise-Calvairate	21
4.5. Dalle classi popolari alla transizione verso la scuola superiore	25
4.6. Il lavoro di campo: prima fase	27
1.4.1 Il doposcuola	29
1.4.2 La scuola Rossa	32
1.4.3 La scuola Blu	37
4.7. Il ri-orientamento della ricerca: dalle culture di classe alle pratiche di orientamento scolastico	43
4.8. La raccolta del materiale empirico	46
<u>Capitolo 2 – Il campo della scelta scolastica</u>	<u>51</u>
2.1 L'approccio conflittualista	52
2.2 Il conflitto nell'evoluzione dei sistemi scolastici	55
2.3 Il conflitto <i>nella</i> scuola	59
2.3.1 Precognizioni e giudizio scolastico	59
2.3.2 Teorie dell'etichettamento e processi di polarizzazione scolastica	61
2.2.3 Scelte scolastiche e <i>counselling</i>	65
2.2.4 La Nuova Sociologia dell'Educazione	66
2.4 Il conflitto come realizzazione pratica	68
a) habitus	70
b) campo	72
c) habitus e campo	73
2.5 Il campo della scelta scolastica	76
2.6 Struttura del campo della scelta scolastica	78

2.7 Il ruolo dell'orientamento nel processo decisionale	82
<i>Scheda 1: Il conflitto nell'evoluzione del sistema scolastico italiano</i>	84
<i>Scheda 2: La razionalità nella scelta alla prova</i>	88
<i>Scheda 3: L'approccio "culturalista"</i>	94
Parte II – Retoriche e pratiche dell'orientamento scolastico	102
<u>Capitolo 3 – L'orientamento <i>informativo</i></u>	<u>104</u>
3.1 Studenti e famiglie di fronte all'orientamento <i>informativo</i>	107
3.2 Le "conferenze" rivolte agli studenti	110
3.3 Open-day, mini-campus e incontri per i genitori	113
3.4 Il "rumore" nella comunicazione scuola-famiglie	116
3.5 Dalle disparità di accesso alle modalità di fruizione	120
3.6 Conclusioni	123
<u>Capitolo 4 – Il consiglio orientativo: le retoriche</u>	<u>128</u>
4.1 Due ricerche sul rapporto tra consiglio orientativo e provenienze sociali	129
4.2 La « scommessa »	132
4.3 Sulla legittimazione del consiglio orientativo	134
4.3.1 « Li conosciamo da quasi tre anni! »	137
4.3.2 « Ma, insomma, i voti parlano chiaro »	140
4.3.3 « E abbiamo le conferme »	143
4.3.4 « Quello che noi cerchiamo di fare è di tutelarli »	144
4.4 Conclusioni: orientamento e « scelte ambiziose »	148
<u>Capitolo 5 – La produzione del consiglio orientativo</u>	<u>152</u>
5.1 Tutte le scuole sono uguali, ma alcune sono più uguali delle altre	156
5.2 Criteri di classificazione degli alunni e indicazioni orientative	166
5.2.1 La votazione come criterio di classificazione primario	166
5.2.2 « Quel qualcosa in più »: sulla rilevanza del capitale culturale	169
5.2.3 Sulla rilevanza del capitale economico	177
5.2.4 Aspettative e supporto delle famiglie nelle indicazioni orientative	182
5.3 Conclusioni	187

Parte III – Giudizio scolastico e potere simbolico	188
<u>Capitolo 6 – Un orientamento “al ribasso”</u>	<u>191</u>
6.1 Prima dell'orientamento	191
6.2 Per amore o per forza?	196
6.3 « Nell'ultimo anno è cambiato tutto »	200
6.3.1 « Guardati allo specchio »	202
6.3.2 La presentazione dell'offerta formativa	204
6.3.3 I « consigli »	208
6.4 Conclusioni	210
<u>Capitolo 7 – Le famiglie di fronte all'orientamento scolastico</u>	<u>212</u>
7.1 « Scelta sua »	212
7.2 Il ruolo del capitale culturale	216
7.3 Famiglie con scarso capitale culturale	218
Profilo 1: Sara	218
Profilo 2: Ahmed	228
7.4 Famiglie con elevato capitale culturale	237
Profilo 3: Martin	237
Profilo 4: Vitalie	247
7.5 Conclusioni	253
Conclusioni	257
Bibliografia	264

Introduzione

Nulla, quando si tratta del mondo sociale, è meno neutro dell'enunciare l'essere con autorità, cioè con il potere di fare vedere e di fare credere (Bourdieu 1982b, trad. it, 1991, 16).

Il tema della transizione dal primo al secondo ciclo della scuola secondaria rappresenta in Italia uno degli ambiti di ricerca più rilevanti per comprendere i meccanismi in gioco nella produzione e riproduzione delle diseguaglianze di istruzione. L'obiettivo del lavoro qui presentato, frutto di un'indagine etnografica condotta tra il 2011 e il 2012 in due scuole medie¹ della città di Milano, è quello di mettere in luce il ruolo, in questo processo, delle attività di orientamento scolastico. Sebbene nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore il sistema scolastico italiano non preveda formali meccanismi di filtraggio e selezione, si mostrerà come le pratiche di orientamento messe in atto nelle due scuole prese in esame possano essere lette come un dispositivo in grado di rafforzare il peso delle provenienze sociali sui destini educativi degli studenti. Pur in assenza di meccanismi formali che consentano alla scuola di distribuire *direttamente* gli studenti all'interno dei diversi canali formativi disponibili, il peso degli attori istituzionali nelle scelte di indirizzo al termine della scuola media non deve infatti essere messo in secondo piano. Obiettivo della ricerca è mostrare in che modo la scuola, attraverso un sottile lavoro di tipo simbolico e culturale, e pur nell'inconsapevolezza degli attori che lo praticano, produce identità e aspettative scolastiche in grado di riflettere e rafforzare, nelle scelte al termine della scuola media, le maggiori linee di divisione che tagliano trasversalmente lo spazio sociale, dunque di riprodurre e al contempo legittimare le disuguaglianze educative.

E' noto che, dopo anni di riforme, sistemi scolastici anche molto differenti tra loro hanno perseguito i medesimi, scarsi, successi nel ridurre le disuguaglianze di accesso all'istruzione (Shavit e Blossfeld 1993). In Italia, negli ultimi sei decenni, si è verificato un

¹ A partire dalla Riforma Moratti (legge 53/2003) il primo e il secondo ciclo della scuola secondaria sono stati denominati “scuola secondaria di primo grado” e “scuola secondaria di secondo grado” in sostituzione delle etichette precedenti (“scuola secondaria inferiore” e “superiore” o “scuola media” e “scuola superiore”). Al di là della terminologia utilizzata, la suddivisione della scuola secondaria in un primo ciclo della durata di tre anni uguale per tutti gli studenti e in un secondo, della durata di tre o cinque anni, suddiviso in diversi indirizzi formativi, è rimasta invariata nel corso del tempo. Per gli obiettivi conoscitivi di questo lavoro, dunque, le diciture “scuola secondaria di primo (e secondo) grado” e “scuola media (e superiore)” saranno utilizzate come sinonimi.

effettivo incremento della partecipazione scolastica da parte delle classi popolari e molti studi mostrano che l'influenza delle origini sociali sui livelli di istruzione raggiunti è declinata progressivamente (Ballarino e Shadee 2008; Barone et al 2010). Accanto ad alcuni autori che sostengono la tesi della stabilità delle disuguaglianze educative (Cobalti e Schizzerotto 1994; Shavit e Blossfeld 1993; Shavit e Westerbeek 1998; Pfeffer 2008), la maggior parte delle ricerche più recenti concorda nell'affermare una progressiva riduzione delle disparità sociali come effetto di lungo periodo dell'apertura del sistema scolastico (Ballarino e Schadee 2008; Arum et al 2007; Ballarino et al 2009; Breen et al 2009). Tuttavia, tale processo – che peraltro procede in modo estremamente lento – riguarda soprattutto l'istruzione secondaria mentre è stata rilevata la persistenza, e persino l'incremento, delle disuguaglianze di origine sociale a livello universitario (Pisati 2002; Schizzerotto e Barone 2006; Argentin e Triventi 2010; Bratti et al 2008; Barone et al 2010). Nel sistema universitario italiano, si può infatti parlare di uno svantaggio cumulato per coloro che appartengono ad alcune categorie sociali che, da un lato, hanno meno probabilità di accedere all'Università, dall'altro, una volta entrati, più difficilmente portano a termine gli studi. I ritardi e gli abbandoni (cifra peculiare dell'istruzione universitaria italiana) colpiscono infatti in modo differenziato gli studenti a seconda delle origini sociali (Triventi e Trivellato 2008). Come è stato rilevato anche a livello internazionale, se ci si ferma ad osservare i titoli di studio conseguiti, l'equalizzazione delle opportunità educative è avvenuta per le scuole primarie e secondarie, ma non nell'istruzione terziaria (Shavit et al 2007; Triventi 2010).

In Italia, la quota di coloro che non raggiungono la licenza media è ormai trascurabile aggirandosi attorno al 2% della popolazione studentesca, così come è fortemente cresciuta la percentuale dei giovani che conseguono un diploma di scuola superiore². Tuttavia, qualora ci si soffermi non solo sui titoli di studio conseguiti ma anche sul tipo di studi cui si è avuto accesso, appare in modo estremamente evidente l'esistenza di un legame forte tra provenienze sociali e distribuzione degli studenti lungo i diversi rami che compongono il secondo ciclo dell'istruzione secondaria. E poiché il tipo di percorso di studio frequentato si riflette in chances di abbandono scolastico e di accesso all'Università differenziate (Ballarino e Checchi 2006; Cavalli e Argentin 2007; Checchi 2010a), la transizione alle scuole superiori rappresenta uno snodo cruciale in cui si gioca la partita della

² Dati consultabili sul sito Istat <http://www.istat.it/it/istruzione-e-formazione>. Si veda Barone, Luijkx e Schizzerotto (2010) per una ricerca sul declino delle disuguaglianze di istruzione nella scuola secondaria in Italia.

riproduzione delle disuguaglianze educative attraverso le generazioni (Schizzerotto 2002; Cappellari 2005; Checchi e Flabbi 2006). Infatti, tra gli immatricolati nei diversi corsi universitari per l'anno accademico 2010/2011, il 6,7% proviene dal un percorso secondario di tipo professionale, il 27% da quello tecnico e il 68% dall'istruzione liceale³. Spostando l'attenzione sul conseguimento del titolo universitario, osserviamo che il 50% dei diplomati in un liceo classico o scientifico consegue una laurea magistrale, contro il 13% degli studenti provenienti da un istituto tecnico e il 5% dei diplomati in un istituto professionale (Checchi 2010a) e che queste differenze permangono anche a parità di origine sociale (Schizzerotto e Barone 2006).

Poiché in Italia non vigono meccanismi formalmente selettivi nell'accesso al secondo ciclo di istruzione, ci si potrebbe aspettare che gli studenti si distribuiscano nei vari rami disponibili secondo criteri di tipo personale e che le proprie appartenenze sociali, rivestano un peso trascurabile. Al contrario, in questo cruciale momento di transizione sembrano riflettersi (e dunque rafforzarsi) le principali linee di divisione sociale che attraversano lo spazio sociale. Le origini sociali e l'essere o meno figlio di immigrati appaiono infatti indicatori estremamente rilevanti per “predire” le probabilità di accesso degli studenti ai diversi indirizzi che compongono l'offerta di scuola secondaria superiore.

Vi sono ormai solide evidenze empiriche che consentono di affermare come, anche a parità di rendimento scolastico, la classe sociale – ora operazionalizzata a partire da categorie socio-occupazionali (Cobalti e Schizzerotto 1994), ora dal titolo di studio dei genitori, ora dal reddito familiare – abbia un effetto netto estremamente rilevante nelle scelte di indirizzo al termine della scuola media e, in particolare, che coloro che provengono dagli strati più bassi della struttura sociale tendono a intraprendere percorsi scolastici maggiormente professionalizzanti (Cavalli et al. 2001; Pisati 2002; Checchi e Flabbi 2007; Mocetti 2008; Checchi 2010a; Checchi 2010c).

Con l'ingresso di un numero sempre più elevato di figli di immigrati nel sistema scolastico, è stata messa in luce la concentrazione di questa categoria sociale nei percorsi di studio professionali e la loro scarsa probabilità di accesso all'istruzione liceale. Questa tendenza permane anche controllando per il rendimento scolastico, per le competenze linguistiche e (anche se in misura minore) per le seconde generazioni in senso stretto, ovvero per coloro che sono nati in Italia da genitori stranieri (Queirolo Palmas 2002; Besozzi e Colombo 2006; Dalla Zuanna, Farina e Strozza 2009; Canino 2010; Azzolini 2011; Azzolini

³ Dati consultabili sul sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca:
http://statistica.miur.it/ustat/Statistiche/IU_home.asp

e Barone 2012).

I meccanismi in grado di spiegare questo tipo di distribuzione della popolazione studentesca lungo i diversi canali che costituiscono il secondo ciclo della scuola secondaria sono complessi. La ricerca sociale non è in grado di produrre delle risposte e dei risultati che non siano parziali e provvisori. Le categorie cognitive che si usano per effettuare le rilevazioni empiriche, i metodi e gli strumenti attraverso cui si procede alla raccolta dei dati, modificano ciò che il ricercatore è in grado di percepire e le conclusioni che è in grado di trarre.

Gran parte della ricerca sociologica che in Italia si è occupata di spiegare il nesso tra provenienze sociali e scelte di indirizzo nella scuola superiore ha sottolineato il peso giocato dagli attributi sociali, economici e culturali delle famiglie di origine e dei contesti di prossimità che avrebbero un effetto sul rendimento e sulle aspettative educative degli studenti (Gambetta 1987; Aburrà, Gambetta e Micheli 1996; Schizzerotto 1997; Leonardi 2007; Bianco e Ceravolo 2007; Giovannetti 2009; Cavaletto 2010; Corradi 2010; Barban e White 2011; Olagnero e Cavaletto 2011; Bonica e Olagnero 2011; Carrera *et al.* 2012; Minello e Barban 2012). A proposito delle carriere scolastiche dei figli degli immigrati, accanto a questi elementi, si sono mostrate le relazioni e le interdipendenze delle scelte educative con i percorsi e i progetti migratori familiari all'interno degli specifici quadri istituzionali in cui si formano (Queirolo Palmas 2006; Luciano *et al.* 2009; Ravecca 2009; Ricucci 2010a; Santero 2012).

In questo lavoro si è deciso di intraprendere una strada differente. Pur non sottovalutando il peso di questi fattori nel condizionare i percorsi al termine della scuola media, si mostrerà la rete di rapporti e relazioni in cui i soggetti sono immersi nel periodo che precede la scelta della scuola superiore e il peso che queste dimensioni occupano nella formazione delle aspettative e delle ambizioni educative⁴. Ogni scelta, infatti, è generata dal modo attraverso cui, chi la compie, definisce la situazione in cui si trova (Thomas e Znaniecki 1918-1920). Tuttavia, questa definizione della situazione è il prodotto di specifici repertori culturali, di categorie di classificazione e giudizio, di rappresentazioni e costruzioni della realtà che si producono intersoggettivamente (Cicourel e Kitsuse 1963) e all'interno di specifiche relazioni e interazioni tra attori dotati di un potere simbolico differenziato

⁴ Si veda Pitzalis (2012) per una ricerca italiana che, in un contesto territoriale specifico, prova ad esplorare le scelte scolastiche al termine delle scuole medie come l'esito della relazione tra attori socialmente situati e le strutture del campo scolastico con cui si interfacciano.

(Bourdieu 1982a). Le scelte saranno dunque viste come l'esito del modo attraverso cui attori dotati di specifiche risorse simboliche, economiche e culturali agiscono e reagiscono alle sollecitazioni e alle pressioni con cui si interfacciano nel corso del processo decisionale. Tra queste, ci si soffermerà in particolare su quelle che provengono dagli attori scolastici, docenti ed esperti di orientamento, e dai sistemi di giudizio e classificazione che utilizzano nell'accompagnare gli studenti nella transizione verso le scuole superiori. Le “vocazioni” scolastiche saranno interpretate, dunque, come l'esito di un processo di costruzione che, per quanto abbia accompagnato gli studenti e le famiglie nella loro relazione con l'istituzione scolastica negli anni precedenti, assume nel corso dell'ultimo anno di terza media una dimensione particolarmente visibile e, come vedremo, conflittuale.

L'interrogativo di ricerca da cui è mosso questo studio non è nuovo. Nel 1977, Paul Willis apre la sua etnografia sugli adolescenti di classe operaia di Hammertown domandandosi per quale motivo questi scelgano di lasciare ad altri (alle classi medie) le opportunità educative che consentono l'accesso alle posizioni lavorative più prestigiose e remunerative. Allo stesso modo, ci si è chiesti per quali motivi, in un contesto socio-economico profondamente trasformato, quelle categorie sociali che avrebbero più da guadagnare dall'istruzione formale in termini di future chances di mobilità occupazionale (classi popolari, figli di immigrati) preferiscano intraprendere percorsi scolastici poco impegnativi, più corti e meno orientati all'istruzione universitaria. Nello studio qui presentato, la risposta a questa domanda seguirà uno spostamento dello sguardo dai titolari formali delle scelte al sistema di relazioni in cui sono inseriti. In particolare, si cercheranno di mostrare i processi attraverso cui avviene l'adesione dei soggetti a specifici criteri di giudizio e classificazione – a particolari definizioni delle situazioni, delle identità scolastiche e degli orizzonti di possibilità – che li portano a compiere azioni che riflettono e che riproducono le disuguaglianze sociali attraverso il sistema di istruzione formale. Il problema che ci si pone è, dunque, quello di esplorare i meccanismi attraverso cui i soggetti che occupano una posizione dominata all'interno dello spazio sociale aderiscono all'ordine stabilito, fanno proprio un ordine simbolico che legittima e riproduce le strutture oggettive che caratterizzano il campo scolastico.

Un concetto chiave che fa da sfondo e da cornice alle osservazioni presentate nelle pagine seguenti è quello di violenza simbolica. Come è noto, l'analisi del dominio simbolico

è l'oggetto principale dell'opera teorica e di ricerca empirica di Pierre Bourdieu che propone una sociologia capace di superare una visione delle relazioni di dominio come prodotto della coercizione fisica o normativa e di indagare le forme “dolci”, ma non meno potenti, attraverso cui si esercita il potere nelle società contemporanee. La violenza simbolica « è quella forma di violenza che viene esercitata su un agente sociale con la sua complicità » (Bourdieu e Wacquant 1992, 129) e si realizza per mezzo dell'accettazione dossica del mondo sociale, dunque dell'accordo tra strutture oggettive e strutture cognitive: « dal momento che siamo nati in un mondo sociale, accettiamo un certo numero di postulati, di assiomi, che vengono assunti tacitamente e che non hanno bisogno di venir inculcati. Per questo l'analisi dell'accettazione dossica del mondo, frutto dell'immediato accordo tra strutture oggettive e strutture cognitive, è il vero fondamento di una teoria realistica del dominio e della politica. Di tutte le forme di “persuasione occulta” la più implacabile è quella esercitata semplicemente dall'*ordine delle cose* » (idem).

In questo lavoro, si sottolineerà che l' “ordine delle cose”, per imporsi come principio generatore di schemi cognitivi e di condotte in grado di riprodurlo, necessita di dispositivi in grado di esplicitarlo, rafforzarlo, ribadirlo. Nella complessità del mondo sociale, i sistemi di percezione e azione degli agenti sono il prodotto di traiettorie mutevoli, talvolta imprevedibili, che attraversano campi e situazioni differenziate. Le aspirazioni e le ambizioni, le visioni del proprio futuro e dei propri orizzonti di possibilità, si producono attraverso una pluralità di universi sociali e culturali situati su scale spaziali differenziate (Appadurai 1996). Pertanto, questa ricerca si presenta come un tentativo di esplorare i meccanismi che possono dar conto dei processi di violenza simbolica in un contesto in cui la relazione mutualmente costitutiva tra strutture cognitive e strutture oggettive, tra habitus e campo (cfr. cap. 2), non può essere data per scontata. In particolare, si mostrerà il ruolo di alcune categorie di soggetti (docenti ed esperti di orientamento) nel far sì che l' “ordine” del campo scolastico – le strutture oggettive che lo caratterizzano, e dunque le disuguaglianze che lo attraversano – possa essere accettato “dossicamente” dagli attori che vi transitano e possa dunque essere riprodotto.

Il processo decisionale che conduce alle scelte scolastiche verrà presentato facendo riferimento al concetto bourdieuiano di campo (cfr. Cerulo 2010), un'arena in cui vigono specifici rapporti di forza (anche simbolici) e in cui gli attori, sulla base delle risorse di cui dispongono, possono trarre vantaggi o svantaggi. In particolare si metterà in luce come in questa arena si svolga una lotta attorno ai principi di giudizio e classificazione da utilizzarsi

nel definire l'immagine e le potenzialità scolastiche degli studenti e che alcuni attori hanno la capacità di imporre, e dunque legittimare, specifiche rappresentazioni della realtà. Le attività di orientamento scolastico saranno viste come un dispositivo che prende parte ai giochi interni al campo della scelta scolastica e attraverso cui la scuola giustifica e legittima le probabilità differenziate di accesso ai vari rami di cui si compone l'offerta della scuola secondaria per le diverse categorie sociali. Più in particolare, le pratiche di orientamento saranno lette come uno strumento di aggressione simbolica, come un'azione pedagogica volta ad inculcare precisi schemi di giudizio e classificazione coerenti con le strutture oggettive che contraddistinguono lo stato attuale del campo scolastico.

Nella prima parte di questo lavoro si ripercorrerà il processo di ricerca nei suoi aspetti metodologici e teorici profondamente intrecciati. Nel primo capitolo si mostrerà in che modo l'adozione della prospettiva qui brevemente illustrata sia l'esito di una relazione circolare tra lavoro di campo e ricerca teorica. Verranno esplicitate le tappe del percorso di ricerca etnografica, le ragioni che mi hanno condotto ad individuare prima un quartiere e poi due scuole come setting in cui raccogliere il materiale empirico. Saranno illustrati gli strumenti utilizzati nel corso del lavoro di campo e alcune note auto-riflessive che ne hanno modificato la natura e gli obiettivi cognitivi. Nel secondo capitolo sarà invece delineata la prospettiva teorica entro cui posizionare il presente contributo nella letteratura accademica sulle disuguaglianze di istruzione. Si richiameranno alcuni aspetti centrali della prospettiva conflittualista e, in particolare, si mostrerà in che modo i concetti di *habitus*, campo e capitale culturale possano essere utilizzati per cogliere, all'interno di un progetto di ricerca etnografico, le dimensioni strutturali che definiscono le relazioni e le interazioni osservate nel corso della ricerca empirica. Al termine di questo capitolo sono state inserite tre *schede*. La prima è una ricostruzione in chiave conflittualista dell'evoluzione del sistema scolastico italiano fino ai nostri giorni. La seconda e la terza richiamano due prospettive alternative attraverso cui indagare le scelte scolastiche, quella della scelta razionale e quella "culturalista", che ho scelto di richiamare soprattutto perché il punto di vista adottato in questo lavoro deve molto al dialogo intrattenuto nel corso della ricerca con questi filoni della letteratura sociologica.

Nella seconda parte, ci si focalizzerà sulle pratiche di orientamento scolastico provando a de-naturalizzare lo sguardo che si appresta a osservarle. L'obiettivo sarà quello di mostrare la complessità e le contraddizioni che caratterizzano un insieme di attività tutt'altro

che neutrali rispetto alle provenienze sociali dei soggetti che vorrebbero orientare. Nel terzo capitolo si esaminerà l'orientamento *informativo*, ovvero quell'insieme di attività attraverso cui gli studenti e le famiglie vengono sollecitate a confrontarsi con l'offerta scolastica disponibile al termine della scuola media. Si vedrà come la posizione dei soggetti nel campo educativo, dunque il loro *habitus* e il loro capitale culturale, siano estremamente rilevanti per determinare le opportunità di accesso alle occasioni informative e la qualità delle informazioni che in questi contesti sono in grado di apprendere. Nel quarto e nel quinto capitolo si affronterà il tema del consiglio orientativo, lo strumento formale più rilevante attraverso cui gli insegnanti compiono la loro azione orientativa. Dopo un breve richiamo ad alcune ricerche che si sono occupate del nesso tra consiglio orientativo e disuguaglianze, si esamineranno, nel quarto capitolo, le retoriche utilizzate dai docenti per dar senso e legittimare il ruolo che si trovano a dover svolgere nella transizione degli studenti verso la scuola superiore. Nel quinto, l'attenzione si sposterà invece sul processo di produzione del consiglio orientativo. Facendo riferimento ad osservazioni e a interviste a insegnanti ed esperti di orientamento, si proverà a mostrare: 1) che i principi di giudizio e classificazione scolastici (“meritocratici”) legittimano e rafforzano una distribuzione degli studenti nei diversi rami dell'istruzione secondaria che riproduce le gerarchie sociali esistenti; 2) che gli insegnanti si lasciano condizionare anche da considerazioni extra-scolastiche che si fondano sulla loro conoscenza dei *milieux* sociali di provenienza degli studenti.

Nella terza parte si analizzerà invece la relazione tra pratiche orientative e formazione delle aspettative scolastiche degli studenti e delle famiglie. In particolare, si affronterà il tema dell'efficacia performativa del giudizio scolastico e del rapporto di quest'ultimo sui criteri di giudizio utilizzati dalle famiglie e dagli studenti per auto-classificarsi. Nel sesto capitolo si sottolineerà come il lavoro di campo abbia rilevato una significativa “incoerenza” tra strutture oggettive e *habitus* individuali. In particolare, la posizione degli studenti nella gerarchia scolastica nel corso della scuola media e la loro provenienza sociale non si presentavano, in un numero rilevante di casi, come indicatori validi per definire le aspettative e le ambizioni educative degli studenti e delle loro famiglie *prima* dell'orientamento. Si passerà successivamente a mostrare in che modo i docenti e gli esperti di orientamento operino una sorta di aggressione simbolica nei confronti degli studenti volta a modificare le rappresentazioni che questi hanno dell'offerta scolastica e dei criteri attraverso cui effettuare le scelte. Nel settimo capitolo si illustreranno invece quattro casi di studio (quattro processi decisionali) scelti per la loro capacità di mettere in luce alcuni

meccanismi in grado di spiegare l'efficacia simbolica dei dispositivi di orientamento. In particolare si mostrerà come il capitale culturale, la familiarità con il sistema di istruzione secondario, la capacità di muoversi con disinvoltura nel campo della scelta scolastica, siano precondizioni essenziali perché studenti e famiglie possano resistere al potere simbolico delle rappresentazioni offerte dal personale scolastico.

Sono il solo responsabile di ciò che è scritto in queste pagine. Eppure questo lavoro non sarebbe stato ultimato, o sarebbe stato diverso da quello qui presentato, senza il contributo, molto spesso inconsapevole, delle molte persone che mi hanno accompagnato in questi ultimi tre anni. Desidero dunque ringraziare Enzo Colombo per avermi appoggiato e incoraggiato incessantemente anche quando ero intimamente convinto di lasciar perdere tutto (questo non l'ha forse mai saputo). Una profonda riconoscenza va agli insegnanti che mi hanno accolto e che hanno condiviso con me le gioie, le frustrazioni e le difficili contraddizioni di un lavoro complesso che portano ogni giorno a termine con una fatica e una passione fuori dal comune. Forse tra qualche tempo sarò in grado di considerare con la dovuta distanza il ruolo giocato dal Comitato Inquilini Molise-Calvairate-Ponti nella mia traiettoria intellettuale e, oserei dire, nella mia vita. Per adesso, mi limito a ringraziarlo per avermi fatto sentire a casa, per avermi permesso di compiere i primi passi da ricercatore a Milano e per avermi investito della responsabilità di “dare la parola ai muti”. Grazie, Franca, non sono sicuro di esserci riuscito con questo lavoro, ma di questa responsabilità ho voluto farmi carico ed è stata un faro che ha orientato molte delle scelte di cui queste pagine sono il prodotto. Grazie, Luca, per il tempo che mi hai dedicato, per avermi insegnato a giocare, per il tuo interesse e per il tuo supporto. Grazie, Davide, per la tua amicizia, più importante di ciò che questo lavoro deve alle nostre infinite discussioni. Ringrazio tutti i genitori, le ragazze e i ragazzi che mi hanno rivelato le loro speranze, le loro paure, le loro ansie, i loro progetti. Questa tesi è dedicata a loro, con l'augurio che possano, nonostante tutto... realizzare i loro sogni.

Un ringraziamento particolare va a Rocco Sciarrone, per le molte piacevoli chiacchierate, per l'ascolto e per avermi segnalato alcuni punti fermi attraverso cui esercitare la mia immaginazione sociologica. Paola Bonizzoni e Antonio Vesco hanno letto alcune parti di questo lavoro aiutandomi nel difficile compito dell'essere chiari. Wendy Bottero, Bridget Byrne e Sue Heath dell'Università di Manchester mi hanno assistito nella fase di elaborazione e ri-orientamento della ricerca, le ringrazio per le loro critiche puntuali e per l'avermi accompagnato e indirizzato quando mi smarrivo tra i testi di una biblioteca fornitissima.

Parte I

Inquadramento teorico e metodologico

Poiché il pensiero è una condotta, i risultati del pensiero riflettono inevitabilmente la qualità del tipo di situazione umana in cui essi sono stati ottenuti (Geertz 2001, 36).

CAPITOLO 1

Storia naturale della ricerca

Le analisi contenute in questo lavoro devono forse molto più alle mie reazioni emotive e affettive vissute nel corso del lavoro di campo, che all'opera di ricognizione teorica e concettuale fatta nelle biblioteche e nei dipartimenti universitari. Sebbene questa ricerca sia stata fin dall'inizio profondamente orientata dalle teorie e dalla sterminata letteratura sociologica sul tema delle disuguaglianze di istruzione, giunto a riconsiderare il percorso intellettuale e umano intrapreso dal momento in cui ho preso contatti con i primi testimoni privilegiati, devo riconoscere quanto gli strumenti analitici, concettuali e metodologici utilizzati siano debitori del tentativo di dare un senso, e forse un ordine, allo smarrimento, alle frustrazioni, alla gioia, e talvolta alla rabbia, che mi hanno suscitato l'incontro, le interazioni e le relazioni intrattenute nei mesi del lavoro di campo. Questo capitolo si propone di esplicitare ciò che è celato nelle analisi, nei risultati e nelle conclusioni di questo lavoro, ovvero le sue condizioni di produzione (Melucci 1998).

La stesura del testo definitivo è l'esito di una numerosissima serie di scelte che iniziano con la formulazione del progetto di ricerca e terminano nelle decisioni che riguardano la selezione degli argomenti di cui trattare e lo stile espositivo adottato (Van Maanen 1988). Queste scelte possono essere comprese solo mostrando come specifici criteri di rilevanza siano emersi dall'incontro tra i soggetti della ricerca, il ricercatore (con una personale traiettoria biografica e professionale) e il campo accademico in cui si muove (ovvero i criteri di rilevanza più o meno comuni utilizzati dalla sociologia contemporanea per affrontare il tema di cui ci si sta occupando). Ciò che un ricercatore è in grado di percepire nel corso di una ricerca, ciò a cui dà valore, ciò che scrive nelle note di campo, i dati che sceglie di raccogliere, le domande con cui si rivolge ai suoi interlocutori, i linguaggi

e i modi attraverso cui sceglie di muoversi nei siti in cui si svolge la sua ricerca empirica, derivano in parte dal suo lavoro propriamente accademico, e dalla posizione che assume in quel campo, in parte dalle peculiarità dell'oggetto di ricerca, in parte dalle sue caratteristiche personali e dalla sua traiettoria biografica, dunque dalla relazione che egli intrattiene con i suoi interlocutori. Poiché l'oggetto di ricerca, nelle scienze sociali, sono soggetti che hanno propri sistemi di giudizio, percezione e valutazione, e poiché l'attività di raccolta empirica dipende dalla collaborazione e dalla cooperazione di questi soggetti, occorre riflettere su questo incontro. Occorre, pertanto, descrivere le modalità in cui è avvenuto, le negoziazioni, le resistenze, i fraintendimenti, che hanno consentito di raccogliere un certo tipo di dati piuttosto che altri e con una qualità che dipende in una misura rilevante anche dal tipo di relazione umana e dal tipo di “affinità culturale” che il ricercatore ha potuto stabilire con i soggetti della sua osservazione (Atkinson e Hammersley 2007, 15-17).

Poiché le relazioni e gli incontri intrattenuti sul campo possono avere il potere di cambiare gli schemi di percezione e apprezzamento con cui il ricercatore ha iniziato a muovere i primi passi, questo capitolo proverà a ricostruire una sorta di storia naturale della ricerca (Silverman 2000) attraverso cui mettere in luce le condizioni di produzione delle pratiche di ricerca adottate e delle scelte teoriche e metodologiche fatte. Si mostrerà in che modo i limiti e le opportunità presenti nel campo etnografico – e il tentativo di mantenere un'attitudine aperta ed esplorativa nel corso del lavoro di campo – abbiano motivato una sorta di ri-posizionamento che ha modificato le ambizioni conoscitive e gli obiettivi del lavoro svolto arrivando alla stesura di un testo definitivo molto differente da quello inizialmente immaginato.

1.1 – In cerca della “classe che non c'è più”

Questa ricerca è nata a partire dalla volontà di indagare i mondi della vita quotidiana, i referenti culturali e simbolici, attraverso cui si esprimono e si riproducono le classi popolari nell'Italia contemporanea. Nella nota appendice metodologica al suo lavoro, William Foot Whyte ha spiegato le ragioni che lo hanno portato a compiere la sua etnografia in un quartiere di immigrati italiani a Boston a partire dalla sua appartenenza ad un mondo sociale, quello della classe media bianca, che lo rendeva estraneo al mondo dei « quartieri poveri, [della] vita di fabbrica, nei campi o in miniera », che lo aveva portato a « pensare di

essere un individuo privo di qualsiasi interesse » e spinto « ad andare al di là dei ristretti confini sociali della sua esistenza » (Whyte 1943, 281). Nel mio caso, l'interesse per le classi popolari è legato probabilmente a un tentativo di auto-riflessione e di ri-appropriazione di alcuni mondi sociali da cui, nel corso della mia traiettoria scolastica e biografica, ho in passato preso le distanze. Nel corso della mia adolescenza, ho spesso provato un senso di imbarazzo e talvolta di vergogna per le condizioni sociali ed economiche in cui vivevo. Questi sentimenti si traducevano talvolta in una forte recriminazione nei confronti del mio contesto familiare per la sua incapacità di garantirmi un tenore di vita adeguato agli standard dei miei gruppi di riferimento. Giungevo persino a stigmatizzare i miei genitori “per non avercela fatta”, “per non aver avuto successo”, “per l'aver abbandonato troppo presto gli studi”. In un'età più avanzata, il mio incontro con la sociologia è stato motivato soprattutto da un interesse nei confronti del tema delle disuguaglianze e caratterizzato da un'attitudine riformista, se non rivoluzionaria, secondo cui la conoscenza dei meccanismi alla base dell'ingiustizia sociale avrebbe potuto consentire il suo superamento. Questo percorso è stato attraversato dal riconoscimento della dignità e dell'intrinseco valore dei mondi operai e contadini da cui, sia pure attraverso alcune mediazioni e migrazioni dal Sud, provenivo. Al termine di una carriera scolastica di relativo successo, della migrazione in una città, quella di Torino, in cui molti dei miei familiari si erano insediati e avevano vissuto e lavorato come operai metalmeccanici, avevo cominciato a nutrire una forte attrazione per un mondo in cui, in qualche modo, mi riconoscevo, e di cui volevo riappropriarmi.

Come laureando in sociologia, avevo avuto modo di occuparmi di mobilità sociale utilizzando metodi di indagine qualitativi. Avevo raccolto un certo numero di biografie di soggetti nati e cresciuti in un quartiere di edilizia residenziale pubblica a Torino che avevano sperimentato, per la gran parte, una traiettoria di immobilità sociale: erano operai (magari nei servizi, piuttosto che nella grande industria) come i loro genitori, avevano ottenuto titoli di studio particolarmente bassi e i loro figli mostravano carriere scolastiche di basso profilo. In un'esperienza di ricerca successiva, mi ero occupato dell'organizzazione della vita quotidiana, dei vissuti, e delle visioni del futuro di un gruppo di cassintegrati torinesi. Operai nell'industria metalmeccanica, figli di operai, si trovavano a fare i conti con un'esperienza drammatica che incideva negativamente sull'organizzazione familiare, sulla propria autostima e sulle ambizioni scolastiche e sociali nutrite nei confronti dei propri figli⁵. Queste storie, che in molti casi echeggiavano quelle dei miei familiari, e in parte anche la mia –

⁵ Un resoconto delle due esperienze di ricerca a cui mi riferisco si può trovare in Romito (2012) e Romito e Meo (2010).

soprattutto per alcuni aspetti legati alla migrazione dal mezzogiorno – mi avevano fatto entrare in contatto con la vita quotidiana, con le condizioni di vita, con le esperienze, con le rappresentazioni del futuro e della realtà sociale, condivise tra i membri di “una classe che non c'è più” (Lerner 1988), di un raggruppamento sociale che, nel dibattito pubblico e nella produzione accademica, sembrava non essere più riconosciuto e riconoscibile. Per questa classe, che più di ogni altra ha vissuto e sta vivendo le conseguenze negative dei processi di globalizzazione, individualizzazione e precarizzazione del mondo lavorativo (Beck, 1986), manca oggi una narrazione dall'interno, o un'auto-narrazione, che sia in grado di controbilanciare tutte quelle rappresentazioni, quegli schemi di pensiero e categorie concettuali che stigmatizzano individualmente, eppure collettivamente, i suoi membri (Sennett e Cobb 1972; Owen 2011). La mia ambizione era quella di iniziare a produrre questo racconto calandomi nella vita quotidiana di un raggruppamento apparentemente così eterogeneo per individuare alcune esperienze comuni ai suoi membri e le linee di frattura che lo caratterizzavano.

L'idea di una ricerca qualitativa sulla fenomenologia delle classi popolari contemporanee è emersa a partire dall'incontro con un filone di studi che aveva approfondito, in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, il tema della dimensione simbolica e culturale della stratificazione sociale contemporanea (Devine, Savage, Scott e Crompton 2005). Questi lavori mi offrivano la possibilità di individuare alcune chiavi di lettura, alcuni criteri di rilevanza, alcuni strumenti concettuali, per fare ordine nell'apparente frammentarietà dell'esperienza sociale dei ceti popolari contemporanei. Al di là della retorica sulla scomparsa della classe operaia come soggetto collettivo (Gorz 1982; Pakulski e Waters 1996), delle manifestazioni più superficiali del venir meno delle tradizionali linee di demarcazione nei consumi culturali e negli stili di vita tra le classi popolari e le classi medie (Peterson 1992) e della vaporizzazione del lavoro operaio nel capitalismo contemporaneo come base per l'emergere di un'identità di classe (Sennett 1998; Accornero 2000, Bagnasco 2010), un nutrito gruppo di studiosi mostrava come a partire dall'analisi delle pratiche, dei referenti simbolici, degli schemi di azione e di pensiero, le classi sociali potevano ancora definirsi non solo come raggruppamenti occupazionali (Crompton 1993), ma come aggregati di individui che condividono specifiche affinità culturali (Warde et al 2007; Bennett et al. 2009): classi pre-riflessive, precedenti a quell'operazione di tipo politico e simbolico in grado di farle emergere come soggetto collettivo (Bourdieu 1987).

Questa analisi di classe “culturalista” (Devine 1998), secondo molti, rinvigoriva lo

studio della stratificazione e della mobilità sociale poiché in grado di mettere in luce i meccanismi che, a livello simbolico-culturale, consentono di *spiegare* la riproduzione sociale (Crompton 1996; Reay 1998c; Savage 2000; 2003). Alla luce di questa letteratura, mi è sembrato che il vago interesse nei confronti delle classi popolari potesse tradursi in un progetto di ricerca più specifico. Da un lato, potevo contare su una letteratura internazionale a cui far riferimento e con cui dialogare, dall'altro, l'assenza di un dibattito di questo tipo in Italia, mi consentiva di muovermi su di un terreno relativamente poco battuto e dunque, anche per questo, affascinante. Infatti, con poche eccezioni (Magatti e De Benedittis 2006, Berti e Nasi 2011), le classi popolari dell'Italia contemporanea non erano state oggetto di ricerche in grado di metterne a tema la complessità socio-culturale e, chi si occupava nel mondo accademico di stratificazione e mobilità sociale, era particolarmente avulso ad un'analisi del ruolo giocato dai processi culturali e simbolici (Cobalti e Schizzerotto 1994; Schizzerotto 2002; Checchi 2010a)⁶.

Pensavo ad una ricerca di taglio etnografico, che mi avrebbe potuto consentire di accedere ad una prospettiva *dall'interno* sulle relazioni sociali e sulle rappresentazioni culturali che animavano i mondi sociali di mio interesse. Questa scelta metodologica non solo era legata alla mia predilezione nei confronti dei metodi qualitativi, non solo rispondeva al mio desiderio di *immergermi*, di dialogare e di relazionarmi in prima persona con i soggetti in carne e ossa delle mie analisi, ma era anche quella fatta da alcune tra le ricerche che avevo trovato più interessanti nel corso di una mia prima ricognizione della letteratura (Schwartz 1990; Charlesworth 2004; Kefalas, 2003). Questa scelta metodologica imponeva, tuttavia, un'accurata scelta dell'oggetto di ricerca. Le classi popolari sono, infatti, una categoria sociale eterogenea, composta da soggetti che hanno alle spalle traiettorie sociali e geografiche estremamente differenziate, che vivono in contesti che presentano vincoli e opportunità molto diversi (Magatti e De Benedittis 2006; Bagnasco 1977). Poiché non era pensabile indagare con la necessaria profondità una fenomenologia così ampia, ho scelto di selezionare un oggetto di interesse più circoscritto che ritenevo significativo alla luce di processi e trasformazioni di rilevanza macroscopica. Se ero interessato a indagare *ciò che resta* della classe operaia tradizionale, il modo in cui i referenti culturali propri di un'epoca ormai secondo molti superata si sono trasformati e tramandati, una strategia di indagine appropriata poteva essere quella di soffermare l'attenzione su di un territorio che in passato

⁶ Per una riflessione su come, a livello internazionale, la progressiva separazione tra cerchie di accademici che si occupano di mobilità sociale e stratificazione (sovente utilizzando metodi quantitativi e raffinate tecniche statistiche) e studiosi che si occupano di processi culturali, abbia impoverito l'analisi di classe si veda Crompton (1993), Devine (1998), Crompton e Scott (2005).

ne aveva visto un forte radicamento. La città di Milano, una metropoli post-industriale interessata da un forte processo di terziarizzazione del lavoro operaio, mi sembrava il contesto ideale in cui indagare i mondi e gli universi culturali di quell'aggregato sociale di difficile definizione che aveva preso il posto delle classe operaia tradizionale.

1.2 – Il quartiere Molise-Calvairate

Non posso negare che la scelta di identificare un terreno di ricerca spazialmente circoscritto, un quartiere, un contesto urbano caratterizzato in modo specifico, sia stata in primo luogo l'esito di un processo di socializzazione accademica. Storicamente, le indagini che si sono occupate della cultura operaia – se escludiamo quelle che hanno indagato il mondo del lavoro e in particolare della fabbrica (Touraine 1974) – hanno definito e delimitato spazialmente i terreni di ricerca sulla scala relativamente ridotta delle piccole enclave operaie di provincia, dei quartieri di edilizia residenziale pubblica, del vicinato (Whyte 1943; Young e Willmott 1957; Pizzorno 1960; Jackson e Mardsen 1962; Aymone 1972; Willis 1977; Corrigan 1979). Anche gli studi etnografici più recenti si sono concentrati su una dimensione spaziale circoscritta, definita solitamente per una certa omogeneità sociale e per l'essere soggetta a specifici processi di marginalizzazione ed esclusione (Dubet 1987; MacLeod 1995; Lepoutre 1997; Charlesworth 2004; Jamouille 2005; Laperronie e Courtois 2008; Wacquant 2008; Fava 2008). Ciò è in parte dovuto al legame indissolubile tra spazio sociale e spazio fisico e dunque alla rilevanza degli “effetti di luogo” nella produzione e riproduzione delle strutture simboliche e materiali che dividono la realtà sociale (Bourdieu 1993, 159-167)⁷. Così come è legato alle specificità dei metodi di ricerca adottati e ai limiti spaziali dei principali strumenti osservativi adottati nel corso di un'etnografia: la vista, l'udito, talvolta l'olfatto. Ma è anche dovuto alla specifica formazione accademica di coloro che svolgono un lavoro di tipo etnografico i cui attrezzi per pensare e per progettare un'indagine empirica sono geneticamente legati alle origini della pratica etnografica in antropologia (Marcus 1986) e, in sociologia, alla tradizione della scuola di Chicago (Semi

⁷ La dimensione del vicinato, le reti di prossimità, i limiti geografici alla libertà di movimento e di generazione del capitale sociale relazionale, sono estremamente rilevanti per dar conto della formazione degli orizzonti cognitivi, delle pratiche e delle traiettorie di vita dei soggetti iscritti in questi luoghi. Non è un caso che la sociologia urbana – nella sua declinazione di una sociologia *nella città*, di fenomeni sociali che si producono nello spazio urbano (Bagnasco 1994; Mela 1996) – abbia da sempre trovato un'area di significativa sovrapposizione con la sociologia dei gruppi marginali, del proletariato urbano (Wacquant 2002).

2006). Così, nel definire le modalità attraverso cui avrei condotto la mia ricerca, non potevo non far riferimento a quei testi e quegli studi che in qualche modo hanno definito i limiti della mia immaginazione metodologica.

Sebbene fossi consapevole dei rischi di un'eccessiva *località* di un'indagine etnografica, del fatto che nella società contemporanea gli attori accedono a universi culturali che si situano su una pluralità di scale spaziali (Appadurai 1996; Marcus 1995), non riuscivo a immaginare una strategia di ricerca che non prevedesse la mia prossimità fisica, o meglio abitativa, con la popolazione di cui mi stavo interessando. La mia ipotesi era che, condividendo con i soggetti della ricerca i luoghi della prossimità abitativa, il mercato, le attività commerciali, le piazze e i giardini, la parrocchia, l'oratorio, avrei potuto sia iniziare a raccogliere note etnografiche, sia instaurare una relazione di buon vicinato, e dunque di fiducia con loro.

La scelta del contesto in cui si è svolta la ricerca si è prodotta per l'incrocio di alcune coincidenze. Da un lato, cercavo un'abitazione ad un prezzo commisurato alle mie capacità di spesa, dall'altro, avevo la necessità di capire se, e come, nel territorio scelto, avrei potuto instaurare dei contatti, individuare dei gatekeepers, dei mediatori culturali (Cardano 2003), disponibili a collaborare e che mi avrebbero consentito un accesso reale ai mondi sociali di cui volevo occuparmi. Dopo un iniziale smarrimento, in cui, in una città che non conoscevo, vagavo da una periferia all'altra in cerca di un luogo in cui insediarmi, ho rivolto la mia attenzione al quartiere Molise-Calvairate poiché ero a conoscenza della presenza di un tessuto associativo molto attivo e avevo avuto modo di contattare un membro di un'associazione, il Comitato Inquilini, che lavorava in un gruppo di caseggiati di edilizia residenziale pubblica che si trovano nell'area.

Nota etnografica, gennaio 2011: Oggi ho trovato la mia casa, ho trovato il mio quartiere. Avevo un appuntamento per una stanza a 380 euro al mese. Ottimo. Arrivo quando c'è ancora luce. Il marciapiede largo, con una pista ciclabile. Pieno di gente, soprattutto immigrati, che si incontra, che chiacchiera. Accanto al portone c'è un bar, molte persone fuori che bevono birra e fumano sigarette. Ci sono anziani, giovani, anche mamme con bambini. I toni delle voci sono alti, le risate sguaiate. Ho l'impressione di trovarmi in quartiere popolare, lo sento dagli odori di cibo, dal volume delle voci, dal modo di occupare i marciapiedi. Mi accolgono due ragazze simpatiche. La casa è piccola ma la mia stanza ha una scrivania, una libreria e, soprattutto, una finestra che si affaccia su questa via brulicante di vita. Di fronte a me, le finestre di un grande complesso di edilizia residenziale pubblica degli anni Trenta. Mi basta attraversare la strada per ritrovarmi nella sede del Comitato Inquilini. Ci sono due piazze a poca distanza l'una dall'altra, il quartiere è alberato, c'è molto verde.

Ho l'impressione di poterci vivere piacevolmente e che si tratta di un buon inizio.

Il quartiere Molise-Calvairate si trova nell'area sud-est di Milano, in una posizione non particolarmente periferica rispetto al centro, in una zona ben servita dai mezzi pubblici, a circa 30 minuti a piedi da Piazza Duomo. Il suo nome deriva dalla presenza di due grandi complessi di edilizia residenziale pubblica, costruiti negli anni Trenta, adiacenti a Viale Molise e via Calvairate. Questi complessi sono tuttavia inglobati all'interno di una area urbana piuttosto eterogenea, con caseggiati anche di pregio a poca distanza. Al di là di Viale Molise, verso la periferia della città, sorge un terzo vasto agglomerato di case popolari di costruzione più recente, denominato Ponti. Il quartiere è stato oggetto di un Contratto di Quartiere nell'ambito di un programma nazionale volto al recupero di aree urbane « degradate »⁸ che ha consentito un parziale restyling di alcuni spazi pubblici e che, nel periodo in cui conducevo la ricerca, ha lentamente portato alla realizzazione di alcuni interventi di ristrutturazione nei caseggiati di edilizia popolare. Nel complesso, si tratta di un quartiere residenziale che presenta, durante il giorno, una non trascurabile vitalità legata soprattutto alle attività commerciali posizionate lungo le arterie principali che lo attraversano e ai bordi di due piazze alberate. I caseggiati di edilizia popolare e le abitazioni private sono separate da una via molto ampia al cui centro ci sono dei giardinetti con delle giostre e una biblioteca civica quasi sempre molto affollata. L'assenza di attività aperte anche nelle ore notturne, fatta eccezione per alcune pizzerie, fa sì che con la chiusura dei negozi, le strade si svuotino. In primavera e d'estate, tuttavia, ci sono famiglie che indugiano fino a tardi nei pressi delle giostre, anziani e adolescenti in piazza, gente che passeggia.

Nel quartiere vi è una significativa area di disagio, economico, abitativo, psico-sociale, che è difficile cogliere attraverso un'osservazione superficiale del contesto e che rispecchia situazioni particolarmente comuni in contesti come questo a causa dei processi di marginalizzazione economica e sociale a cui sono sottoposte da alcuni decenni le classi

⁸ L'uso del virgolettato basso (« ») nel corpo del testo viene usato in questo lavoro sia per le citazioni letterali ad autori (cui segue il riferimento bibliografico) e a intervistati, sia per i termini, parole e concetti nativi la cui origine è desumibile dal testo in cui sono state inserite. In questo caso, la notazione « degradate » in riferimento alle aree urbane oggetto dei Contratti di Quartiere è ad esempio presente nei documenti ufficiali attraverso cui questo intervento si rappresenta pubblicamente. In altri casi il virgolettato basso sarà utilizzato per segnalare alcune espressioni correnti usate dai soggetti della ricerca (insegnanti, studenti, testimoni privilegiati, orientatori) e che sono state raccolte nel corso dell'osservazione partecipante. Per il carattere autoriflessivo di questo capitolo il virgolettato basso sarà qui utilizzato anche per segnalare le espressioni che sono state usate nella redazione delle note di campo. Come di consueto, anche in questo lavoro il virgolettato semplice (“ ”) viene utilizzato per alludere ad un significato specifico di una parola o di una frase e il corsivo viene utilizzato allo scopo di sottolineare ed enfatizzare una parola o un concetto nel flusso testuale.

popolari, non solo nel nostro Paese (Castel 1995; Tissot 2007; Wacquant 2008). In presenza di un'offerta abitativa strutturalmente limitata, chi accede all'edilizia residenziale pubblica sono soggetti che vivono una situazione di significativa deprivazione. Vi si concentrano, da un lato, una popolazione anziana in precarie condizioni di salute (i superstiti di una vecchia classe operaia che aveva ottenuto gli alloggi negli anni del cosiddetto miracolo economico), dall'altro, una popolazione più giovane caratterizzata da una forte vulnerabilità economica e sociale (disoccupati, tossicodipendenti, persone con disagio psichico, famiglie numerose con problemi di salute). Questi antichi caseggiati di edilizia popolare si trovano tuttavia inseriti in un contesto di classe media (appartamenti venduti mediamente attorno ai 3000 euro al metro quadrato) in cui risiedono anche professionisti di alto livello, avvocati, docenti universitari, medici⁹.

La significativa eterogeneità del quartiere dal punto di vista delle origini sociali, etniche e delle condizioni abitative della popolazione è stata una delle ragioni che hanno motivato la scelta di individuarla come sito di osservazione privilegiato. Questo contesto poteva consentirmi infatti di entrare in contatto non solo con individui e famiglie che vivevano una situazione di forte disagio, ma anche con persone che si trovavano in una posizione più ambigua nello spazio sociale, al confine tra le classi popolari e quelle medie: proprietari di casa, persone con titoli di studio non eccessivamente bassi, e in una situazione lavorativa non necessariamente precaria. La mia esperienza personale e le mie ricerche precedenti mi avevano convinto, infatti, che sarebbe stato forse più interessante e teoricamente più proficuo osservare l'esperienza sociale delle classi popolari non solo laddove è più evidente la loro situazione di disagio, ma negli spazi intermedi, nelle zone di confine, in un contesto in cui sarebbe stato possibile farne emergere i punti di contatto con le classi medie, le loro linee di divisione, i tratti o i processi che le rendono omogenee e quelli che le differenziano.

⁹ La relazione tra queste popolazioni differenziate per origini sociali, etniche, per condizioni abitative e di lavoro, non è stato oggetto di specifiche osservazioni in ragione del ri-orientamento degli obiettivi conoscitivi della mia ricerca di cui si parlerà più avanti. Si può vedere Alietti (1998) per un'etnografia condotta in questa area urbana sul tema della coabitazione interetnica. Sulla situazione di degrado e sulle criticità delle politiche di riqualificazione urbanistica connesse al Contratto di Quartiere, non solo nel quartiere Molise-Calvairste, si veda Comitato Inquilini Molise-Calvairste-Ponti *et al* (2011). Per la rilevante criticità legata alla diffusione del disagio psichico nei quartieri di edilizia residenziale pubblica si veda Caffa (2006).

1.3 – Dalle classi popolari alla transizione verso la scuola superiore

Dati i limiti di tempo e di risorse con cui dovevo fare i conti, ero consapevole dell'impossibilità di interrogare il campo di ricerca con interrogativi eccessivamente ampi. Avevo la necessità di individuare, fin da subito, un oggetto di studio più specifico che poteva consentirmi di condurre delle osservazioni più focalizzate e approfondite senza tuttavia abbandonare completamente l'idea iniziale. Avrei potuto scegliere tra molte alternative, tra campi più specifici entro cui osservare pratiche e rappresentazioni dei soggetti della ricerca, in grado di mostrarmi, da un angolo visuale particolare, alcuni tratti e processi culturali più generali coinvolti nella composizione e frammentazione di questo aggregato sociale. Alcune etnografie avevano esaminato le pratiche spaziali, le relazioni con l'alterità, la definizione dei confini simbolici del « noi » e del « loro » (Southerton 2002; Kefalas 2003). Altri studi si erano concentrati sulla formazione delle cerchie relazionali e sul modo in cui i soggetti definiscono i criteri che includono o escludono, che uniscono o separano categorie sociali differenti (Blockland 2003). Sarebbe stato possibile indagare le pratiche di consumo (Wight 1993) o le attività del tempo libero, l'uso dei mezzi di comunicazione, la dimensione delle relazioni familiari.

Lo studio delle culture o subculture adolescenziali nel loro rapporto con l'istruzione formale, con le scelte e dunque con le aspirazioni scolastiche, hanno da sempre rappresentato un asse centrale dell'etnografia delle classi popolari (Whyte 1943; Hollingshead 1949; Young e Willmott 1957; Jackson e Marsden 1962; Willmott 1966; Willis 1977). Nel contesto italiano, è stato ricordato nell'introduzione, la transizione verso le scuole superiori è un momento di biforcazione cruciale nel differenziare le esperienze e le opportunità scolastiche, lavorative e relazionali degli individui. Questa transizione scolastica poteva pertanto essere vista come uno spazio o un momento che, così come un prisma divide la luce nelle sue componenti spettrali, è in grado di riflettere e far emergere le diverse componenti culturali che differenziano, in modo talvolta non esplicito, l'insieme degli studenti e delle famiglie sottoposte al processo scolastico. Il tema della scelta delle scuole superiori si presentava pertanto come un fuoco osservativo molto circoscritto e al contempo un ambito di ricerca privilegiato per affrontare il tema più generale dei processi di differenziazione di classe nel nostro paese. In una sorta di processo di tipo induttivo l'esplorazione dei sistemi di giudizio e di apprezzamento dei soggetti della ricerca avrebbe potuto permettermi di ricostruire quegli elementi in grado di dar forma, per via di un processo di astrazione, alle classi sociali intese

nei termini di aggregati di individui accomunati da una sorta di “affinità culturale” o di habitus (Bourdieu 1987).

Questo tipo di analisi poteva inoltre consentire di arricchire lo studio sui processi di transizione scolastica che, soprattutto in Italia, è dominato da modelli euristici assimilabili all'individualismo metodologico (Udhen 2001) e al paradigma della scelta razionale (Boudon 1973; Gambetta 1987, Schizzerotto 1997; Olagnero e Cavaletto 2011). Come mostravano alcuni filoni di studio anche recenti (Ball et al 2002), affrontando il tema della scelta scolastica con strumenti e metodologie più attente a coglierne la dimensione simbolica, era possibile pervenire a descrizioni e spiegazioni più ricche di come i processi decisionali vengono affrontati da soggetti radicati in specifici contesti locali e culturali, in specifiche routine quotidiane e schemi di percezioni legati alle biografie, alle esperienze e alle testimonianze che circolano all'interno dei gruppi di interconoscenza (Hodkinson e Sparkes 1996; Hodkinson 1998; Ball et al. 1996; Reay et al. 2001). L'esplorazione dei processi di scelta scolastica poteva in questo modo rappresentare un campo di indagine estremamente utile per iniziare a ricostruire la complessità e la frammentarietà delle classi popolari contemporanee e quindi dei meccanismi alla base della loro produzione e riproduzione.

Nelle prime fasi del lavoro di campo, dunque, l'idea che ha guidato la raccolta del materiale empirico era quella di condurre una ricerca etnografica che mi consentisse di esplorare in modo ravvicinato e approfondito i mondi della vita quotidiana degli adolescenti alle prese con la transizione scolastica con l'obiettivo di perseguire due obiettivi. Il primo descrittivo: individuare i tratti comuni e gli elementi di differenziazione delle classi popolari contemporanee. Il secondo di tipo teorico: osservare i comportamenti e le attitudini degli adolescenti nel loro legame con i referenti simbolici parentali e come spazio di elaborazione di forme culturali relativamente autonome (Hall e Jefferson 1975; Willis 1977; Geraldine 2012). Nel prossimo paragrafo si descriveranno alcuni strumenti, alcune scelte, alcune procedure utilizzate per accedere al materiale empirico capace di rispondere a questi obiettivi. Nel corso della descrizione si mostreranno le difficoltà pratiche e relazionali che hanno ostacolato il processo di ricerca e, nel paragrafo successivo si darà conto dei motivi e delle strategie utilizzate per ri-orientare gli interrogativi conoscitivi in una direzione maggiormente capace di accomodare i limiti e le opportunità incontrati nel corso del lavoro di campo.

1.4 – Il lavoro di campo: prima fase

Dopo aver precisato gli obiettivi conoscitivi della mia ricerca ritagliando, all'interno dell'ampio dibattito sulla dimensione culturale della stratificazione sociale, un ambito di indagine che ritenevo adeguato alle energie e alle risorse su cui avrei potuto contare, mi sono dedicato alla stesura di un progetto di ricerca centrato attorno al mondo dei pre-adolescenti di classe popolare alle prese con la transizione verso le scuole superiori. Questo progetto doveva individuare delle tecniche di ricerca specifiche e, in particolare, un piano che mi consentisse di accedere ai luoghi che ritenevo capaci di offrirmi il materiale empirico necessario per rispondere ai miei interrogativi. L'osservazione partecipante avrebbe dovuto svolgere un ruolo centrale per la sua capacità di favorire l'accesso, nel contesto naturale in cui si muovono i soggetti della ricerca, alle cornici culturali e alle categorie interpretative che informano le loro pratiche e le loro scelte.

Il primo passo compiuto è stato, dunque, quello di individuare alcuni luoghi in cui osservare e incontrare gruppi di pre-adolescenti all'interno del quartiere in cui mi ero insediato. Nelle prime settimane di campo, dedicavo buona parte del mio tempo in « passeggiate ». Mi muovevo nel vicinato, sostavo su una panchina leggendo un giornale, cercavo di individuare i luoghi in cui avveniva l'aggregazione informale di ragazze e ragazzi di un'età vicina a quella in cui si transita verso le scuole superiori. Su un taccuino prendevo alcune note per descrivere ciò che vedevo: la conformazione degli spazi, la loro frequentazione, le modalità di interazione. Tuttavia, questa strategia di « avvicinamento » si è presto rivelata fallimentare. Fin da subito, infatti, ho dovuto constatare che, per entrare in contatto con i soggetti della mia ricerca, non mi sarebbe bastato frequentare gli spazi pubblici, le piazze, le strade, le panchine: non vi era alcuna aggregazione informale attorno a questi luoghi, nessuna *street corner society* (Whyte 1943). Incrociavo i ragazzi o le ragazze dell'età di cui mi interessavo ai giardini, accanto a delle gioiellerie, davanti a una gelateria del quartiere, mentre passeggiavano sui marciapiedi, ma la loro permanenza in questi luoghi era breve e discontinua. Non sarebbe bastato frequentare le strade e le piazze del vicinato per « agganciarli ».

Inoltre, anche quando avrei potuto rivolgere loro la parola per un primo scambio di battute, mi sentivo « bloccato ». Come è noto il comportamento da tenere in pubblico è regolato da quadri di riferimento socialmente condivisi e legittimati che consentono di definire ciò che è lecito o illecito, ordinario o bizzarro, pensabile o impensabile (Goffman

1974). Per il particolare statuto che nelle società contemporanee viene accordato ai bambini e ai ragazzi, i luoghi, gli spazi e le modalità che regolano il loro incontro con gli adulti sono definiti da norme tacite molto stringenti (Heath et al. 2009). L'imbarazzo che percepivo nel apprestarmi a compiere un'azione come quella di iniziare a chiacchierare con un gruppo di quattordicenni era in qualche modo il segnale che un'azione di questo tipo sarebbe stata giudicata sconveniente, strana, bizzarra, dagli stessi ragazzi o ragazze a cui mi sarei rivolto. Mi trovavo di fronte al problema di definire il mio ruolo osservativo, i criteri della mia partecipazione ad un mondo che, soprattutto in ragione della mia età anagrafica, mi sembrava relativamente inaccessibile. La mia vicinanza con questi ragazzi e queste ragazze, le mie interazioni con loro negli spazi pubblici dovevano essere legittimate attraverso l'assunzione di un ruolo socialmente riconosciuto e riconoscibile. Inoltre, una delle peculiarità del far ricerca con pre-adolescenti è la loro dipendenza dalle figure adulte che possono definirne i margini nella libertà di movimento e di scelta delle frequentazioni. Così l'etnografo, dopo aver superato la difficoltà di essere accettato nei gruppi informali, deve negoziarne l'accesso anche con gli adulti di riferimento (Heath et al. 2009)¹⁰. Anche in questo caso vi era il problema di individuare un ruolo osservativo in grado di assicurare coloro che avevano il potere di favorire o ostacolare le mie opportunità relazionali con i soggetti della ricerca.

Dopo le prime settimane di lavoro di campo mi si presentavano dunque tre ostacoli principali: l'individuazione di luoghi di aggregazione informale stabile e duratura tra adolescenti; la definizione di un ruolo osservativo che potesse essere riconosciuto dai soggetti della ricerca e che mi rendesse ai loro occhi accettabile; la necessità di legittimarmi agli occhi delle figure adulte di riferimento. Una soluzione a queste difficoltà poteva essere quella di accedere a contesti maggiormente strutturati e organizzati che, da un lato, vedono la frequentazione assidua di adolescenti e pre-adolescenti, dall'altro, quella di figure adulte in qualche modo legittimate ad interagire con loro. Questo tipo di contesto avrebbe infatti potuto mediare la fiducia tra l'etnografo (figura quantomeno inusuale nella vita degli studenti e delle loro famiglie), i ragazzi e i genitori. Pertanto, la mia attenzione si è concentrata fin da subito nel pianificare e realizzare l'accesso a tre organizzazioni che avrebbero potuto svolgere questa funzione: il doposcuola del Comitato Inquilini e due scuole situate nell'area

¹⁰ Naturalmente sarebbe anche possibile il contrario: negoziare direttamente con i genitori il consenso a coinvolgere i figli in un percorso di ricerca. Tuttavia, questa modalità ritengo abusiva del potere del ricercatore sui soggetti della ricerca che, in questo modo, potrebbero vedersi « costretti » a collaborare. Ciò, oltre a porre una questione di tipo etico, poteva avere delle ricadute anche sulle modalità di partecipazione e dunque sui risultati della ricerca.

urbana in cui mi ero insediato. Da un lato, erano contesti in cui avrei avuto modo di incontrare una popolazione studentesca sufficientemente ampia ed eterogenea, dall'altro, mi avrebbero consentito di « confondermi » nel mezzo di quel gruppo di adulti (docenti, personale scolastico, educatori, volontari) la cui frequentazione con i giovani adolescenti è socialmente riconosciuta e legittimata.

1.4.1 – Il doposcuola

Come detto in precedenza, l'accesso al doposcuola del Comitato Inquilini è stato relativamente semplice. Da un lato, perché avevo riscontrato da parte di alcuni suoi membri un sincero interesse nei confronti della mia ricerca, dall'altro, perché nel periodo in cui ho svolto il lavoro di campo era in cerca di volontari che collaborassero con le sue attività. Nel mese di febbraio 2011 ho incontrato Luca, il coordinatore del doposcuola-medie, che mi ha introdotto alle attività e alle finalità del lavoro da svolgere, e il giorno successivo mi sono ritrovato a lottare con la matematica assieme a Esrom, un ragazzo di origine eritrea di cui seguo tutt'ora le vicissitudini scolastiche e non scolastiche. Il mio primo « battesimo del fuoco » da educatore¹¹.

Durante il periodo in cui vi ho svolto l'osservazione partecipante, il doposcuola del Comitato Inquilini era frequentato da studenti residenti nei caseggiati di edilizia residenziale pubblica. Su un totale di circa venti ragazzi e ragazze, solo sei, tutti di origine non italiana tranne due, hanno affrontato la transizione verso le scuole superiori. Tra questi, ho seguito in modo più assiduo circa quattro studenti, due maschi e due femmine, dai profili scolastici differenti. Ho avuto modo di incontrare spesso i loro genitori, alcune volte mi è capitato di accompagnarli nei colloqui con i docenti o di discutere con questi ultimi « per conto » delle loro famiglie.

Le attività di doposcuola si svolgevano su tre « turni » a settimana. Tuttavia, per carenza di volontari, ciascuno studente poteva frequentarne solo uno. Si iniziava alle tre del pomeriggio e si finiva alla cinque. La prima mezz'ora era « di gioco ». Ci si sedeva in cerchio, studenti, volontari, educatori, e si provava a parlare di qualcosa, problemi avuti a scuola, difficoltà di qualche tipo, gioie e tristezze della giornata, episodi che i ragazzi o le

¹¹ Nonostante il carattere narrativo di questo capitolo, si è scelto di non indugiare nel racconto dell'esperienza di osservazione partecipante nei diversi contesti se non per gli aspetti che sono stati ritenuti indispensabili per motivare le scelte metodologiche e teoriche intraprese nel processo di ricerca.

ragazze avevano voglia di raccontare. Un momento molto intimo e piacevole in cui anche gli adulti erano chiamati a partecipare. Ciò tendeva a instaurare una relazione paritaria tra volontari e studenti e permetteva a questi ultimi di esprimersi con più franchezza, di superare le timidezze e soprattutto la percezione di essere giudicati e valutati « come a scuola »¹². Nella successiva ora e mezza ciascun volontario « prendeva in carico » uno o due studenti (tendenzialmente sempre gli stessi per garantire un minimo di continuità al lavoro educativo) con cui si svolgevano i compiti assegnati a scuola, si preparavano le interrogazioni, le verifiche scritte, si lavorava per colmare alcune difficoltà scolastiche specifiche e sul metodo di studio.

La relazione con i ragazzi e le ragazze, in questo contesto, non è stata priva di difficoltà per gli obiettivi osservativi che mi ero proposto. Infatti, il « grado di partecipazione » dell'etnografo alla vita, alle regole e alle attività che si svolgono nel campo di ricerca (Junker 1960) – che può essere definito, come nel mio caso, da chi ha il potere di accoglierlo nel contesto in cui si svolge l'osservazione partecipante – può essere più o meno capace di consentire la raccolta del materiale empirico con cui rispondere agli interrogativi di ricerca. Per quanto mi riguarda, la forma presa dalla mia partecipazione alle attività del doposcuola doveva essere « completa », doveva cioè prevedere la mia « presa in carico » della situazione scolastica dei ragazzi e delle ragazze seguiti, la risposta pratica e immediata alle emergenze incontrate nel corso dell'anno scolastico, alle richieste delle famiglie e a quelle dei docenti.

La scelta di questo tipo di partecipazione – che non mi consentiva nel corso delle ore dedicate al doposcuola di interrompere le mie attività per prendere appunti e di disporre di quel tempo per coinvolgere gli studenti in attività che avrebbero potuto rivelarsi più utili per gli obiettivi di ricerca – è stata in parte dettata dalle condizioni del contesto in cui mi trovavo. Da un lato, il sostegno scolastico poteva essere un modo per instaurare una relazione di fiducia con i soggetti della ricerca e poteva aprire all'osservazione di pratiche che esulavano dall'ambito scolastico, dall'altro, percepivo che la mia presenza nel doposcuola sarebbe stata accettata solo qualora mi fossi impegnato attivamente nel difficile compito di sostenere i ragazzi e le ragazze che lo frequentavano nel loro percorso scolastico.

Questo ruolo osservativo ha condizionato il tipo di relazione intrattenuta con i soggetti della ricerca e dunque il tipo di materiale empirico raccolto in quel contesto. Come si è ricordato, il doposcuola era un ambiente in cui si cercava di intrattenere con gli studenti un rapporto poco direttivo e aperto al dialogo e di far emergere i vissuti extra-scolastici di chi

¹² « Qui mi sento che posso dire quello che voglio, non è come a scuola, che se dici qualcosa ti mettono la nota » (Ekrem, nota etnografica novembre 2011).

lo frequentava. Tuttavia, l'attività dei volontari, me compreso, era attraversata da una significativa tensione tra l'adozione di un modello educativo di questo tipo e la continua urgenza di rispondere alle richieste pressanti e imperative dell'istituzione scolastica. Inoltre, « il mandato delle famiglie », il motivo per cui i genitori vi iscrivevano i propri figli era quello di « fargli fare i compiti » e, possibilmente, di scongiurare bocciature o risultati scolastici particolarmente bassi. Così, nella quotidiana corsa e rincorsa volta a « recuperare lacune », « superare interrogazioni », « preparare ai compiti in classe », buona parte degli obiettivi educativi che ci si poneva inizialmente dovevano lasciare lo spazio ad un atteggiamento talvolta fortemente direttivo in tutte quelle situazioni (frequentissime) in cui i ragazzi e le ragazze che seguivano il doposcuola non avevano « nessuna voglia di studiare ».

Nel mio caso, questa tensione era amplificata dagli specifici obiettivi della mia ricerca che avrebbero richiesto una vera e propria inversione della relazione docente-discente e che, nel contesto in cui mi trovavo, mi appariva impossibile da realizzare. Da un lato, dovevo assumere il ruolo di un educatore che poteva imporre criteri di giudizio e di valore sulla base di ciò che l'istituzione scolastica richiedeva ai propri studenti, dall'altro, dovevo legittimare i referenti simbolici e culturali dei ragazzi e delle ragazze con cui mi relazionavo perché potessero esprimersi ed esplicitarsi anche quando presentavano una forte carica oppositiva alle regole e alle richieste degli insegnanti.

Dal punto di vista degli obiettivi della ricerca, il doposcuola del Comitato presentava, inoltre, un'ulteriore limitazione. Nonostante mi consentisse di instaurare un rapporto intenso e approfondito con gli studenti e con le famiglie, nonostante avessi potuto superare le difficoltà relazionali cui si è fatto riferimento prevedendo uno spazio di incontro meno rigido e meno dipendente dalla necessità di dover « fare i compiti », la popolazione a cui potevo avere accesso era filtrata dal requisito della residenza negli alloggi di edilizia pubblica. Pertanto, oltre alla necessità di superare le difficoltà richiamate, avevo anche la necessità di individuare degli spazi in cui poter accedere a un insieme più ampio ed eterogeneo di studenti.

1.4.2 - La scuola Rossa

La scuola Rossa si trova in prossimità dei caseggiati di edilizia popolare Molise, Calvairate e Ponti, ma inserita in un'area urbana piuttosto eterogenea in cui vi è una significativa presenza di condomini di edilizia privata. Dista circa cinque minuti a piedi dall'abitazione in cui mi ero insediato nel periodo del lavoro di campo e dunque da un'area del quartiere in cui gli alloggi sono abitati anche da famiglie di classe media. Ciononostante, la scuola Rossa viene considerata da molti come « la scuola delle case popolari » e non gode di una buona reputazione. Gli insegnanti che vi lavorano si sentono « in trincea », e la preside mi ha espresso la sua difficoltà di « attrarre famiglie di un certo livello » perché « purtroppo la scuola ha questa fama qui ». Così, nonostante la popolazione residente nel suo naturale bacino d'utenza sia piuttosto eterogenea, i laschi vincoli abitativi nella scelta scolastica, hanno generato una situazione in cui, come mostrato anche dalla letteratura internazionale, i livelli di segregazione scolastica sono più elevati di quelli della segregazione residenziale nell'area corrispondente (Oberti 2007; Borlini e Memo 2009)¹³. Nel caso della scuola Rossa, la migrazione di alcuni gruppi di famiglie verso altre scuole, è un fenomeno dovuto alla cattiva reputazione di cui godono comunemente coloro che vivono negli alloggi di edilizia residenziale pubblica, all'elevata presenza di studenti di origine immigrata, e in particolare di alcuni alunni provenienti da un « campo nomadi » lì vicino.

Il primo contatto con la scuola Rossa è avvenuto attraverso una docente, Elisabetta, frequentemente coinvolta nelle attività del Comitato Inquilini, residente storica del quartiere e particolarmente attenta alle problematiche che riguardano la dispersione scolastica e le difficoltà di inserimento dei figli di genitori immigrati. Ho incontrato Elisabetta nel mese di febbraio per una chiacchierata informale in cui le ho parlato della mia intenzione di indagare la relazione tra gli adolescenti che vivono nelle case di edilizia popolare¹⁴, il loro rapporto con la scuola, e scelte al termine della scuola media. Il suo interesse e il suo entusiasmo hanno fatto maturare in me l'idea che il mio lavoro potesse in qualche modo « servire » a

¹³ « Chi ha un po' di risorse in più, per capire, per sapere come muoversi, i figli li manda altrove, capisce che facendo cinque minuti in più di strada può mandarli in una scuola dove non ci sono classi in cui sono tutti stranieri... dove crede che ci siano meno problemi comportamentali. E quindi qui [nella scuola Rossa] rimangono proprio quegli studenti che sono più in difficoltà. Stranieri appena arrivati, famiglie che non si interessano » (Luca, Educatore Comitato Inquilini).

¹⁴ Già dalle prime settimane di lavoro di campo ho compreso che per definire con i miei interlocutori l'oggetto della mia ricerca, avrei dovuto evitare di utilizzare categorie concettuali come quelle di ceto e, ancor più di classe. Nel caso della scuola Rossa bastava tuttavia utilizzare una categoria descrittiva forse più vicina alla quotidianità degli insegnanti, quella di « residenti delle case popolari », perché ci si capisse e per non ricevere commenti sarcastici sull'obsolescenza dell'idea di classe o di ceto.

coloro che avrebbero dovuto accogliermi tra le mura scolastiche e mi ha infuso un senso di fiducia nei confronti della mia strategia di ricerca che, come vedremo, si è rivelato ingiustificato:

Elisabetta, febbraio 2011: è interessantissima questa cosa che vuoi fare. Perché noi docenti molto spesso abbiamo bisogno di conoscere meglio questi ragazzi, presi dai nostri impegni tendiamo molto a separare la scuola da tutto il resto e questo non è un bene. Ci interessa capire cosa fanno questi ragazzi fuori da scuola, quali sono i loro interessi... anche per programmare meglio l'attività didattica, per le materie in cui si può fare chiaramente.

In accordo con Elisabetta, ho elaborato un progetto da sottoporre all'attenzione della dirigente scolastica della scuola Rossa, in cui formulavo la richiesta di condurre un periodo di osservazione partecipante nelle aule scolastiche. Sarebbe stato un primo passo per instaurare con i ragazzi e con le ragazze una relazione di fiducia per poi coinvolgerli in attività di gruppo, focus groups, interviste e ricerche collaborative in grado consentirmi una relativa immersione anche nei loro mondi extra-scolastici¹⁵. Immaginavo che alcuni docenti si sarebbero opposti alla presenza di un osservatore esterno nel corso delle loro ore di lezione, tuttavia, poiché ritenevo che il percorso di ricerca avrebbe potuto realizzarsi senza difficoltà anche attraverso la collaborazione di un numero piuttosto ridotto di insegnanti, ero piuttosto fiducioso che il mio progetto sarebbe stato accolto.

Le note etnografiche relative al mio primo incontro con la preside della scuola Rossa descrivono molto bene, anche metaforicamente, la natura e le caratteristiche della relazione tra me e questa istituzione scolastica che, mio malgrado, sono rimaste quasi inalterate nel corso dell'intero processo di ricerca.

Nota di campo, marzo 2011: sul lato opposto del marciapiede ci sono le case popolari di Viale Molise. Molto brutte a vedersi. Intonaci scrostati. Balconcini in cemento al piano ammezzato. Grigi

¹⁵ Il problema che mi ponevo in questa fase di preparazione del lavoro di campo era quello di passare dall'ambiente scolastico a quello della quotidianità extra-scolastica. La scuola mi offriva uno spazio in cui avrei potuto interagire con gli studenti e « agganciarli » per poi coinvolgerli in attività che in qualche modo potessero aiutarmi a far luce sugli interessi, sulle pratiche di utilizzo del tempo libero, sugli immaginari extra-scolastici a cui facevano riferimento. Avevo in mente una ricerca visuale partecipata – poi miseramente fallita per le ragioni che vedremo – in cui agli studenti sarebbe stato chiesto di fotografare i luoghi della loro vita quotidiana, le persone che per loro erano importanti da affiancare ad alcuni lavori di gruppo sul tema del futuro, di ciò che è importante, dell'organizzazione della loro vita quotidiana. Sull'utilizzo della ricerca visuale partecipata nello studio dei mondi adolescenziali e pre-adolescenziali si vedano Heath et al. (2009), Ross et al. (2009), Green e Hogan (2005), Packard (2008), Guillemin e Drew (2010). In Italia, si veda Frisina (2011) per una ricerca collaborativa condotta attraverso l'utilizzo del photovoice (Wang 1999).

di fuliggine. La scuola è nuova, bella, ristrutturata da poco. C'è molto spazio. Grandi scalinate, corridoi immensi. Un grande atrio in cui c'è la portineria. C'è silenzio e i corridoi sono vuoti. Entro, e chiedo alla bidella dell'ingresso di incontrare la preside con cui avevo preso un appuntamento per via telefonica. Avevamo concordato una mezz'ora e, già al telefono, mi aveva dato l'impressione di aver cose ben più importanti da fare. Forse era un momento. Sono molto fiducioso. L'aspetto in un corridoio silenzioso su una panchina davanti alla sua porta. L'aspetto a lungo. Poi apre la porta, una signora sui cinquanta, magra, aspetto giovanile, mi fa accomodare sorridendo (in modo molto formale e distaccato). La sua stanza è tirata a lucido, molto spaziosa, una grande scrivania piena di carte accatastate. Lei vi si siede dietro. Io ad una sedia lì davanti. La sedia è bassa, in modo che la scrivania quasi mi sovrasta, non riesco ad appoggiarvi i miei gomiti e questa cosa mi mette a disagio perché fatico a sentirmi naturale, sicuro di me. Lei si siede sulla sua sedia da ufficio bella comoda e, ribadendomi che abbiamo poco tempo, mi chiede « di cosa si tratta ». Le spiego il mio progetto: conoscere i ragazzi, la loro vita nel quartiere, le loro aspirazioni. Mi aspetto una sua reazione. Che non c'è. Passo a spiegarle la mia strategia e il ruolo che potrebbe avere la scuola. Ancora nessuna reazione. Un po' impacciato le chiedo, allora, in modo forse troppo esplicito, se ritiene che il progetto possa in qualche modo interessare la scuola. Mi risponde: « sì, sì, è anche interessante, ma in questo momento io non posso fare niente. E' una cosa molto lunga, significa mettere su un bel progetto, chiedere il parere del consiglio, poi ci sono gli insegnanti che vogliono, quelli che non vogliono... ». Al termine dell'incontro e dopo diverse negoziazioni le dico che alcuni insegnanti, Elisabetta, avevano già espresso un parere favorevole e lei mi dice che tutto dipende dalla decisione del consiglio di istituto. Così tra sorrisi forzati e finta cordialità ci accordiamo perché le invii la mia proposta di ricerca su carta intestata dell'Università.

Ho atteso quasi due mesi per ricevere una risposta da parte della dirigente scolastica che si era incaricata di presentare il mio progetto in sede di consiglio di istituto. Apparentemente, in quell'occasione, c'erano alcune « gravi situazioni » di cui discutere e la mia richiesta « non si [era] avuto tempo di esaminarla ». L'intero percorso di accesso a quel sito di osservazione etnografica avrebbe dovuto essere rimandato a « dopo l'estate ».

Per superare la situazione di stallo in cui ero incorso, ho provato a contattare direttamente alcuni docenti perché, informalmente, mi aiutassero nel prendere contatti con un gruppetto di studenti (non più di quattro o cinque) magari attraverso una comunicazione da consegnare alle famiglie. In questo modo avrei potuto by-passare, per il momento, l'approvazione formale del consiglio di istituto e iniziare, fuori da scuola, la raccolta del materiale empirico. Anche questo tentativo è stato tuttavia fallimentare. Sembrava che nella scuola Rossa, qualsiasi azione o iniziativa dei docenti (anche solo la possibilità di rilasciarmi un'intervista) dovesse essere vagliata dalla dirigente scolastica e approvata formalmente dall'intero corpo docente:

Maggio 2011, prof. R: per fare una cosa del genere, bisogna passare tutta una serie di *step*, non è una cosa che si può fare dall'oggi al domani, anche per questo ci vuole un progetto, nei devi fare un altro in cui spieghi il perché e il per come... perché bisogna dare a tutte le famiglie una comunicazione... perché sennò poi viene quella che magari ti dice, cos'è questa storia? Perché non so niente?... e dare una comunicazione alle famiglie vuol dire che ci deve essere l'approvazione della preside.. e quindi ci deve essere un progetto che è passato dal consiglio di istituto e che è stato approvato, così funzionano le cose.

Maggio 2011, Elisabetta: gli insegnanti, la preside, sono in una situazione di scadenze, di pressione, devono raggiungere degli obiettivi. E loro sono in trincea. E' una situazione di trincea. E quindi è molto difficile il lavoro che fanno. Poi ci sono state delle assenze, e tu sai che non ci sono i soldi per i supplenti... e quindi... E' un periodo proprio difficile. Però domani provo a parlarne... se è una cosa breve, magari di una mezz'ora, qualcuno possiamo trovarlo.

Alternando fiducia a sconforto, ho atteso settembre 2011 per inviare nuovamente il mio progetto alla dirigente scolastica, in tempo per poter essere discusso durante il primo consiglio di istituto, a cui mi fu impedito di prendervi parte personalmente. Elisabetta questa volta si era incaricata di proporlo in prima persona e mi aveva detto di essere fiduciosa: « perché, in fondo, non porti via ore alla didattica ». Tuttavia, anche questa volta, le speranze furono disattese. Il corpo docente non era interessato:

Ottobre 2011, Elisabetta: sai Marco, non c'è la disponibilità... da parte dei docenti... la scuola ha già tanti progetti, siamo coinvolti già in molte attività. Sono molto arrabbiata, hanno cassato anche i miei progetti sull'educazione sessuale che sono venti anni che li faccio, non so cosa dirti, forse non sono la persona adatta.

I giochi politici, le relazioni di potere interne ai mondi sociali in cui il ricercatore punta ad inserirsi, e di cui purtroppo non può che venire a conoscenza solo in uno stadio più avanzato della ricerca, hanno un ruolo cruciale nel definire le opportunità osservative. Non è solo importante individuare i gatekeepers e guadagnarsi la loro fiducia, ma è necessario capire quale sia la loro influenza, il loro potere nel contesto di interesse. In questo caso, l'entusiasmo di Elisabetta verso il mio lavoro, il fatto che mi fosse stata indicata dai volontari del Comitato Inquilini come una « professoressa storica di quella scuola », mi avevano fatto supporre che avrebbe goduto di un credito significativo nei confronti dei suoi colleghi. Se, come vedremo, queste considerazioni mi avevano portato fortuna nel percorso

di accesso alla scuola Blu, nel caso di Elisabetta si erano rivelate del tutto inappropriate e la fiducia che le avevo accordato correva il rischio di minare alle basi l'intero impianto di ricerca.

Nota di campo, ottobre 2011: sono passati già quasi 2 mesi da quando ho presentato ancora una volta il progetto alla preside. E sono ancora qui, immobilizzato. Senza sapere che cosa fare. Se cambiare completamente l'oggetto delle mie osservazioni, se cambiare scuola e quartiere. E le ragioni di tutto questo tempo trascorso sono le continue rassicurazioni di Elisabetta, fin dall'anno scorso! « si vedrai che non ci saranno problemi »; « non preoccuparti, in settimana quando vado a scuola ci parlo di persona, non vedo perché dovrebbe opporsi ». Oggi al telefono, d'improvviso si fa un po' di chiarezza e mi chiedo per quale motivo non Elisabetta ci abbia pensato prima: « sai forse non sono io la persona adatta, perché ho avuto e sto avendo continui scontri con la dirigenza, forse se la tua proposta fosse passata dal collegio docenti con un altro nome sarebbe stata approvata ». Sconforto, senso di fallimento. Smarrimento. Ho sbagliato tutto, mi sono giocato la carta sbagliata. Ho rischiato troppo. Che faccio? Mi dice che mi metterà in contatto con Donatella, una sua collega, « forse più adatta », « e magari nel prossimo consiglio di istituto la cosa passa ». O forse no. Quanto altro dovrò aspettare per un nuovo rifiuto?

Il mese di Ottobre 2011 ha costituito un vero e proprio punto di svolta nel processo di ricerca poiché mi si è palesata l'impossibilità di accedere ad uno dei luoghi che sarebbero stati cruciali nell'iniziare la raccolta del materiale empirico. In uno stadio piuttosto avanzato del percorso di dottorato, a poco più di un anno dalla scadenza della borsa di ricerca, non potevo né permettermi di attendere per altri lunghi mesi un'eventuale e incerta apertura di credito nei miei confronti da parte del corpo docente della scuola Rossa, né avrei avuto i tempi necessari per individuare e negoziare l'accesso in un'altra scuola con caratteristiche che le erano affini. La soluzione a questa impasse è legata al lavoro di campo che stavo conducendo già da diversi mesi presso un'altra scuola del quartiere, la scuola Blu. Nel processo di accesso a quel sito di indagine ho avuto più fortuna e, soprattutto, i mesi di osservazione partecipante in quel contesto hanno contribuito a ri-definire l'oggetto di ricerca in modo maggiormente conforme ai limiti e alle opportunità che stavo incontrando.

1.4.3 – La scuola Blu

La scuola Blu sorge a poca distanza dalla Scuola Rossa, ai margini del quartiere Molise-Calvariate. Inserita in un contesto di classe media, questa scuola accoglie alunni che provengono da contesti sociali e territoriali maggiormente differenziati. Con una quota di studenti di origine non italiana relativamente bassa, la scuola Blu è frequentata oltre che da studenti che vivono all'interno del suo naturale bacino d'utenza, anche da chi vive in maggiore prossimità della scuola Rossa. Pertanto, la scuola Blu, è stata scelta, inizialmente, per la sua capacità di farmi accedere ad una sorta di campione di controllo, a studenti provenienti da famiglie di classe popolare che, con la propria scelta scolastica, avevano in qualche modo preso le distanze dal proprio contesto sociale e culturale di prossimità.

Anche in questo caso potevo contare sull'appoggio del doposcuola del Comitato Inquilini che ha fatto da mediatore di fiducia tra me ed Emanuela, una docente di matematica presso quella scuola. Come nel caso descritto precedentemente, il fatto di presentarmi nella doppia veste di volontario del doposcuola e di ricercatore ha provocato un significativo entusiasmo ed interesse nei miei confronti. Anche in questo caso, Emanuela ha ritenuto che la mia ricerca potesse interessare la scuola in cui insegnava e i suoi colleghi.

Febbraio 2011, Emanuela: sarebbe ora che davvero qualcuno facesse una ricerca su ciò che succede fuori dalle mura della scuola! Anche per capire meglio chi sono i ragazzi con cui abbiamo a che fare!

Nella scuola Blu il processo di filtro, negoziazione e accesso al campo di ricerca si è svolto rapidamente, in modo informale e secondo procedure che avevo la possibilità di controllare personalmente. Il primo passo è stato quello di incontrare congiuntamente Emanuela e la vice-preside per esporre loro i miei obiettivi. Riporto le note relative al mio ingresso a scuola poiché, anche in questo caso, particolarmente capaci di esprimere l'atmosfera relazionale che ha caratterizzato la mia esperienza di ricerca in quel contesto.

Marzo 2011, nota di campo: Sono le dieci di mattina. Mi sveglio tardi, nonostante i progetti di lettura mattutina. Finalmente mi è arrivato *writing ethnographic fieldnotes*, spero di riuscire a far ordine, a districare la matassa delle osservazioni confuse fatte finora. Dopo colazione mi sbarbo e decido di vestirmi in modo più serio. Complice la bella giornata posso sfoggiare una giacca grigia, casual, con jeans e scarpe da ginnastica. Aria seria e professionale, ma non troppo. L'aspetto conta, l'impressione di un ragazzo ordinato, consapevole di quali possano essere le regole informali che

governano le relazioni in un'istituzione pubblica. Incontrerò la preside? Altri professori? E la vice-preside, che tipa è? Bada a queste cose?

E' la prima volta che entro in una scuola media da quando ne ero a mia volta studente. [...] Entro, comunico alla bidella, seduta dietro una scrivania nel corridoio d'ingresso, che devo incontrare Emanuela e la vice-preside con cui avevo un appuntamento. Attendo. Dopo poco Emanuela si fa avanti un po' trafelata, scusandosi, chiedendomi se posso aspettare perché è impegnata con la psicologa della scuola. Ripete le sue scuse diverse volte, sorridente: « scusami ancora, ma devi sapere che qua è così, sempre di corsa, sempre contrattempi ». L'aspetto per mezz'ora guardandomi intorno nel corridoio d'ingresso osservando il movimento dei ragazzi, dei bidelli, dei professori, gli scambi di battute. L'atmosfera è molto cordiale e familiare, sia tra bidelli, sia tra i bidelli e i professori. Tutti abbastanza sorridenti, le battute non mancano. I rapporti non sembrano particolarmente improntati alle regole della deferenza, sono molto informali.

Emanuela e la vice-preside mi accolgono sorridenti e scusandosi ancora per il ritardo. Comincio ad esporre il mio progetto alla vicepreside ma mi interrompe dicendomi di conoscerlo perché glie ne aveva già parlato Emanuela, e di voler passare agli aspetti più pratici: questioni relative alla privacy, questioni relative alla mia presenza nell'istituto. Bisognerà sicuramente preparare una comunicazione per avvertire tutti i genitori della mia presenza. Ma non dovrebbero esserci difficoltà « facciamo come quando ci sono i tirocinanti, la stessa procedura, non c'è problema ». Ci accordiamo per incontrarci di pomeriggio, la settimana prossima, perché ci sono i consigli di classe, per presentare il progetto agli altri docenti.

La proposta di collaborazione formale, redatta in modo analogo a quella presentata nella scuola Rossa, è stata successivamente inviata alla dirigente scolastica che, come immaginavo, ha subordinato le possibilità di realizzare la ricerca alle disponibilità dei docenti che avrebbero dovuto accogliermi in classe durante le loro ore di lezione. Nel corso dei consigli di classe, dopo un'iniziale diffidenza, ho chiacchierato a lungo con i docenti sbrogliando alcuni loro dubbi e spiegando meglio i miei obiettivi. Dopo aver esplicitato che non ero interessato a studiare le loro pratiche didattiche, ma che il mio stare in classe era finalizzato a conoscere soprattutto i loro alunni, quasi tutti i docenti mi hanno accordato il permesso di essere presente alle loro lezioni (« così magari ci dai anche una mano! ») a condizione che la mia presenza non diventasse « motivo di distrazione per i ragazzi ».

Il primo aprile 2011, è stato il mio « primo giorno di scuola », e fino a inizio maggio, ho frequentato la scuola ogni mattina, dalle 8 fino alle 13-14, in due classi di seconda media, che poi ho seguito anche durante l'anno scolastico successivo. Fatta eccezione per alcuni vincoli formali (la necessità di avvisare tutte le famiglie della presenza in classe, l'invio di una richiesta formale per iniziare una “collaborazione volontaria” che mi

tutelasse dal punto di vista assicurativo), i rapporti con i docenti e il modo in cui la mia presenza è stata assorbita dalle quotidiane attività didattiche sono stati caratterizzati dall'informalità. Poco prima dell'inizio delle lezioni chiedevo ai docenti il permesso per stare in classe. Se mi veniva accordato, come nella quasi totalità dei casi, mi facevano sedere dove avessi preferito (solitamente in fondo all'aula) e assistevo alle lezioni e alle interazioni che annotavo scrupolosamente su un taccuino. In alcuni casi mi è stato chiesto di partecipare alla didattica, nella correzione dei compiti, nelle attività di recupero per gli studenti più in difficoltà. In una delle due classi in cui ho svolto l'osservazione partecipante vi erano dei ragazzi che ricevevano il sostegno a causa di disturbi di tipo psichiatrico e, in mancanza dell'insegnante adibito a questo compito, mi sono trovato più volte a supplire questa assenza. In generale, ho avuto l'impressione di un'organizzazione molto poco verticistica in cui si potevano prevedere delle modificazioni alla routine scolastica negoziando direttamente con i docenti, informando la preside solo in un secondo momento. Questo sembrava aprimi margini di manovra piuttosto ampi e, soprattutto, una libertà di movimento all'interno della scuola che mi consentiva di incontrare i docenti quando avevano delle « ore di buco » nell'aula professori, di rimanere con gli studenti nell'ora dell'intervallo e della mensa pomeridiana, di fare osservazione nei bagni, nei corridoi o dove l'avessi ritenuto più opportuno.

Dopo aver superato un'iniziale diffidenza, dopo aver convinto gli studenti che non ero un docente e che non ero « una spia », ho instaurato un rapporto amichevole e abbastanza paritario con gran parte dei ragazzi e delle ragazze presenti nelle due classi in cui ho condotto l'osservazione. Tuttavia, a scuola, i tempi sono rigorosamente scanditi e le attività incasellate l'una accanto all'altra per ridurre al minimo le pause e il « tempo libero ». Questo tipo di organizzazione faceva sì che le mie opportunità relazionali con gli studenti si riducessero alle chiacchierate nei corridoi o in classe, tra una lezione e l'altra, nell'intervallo. Capitava spesso, durante le lezioni, che gli studenti mi si rivolgessero con scherzi, battute, opinioni, e più volte mi sono sentito osservato dai docenti come un « mascalzone », chiacchierone e ineducato. Pertanto, dopo le prime settimane di osservazione, mi sono accorto della necessità di trovare degli spazi specifici in cui disporre di tempi maggiormente dilatati per poter instaurare con gli studenti una relazione più intima, per parlar loro della ricerca e del motivo per cui ero lì, per richiedere la loro collaborazione, per iniziare a prendere contatti con i genitori. Poiché si trattava di qualcosa che era già presente nella proposta formale inviata alla scuola, ho chiesto ai docenti di individuare alcuni studenti con

cui condurre dei gruppi di discussione che si sarebbero dovuti ripetere per alcuni incontri. Avevo preparato una griglia di discussione e delle attività che prevedevano l'uso del disegno e della fotografia perché ritenevo che il linguaggio verbale potesse in molti casi inibire l'espressione dei loro referenti simbolici e culturali, del modo in cui vedevano loro stessi e il loro mondo sociale (Bagnoli 2009). Avrei scelto un gruppo di cinque, massimo sei studenti sulla base dei loro profili scolastici e delle iniziali preferenze espresse in merito ai diversi indirizzi di scuola superiore. Ma la risposta del consiglio di classe alla mia proposta è stata la seguente: « o tutti o nessuno ». E non vi erano margini di negoziazione. Così, pur consapevole dell'impossibilità di gestire qualcosa di simile a un focus-group con venti studenti, molti dei quali particolarmente « vivaci », ho risposto: « allora tutti » e, per una volta alla settimana, per circa un mese, avevo due classi « tutte per me », il martedì la III C e il giovedì la III B.

Ottobre 2011: arrivo a scuola con un'ora di anticipo. Mi sistemo in un'aula vuota. Ci sono delle panche. Le metto in circolo. Al centro una sedia su cui voglio posizionare il registratore in modo che possa captare le voci di tutti e che possa essere visibile, cosicché non venga per sbaglio calpestato. Decido di posizionarmi anch'io tra loro, alla stessa altezza, seduto sulle panche. La mia intenzione è quella di cedere loro il controllo dell'interazione, il mio ruolo deve essere di facilitatore, non di controllore. Oltre a non assumere una posizione da centro focale, decido di sedermi dal lato opposto rispetto all'entrata dell'aula. Non sono io che controllo l'ingresso, le eventuali uscite dall'aula. Penso che questa cessione di controllo, questo occupare una posizione insolita per un adulto in una classe di scuola potrebbe spiazzarli, lasciarli forse interdetti e favorire un atteggiamento non oppositivo, paritario e di collaborazione reciproca.

Nell'ora di attesa vago un po' per i corridoi e mi fermo a parlare con la solita bidella. Parliamo del voto di fiducia alla camera di questa mattina, della crisi... Dalla III C esce la prof. G a passo rapido ed entra nella stanza in cui solitamente si fa sostegno, ne esce con Alberto a testa bassa. Rientrano subito in classe. Sento dei rimproveri a voce alta. Non riesco a sentire bene. Qualche minuto dopo la prof. G esce con Alberto e gli dice "adesso chiedi scusa" [alla bidella]. Voce bassa, occhi che guardano in basso: "scusi". La bidella comprensiva: "Alberto, io quello che non capisco è perché mi devi dire le bugie..." cerca di essere comprensiva e accomodante. La prof. G accanto a loro in atteggiamento marziale che li osserva. Mi allontanano perché non voglio imbarazzare ulteriormente Alberto. Non sento dunque quello che si dicono. Poi rientrano, ma la bidella si allontana a fare altro e non ho modo di chiedere cosa sia successo.

Suona la campanella. Io sono lì davanti alla porta. Loro cominciano ad uscire dalla classe a testa bassa, la prof. G, a voce alta e un po' scocciata mi dice: "allora li porti tu?" "non c'è problema, prendete solo una penna". Qualcuno dice "non ci fai scrivere vero?", temendo compiti faticosi, li rassicuro. I volti sono sorridenti. Qualcuno rientra a prendere una penna. Andiamo verso l'aula e li

faccio accomodare lungo le panche. Le facce sono un po' incuriosite. Si cominciano a sedere. Su una panca avevo posizionato il mio zaino per segnalare il mio posto. Loro si dispongono a semicerchio lasciandomi attorno moltissimo spazio. Loro sono tutti stretti, quasi appiccicati gli uni agli altri, nella parte del cerchio opposta alla mia. Quando uno è abituato alle lezioni "frontali"... Li prendo in giro "ma avete paura che vi mangi? State tutti stretti? Allargatevi, potete venire anche più vicino a me" qualcuno si convince e si crea un buon cerchio. Martin è il più vicino accanto a me da un lato sulla mia destra, da lui in senso antiorario c'è tutta una fila di ragazzi (nell'ordine: Martin, Manuel, Mattia, Alberto, Amhed, Federico, Andrea) poi tutte le ragazze (Noemi, Daniela, Federica, Alessia, Laura, Kelly, Miriana, Carmen, Romina, Valentina). Valentina, la più vicina a me si spalma su Romina e dice più volte ridendo che non vuole stare accanto a me, "mi mette paura", ma so che non è vero, è più un gioco, un modo per attirare la mia attenzione.

Distribuisco il piccolo questionario socio-anagrafico. Si scopre che molti non hanno preso le penne, nonostante glie lo avessi ripetuto dieci volte. Altra perdita di tempo. Sono passati già 10 minuti da quando è suonata la campanella. Laura si incarica di andarle a prendere per tutti, io ne presto una a Federica, che alla fine dell'ora mi restituirà!

[...] Dando i questionari finalmente si crea in aula un po' di silenzio. Se dai loro un compito, lo fanno, o per lo meno ci provano, o per lo meno fanno finta. Un po' di problemi e impaccio nello scrivere sui fogli senza avere un ripiano su cui appoggiarsi. Poca fantasia. Nessuno si siede per terra. Pochi, solo Amhed e qualche altro ragazzo, si mettono in ginocchio per terra e utilizzano la panca come ripiano. Le ragazze scrivono l'una sulla schiena dell'altra e Federica si alza per prendere una sedia ed usarla come ripiano. Valentina, dopo un po' di impaccio, va a sedersi ad uno dei tavoli che sono presenti nell'aula. Una volta terminato, ritiro i fogli [...] E cerco di spiegare il motivo per cui sono lì. Da qui parte la registrazione.

L'atmosfera creata in aula comincia a frustrarmi già da subito. Gli sguardi sono sfuggenti, e nella maggior parte dei casi i ragazzi e le ragazze sono intenti in altro. Se li guardo negli occhi riesco per poco a catturare la loro attenzione, ma la necessità di coinvolgere tutti fa sì che si creino micro-distrazioni che generano rumori, risate, prese in giro reciproche. Mi rivolgo a Romina, Carmen, Miriana, poi giro un attimo la testa verso il lato dei ragazzi e vedo Amhed che da un pugno a Castoldi, Castoldi che ribatte, e ridono. Senza fare troppo rumore, ma non seguono quello di cui sta parlando. Laura, prende la parola, dice qualcosa, e subito partono cori e prese in giro. Non riesco a mettere tre parole in fila ricevendo l'attenzione da parte di tutti. Ho provato a mostrare delle vignette, a far fare loro alcuni "giochi pedagogici" letti in un libro del Comitato. Ma le discussioni di gruppo vanno preparate, gli studenti vanno accompagnati, socializzati ad un'attività non direttiva come questa. Suona la campanella. C'è educazione fisica, i ragazzi escono salutandomi frettolosamente.

Al termine dell'incontro, dopo che tutti sono usciti, Federica, figlia di una badante, una delle più « somare della classe » (le fanno fare sostegno anche se non ha alcuna certificazione psichiatrica) torna in aula mentre sto mettendo in ordine e mi dice "ti chiedo io scusa, a nome di tutti... siamo una classe difficile, lo sappiamo...". Quasi mi fa commuovere, mi viene voglia di abbracciarla.

I quattro incontri che mi erano stati concessi sono stati utili per instaurare un clima di fiducia, per creare tra me e loro un senso di complicità che mi è stato molto utile nel corso del prosieguo della ricerca e che mi ha arricchito in particolar modo a livello umano. Null'altro.

Novembre 2011, nota di campo: mi danno la quinta ora. Loro [i docenti] in sala professori, si fanno una pausa. Immaginate una classe di studenti che nelle ore precedenti sono stati “governati” a suon di note, di ricatti e di minacce. E' mezzogiorno, sono a scuola dalle otto. Provate ad iniziare un'attività qualsiasi con questi ragazzi e con queste ragazze senza usare metodi direttivi, perché non avrebbe senso inibirli, intimidirli, perché il senso di ciò che faccio è quello di dar loro uno spazio di espressione il più possibile libera. Tutto ciò che possono esprimere questi ragazzi di fronte a me è la loro insofferenza, la tensione accumulata nelle ore precedenti. Laura sale sui banchi. Valentina ride con la sua compagna di banco. Carmen e Alessia si raccontano dei loro fidanzati. Ahmed e Federico si picchiano per gioco. Questi ragazzi e queste ragazze, a scuola, e forse anche fuori, sono abituati a degli adulti che li comandano, avrei bisogno di mesi per creare le basi minime perché possano essere coinvolti in un'attività collaborativa e di gruppo.

Costretto a muovermi nella logica di « o tutti o nessuno » le discussioni di gruppo non avrebbero potuto consentirmi di raccogliere un materiale sufficientemente approfondito per indagare i mondi della vita quotidiana extra-scolastica, i referenti simbolici e culturali degli studenti con cui interagivo a scuola. Ho così deciso di intraprendere una strategia differente. Non potendo lavorare con gruppi di studenti più ridotti, ho ritenuto che una possibilità soddisfacente potesse essere quella individuare degli spazi di discussione separati con ciascuno studente o studentessa. Così, dopo aver ottenuto l'autorizzazione di insegnanti e genitori, ho effettuato, nel corso delle ore di lezione, interviste discorsive individuali con quasi tutti gli alunni delle due classi in cui conducevo l'osservazione partecipante. A differenza del tentativo di discussione di gruppo, le interviste, della durata di circa un'ora ciascuna, sono state un momento di discussione piacevole che mi ha consentito di affrontare in modo più approfondito alcuni temi di mio interesse: il rapporto con la scuola e con i docenti, i luoghi frequentati nel tempo libero, le pratiche di consumo, le cerchie amicali, le rappresentazioni del mondo delle scuole superiori, i sogni e i desideri per il futuro. Più in particolare, queste interviste hanno consentito di approfondire in modo più puntuale le categorie utilizzate dagli studenti per affrontare la propria transizione verso le scuole superiori e il ruolo giocato in questo processo dagli adulti di riferimento. Quest'ultimo aspetto ha rappresentato una chiave di volta nell'intero processo di ricerca poiché ha aperto

una pista di indagine che inizialmente non avevo previsto.

All'inizio del nuovo anno scolastico, nel mese di settembre, avevo avuto modo di fare una piccola inchiesta nelle due aule in cui conducevo l'osservazione partecipante sui percorsi che gli studenti avrebbero voluto seguire al termine della scuola media. Le interviste individuali sono state invece condotte nei mesi di novembre e dicembre, in un periodo in cui la scuola aveva iniziato a praticare un certo numero di iniziative finalizzate a orientare gli studenti nella scelta degli indirizzi di scuola superiore. In questo lasso di tempo, potevo constatare il peso assunto da queste pratiche di orientamento, il ruolo che gli studenti assegnavano ai docenti e agli "esperti" nel processo di scelta, e soprattutto la loro progressiva acquisizione del vocabolario e delle categorie interpretative proposte dal personale scolastico: le osservazioni delle pratiche orientative e le interviste individuali condotte negli stessi mesi hanno fatto sì che maturasse in me la convinzione che le aspirazioni e le preferenze scolastiche degli studenti non potevano essere disgiunte da un'analisi del modo in cui questi ultimi si relazionavano con le categorie interpretative utilizzate dal personale scolastico nei processi di orientamento. Così, le difficoltà incontrate nell'indagare in modo approfondito i mondi quotidiani ed extra-scolastici dei ragazzi e delle ragazze di classe popolare, dovute come abbiamo visto alle specificità dei contesti individuati per l'osservazione partecipante, e il carattere aperto ed esplorativo della ricerca etnografica mi offrivano la possibilità di ri-orientare la ricerca in una direzione maggiormente praticabile e, a mio avviso, capace di esplorare alcuni meccanismi frequentemente messi in secondo piano dalle ricerche che si sono occupate di questo tema.

1.5 – Il ri-orientamento della ricerca: dalle culture di classe alle pratiche di orientamento scolastico

A partire dall'inizio della terza media, avevo avuto modo di assistere a un certo numero di incontri di orientamento, e di osservare le discussioni informali tra studenti e professori a proposito dei diversi percorsi disponibili nell'offerta della scuola superiore. Nella letteratura internazionale, e in particolar modo in quella che si occupa del caso italiano, il ruolo dei docenti e degli orientatori nelle transizioni scolastiche è stato molto spesso messo in secondo piano. Se gli interrogativi di ricerca emergono a partire dagli occhiali che utilizziamo per osservare una determinata realtà o un determinato fenomeno sociale (ad es. la

scelta scolastica), l'assenza di ricerche che, in riferimento al contesto italiano, siano state in grado di segnalarmi il ruolo assunto dalla scuola e dai docenti nelle transizioni scolastiche, ha sicuramente influito sulla mia incapacità di considerare questa dimensione già a partire dai primi mesi di lavoro di campo. Tuttavia, a partire da ottobre-novembre, l'osservazione partecipante nella scuola Blu, mi rivelava l'esistenza di un significativo sforzo istituzionale che, concentrato soprattutto nelle classi di terza media, era volto a supportare, orientare, accompagnare, consigliare gli studenti e le famiglie nel passaggio alle scuole superiori. Le chiacchierate con gli studenti di quella scuola e con coloro che frequentavano il doposcuola del Comitato (in maggioranza iscritti presso la scuola Rossa) mi suggerivano che i consigli e le rappresentazioni proposte nelle occasioni di orientamento potevano essere molto spesso cruciali nel determinare il tipo di indirizzo scelto al termine della scuola media. In particolare, mi imbattevo continuamente in ragazzi e ragazze che dichiaravano la loro passione per l'arte o il disegno e che finivano con l'indirizzarsi verso la formazione professionale, in studenti e studentesse che mi dicevano di « aver cambiato idea », di aver scelto una scuola « più facile » perché « secondo i prof. » non erano all'altezza dei percorsi liceali. Inoltre, mi rendevo conto che gli studenti con alle spalle famiglie poco istruite o poco presenti nelle relazioni con la scuola, subivano più pesantemente delle altre gli effetti di una sorta di orientamento “al ribasso”.

Con la mia “ossessione” nei confronti dell'eguaglianza delle opportunità educative, provavo un senso quasi di rabbia nell'assistere passivamente a docenti o orientatori che, di fronte a studenti ritenuti scolasticamente più fragili, definivano come irrealistiche le loro « ambizioni »: « tutti il liceo, tutti il liceo! A zappare dovete andare! » (prof. D., scuola Blu). Nelle mie note di campo, che con il passare dei mesi diventavano sempre più irritate, sempre più infastidite nei confronti di chi praticava l'orientamento, ho più volte scritto che ero testimone « della manipolazione dei sogni e delle aspirazioni ».

Dicembre 2011, nota di campo: mi sembra di assistere di un'attività attraverso cui agli studenti si inculca l'idea che “ciascuno deve stare al proprio posto”, che è proibito “sognare l'impossibile”. Chi abbozza sono sempre loro, Giulia, la figlia della badante, Manuel, figlio di un muratore, e gli altri. Quelli che andrebbero incoraggiati, quelli che hanno bisogno di qualcuno che dica loro che possono farcela.

Ciò che mi stupiva particolarmente era l'inconsapevolezza dei docenti e degli orientatori della portata delle loro pratiche. Erano pienamente convinti che i loro consigli,

che il modo attraverso cui accompagnavano gli studenti verso la scuola superiore era il migliore possibile e, tranne in pochi casi, non si interrogavano sugli effetti della loro azione orientativa sulla riproduzione delle disuguaglianze educative¹⁶. Soprattutto, mi rendevo conto che i consigli orientativi erano profondamente condizionati da stereotipi di classe e di genere. Senza mettere mai in discussione la “naturalzza” con cui le preferenze o le « inclinazioni » degli studenti seguivano le identità di classe e di genere acquisite nel corso dei processi di socializzazione, l'orientamento scolastico mi sembrava addirittura rafforzare questi stereotipi facendo sì che la coerenza tra categorie sociali e percorsi educativi venisse massimizzata. Nonostante la formale libertà di cui godevano le famiglie nella scelta delle scuole superiori mi sembrava che le pratiche di orientamento potessero essere concepite come sottili dispositivi in grado di filtrare l'accesso ai diversi indirizzi del secondo ciclo della scuola secondaria, e in particolare ai percorsi liceali.

Conoscevo un ricco filone di studi legati alle teorie dell'etichettamento (Rist 1970; 1977) che aveva mostrato il peso delle categorie interpretative degli insegnanti nel produrre e rafforzare le disuguaglianze educative nel processo scolastico (Hammersley e Woods 1976). E cominciavo – in quei mesi in cui avevo la necessità di sviluppare un interrogativo di ricerca che avrei potuto esplorare a partire dai limiti e delle opportunità che mi aveva presentato il lavoro di campo – ad approfondire alcuni filoni teorici che avevano messo l'accento sul ruolo dell'istituzione scolastica nella riproduzione delle disuguaglianze di istruzione (Collins 1971). In particolare, mi ero avvicinato ad un concetto cardine nella sociologia di Pierre Bourdieu, quello di violenza simbolica, e trovavo la seguente definizione particolarmente pertinente a descrivere ciò che potevo osservare dei processi decisionali nei mesi della mia osservazione partecipante: « quando i dominati applicano a ciò che li domina schemi che sono il prodotto del dominio, o, in altri termini, quando i loro pensieri e le loro percezioni sono strutturate conformemente alle strutture stesse del rapporto di dominio che subiscono, i loro atti di *conoscenza* sono, inevitabilmente, atti di *riconoscenza*, di sottomissione » (Bourdieu 1998, trad. it. 2009, 22). Mi sembrava che il modo in cui molti studenti provenienti dalle classi popolari e di origine immigrata si rapportassero ai consigli e alle rappresentazioni degli insegnanti potesse essere letto in questa chiave. I ragazzi e le ragazze ritenuti meno brillanti, provenienti da famiglie con alle spalle carriere educative

¹⁶ A dire il vero questo tema era tra i docenti particolarmente ignorato, non solo in riferimento alle pratiche orientative ma, più in generale, rispetto alla gestione e agli obiettivi che l'istituzione scolastica deve porsi. Sorprendentemente, entrando in più stretto contatto con i docenti sentivo di frequente ripetere un mantra che ribaltava la questione delle disuguaglianze di fronte all'istruzione: « non possiamo, per star dietro a chi non ha voglia di studiare, sfavorire chi invece può eccellere » (Prof. G).

fallimentari o scarsamente capaci di destreggiarsi nell'offerta formativa, facevano proprio il punto di vista (limitante, e inferiorizzante) degli insegnanti, *riconoscendolo* come il più “naturale” del mondo, come il più coerente con l'ordine delle cose, con i loro risultati scolastici e con le loro presunte « potenzialità ». Tuttavia, se Bourdieu, attraverso il concetto di violenza simbolica, aveva teso a mettere in luce che il processo di incorporazione dei rapporti sociali di dominio « è in gran parte l'effetto automatico, privo di agenti » di un ordine organizzato secondo determinati principi di divisione (Bourdieu 1998; trad. it. 2009, 33), l'osservazione delle pratiche di orientamento mi mostrava il ruolo chiave che gli insegnanti potevano svolgere nel legittimare e dunque rafforzare quell'ordine. L'osservazione del contesto scolastico mi metteva nella posizione privilegiata di rilevare come l'adesione dossica alle strutture oggettive, l'atteggiamento naturale con cui gli studenti e le famiglie si indirizzavano verso percorsi scolastici attraverso cui riproducevano la propria posizione sociale, richiedeva in molti casi l'intervento di attori capaci renderla effettiva e, tra questi, il personale scolastico mi sembrava svolgesse un ruolo centrale.

1.6 – La raccolta del materiale empirico

Soprattutto a partire da novembre 2011, dunque, e nel corso dei mesi più intensi di raccolta del materiale empirico, fino a marzo 2012, il lavoro di campo è stato informato da questa specifica prospettiva. Quest'ultima, non solo mi avrebbe consentito di portare a termine una ricerca maggiormente capace di superare le difficoltà che avevo incontrato fino ad allora, ma mi avrebbe anche permesso di compiere un'operazione critica sulle pratiche istituzionali che, in fase di restituzione dei risultati, avrebbe potuto stimolare un'utile riflessione da parte dei miei interlocutori.

Il materiale empirico utilizzato nelle analisi compiute in questo lavoro è stato raccolto attraverso diversi strumenti e in diverse occasioni. Una prima parte di questo materiale è stato raccolto attraverso l'osservazione degli incontri orientativi promossi dall'istituzione scolastica e rivolti agli studenti (durante le ore di lezione) e ai loro genitori (nei pomeriggi). Una seconda ha coinvolto i docenti e gli esperti di orientamento con cui sono state condotte interviste discorsive sul tema del loro ruolo orientativo e sulle finalità delle pratiche orientative adottate. Una terza, ha coinvolto gli studenti, attraverso le interviste individuali a cui si è fatto cenno in precedenza. Una quarta, i genitori, ancora una volta

attraverso interviste discorsive.

Nella scuola Blu, l'accesso agli incontri di orientamento e al campione di insegnanti, studenti e genitori ha rappresentato la prosecuzione naturale della mia attività di osservazione. La mia partecipazione agli incontri di orientamento in classe non doveva essere in questo caso ri-negoziata. Semplicemente, i docenti che mettevano a disposizione le proprie ore per questo tipo di attività, avvisavano gli orientatori della mia presenza dicendo loro che ero un sociologo che stava conducendo una ricerca su « come gli studenti scelgono la scuola superiore ». Osservavo questi incontri dalla mia solita posizione in fondo all'aula e avevo la possibilità di registrarli e di prendere annotazioni liberamente.

Le interviste con gli insegnanti le ho concordate informalmente e, di solito, si sono svolte a scuola durante le « ore di buco ». Tuttavia, una parte rilevante del materiale utile all'analisi della prospettiva dei docenti sull'orientamento è stata raccolta in questa scuola nel corso di chiacchierate informali che sono state trascritte nelle note di campo.

Anche nel caso degli studenti, le analisi contenute in questo lavoro si avvalgono delle note di campo trascritte nel corso dell'osservazione partecipante. Tuttavia, una situazione di incontro più intimo e confidenziale come quella dell'intervista ha arricchito notevolmente la qualità dei dati raccolti. La traccia seguita era molto flessibile poiché doveva adattarsi alle diverse competenze e capacità riflessive dei ragazzi e delle ragazze ed era divisa in quattro parti. Inizialmente chiedevo loro di usare carta e colori per fare un disegno che rappresentasse come si vedevano in quel momento (Bagnoli 2009; Ingram 2011). A questo disegno facevo aggiungere le cose e le persone che per loro erano più importanti provando a ricostruire i reticoli relazionali. Successivamente, facevo disegnare una « linea del tempo » in cui dovevano esprimere i propri piani per il futuro e i propri sogni. Una terza parte dell'intervista era volta alla ricostruzione della loro vita quotidiana. E, infine, si affrontava il tema della scelta scolastica. Al termine dell'intervista scrivevo sul loro diario una comunicazione rivolta ai genitori in cui chiedevo disponibilità per contattarli telefonicamente. Nei giorni successivi, gli studenti mi restituivano il diario, firmato, con il numero telefonico dei propri genitori che utilizzavo per contattarli spiegando loro la mia ricerca e chiedendo un incontro.

Le interviste ai genitori si sono svolte solitamente presso le loro abitazioni e la traccia utilizzata era divisa in due parti. La prima insisteva sulla scelta che stavano per compiere, come la vivevano, cosa desideravano, con chi si confrontavano, quali azioni

intraprendevano. La seconda era volta a ricostruire la loro traiettoria scolastica e sociale perché mi interessava comprendere in che modo le biografie familiari informavano il modo in cui i genitori affrontavano il processo decisionale.

Nella scuola Rossa, il processo di raccolta del materiale empirico è stato in parte differente a causa dell'impossibilità di svolgervi l'osservazione partecipante. In virtù della specificità degli studenti di quella scuola, ipotizzavo che i processi e le pratiche di orientamento potevano essere in parte differenti da ciò che riscontravo nella scuola Blu e, dunque, non volevo perdere l'opportunità di raccogliere materiale utile per una possibile comparazione. Tuttavia, come detto in precedenza, non avevo trovato fino ad allora la giusta "porta" di ingresso. Ritenevo però di poter ancora trovare alcuni docenti interessati a venirmi incontro su di un progetto parzialmente modificato ed ero deciso a giocarmi un'ultima possibilità. L'orientamento scolastico poteva essere infatti percepito come un tema di maggior interesse e dunque un modo per « agganciare » l'attenzione dei docenti di quella scuola.

Vi era la necessità di trovare delle occasioni informali di incontro con gli insegnanti in cui aver modo di presentarmi e di richiedere la loro disponibilità per un'intervista. In quella sede avrei voluto indagare in che modo in quella scuola venisse praticato l'orientamento, esplorare le visioni e le rappresentazioni attraverso cui gli insegnanti accompagnavano i loro studenti nella transizione verso le scuole superiori ed eventualmente richiedere la possibilità di partecipare a degli incontri orientativi rivolti agli studenti o ai genitori.

Memore della diffidenza con cui ero stato accolto nei mesi precedenti, ho scelto di varcare nuovamente la soglia di quella scuola seguendo una via più informale e, soprattutto, celando inizialmente la mia identità e i miei obiettivi. Come volontario del doposcuola del Comitato inquilini, ho avuto modo di richiedere alcuni colloqui con i docenti degli studenti che seguivo. La strategia era quella di « agganciarli » discutendo con loro di questioni che investivano più da vicino il tema del rendimento scolastico di questi ragazzi e ragazze, per poi « svelare » la mia identità di ricercatore e vagliare la loro reazione. Così, nel corso di questi incontri, dopo aver instaurato un rapporto di fiducia con i docenti, e persino suscitato la loro ammirazione (« ce ne fossero di giovani come voi! vi apprezziamo molto per quello che fate per questi ragazzi »), accennavo cautamente al mio progetto suscitando, invero, reazioni molto positive. Nel giro di poche settimane, tramite un passaparola tra colleghi, ho

avuto modo di intervistare cinque docenti di quella scuola, uno dei quali – un supplente arrivato da poco e probabilmente ignaro delle procedure burocratiche a cui ho accennato in precedenza – mi ha addirittura messo in contatto con un piccolo gruppo di studenti di una sua classe, presentandomeli al termine di una sua lezione. Con questi studenti, e poi con i loro genitori, mi sono accordato per delle interviste al di fuori dall'orario scolastico che hanno seguito la traccia già richiamata.

Poiché anche la scuola Rossa, oltre alle attività orientative svolte direttamente dai docenti, si avvaleva di alcuni “esperti” esterni che incontravano gli studenti per alcune ore durante lo svolgimento della normale attività didattica, dopo alcune negoziazioni con la dirigente scolastica e il supporto della docente responsabile delle attività di orientamento, mi è stato anche accordato il permesso di partecipare a questi incontri e di intervistare gli orientatori.

Nel complesso, dunque, il materiale analizzato nelle pagine che seguono è il frutto, oltre che delle osservazioni condotte nelle due scuole e delle chiacchierate informali trascritte sulle note di campo, anche di trenta interviste a studenti, e ai rispettivi genitori, scelti secondo criteri in parte legati al tentativo di saturazione teorica del campione (Glaser e Strauss 1968), in parte legati alle opportunità e ai limiti incontrati nel corso della ricerca. A queste, si aggiungono le interviste in profondità a dieci docenti e a quattro esperti di orientamento equamente distribuiti tra le due scuole e cinque interviste a testimoni privilegiati (volontari ed educatori del Comitato Inquilini, una psicologa, e il responsabile del Servizio di Orientamento del Comune di Milano).

Uno dei limiti più rilevanti nella raccolta del materiale empirico è stata l'impossibilità di ottenere una ricchezza e una qualità dei dati simile tra le due scuole che mi ha convinto ad evitare la comparazione tra le due scuole come una possibile chiave interpretativa. Nella scuola Blu si è assistito ad una decina di incontri di orientamento tenuti da “esperti” esterni rivolti agli studenti e due rivolti ai genitori. Accanto a questi si è assistito ai colloqui tra i docenti e gli orientatori e si è potuto annotare, nel corso dell'osservazione partecipante, di tutte le occasioni in cui il tema della scelta scolastica emergeva nel corso delle routinarie attività didattiche e nelle discussioni tra insegnanti e studenti. Per quanto riguarda scuola Rossa, invece, è possibile far riferimento a soli tre incontri di orientamento rivolti agli studenti e alle interviste condotte con gli insegnanti e gli orientatori. Anche la proporzione delle famiglie contattate è più elevata nella scuola Blu. Infatti, nella scuola

Rossa, tra studenti e genitori incontrati per mezzo del doposcuola del Comitato inquilini e quelli fortunatamente incrociati grazie alla collaborazione di un'insegnante, non è stato possibile raggiungerne più di dieci, contro i venti della scuola Blu.

Tuttavia, ritengo che per le analisi condotte in questo lavoro, e per la sua natura esplorativa, queste limitazioni non impediscano di trarre alcune conclusioni e di tracciare alcune linee di discussione in grado di mettere in luce possibili criticità nel rapporto tra orientamento e disuguaglianze nelle carriere scolastiche. Pertanto, nelle pagine che seguono, le scelte espositive e le analisi svolte si legano all'opportunità di sviluppare delle argomentazioni su quegli aspetti e su quelle piste di ricerca su cui è stato raccolto un materiale più ampio e più solido possibile. Nel corso di un lavoro di campo della durata di poco più di un anno, con diversi cambi di strategia e di impostazioni teoriche, molte direzioni di indagine sono state approfondite solo in parte poiché sono state abbandonate o poiché non hanno offerto i frutti sperati. Questa parte del materiale empirico – basti pensare alle numerosissime note di campo prese a scuola che documentano gli aspetti più svariati della vita scolastica degli insegnanti e degli alunni e delle loro interazioni, o a tutta l'esperienza di osservazione e partecipazione nel doposcuola del Comitato Inquilini – non sarà l'oggetto di analisi specifiche se non per le occasioni in cui si sono espressi elementi rilevanti per la particolare direzione analitica che si è scelto di approfondire in questo lavoro. Tuttavia, si deve sottolineare che senza queste note etnografiche, senza queste parti di intervista, senza queste chiacchierate informali, senza queste esperienze di lavoro e di partecipazione sul campo non sarebbe stato possibile immaginare di ricomporre la massa del materiale empirico raccolto secondo la particolare chiave interpretativa scelta. In un certo senso il ri-orientamento della prospettiva attraverso cui osservare le transizioni scolastiche è avvenuto come conseguenza della mia *immersione* nei contesti in cui i pre-adolescenti si relazionavano con l'universo scolastico, le sue regole, i suoi sistemi di valore, valutazione e classificazione. Parafrasando Goffman (1989, 125), la mia esperienza di osservazione partecipante mi ha consentito di « soggiogare » me stesso, il mio corpo, la mia personalità, a quell'insieme di contingenze, regole, norme, che si imponevano ai soggetti della mia ricerca, consentendomi, forse, di « penetrare » il senso che potevano avere alcune particolari azioni dei soggetti della ricerca – le scelte scolastiche – all'interno della rete di rapporti e relazioni di potere in cui erano inseriti. Le pagine che seguono si provano a esplicitare alcuni attrezzi concettuali attraverso cui tematizzare e interpretare queste relazioni e, successivamente, nella seconda e nella terza parte, si analizzerà il materiale empirico raccolto.

CAPITOLO 2

Il campo della scelta scolastica: un approccio conflittualista alle transizioni scolastiche

In questo capitolo verrà presentata la prospettiva attraverso cui si è scelto di analizzare il rapporto tra appartenenze ascritte e scelte scolastiche. I primi mesi di osservazione partecipante mi hanno convinto che una direzione di ricerca proficua, e allo stesso tempo adatta alle forze che avrei potuto mettere in campo, sarebbe stata quella di indagare le scelte come l'esito di una costruzione intersoggettiva (Cicourel e Kitsuse 1963) che coinvolge attori dotati di un potere simbolico differenziato (Bourdieu 1982a). Nel precedente capitolo si è mostrato il percorso di ricerca che mi ha portato a compiere questa scelta teorica e metodologica. Tuttavia, come già accennato, il tema della scelta scolastica avrebbe potuto essere affrontato anche attraverso diverse impostazioni teoriche che, nel corso della ricerca, si è avuto inizialmente l'opportunità di esplorare. Mi riferisco agli approcci teorici più comuni nella letteratura che si occupa di transizioni scolastiche, ovvero a quelli che si rifanno alle teorie della scelta razionale e alla prospettiva “culturalista”. Entrambi questi approcci si differenziano da quello utilizzato in questo lavoro per il loro focalizzarsi sui titolari formali della scelta (studenti e famiglie) e, dunque, sul loro background sociale, economico e culturale. Nel caso delle teorie della scelta razionale, le scelte vengono lette come una risposta intenzionale e ragionevole alle strutture di vincoli e opportunità in cui gli attori sono inseriti (si veda *scheda 2*). Nel caso degli approcci “culturalisti”, si analizzano in profondità i referenti simbolici e culturali degli ambienti di vita in cui si muovono gli attori (la famiglia, il vicinato, le cerchie amicali) e se ne sottolinea il legame con le ambizioni e le aspettative educative (si veda *scheda 3*). Entrambi questi approcci sono in grado di mettere in luce specifici meccanismi in gioco nel condizionare le transizioni scolastiche che non sono stati approfonditi con la dovuta cura in questo lavoro. Pertanto, dopo aver esposto l'approccio seguito nelle analisi qui presentate, si è scelto di riportare, in appendice a questo capitolo, due *schede* attraverso cui queste prospettive alternative vengono brevemente descritte e “messe alla prova” del materiale empirico raccolto nelle prime fasi della ricerca. In questo modo si metterà in luce che la scelta della prospettiva teorica e metodologica utilizzata, non è solo espressione dei limiti e delle difficoltà incontrate nel lavoro di campo, ma è in grado di rispondere meglio di altre alle sollecitazioni e alle osservazioni che ho avuto modo di raccogliere nel corso di

quell'esperienza.

In questo lavoro si farà riferimento ai concetti di campo, habitus e capitale culturale per mostrare in che modo gli specifici indirizzi intrapresi al termine della scuola media possano essere visti come effetti emergenti delle relazioni e delle strutture in cui i soggetti sono inseriti nel corso del processo decisionale. Ci si muoverà pertanto su un terreno affine a quello delle teorie della riproduzione sociale e culturale, che mettono in luce la funzione eminentemente conservatrice dell'istituzione scolastica (Collins 2009) ma, potendo contare sull'utilizzo del metodo etnografico, i processi attraverso cui la scuola ratifica e amplifica le disuguaglianze educative saranno esplorati per come si producono nelle micro-interazioni quotidiane tra il personale scolastico, gli studenti e le famiglie.

2.1 – L'approccio conflittualista

Come è noto, è soprattutto a partire dagli anni Sessanta-Settanta che si è affermato, in sociologia dell'educazione, un filone di studi e di autori che hanno problematizzato la funzione svolta dall'istituzione scolastica nelle società contemporanee in riferimento alle sue relazioni con il sistema di stratificazione sociale¹⁷. Sia la prospettiva tecno-funzionalista (Clark 1962), sia le teorie del capitale umano (Schultz 1961), avevano sostenuto che il sistema scolastico, da un lato, consentiva lo sviluppo delle competenze specialistiche necessarie alla crescita economica di una società tecnologicamente avanzata, dall'altro, permetteva agli attori sociali di collocarsi nella struttura occupazionale sulla base del merito e del talento individuale (Davis e Moore 1945)¹⁸. In questa cornice generale, importanti ricerche empiriche (Blau e Duncan 1967), pur avendo rilevato il peso persistente delle appartenenze ascritte sui destini sociali, avevano mostrato i segnali in grado di confermare la tesi parsonsiana secondo cui, nelle società industrializzate, anche attraverso la scuola, si assisterebbe al passaggio da un sistema di distribuzione delle posizioni sociali basato sulle provenienze sociali a uno in cui prevalgono i meccanismi acquisitivi (Parsons 1951)¹⁹.

¹⁷ Per una rassegna sulle teorie della riproduzione sociale attraverso l'educazione e sul loro sviluppo e declino nella ricerca socio-antropologica si veda Collins (2009). Si veda anche Forquin (1982a; 1982b; 1983) per una rassegna bibliografica sull'evoluzione dei paradigmi teorici nella sociologia dell'educazione.

¹⁸ La diffusione di questo tipo di approccio coinvolse, sebbene con accenti diversi, entrambe le sponde dell'Atlantico. Anche in Gran Bretagna, infatti, la visione ottimistica secondo cui la scuola poteva favorire l'integrazione e la mobilità sociale aveva motivato e ispirato una corposa attività di ricerca (denominata « aritmetica politica ») che si preoccupava di analizzare la relazione tra origini sociali e successo scolastico con l'obiettivo di mettere in campo politiche capaci di ridurre lo « spreco dei talenti » (Floud et al. 1956).

¹⁹ In questa cornice teorica si muovevano le teorie della « deprivazione culturale » che imputavano gli scarsi

E' stato rilevato che uno dei motivi di successo e di espansione di questa prospettiva teorica sia stata la sua compatibilità con i paradigmi di pensiero e gli interessi che dominavano le agenzie in grado di finanziare la ricerca sociale negli Stati Uniti e la sua affinità con la retorica individualista del "sogno americano" che legittimava le disuguaglianze sociali sulla base dell'impegno e del talento di ciascuno (Halsey e Karabel 1977, 13-15). Il progressivo mutamento di prospettiva e la critica al paradigma tecno-funzionalista sono emersi invece, da un lato, in un contesto di significative trasformazioni di tipo economico, sociale e politico, e parallelamente al diffondersi dei movimenti sociali e studenteschi con la loro spinta egualitaria e anti-sistema, dall'altro, come conseguenza delle acquisizioni della ricerca empirica che aveva accumulato un insieme di dati di cui quel paradigma non riusciva più a dar conto (Kuhn 1970).

Collins, studiando il fenomeno dell'inflazione delle credenziali educative (1979), ha messo in luce che l'espansione dell'istruzione formale non poteva essere spiegata a partire dalle esigenze del sistema economico-produttivo come postulato dalle teorie tecno-funzionaliste. Questo autore ha anche sottolineato la relazione incerta tra competenze acquisite nel sistema educativo e richieste del mercato del lavoro mostrando che le credenziali scolastiche non sono indicatori di competenze che hanno un immediato valore d'uso nel sistema produttivo ma uno strumento di selezione sociale per filtrare l'accesso ad alcuni settori occupazionali (Collins 1971).

Sul fronte delle disuguaglianze, se il paradigma funzionalista teorizzava la progressiva riduzione del ruolo delle appartenenze ascritte sulle traiettorie scolastiche e sociali, negli anni Settanta era ormai sufficientemente robusta l'evidenza empirica in grado di mostrare il peso quasi inalterato delle origini sociali sui titoli di studio conseguiti (Bourdieu 1964; Coleman 1966; Jenks 1972). Inoltre, il tentativo di spiegare il persistente fallimento scolastico di alcune categorie sociali nei termini del deficit culturale (cfr. *scheda 3*), o di socializzazione (Parsons 1970), si mostrava insufficiente. Questa impostazione aveva infatti ispirato significative politiche di educazione compensativa volte ad offrire ad alcuni gruppi di studenti gli stimoli culturali necessari a garantire la loro socializzazione di base ai valori e alla cultura ritenuti appropriati per una piena integrazione sociale²⁰. Tali programmi

successi scolastici di alcuni gruppi sociali a fallimenti dei processi di integrazione sociale che avrebbero potuto ridimensionarsi attraverso programmi di educazione compensatoria (vedi *scheda 3*).

²⁰ Si tratta di programmi rivolti ai gruppi che mostravano di avere più difficoltà all'intero del sistema educativo e che avevano come obiettivo principale quello di portare agli allievi un certo numero di stimoli educativi, precedentemente e parallelamente all'educazione scolastica "normale", al fine di contribuire a correggere o a compensare le "carenze culturali" di base accumulate nei loro milieux familiari.

avrebbero dovuto consentire il superamento di quel gap culturale che non consentiva ad alcune classi sociali di trarre profitto dalle opportunità di inclusione e mobilità sociale che, secondo l'impostazione funzionalista, doveva caratterizzare gli assetti sociali dei paesi a industrializzazione avanzata. Gli scarsi risultati di queste politiche²¹ hanno costituito un elemento favorevole alla messa in discussione degli approcci teorici su cui si fondavano (Halsey e Karabel 1977).

Infine, la ricerca qualitativa ed etnografica nei contesti scolastici aveva cominciato ad offrire, fin dal pionieristico studio di Waller (1932), una ricca mole di evidenze empiriche – che saranno ripercorse brevemente nel prossimo paragrafo – in grado di mostrare il ruolo giocato dalle provenienze sociali nel giudizio scolastico e dunque nella definizione delle carriere educative. Molte di queste ricerche mostravano che la scuola non poteva essere considerata un attore neutrale nella definizione delle carriere educative degli individui. Si metteva in evidenza, infatti, che le carriere scolastiche non erano semplicemente l'espressione del talento e dell'impegno di ciascuno, ma il prodotto di un'interazione alunni-insegnanti profondamente condizionata da stereotipi e precognizioni legati alla classe sociale, alla razza, all'etnia.

Con approccio conflittualista allo studio del sistema e delle carriere scolastiche intendiamo quindi un insieme di filoni teorici, talvolta divergenti se non reciprocamente critici, che si oppongono alla visione “ottimistica” secondo cui l'educazione formale svolge un ruolo positivo nel favorire il progresso sociale e il superamento del peso delle appartenenze ascritte sui destini educativi e occupazionali. Pur non esente da critiche, questa corrente di pensiero ha dominato gli studi in sociologia dell'educazione soprattutto nel corso degli anni Settanta e, nelle sue versioni più attente a legare ricerca empirica e speculazione teorica, ha prodotto un contributo cruciale allo studio del rapporto tra sistema educativo e stratificazione sociale²². Richiamandosi in parte alla tradizione marxista (Althusser 1970;

²¹ Si veda Baratz e Baratz (1979) per una critica radicale ai programmi di educazione compensativa rivolti ai minori afroamericani.

²² Gran parte dei rilievi critici mossi a questa prospettiva hanno colpito soprattutto i lavori più ancorati ad una prospettiva strutturalista, incapaci, secondo molti, di dar conto dell'agency degli attori (Giroux 1983), di mostrare i motivi e le pratiche attraverso cui gli attori del sistema educativo riproducano i meccanismi di dominio. Questi contributi sono stati accusati di aver sostituito ad un funzionalismo *positivo* – secondo cui la scuola è in grado di realizzare il progresso e l'equità sociale – uno *negativo* – secondo cui la scuola è inesorabilmente espressione dei ceti dominanti e portata ad operare per la conservazione dello status quo (Halsey e Karabel 1977; Benadusi 1984). Su questo punto si veda anche la critica di Bourdieu alla concezione dello Stato, e della scuola, nella strutturalismo-marxista Althusseriano (1970; Bourdieu 1992; 2012): « certi tipi di teorie che denunciano la disciplina, la costrizione, che hanno molto successo, e allo stesso tempo sono votate ad un eterno successo perché incontrano [...] quello che io chiamo umore anti-istituzionale che è particolarmente forte in certi momenti storici e certi gruppi sociali [...], sono accettate

Poulantzas 1973; Bowles e Gintis 1976), in parte a Weber (Collins 1971; 1979), ovvero a quelle impostazioni teoriche che hanno messo in risalto la dimensione intrinsecamente conflittuale delle relazione tra i gruppi sociali (Collins 1975), nell'approccio conflittualista l'istruzione formale viene vista come uno strumento di dominio, sia culturale che economico, e, al contempo, come un'arena in cui i diversi gruppi sociali lottano per definirne contenuti, modalità di accesso e di promozione²³.

Una trattazione sistematica di questo approccio, soprattutto in ragione dei differenti filoni che lo compongono e che lo differenziano, andrebbe al di là delle finalità di questo lavoro ed è peraltro presente in numerosi contributi (Benadusi 1984; Cobalti 1992; Fischer 2003 Brint 2006). Oltre a richiamarne, come appena fatto, l'intuizione di fondo, può essere tuttavia utile ripercorrere alcuni filoni di ricerca che hanno *usato* questa impostazione per svelare la dimensione intrinsecamente conflittuale che caratterizza l'evoluzione e il funzionamento del sistema scolastico e, in particolare, il suo legame con la riproduzione del sistema di stratificazione sociale.

2.2 Il conflitto nell'evoluzione dei sistemi scolastici

La ricerca storica, come quella etnografica presentata nel prossimo paragrafo, ha avuto la capacità di cogliere in che modo l'evoluzione dei sistemi di istruzione sia l'esito delle lotte tra alcuni gruppi sociali per mantenere o acquisire benefici e privilegi e dunque di mostrare i processi che legano le precise forme prese dal sistema di istruzione in un dato momento storico alla composizione dei rapporti di forza da cui sono emerse (Ball e Goodson

senza condizione anche se in realtà, secondo me, non sono che l'inversione pura e semplice della definizione ordinaria [dello Stato] e hanno in comune con quella definizione di ridurre la questione dello Stato alla questione della sua funzione, e di sostituire a uno Stato divino uno Stato diabolico, di sostituire al funzionalismo del meglio – lo Stato come strumento di consenso, come luogo neutro in cui si ricompongono i conflitti – uno Stato diabolico, *diabolus in machina*, uno Stato che funziona sempre per quello che io chiamo “funzionalismo del peggio”, al servizio dei dominanti, in modi più o meno diretti e sofisticati » (Bourdieu 2012, 17-18).

²³ Rimandiamo alla letteratura per una rassegna critica su questo approccio (Collins 1975; Halsey e Karabel 1977; Benadusi 1984). Può essere tuttavia utile rilevare, in virtù di alcune riflessioni che svilupperemo in seguito, che mentre l'orientamento marxista – pur con tutti i limiti di un approccio in definitiva molto spesso meccanicistico – ha messo in luce il ruolo dell'istituzione scolastica nel favorire la riproduzione dei rapporti economici attraverso processi di dominazione di tipo culturale o ideologico (Althusser 1970; Bowles e Gintis 1976), quello neo-weberiano ha posto l'accento sui modi attraverso cui il controllo dell'istruzione da parte di alcuni gruppi consente loro di filtrare e monopolizzare l'accesso alle ricompense sociali ed economiche (Collins 1979). Il contributo teorico di Bourdieu, di cui parleremo più avanti, è significativo poiché egli ha provato ad affrontare in modo più diretto il processo di riproduzione sociale come risultante dall'articolazione di entrambe le dimensioni (Bourdieu e Passeron 1970; Bourdieu 1989).

1984)²⁴. In opposizione alla retorica tecno-funzionalista secondo cui l'espansione dei sistemi di istruzione e la diffusione dell'istruzione primaria a strati sempre più ampi di popolazione siano legate ad un processo di crescita economica, di progresso ed equità sociale, molti studi storici hanno messo in luce infatti come « il principio dell'istruzione elementare a favore delle classi inferiori nacque come derivazione dell'assolutismo » che mirava ad « inculcare nelle masse popolari la lealtà al re e al paese » (Bendix 1969, 110-112). Barbagli (1974) ricorda che, in Europa, l'istruzione popolare nasce per iniziativa di governi illuminati che in essa vedevano uno strumento più efficace della coercizione fisica per rafforzare la propria autorità. In un periodo successivo, perché la forza lavoro potesse riprodursi e adattarsi all'evoluzione tecnica del sistema produttivo, si imponeva l'esigenza di socializzare il proletariato urbano a cornici culturali in grado di disciplinarne attitudini e comportamenti in modo conforme alle richieste delle classi capitalistiche (Offe 1977). Così Boltanski (1969), esaminando lo sviluppo della puericultura in Francia, ha mostrato in che modo il sapere pedagogico prodotto dalle classi dominanti veniva *imposto* alle classi popolari attraverso la scuola e ha rivelato che la puericultura si proponeva di compiere una *missione civilizzatrice*, o meglio *colonizzatrice*, nei confronti del proletariato urbano con lo scopo di « realizzare l'acculturazione delle classi popolari ai valori e ai fini delle classi medie. Gli ideali che la scuola propone, o meglio impone ai bambini delle classi popolari, [scrive l'autore] sono ideali di ordine, di lavoro, di economia; hanno un carattere austero, ascetico perfino » (Boltanski 1969, trad. it. 1972, 30).

Il concetto di *colonizzazione* richiama in modo esplicito una delle dimensioni cruciali messe in luce dall'orientamento conflittualista: l'idea che l'istruzione può essere utilizzata come strumento di dominio ideologico che, come teorizzava Althusser (1970), consentirebbe la riproduzione di una forza lavoro docile ed efficiente. Carnoy (1974), in un corposo lavoro storico e comparativo, mostra come il processo di espansione dell'istruzione formale sia da interpretare alla luce delle strategie imperialistiche delle potenze europee che, attraverso la scuola, praticavano una colonizzazione *esterna* (nei confronti dei paesi del Sud) e una colonizzazione *interna* (nei confronti delle classi popolari e delle minoranze presenti nei paesi industrializzati) al fine di favorire la cooperazione dei dominati al buon

²⁴ Non è un caso che la prospettiva conflittualista abbia trovato fin dall'inizio un sostegno particolare da questi due filoni di ricerca. Alcuni dei suoi principali rappresentanti hanno elaborato e perfezionato le proprie posizioni teoriche sia attraverso un'analisi storica dei processi di formazione dei sistemi scolastici, sia facendo riferimento a lavori di tipo etnografico in grado di metterne in luce il funzionamento quotidiano (Collins 1971; Bowles e Gintis 1976).

funzionamento del sistema capitalistico²⁵. Similmente, il teorico della pedagogia della liberazione (Freire 1973), in accordo con Illich (1972), affermava che l'istruzione formale ha avuto generalmente il ruolo di educare, di formare, la popolazione perché riconosca, rispetti e si adegui all'ordine sociale, compresi i rapporti di oppressione e sfruttamento²⁶.

In una bella etnografia sulla scolarizzazione dei “ragazzi di strada” londinesi, Corrigan (1979) afferma che non è possibile interpretare i comportamenti anti-scolastici degli studenti della *working-class* britannica, senza prima aver indagato gli scopi e le finalità del sistema scolastico a cui questi si oppongono. Attraverso l'utilizzo di studi e documenti storici, questo autore mostra i processi e le forze che hanno istituito l'obbligatorietà dell'istruzione in Gran Bretagna che, in definitiva, fanno riferimento alla volontà delle classi dirigenti di esercitare, attraverso la scuola, una forma di controllo sociale complementare alla repressione poliziesca. Significativamente, rileva Corrigan, il processo di diffusione, molto spesso coattiva, dell'istruzione alle masse popolari si è mosso in parallelo all'espansione del movimento operaio che, attraverso forme di mutuo insegnamento, si avvicinava agli ideali socialisti. In questo senso, per le classi dirigenti, il sistema nazionale di istruzione doveva avere come esplicita funzione quella di «promuovere la diffusione di quel tipo di sapere tra le classi lavoratrici che tenda, prima di ogni altra cosa, a promuovere la sicurezza della proprietà e a promuovere il mantenimento dell'ordine pubblico» (Kay-Shuttleworth 1862, 194, cit. in Corrigan 1979, 36). I tentativi di estendere l'istruzione alle masse popolari rispondevano dunque alla necessità di sottrarre le giovani generazioni all'influenza delle famiglie e dei circoli operai che potevano provocare il diffondersi del malcontento e delle insurrezioni popolari (ivi, 40).

Sempre in Gran Bretagna, Williams (1961) ha mostrato che la nota distinzione tra le “grammar” e “modern schools” – le prime rivolte ad un' élite di studenti che ottenevano punteggi particolarmente elevati in un test nazionale e le seconde a tutti gli altri – va rintracciata nel duplice obiettivo delle classi dirigenti di fornire un'educazione comune a tutta la popolazione e di differenziarla in ragione dei futuri ruoli adulti che gli studenti

²⁵ Secondo questo autore « lungi dallo svolgere un'azione liberatrice, l'istruzione formale di tipo occidentale fu imposta alla maggior parte dei paesi come parte di un dominio imperialistico. Tale istruzione andava a braccetto con gli obiettivi dell'imperialismo, compendiabili nel controllo economico e politico della popolazione [...] le scuole sono *colonialistiche* nel senso che tentano di imporre certi rapporti economici e politici nella società [...] di costringere al silenzio, di razionalizzare l'irrazionale e di far accettare strutture che sono oppressive » (Carnoy 1980, 12, 30). Si veda anche Becker (1961) per una riflessione sul rapporto tra sistemi scolastici e stratificazione sociale nei paesi coloniali e *underdeveloped*.

²⁶ «The educated individual is the adapted person, because she or he is better “fit” for the world. Translated into practice, this concept is well suited to the purposes of the oppressors, whose tranquillity rests on how well people fit the world the oppressors have created, and how little they question it» (Freire 1996, 57)

avrebbero dovuto occupare. Le *grammar schools*, più prestigiose e di migliore qualità, dovevano consentire alle élites di raggiungere titoli di studio elevati, le *modern schools* dovevano invece favorire l'accesso delle classi popolari alla sola istruzione di base. In un'analisi sulla formazione del sistema educativo tedesco nel corso del diciannovesimo secolo, Ringer (1977) sottolinea la nettissima separazione tra due tipi di educazione che venivano offerti in quel paese, l'educazione “pratica” e l'educazione “colta”. La prima preparava gli allievi per i “compiti pratici della vita quotidiana” e veniva offerta alle masse operaie e contadine nelle *Volkssulen*, che consentivano al massimo l'accesso a dei corsi professionali. La seconda era il *gymnasium*, una scuola secondaria che ammetteva allievi che provenivano da scuole private e che consentiva di accedere alle burocrazie statali e all'Università.

Come emerge anche dal lavoro di Collins (1977), una ricerca storica e comparativa in cui si mostra che le istituzioni scolastiche sono state usate in differenti paesi dai diversi gruppi di potere per mantenere o ottenere ricompense sociali o economiche, questi studi mettono in luce due diversi assi attraverso cui si esprimono le lotte per il dominio attraverso l'istruzione: quello della cooptazione delle classi dominanti attraverso i meccanismi di selezione che condizionano le carriere scolastiche degli studenti e quello del controllo ideologico (o simbolico) attraverso cui le disuguaglianze e i rapporti di dominio vengono legittimati. Questi due assi sono stati messi in luce anche negli studi che si sono occupati di tratteggiare l'evoluzione del sistema di istruzione italiano (Barbagli 1974; si veda *scheda 1*). Come vedremo, le analisi presentate in questo lavoro possono offrire, in riferimento a un caso di studio molto specifico, un esempio del funzionamento di questi processi nella quotidianità scolastica dell'Italia contemporanea. In particolare, lavorando con alcuni concetti sviluppati nel lavoro di Pierre Bourdieu si proverà a mettere in luce come, nella transizione tra le scuole medie a quelle superiori in Italia, le attività di orientamento operino come una sorta di dispositivo in grado di rafforzare una differenziazione sociale dei diversi indirizzi che compongono il secondo ciclo della scuola secondaria e, al contempo, di legittimare, ratificare, naturalizzare, questo tipo di differenziazione.

Prima di passare a esaminare più nel dettaglio le ipotesi e i concetti teorici che saranno utilizzati nell'analisi del materiale empirico può essere tuttavia utile una breve rassegna di alcuni tra i contributi capaci di arricchire e sostenere le riflessioni che emergeranno in questo lavoro. Attraverso studi etnografici condotti con un forte orientamento interazionista (Blumer 1969) è infatti possibile mostrare in che modo operino

concretamente i meccanismi di dominio e selezione messi in luce dalle teorie del conflitto e, dunque, osservarne le condizioni quotidiane di produzione.

2.3 – Il conflitto *nella scuola*

Disponiamo oggi di una letteratura consolidata che permette di osservare in che modo le posizioni sociali si traducano in esperienze di vita scolastica differenziate. Queste ricerche mettono in luce la capacità degli studi interpretativi ed etnografici di offrire un contributo alle teorie che si occupano di spiegare le disuguaglianze sociali a livello macro-sociale (Mehan 1992). In questo paragrafo si vogliono pertanto richiamare alcuni contributi di ricerca che hanno previsto l'utilizzo di tecniche di osservazione all'interno del contesto scolastico, e in particolare quelli che si sono soffermati sull'analisi delle interazioni tra personale docente e studenti. Nella fase di approfondimento e riflessione teorica, queste ricerche sono state utili perché mi consentivano di tradurre l'orientamento conflittuale, che utilizza categorie interpretative macro-sociali e che imputa i processi di dominio che attraversano il campo scolastico ad attori collettivi (ad es. le classi sociali), in interrogativi empirici a cui avrei potuto rispondere con l'indagine sul campo. Nel proporli al lettore si ritiene non solo di perseguire l'obiettivo di rendere intellegibile il processo di ricerca, e in particolare la costruzione delle ipotesi che hanno guidato la raccolta e l'analisi dei dati osservativi, ma anche di fornire un corpus più ampio di elementi empirici in grado di arricchire il dialogo tra apparato teorico e i processi che saranno descritti nei capitoli seguenti.

2.3.1 – Precognizioni degli insegnanti e giudizio scolastico

La ricerca sociale nei contesti scolastici ha mostrato, fin dalle sue origini, la contraddittorietà e la problematicità del rapporto tra personale scolastico e alcune categorie di studenti, in particolare quelli provenienti dalle classi popolari o dalle minoranze etniche. E' possibile contare su di una letteratura sociologica consolidata in grado di mostrare l'esistenza e gli effetti di processi di discriminazione scolastica sulla base della classe, della razza, del genere, dell'etnia. Questo insieme di studi sottolinea come le precognizioni e gli stereotipi utilizzati dagli insegnanti nelle relazioni con platee di studenti socialmente

eterogenee influenzino le aspettative che nutrono nei loro confronti, i giudizi attraverso cui li classificano e in definitiva le loro carriere scolastiche.

Il lavoro di Davis e Dollard (1940) ha rappresentato in questo filone di studi un punto di riferimento cruciale mostrando come negli Stati Uniti gli insegnanti – bianchi e di classe media – offrono agli studenti di classe popolare minori opportunità di ricevere ricompense e apprezzamenti. All'interno di una cornice teorica che si rifà alla psicologia comportamentista, questi autori mostrano, inoltre, in che modo la carenza di *rafforzamenti positivi* di cui soffrono gli studenti delle classi inferiori, contribuisce a innescare un circuito vizioso che rende particolarmente improbabile il sedimentarsi di un'attitudine positiva all'apprendimento scolastico. Hollingshead (1949), in alcune pagine della sua etnografia sugli adolescenti di una piccola cittadina statunitense, mette in evidenza il ruolo giocato dagli stereotipi di classe nei modi attraverso cui il personale scolastico assegna premi e ricompense agli allievi. In particolare, mostra che i docenti sono più “generosi” nei confronti degli studenti che provengono da famiglie di status elevato e ipotizza che ciò sia dovuto, in parte, anche alle pressioni che queste ultime sono in grado di esercitare sugli insegnanti. Douglas (1964), analizzando i criteri attraverso cui gli studenti vengono selezionati e raggruppati nel sistema di *streaming* in vigore in Gran Bretagna all'epoca della sua inchiesta, rileva che ai criteri di abilità e competenza scolastica se ne sovrappongono altri²⁷. Gli alunni inseriti nei percorsi più qualificanti e impegnativi sono scelti sulla base di considerazioni circa il loro abbigliamento, la loro pulizia, e del giudizio che gli insegnanti hanno delle loro famiglie d'origine. A conclusioni simili giunge anche Mackler (1969), in uno studio su alcune scuole di Harlem, New York.

Attraverso una ricerca di tipo sperimentale, Pourtois (1978) ha mostrato che nel giudicare la produzione scritta degli studenti, gli insegnanti sono influenzati da precognizioni e pregiudizi riguardo ai loro milieux sociali e, in particolare, che giudicano più severamente il lavoro degli studenti provenienti da contesti sociali ritenuti svantaggiati. In uno studio quantitativo su di un campione di scuole primarie di Baltimora (USA), Alexander et al. (1987) mostrano che gli insegnanti, particolarmente quelli con origini sociali elevate,

²⁷ Con *streaming, banding*, o raggruppamenti per abilità, si intende la pratica di raggruppare gli studenti iscritti ad una medesima scuola, primaria o secondaria, in classi differenziate a seconda di ciò che la scuola ritiene essere le loro abilità scolastiche, bisogni, necessità. Questa differenziazione interna al curriculum principale viene motivata solitamente sostenendo la necessità di offrire agli studenti contenuti didattici appropriati alle loro necessità. Sebbene i raggruppamenti per abilità vengano legittimati sostenendo che la loro finalità sia quella di *favorire* il passaggio degli studenti ritenuti svantaggiati nelle sezioni più “avanzate”, la ricerca ha mostrato il tasso estremamente ridotto di passaggi da una sezione all'altra e la crescita delle disuguaglianze di apprendimento tra gli studenti dei diversi *streams* (Hargraeves 1967; Lacey 1970; Ball 1981; Gamoran 1992; Hanushek e Woessmann 2006; Brunello e Checchi 2007).

esprimono valutazioni più critiche nei confronti degli studenti provenienti dalle minoranze etniche e dalle classi popolari e nutrono nei loro confronti aspettative educative più basse. La ricerca internazionale ha mostrato il modo attraverso cui specifiche immagini e rappresentazioni delle minoranze etniche e linguistiche (McCarty e Hoge 1987; Mac en Ghail 1988; Gillborn 1988; 1997; Riley e Ungerleider 2008), della popolazione immigrata (Devine 2005) e delle classi popolari (Dunne e Gazeley 2008), continuano anche in anni recenti a condizionare le pratiche di insegnamento, le relazioni allievi-docenti, le aspettative di questi ultimi nei confronti delle potenzialità educative degli studenti, e in definitiva le loro opportunità di apprendimento e i criteri attraverso cui vengono valutati.

2.3.2 – Teorie dell'etichettamento e processi di polarizzazione scolastica

Uno dei filoni di ricerca che ha maggiormente contribuito non solo allo studio dei processi di discriminazione scolastica ma anche all'interpretazione dei suoi effetti sulle “carriere morali” (Becker 1963) degli studenti, dunque sul loro rendimento e *achievement* educativo, è sicuramente quello delle cosiddette teorie dell'etichettamento (Rist 1977). Questa tradizione di studi ha assunto un ruolo chiave nel superamento delle teorie del deficit culturale (Lewis 1959; Riessman 1962; Deutsch 1967) contribuendo a fornire una base teorica ed empirica per spostare l'attenzione dagli studenti, e dalle caratteristiche dei loro ambienti di provenienza, ai processi attraverso cui vengono giudicati e valutati. Le basi concettuali adottate dagli studiosi che si muovono all'interno di questo approccio, vengono esplicitate in maniera puntuale soprattutto nel lavoro di Becker sulla devianza (1963), ma la cornice attraverso cui leggere e interpretare questo fenomeno non è diversa da quella utilizzata per spiegare il fallimento scolastico:

« the central fact of deviance is that it is created by society. I do not mean this in the way it is ordinarily understood, in which the causes of deviance are located in the social situation of the deviant, or the social factors, which prompted his action. I mean, rather, that social groups create deviants by making the rules whose infraction constitutes deviance, and by applying those rules to particular people and labeling them as outsiders. From this view point, deviance is not the quality of the act the person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanction to an “offender” (Becker 1963, 9).

Se sostituissimo alla parola “devianza”, quella di “insuccesso scolastico”, avremmo

una sintesi concisa su come vengono letti in questa prospettiva i risultati, i percorsi, e le attitudini scolastiche. Questi sono infatti il prodotto di un processo di interazione in cui gli insegnanti, i giudici istituzionalmente legittimati a sanzionare e classificare gli allievi, rivestono una posizione di primaria importanza. Gli studi che si muovono all'interno di questa prospettiva rivolgono un'attenzione particolare al *come* si diventa devianti – al *come* il fatto di essere *etichettati* condiziona l'immagine che l'attore ha di se stesso – e al ruolo delle sanzioni legate alla violazione di una norma nella riproposizione e fissazione del comportamento sanzionato.

Un contributo fondamentale nell'applicazione di questo approccio allo studio della realtà scolastica è quello di Becker (1952a; 1952b). Nella sua ricerca sugli insegnanti della scuola pubblica di Chicago, egli interpreta gli scarsi risultati scolastici degli studenti delle classi popolari come l'esito di un processo di interazione che chiama in causa la cultura e le aspettative degli insegnanti nei loro confronti. Gli insegnanti, afferma Becker (1952b), esercitano il proprio ruolo avendo in mente l'immagine di uno “studente ideale”. Questa immagine emerge a partire dalle caratteristiche e dai compiti che l'organizzazione assegna al ruolo occupato dai docenti. Lo “studente ideale” è, dunque, colui che consentirebbe al lavoro di insegnante di essere svolto senza intoppi. Tuttavia, in una società plurima, altamente differenziata dal punto di vista sociale e culturale, l'insegnante avrà a che fare con allievi estremamente diversi, più o meno vicini al modello di “studente ideale” su cui si fonda la loro pratica didattica, dunque più o meno “devianti”. A partire da queste considerazioni, Becker mostra i modi in cui gli insegnanti *reagiscono* alle differenze culturali che incontrano nella pratica educativa, i modi attraverso cui minimizzano i potenziali conflitti e la frustrazione dovuta all'impossibilità di realizzare ciò che essi ritengono un lavoro ben fatto. Nell'analizzare il materiale raccolto, Becker tocca quindi due aspetti. Il primo riguarda il processo circolare che si innesca tra aspettative degli insegnanti, comportamenti degli allievi e pratiche didattiche, che porta alla progressiva fissazione di alcuni gruppi di studenti in un'identità e in una condizione che ne limita l'esperienza educativa. Il secondo, riguarda il ruolo giocato dagli assunti impliciti radicati nel modo di operare dell'istituzione scolastica e dunque nelle caratteristiche del modello normativo promosso dagli insegnanti. L'immagine di “studente ideale”, che gli insegnanti utilizzano quale riferimento su cui tarare la loro attività didattica, è infatti lo specifico prodotto di un'esperienza sociale, familiare, culturale che è tipica delle classi medie²⁸.

²⁸ Becker, con un'intuizione che sarà sviluppata più avanti dalla Nuova Sociologia dell'Educazione (Young 1971a; cfr. par. 2.3.4), sembra dunque suggerire che la devianza da questo modello chiama in causa la

Un altro contributo significativo all'interno della prospettiva interazionista e delle teorie dell'etichettamento è il lavoro di Rist (1970) sugli studenti di una scuola primaria in una comunità afroamericana di St. Luis. In un contesto di forte segregazione razziale, questo autore mette in evidenza che la classe sociale gioca un ruolo significativo nel condizionare il tipo di attenzioni, apprezzamenti e ricompense che gli studenti ricevono dagli insegnanti. Il lavoro di Rist è particolarmente interessante anche per il tipo di materiale empirico raccolto: analisi degli scambi verbali, del posizionamento degli allievi nell'aula scolastica, resoconto dell'aspetto fisico e persino degli odori degli allievi e dei loro spostamenti all'interno delle classi. Questo materiale consente di mostrare l'esistenza di una sovrapposizione molto netta tra gerarchia sociale e gerarchia scolastica e, inoltre, trattandosi di una ricerca longitudinale che ha previsto ripetuti periodi di osservazione nell'arco di quasi due anni, questo autore ha avuto modo di analizzare come le differenti aspettative educative di cui godono gli studenti si traducano in esiti scolastici differenziati: in particolare nella progressiva esclusione di alcuni, i più poveri, dall'esperienza di apprendimento.

Il rapporto tra aspettative educative degli insegnanti e risultati scolastici è stato preso in esame da un insieme eterogeneo di studi, anche sperimentali e quantitativi, che si sono occupati definire i contorni dell'*effetto pigmalione* (Rosenthal e Jacobson 1968) e di misurarne gli effetti (Trouilloud e Sarrazin 2003). Su questa scia, ma con uno sguardo più ampio e critico sull'organizzazione scolastica e sul rafforzamento delle differenziazioni sociali che essa produce, possono richiamarsi alcuni lavori britannici che sembrano poco noti in Italia, forse per le specificità del sistema di istruzione che analizzano. Si tratta delle etnografie scolastiche di Hargraeves (1967) – in una “modern school” –, di Lacey (1970) – in una “grammar school” – e di Ball (1981) – in una fase di transizione al sistema “comprehensive” – che, pur focalizzandosi sugli effetti perversi della pratica dello *streaming* (formalmente vietata in Italia) offrono delle suggestioni rilevanti anche per chi si interessi delle interazioni insegnanti-alunni in sistemi scolastici differenti²⁹. Abbracciando la

questione dei rapporti strutturali tra i diversi gruppi sociali, ovvero di chi ha il potere di imporre la norma e sanzionare i devianti, di definire i requisiti scolastici e di giudicare gli studenti. Questa idea viene ripresa in un suo saggio successivo in cui si analizza il rapporto tra istituzioni scolastiche e stratificazione sociale nei negli Stati Uniti e nei paesi del Sud del mondo (Becker 1961).

²⁹ La pratica dei raggruppamenti per abilità (vedi nota 25) è stata introdotta nel sistema scolastico italiano per la scuola primaria e secondaria dal Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297, che ha istituito le classi differenziali (ma anche le “scuole speciali”) rivolte agli studenti che mostravano difficoltà in una risposta efficace alle richieste dei programmi scolastici (alunni con disabilità, ripetenti, ecc.). Le classi differenziali sono state abolite dalla legge n. 517 del 1977. La legislazione vigente consente significativi margini di autonomia alle singole scuole che possono prevedere « l'attivazione di percorsi didattici individualizzati » e « l'articolazione modulare di gruppi provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso » (DPR 275/1999). Dunque, le opportunità di ri-modulazione e differenziazione della pratica didattica se da un lato possono favorire l'effettivo esercizio del diritto allo studio per alcuni gruppi di studenti, dall'altro, se

prospettiva interazionistica e facendo propri i contributi delle teorie dell'etichettamento, in questi lavori la scuola viene osservata non tanto come il luogo di manifestazione di differenze culturali preesistenti, ma come quello in cui esse si *producono*.

Questi studi mostrano come, per il loro impatto sui processi di etichettamento e sulla formazione dei gruppi amicali, i sistemi di distribuzione degli allievi nelle diverse sezioni, gerarchicamente ordinate sulla base delle presunte abilità degli studenti, rafforzino le differenze di partenza e *producano* una crescente *polarizzazione* scolastica. Ancor più significativamente, il materiale empirico presentato, in accordo con le ricerche richiamate finora, mostra che le decisioni degli insegnanti e le modalità di interazione con gli allievi, sono fortemente condizionate dalle appartenenze di classe di questi ultimi in un quadro complessivo in cui la scuola tende dunque a *fissare e rafforzare* la distanza tra i ceti operai e le opportunità educative. Queste criticità mostrano, peraltro, di non essere legate ad una particolare architettura dell'organizzazione scolastica. Come mostra Ball (1981), anche in un sistema scolastico unificato e dopo la soppressione dei “raggruppamenti per abilità”, le resistenze degli insegnanti ad aggiornare le pratiche didattiche, le caratteristiche immutate degli obiettivi di successo e competizione promossi all'interno dell'organizzazione, lasciano immutati i meccanismi più profondi di riproduzione delle disuguaglianze all'interno del processo scolastico (Ball 1981, 193-238).

usate male, possono produrre, di fatto, una situazione per cui gli studenti sono posti di fronte a percorsi formativi differenziati e dunque rappresentare una pratica di *streaming* caratterizzata da un minore grado di istituzionalizzazione. Non sono tuttavia a conoscenza di ricerche che abbiano approfondito questo aspetto.

Un'ulteriore questione riguarda i criteri di formazione delle classi all'inizio di ciascun ciclo di studi che, in alcuni contesti scolastici, possono rispondere a logiche che favoriscono la concentrazione nelle stesse classi di studenti con abilità, o provenienze sociali, simili. Sebbene studenti e famiglie condividano molto spesso un senso comune secondo cui in ciascuna scuola vi sarebbero sezioni più o meno « elitarie », non sono a conoscenza di studi empirici approfonditi su questo tema per quanto riguarda le scuole medie (Pitzalis, 2012, ha rilevato l'esistenza di una forte differenziazione sociale tra le diverse sezioni di alcuni licei nel territorio cagliaritano). Posso tuttavia osservare che, in una delle due scuole in cui è stata condotta la ricerca, ho potuto riscontrare l'esistenza di alcune classi in cui il numero di stranieri era estremamente alto e altre in cui la loro presenza era residuale nonostante la dirigente scolastica avesse affermato nel corso di un'intervista che le classi venivano formate seguendo « il criterio dell'eterogeneità ». Nel corso di un'intervista, un genitore di quella scuola, italiano e laureato, mi ha detto: « nel passaggio dalle elementari alle medie... tutte noi, famiglie un po' più.. così.. che ci conoscevamo, siamo andati dalla preside e le abbiamo chiesto se ci poteva mettere tutte insieme, visto che ci conoscevamo... e alla fine, a parte alcuni elementi un po' così.. io mi sono trovata benissimo con la classe di mia figlia ». Si tratta di un tema che meriterebbe un approfondimento accurato per le sue straordinarie implicazioni in riferimento alla questione delle disuguaglianze scolastiche. Per le ricadute che la segregazione scolastica può avere sulla formazione delle aspirazioni e degli orizzonti di possibilità degli studenti questo tema andrebbe meglio esplorato anche al fine di approfondire i processi decisionali nelle transizioni scolastiche.

2.3.3 – Scelte scolastiche e *counselling*

Se le ricerche finora richiamate sono in grado di testimoniare il ruolo attivo che può giocare l'istituzione scolastica nella produzione e riproduzione delle diseguaglianze di fronte all'istruzione, ovvero attraverso i meccanismi di valutazione e giudizio che opera quotidianamente nel corso dell'attività didattica, alcuni studi hanno messo in luce che il contributo del personale scolastico al rafforzamento delle disparità educative non si esaurisce quando viene meno il suo potere selettivo. Le ricerche di Cicourel e Kitsuse (1963) e di Woods (1976; 1979) mostrano il ruolo dell'istituzione scolastica in alcuni importanti passaggi delle carriere educative – come la scelta dei corsi e delle materie nella scuola secondaria (Woods) o la transizione all'istruzione terziaria (Cicourel e Kitsuse) – sui quali gli studenti e le loro famiglie godono formalmente di un'elevata discrezionalità. Anziché legare le scelte effettuate alle differenze di background socioculturale degli attori, questi studi mettono in luce il ruolo di *mediatore* che viene svolto del personale scolastico. E sottolineano che le attività di *counselling* vengono effettuate anche attraverso pratiche valutative di tipo informale che finiscono per canalizzare verso i percorsi più *accademici* soprattutto gli allievi che provengono da famiglie di ceto elevato. Alla base di questo processo vi sono il ricorso a stereotipi razziali e di classe, logiche organizzative relative alla professione di *counsellor*, questioni legate al mantenimento del prestigio da parte delle scuole, caratteristiche delle relazioni tra studenti e servizi di orientamento, pressioni e informazioni ricevute dalle famiglie di origine. Un lavoro più recente, che riprende l'approccio degli autori citati, è quello proposto in Gran Bretagna da Mirza (1992). La sua ricerca, un'etnografia molto ricca in una scuola femminile alla periferia di Londra sui processi di costruzione dell'identità razziale, di genere e di classe, mostra anche il funzionamento dei servizi scolastici di orientamento al lavoro. L'autrice mette in luce che il personale adibito a questa funzione utilizza gli stessi stereotipi etnici e di genere utilizzati solitamente dai datori di lavoro per scegliere la manodopera e dunque che, nel corso di questa attività di mediazione tra la scuola e il mondo del lavoro, il personale scolastico filtra le domande degli studenti in modo da accomodare le presunte preferenze degli imprenditori contribuendo a mantenere, se non a rafforzare, la stratificazione etnica e di genere del mercato occupazionale.

Le ricerche di Cicourel e Kitsuse (1963), Woods (1976; 1979) e Mirza (1992) sottolineano il peso del personale e dell'organizzazione scolastica sulle scelte in precisi momenti di transizione. In questi casi la scuola si mostra capace di realizzare un'azione di

filtraggio, che come è stato sottolineato non è neutrale rispetto alle appartenenze ascritte degli studenti, attraverso i processi più sottili del consiglio individualizzato e della distribuzione delle informazioni agli studenti e alle famiglie. Come vedremo, questi processi ritorneranno più volte nel corso dell'analisi del materiale empirico raccolto. Tuttavia, per comprendere l'efficacia di questi strumenti più “dolci” di riproduzione delle disuguaglianze scolastiche può essere utile richiamare il contributo della Nuova Sociologia dell'Educazione per il suo tentativo di portare la ricerca micro-sociologia a dialogare esplicitamente con le teorie del conflitto e dunque di esplorare lo studio dei curricula e delle interazioni in classe alla luce dei rapporti di potere e dominio simbolico che si esprimono *nella* scuola e che la scuola riproduce.

2.1.2.4 – La Nuova Sociologia dell'Educazione

Su molti tra i meccanismi messi in luce dai contributi richiamati, ritorneremo quando analizzeremo in profondità la relazione tra famiglie e orientamento scolastico e le decisioni dei consigli di classe in merito ai consigli orientativi. Ciò che gli studi analizzati finora mettono in secondo piano, sebbene sia presente soprattutto nei lavori di Becker (1952b; 1961), è il carattere *costruito* delle categorie attraverso cui gli insegnanti premiano, sanzionano e classificano gli studenti e che, molto spesso, sono le stesse che consentono agli studenti e alle famiglie di classificarsi nella gerarchia scolastica. Vi è infatti una dimensione ancor più profonda dei processi attraverso cui si produce l'esclusione scolastica che si situa al livello della definizione di ciò a cui il sistema scolastico dà più o meno valore.

Da questo punto di vista, è cruciale il contributo della Nuova Sociologia dell'Educazione (Young 1971a) che ha raccolto un corposo numero di studiosi attorno ad alcune direzioni di ricerca e di riflessione teorica che hanno messo in luce la relazione tra strutture di potere e criteri attraverso cui si definisce la posizione degli studenti nel campo dell'istruzione formale, il loro valore, le loro capacità, le loro potenzialità (Forquin 1983). Secondo questa prospettiva, sono questi criteri, tacitamente imposti attraverso i curricula, le pratiche pedagogiche e gli obiettivi didattici, che, sottilmente, producono e allo stesso tempo legittimano la marginalizzazione di alcuni gruppi nel contesto scolastico³⁰. Nel solco di questo filone, alcune ricerche hanno analizzato i processi di costruzione degli attributi e delle

³⁰ Come ha messo in luce Young (1971b), la NSE attraverso lo studio sui curricula e sui contenuti della conoscenza scolastica ('what is to be educated'), si muove nel solco della tradizione marxista e weberiana provando ad offrire a queste cornici teoriche una direzione praticabile per la ricerca empirica.

caratteristiche che definiscono il valore degli studenti nella scuola, il loro legame con la struttura di classe e la loro traduzione nell'esperienza scolastica quotidiana (Keddie 1971). Altre, hanno svolto un'analisi critica dei curricula, delle pratiche pedagogiche e delle relazioni di potere di cui sono espressione (Young 1971c; Whitty 1977; Eggleston 1977 Apple 1979). Ma ciò che preme sottolineare, per richiamare il filo conduttore che attraversa questo capitolo, è un aspetto di carattere generale. La dimensione conflittuale nel rapporto tra sistema educativo e stratificazione sociale non si esprime solo nelle pratiche discriminatorie messe in atto, consapevolmente o inconsapevolmente, dal personale scolastico. A monte di queste ultime, secondo la Nuova Sociologia dell'Educazione, vi è infatti un conflitto di tipo simbolico intorno a cosa, nella scuola, viene definito "appropriato", "pertinente", "di valore", "brillante", e cosa al contrario viene definito "inappropriato", "mediocre", "scarso".

Questa prospettiva ha arricchito l'impostazione interazionista proponendo un'analisi delle relazioni che presiedono all'interazione che si svolge all'interno delle aule scolastiche, ponendo l'accento sui codici linguistici legittimati in quel contesto (Bernstein 1971), sui contenuti e sugli obiettivi curricolari (Eggleston 1977) oppure sul valore che l'istituzione scolastica assegna a specifici tratti culturali che sono il prodotto di una specifica condizione e socializzazione di classe (Bourdieu e Passeron 1964; 1970; Bourdieu 1989). Da questo punto di vista, l'esclusione di alcuni gruppi sociali dai percorsi scolastici più prestigiosi può non aver nulla a che fare con un obiettivo esplicitamente discriminatorio, con classificazioni e giudizi scolastici viziati da variabili extra-scolastiche, come quelle che fanno riferimento al genere, all'etnia, alla classe sociale degli studenti, e i processi di « chiusura » (Parkin 1979) attraverso cui certi gruppi subiscono una più forte selezione scolastica o vengono ostacolati nell'accesso a determinati indirizzi formativi, possono essere mascherati e legittimati dai principi, formalmente meritocratici, che vigono all'interno del sistema di istruzione. Poiché sono questi principi che, di fatto, realizzano e al contempo legittimano la riproduzione delle disuguaglianze di istruzione, secondo questa impostazione, la ricerca sociale ha l'obiettivo di esaminarne criticamente la loro genesi e la loro relazione con il mantenimento dell'ordine sociale complessivo. In sostanza, secondo questo approccio, ciò che importa non è tanto sottolineare il modo attraverso cui nella quotidianità scolastica le valutazioni e i giudizi siano viziati dall'uso di categorie di percezione extra-scolastiche (la razza, la classe, ecc.), ma di mostrare che i principi formalmente meritocratici che dovrebbero regolare le carriere scolastiche si fondano in realtà su un « arbitrario culturale » (Bourdieu e Passeron 1970) e,

dunque, che il sistema educativo, e il tipo di cultura che trasmette e promuove, è il prodotto storico dei rapporti di forza tra i gruppi o le classi costitutive di una determinata formazione sociale³¹.

2.4 – Il conflitto come realizzazione pratica: habitus e campo

Uno dei problemi che ci si è posti nel corso della ricerca è stato quello di pensare le relazioni tra scuola, studenti e famiglie nei termini di un conflitto tutt'altro che esplicito e tutt'altro che voluto e ricercato dagli attori in gioco. Man mano che lo studio delle pratiche di orientamento mi portava a sottolinearne la funzione conservatrice, faticavo a trovare una coerenza tra queste ultime e tutta una serie di gesti e discorsi che esprimevano, al contrario, la volontà degli attori scolastici di promuovere l'inclusione. Mi trovavo nella difficoltà di dover descrivere queste pratiche utilizzando un linguaggio che mettesse in primo piano l'*agency* degli attori, dunque le loro intenzioni e motivazioni, senza tuttavia che queste ultime fossero coerenti con le pratiche che producevano. Nelle note di campo ho usato più volte la parola « dissociazione », una sorta di disgiunzione tra il corpo e l' *io* degli attori (Laing, 1969), per descrivere ciò che emergeva nel corso delle interviste: il racconto di pratiche evidentemente discriminatorie prodotte da un *io* narrante che, al contrario, teneva a mettere in risalto non solo l'equità dei suoi comportamenti ma anche la volontà di favorire e incoraggiare il successo dei gruppi considerati svantaggiati all'interno del sistema di istruzione. In una ricerca come quella qui presentata, che si preoccupava di ricostruire la produzione intersoggettiva delle disuguaglianze scolastiche, emergeva dunque la necessità di evidenziare in che modo una classe di attori, che corrispondeva anche ad una classe sociale, o una frazione di essa, attuava delle pratiche di chiusura sociale senza tuttavia che ve ne fosse consapevolezza. Per raggiungere questo scopo occorreva un apparato teorico che consentisse di descrivere e spiegare le pratiche che potevo rilevare nel corso del lavoro di

³¹ L'opera del socio-linguista Bernstein ha fornito un contributo teorico ed empirico fondamentale per un'analisi critica della relazione tra scuola e classi popolari nel solco della Nuova Sociologia dell'Educazione (1960; 1964; 1975). Questo autore ha mostrato che i codici linguistici utilizzati nel contesto scolastico penalizzano gli studenti appartenenti ad alcune categorie sociali che ne hanno scarsa familiarità promuovendo le capacità logiche e verbali legate ad esperienze sociali e culturali molto specifiche (quelle delle classi medie e alte). Negli Stati Uniti, lavori più recenti hanno contribuito a spiegare con un'impostazione simile a quella di Bernstein i "fallimenti scolastici" delle minoranze afro-americane (Heath 1983) e delle classi popolari contemporanee (Cazden 2001; Lareau 2003). Per un testo fondamentale che analizza in che modo la relazione problematica tra stili e codici comunicativi differenziati e interazioni scolastiche possa contribuire a spiegare gli scarsi progressi educativi di alcune categorie di studenti si veda Cazden et al. (1972).

campo come se fossero « collettivamente orchestrate senza essere il prodotto dell'azione organizzatrice di un direttore d'orchestra » (Bourdieu, 1972, trad. it 2003, 207). Occorreva in altre parole una cassetta degli attrezzi sociologici in grado di interpretare le condotte degli attori scolastici senza basarsi esclusivamente sulle *ragioni* e motivazioni che questi ultimi esplicitavano.

Il lavoro di Pierre Bourdieu, e in particolare la sua teoria della pratica (Bourdieu 1972), ha costituito il punto di partenza di molti studi che, soprattutto nel mondo anglosassone e a partire da una critica alla tesi della morte delle classi sociali (Pakulski e Waters 1996), hanno analizzato le modalità specifiche attraverso cui si esprimono le relazioni di conflitto e dominio nelle società contemporanee (Savage 2000; Bottero 2004; Devine *et al.* 2005). Questo filone di ricerca ha mostrato che le classi sociali non solo continuano a essere rilevanti in quanto raggruppamento socio-occupazionale statisticamente correlato a tutta una serie di *outcomes* sociali ed economici (Goldthorpe e Marshall 1992), ma esistono, nella realtà sociale, come aggregati di individui che condividono stili di vita, gusti, pratiche (Lamont 1992; Bennett e Savage 2009). Sebbene esperite in modo individualizzato, queste pratiche contribuiscono oggettivamente al mantenimento delle disparità sociali in diversi ambiti, tra cui quello dell'istruzione (Lareau 1989; 2003; Devine 2004; Weis 2009; Atkinson 2010). Questi studi hanno mostrato che il lavoro di Bourdieu può essere utilizzato per superare una delle critiche più note mosse alla prospettiva conflittualista, soprattutto nelle sue versioni marxiste (Althusser 1970; Bowles e Gintis 1976), cioè quella di ipotizzare l'esistenza di una sorta di concertazione complottistica ai danni di alcuni gruppi sociali e l'adesione consapevole degli agenti del sistema scolastico alle strategie di dominio delle classi capitalistiche.

La sociologia di Bourdieu è stata definita una *prasseologia sociale*, o struttural-costruttivismo, per la sua capacità di superare le tradizionali distinzioni tra olismo metodologico e individualismo, tra strutturalismo e costruzionismo, tra oggettivismo e soggettivismo. Formatosi in Francia in un campo accademico in cui si contrapponevano il soggettivismo radicale di Sartre e lo strutturalismo di Levi-Strauss, Bourdieu ha sviluppato il proprio approccio sociologico prendendo le distanze da entrambi e integrando diverse tradizioni sociologiche e filosofiche (Bourdieu 2004)³². L'opera di Bourdieu è tesa al

³² Rimandiamo agli innumerevoli volumi che sono stati dedicati all'opera di questo autore per una trattazione approfondita della genesi dello sviluppo del suo pensiero (Calhoun *et al.* 1993; Robbins 2000; Boschetti 2003; Paolucci 2003). Per un'analisi della sua ricezione in Italia si veda Santoro (2009).

riconoscimento della realtà come realizzazione contingente e continua operata dalle pratiche significative degli attori (Garfinkel 1967) e al superamento dell'approccio fenomenologico attraverso lo svelamento della dimensione strutturale e del potere che permea tutti i campi della vita sociale. In polemica con Sartre, con l'etnometodologia e poi con i teorici della teoria della scelta razionale, Bourdieu sottolinea il carattere sociale e collettivo delle categorie di apprezzamento e percezione. Invece, rispetto allo strutturalismo – da cui tuttavia deriva quel “relazionismo metodologico” che caratterizza tutta la sua opera – Bourdieu reintroduce gli agenti laddove questi erano stati ridotti a epifenomeni delle strutture. L'approccio strutturalista (o sistemico o funzionalista), infatti, « interrogandosi sul principio generatore delle regolarità, tende a scivolare dal modello alla realtà, a reificare le strutture, considerandole entità autonome, dotate di una facoltà di agire come fossero agenti storici [...] a comprendere la pratica [...] come semplice *esecuzione* del modello costruito dall'analista (Wacquant 1992, 17)³³. Al contrario, Bourdieu propone un'analisi dell'interiorizzazione dell'esteriorità, dell'incorporazione delle strutture in schemi di disposizioni generatori di pratiche, e un'analisi dell'esteriorizzazione dell'interiorità, di come questi schemi costruiscono il mondo sociale e riproducono e trasformano le strutture.

Strumenti concettuali, o metateorici (Brubaker 1985), necessari per la costruzione di teorie sociali che tengano conto di questa relazione biunivoca e continua tra strutture e attori, dunque in grado di dar conto dei processi di riproduzione e trasformazione dei rapporti di dominio nei diversi ambiti della vita sociale, sono quelli di *habitus* e *campo*. Li esaminiamo quindi prima separatamente, poi nelle loro relazioni e infine si descriverà il modo in cui sono stati usati nel corso della ricerca e nella lettura del materiale empirico raccolto.

a) *Habitus*

L'*habitus* è un sistema di disposizioni incorporate che mediano tra la struttura sociale e l'attività pratica. Già utilizzato da Bourdieu nei suoi primi lavori sull'Algeria del dopoguerra e sul sistema scolastico francese (Bourdieu 1961; 1963; 1966b; 1966c; Bourdieu e Passeron 1964; Bourdieu e Sayad 1964; Bourdieu e Passeron 1970) questo concetto viene discusso in modo più esteso nella sua *teoria della pratica* (Bourdieu 1972) in cui è definito

³³ Per una critica più generale alle spiegazioni che si basano sulla modellizzazione mancando di analizzare come le regolarità presentate nel modello si producano nella realtà attraverso le pratiche degli attori si veda anche Bourdieu 1987a, p. 62.

come « sistemi di *disposizioni* durature, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente “regolate” e “regolari” senza essere affatto il prodotto dell'obbedienza a delle regole, oggettivamente adattate al loro scopo, senza presupporre l'intenzione cosciente dei fini e il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli » (Bourdieu 1972, trad. it. 2003, 206-207). Sistemi acquisiti di preferenze, dunque, di principi di visione e divisione, di schemi cognitivi durevoli, di « schemi di azione che orientano la percezione della situazione e la risposta adeguata » (Bourdieu 1994, trad. it. 1995, 39), prodotti dell'incorporazione delle strutture oggettive in cui si sono formati.

Questo concetto consente a Bourdieu di non reificare le strutture – che non esistono e non si realizzano se non attraverso i sistemi di disposizione degli agenti – e di proporre una formulazione dell'agire come prodotto di un *senso pratico*: « ciò che permette di agire come si deve (*os dei*, diceva Aristotele) senza porre né rispettare un “si deve” (kantiano), una regola di condotta » (Bourdieu 1997a; trad. it. 1998, 146). I sistemi di disposizione, acquisiti mediante la familiarizzazione con una determinata struttura e dunque con una specifica posizione oggettiva occupata dall'agente nello spazio sociale, consentono di teorizzare l'azione sociale come un'attività pratica in grado di adattarsi alle necessità imposte dalle quelle strutture di cui sono il prodotto. In questo modo, Bourdieu formula una teoria della riproduzione sociale e delle relazioni di dominio che affida un ruolo chiave agli attori sociali pur senza ipotizzare che essi fondino le loro pratiche sulla base di complesse operazioni cognitive e senza assumere che siano il prodotto di un'obbedienza consapevole a delle regole di condotta (Bourdieu 1980). Secondo Bourdieu, le azioni sono l'espressione delle « intuizioni di un senso pratico che è il prodotto dell'esposizione duratura a delle condizioni assimilabili a quelle in cui [queste azioni] si situano, che anticipano la necessità immanente del mondo sociale » (Bourdieu 1987, 21). Sottolineando che le condizioni del calcolo razionale non si danno mai nella pratica, Bourdieu utilizza la metafora di un gioco in cui i colpi, le scelte, i posizionamenti, sono presi quasi istantaneamente in virtù del “senso del gioco” che l'agente ha interiorizzato nel corso del tempo e che gli offre la possibilità di “fare la cosa giusta” nelle differenti situazioni che gli si presentano: « come un giocatore dotato di un'ampia visione di gioco, che, preso dall'ardore dell'azione, riesce ad avere l'intuizione istantanea delle mosse dei suoi avversari e partners, e agisce e reagisce in maniera “ispirata”, senza bisogno dei vantaggi della distanziamento o della ragione calcolatrice. Il senso pratico

preconosce; legge nello stato presente i futuri stati possibili di cui il campo è portatore » (Wacquant 1992, 26). L'*habitus* è dunque una sorta di comprensione disposizionale del mondo sociale che consente alle azioni di procedere a partire da una base pre-riflessiva cioè senza che gli agenti aderiscano consapevolmente a delle “regole di condotta” e senza l'attivazione di procedimenti cognitivi di tipo razionale o strategico³⁴.

b) Campo

Il concetto di campo viene introdotto da Bourdieu per indicare « una rete o una configurazione di relazioni oggettive tra posizioni [...] definite oggettivamente nella loro esistenza e nei condizionamenti che impongono a chi le occupa, agenti o istituzioni, dalla loro situazione (*situs*) attuale e potenziale all'interno della struttura distributiva delle diverse specie di potere (o di capitale) il cui possesso governa l'accesso ai profitti specifici in gioco nel campo, e contemporaneamente dalle relazioni oggettive che hanno con altre posizioni (dominio, subordinazione, omologia...) » (Bourdieu e Wacquant 1992, 67). Il campo è pertanto un sistema strutturato di relazioni sociali capace, « come [nel caso di] una particella in un campo magnetico », di esercitare su chi ne fa parte (individui, istituzioni, gruppi sociali) un'azione condizionante e dunque di influire sui corsi di azione. E' dunque, in una formulazione più succinta, « campo di forze che si impone con la sua necessità agli agenti che vi operano, e insieme campo di lotte al cui interno gli agenti si affrontano, con mezzi e fini differenziati a seconda della loro posizione nella struttura del campo di forze, contribuendo così a conservarne o a trasformarne la struttura » (Bourdieu 1994, trad. it. 1995, 46-47).

Si può rilevare che il concetto di campo e quello di struttura sono caratterizzati da una vasta area di sovrapposizione semantica. Il campo è infatti una struttura, cioè un insieme di posizioni oggettive caratterizzata da una certa distribuzione del potere. Tuttavia, questo concetto aggiunge alla nozione di struttura un certo dinamismo. Attraverso il concetto di campo, Bourdieu sottolinea come ciò che comunemente viene designato con il termine

³⁴ Sarà chiarito più avanti esaminando la relazione tra *habitus* e campo che, contrariamente a quanto alcuni critici hanno rilevato (Jenkins 1982; Nash 1990;), Bourdieu ha mostrato che il concetto *habitus* non ingessa l'analisi sociologica in un modello di completa riproduzione sociale. Ciò si verifica esclusivamente nei casi di perfetta sovrapposizione tra strutture che hanno generato i sistemi di disposizione e strutture in cui l'agente si trova a produrre delle pratiche. Al contrario in presenza di cambiamenti significativi, ovvero qualora l'attore agisca in condizioni molto diverse da quelle in cui i suoi sistemi di disposizioni sono stati creati, si produce un effetto *isteresi* (Bourdieu 1972, 210) che può produrre una messa in discussione delle strutture dominanti (Bourdieu 1979, trad. it. 1983, 148-152)

“struttura” sia in realtà il prodotto di un gioco, di una lotta, tra agenti reali. La realtà sociale, secondo Bourdieu, è infatti definibile nei termini di uno spazio composto da campi relativamente autonomi e organizzati, universi, mondi sociali o microcosmi in cui si compie la vita sociale degli individui e in cui gli agenti sono legati da relazioni di opposizione e conflitto (Cerulo 2010). Questi campi sono governati da principi regolatori, leggi, rapporti di forza, che li contraddistinguono e possono essere tanti quanti i diversi microcosmi che costituiscono l'esperienza sociale di ciascuno (da quelli delle attività professionali, a quello della scuola, dei diversi tipi di organizzazioni, dalle arene politiche a quelle intellettuali, giornalistiche, artistiche).

Ogni campo è definito da almeno tre elementi:

- 1) da una struttura, cioè da uno *stato* delle relazioni di potere tra gli agenti o le istituzioni che si trovano all'interno del campo. Detto in altri termini, dalla distribuzione delle specifiche forme di capitale che possono essere visti come gli *assets* nelle mani degli attori in gioco.
- 2) da profitti specifici, una « posta in gioco », oggetto della competizione tra gli attori che possono essere sia le diverse forme di potere o capitale in palio, sia le regole del gioco, cioè i criteri in base a cui si definiscono le relazioni di potere nel campo.
- 3) da agenti, individui, istituzioni, gruppi sociali, che vi prendono parte, che riconoscano le poste in gioco e i principi di funzionamento del campo (Bourdieu 1984).

c) Habitus e campo

Come mostra l'ultimo punto richiamato, un campo non può esistere se non vi siano agenti socialmente predisposti a prendervi parte. Habitus e campo si trovano, secondo Bourdieu, in una relazione di “complicità ontologica” (Bourdieu 1982b, trad. it. 1991, 37) e sono mutualmente costitutivi: « il campo struttura l'habitus che è il prodotto dell'incorporazione della necessità immanente di quel campo o di un insieme di campi più o meno concordanti [e] l'habitus contribuisce a costruire il campo come mondo significativo, dotato di senso e di valore nel quale vale la pena investire la propria energia » (Bourdieu e Wacquant 1992, 94). Come si è ricordato, l'habitus è infatti il prodotto dell'interiorizzazione dell'esteriorità, cioè dell'incorporazione, sotto forma di schemi mentali, dei principi che

governano le strutture, o i campi, in cui l'attore si trova a operare. Habitus e campo sono legati, dunque, da un rapporto di tipo genetico e reciprocamente costitutivo, lo stesso tipo di rapporto che, in altri termini, potremmo dire leghi, a un livello più generale, le strutture oggettive della realtà e le costruzioni soggettive degli individui. La possibilità di prendere parte ai giochi che si verificano in un determinato campo e le specifiche mosse e strategie prodotte dagli attori dipendono, dunque, dalla familiarità che gli agenti hanno con il campo in cui si muovono e dalla loro posizione, ovvero dal volume e dalla struttura del capitale che possono utilizzare in quel campo (Bourdieu 1979).

Si è detto che l'habitus fornisce all'attore un *sensu pratico* (Bourdieu 1980) che si attiva quando egli entra in contatto con un determinato campo di vita sociale. L'habitus consente, in altri termini, una lettura immediata della situazione e di prefigurare risposte che le sono appropriate, cioè coerenti con lo stato del campo in cui si muove l'agente. Le pratiche prodotte dell'habitus sembrerebbero determinate “dall'anticipazione dell'avvenire”, o dalla “causalità del probabile” (Bourdieu 1974), e proprio il rapporto circolare che si instaura tra campo e habitus consente, secondo Bourdieu, di dar conto dei processi di riproduzione delle strutture come realizzazione pratica.

Tale schema viene utilizzato da Bourdieu per analizzare il rapporto tra posizioni oggettive e “prese di posizione” in un elevato numero di campi, da quello religioso, a quello letterario, scientifico, economico (Bourdieu 1966a; 1971; 1976; 1991; 1992; 1997a). Nei suoi studi sui sistemi di insegnamento (Bourdieu e Passeron 1964; Bourdieu e Passeron 1970; Bourdieu 1989), le nozioni di habitus e campo consentono a Bourdieu di sottolineare come le preferenze, le scelte e le le “vocazioni” scolastiche degli studenti debbano essere concepite come un prodotto relazionale: « le aspirazioni si definiscono nella loro forma e nel loro contenuto sulla base delle condizioni oggettive che escludono la possibilità di augurarsi l'impossibile. Dire, per esempio a proposito degli studi classici in un *lycée*, “non è per noi”, vuol dire piuttosto “noi non ne abbiamo i mezzi”. Espressione della necessità interiorizzata, questa formula è, potremmo dire, all'imperativo-indicativo, poiché esprime allo stesso tempo un' impossibilità e un'interdizione » (Bourdieu 1966c, 331). Secondo Bourdieu dunque, le aspettative educative, e quindi la probabilità di intraprendere alcuni percorsi di studio piuttosto che altri, si definiscono *relazionalmente*, cioè a partire dalla relazione tra un soggetto che occupa una determinata posizione nel campo scolastico e le sue oggettive probabilità di intraprendere un determinato percorso di istruzione. Secondo Bourdieu, gli agenti, prendendo “la realtà per i loro desideri”, riproducono le regolarità che costituiscono

le strutture sociali e ciò come risultato di una relazione quasi perfetta tra habitus e campo: « quando l'habitus entra in relazione con un mondo sociale di cui è il prodotto, è come un pesce nell'acqua e il mondo gli appare del tutto naturale [...] così la coincidenza di disposizione e posizione entra nel senso del gioco » (Bourdieu e Wacquant 1992, 95)³⁵.

Tuttavia, le pratiche, le azioni, le scelte, le “prese di posizione”, non trovano solo all'interno di un singolo campo il proprio principio di produzione e strutturazione. Secondo Bourdieu, le pratiche sono infatti il prodotto di una relazione dialettica tra un habitus in un certo senso ereditato – che integra « tutte le esperienze passate [e che] funziona in ogni momento come matrice delle percezioni, delle valutazioni e delle azioni » (Bourdieu 1972, trad. it. 2003, 211), esito dei processi di adattamento che un gruppo o una comunità ha intrapreso con le strutture oggettive della propria esistenza – e la situazione specifica e particolare del campo in cui l'attore si trova ad agire, che può essere anche molto diversa da quella in cui l'habitus è stato prodotto³⁶. L'habitus è infatti sistema di disposizioni *durevole* che, una volta formatosi, fornisce gli schemi per la percezione e l'apprezzamento in tutte le situazioni successive e da queste viene a sua volta trasformato³⁷. Gli agenti attraversano continuamente una pluralità di campi che, d'altronde, possono essere sottoposti anche a mutamenti nelle proprie condizioni di esistenza³⁸. Dunque, non vi è quasi mai una coerenza “perfetta” tra schemi disposizionali e situazioni strutturate in cui avviene l'azione. E le possibili discrasie tra habitus e campo, tra schemi di percezione strutturati all'interno di specifici campi e le situazioni in cui il soggetto si trova ad agire, possono dar conto dei processi di trasformazione sociale. Possano, in altri termini, produrre una relativa incoerenza

³⁵ Su questo si veda anche l'analisi compiuta da Bourdieu nel campo del gusto e del consumo (Bourdieu 1979). Si noteranno le somiglianze con il noto meccanismo delle *preferenze adattive* modellizzato da Elster (1983). Bourdieu, tuttavia, propone una “teoria” della formazione delle preferenze che non necessita le complesse operazioni cognitive richieste da un'impostazione razionalista. L'accomodamento delle preferenze alle probabilità oggettive avverrebbe infatti tramite le operazioni dell'habitus, cioè attraverso i processi di socializzazione e, dunque, di interiorizzazione degli specifici orizzonti di possibilità che si dischiudono, in una determinata struttura oggettiva, agli appartenenti a determinate categorie sociali.

³⁶ In diversi lavori Bourdieu usa il termine *traiettoria* per riferirsi al percorso che gli agenti hanno compiuto nello spazio sociale. La traiettoria rivela i processi di strutturazione e ristrutturazione a cui l'habitus è stato sottoposto e dunque costituirebbe un'importante dimensione, accanto alla posizione sincronica degli attori nello spazio sociale, per analizzarne le pratiche e per spiegare le loro “prese di posizione” in un campo specifico (Bourdieu 1979; 1987).

³⁷ « La logica stessa della sua genesi fa dell'habitus una serie cronologicamente ordinata di strutture [...]. Così per esempio l'habitus acquisito nella famiglia è all'origine della strutturazione delle esperienze scolastiche (e in particolare dell'assimilazione del messaggio propriamente pedagogico). L'habitus trasformato dall'azione scolastica [...] è a sua volta all'origine della strutturazione di tutte le esperienze successive (per esempio della ricezione e dell'assimilazione dei messaggi prodotti e diffusi dall'industria culturale o delle esperienze professionali) e così via di ristrutturazione in ristrutturazione » (Bourdieu 1972, trad. it. 2003, 232)

³⁸ Si pensi agli effetti che può produrre l'innovazione tecnologica in diversi campi professionali, l'inflazione dei titoli di studio nel campo scolastico, innovazioni giuridiche nei diversi campi di applicazione delle leggi e delle sanzioni, fenomeni come l'immigrazione di massa nel campo delle relazioni industriali, nel campo politico, nel campo artistico, scolastico ecc.

tra “posizioni” e “prese di posizione” che in taluni casi può comportare una modificazione della struttura di un campo d'azione specifico.

2.5 - Il campo della scelta scolastica

L'ipotesi da cui muovono le analisi proposte nelle pagine seguenti è che il processo di scelta scolastica, possa essere visto come una sorta di sotto-campo relativamente indipendente da quello scolastico. Un campo in cui gli attori vengono sottoposti a delle forze che contribuiscono a strutturare e ristrutturare il loro habitus e dunque a condizionarne le pratiche e le scelte. Questa ipotesi deriva, da un lato, dalla lettura dei dati e delle ricerche empiriche a cui si è fatto riferimento in precedenza, dall'altro da alcune evidenze che raccolte nel corso del fieldwork.

In primo luogo, tutte le ricerche che hanno trattato il tema della scelta scolastica, hanno mostrato che, soprattutto nel contesto italiano, l'orientamento verso le scuole superiori rafforza e amplifica le disuguaglianze educative in base a dei fattori ascritti. Se i risultati scolastici al termine della scuola media sanzionano le disuguaglianze di partenza, consacrano un habitus che è dato solo ai membri di specifici raggruppamenti sociali, il processo di scelta sembra quasi effettuare un'operazione di “correzione” che rafforza ulteriormente il peso delle provenienze sociali sui destini educativi. A parità di risultati raggiunti, infatti, i membri di alcune categorie sociali (ceti popolari, figli di immigrati) mostrano una più bassa propensione a indirizzarsi verso i percorsi liceali rispetto agli altri (Checchi e Flabbi 2007; Azzolini e Barone 2012)³⁹. Nella costruzione della scelta scolastica come campo, questo dato assume una funzione chiave. Il campo è infatti una realtà fluida difficile da riconoscere se non empiricamente, cioè all'interno di un percorso di ricerca. Come è stato messo in luce, uno dei requisiti più importanti per definire un determinato spazio di azione in questo modo è l'esistenza in un “effetto di campo”: « rischiando di sembrare tautologico, dirò che si può concepire un campo come uno spazio nel quale si esercita un effetto di campo, in modo che ciò che succede a un oggetto che attraversa quello spazio non può essere spiegato completamente dalle sue proprietà intrinseche. I limiti del campo si situano nel punto in cui cessano gli effetti del campo » (Bourdieu 1992b, 76). Sulla scorta di queste considerazioni, si potrebbe dunque concepire il processo di transizione alle scuole superiori come un campo poiché, parafrasando Bourdieu, ciò che succede agli “oggetti” che lo attraversano, gli

³⁹ Si veda l'Introduzione per ulteriori riferimenti bibliografici a supporto di questa affermazione.

studenti e le famiglie – cioè i percorsi scolastici verso cui si indirizzano – non può essere spiegato completamente da fattori che in qualche modo gli sono esterni (la posizione occupata nella gerarchia scolastica o la provenienza sociale) ma dalla loro interazione in questo spazio, e dunque dai principi che la regolano e che saranno l'oggetto principale di questo lavoro.

In secondo luogo, il fieldwork mi ha rivelato una dimensione che difficilmente può essere colta dalle ricerche di taglio quantitativo: una sottile forma di conflittualità, talvolta di risentimento e di contrasto, che, pur manifestandosi in modi espliciti solo in alcuni casi, caratterizza il rapporto tra docenti e famiglie durante il processo di scelta. Da questo punto di vista, l'orientamento appare come una sorta di arena in cui docenti e famiglie negoziano e provano a raggiungere degli accomodamenti. L'oggetto principale del contendere, la “posta in gioco”, è il posizionamento attribuito dai docenti agli studenti nel “consiglio orientativo”⁴⁰ e il conflitto sorge in tutte le situazioni in cui gli insegnanti attribuiscono agli studenti un profilo scolastico che i genitori reputano « troppo basso ». La ricerca sul campo ha messo in luce come nei consigli didattici e nei colloqui genitori-insegnanti, si dispiega una lotta sull'identità scolastica da attribuire agli allievi, in cui la posta in gioco è quell'attribuzione simbolica attraverso cui si definisce il valore scolastico degli studenti⁴¹.

Mettendo assieme questi due livelli di evidenze empiriche – un quadro macro che consente di vedere come attorno alla scelta scolastica si consumino giochi in qualche modo autonomi da quelli che producono i risultati scolastici e un quadro micro capace di rivelare la dimensione conflittuale che caratterizza la definizione dei destini scolastici degli studenti – si è ritenuto che il concetto di campo potesse rivelarsi utile sia per evidenziare i meccanismi in gioco nel processo di orientamento, sia, più in generale, per dar conto di come la riproduzione delle disparità sociali di fronte all'istruzione sia l'esito dei giochi e delle lotte simboliche in cui si impegnano gli attori che interagiscono nel corso dei processi decisionali.

Di questo si discuterà ampiamente analizzando il materiale empirico nelle prossime pagine, tuttavia, prima di procedere, occorre fare una precisazione. Le relazioni scuola-

⁴⁰ Come sarà spiegato meglio nel quarto capitolo, il “consiglio orientativo” è una delibera del consiglio di classe attraverso cui i docenti comunicano alle famiglie un parere comune sul tipo di indirizzo di scuola superiore verso cui i loro studenti dovrebbero orientarsi.

⁴¹ Come richiamato nell'introduzione, nel contesto italiano i giudizi del personale scolastico non hanno il potere di limitare la libertà di scelta delle famiglie. Ciò nonostante, questa sorta di “investitura” che i docenti producono attraverso i loro “consigli orientativi” o anche semplicemente attraverso giudizi più o meno benevoli dati ai genitori in sede di colloquio, è ritenuta dalle famiglie come particolarmente importante. Come si vedrà, essere o meno considerato “da liceo”, o “da tecnico”, o “da professionale”, chiama in causa infatti un'immagine del sé che, in un'ottica di riproduzione familiare, rimanda ad un'immagine del futuro, e in particolare a un orizzonte entro cui collocare la propria posizione sociale futura.

famiglie attorno alla questione della scelta scolastica assumono i contorni della lotta, o del conflitto, solo in un numero relativamente ridotto, anche se non trascurabile, di casi⁴². Solitamente, è possibile rilevare un sostanziale accordo tra le visioni dei docenti e quelle delle famiglie. E' pur vero che molti casi di disaccordo, poiché i consigli del personale scolastico non sono vincolanti, possono rimanere inespressi. Tuttavia, è bene evidenziare che molto spesso i genitori leggono nei suggerimenti degli insegnanti ciò che in realtà hanno sempre pensato, oppure, più semplicemente, li reputano giusti, appropriati, e concordano sulla definizione della situazione che viene loro offerta (cfr. cap. 7). Perché utilizzare allora la metafora della lotta, del conflitto, per osservare le relazioni scuola-famiglie nel corso del processo decisionale? La risposta a questa domanda segue i contenuti e le aperture teoriche offerte dall'opera di Bourdieu. L'assenza del conflitto è il risultato più naturale dei processi di incorporazione delle strutture e dunque dell'accordo tra habitus e campo. Come è stato rilevato (Savage 2000), l'assenza di conflitto è il risultato più evidente del buon funzionamento dei processi di violenza simbolica, cioè di una forma di dominio che richiede la complicità del dominato. Le non trascurabili situazioni di attrito che accompagnano il processo decisionale possono dunque essere prese come significative di una dimensione conflittuale in qualche modo latente che una ricerca come quella qui presentata può essere in grado di portare alla luce.

2.6 – Struttura del campo della scelta scolastica

Come ricordato, il concetto di campo fa riferimento a un quadro strutturato che è in grado di produrre forme distintive di azione sociale a seconda della posizione che gli agenti occupano in esso. Dunque, dopo aver stabilito l'esistenza di un "effetto di campo", occorre individuare i principi che strutturano le relazioni oggettive che lo costituiscono. La struttura del campo è infatti definita dalla distribuzione delle specie particolari di capitali che vi sono attive e che diventano pertanto, principio di differenziazione tra le posizioni e tra gli agenti che le occupano (Bourdieu e Wacquant 1992, 77). Il lavoro di ricerca ha messo in luce che una delle dimensioni più rilevanti in questo senso è il capitale culturale (Bourdieu 1986).

Come è noto, questo concetto è stato al centro di corposi dibattiti in sociologia dell'educazione (Di Maggio 1982; Lamont e Lareau 1988; Kingston 2001; Dumais 2002;

⁴² Sui contrasti tra famiglie e docenti nel processo di orientamento nel più studiato caso francese si vedano in particolare Masson (1997) e Calicchio e Mabilon-Bonfils (2004)

Sullivan 2002; Barone 2006; Andersen e Hansen 2012). Seguendo un'impostazione comune a molti studi di taglio qualitativo ed etnografico, in questo lavoro si opererà per una definizione *estesa* e volutamente generica del concetto intendendo con esso un insieme di risorse di tipo culturale che consentono l'accesso a benefici specifici, soggetto a processi di monopolizzazione e in certe condizioni trasmissibile da una generazione a un'altra (Lareau e Weininger 2003)⁴³. La rilevanza di questo concetto nello studio dei processi scolastici è stata messa in luce da una ricca mole di ricerche empiriche che hanno segnalato l'importanza di due dimensioni interconnesse del capitale culturale: la prima riguarda il livello di *embeddedness* degli attori nel campo dell'istruzione formale, la loro familiarità con il sistema educativo e capacità di reperire informazioni e muoversi al suo interno; la seconda fa riferimento al senso di *entitlement*, di sicurezza o di fiducia in se stessi, con cui famiglie e studenti si interfacciano con il personale scolastico.

La prima dimensione è stata analizzata in particolar modo da un filone di studi britannici sulla scelta delle scuole secondarie. Questi lavori hanno mostrato in che modo la disponibilità di informazioni approfondite, raccolte non solo attraverso i canali istituzionali ma soprattutto attraverso le reti informali, costituisca per le famiglie istruite e di classe media un importante capitale culturale che le favorisce nella scelta delle scuole “migliori” per i loro figli (Ball et al. 1995; Ball et al. 1996). Conway (1997) ha mostrato che le scelte genitoriali in campo educativo rappresentano uno spazio di espressione per il potere simbolico, e conseguentemente di violenza, nei confronti di coloro che non hanno le risorse culturali necessarie per trarne beneficio. I lavori di Ball (1993), Bowe *et al.* (1994) e Gewirtz *et al.* (1994; 1995), e le molte ricerche empiriche che ne sono seguite (Reay 1996; David *et al.* 1997; Reay 1998b; Reay et al. 2001; Ball *et al.* 2002), hanno usato il concetto di capitale culturale per criticare l'ideologia sottesa a molti provvedimenti governativi che, in Inghilterra, hanno promosso l'ampliamento della libertà di scelta scolastica come strumento per garantire a tutti eque opportunità educative. E' stato messo in luce che l'ineguale distribuzione del capitale culturale pone alcuni gruppi sociali in una condizione di

⁴³ Come è noto, soprattutto il modo attraverso cui Bourdieu ha operazionalizzato il concetto di capitale culturale nella *Distinzione* (1979), ha fatto sì che molti autori, nel farne uso anche al di fuori del contesto francese, abbiano teso ad identificarlo con i *segnali* di 'cultura elevata', il cui possesso favorirebbe gli attori nei giochi nello spazio sociale (Di Maggio 1982). Riteniamo, con Lareau (1989), che questo modo di operazionalizzare il concetto non dia ragione del carattere eminentemente relazionale della sociologia di Pierre Bourdieu. A seconda dei contesti, - nazionali, regionali, locali, delle diverse situazioni specifiche in cui si sviluppano i giochi o le pratiche che si vogliono analizzare - è infatti necessario capire quali siano le risorse culturali che, nella specifica struttura del campo in cui si applicano, costituiscono una posizione di vantaggio, dunque un *capitale*. Questo tipo di concettualizzazione individuerrebbe uno specifico spazio per la ricerca qualitativa poiché in grado di offrire delle analisi contestualizzate capaci di mostrare in che modo le risorse culturali vengono trasformate in capitale culturale nei processi educativi (Lareau 1989, 179).

significativo vantaggio quando si tratta di partecipare al “gioco” della scelta scolastica riuscendo a monopolizzare l'accesso alle opportunità migliori (Ball 2003). Esaminando le transizioni all'istruzione terziaria, è stata evidenziata la rilevanza di forme di “auto-esclusione” dovute a differenze qualitative su come il processo decisionale viene affrontato dalle diverse categorie sociali (Ball *et al.* 2002). Da un lato, gli attori sono portati a indirizzarsi verso i percorsi scolastici percepiti come più “familiari”, cioè capaci di garantire una continuità alla propria identità sociale (e di classe) (Archer *et. al.* (2007)⁴⁴. Dall'altro, la “familiarità” con il funzionamento delle istituzioni universitarie rappresenta, di per sé, un “capitale” cruciale per ridurre le incertezze e le ansie connesse al proseguimento nell'istruzione universitaria (Ball e Vincent 1998). Allo stesso modo McDonough (1997), negli Stati Uniti, sottolinea che il possesso di informazioni specifiche e pertinenti sul mondo dell'istruzione superiore costituisce una forma di capitale culturale che facilita l'orientamento verso i percorsi di studio percepiti come più difficili o ambiziosi.

L'altra dimensione del capitale culturale che ha avuto una rilevanza significativa nel condurre la ricerca e nell'analisi del materiale empirico, è stata invece messa in luce da un importante filone di studi sulle relazioni scuola-famiglie (Lareau 1989; 2003; Reay 1998a; Blackledge 2001; Ravaioli 2008). Tali ricerche hanno mostrato che la distanza tra culture familiari e cultura scolastica (nei modi di concepire l'educazione, nei codici linguistici e di comportamento utilizzati) crea differenze significative che hanno un impatto rilevante sui percorsi scolastici. Ravaioli (2008) ha mostrato le difficoltà di *traduzione* e le interpretazioni *eterodosse* del messaggio scolastico in cui incorrono le famiglie di classe popolare quando provano a mettere in pratica i suggerimenti che vengono loro dati dagli insegnanti. Lareau (1989) evidenzia come la cultura dominante tra i professionisti nel campo dell'educazione, apprezzi maggiormente modelli educativi più vicini a quelli comunemente utilizzati nelle classe medie rappresentando un significativo elemento di svantaggio per gli studenti provenienti dalle classi popolari. Blackledge (2001) sottolinea che, in Inghilterra, le madri bengalesi vengono accusate dagli insegnanti di essere “poco presenti” nelle questioni che riguardano l'istruzione dei propri figli e mostra come ciò sia dovuto in realtà a difficoltà di tipo linguistico. Il senso di imbarazzo e le frustrazioni a cui sono soggette le madri nelle

⁴⁴ In un importante lavoro Archer e Hutchings (2000) mostrano come per gli studenti di classe popolare o per le minoranze etniche le scelte universitarie chiamano in causa non solo un “rischio” di tipo finanziario, ma anche un “rischio” di tipo identitario: il distacco dai legami familiari e amicali, l'assumere posizione sociale, eventualmente poi professionale, caratterizzata da una forte distanza sociale rispetto quelle che caratterizzano i membri delle proprie cerchie di riferimento. Per alcune ricerche sulle complesse negoziazioni identitarie che devono essere messe in campo dagli studenti di classe popolare in grado di assumere posizioni di valore nel campo scolastico, si vedano Ingram (2009; 2011) e Aries e Seider (2005).

relazioni con la scuola a causa della propria incompetenza linguistica, le spinge infatti a ritagliarsi una posizione defilata nel processo scolastico. Reay (1998a), in uno studio sulle pratiche genitoriali, definisce il capitale culturale come quel senso di fiducia in sé stessi, o sicurezza, con cui le madri assumono il ruolo di *esperte* nelle questioni educative, come effettività nel far sì che gli insegnanti ascoltino e rispondano alle proprie richieste, come la capacità di far sì che il proprio punto di vista nelle questioni che riguardano l'istruzione dei propri figli venga preso in considerazione ed eventualmente fatto proprio dal personale scolastico. Lareau (2003) sottolinea che le famiglie che condividono repertori culturali simili a quelli dei docenti, possono contare su un senso di *entitlement* che le facilita nelle discussioni sulle questioni scolastiche e che consente loro di far valere le proprie preferenze o necessità di organizzazione familiare nel processo educativo. I soggetti più distanti dalla cultura legittima dell'istituzione scolastica tendono, invece, ad assumere un atteggiamento deferente e passivo nei confronti degli insegnanti ritagliandosi margini bassissimi di negoziazione. Yao (1993), mostra che l'esperienza migratoria provoca forti insicurezze nei genitori riguardo ai modelli educativi attraverso cui far crescere i propri figli. Mettendo i genitori di fronte a un sistema educativo e scolastico profondamente differente da quello a cui sono abituati, a difficoltà linguistiche e relazionali, la traiettoria migratoria comporta infatti una svalutazione delle loro risorse culturali che, a prescindere dal loro valore nel paese d'origine, possono non essere in grado di rappresentare un *capitale* significativo nel paese d'arrivo (Yao 1993, 59). Lareau (1989), riprendendo il lavoro di Sennett e Cobb (1972), ha sottolineato come i genitori poco istruiti riconoscano gli insegnanti come più intelligenti, più capaci, “migliori”, e quindi professionalmente più competenti sui problemi educativi che riguardano i loro figli. La forte distanza tra le risorse culturali familiari e la cultura legittima promossa dall'istituzione scolastica si associa infatti per molte famiglie a un senso di frustrazione, incapacità, timidezza e incompetenza che è l'espressione dell'interiorizzazione dei principi gerarchici dominanti nel campo scolastico, e dunque di una posizione di inferiorità (Skeggs 1997).

Come mostrano queste ricerche, una formulazione *estesa* del concetto di capitale culturale consente di raggiungere due obiettivi che sono stati particolarmente importanti per questa ricerca. In primo luogo consente di definire in modo dinamico le proprietà rilevanti per definire le posizioni dei soggetti all'interno del campo della scelta scolastica. Queste non sono infatti identificate una volta per tutte, ad esempio nella familiarità con la “cultura

elevata”, ma dipendono dalla struttura e dalle caratteristiche del campo preso in considerazione e dalle risorse che i soggetti – sulla base delle proprie traiettorie biografiche e sociali – sono in grado di attivare. In secondo luogo, questa formulazione si presta particolarmente bene a indagare i modi attraverso cui le risorse culturali vengono trasformate in capitale (o in assenza di capitale) nell'ambito delle interazioni quotidiane tra scuola e famiglia. E ciò chiama in causa non solo, ancora una volta, le specifiche traiettorie biografiche e sociali dei soggetti, ma anche il sistema di relazioni e interazioni sociali in cui si trovano ad agire e che può essere più o meno favorevole a tradurre determinate risorse o competenze in capitali attraverso cui trarre vantaggi nel mercato dell'istruzione formale.

2.7 – Il ruolo dell'orientamento scolastico nel processo decisionale

In questo lavoro si proverà a interpretare i processi decisionali che conducono alle scelte di indirizzo nella scuola superiore facendo ricorso ai concetti richiamati di habitus, campo e capitale culturale. Più precisamente, questi concetti saranno utilizzati per spiegare gli esiti del conflitto, talvolta latente, sulla definizione dell'identità scolastica degli studenti, delle loro capacità e potenzialità, del loro “posto” all'interno del sistema di stratificazione scolastica, delle prospettive per il loro futuro educativo e sociale.

Nelle pagine seguenti, sarà esplorata, sviluppata e approfondita la tesi secondo cui le pratiche attraverso cui si compie l'orientamento scolastico possono rivestire un ruolo importante nel rendere più o meno rilevante il peso delle provenienze sociali nei giochi che si svolgono attorno alla scelta scolastica. In particolare, si proverà a mostrare il posto dei processi di orientamento nel far sì che si verifichi una maggiore coerenza tra strutture del campo scolastico e scelte al termine della scuola media e che questo risultato viene raggiunto attraverso attività volte a diffondere specifiche rappresentazioni del sistema scolastico e particolari criteri di scelta.

Uno dei meccanismi di azione della violenza simbolica è nell'*ordine delle cose*. Gli agenti usano infatti categorie di percezione che sono coerenti con l'ordine sociale poiché ne sono il prodotto. La riproduzione delle disuguaglianze educative può essere spiegata a partire dalla relazione mutualmente costitutiva tra habitus e campo scolastico (Bourdieu e Passeron 1970). I meccanismi che spiegano le “vocazioni” scolastiche possono essere imputati alla relazione dialettica che intercorre tra la struttura del campo educativo in cui si muovono gli

attori e le loro preferenze e speranze soggettive (Bourdieu 1989). Obiettivo che ci si pone in questo lavoro è quello di mostrare che una lettura etnografica delle transizioni scolastiche, può mettere in luce il funzionamento di alcuni dispositivi in grado di favorire o sfavorire specifiche rappresentazioni della realtà sociale (Bourdieu 1982a). Può, in altri termini, sottolineare che l'accordo tra posizioni e disposizioni, tra strutture oggettive e speranze soggettive, è il frutto di una costruzione intersoggettiva a cui partecipano attori dotati di un potere simbolico differenziato. Il concetto di campo sarà cruciale a questo proposito per individuare ciò che fonda strutturalmente questo potere simbolico e dunque per legare gli esiti delle interazioni che accompagnano il processo decisionale alle traiettorie sociali e alle risorse culturali e simboliche su cui gli agenti possono contare.

Scheda 1 : il conflitto nell'evoluzione del sistema scolastico italiano

Una delle cifre caratterizzanti il processo di democratizzazione dei sistemi di istruzione che hanno preso piede nei paesi industrializzati nel secondo dopoguerra, è stata il progressivo abbattimento delle barriere istituzionali che regolano l'accesso ai percorsi scolastici e formativi. Nella maggior parte dei paesi a capitalismo avanzato, al processo di industrializzazione si è accompagnata una complessiva espansione e massificazione dell'istruzione formale che è stata favorita soprattutto dalla progressiva riduzione del grado di stratificazione dei sistemi scolastici, dall'eliminazione di percorsi formativi che non consentivano l'accesso a livelli di istruzione superiori e da riforme che hanno favorito una più lunga permanenza degli studenti nel sistema scolastico. Il percorso di democratizzazione dell'istruzione, è stato rilevato, si è caratterizzato per una modificazione in senso “comprensivo” dell'istruzione secondaria che ne ha privilegiato la funzione socializzante a quella selettiva (Inkeles e Sirowy 1983). Tale processo di cambiamento ha preso piede nei diversi paesi secondo logiche, tempi e modi particolari dovuti alla storia dei propri sistemi di istruzione e alle diverse evoluzioni socio-economiche che li hanno visti protagonisti⁴⁵. E si è trattato di un processo non lineare, ma a strappi, carico di conflitti, tensioni, marce indietro e passi avanti, motivati dal mutamento dei rapporti di forza tra i gruppi sociali che in qualche modo ambivano a beneficiarne. Poiché buona parte della ricerca storica e sociologica sul sistema di istruzione italiano si è richiamata alle teorie del conflitto e per mettere in risalto che la “posta in gioco” delle lotte attraverso cui è possibile leggere i processi di transizione verso la scuola superiore si situa anche ad un livello più “macro” – legata com'è alle fratture e ai conflitti che attraversano i gruppi e le forze sociali e al ruolo che il sistema educativo può giocare nel determinarne vantaggi e privilegi – si propone al lettore una breve lettura dell'evoluzione del sistema scolastico italiano in questa chiave.

In Italia, il problema della comprensivizzazione dell'istruzione secondaria si è posto solo nel secondo dopoguerra. Prima di allora, da un lato vi era stato il tentativo del nuovo Stato unitario di estendere l'istruzione elementare alle masse popolari – in un'Italia in cui i tre quarti della popolazione non sapeva né leggere né scrivere – dall'altro, la successiva e “reazionaria” riforma Gentile ha disegnato un sistema di istruzione estremamente stratificato che ha frenato l'ingresso delle classi popolari nell'istruzione secondaria e universitaria.

Con la costituzione dello Stato unitario, la creazione e l'espansione di un sistema di istruzione pubblico è stato il compito che le classi dirigenti hanno affidato alla Legge Casati. L'obiettivo era quello di diffondere a tutti le competenze di base necessarie per poter rispondere alle richieste di un sistema politico ed economico in via di lenta modernizzazione e quello di mettere all'opera una sorta di macchina ideologica capace di formare cittadini rispettosi dello *status quo* e degli assetti politici ed economici dell'Italia unita. Come ricorda Barbagli, « se gli obiettivi politici che la classe dirigente si pose erano la secolarizzazione, la creazione di una coscienza nazionale, l'unificazione delle diverse

⁴⁵ Nei paesi in cui il rapporto tra sistemi di istruzione e riproduzione dei ceti dominanti era più lasco, come negli Stati Uniti, la “comprensivizzazione” della scuola secondaria è avvenuta in tempi più rapidi e sotto l'impulso di una visione di tipo tecno-funzionalista (Clark 1962) secondo la quale la precoce separazione degli studenti è inefficace nella ricerca dei talenti e dunque dannosa per progresso tecnologico e produttivo (Floud et al. 1956; Halsey et al 1961). Al contrario, nei paesi in cui esisteva una forte aristocrazia legata allo stato burocratico, dove il sistema di istruzione svolgeva una funzione di filtraggio per l'accesso alle posizioni sociali più elevate (come la Germania, Francia, il Regno Unito, l'Italia unitaria e poi fascista), il processo di democratizzazione si è compiuto per lo più attraverso la spinta e le conquiste dei gruppi che tradizionalmente erano stati esclusi da un sistema fino ad allora molto elitario (Barbagli 1974; Collins 1977).

culture e tradizioni delle regioni italiane, se in altri termini mirò a far accettare, in tutti i punti del territorio nazionale e a tutte le classi il nuovo sistema sociale e politico, essa non poteva certo fare a meno di cercare di diffondere l'istruzione elementare » (Barbagli, 1974, 86). Il controllo dello Stato centrale sulla definizione dei programmi, dei contenuti, delle modalità di insegnamento, sulle procedure di scelta e monitoraggio dei docenti, rispondeva all'esigenza di far funzionare la scuola come uno strumento capace di trasmettere valori e comportamenti tali da favorire la conservazione dell'ordine politico e sociale (Vigo 1971, 30; Natale *et al.* 1975, 20-24).

La tensione verso l'inclusione delle masse fino ad allora escluse dall'istruzione formale andrebbe letto, secondo la prospettiva qui adottata, come il tentativo di omogeneizzare culturalmente una popolazione estremamente eterogenea, ovvero di formare dei "cittadini" capaci di riconoscere il (nuovo) potere e di rispettarlo. Un'indicazione del Ministero dell'istruzione a margine dei programmi delle scuole elementari di fine ottocento è, a questo proposito, piuttosto eloquente: « importa moltissimo che i fanciulli non si credano uomini e si avvezzino alla sottomissione e alla deferenza verso i parenti, i maestri, verso i maggiori d'età [...] L'adempimento esatto dei doveri ch'essi hanno come figli, come scolari e come fanciulli, è la guarentigia meno incerta che si possa avere del rispetto con cui considereranno a suo tempo quelli di uomo, di padre e di cittadino» (Premessa ai programmi delle scuole elementari del 1988, cit. in Barbagli 1974, 89).

Tuttavia, la Legge Casati aveva disegnato un sistema scolastico che, per la volontà di includere e di sottoporre le masse popolari all'opera socializzatrice della scuola statale, era piuttosto *aperto*, ovvero capace di favorire il transito, anche degli studenti di bassa estrazione sociale verso l'istruzione secondaria e, in un sistema economico ancora arretrato come quello italiano, aveva posto le basi per l'emergere della disoccupazione intellettuale (Barbagli 1974). In tal senso, la riforma Gentile del 1923, è stata letta come la "reazione" dei ceti elevati all'*invasione* delle classi popolari nel sistema di istruzione pubblico con la conseguente svalutazione dei titoli di studio (Balbo e Chiaretti 1973). Barbagli (1974, 157-195), ha mostrato come la precoce differenziazione dei percorsi scolastici e la creazione di indirizzi *cul de sac* previsti dalla Riforma Gentile, rispondevano all'esigenza di offrire ai ceti superiori dei canali di istruzione privilegiati e una minor competizione nell'accesso alle occupazioni più remunerative. I ceti dirigenti, da un lato, avevano aperto la scuola primaria per rispondere ad esigenze di omogeneizzazione culturale e controllo politico, dall'altro, si trinceravano dietro la difesa di un sistema secondario superiore stratificato come condizione necessaria per la conservazione dei propri privilegi nel sistema sociale ed economico (Balbo e Chiaretti 1973, 16). L'architettura istituzionale prevista dalla riforma (marginalmente modificata dalla legge Bottai del 1940) prevedeva l'esistenza di una scuola primaria unificata e di una scuola secondaria divisa in un ramo nobile, che consentiva l'accesso ai percorsi liceali e poi universitari, un ramo tecnico che consentiva il proseguimento in un'istruzione secondaria di tipo tecnico o magistrale e un ramo popolare, la scuola complementare (poi chiamata di avviamento professionale) che non consentiva l'accesso all'istruzione secondaria superiore. La presenza dei vicoli ciechi e la selettività dei percorsi che consentivano di raggiungere i livelli più elevati di istruzione, rendevano il sistema particolarmente adatto a frenare i processi di mobilità sociale. Così, le classi borghesi e piccolo-borghesi potevano usufruire di un canale di istruzione selettivo, e dunque di una minor competizione nell'accesso alle occupazioni che richiedevano credenziali educative elevate, e all'industria veniva offerta una manodopera industriale sufficientemente formata per svolgere le nuove mansioni operative che si diffondevano con il progresso tecnologico (Soldani e Turi 1993; Dei 2000; D'amico

2010).

Occorrerà aspettare il secondo dopoguerra, e in particolare gli anni Sessanta, perché il crescente benessere economico e la spinta dei movimenti operai e studenteschi faccia incrementare la domanda di istruzione da parte delle classi popolari e, dunque, la spinta per una modifica del sistema educativo in senso meno elitario. Dei e Rossi (1978) hanno sottolineato le specificità di una congiuntura storica che ha permesso un'alleanza tra diverse formazioni sociali (movimento studentesco, PCI, movimento operaio, sinistra extraparlamentare) per aprire il sistema di istruzione ed eliminare gli ostacoli più importanti della discriminazione di classe⁴⁶. Del resto, la progressiva e pur limitata apertura dell'istruzione, aveva fatto emergere, tra le classi popolari, la consapevolezza che la scuola potesse diventare uno strumento di promozione sociale, sia pure su base meramente individuale (Rossanda *et al* 1977). Le nuove istanze sociali, raccolte così dal sistema politico, hanno trovato nelle leggi di riforma del 1962 e del 1969 una prima, sia pur parziale, risposta. Con la prima, si soppresse l'avviamento professionale e si sancì la scuola media unica e obbligatoria per tutti come percorso propedeutico all'istruzione superiore a cui si accedeva con la sola licenza media e senza esami di ammissione⁴⁷. Con la seconda, vennero liberalizzati gli accessi alle diverse Facoltà Universitarie il cui unico requisito d'entrata divenne il possesso di un qualsiasi diploma di scuola superiore. Queste riforme assieme a quelle sui programmi disciplinari (1979) e sui curricula dei diversi indirizzi di scuola superiore rappresentarono una tappa cruciale nel processo di destratificazione del sistema di istruzione italiano. Si è parlato in proposito di un processo di "liceizzazione" dell'istruzione tecnica e professionale (Schizzerotto e Barone 2006) attraverso cui queste ultime hanno visto progressivamente attenuarsi la loro originaria impostazione favorendo l'introduzione di materie curriculari che potessero facilitare l'accesso all'istruzione universitaria.

Questo processo non è avvenuto tuttavia senza resistenze anche all'interno del mondo scolastico, ovvero da parte di coloro che hanno avuto il compito, peraltro oneroso, di tradurre in pratica didattica i principi di democrazia ed eguaglianza promossi da questa stagione di riforme (Natale *et al* 1975). In una ricerca sugli insegnanti della scuola media condotta pochi anni dopo la riforma, Barbagli e Dei (1969), attraverso un'analisi puntuale delle pratiche didattiche e delle opinioni dei docenti, mettono in luce i collegamenti tra appartenenza di classe degli insegnanti e tendenza alla "conservazione", ovvero il tentativo di una parte significativa del corpo docente di non far propri i nuovi orientamenti pedagogici e culturali necessari a rendere effettivo il processo di democratizzazione della scuola. In un quadro istituzionale in cui, formalmente, i giochi per l'accesso all'istruzione superiore e all'università si sono fatti più aperti, secondo Barbagli e Dei, gli insegnanti diventano attori cruciali attraverso cui arginare l'invasione dei ceti inferiori nel sistema di istruzione. Gli autori mostrano come gli allievi delle classi inferiori siano sottoposti ad un giudizio più severo da parte dei loro insegnanti che si traduce nelle votazioni ricevute e dunque nel rendimento, vengano più frequentemente inseriti nelle sezioni differenziali – che fino al 1977 non consentivano l'accesso ai

⁴⁶ Riprendendo concetti di origine weberiana, potremmo dire che questi studi mostrano come, se fino ad allora il sistema scolastico rappresentava uno strumento di « chiusura sociale » utilizzato dai ceti dirigenti per mantenere i propri privilegi, nel dopoguerra la scuola è diventata un'arena per strategie sia di « chiusura » che di « usurpazione » sociale (Parkin 1979).

⁴⁷ In realtà, si prevedevano delle classi di aggiornamento e differenziali per gli studenti con problemi di rendimento scolastico e disabili. A coloro che erano inseriti in questi percorsi di istruzione 'speciale' era inibito l'accesso alle scuole secondarie più prestigiose, ad esempio i licei. Queste classi vennero soppresse solo nel 1977 con la legge n. 517 che sancì l'esistenza, a livello istituzionale, di un orientamento contrario a qualsiasi processo di *streaming*, di canalizzazione degli studenti in base alle loro abilità.

percorsi liceali – e, più in generale, sottolineano come un modello pedagogico e didattico immutato rispetto al passato continui ad ostacolarli nei processi di apprendimento. I modi in cui, concludono gli autori, il sistema scolastico produce differenziazione sociale possono essere diversi e cambiare in ragione di mutamenti storici più generali, ma non per questo risultano meno efficaci: «invece di segregare prematuramente gli allievi delle classi sociali inferiori scoraggiando fin dall'inizio il loro livello di aspirazioni, il sistema scolastico li convince, soprattutto grazie alla sua struttura, che per “arrivare” è necessario competere e che l'esito di questa competizione è solo nelle loro mani, cioè dipende esclusivamente dalle doti e dalle capacità individuali » (Barbagli e Dei 1969, 321). Tuttavia questa competizione, sottolineano gli autori, non è equa. Nell'istituzione scolastica, tocca allora agli insegnanti « svolgere individualmente o come gruppo quello che era prima compito del sistema scolastico, di eliminare *fin dall'inizio* gli allievi delle classi sociali inferiori » (ivi, 323).

In anni più recenti, non si sono avuti ulteriori interventi legislativi in grado di incidere significativamente sul processo di de-stratificazione dell'istruzione secondaria e di modificazione dei curricula e dei programmi disciplinari. Gli anni Ottanta e Novanta sono stati definiti quelli del « cambiamento senza riforma » (Dei 1993), in cui in cui si sono avviati in modo molto parcellizzato sperimentazioni che si sono mosse anche nella direzione di una maggiore apertura e inclusività dell'istruzione formale ma in cui si è rinunciato, a livello nazionale, ad un progetto di riforma complessivo, all'individuazione di linee guida capaci di orientare l'intero sistema scolastico verso un processo di crescente democratizzazione. In questo senso si muoveva la mai attuata riforma Berlinguer (Legge 30/2000), mentre in direzione contraria si muoveva la cosiddetta Riforma Moratti che prevedeva due rami di istruzione secondaria superiore, quello liceale e quello professionale, laddove in quest'ultimo si doveva rafforzare il collegamento scuola-lavoro attraverso tirocini e curriculum maggiormente professionalizzanti (D. Lgs. 226/2005). Anche quest'ultimo provvedimento è rimasto tuttavia inattuato e la successiva riforma dei cicli dell'istruzione secondaria di secondo grado (legge 133/2008) si è limitata a prendere atto, e a istituzionalizzare, alcune delle sperimentazioni che hanno coinvolto capillarmente l'istruzione secondaria a partire dagli anni Settanta (Dei 1993), rinunciando ad un disegno di riforma complessivo (D'Amico 2010).

Il secondo ciclo della scuola secondaria, sebbene presenti una maggiore omogeneità di curricula rispetto al passato e una maggiore apertura negli accessi all'Università, rimane tutt'ora profondamente legato ad un'impostazione Gentiliana che favorisce una separazione tra indirizzi orientati al saper fare, all'apprendimento di conoscenze applicate, più o meno legate al lavoro di tipo manuale (istituti professionali e tecnici) e indirizzi che, promuovendo un sapere di tipo accademico, vedono nell'università lo sbocco necessario per l'apprendimento di competenze maggiormente professionalizzanti (i licei). Va segnalato quindi che, nonostante l'obbligatorietà della permanenza nel sistema di istruzione sia stata incrementata ai 16 anni, al termine della scuola media – ovvero attorno ai 14 anni – gli studenti si trovano tuttora ad essere canalizzati in percorsi scolastici che aprono ad opportunità educative e sociali fortemente differenziate.

Come abbiamo ricordato nell'introduzione, nonostante siano stati aboliti formalmente gli indirizzi vicolo cieco, le probabilità di accedere all'istruzione universitaria ed ottenere una laurea per chi proviene dall'istruzione professionale sono, di fatto, risibili. Inoltre, l'oggettiva sovrapposizione tra appartenenze sociali e scelte di indirizzo nella scuola superiore testimonia che il sistema scolastico italiano continua a svolgere una funzione conservatrice, continua, cioè, ad ostacolare, nell'accesso agli indirizzi scolastici più prestigiosi e maggiormente orientati all'ottenimento di

un'elevata credenziale educativa, proprio quelle categorie sociali che potrebbero trarne più vantaggio in termini di mobilità sociale.

Scheda 2 : La razionalità nella scelta alla prova

Per ogni ricercatore, gli strumenti di percezione e di lettura della realtà sociale sono l'esito di processi di socializzazione, di costruzione di un *habitus* accademico che può condizionare la sua curiosità e immaginazione sociologica, la scelta degli oggetti della ricerca, dei metodi di indagine e delle lenti teoriche attraverso cui raccogliere e analizzare la documentazione empirica. Non vi è dubbio che, chi si accosta oggi allo studio delle scelte scolastiche in una prospettiva sociologica, si trovi quasi necessariamente costretto a confrontarsi con una specifica impostazione teorica e metodologica legata a versioni più o meno forti delle teorie della scelta razionale. Questo è infatti l'approccio attraverso cui, nella letteratura accademica più recente si è affrontato il nodo teorico relativo ai processi in atto nelle transizioni attraverso il sistema educativo (Gambetta 1987; Schizzerotto 1997; Aburrà 1977; Ires 1996; Cavalli et al 2001; Cavaletto 2010; Olagnero e Cavaletto 2011; Bonica e Olagnero 2011). Esplorare le ragioni per le quali tale prospettiva abbia egemonizzato il campo di studio sulle scelte scolastiche richiederebbe una sociologia della sociologia che va al di là degli obiettivi di questo lavoro. Sicuramente, tuttavia, questo approccio presenta l'indiscutibile vantaggio di poter spiegare le disuguaglianze di istruzione evitando di ricorrere al determinismo delle strutture sociali e affidando un peso maggiore all'intenzionalità degli attori (Boudon 1977). Da questo punto di vista, la diffusione delle teorie della scelta razionale nello studio delle disparità dei percorsi educativi è parte di un processo più ampio che ha coinvolto la sociologia nel corso degli ultimi decenni con la crisi del cosiddetto paradigma *causalista* e il progressivo affermarsi del paradigma dell'azione (Bagnasco 2007). Adottando una prospettiva molto vicina a quella usata nella scienza economica, un'importante filone di studiosi sostiene infatti che l'obiettivo dell'impresa sociologica sia quello di spiegare i fenomeni sociali in quanto effetto aggregato di azioni individuali (Coleman 1990). Si è affermata, dunque, la necessità di micro-fondare l'analisi sociologica, ossia di adottare una prospettiva che dia conto dell'intenzionalità degli attori e che sia in grado di *situarla* nella struttura di vincoli e opportunità in cui si muovono (Hedstrom 1998; Hedstrom e Swedberg 2005; Barbera 2004). Sebbene non si tratti dell'unico modo attraverso cui in sociologia si è provato ad affrontare il problema teorico di dar conto dell'*agency* (Bourdieu, 1972; Giddens 1984), il paradigma della scelta razionale ha preso piede in numerosi ambiti della ricerca sociale (Elster 1997). Si è affermato infatti che ciò che contraddistingue quella umana dalle altre specie animali sarebbe proprio la capacità di porsi in relazione al futuro, di anticipare possibili percorsi di azione e di prefigurarsi strategie per raggiungere i propri obiettivi (Elster 1979). La razionalità strumentale, dunque, da un lato viene spesso assunta come un "universale", come una caratteristica che accomuna la generalità degli essere umani⁴⁸, dall'altro, rappresenta secondo molti uno strumento euristico efficace per comprendere l'azione sociale nei diversi ambiti e nei diversi contesti in cui può dispiegarsi⁴⁹.

⁴⁸ « La razionalità è una proprietà universale e un ideale dell'essere umano: non è limitata a un particolare sottoinsieme dell'umanità in un contesto spazio-temporale specifico - ad esempio le società occidentali moderne. Non possiamo nemmeno immaginare una situazione in cui un individuo rifiuti o violi coscientemente il principio generale di usare i mezzi migliori per raggiungere i propri scopi » (Elster, 1997)

⁴⁹ Boudon, tra i più noti sostenitori di questo approccio, ha esaminato criticamente ricerche e teorie che

Uno degli obiettivi di coloro che si rifanno alle teorie della scelta razionale consiste nel formulare modelli teorici che consentono di spiegare le disuguaglianze educative in termini strutturali (Boudon 1973; Goldthorpe 1996; Breen e Goldthorpe 1997; Goldthorpe 2000), ossia, come il risultato di diverse strutture di costi e opportunità con cui attori razionali devono interfacciarsi (Keller e Zavalloni 1964). I contributi che utilizzano questo approccio, e che in questa sede non esamineremo nel dettaglio⁵⁰, modellizzano le traiettorie educative come una successione di punti di biforcazione in corrispondenza dei quali gli attori valutano i costi che comportano le diverse scelte così come le probabilità di riuscita. Si giunge così a mostrare in che modo la posizione occupata nello spazio sociale incida sui processi decisionali pur non facendo ricorso ad ipotesi circa differenze nei sistemi culturali o valoriali (Boudon 1973; 1977; Goldthorpe 1997). In altre parole, si assume che gli attori utilizzino gli stessi procedimenti cognitivi di deliberazione qualunque sia la posizione che essi occupino nella gerarchia sociale e che, se vi sono delle differenze nelle scelte effettuate, esse sono da ricondursi alle differenti strutture di costi e opportunità che essi incontrano (Breen e Jonsson 2005).

Numerosi autori hanno criticato questo tipo di approccio, in particolare per la sua incapacità di dar conto della dimensione culturale, normativa o simbolica dell'azione sociale. Green e Shapiro (1994) ne hanno mostrato i limiti in riferimento alla sua applicazione al campo della scienza politica, Little (1991) ha mostrato la fragilità degli assunti sulla natura umana su cui si basa, Bourdieu ha rimarcato l'impossibilità di concepire un soggetto astrattamente razionale in quanto la sua mente è sempre racchiusa entro i limiti, socialmente strutturati, del suo *habitus* (1992, 93), Devine (1998) ha efficacemente mostrato le difficoltà che tale prospettiva incontra nel dar conto dei processi relativi alle scelte scolastiche e alla mobilità sociale⁵¹.

Anziché fornire al lettore una rassegna di questi rilievi critici, si proverà a far dialogare la prospettiva della scelta razionale, così delineata nei suoi elementi essenziali, con il materiale empirico raccolto nelle prime fasi della ricerca. Tuttavia, per far questo, occorre isolare alcuni tra gli assunti implicitamente richiamati dagli studiosi che vi fanno riferimento. Nonostante si possano evidenziare differenze anche marcate nei modi attraverso cui viene utilizzata e operazionalizzata l'impostazione razionalista nelle singole ricerche, è infatti possibile mettere in luce un nucleo centrale di affermazioni che generalmente le presiedono e che riguardano il modo attraverso cui l'ideal-tipo della razionalità strumentale (Weber 1922) viene solitamente declinato. Un primo assunto su cui si fonda questa prospettiva nello studio delle scelte scolastiche consiste nel concepire l'istruzione formale come un bene di investimento. Ovvero un *mezzo* o uno *strumento* per accedere ad un qualche tipo di beneficio futuro, che sia una più elevata retribuzione o il prestigio di un'occupazione. In qualità di investimento, ad esso si associa anche un *rischio* dovuto alla possibilità che qualche incidente di percorso renda impossibile raccoglierne i frutti. Accanto a questo, e da esso inscindibile, in queste ricerche si assume, e talvolta si mostra, che gli attori sono impegnati in un'attività cognitiva di raccolta delle informazioni, di calcolo dei costi e dei rischi. D'altro canto si assume anche che gli attori condividano un orientamento a lungo termine, che, in un certo senso, siano mossi da obiettivi

ricoprono gli ambiti più disparati dell'indagine sociologica e ha mostrato in che modo un semplice modello che assuma la razionalità come requisito base dell'agire, sia in grado di interpretare efficacemente un'estrema varietà di fenomeni sociali (Boudon 1984; 1977).

⁵⁰ Per una rassegna si possono vedere ad esempio Barone (2005) o Cavaletto (2010) e Corradi (2010).

⁵¹ Si veda anche Pizzorno (2007) per un'importante critica alle spiegazioni delle condotte umane attraverso le teorie della scelta razionale e per la proposizione di un programma di ricerca sociologica alternativo che si basa sulla nozione di riconoscimento (si veda anche Donatella dalla Porta *et al.* 2000).

lontani nel tempo (il diploma, il lavoro futuro, ecc.) piuttosto che dal soddisfacimento di bisogni o desideri più immediati. Infine, queste ricerche definiscono in modo piuttosto stringente la struttura dei costi e dei benefici attesi: i costi sono essenzialmente rappresentati dagli anni di studio, non solo perché ad essi sono associati degli esborsi monetari diretti (materiale didattico ed eventualmente tasse), ma anche poiché rappresentano un periodo di mancato guadagno; i benefici vengono invece identificati nei termini di migliori chances occupazionali (Schizzerotto 1997), retribuzioni future (Checchi 2010a) o anche di status (Boudon 1973)⁵². Queste proposizioni possono apparire assiomatiche, così evidenti da non necessitare una spiegazione o una ricerca più approfondita. Esse rispecchiano, infatti, un senso comune e un linguaggio che, in una società che ha a lungo immaginato l'istruzione come uno *strumento* di ascesa sociale, è molto familiare a chiunque si appresti allo studio di questo tema. Tuttavia, vedremo che questi assunti non possono essere dati per scontati e l'incontro con i soggetti della ricerca ha progressivamente indebolito ai miei occhi le basi su cui si fonda l'approccio qui presentato.

Nel periodo iniziale del lavoro di campo, cominciando a raccogliere alcune interviste esplorative sui processi di scelta scolastica da parte di genitori che avevano affrontato questa fase di transizione alcuni anni prima, mi rendevo conto di quanto l'apparato concettuale fornitomi dalle teorie della scelta razionale fosse vicino a quello utilizzato dagli stessi soggetti intervistati. Le prime chiacchierate con alcuni genitori che avevano affrontato la scelta della scuola superiore alcuni anni prima, mi rivelavano un insieme di *motivi* per i quali una specifica decisione era stata presa. Nei loro racconti mostravano come le scelte fossero state prese *soppesando* diversi corsi d'azione, *valutando* diverse opzioni, riflettendo sulle capacità scolastiche dei figli e sulle loro aspirazioni. Inoltre, i soggetti intervistati rifiutavano l'eterodirezione rivendicando una forte autonomia nella decisione. I consigli, i suggerimenti di amici, insegnanti, conoscenti, rivestivano un ruolo trascurabile nei racconti e il loro contributo veniva minimizzato quando si discuteva della decisione effettivamente presa. L'io, o meglio il Noi familiare, dominava le interviste, come è possibile riscontrare nel seguente estratto:

Genitore n. 1: Noi abbiamo pensato, visto che, voti bassi, pensava sempre a giocare, a questo punto è meglio che fa una cosa più facile e che magari si può trovare un lavoro e fare la sua vita. Abbiamo visto allora tutte le scuole, siamo andati agli open day. Allora abbiamo pensato Sistema Moda.

MR: e come mai?

G1: cioè a lei piace... e poi siamo a Milano, se non ti da possibilità qui vorrei vedere.

⁵² Nella prossima scheda si avrà modo di notare che alcuni autori hanno spiegato le scarse ambizioni educative di alcuni gruppi sociali come una limitata capacità di differire le gratificazioni. Sebbene utilizzino un approccio radicalmente diverso, i teorici che utilizzano un approccio razionalista e quelli che, soprattutto in passato, hanno focalizzato l'attenzione sulla dimensione culturale come variabile esplicativa delle disuguaglianze, sembra condividano una medesima visione della funzione della scuola che non è detto sia generalizzabile. L'istruzione rappresenterebbe infatti un costo, un sacrificio, magari temporaneo, che tuttavia consentirebbe il raggiungimento di benefici in un futuro più o meno prossimo. Sebbene riconosciamo che in alcuni casi l'istruzione può essere considerata un privilegio per gruppi sociali in grado di sostenerne i sacrifici ad essa connessi, in questo lavoro – e in riferimento al passaggio alle scuole superiori – non ci sentiamo di darlo per scontato. E' nota, del resto, la critica di Tumin (1953) alla teoria funzionalista della stratificazione sociale di Davis e Moore (1945) secondo cui l'idea della scuola come 'sacrificio' serva a legittimare le disuguaglianze sociali e in sostanza il privilegio dei ceti elevati che vi hanno avuto accesso.

Da un lato, il senso comune, la retorica dell'istruzione quale investimento, così come il linguaggio e la specifica modalità attraverso cui le scelte mi venivano a posteriori raccontate, dall'altro, le caratteristiche del sistema di istruzione italiano, la sua apertura, la scarsa rilevanza dei sistemi di selezione all'ingresso che possono garantire una libertà effettiva alle scelte familiari e, infine, la nuova sensibilità per la micro-fondazione delle spiegazioni sociologiche, hanno fatto in modo che la prospettiva della scelta razionale si imponesse inizialmente in una prima formulazione delle tracce di intervista.

Tuttavia, in una fase di ricerca successiva, quando cioè ho cominciato a prendere contatti con alcune famiglie i cui figli frequentavano le classi seconde e terze della scuola secondaria di primo grado, ho avuto modo di rilevare quanto, in molti casi, gli attori si avvicinassero alle scelte della scuola superiore secondo modalità molto distanti da quelle ipotizzate dal paradigma razionalista.

1) Soprattutto tra i genitori immigrati e tra coloro che avevano una esperienza scolastica molto limitata, vi era il loro smarrimento, una reale incapacità di distinguere tra i diversi indirizzi di scuola secondaria superiore e la loro connessione con il mondo del lavoro che si traduceva in una forte dipendenza da figure in grado di supportarli o accompagnarli nel passaggio alle scuole superiori.

G2: Lei [la figlia] dice che deve fare una scuola per fare la veterinaria... a me sta bene...

MR: ah quindi poi farebbe l'università?

G2: L'università?

MR: Sì, perché per fare la veterinaria bisogna fare l'università, non basta il liceo

G2: ah sì? Ma che si è messa in testa quella? [risate]

In molte occasioni di incontro con i genitori degli studenti che avevo modo di seguire nelle classi in cui conducevo l'osservazione partecipante o nel doposcuola del Comitato Inquilini, ho avuto serie difficoltà a indirizzare la conversazione verso una forma che si potesse avvicinare a quella di un'intervista proprio a causa delle pressanti richieste di informazioni, valutazioni e giudizi che questi genitori mi rivolgevano. Questa semplice constatazione ha il potere di scardinare uno degli assunti cruciali delle teorie della scelta razionale, ovvero l'autonomia decisionale degli attori. In moltissime interviste, mi appariva evidente che le preferenze in ambito educativo, così come i mezzi, ovvero i percorsi scolastici da intraprendere per raggiungere determinati obiettivi, potessero essere fortemente condizionati da soggetti esterni, in primo luogo dagli insegnanti, così come dai figli, questi ultimi mossi solo raramente da un procedimento cognitivo vicino a quello richiesto dal modello teorico della razionalità strumentale.

G3: io le ho dato un consiglio che è: « quello che vuole lei ». Perché lei è la prima che deve studiare. Però prima lei dice «voglio fare l'artistico » e le chiedo, che cos'è l'artistico Nicole? E io non capisco niente! [ride] poi ha detto il linguistico, poi adesso vuole fare Amministrazione finanza e marketing... cos'è!?? [risate]

MR: è una cosa più relativo alle materie economiche, però ci sono anche le lingue, il diritto...

G3: sì tipo internazionale, le lingue...

MR: senti, ma tu hai capito qual'è la differenza tra istituti professionali, tecnico e un liceo?

G3: [fa di no con la testa] sì me l'ha spiegata... ma poi dopo io non capisco niente. Non lo so è bello quello [si riferisce al tecnico turistico]?

MR: Eh non lo so! [ridendo]

G3: perché alcune maestre hanno detto che... io ho parlato con una maestra.. ha detto « non farla andare a turistico, non è adatta ».

MR: e cosa sarebbe meglio?

G3: ... E quello che vuole lei, io non lo so... anche mio marito, non sa niente... tra gli amici... lei parla con gli amici... quella, quella... le due amiche fanno il linguistico, quell'altra fa Amministrazione... quella lì... e gli altri scientifico.. il Volta.. ma lei non vuole quello... è così tutto tra gli amici...

Questi estratti mostrano come sia difficile osservare il rispetto anche solo di alcuni tra gli assunti su cui si fondano gli approcci razionalisti allo studio delle transizioni scolastiche. In molti casi non è possibile riscontrare né una reale attività di raccolta di informazioni, di previsione dei costi e dei rischi, né una prefigurazione della corrispondenza tra la scelta effettuata e obiettivi di vita di più lungo periodo. Inoltre, ma lo vedremo in modo estensivo nel capitolo 7, il parere degli insegnanti assume, soprattutto per le famiglie dotate di uno scarso capitale culturale, un ruolo cruciale e non viene incorporato all'interno di un processo deliberativo razionale poiché gli attori non mostrano di avere la capacità necessaria per utilizzarlo allo scopo di raggiungere obiettivi prefissati.

2) Anche quando i genitori apparivano maggiormente capaci di comprendere e di muoversi nell'offerta di scuola superiore disponibile e rivelavano di essere intenzionati a seguire criteri di scelta più precisi, questi apparivano spesso molto diversi da quelli solitamente ipotizzati in una prospettiva razionalista.

G4: è indeciso tra due scuole mi ha detto..

MR: ah sì? Quali?

G4: Una è quella che sta qua...

MR: di che scuola si tratta?

G4: E questo non te lo so dire.. è quella che sta qua, come si chiama?

MR: Eh non lo so.. e l'altra?

G4: L'altra mi ha detto sta vicino Porta Genova..

MR: il Feltrinelli?

G4: Non lo so come si chiama... allora io ho pensato, visto che lui già da un po' di problemi, con le cattive amicizie ecc. Allora è meglio questa scuola qui vicino. Che almeno posso controllarlo [ridendo]...

MR: Cioè come?

G4: È proprio qua, li vedo dal balcone i ragazzi di questa scuola, sui motorini e così.. all'uscita da scuola posso guardarlo dal balcone

In questo estratto di intervista i genitori sono indifferenti rispetto al tipo di indirizzo di scuola superiore. Di fronte alla necessità per i loro figli di dover cambiare scuola, la preoccupazione principale è quella di fornire loro un ambiente che li protegga dalle “cattive amicizie”. La scelta della scuola superiore non è qui percepita come un mezzo o uno strumento da utilizzarsi in vista di un obiettivo, ma come un momento di transizione da un ambiente relazionale conosciuto a uno ignoto. E dunque, le strategie della famiglia, se vogliamo razionali, si rivolgono al tentativo di minimizzare i rischi nel passaggio alle nuove relazioni, piuttosto che alla valutazione dei rischi legati al fallimento

scolastico o ai costi e ai benefici che un determinato percorso di studi comporterebbe⁵³.

In altri casi, la prospettiva di lungo periodo, preconditione perché si sviluppi un procedimento cognitivo di tipo strategico, viene rifiutata in modo esplicito poiché ritenuta inadatta o poco efficace ad affrontare le scelte in un'epoca di estrema incertezza.

MR: Ma quando pensate alla scuola superiore che potrebbe fare vostro figlio... c'è anche un pensiero poi al mondo del lavoro?

G5: [ride] il mondo del lavoro? Quale sarà il mondo del lavoro quando lui finirà la scuola? Lui ci pensa, sì, ma sono i sogni dei ragazzi e noi glie li lasciamo, perché è importante. Lui vuole fare il chimico, e allora si è informato, ha chiesto e ha detto che vuole fare lo scientifico per poi fare Chimica all'Università, per entrare poi in questo corpo di chimici super specializzati che non lo so, l'avrà visto in televisione... però noi non pensiamo a questo. Bisogna andare passo passo. E poi si vedrà.

Come mostra questo estratto, talvolta, è la scelta, di per sé, in quanto processo deliberativo e momento di assunzione di responsabilità, a contare più delle sue conseguenze. In un'ottica che mette profondamente in discussione l'orientamento strategico presupposto dalle teorie della scelta razionale, la scelta della scuola superiore assume un valore proprio, in quanto momento educativo, occasione per crescere e maturare. Alcuni genitori, infatti, pur nutrendo convinzioni specifiche circa i percorsi che sarebbe preferibile intraprendere, pur capaci di anticiparne i costi, i rischi e i benefici attesi, si rifiutano di imbrigliare la decisione in questa logica e, ritenendo più importante il modo attraverso cui questa transizione viene gestita rispetto alle decisioni effettivamente prese, si assumono persino il rischio di una scelta "sbagliata".

G6: Noi [genitori] gli stiamo dietro, sempre, però facciamo in modo che lui sappia affrontare la vita, perché comunque, qualsiasi cosa può succedere, purtroppo la vita è così, mi può succedere qualsiasi cosa, va bene? Però almeno sai affrontare la vita, anche ragazzo, però la sai affrontare. Puoi sempre dire, vabbè, posso andare avanti. Quindi lui deve saper scegliere, come quando gli dico scegli gli amici, scegli cosa fai.. così per la scuola [...] perché per come la penso io, cioè io comunque penso che devono fare le loro esperienze e devono viverla su loro stessi. Se in un momento hai voglia di andare a fare quell'esperienza, di vedere... vai, falla.

Si potrebbe sicuramente argomentare che vi è una razionalità anche nell'utilizzare la scelta della scuola superiore quale momento educativo. Tuttavia, ciò che preme sottolineare è come una ricerca che abbia l'opportunità di indagare i processi decisionali nel loro farsi quotidiano, sia in grado di mettere al riparo dagli errori di tipo prospettico in cui incorrono gli studi che costruiscono il

⁵³ Come ho avuto modo di constatare, e come mi è stato riferito da alcuni testimoni privilegiati, il tema dell'indifferenza rispetto ai diversi percorsi di studio superiore è particolarmente evidente tra le famiglie immigrate. Queste, avendo familiarità con sistemi scolastici differenti da quello Italiano, in cui talvolta il passaggio dalla scuola comprensiva a quella più specialistica avviene ad un'età più avanzata, non percepiscono ciò che questa transizione comporta in termini di opportunità educative e lavorative future. Così nel corso di una discussione con un gruppo di docenti mi è stato fatto presente che « c'è un grave problema con le famiglie immigrate. Perché, uno, loro non si fanno mai vedere e non ti chiedono mai molto. Due, quando parli con loro, poi, scopri che non sanno neanche quello di cui stai parlando. Per molti di loro la scuola superiore è un po' il proseguimento della scuola media, molte non si rendono conto che invece la scelta di indirizzo può fare la differenza » (Prof G).

materiale empirico attorno a questionari o interviste. Questi, infatti, corrono il rischio di trattare le risposte degli intervistati come dati che rispecchiano processi oggettivamente in atto nel momento in cui le decisioni sono state prese, quando andrebbero invece considerati come costruzioni narrative che emergono nella situazione di intervista (Montesperelli 1998). Se, come afferma Elster (1997), la razionalità rappresenta un *ideale normativo*, è facile supporre che, a posteriori, ciascuno ricostruisca le proprie traiettorie come razionali e scevra il più possibile da condizionamenti esterni. Per quanto non sia possibile escludere l'utilizzo di un orientamento di tipo strategico nei processi di scelta, è pur vero che non si può assumerne la generalità. Le ricerche di taglio etnografico e longitudinale mostrano solitamente come nella maggior parte dei casi le scelte siano il risultato di processi che hanno a che fare solo in parte con un vero e proprio procedimento di tipo razionale (Hatcher 1998)⁵⁴. Come si è cercato di mostrare nei capitoli che seguono, gli individui o le famiglie sono solitamente mossi da aspirazioni molto generiche, da sogni, che sono l'esito di complessi processi di costruzione sociale e che per tradursi in azioni e scelte effettivamente atte a realizzarli hanno bisogno di tutta una serie di condizioni abilitanti che sono date solo a categorie peculiari di attori.

Scheda 3 : l'approccio “culturalista”.

Con approccio “culturalista” intendiamo identificare in modo molto generale un insieme piuttosto eterogeneo di contributi allo studio delle disuguaglianze di istruzione che hanno scelto di approfondire in misura peculiare le determinanti o i processi culturali propri dei milieux di origine degli studenti come fattori condizionanti le scelte e la riuscita scolastica. Si tratta in sostanza di una sociologia dell'educazione che è centrata sull'allievo e sul suo contesto familiare e sociale piuttosto che, come nel caso dell'approccio conflittualista, sulla scuola come apparato di trasmissione e selezione culturale (Forquin 1982, 54). Secondo questa prospettiva, è possibile ipotizzare che la scelta dei percorsi di studio sia dovuta a preferenze che hanno origine negli ambienti sociali e culturali a cui i soggetti appartengono, nei loro « mondi privati » direbbe Schwartz (1990). Se nell'approccio razionalista si assumono attori autonomi e riflessivi, capaci di deliberare strategicamente le scelte più appropriate per raggiungere i propri scopi, qui gli individui sono profondamente legati e radicati nel tessuto sociale e culturale di riferimento che definisce non solo gli obiettivi, ma anche i mezzi e le capacità per raggiungerli.

Si tratta di uno degli approcci più diffusi negli studi sociologici che si sono occupati di disuguaglianze educative nel secondo dopoguerra. Se alle origini, la sociologia dell'educazione si sovrapponeva alla sociologia della conoscenza o alla sociologia della cultura avendo come tema di studio principale quello della costruzione del legame sociale, dei meccanismi che costituiscono l'individuo come essere sociale (Durkheim 1922), a partire dagli anni Cinquanta, l'attenzione di questo campo disciplinare si è spostato fortemente verso lo studio delle problematiche legate all'uguaglianza nelle possibilità di accesso e riuscita nel sistema di istruzione. In un'epoca in cui si affermava un ideale di scuola come strumento di progresso sociale ed economico (Benadusi 1984) e di affermazione del paradigma tecno-funzionalista (Clark 1962), si è sviluppato un ricco filone di

⁵⁴ Così, le teorie della scelta razionale dovrebbero essere considerate, come affermano alcuni autori (Goldthorpe 2000), uno strumento concettuale che non si propone di descrivere i processi realmente in atto ma che consente l'elaborazione di modelli esplicativi facilmente intellegibili che diano conto dei dati raccolti.

ricerche empiriche che ha rivolto un'attenzione preminente agli effetti della socializzazione familiare come fattore determinante lo *spreco di talenti*. I tentativi di democratizzazione dell'istruzione si sono dunque accompagnati a indagini, molto spesso finanziate dai governi centrali, attraverso cui si provava a comprendere, esplorandone gli universi socio-culturali, i fattori in grado di spiegare il ritardo scolastico delle cosiddette classi svantaggiate, ceti operai, minoranze etniche, immigrati⁵⁵. Così, Banks affermava che « il peso crescente delle prove della persistenza di disuguaglianze di classe sociale nel percorso di istruzione, a dispetto della democratizzazione delle possibilità di accesso al sistema stesso, ha reso inevitabile la messa in relazione stretta di studi dell'ambiente familiari con considerazioni relative alle classi sociali. La consistente tendenza dei figli degli operai o dei lavoratori manuali a riuscire meno bene a scuola, e a lasciare la scuola prima dei figli dei lavoratori non manuali anche quando avevano le stesse capacità, esige una spiegazione, e sembrava ragionevole cercare quella spiegazione nelle esperienze e nelle attitudini della famiglia operaia » (Banks 1971, 61-62). E' soprattutto in quegli anni che prende forma un vero e proprio modello di spiegazione “culturalista” delle disuguaglianze di fronte all'istruzione che, negli Stati Uniti come in Europa, presenta diramazioni significative in numerosi studi che hanno posto in primo piano gli orientamenti di valore, i livelli di ambizione e aspirazione, come fattori determinanti le traiettorie scolastiche (Forquin 1979, 98).

La sociologia e la psicologia sociale americana, in un periodo in cui era egemonizzata dal paradigma parsonsiano, si era infatti a lungo interrogata sull'esistenza di un pluralismo di valori legato all'appartenenza di classe, alle relazioni, dunque, tra “common values” e “class differential values” (Riessman 1952; Katz 1964; Han 1969). Nei lavori di Hyman (1953) e Kahl (1961) si sostiene l'esistenza di un collegamento causale tra disuguaglianze di livello scolastico e i sistemi di valori a cui gli attori aderiscono a loro volta dipendenti dalla classe sociale. Entrambi i lavori sottolineano come, scendendo nella scala sociale, si incontrino modelli culturali che inibiscono le probabilità di sopravvivenza nel sistema scolastico. In particolare, sia tra gli adulti che tra gli adolescenti delle classi popolari, gli autori registrano livelli inferiori negli indicatori di “achievement” e “strive for success” rispetto alle classi medie e affermano che questi tratti culturali riducono la probabilità che gli attori intraprendano delle azioni in grado di contribuire ad un miglioramento della propria posizione sociale (Hyman 1953, 472). Seguendo questa linea di ragionamento si è giunto infine ad affermare che tra i maggiori ostacoli alla mobilità sociale attraverso l'istruzione, vi siano i tratti culturali e i sistemi valoriali che, trasmettendosi dai genitori ai figli, rendono gli appartenenti a certi strati sociali particolarmente incapaci di sfruttare le opportunità presenti nella struttura sociale (Kahl 1961)⁵⁶. Similmente, la ricerca statunitense sui processi di *status attainment*, inaugurata da Blau e Duncan (1967) e dal *Winsconsin research program* (Sewell et al 1957; Sewell e Shah 1968; Sewell et al 2003), ha raggiunto conclusioni affini a quelle sinora esposte

⁵⁵ « Nel periodo del dopoguerra il continuo tentativo di democratizzare l'istruzione secondaria e superiore in condizioni inconsuete di piena occupazione e di benessere diffuso, ci mise di fronte alla necessità di riformulare il problema in modo più sottile e ritenere che la classe sociale avesse un'influenza profonda sull'educabilità dei bambini » (Floud 1961, 139).

⁵⁶ Una delle critiche mosse a questo filone di studi sugli orientamenti di valore è ben riassunta da Combessie, secondo cui esso « presuppone che il sociologo faccia astrazione proprio di quelle differenze sociali che pretende di cogliere a livello dei valori: egli misura l'ambizione sulla base del termine che essa si prefigge e non sulla base della distanza che separa questo termine dal livello sociale (culturale o professionale) della famiglia » (Combessie 1969, 17) In altre parole sarebbe possibile rilevare maggiori livelli di aspirazioni educative e sociali qualora questi studi avessero tenuto conto dei punti di partenza dei soggetti, cioè della *distanza* che questi ambivano a coprire nello spazio sociale.

ponendo l'accento sulla rilevanza delle dimensioni culturali, valoriali e psicologiche nell'*attainment* educativo e sociale (Knottnerus 1987). Coleman (1966), nel suo noto Rapporto finanziato dal governo federale per esplorare le cause dell'insuccesso scolastico, rileva che bisogna porre l'attenzione soprattutto sugli ambienti familiari e di vicinato da cui provengono gli studenti piuttosto che sulle infrastrutture scolastiche e didattiche offerte dal sistema pubblico di istruzione.

Accanto alle ricerche che hanno fatto utilizzo delle *survey* e di metodi di analisi di tipo quantitativo, su entrambe le sponde dell'Atlantico, gran parte dei contributi all'analisi "culturalista" delle disuguaglianze nelle traiettorie educative proviene da studi di taglio etnografico. In Gran Bretagna, si sono sviluppati un certo numero di progetti di ricerca che hanno mirato a una ricostruzione particolareggiata delle condizioni di vita e delle pratiche educative delle famiglie di classe operaia (Craft 1970). Tra questi, è sicuramente degno di nota il lavoro di Douglas (1967), significativamente intitolato *The home and the school*, per la sua capacità di ricostruire in dettaglio non solo gli aspetti materiali della vita degli studenti provenienti da differenti ambienti sociali, ma anche le pratiche genitoriali e le relazioni tra famiglie e sistema scolastico. Forte di una approfondita indagine sul campo, Douglas ha affermato che le cause delle disparità sociali di fronte ai percorsi scolastici sono da ricercarsi, da un lato, nei modelli di organizzazione familiare e nelle pratiche genitoriali, dall'altro nei sistemi di valore e, soprattutto, nelle aspirazioni e ambizioni scolastiche delle famiglie nei confronti dei propri figli. Similmente, Sugarman (1970) ha enfatizzato che il precoce abbandono scolastico degli studenti di classe operaia sarebbe dovuto ad una scarsa propensione a "differire le gratificazioni": uno scarso orientamento al futuro che, invece, tratto culturale tipico delle classi medie, rappresenterebbe un fattore determinante nel favorire la permanenza nel sistema educativo⁵⁷.

La ricca tradizione di ricerca etnografica che ruotava negli Stati Uniti attorno alla Scuola di Chicago, aveva peraltro già affrontato questa tematica nei lavori di Whyte (1943) e Hollingshead (1949). Nel suo studio sui *corner boys* e sui *college boys* in uno slum urbano di Boston abitato da immigrati di origine italiana, Whyte aveva mostrato infatti in che modo la cultura, l'organizzazione, il funzionamento e le norme che regolavano la vita degli adolescenti potevano inibire la riuscita e l'avanzamento scolastico. Coloro che riuscivano ad intraprendere un percorso di mobilità sociale attraverso l'istruzione, i *college boys*, dovevano infatti il proprio avanzamento alla presa di distanza dalle norme e dalla cultura che regolava il funzionamento delle cerchie amicali e di vicinato⁵⁸. Allo stesso modo Hollingshead (1949) aveva mostrato le connessioni tra posizionamento di classe nella struttura sociale e gli universi adolescenziali rilevando come specifici tratti culturali (pratiche immaginari, visioni del futuro, percezione di sé nella struttura sociale) avevano un peso decisivo nel

⁵⁷ Tra le ricerche svolte nel dopoguerra in Gran Bretagna e che hanno posto l'accento sul ruolo giocato dalle culture di classe nella riproduzione delle disuguaglianze educative meriterebbero una distinta trattazione i lavori nati nel contesto del Centre for Contemporary Cultural Studies dell'Università di Birmingham (Hoggart 1957; Hall e Jefferson 1976; Willis 1977) per la loro capacità di cogliere in che modo l'insuccesso scolastico possa essere interpretato come il prodotto di tattiche di resistenza delle classi inferiori alla cultura dominante. Per un'introduzione agli autori, agli approcci e alle tematiche di questa tradizione di ricerche si veda Turner (1992).

⁵⁸ « Chick and Doc had conflicting attitudes toward social mobility. Chick judged men according to their capacity for advancing themselves. Doc judged them according to their loyalty to their friend and their behaviour in their personal relations. [...] Both the college boy and the corner boy want to get ahead. The difference between them is that the college boy either does not tie himself to a group of close friends or else is willing to sacrifice his friendship with those who do not advance as fast as he does. The corner boy is tied to his group by a network of reciprocal obligations from which he is either unwilling or unable to break away » (Whyte 1943, 107)

definire le aspirazioni educative e i comportamenti scolastici degli attori. In particolare, come Whyte, Hollingshead ha scelto di soffermare il suo sguardo sul funzionamento dei gruppi informali mostrandone da un lato l'uniformità di classe, dall'altro, la capacità di esercitare un'influenza molto forte, sulle attitudini, sui comportamenti e sulle scelte dei singoli membri⁵⁹. Gli adolescenti infatti, sottolinea Hollingshead, imparano a definire le situazioni in cui si trovano (Thomas e Znaniecki 1912-1920), a scuola come altrove, in modo conforme ai tratti culturali dei gruppi di cui fanno parte. In questo modo, è soprattutto attraverso gli immaginari, gli universi sociali e culturali di riferimento, che la classe sociale può condizionare i processi di scelta, le aspirazioni e ambizioni degli studenti e dunque le loro traiettorie nel sistema di istruzione⁶⁰.

L'interesse per le indagini sui mondi sociali dei gruppi marginali si rafforza, come si è detto, parallelamente ai già ricordati tentativi di democratizzazione del sistema di istruzione. Così, lo studio delle culture marginali o operaie, in quanto sistema di significati relativamente autonomo, va progressivamente associandosi allo studio delle cause dell'insuccesso educativo e si riconfigura nelle teorie del deficit o della "deprivazione culturale" (Lewis 1959; Harrington 1963; Deutsch 1967; Moynihan 1969)⁶¹. In un'epoca di forte affermazione del paradigma funzionalista si afferma un dibattito che guarda soprattutto alla "deprivazione culturale" come causa principale della persistenza della povertà. In particolare se, secondo Parsons, il sistema sociale delle società industrializzate doveva progressivamente favorire l'affermazione dell'*acquisizione* sull'*ascrizione*, era necessario esplorare i motivi per cui ciò non avveniva. In questo clima culturale, accademico e politico, dunque, si è imposta una tradizione di studi che ha teso ad evidenziare in che modo le cause dello svantaggio sociale siano da ricercarsi nelle culture dei gruppi marginali (Deutsch 1967; Moynihan 1969; Banfield 1970). In un lavoro tra i più noti in questo filone, Lewis sostiene che « la cultura della povertà [...] non è soltanto un adattamento a una serie di condizioni obiettive della società più vasta. Una volta venuta a determinarsi, tende a perpetuarsi di generazione in generazione, a causa dell'effetto sui figli. I bambini dei quartieri poveri, all'età di sei o sette anni, hanno già assorbito i valori basilari e le attitudini della loro subcultura e non sono psicologicamente preparati per approfittare pienamente dei mutamenti nelle condizioni di vita o nelle crescenti opportunità che loro si presentano » (Lewis 1969, 188). Altri studi hanno così messo in luce come la struttura e l'organizzazione, o meglio la dis-organizzazione (Frazier 1950), delle famiglie di questi strati particolarmente svantaggiati della popolazione americana, rendevano difficile la messa in atto di quel tipo di pratiche genitoriali che potevano consentire ai figli un pieno sviluppo delle loro potenzialità, una buona riuscita scolastica e una piena integrazione sociale (Reissman 1962). Questi autori hanno rilevato che, intrappolati in un circuito perverso di comportamenti e attitudini disfunzionali, vi erano

⁵⁹ « The adolescent, bolstered by his sense of belonging to a group that back him in his efforts to emancipate himself from adult and institutional controls, feels a sense of power, of belonging, of security, and consequently makes decisions in collaboration with his clique mates he would never make alone, as long as his decision meets with clique approval. [...] Controls operating in the clique tend to produce uniformity of thought and action » (Hollingshead 1949, 207).

⁶⁰ « Within the clique, definitions are placed on a situation which influences the child's behaviour in that situation. The adjustment he makes to these definitions appear to be determined by the meaning each has for him, in relation to the other, as it applies in the situation of the moment. The effective definition that he follows appear to be [...] closely related to the definition other children place upon the situation [...] Therefore, the specific behavior traits exhibited by adolescents tend to be along lines approved by their clique mates, who also tend to be members of the same class » (Hollingshead 1949, 446)

⁶¹ Per una discussione si vedano Bourgois (2001) e Marcus (2005).

gruppi sociali che si auto-escludevano da una piena integrazione nel tessuto sociale⁶². Si è sottolineato, ad esempio, come le decisioni in materia educativa (lasciare o proseguire gli studi) venissero prese dai giovani adolescenti spesso senza discuterne in famiglia, come fosse diffuso un forte orientamento al presente con una relativamente bassa abilità a differire le gratificazioni e a pianificare il futuro e un senso di rassegnazione e fatalismo che contribuiva a far sì che i sacrifici per migliorare la propria condizione venissero anticipatamente considerati vani (Lewis 1969).

La prospettiva adottata dai teorici della “deprivazione culturale” ha iniziato ad entrare in crisi soprattutto con il fallimento dei programmi di educazione compensatoria di cui era stata in qualche modo ispiratrice. Questi programmi rivolti ai gruppi che mostravano di avere più difficoltà all'intero del sistema educativo avevano come obiettivo principale quello di portare agli allievi un certo numero di stimoli educativi, precedentemente e parallelamente all'educazione scolastica “normale”, al fine di contribuire a correggere o a compensare quelle “carenze culturali” di base accumulate nei loro milieux familiari. Gli scarsi risultati di questi programmi hanno avuto implicazioni importanti nella critica alle basi teoriche che li fondavano, aprendo la strada ad un approccio maggiormente attento ai processi di selezione operanti all'interno dei sistemi di istruzione e alle basi strutturali delle disuguaglianze educative (Forquin 1982a). Infatti, come è stato rilevato, oscurando l'effetto prodotto dai meccanismi di dominazione, i teorici della deprivazione culturale sono stati accusati di essere uno strumento ideologico che contribuisce a sviare l'attenzione dalle cause strutturali dello svantaggio sociale ai sistemi culturali e ai comportamenti dei gruppi dominati (Ryan 1971). Tale approccio corre inoltre il rischio di ipostatizzare o reificare, la dimensione culturale offrendone una visione semplificata poiché ignora come le culture, o le sottoculture, siano un prodotto relazionale e che, dunque, i comportamenti o le attitudini registrate empiricamente emergono dal quotidiano confrontarsi degli attori con specifiche condizioni materiali e interazioni sociali. Secondo Ann Swilder (1986) ad esempio, sebbene sia possibile identificare nei sistemi culturali un ruolo causale nella produzione delle azioni, dunque delle traiettorie di vita degli attori, è necessario dar conto di come esse rappresentino una forma di adattamento alle necessità strutturali che si impongono sugli agenti. I gruppi marginali condividerebbero dunque con le classi medie e alte l'idea dominante dell'ascesa sociale per mezzo dell'istruzione ma, non possedendo le competenze culturali necessarie per realizzare questo obiettivo, non sarebbero in grado di intraprendere condotte di azione in accordo con questi valori. Una posizione simile è stata assunta nel più recente dibattito sulla *underclass* (Katz 1993) da Wilson (1987) secondo cui le trasformazioni del sistema industriale, occupazionale e urbano promosse dalle politiche neoliberiste, hanno fatto sì che una significativa porzione di popolazione statunitense abbia sviluppato risposte culturali in grado di produrre un adattamento alle condizioni sociali che le sono state imposte che contribuisce a riprodurre la propria marginalità.

Tenendo conto, dunque, della dimensione relazionale e dialettica che lega determinazioni strutturali e universi simbolici e depurato dalla visione normativa che ha ispirato in passato il dibattito sulle culture della povertà, l'approccio “culturalista” ha prodotto importanti ricerche e

⁶² « As the result of family disorganization a large proportion of Negro children and youth have not undergone the socialization which only the family can provide. The disorganized families have failed to provide for their emotional needs and have not provided the discipline and habits which are necessary for personality development. Because the disorganized family has failed its function as a socializing agency, it has handicapped the children in their relations to the institution in the community » (Frazier 1950, 157).

rilevanti chiavi di lettura utili allo studio delle traiettorie scolastiche. Come mostrano molte ricerche anche recenti, in Europa come negli Stati Uniti, all'interno di contesti fortemente marginalizzati (Dubet 1987; Lepoutre 1994; Evans 2006; Jamoulle 2005, Vankatesh 2006, Wacquant 2008), la lealtà alle reti amicali, i criteri attraverso cui viene definito il valore e l'onore nella cultura di strada possono assumere una posizione centrale per spiegare le scelte scolastiche degli adolescenti. Già il noto lavoro di Willis (1977) mostrava infatti in che modo i ragazzi di classe operaia trovassero nella cultura dei propri genitori e della propria classe sociale dei repertori simbolici che consentivano loro di agire, di costruire la propria identità e di orientarsi attivamente nel loro rapporto con l'istituzione scolastica e con le classi dominanti. I comportamenti e le attitudini anti-scolastiche – così come le scelte educative che dal punto di vista dell'istituzione scolastica possono essere viste come poco ambiziose – più che nei termini della deprivazione, andrebbero dunque studiate alla luce delle specifiche risposte culturali usate da attori strutturalmente determinati per affermare la propria identità, il proprio valore e la propria dignità agli occhi dei pari.

Come è stato ricordato nel primo capitolo, in una prima fase della ricerca ci si è indirizzati verso uno studio approfondito dei « mondi privati » degli adolescenti e delle famiglie con cui entravo in contatto. Nel tratteggiare la storia naturale di questa ricerca è stato messo in luce come queste considerazioni hanno condizionato alcuni importanti passaggi del lavoro di campo (in particolare la scelta del quartiere in cui insediarmi) e sono state rilevate le difficoltà incontrate nel perseguire questo obiettivo. Nel primo capitolo si è sottolineato che le ragioni che mi hanno portato ad abbandonare questa direzione di indagine sono legate in parte ai problemi metodologici incontrati nel tradurre alcuni interrogativi teorici in un lavoro di campo effettivamente praticabile, in parte a un caso di serendipità, ovvero all'aver individuato nel corso dell'osservazione partecipante nel contesto scolastico una pista di ricerca che ritenevo di maggior interesse. A queste considerazioni possono tuttavia essere aggiunti alcuni dati empirici che, sebbene raccolti in modo non sistematico, mi hanno spinto a credere che, nel contesto studiato, la prospettiva “culturalista” avrebbe orientato la mia attenzione verso fattori e processi che avrebbero forse oscurato alcuni meccanismi meno noti a chi si interessa di comprendere le scelte scolastiche e per questo particolarmente degni di un approfondimento più accurato.

In primo luogo, l'ipotesi “culturalista” presupponeva un legame molto stretto tra rendimento scolastico, aspirazioni educative, ambizioni sociali e scelte scolastiche. In altre parole, lo scarso rendimento scolastico di alcuni gruppi sociali sarebbe dovuto alle scarse aspirazioni educative che, formatesi all'interno di ambienti sociali in cui il successo scolastico è estremamente raro, sfavoriscono la motivazione all'apprendimento. D'altro canto, lo scarso rendimento e le basse aspirazioni educative si esprimerebbero anche nelle scelte effettuate, nel precoce abbandono scolastico o nella scelta degli indirizzi professionali. Questa è la “trappola” che sottolineano i teorici della “deprivazione culturale” e, allo stesso modo, è ciò su cui pongono l'accento i primi lavori di Bourdieu (Bourdieu e Passeron 1964; Bourdieu 1966): « la struttura delle opportunità oggettive di ascensione sociale in funzione della classe d'origine e, più precisamente, la struttura delle opportunità di ascensione mediante la Scuola, condiziona le disposizioni nei confronti della Scuola e dell'ascensione attraverso la Scuola, disposizioni che contribuiscono a loro volta in maniera determinante a definire le opportunità di accedere alla Scuola, di aderire alle sue norme e di avervi una riuscita, dunque le opportunità di ascensione sociale » (Bourdieu e Passeron 1970, trad. it. 1972,

206). Ora, dalle esplorazioni condotte con alcuni studenti che ho avuto modo di conoscere nelle classi in cui si svolgeva il lavoro di campo e nel doposcuola del Comitato Inquilini, potevo riscontrare un'inaspettata complessità nella relazione tra rendimento scolastico e aspirazioni che, con l'approssimarsi della transizione alle scuole superiori sarebbe stata ulteriormente complicata dalla relazione tra aspirazioni e scelte effettivamente fatte.

Discorrendo con i membri del corpo docente e con alcuni testimoni privilegiati già nelle prime fasi della ricerca, emergevano elementi contraddittori che avvallavano e allo stesso tempo contraddicevano, ciò che era stato messo in luce dalla letteratura qui presentata. Da un lato, gli studenti che si sarebbero potuti classificare come “culturalmente deprivati”, ovvero coloro che provenivano da famiglie in condizioni di difficoltà economica, con bassi livelli di istruzione, o immigrate, avevano uno scarso rendimento scolastico, dall'altro, manifestavano aspirazioni educative elevate. Da un lato, gli insegnanti lamentavano il basso interesse e coinvolgimento dei loro genitori nelle attività scolastiche, dall'altro denunciavano l'esistenza di ambizioni scolastiche definite “irrealistiche”. Si era dunque in presenza di ambizioni educative e sociali elevate, potremmo dire di classe media, pur in presenza di pratiche e comportamenti non in grado di favorire un buon rendimento scolastico. Le interviste con il personale docente, le famiglie e gli studenti mostravano come anche quelle categorie sociali sotto-rappresentate nei percorsi scolastici più prestigiosi coltivassero un significativo desiderio di mobilità sociale, l'ambizione a “migliorare” la propria condizione, ad emanciparsi da una collocazione sociale che intrappolava le famiglie in un circuito di lavori poco pagati e scarsamente gratificanti⁶³.

C'era, inoltre, una seconda questione difficilmente comprensibile a partire dalla letteratura qui richiamata. Le ambizioni scolastiche espresse dagli studenti e dalle famiglie all'inizio della terza media non si traducevano in condotte con esse coerenti. Se nelle prime settimane dell'anno scolastico molte famiglie immigrate e di classe popolare esprimevano la volontà di indirizzarsi verso i percorsi liceali e verso l'Università, per quali motivi avrebbero poi scelto percorsi più brevi? Sarebbe stato possibile rispondere a questo interrogativo focalizzando l'attenzione su ciò che, nel giro di pochi mesi, accadeva nelle famiglie, nelle cerchie amicali e nei reticoli di prossimità? Sarebbe stato possibile ipotizzare che una trasformazione così radicale delle aspettative educative, delle ambizioni scolastiche e sociali, era da ricondursi a processi tutti *interni* ai contesti socio-culturali di provenienza degli studenti?

Come ricordato nel primo capitolo, la soluzione a questa *impasse* si è avuta nel corso del lavoro di campo, quando ho cominciato a osservare il ruolo cruciale delle pratiche di orientamento. Sebbene gli insegnanti, o gli esperti di orientamento, non avessero formalmente la possibilità di vincolare le scelte scolastiche, l'osservazione partecipante mi rivelava che le decisioni prese dalle famiglie, piuttosto che il naturale prodotto dei condizionamenti economici e culturali degli ambienti d'origine, potevano essere meglio concepite come l'esito di processi relazionali, dell'incontro e delle interazioni tra il personale scolastico, le famiglie e gli studenti, che avveniva in particolar modo nel corso del primo quadrimestre dell'ultimo anno di scuola media. Come si è ricordato, Hollingshead

⁶³ Alcune ricerche condotte recentemente in Italia mostrano che, soprattutto in riferimento alla popolazione immigrata, il dato che potevo raccogliere dal mio lavoro di campo aveva una valenza più generale (Barban e Minello 2012; Santero 2012). Anche la letteratura internazionale ha segnalato in molti casi le elevate ambizioni educative delle famiglie immigrate, spesso più elevate di quelle degli autoctoni appartenenti alla medesima classe occupazionale (Brinbaum e Ceolla-Boado 2007; Brinbaum e Kieffer 2009; Jonsson e Rudolphi 2011; Jackson et al. 2012).

(1949), aveva mostrato che i comportamenti, e dunque le scelte, sono il prodotto delle modalità specifiche attraverso cui gli attori imparano a definire la situazione in cui si trovano. L'osservazione partecipante mi consentiva di riprendere e di ampliare questa intuizione includendo il personale scolastico nel processo di definizione della situazione che preludeva la scelta scolastica.

PARTE II

Retoriche e pratiche dell'orientamento scolastico

Voi, le medie, non le vedrete manco col lanternino
(Insegnante scuola elementare, Bari, 1995)

Nella scuola italiana, l'orientamento scolastico avviene perlopiù attraverso canali di tipo informale. Generalmente, nel periodo che precede la scelta di indirizzo nelle scuole superiori, sono soprattutto gli insegnanti che, nella loro quotidiana attività di didattica e di relazione con le famiglie, dispensano consigli e informazioni sull'offerta scolastica, sulle caratteristiche dei diversi indirizzi, sui tempi e sulle modalità di iscrizione. Molto spesso, studenti e famiglie accedono alle informazioni sull'universo della scuola secondaria superiore tramite la mediazione dei propri reticoli sociali. In alcuni casi, ne discutono con i docenti al termine o all'inizio delle lezioni, sulla porta delle aule scolastiche, nei corridoi. Le famiglie utilizzano i colloqui normalmente adibiti alla comunicazione dei risultati scolastici per confrontarsi con gli insegnanti.

Proprio a causa di questa informalità e di questo radicamento nella quotidianità scolastica, è estremamente difficile raccogliere con sistematicità il materiale empirico necessario a un'analisi sociologica dei processi di orientamento. Questi scambi di informazioni e consigli si celano, il più delle volte, alla percezione dell'etnografo. Gli studenti, i docenti, le famiglie ricercano in queste occasioni, infatti, un'intimità che li porta lontano dalla sua vista e dal suo udito. L'osservazione prolungata del contesto scolastico ha facilitato la possibilità di cogliere alcuni di questi scambi e, il più delle volte, di chiederne conto ai ragazzi e alle ragazze, ai docenti e alle famiglie, ma è stato molto difficile raccogliere con la dovuta organicità questo tipo di dati. Tuttavia, l'indagine sul campo ha consentito di rilevare che le dinamiche di interazione, i processi e i meccanismi in gioco in questo insieme di pratiche orientative di tipo informale non sono molto differenti da quelle registrate osservando un insieme di attività più formalizzate che nella scuola italiana vanno sempre più diffondendosi. Pertanto, la parte più corposa del materiale empirico che sarà analizzato nelle pagine seguenti riguarda le attività esplicitamente indirizzate all'orientamento nella convinzione che una loro analisi approfondita possa mettere in luce alcune criticità generali del processo attraverso cui gli studenti transitano dalla scuola media al mondo dell'istruzione secondaria superiore. Nei capitoli seguenti si esamineranno alcune occasioni di orientamento *informativo* rivolte agli studenti e alle famiglie e le modalità di costruzione del « consiglio orientativo » da parte degli insegnanti. Nella terza parte di questo lavoro si affronterà invece il tema del rapporto tra pratiche orientative e traiettorie scolastiche effettivamente intraprese.

CAPITOLO 3

L'orientamento *informativo*

Con una frequenza sempre maggiore accanto al « consiglio orientativo », di cui parleremo più avanti, vanno diffondendosi nelle scuole italiane numerose attività specificatamente rivolte al tema dell'orientamento scolastico. Vi è un crescente numero di istituti che, nell'ambito dell'assegnazione delle « funzioni strumentali », hanno iniziato a identificare, all'interno del corpo docente, un responsabile per le attività di orientamento⁶⁴. Sempre più spesso, le scuole prevedono l'intervento di soggetti esterni, di « esperti », che offrono le proprie competenze in questo campo al servizio degli studenti, delle famiglie, e degli stessi docenti. Nelle due scuole prese in esame, alcuni docenti adibivano al tema della scelta della scuola superiore alcune ore di lezione e utilizzavano il supporto di un materiale didattico, sempre più diffuso anche nei libri di testo, che è volto sviluppare negli studenti specifiche « competenze orientative » (Pombeni e Guglielmi 2000; Marostica 2002)⁶⁵.

L'origine delle diverse attività di orientamento offerte nelle due scuole prese in esame è legata alla sedimentazione di esperienze pregresse o allo scambio e all'incontro con pratiche attive in altre realtà scolastiche. Infatti, più che il risultato di una riflessione teorica fatta su testi accademici, le attività di orientamento proposte alle famiglie e agli studenti sono generalmente il prodotto di pratiche e di interventi che, nel corso degli anni, si sono incontrati e scontrati con i limiti e le opportunità della loro realizzazione. Non potendo contare su un sistema istituzionalizzato di monitoraggio, di indicatori e misure attraverso cui

⁶⁴ Si tratta di una figura che va diventando sempre più centrale nella definizione delle pratiche orientative promosse dalle scuole. Il suo mandato è stabilito da una delibera del consiglio di istituto e regolato, per quanto riguarda il compenso economico, dal contratto nazionale dei dipendenti scolastici. Svolge un'attività di programmazione e coordinamento degli interventi esterni alla scuola, organizza conferenze e visite presso le scuole superiori, si occupa di contattare e organizzare l'intervento degli esperti, si impegna a partecipare a giornate di aggiornamento sul tema e a diffondere le conoscenze ricevute all'interno del corpo docenti.

⁶⁵ Nella letteratura psicologica, largamente fatta propria dal discorso istituzionale sull'orientamento e dagli « esperti » anche privi di una formazione accademica di questo tipo (educatori, insegnanti, ecc.), con competenze orientative si intende generalmente « l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (ad esempio: la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento) che possono essere disponibili al soggetto in maniera autonoma o possono essere sviluppate attraverso azioni specifiche » (Pombeni e Guglielmi 2000, 26).

valutare la bontà e l'efficacia degli interventi realizzati – che possa consentire una loro comparazione, una discussione sui loro limiti e criticità – generalmente le attività di orientamento vengono proposte in virtù di un processo imitativo e la loro valutazione viene svolta secondo la buona volontà e l'inventiva del responsabile di orientamento di ciascuna scuola. Quest'ultimo, che non è professionalmente formato per svolgere un compito di questo tipo, si arrangia come può, si improvvisa nella definizione di indicatori, nella raccolta dei dati, e nella loro analisi statistica. Discute delle pratiche di orientamento messe in campo con alcuni genitori tra quelli più presenti e più attivi nelle relazioni con la scuola. Raccoglie casualmente informazioni e opinioni da ex-studenti. Come mi è stato più volte segnalato, « in questo campo regna l'improvvisazione », « ognuno fa come può », del resto « è da non più di una decina d'anni che c'è tutto questo parlare di orientamento, e allora le scuole si arrangiano con le risorse che hanno, si improvvisano, si va a tentoni » (resp. orientamento scuola Rossa). Così, le scuole procedono per imitazione e per contrasto, i docenti utilizzano i propri reticoli sociali per acquisire idee innovative, per contattare persone ritenute esperte o competenti per una consulenza informale. Ne risulta una grande fluidità e interscambiabilità delle pratiche orientative messe in atto e l'assenza di una riflessione empiricamente e teoricamente fondata sui loro effetti⁶⁶.

In Italia, i docenti della scuola media non hanno generalmente ricevuto, nel corso di tutta la propria carriera di studio e di lavoro, alcuna formazione nelle discipline che in qualche modo si occupano a livello accademico del tema dell'orientamento (soprattutto la psicologia, la pedagogia, le scienze dell'educazione). È solo in anni recenti, quando cioè il tema dell'orientamento ha cominciato ad invadere il campo scolastico attraverso direttive e

⁶⁶ Ad esempio, in alcune scuole viene proposta la consulenza di uno psicologo per la somministrazione di test psicoattitudinali, in altre (come quelle in cui ho condotto il lavoro di campo) un'ipotesi di questo tipo viene scartata. Tuttavia, queste differenze non sono dovute a una riflessione specifica condotta all'interno di ciascun istituto sui limiti e sulle opportunità di questa pratica orientativa, ma a esigenze di tipo pratico. Perché non se ne conosce il funzionamento o perché si ritiene possano sorgere elementi di criticità nel momento in cui vi sia una discordanza tra « ciò dice lo psicologo e ciò che diciamo noi docenti » (resp. orientamento scuola Blu). In una delle due scuole analizzate, si è per molti anni utilizzato un canale informale che legava un docente con un'associazione di imprenditori locali per organizzare delle “giornate di orientamento” con i rappresentanti di alcuni settori della realtà imprenditoriale lombarda. Venuto meno questo canale, questa attività è stata interrotta e sostituita dall'intervento di un'equipe di formatori. Nella seconda scuola in cui si è condotta la ricerca, per alcuni anni è stato organizzato un evento in aula magna, il *campus*, in cui gli studenti potevano liberamente passeggiare tra i diversi *stand* organizzati dalle scuole superiori del circondario per chiedere informazioni ai loro rappresentanti e raccogliere brochure informative. Questo evento è stato soppresso e sostituito con una *conferenza* perché gli studenti « giravano e chiacchieravano come le pecore piuttosto che approfittarne per chiedere informazioni » (resp. orientamento scuola Rossa). La riflessione teorica sui limiti e le opportunità educative delle diverse pratiche di orientamento, che in alcuni casi è stato possibile rilevare nel corso delle interviste, cede generalmente il passo ai limiti e alle opportunità di tipo organizzativo che queste attività incontrano o hanno incontrato nel corso della loro realizzazione.

indicazioni prima europee e poi nazionali, che i docenti si sono dovuti confrontare con un discorso e un sapere di questo tipo⁶⁷. Privi della formazione necessaria per esaminare criticamente questo sapere, procedono dunque alla sua incorporazione nelle pratiche di orientamento proposte sotto la spinta e la pressione delle circolari ministeriali che dettano le parole d'ordine per le innovazioni nel campo scolastico. Strette tra un discorso dominante che propone visioni e orizzonti verso cui le pratiche orientative dovrebbero muoversi, le difficoltà di comprensione e di traduzione di tali discorsi, e le opportunità di realizzazione degli interventi attraverso cui dar loro un'applicazione pratica, le scuole cercano la strada della mediazione.

Se da parte delle istituzioni, e adesso sempre più delle famiglie, si richiede « più orientamento », le scuole cercano di offrire qualcosa che dimostri il loro impegno in questa direzione in un quadro, non è secondario rilevarlo, di crescenti vincoli di bilancio a causa dei drastici tagli subiti dal sistema di istruzione pubblico in questi anni. Così, pur nella consapevolezza dell'insufficienza delle competenze pedagogiche ed educative per « fare orientamento », in molti casi diventa « impensabile » prevedere l'intervento di soggetti esterni che abbiano i titoli e le competenze adeguate per questo compito. Anche per queste ragioni, predomina, come nelle due scuole prese in esame, un orientamento per lo più *informativo*⁶⁸. Poiché può essere svolto da soggetti non necessariamente in possesso di particolari competenze specialistiche. Poiché viene svolto al di fuori delle ore di lezione e dunque non richiede particolari ri-organizzazioni della didattica. Poiché questo compito viene molto spesso affidato alle stesse scuole superiori verso cui gli studenti dovranno indirizzarsi che, pertanto, sono mosse dall'interesse di attrarre futuri “clienti”.

Prima di analizzare dunque quella forma di orientamento che potremmo dire *formativo*, legata cioè ad attività più specifiche e individualizzate di consiglio, indirizzo e accompagnamento alla scelta, ci soffermiamo dunque sul complesso degli eventi *informativi* che sono stati offerti dalle due scuole analizzate mostrando in particolare in che modo la posizione occupata dagli attori nel campo scolastico condizioni la qualità e la quantità delle informazioni ricevute in questi contesti. Per le considerazioni qui espresse, si tratta, infatti,

⁶⁷ Si veda Marostica (2009) per una rassegna sulla normativa europea e italiana sull'orientamento.

⁶⁸ Con orientamento *informativo* ci si riferisce a un insieme di attività di produzione e di raccolta di informazioni sul mondo delle scuole secondarie superiori. L'analisi di queste pratiche (cfr. cap. 6) rivelerà peraltro come la distinzione tra orientamento *informativo* e *formativo* è puramente descrittiva. Per quanto riguarda i processi sociali attraverso cui i soggetti maturano la propria scelta anche gli incontri *informativi* hanno infatti una valenza *formativa*. A partire dalla relazione tra retoriche e rappresentazioni utilizzate nel corso di questi incontri e habitus degli attori, anche questi incontri contribuiscono a “mettere in forma” l'idea che gli attori hanno di loro stessi, la loro identità scolastica, la percezione delle proprie attitudini e potenzialità educative.

delle pratiche di orientamento più diffuse nelle scuole italiane e, nei due istituti presi in esame, rappresentano il grosso degli interventi realizzati.

3.1 – Studenti e famiglie di fronte all'orientamento *informativo*.

Con orientamento *informativo* ci si riferisce all'insieme di attività di raccolta e produzione di informazioni sul mondo delle scuole superiori e, dunque, al complesso delle occasioni di incontro e di interventi specifici che il sistema scolastico organizza a questo scopo. Gli attori dell'orientamento informativo, inteso in questo modo, sono dunque le famiglie e gli studenti alle prese con la transizione scolastica e i soggetti istituzionali in possesso delle informazioni necessarie per affrontare questa fase di passaggio. Nei testi specialistici questa nozione è utilizzata per indicare un complesso di attività che, pur non essendo propriamente classificabili come *formative*, includono non solo la presentazione delle opzioni di scelta disponibili, ma anche l'introduzione di strumenti di autovalutazione e conoscenza di sé (Batini e Giacconi 2006). In tal senso, qui si utilizzerà in un'accezione più ristretta soffermando lo sguardo soltanto sulle occasioni di presentazione dell'offerta scolastica.

Da un punto di vista sociologico, l'analisi di queste pratiche è rilevante per tre ragioni principali. In primo luogo poiché consente di analizzare le retoriche e le rappresentazioni più comunemente utilizzate per dar conto dell'eterogeneità degli indirizzi di scelta disponibili, dunque del loro legame con specifici universi simbolici e sociali di riferimento. In secondo luogo poiché consente di rivelare in che modo le disparità sociali si traducano in disparità nella quantità e nella qualità delle informazioni ricevute. Infine, ma questo aspetto sarà analizzato meglio nella terza parte, poiché permette di mostrare in che modo l'incontro tra i soggetti della scelta e le rappresentazioni che dominano l'universo della scuola secondaria superiore, possa assumere anche una valenza più propriamente *formativa* dal momento che contribuisce a « dar forma » alle aspirazioni e alle preferenze educative.

Nel contesto in cui si è svolta la ricerca, e per gli studenti e le famiglie che nel corso dell'osservazione di campo si sono trovati a dover gestire il passaggio alle scuole superiori, i canali più formalizzati di raccolta delle informazioni sono stati i seguenti: gli esperti del servizio di orientamento del Comune di Milano; le conferenze; il mini-campus; gli open-day; gli incontri rivolti ai genitori. Ciò che sembra maggiormente caratterizzare tutte queste

attività è la forte asimmetria comunicativa tra soggetti emittenti e riceventi dei messaggi e delle informazioni. I soggetti della scelta, siano essi gli studenti o le famiglie, a seconda di quali siano gli uditori previsti dall'occasione di incontro, sono posti dinnanzi a un flusso di informazioni continuo e comune per tutti. La relazione che intercorre tra emittente e ricevente del flusso comunicativo è assimilabile a quella che si instaura tra un consumatore e i prodotti che circolano sul mercato. Le informazioni dispensate in questo tipo di situazioni non si modellano infatti sulla base delle caratteristiche specifiche degli ascoltatori così come le merci non modificano la propria apparenza sulla base del tipo di consumatore che le osserva. Come nelle relazioni di mercato, i soggetti non sono obbligati a prestare attenzione e a interiorizzare i messaggi loro offerti dalla situazione di interazione poiché possono distogliere lo sguardo, distrarsi, scegliere cosa approfondire sulla base delle proprie preferenze e dei propri interessi. Questo tipo di eventi mostrano anche una significativa analogia con quelli descritti da Goffman nel suo saggio sulla “conferenza” (1981). Si tratta infatti di situazioni in cui vi è una « istituzionalizzata e prolungata presa del diritto di parola in cui un parlante comunica le sue idee su un tema, idee che costituiscono quello che si può chiamare il suo “testo” » e in cui al parlante viene riconosciuta un'autorità « in virtù della sua reputazione o della sua carica [e perché] si ritiene che conosca le questioni affrontate nel testo meglio dell'uditorio » (Goffman 1981; trad. it 1987, 222-225). Tali eventi sono soggetti a diverse forme di “rumore”, di interferenze, che si frappongono tra il parlante e i soggetti riceventi che rendono incerta la quantità e la qualità dei messaggi effettivamente captati ed è su questo che ci si soffermerà in particolar modo nelle analisi che seguono.

In una fase di trasformazione degli indirizzi e dei curricula della scuola secondaria superiore, si percepisce, sia tra le famiglie sia tra i docenti, un forte bisogno di informazioni che facciano chiarezza su un universo ignoto ai più. Come conseguenza delle trasformazioni apportate dalla Riforma Gelmini, anche coloro che, per livello di istruzione raggiunto e traiettorie scolastiche compiute, posseggono una buona conoscenza e una buona capacità di muoversi all'interno del sistema delle scuole superiori, devono molto spesso integrare, rivedere, e modificare le proprie conoscenze. Persino chi ha dovuto gestire la transizione alle scuole superiori in tempi relativamente recenti, per un figlio o una figlia più grande, si trova adesso a doversi muovere all'interno di un'offerta di indirizzi scolastici che molto spesso hanno cambiato denominazione e che hanno apportato talvolta significative modifiche curriculari. Così, un genitore che pochi anni fa aveva iscritto sua figlia o suo figlio ad esempio in un istituto tecnico commerciale si trova oggi, nel medesimo istituto, di fronte a

un'offerta di indirizzi che spazia da « amministrazione, finanza e marketing » a « meccanica, mecatronica ed energia ». Se, fino a prima della riforma, gli istituti professionali rilasciavano, al terzo anno, una qualifica da spendere sul mercato del lavoro, adesso è necessario attendere il conseguimento del diploma al quinto anno di corso e molti genitori non sono a conoscenza di questa trasformazione. Ancora in riferimento agli istituti professionali, l'incremento della durata del corso di studio ha comportato rilevanti modificazioni ai curricula, che si sono maggiormente « liceizzati » soprattutto per quanto riguarda il primo biennio. La possibilità di assolvere l'obbligo scolastico (16 anni) all'interno di Centri di Formazione Professionali accreditati a livello Regionale è anch'essa molto recente. Un esperto di orientamento intervistato ha sottolineato in questo modo lo spaesamento di molte famiglie di fronte alla scelta scolastica:

Orientatore scuola Blu: molti pensano ancora che se vanno all'istituto professionale faranno molta pratica, laboratori, stage lavorativi, ma non è così, perché con la riforma queste cose le faranno solo negli ultimi anni. Soprattutto nel biennio l'istituto professionale vuol dire stare sui banchi, con i libri in mano esattamente come alle scuole medie. E quindi se non glielo diciamo noi, loro arrivano lì e si trovano di fronte a qualcosa che è molto lontano da ciò che credevano. Ma anche per i tecnici. Molti ci chiedono ma cos'è la “meccatronica”? E glielo devi spiegare facendo riferimento a categorie che gli sono più familiari, il vecchio “perito industriale” per esempio.

Le famiglie, come i docenti di scuola media, esprimono inoltre dubbi e necessità di chiarimento sul valore delle qualifiche rilasciate dai Centri di Formazione Professionale, così come non sono a tutti chiare le differenze in termini di future opportunità lavorative tra quelle rilasciate da questi ultimi (che sono accreditati a livello Regionale) e quelle rilasciate dagli istituti professionali (Statali). Dunque, in virtù dell'obsolescenza delle conoscenze che circolano all'intero dei reticoli sociali e familiari, le occasioni di orientamento informativo e gli “esperti” che vi intervengono, rivestono un'importanza cruciale⁶⁹. Pertanto, una lettura critica di questo momento orientativo deve partire dall'analisi di come i soggetti della ricerca si relazionano con queste occasioni informative. Nelle pagine che seguono si proverà in

⁶⁹ Soprattutto nella terza parte di questo lavoro, si avrà modo di osservare e di chiarire teoricamente come di fronte alla necessità di ri-aggiornare il proprio patrimonio di conoscenza, di ri-orientare le pratiche e i corsi d'azione in un sistema scolastico modificato, le disparità sociali si traducono in altrettante differenze nelle modalità attraverso cui si compie questo processo. Laddove i soggetti più marginali rispetto al campo scolastico, meno dotati di capitale culturale e di strumenti materiali, cognitivi e simbolici per cercare attivamente le informazioni necessarie, risultano smarriti e spesso interamente dipendenti dalle informazioni ricevute da coloro che di volta in volta identificano come « esperti », chi possiede una maggiore familiarità con il sistema educativo è in grado di raccogliere una quantità più elevata di informazioni, di metterle a confronto e di soppesarle criticamente.

particolare ad evidenziare lo scarto esistente tra il modello di soggetto “ideale” a cui questi interventi vengono rivolti e gli attori reali, con le loro risorse e i loro limiti dovuti ai diversi livelli di condizionamenti sociali che ne strutturano gli schemi cognitivi e le capacità di attivazione. Nel far questo si cercherà di mostrare in che modo le disparità sociali tra gli attori che fruiscono di queste occasioni di orientamento si traducano in opportunità differenziate di trarne profitto.

3.2 – Le conferenze rivolte agli studenti

Solitamente, durante i mesi di novembre e dicembre, le scuole superiori inviano presso le scuole medie alcuni docenti a rappresentarle. Questi, offrono al proprio uditorio un quadro complessivo sull'offerta scolastica della scuola da cui provengono e rispondono a eventuali domande di chiarimento. In genere, vi è un « esperto » che precede gli interventi delle singole scuole con la ricostruzione del quadro complessivo dell'offerta e con un discorso sui criteri di scelta. Nel corso di questi incontri, è facile, e a qualsiasi comune osservatore risulterebbe persino banale, che gli studenti più attivi e partecipanti, più pronti a formulare domande pertinenti, siano gli studenti che hanno una media dei voti più elevata e coloro che hanno sufficiente fiducia e sicurezza in se stessi per potersi rivolgere ai docenti in modo paritario. Gli altri il più delle volte sono distratti, fanno rumore, gioiscono per l'aver « perso » qualche ora di lezione. I più « vivaci », quando scarsamente intimiditi dalla presenza dei docenti, si prodigano talvolta nell'attività di « disturbatori » prendendo la parola in modi ritenuti inappropriati o intervenendo con domande giudicate « fuori luogo ».

Nel corso di queste conferenze sono frequenti i richiami all'ordine e alla disciplina da parte degli insegnanti cui le classi sono affidate. La minaccia della nota e l'implorazione perché si faccia fare alla scuola una « bella figura » fanno da contorno a questo tipo di incontri. Si verificano cioè, anche in questa sede, modalità di interazione e di partecipazione che sono comuni a gran parte delle attività formative proposte dalla scuola: dalle routinarie ore di lezione, alle visite museali, al teatro. La capacità degli studenti di parteciparvi in modo ritenuto « appropriato » dipende infatti dalla loro attitudine a muoversi con agio in questi contesti di interazione rispettando le regole formali e tacite che li contraddistinguono.

Al termine della parte più frontale delle conferenze, quando si lascia spazio agli studenti per far domande e chiedere chiarimenti, i primi a prendere la parola sono

generalmente gli studenti ritenuti più bravi dagli insegnanti, che si esprimono con un vocabolario ricco e che hanno la capacità di esprimere con più convinzione il proprio punto di vista. Il loro turno di parola è particolarmente lungo e raramente vengono fermati prima di aver portato a termine il proprio discorso.

Nota etnografica dicembre, 2011: l'esperta del servizio di orientamento del Comune di Milano, ha esposto i quattro grandi gruppi di scuole in cui si divide il sistema scolastico superiore. I centri di formazione professionale, gli istituti professionali, i tecnici, i licei. La classe è silenziosa e gli studenti sono attenti. Per creare un po' di dinamismo l'orientatrice rivolge alla classe delle domande. La prima è se "qualcuno ha già qualche idea in mente". L'orientatrice ha un fare molto amichevole, ha instaurato una bella relazione di familiarità. Alzano subito la mano in cinque. Cinzia, una ragazzina al primo banco, ripetente, dice "io c'ho già pensato, però sono indecisa". Neros, un ragazzo socievole, di origini pakistane, molto bravo in matematica, dice "io ho pensato tante cose ma non so ancora quale scegliere". Simone, un ragazzino pluriripetente: "io sono pieno di idee" (risate) [la classe ride ogni volta che apre bocca]. Valentina si distingue sui precedenti. Ha un fare sicuro e la scena improvvisamente diventa tutta sua: "io prima ero puntata sul classico perché ho avuto sempre una predilezione per l'italiano, tranne la grammatica (ridendo e facendo ridere), invece la matematica l'ho sempre esclusa... poi invece quest'anno in scienze abbiamo fatto l'etologia... e vabbè, mia mamma fa la pediatra e quindi io ho sempre respirato la medicina da quando sono nata... però prima le cose scientifiche non mi piacevano... invece quando abbiamo fatto questo argomento, non so com'è l'ho proprio sentito dentro... e quindi per questo adesso ho pensato proprio allo scientifico". L'orientatrice la lascia parlare sorridendo e dice che è importante riflettere sulle materie in cui si va meglio e in cui si ha più interesse "come ha fatto la vostra compagna".

Gli studenti posizionati più in basso nella gerarchia scolastica, in queste occasioni molto spesso tacciono, si impegnano in altro, oppure, provocatoriamente, utilizzano la risata e l'umorismo come strumento per attirare l'attenzione su di sé. I « soliti noti », come dicono spesso gli insegnanti per riferirsi a coloro che sono « sempre preparati, sempre svegli, sempre pronti a intervenire » (Prof. D), sono coloro che traggono maggior profitto da questi incontri sia perché riescono a recepire i messaggi che vengono loro trasmessi, sia perché riescono a indirizzare l'oggetto della discussione comune sui temi o sulle questioni che hanno necessità di approfondire in prima persona.

Nella medesima occasione da cui sono tratte le note di campo sopra riportate, dopo che l'orientatrice ha esposto le principali caratteristiche dei percorsi liceali, una studentessa tra le più brave, italiana, genitori professionisti, dice:

« io ho una mia amica che vuole fare dei licei abbastanza di alto livello. Tipo il Manzoni. Mia mamma, per lei, esistono scuole di alto livello e scuole di secondo livello. Io non sono d'accordo perché dico, se uno è dotato anche se fa comunque dei licei un po' meno impegnativi comunque può fare quello che desidera fare ».

In questo modo, questa studentessa, offre l'occasione perché si affronti, all'interno della discussione e in termini generali, un tema utile a dirimere alcuni dubbi personali dovuti ai motivi di disaccordo con i suoi genitori. Tuttavia, ciò che ha reso possibile questa situazione non può non essere indissolubilmente legato ad alcune caratteristiche degli ambienti sociali di provenienza. L'intervento di questa studentessa rivela infatti il suo privilegio di poter contare, a casa, su di un dialogo o un dibattito relativamente informato che le ha fornito quegli elementi di conoscenza necessari per attivarla nella presa di parola.

I docenti sono consapevoli che le conferenze desteranno l'interesse solo di alcuni. Nondimeno, non se ne mette in dubbio l'utilità. Queste sono viste, infatti, come un'occasione irrinunciabile nella quale tutti gli studenti possono avere l'opportunità di confrontarsi con l'intera offerta formativa del sistema scolastico italiano.

Resp. Orientamento scuola Rossa: ora per ora, i ragazzi sanno che parlerà il docente del classico, dello scientifico, e quindi lo possono ascoltare... certo, al di là del ragazzino che non ha nessuna intenzione di iscriversi al classico e magari si mette a far comunella con gli amici. Però ritengo che debba ascoltare lo stesso la conferenza, perché quanto meno l'obiettivo, al di là della scelta, è che abbiano un'idea della scuola italiana. Perché questa è un'informazione che ci deve necessariamente essere. Poi è chiaro che il lazzarone, insomma, dirà bisogna studiare 5 ore!? Per carità! Non ci penso proprio. Però quanto meno ha saputo che è quello l'impegno che viene richiesto.

Dal punto di vista degli insegnanti, l'obiettivo delle conferenze è dunque duplice. Da un lato serve a informare, chiarire, sbrogliare dubbi, per coloro che sono interessati a intraprendere il tipo di percorso di volta in volta presentato. Dall'altro serve a promuovere una sorta di diritto di cittadinanza. Si presenta come un'occasione in cui tutti gli studenti, indipendentemente dalle origini, dagli interessi e dalle preferenze, possono formalmente accedere alle informazioni necessarie per avere un quadro complessivo delle caratteristiche e del funzionamento del sistema scolastico italiano.

Come spesso accade nella pratica didattica, gli insegnanti lasciano tuttavia in secondo piano il problema dell'accesso reale alle opportunità offerte dall'istituzione scolastica. Dunque, se il « lazzarone » non presterà attenzione, bisognerà tuttalpiù evitare

che la sua distrazione « contagi » gli altri studenti, e il problema di modificare la forma della conferenza perché egli vi partecipi attivamente sarà messo in secondo piano. Inoltre, a un livello di analisi più profondo, lo stralcio di intervista che è stato riportato in precedenza, rivela come gli incontri di orientamento informativo debbano svolgere, agli occhi del personale scolastico, anche una funzione più propriamente *formativa*. Vengono ritenuti infatti strumenti efficaci attraverso cui fornire agli studenti l'accesso alle rappresentazioni “legittime” dell'universo della scuola superiore e a far sì che questi inizino a formarsi una specifica « consapevolezza » della propria posizione all'interno del campo scolastico. Così, « il lazzarone » *deve* sapere che il liceo classico è una scuola dura, in cui viene richiesta un'elevata quantità di studio. *Deve* cioè confrontarsi con una rappresentazione di questo percorso che gli consenta di misurarne la distanza dal proprio rendimento scolastico e da ciò che gli insegnanti ritengono le sue attitudini e potenzialità. Anticipando quanto si approfondirà meglio in seguito, il diritto a conoscere l'intera offerta formativa della scuola italiana si traduce dunque, a un livello più nascosto, in un dispositivo attraverso cui gli studenti possono ri-conoscere il loro posto all'interno del campo scolastico e dunque, il proprio orizzonte di possibilità e di azione.

3.3 – Open day, mini-campus e incontri per i genitori

Nel corso delle conferenze rivolte agli studenti, le disparità nell'accesso alle opportunità informative offerte, emergono analizzando gli scambi verbali e il comportamento tenuto nel corso di questi incontri. Negli eventi orientativi organizzati al di fuori dell'orario delle lezioni per potervi coinvolgere anche le famiglie, l'indicatore più palese di una diseguaglianza nei livelli di partecipazione tra le diverse categorie sociali emerge dal confronto tra coloro che sono presenti e coloro che non lo sono.

In un'analisi sul funzionamento del sistema di counselling negli Stati Uniti, Lee e Ekstrom (1987) hanno efficacemente concluso un loro articolo affermando che coloro che avrebbero più bisogno di questo tipo di supporto sono quelli che ne usufruiscono meno. Alcune ricerche internazionali hanno sottolineato che i genitori che si rivolgono più frequentemente agli esperti di orientamento, sono quelli generalmente più coinvolti nel supporto scolastico dei propri figli e coloro che sarebbero relativamente più capaci di accompagnarli attraverso le transizioni scolastiche (Foskett et al. 2004; Corwin et al 2005).

Allo stesso modo, tra i docenti e gli educatori che in qualche modo cercano di promuovere le attività di orientamento per i genitori è diffusa una significativa frustrazione e rassegnazione dovuta al fatto che chi vi partecipa sono, ancora una volta, « i soliti noti »: i genitori solitamente più presenti e maggiormente coinvolti nel supporto scolastico dei propri figli.

Nota di campo, Dicembre 2012: Ore 17. Davanti alla scuola sostano alcuni ragazzi che conosco. Manuel, Claudio, Sara, Mattia. C'è il mini-campus. Allestito nei corridoi. Ci sono degli studenti e dei docenti di diverse scuole del circondario, ciascuno dietro il proprio banco, chiacchierano con i genitori interessati e offrono delle brochure informative. Manuel, Claudio e Mattia sono soli, non ci sono i genitori, hanno fatto un giro tra i banchetti molto veloce, per sentirsi parte di questo momento, come gli altri. In realtà sembra siano qui soprattutto perché è un'occasione per scambiare quattro chiacchiere con i compagni. Nel corso dell'ora e mezza in cui mi tratterrò, loro rimarranno quasi sempre fuori, davanti alla scuola intrattenendosi di volta in volta con altri ragazzi o ragazze di passaggio. Questi, accompagnati dalle mamme o dai papà, li salutano. Entrano. Dopo alcuni minuti escono. Fatta eccezione per alcuni, lasciano che siano i genitori a informarsi per loro. Sono fuori che chiacchierano, giocano, si picchiano, urlano. Dopo essersi trattenuta a lungo con la prof. X, la mamma di Sara B. esce dalla scuola con in mano alcuni fogli con l'offerta formativa di un istituto tecnico: "Sara, che vuoi fare? vieni con me o ti vuoi trattenere ancora un po' con loro?". Sara B.: "rimango un po'. Andiamo all'oratorio e poi vengo a casa". La mamma si allontana, Sara B. resta. Io entro ed esco dalla scuola. Speravo fosse un'occasione per incontrare dei genitori che fatico a contattare per le interviste. Quelli di Manuel, Claudio e Mattia, tanto per intendersi. Quelli di Amhed, di Nicole, di Giulia, di Federica, di Laura, di Valentina, di Sherif. Non si fanno vivi. Ci sono invece *sempre i soliti* che ruotano attorno alla scuola. La mamma di Davide, insegnante in una scuola superiore del quartiere. La mamma e la sorella di Arianna, la prima di origini russe e laureata in lingue, la seconda attualmente iscritta a Filosofia. La mamma di Riccardo, ricercatrice medica. Il fratello grande di Miriana, impiegato in banca. Il papà di Alessia III B, operaio in cassa integrazione. E la mamma di Alessia III C, casalinga.

Nota di campo, Dicembre 2011: Il dott. Dell'Oro, direttore del Servizio di Orientamento del Comune di Milano ha organizzato una conferenza sul passaggio alla scuola superiore rivolta ai genitori degli studenti che si trovano in seconda media. E' una delle prime e non ci si aspetta una grande affluenza. Io partecipo da uditore. Si tiene nella sala consiliare della Circoscrizione 4. C'è l'assessore all'educazione e alla cultura che l'ha promossa, c'è la preside di una scuola media di zona, il dott. Dell'Oro e un totale di 15 genitori, tutte donne tranne due uomini. Nell'attesa dell'inizio della conferenza c'è un'aria di cordialità. Molti tra gli astanti si conoscono tra di loro e parlano dei problemi scolastici dei propri figli, si chiedono pareri e si scambiano pettegolezzi sugli insegnanti. Sono tutti bianchi, italiani, di classe media. Meno una coppia dai tratti dell'Est che se ne sta un po' in disparte (e che, dopo appena 10 minuti dall'inizio della conferenza, uscirà dall'aula consiliare). Difficile esprimere con chiarezza tutta quella miriade di particolari, nelle acconciature, nel vestiario,

nelle pose, nelle chiacchierare, che mi fanno dedurre con tutta sicurezza la loro provenienza sociale. Non so esattamente su quali particolari soffermarmi, e voglio evitare di cadere in facili stereotipi. Fatto sta che con tutta la loro persona questi genitori comunicano “buone maniere”, un modo di conversare e socializzare che è molto diverso da quello che ho potuto osservare tra le case popolari del Molise-Calvairate.

Nel corso della conferenza il dott. Dell'Oro cita alcuni numeri del servizio di Orientamento del Comune di Milano: “incontriamo ogni anno più di 7000 famiglie”; “alla Majno [scuola del centro, in zona 1], per fare un esempio, l'anno scorso hanno partecipato quasi 300 genitori!”; “ci sono però delle differenze rispetto al livello di consapevolezza dei genitori, perchè ad esempio l'altr'anno c'erano 220 genitori in zona 3 e 130, quasi la metà, in zona 5”. In sostanza, si rileva che quanto più ci si sposta in periferia quanto meno le conferenze riscuotono successo tra i genitori.

L'osservazione delle occasioni di orientamento informativo proposte dalle istituzioni ha dunque rivelato evidenti disparità di accesso. Si può infatti affermare che, in genere, quanto più si sale nella gerarchia sociale, quanto più sono elevati i livelli di istruzione, quanto più frequente è la partecipazione alle occasioni di orientamento che le istituzioni rivolgono alle famiglie. Come segnala il dott. Dell'Oro, ciò è particolarmente evidente, a livello macroscopico, osservando il decrescere dei partecipanti agli incontri di formazione proposti dal Comune di Milano man mano che ci si sposta verso la periferia.

Il personale scolastico e gli esperti di orientamento, interrogati su tale questione, fanno proprio un modello esplicativo di tipo “culturalista”⁷⁰, per cui la scarsa partecipazione agli incontri di orientamento da parte delle famiglie immigrate, o con un basso livello di istruzione, viene spiegata solitamente adducendo un ruolo chiave a un « basso interesse » o, in modo più eufemistico, a una « scarsa consapevolezza ». Nel corso di una chiacchierata, un'insegnante, riprendendo un tema che avevo più volte sentito ripetere nel corso dell'osservazione etnografica, ha affermato:

Prof. A, scuola Rossa: è triste dirlo, ma ci sono alcuni genitori che seguono i figli, che vengono ai consigli di classe, ci sono sempre se c'è qualche problema, riesci a parlarci se vuoi dir loro qualcosa. E ce ne sono altri che sono dei fantasmi, che non sai se ci sono, se non ci sono. Che non si fanno mai vedere. E allora questi qui figurati se partecipano alle giornate sull'orientamento, i figli sono lasciati alla deriva.

⁷⁰ Che naturalmente non è in nessun modo assimilabile all'approccio “culturalista” che è stato ripercorso nella *scheda 3* se non per il fatto di spiegare una determinata condotta a partire dagli attributi di chi la compie e non dal sistema di relazioni in cui si inserisce e che, dunque, porta ad oscurare il ruolo della scuola in questo processo.

Nonostante il lavoro di campo mi avesse mostrato come, nella maggior parte dei casi, le famiglie che i docenti ritenevano « migliori », « più attente » e « più presenti » erano solitamente quelle che potevano contare su di un livello di istruzione elevato, nel corso delle interviste gli insegnanti hanno sempre reagito in modo piuttosto difensivo di fronte all'ipotesi che vi fosse una sovrapposizione tra provenienze sociali e il minor o maggior coinvolgimento delle famiglie nelle attività scolastiche. Una visione di questo tipo veniva esplicitamente rifiutata e ad essa si rispondeva utilizzando la retorica del « ogni caso è un caso a sé » e individuando tutt'al più nelle relazioni intra-familiari (separazioni coniugali, conflittualità familiari, ecc.), e nei fattori psicologici, i motivi profondi di questi comportamenti.

Da parte dei docenti, il rifiuto di vedere, di riconoscere, o forse di esplicitare, il legame tra provenienze sociali e opportunità/capacità di utilizzare le occasioni di orientamento non deve tuttavia stupire. Come è stato efficacemente sintetizzato, la scuola funziona come una sorta di « macchina cognitiva che opera tutta una serie di operazioni di conoscenza e di valutazione tendenti oggettivamente a stabilire una stretta corrispondenza tra classificazioni d'entrata e classificazioni d'uscita senza che siano *mai conosciuti ne riconosciuti ufficialmente* i principi o i criteri propriamente sociali di questa classificazione » (Bourdieu, 1989, 56). I principi attraverso cui il corpo docente spiega la capacità di attivazione delle famiglie di fronte all'orientamento non possono così che essere legati a quella retorica più generale su cui si fonda e si legittima l'intero sistema scolastico che trasforma il privilegio di nascita nell'esito di un percorso che premia la volontà, l'interesse e l'impegno individuale. Il riconoscimento del legame tra provenienze sociali e partecipazione alle attività di orientamento delegittimerebbe invece le attività proposte svelando la contraddittorietà del loro presunto universalismo.

3.4 – Il “rumore” nella comunicazione scuola-famiglie

Si può accennare ad alcuni elementi che sono importanti per esplorare le contraddizioni insite nel rapporto tra l'offerta delle opportunità di orientamento e la reale capacità degli attori di accedervi. Parafrasando Becker (1952), è possibile affermare che le attività di orientamento sono pensate da un corpus di professionisti, italiani e di classe media, sulla base di un modello “ideale” degli attori che dovrebbero usufruirne. Quanto più elevato

sarà dunque lo scarto tra le caratteristiche di questo modello “ideale” e i soggetti riceventi, tanto meno l'orientamento sarà in grado di rispondere alle esigenze e agli interessi delle famiglie reali. Queste considerazioni possono essere chiarite attraverso alcuni esempi, ciascuno dei quali individua possibili elementi esplicativi delle disparità sociali di accesso e utilizzo dell'orientamento che sono state rilevate nel corso della ricerca⁷¹.

In primo luogo, questi eventi informativi vengono solitamente pubblicizzati dai docenti nel corso delle ore di lezione richiedendo agli studenti di scrivere un avviso da comunicare alle famiglie sul proprio diario scolastico: « scrivete, da far firmare, in data 16 novembre alle 17, incontro sull'orientamento rivolto ai genitori delle classi terze » (Prof. G.). Questo evento apparentemente banale, questa frequentissima modalità utilizzata dalla scuola per comunicare con le famiglie, è il prodotto di un certo numero di assunti sull'organizzazione familiare, sulle modalità di circolazione delle informazioni al suo interno, sulle capacità linguistiche e di comprensione dei genitori, che non possono essere date per scontate in una società altamente differenziata come la nostra. E' legittimo chiedersi se tutti i genitori siano in grado comprendere il significato della parola “orientamento”? Se siano in grado di capire quale possa essere, a grandi linee, l'oggetto di un “incontro sull'orientamento” tale da suscitare un reale « interesse » verso quest'ultimo? Quale “modello di famiglia” il docente ha in mente? Che modalità di relazione e di circolazione delle informazioni al suo interno dovrebbero essere rispettate perché l'avviso raggiunga efficacemente i genitori?

⁷¹ Meriterebbe ulteriori approfondimenti una questione che è molto presente nella letteratura americana. In quel contesto dove, come è noto, vi è un elevato livello di segregazione scolastica, molte ricerche hanno messo in luce che la quantità e la qualità dei servizi di *counselling* varia a seconda delle caratteristiche dei bacini d'utenza a cui le scuole si riferiscono. Così è stato rilevato che le scuole che operano nei territori in cui si concentrano elevati tassi di povertà, bassi livelli di istruzione, largamente abitati da minoranze e immigrati, sono quelle che offrono servizi di orientamento particolarmente scadenti (McDonough 1997). E' significativo rilevare che, pur con le dovute cautele, è possibile che qualcosa di simile possa avvenire anche nel contesto italiano. Questo può essere dovuto all'effetto congiunto della scarsità di risorse economiche e della complessità della relazione tra scuola e contesto sociale in particolari aree del tessuto urbano. L'osservazione di campo ha posto l'attenzione su una questione che meriterebbe un'esplorazione più puntuale di quanto sia stato possibile fare nel corso dello studio qui presentato e che chiama in causa gli stereotipi e le rappresentazioni del bacino d'utenza utilizzate dal corpo docente. Nel corso di una chiacchierata con il responsabile dell'orientamento della scuola Rossa si accennava alla possibilità di un incontro rivolto ai genitori da parte di un noto esperto di orientamento che opera nella città di Milano. Immaginando la scarsa partecipazione dei genitori in quella scuola, il responsabile dell'orientamento ha preferito non organizzare l'incontro: « sai, noi con questi genitori abbiamo molta difficoltà a incontrarli.. Se organizziamo un incontro con il dott. X e lui arriva e si trova davanti a 4 o 5 genitori. Non è tanto per la brutta figura... ma perché è molto impegnato, e allora capisci che per venire da noi non andrà da altri dove magari c'è un pubblico come dire, più... e allora è inutile farla qui » (resp orientamento scuola Rossa).

Nota di campo, ottobre 2011: I diari dei ragazzi del doposcuola al Comitato Inquilini sono molto spesso intonsi. Non vi scrivono nulla. Pagine e pagine bianche. Qualche volta vi leggo una nota scritta da un insegnante, e la firma del genitore. Alcuni vi disegnano sopra. Alcune volte, presi da un impeto di buona volontà scolastica, scrivono i compiti in modo approssimativo. Esrom ed Ekrem [due ragazzi seguiti per quasi due anni di scuola] hanno passato mesi dimenticando il diario ora a scuola ora a casa, ora a casa, ora a scuola.

Nel corso della ricerca sul campo, dopo aver conosciuto gli studenti che frequentavano le due scuole in cui è stata condotta l'osservazione o il doposcuola del Comitato Inquilini, ho dovuto trovare il modo di « agganciare » i loro genitori, per conoscerli e per valutare la loro disponibilità a farsi intervistare. Sostanzialmente, mi trovo di fronte al medesimo problema che incontrano i docenti ogni volta che si propongono di contattare le famiglie tramite i loro figli. Se in alcuni casi è stato sufficiente scrivere qualche parola su un diario scolastico, in molti altri mi sono dovuto scontrare con limiti linguistici insormontabili attraverso la comunicazione scritta. Assieme agli educatori del doposcuola, in contatto da anni con le famiglie che mi proponevo di contattare, ho dovuto ragionare per giorni sulla scelta delle parole da utilizzare per comunicare efficacemente la mia richiesta. In molti casi si è preferito utilizzare il telefono, in altri l'incontro faccia a faccia. Quanto più distante erano i codici linguistici da me utilizzati con più naturalezza da quelli delle famiglie con cui ambivo a entrare in contatto, quanto più il raggiungimento dei miei obiettivi comunicativi era legato alla necessità di trovare le forme espressive più adatte a realizzare l'incontro e la reciproca comprensione.

Non deve stupire che, in molti casi, le informazioni cruciali perché le famiglie possano accedere alle opportunità di orientamento offerte dall'istituzione scolastica non raggiungano coloro che ne sono i destinatari.

Il padre di Ahmed (P.A.) è operaio in un industria a Bergamo, viene visto da tutti i professori come un padre modello, l'esempio di un genitore che, nonostante le difficoltà, ha « il pugno di ferro » e riesce a seguire molto bene i figli nello studio, che in effetti hanno risultati scolastici discreti. Da subito molto disponibile per l'intervista, abbiamo avuto molte difficoltà a incontrarci a causa dei suoi impegni lavorativi. Ci accordiamo infatti per una domenica pomeriggio. Unico suo giorno di riposo.

MR: volevo chiederti se avete partecipato a degli open day o alle conferenze sull'orientamento che fanno a scuola?

P. A.: Cioè?

MR: [spiego che cosa sono e gli dico che molto spesso i genitori vi partecipano il sabato]

P.A.: no, io non ancora andato. Perché lui, fa la partita sempre il sabato, per cui non ci siamo andati. Perché tante volte il sabato, come sabato scorso, deve essere al campo alle 10 e allora il sabato sveglia alle 8 per dire... e finisce a mezzo giorno e arriviamo a casa all'una. E allora non abbiamo ancora, però se capita domenica la partita, andiamo sabato vediamo la scuola...

MR: però adesso mi sa che è tardi, molte scuole non hanno più gli open day perché ormai le iscrizioni si sono già fatte...

P. A.: [mi guarda con disappunto] non ha detto neanche lui a me. Perché lui deve dirmi! Perché se io lo sapevo un giorno sabato andiamo, vediamo com'è!

Coloro che, in virtù della traiettoria biografica e sociale compiuta, hanno una conoscenza limitata delle caratteristiche e del funzionamento del sistema di educazione formale, faticano a comprendere il significato di termini come “open day” o “orientamento”, così come di tutto un insieme di parole ed espressioni utilizzate con estrema naturalezza dal personale scolastico. Necessitano, in altri termini, di un costante e quotidiano sforzo di congiunzione e *traduzione* da parte dei figli che, in molti casi, hanno sulle spalle la responsabilità di essere, in famiglia, i soggetti più “esperti” del sistema scolastico.

Inoltre, laddove alle difficoltà e alle esigenze specifiche dei genitori che si trovano ai margini del campo scolastico si legghino (come regolarmente accade) uno scarso rendimento dei figli, le reali probabilità di accesso ai servizi orientativi offerti dalla scuola si fanno estremamente limitate. Questa relazione può essere ulteriormente chiarita attraverso un altro stralcio di intervista, questa volta relativo a una famiglia italiana di classe media in cui, come nel caso precedente, il figlio non sembra particolarmente preoccupato o interessato alla questione dell'orientamento.

Emanuela: Giacomo [il figlio] è un po' titubante. E' uno che si accontenta. Sicuramente non lo vedevo nelle materie letterarie perché... cioè l'altro giorno sono andati a una mostra... gli ho chiesto, cosa hai visto? L'ha descritta in un modo che non abbiamo capito niente! (ridendo). Invece (tornando seria) è molto più bravo in matematica, quindi mi veniva da pensare lo scientifico, non il classico sicuramente. E allora mi sono fatta TUTTI gli open day degli scientifici di Milano, tutti! Andavo e prendevo appunti... e lui non è MAI venuto (ridendo).. dopo, alla fine, sono riuscita a trascinarlo due volte, tornando nelle scuole che mi sembravano più... e alla fine mi fa “mamma, ho scelto, è una scuola bellissima!”. W gli volevo dire “ah l'hai scelta tu!? Complimenti!”⁷²

In questo caso, a fronte di una scarsa comunicazione genitori-figli sul tema

⁷² Emanuela è laureata, impiegata come quadro, ha tre figli, tutti hanno scelto il percorso liceale. Giacomo frequentava la terza media presso la scuola Blu, nell'anno scolastico precedente a quello in cui ho condotto l'osservazione partecipante.

dell'orientamento, siamo in presenza di un genitore che si attiva autonomamente alla ricerca delle informazioni orientative ritenute necessarie. Tuttavia, è palese che tale attivazione volontaria necessita di alcuni requisiti di base e, in particolare, della capacità di muoversi con agio all'interno del sistema di istruzione, ovvero della capacità di maneggiare i suoi messaggi e i suoi linguaggi. Emanuela ha cercato su internet i giorni in cui le scuole organizzavano gli open-day, in una chiacchierata precedente mi aveva comunicato di aver partecipato a una conferenza sull'orientamento di cui aveva avuto notizia da suo marito, dirigente scolastico in un istituto professionale di zona. Ha dovuto attivare, dunque, un certo numero di risorse e competenze specifiche che le sono state necessarie per ottenere l'obiettivo, solo apparentemente banale, di accedere alle opportunità orientative disponibili nel contesto locale.

3.5 – Dalle disparità di accesso all'orientamento *informativo* alle modalità di fruizione

Ma cosa succede dopo aver varcato la soglia della scuola in cui si svolge l'open-day o dell'aula magna in cui si svolgono le conferenze sull'orientamento? In che modo le disparità sociali si traducono in disparità nella qualità dei messaggi e delle informazioni che i soggetti ricevono in queste occasioni informative? Queste domande ci portano a toccare un secondo punto su cui si vuole richiamare l'attenzione. E che, per certi versi, è esso stesso parte della spiegazione della scarsa partecipazione di alcune categorie di soggetti alle occasioni di orientamento informativo. Si è detto che gran parte di questi incontri, per le modalità attraverso cui viene regolata l'interazione tra produttori dei messaggi e ricettori, assumono la forma sociologica della conferenza (Goffman 1981). Le famiglie, generalmente, assistono a una rappresentazione prodotta da uno o più soggetti volta a fornire una descrizione delle caratteristiche e qualità di ciascuna scuola oppure, come nel caso degli incontri tenuti da “esperti” di orientamento, un quadro di strumenti utili ad accompagnare i figli in un « percorso di scelta consapevole ». Al termine di questa rappresentazione, si lascia generalmente spazio ad alcuni minuti per una discussione o per delle domande. Occorrerebbe dunque chiedersi quali siano le competenze e le attitudini richieste ai partecipanti per sfruttare al meglio questi incontri. Occorrerebbe chiedersi quale sia l'*habitus* che consente ai genitori di muoversi in queste occasioni informative “come pesci

nell'acqua”.

Mamma Sara (M.S.): Il Carlo Porta [un istituto professionale alberghiero] non mi ha colpito tanto... perché cos'è successo.... che c'hanno mandato in un salone. Un salone grande. E questi parlavano, dicevano, ma non ti dava tanto di.... parlavano con il microfono.. Parlavano tanto di... vabbè... non tenere lo smalto, quello, quell'altro, le materie... però non c'era come si dice...

MR: cioè non si riusciva a capire molto?

MS: No infatti. Mi sono pure dimenticata quello che hanno detto (ridendo). Non ci ha fatto una buona impressione. Poi Sara [la figlia] come ha visto il salone, questi con il microfono, si è proprio intimidita. Si è bloccata. È rimasta all'uscita. Invece il Vespucci, ieri, è stato bello. Mi è sembrato più semplice, da capire. Sara infatti è stata attenta. Perché ti facevano vedere. Le torte. I manicaretti⁷³.

I modelli comunicativi, i registri espressivi e le modalità legittime di interazione che permeano solitamente gli incontri di orientamento formativo non sono dissimili da quelle esperite dagli alunni nelle aule scolastiche, dagli studenti nelle aule universitarie, dai partecipanti ad un seminario accademico, dagli astanti alla presentazione di un libro. Non stupisce, dunque, che alcuni genitori non trovino utile o si trovino a disagio di fronte situazioni di interazione che richiamano molto da vicino quelle che hanno determinato il loro fallimento scolastico. Oltre a una competenza linguistica di base, questi incontri sono pensati da (e per) soggetti che sono il prodotto di una socializzazione scolastica ben riuscita. Richiedono, infatti, un'operazione tutt'altro che banale come quella di restare seduti in ascolto attivo per un certo tempo, anche per una o due ore. Richiedono la capacità di memorizzare le informazioni ricevute secondo un linguaggio fatto di periodi e perifrasi spesso molto diverse da quelle usate nella quotidianità. Di “prendere appunti” mentre si ascolta. Richiedono un senso di *entitlement*, una sicurezza nel rapportarsi con i docenti o con gli “esperti” di orientamento per porre loro domande chiarificatrici. Richiedono, infine, una sicurezza nella “presa di parola” di fronte all'uditorio, in una situazione regolata da regole molto precise circa i turni di parola, il tono del discorso, il linguaggio da usare, che risulta molto più naturale a soggetti che, in virtù della propria provenienza sociale o del proprio percorso biografico, ne hanno una maggiore familiarità.

E' possibile dunque affermare che, anche qualora ci si trovi di fronte a una famiglia “ideale”, in cui vi sono figli pronti e capaci di trasmettere – ed eventualmente di *tradurre* – le informazioni scolastiche ai propri genitori, o in cui, per altre strade, questi ultimi siano in

⁷³ La madre di Sara lavora come operatrice socio-assistenziale in una casa di riposo, ha la licenza media. Sara frequentava la terza media in una delle classi in cui ho condotto l'osservazione partecipante

grado di accedere agli elementi di conoscenza necessari perché si manifesti un interesse verso gli incontri di orientamento promossi dalle istituzioni – ammettendo inoltre che non vi siano disparità rilevanti tra le famiglie per quanto riguarda le possibilità concrete di prendervi parte – la quantità e la qualità delle informazioni ricevute varierà a seconda della distanza degli attori dai modelli comunicativi utilizzati nel corso di questi incontri.

Abbiamo detto inizialmente che uno dei problemi più rilevanti nell'orientamento informativo è la scarsa partecipazione di coloro che ne avrebbero più bisogno. I docenti lamentano una scarsa attenzione al tema da parte di molti genitori che li porterebbe, infine, a compiere delle scelte errate. L'osservazione degli incontri informativi rivolti ai genitori e i dati riportati dal responsabile del Servizio di Orientamento del Comune di Milano, mostrano una significativa sovrapposizione tra linee di divisione sociale e livello di partecipazione. Questa è infatti particolarmente ridotta nei quartieri più periferici in cui si concentra un più elevato numero di fattori che segnalano la rilevante distanza degli abitanti dalla cultura dell'istituzione scolastica: a causa dei bassi livelli di istruzione o per l'aver intrapreso una traiettoria migratoria. I soggetti che praticano l'orientamento imputano generalmente i motivi della scarsa partecipazione a elementi di tipo culturale, allo scarso interesse, o alla bassa consapevolezza. In alcuni casi mettono in luce l'esistenza di condizionamenti potremmo dire di classe:

Prof E., scuola Rossa: molte delle famiglie, in questa scuola, sono in situazione di difficoltà... ci sono quelle che si disinteressano, è vero, però a volte veramente non hanno il tempo, badanti, lavoratori che fanno due o tre lavori a nero nel corso della giornata.

Tuttavia, in questo paragrafo abbiamo mostrato che la scarsa partecipazione alle occasioni di orientamento da parte di alcuni gruppi sociali possa essere prima di tutto legata alla relazione che sussiste tra il modello “ideale” di famiglia cui implicitamente l'istituzione fa riferimento per promuoverli, confezionarli e praticarli, e le famiglie reali con le loro specifiche risorse, capacità e traiettorie. Le osservazioni di campo hanno mostrato che le opportunità reali di accesso alle informazioni dispensate dalle istituzioni dipendono da un certo numero di prerequisiti più facilmente disponibili tra le famiglie italiane e con un capitale culturale elevato. Inoltre, pur sorvolando sulle questioni che richiamano a disparità sociali nell'accesso alle opportunità informative, si rilevano alcuni importanti aspetti relativi alla qualità dei messaggi effettivamente interiorizzati in queste occasioni, alla loro traduzione, e al loro utilizzo. Occorrerebbe chiedersi, dunque, se la frustrazione per

l'incapacità di sfruttare appieno le occasioni informative proposte dalla scuola o dai servizi di orientamento locali non scorraggino alcuni gruppi di famiglie a prendervi parte.

3.6 – Conclusioni

Le disparità sociali nell'accesso e nell'utilizzo dell'orientamento informativo riflettono quelle che, più in generale, caratterizzano le relazioni tra l'istituzione scolastica, gli studenti e le famiglie in tutte le occasioni in cui questi universi si incontrano. Al di là di ogni consapevole intenzione discriminatoria, i processi di chiusura o di esclusione nei confronti di alcuni gruppi si radicano nella naturalezza con cui il personale scolastico parla un certo tipo di linguaggio, nelle pratiche quotidianamente utilizzate a scuola per comunicare con studenti e famiglie.

Nel corso della ricerca sul campo, sono stato partecipe di diversi episodi in cui si è reso particolarmente evidente che il linguaggio “naturale” degli attori scolastici, pur nell'inconsapevolezza di chi lo utilizzava, produceva situazioni di fortissima asimmetria informativa che rendevano particolarmente difficile la ricezione dei messaggi scolastici da parte delle famiglie che non possedevano il capitale culturale necessario per decifrarli. Vale la pena richiamarne uno perché particolarmente inaspettato.

Sintesi nota di campo, Aprile 2012: Una famiglia eritrea, che vive in un'abitazione di edilizia pubblica. La madre, Lemlem è istruita, parla in Italiano con qualche difficoltà ma è perfettamente in grado di farsi comprendere per le questioni della quotidianità e del lavoro. Il figlio, Esrom, che conosco da circa un anno per via della mia attività di volontario nel doposcuola di quartiere, non va bene a scuola. Lemlem mi chiama al telefono allarmata per aver ricevuto una lettera dalla scuola del figlio. Me la legge: “una situazione assai critica a livello didattico e comportamentale”. La si invita a contattare i docenti per prendere provvedimenti. Mi dice che non ha capito e io sono interdetto. Non riesco a comprendere cosa le sfugga in un messaggio così semplice. Dopo un po', Lemlem, candidamente, mi dice: “ma cosa vuol dire « assai critica »”?

Perché i messaggi scolastici vengano recepiti e compresi, è necessario che coloro che li ricevono possedano, si è detto, un capitale culturale specifico attraverso cui essi possano diventare significativi. Si fa riferimento a un insieme di tratti che appartengono alla dimensione culturale o simbolica che determinano la qualità della relazione comunicativa tra la scuola e studenti o famiglie. Come è stato rimarcato da molti studiosi che hanno usato e

criticato il concetto bourdieuiano, il capitale culturale non va inteso come una categoria atta a classificare un insieme di tratti, competenze e comportamenti definiti una volta per tutte. Il capitale culturale è infatti un concetto aperto attraverso cui è possibile definire quell'insieme di tratti culturali che, in un campo d'azione specifico, sono in grado di generare vantaggi o privilegi (Lamont e Lareau 1988; Lareau e Weininger 2003). L'osservazione etnografica e l'analisi delle interazioni quotidiane consente di utilizzare questo concetto per mettere in luce di volta in volta quei comportamenti, quei repertori, quelle attitudini che, nelle diverse situazioni di interazione, possono rappresentare una risorsa tale da facilitare i movimenti e le pratiche degli attori. Così, nel caso etnografico appena riportato, l'interazione tra il genitore e la scuola è mediata da una comunicazione scritta, per cui il capitale culturale specifico di cui tenere conto è semplicemente dato dalla competenza nella lingua italiana (capitale linguistico).

Tuttavia, l'osservazione dell'interazione faccia a faccia può rivelare che anche altri tratti culturali *incorporati* – i movimenti corporei, la prontezza di risposta, la sicurezza o l'insicurezza con la quale si esprimono i propri punti di vista, la remissività o la resistenza con cui si assume il punto di vista scolastico – possono in talune situazioni rivelarsi forme importanti di capitale culturale.

Nota di campo dicembre 2011: Ore 10. Mi reco a scuola con la mamma di L. Mi aveva chiamato qualche giorno prima perché doveva andare a colloquio con l'insegnante di italiano. Si tratta di una pratica comune tra gli educatori e i volontari del doposcuola. Mi è già capitato altre volte. Mi sento un po' come un avvocato che rappresenta davanti al giudice il suo assistito. Perché ne ha le competenze, perché conosce la materia, perché sa che cosa si può dire e che cosa non si può dire in quel contesto. Perché sa fare gli interessi dell'assistito meglio di quanto sappia fare lui stesso. E il copione è quello che ho già vissuto altre volte. Entriamo nella stanza dei professori. Dopo i saluti e i convenevoli l'insegnante si siede, apre il registro, lo scorre “vede qui c'è un quattro, aveva un sei”. Segue un fiume di parole di fronte al quale la mamma di L. non fiata e annuisce. Ogni tanto mi guarda sperando che io dica qualcosa. L. ha avuto problemi di salute seri. In questi mesi il padre, operaio, è stato costretto ad accettare una trasferta a Roma e torna a casa solo il sabato. L. ne ha risentito e spesso ha degli scoppi di malinconia e piange “senza motivo” (aveva detto una sua insegnante). Io ascolto, e mi accorgo che solo con le mie occhiate, guardandola negli occhi, con i movimenti della mia bocca comunico in vari punti del suo discorso un certo disaccordo, ma non solo. Con i miei accenni e le mezze parole con cui termino le sue frasi le faccio capire non solo che ho compreso ciò che mi sta dicendo, ma che ho compreso il suo punto di vista. E mi preparo a mostrarle che il mio punto di vista tiene conto anche di altre cose e che, in qualche modo, è “superiore” al suo. E così, appena me ne dà l'occasione, intervengo con un lungo turno di parola esprimendo in modo

fluido il mio pensiero, aggiungendo complessità alla questione “perché bisogna tener conto anche di ciò che i ragazzi sono fuori dalla scuola, degli eventi anche traumatici che possono vivere, bisogna dargli tempo di *metabolizzare* i cambiamenti, talvolta si hanno più risultati lasciando correre che *incaponendosi* sui compiti a casa non fatti”. ecc. Ecco, il punto di vista di “qualcuno che conosce la materia” infarcito di termini tecnici per legittimarmi in modo paritario. Per farle capire che il mio punto di vista non è meno accorto e meno legittimo del suo. E che bisognerà trovare un compromesso. E alla fine lo si trova. Niente più verifiche e interrogazioni quotidiane, una maggior “dolcezza nella relazione, perché L. ha bisogno di questo in questo momento” e noi al doposcuola “cercheremo di seguire il programma facendole recuperare le lacune”.

Occorrerebbe chiedersi come vivano la relazione con l'istituzione scolastica tutte quelle famiglie che mancano del capitale culturale *specifico* atto a realizzare un incontro come quello appena descritto. Ogni scambio tra famiglie e scuola è in qualche modo orientato alla mediazione, al confronto tra punti di vista differenti. Il motivo per cui molti genitori, nel corso della mia attività di volontario nel doposcuola, mi hanno chiesto la partecipazione ai colloqui è che avevano la percezione di trarne un vantaggio. E, come si è visto, ciò avveniva per la mia capacità di usare e agire un capitale culturale che, per queste famiglie, non era disponibile. In primo luogo, ciò era legato ad una competenza linguistica tale per cui la discussione poteva dipanarsi senza intoppi, senza “rumore”, perché tra me e il docente vi era un accordo quasi perfetto sui messaggi, sui termini e sui concetti di volta in volta emessi e ricevuti. In secondo luogo, la mia conoscenza dell'universo scolastico mi permetteva di comprendere le logiche d'azione e, per così dire, il “senso pratico” dell'insegnante. Ciò mi consentiva di evitare di prendere delle posizioni fortemente oppostive che potevano minacciare la conclusione di un accordo e di comprendere le modalità migliori attraverso cui ricercare la mediazione⁷⁴. Ma, più in generale, ciò che mi

⁷⁴ Non è un caso che per i soggetti particolarmente carenti di quel tipo di capitale culturale e linguistico da agire nelle situazioni di interazione con la scuola e i suoi rappresentanti, nel corso del lavoro di campo ho potuto ravvisare due atteggiamenti contrapposti. Quello della deferenza, della compiacenza, del silenzio, dell'autocensura e quello della resistenza e dell'opposizione esplicita, spesso sanzionata o giudicata fortemente inappropriata, e dunque incapace di generare profitto proprio perché espressa attraverso dei modi e un linguaggio non conformi a quelli considerati legittimi negli spazi formali dell'interazione tra scuola e famiglie.

« A me la prof. X (l'insegnante di italiano di sua figlia) non mi piace proprio, glie l'ho detto in faccia io, non me lo sono tenuto nascosto! Ha detto “perché signora lei...” “vabbè io capisco che lei è insegnante, deve insegnare, stare dietro a 22 alunni. Però se t'hanno dato il diploma da maestra devi avere anche la pazienza di stare dietro a 22 alunni!”. Non mi piace come maestra. Non mi piace la sua posizione che prende per far studiare i ragazzi. “Cazzo c'entra di gridare.. non grido io che sono sua madre, le gridi te nell'orecchio, come vuoi che ti prenda un alunno che gli gridi sempre nell'orecchio!?” dice “ma non è vero, io non grido” dico “e vabbè solo stronzate dicono i ragazzi a scuola!?”. Quando vengono a casa che si lamentano sono sempre bugie, capito? E loro (gli insegnanti) hanno sempre ragione. Ed è *venuto giù un patatrac...* ha detto a mio marito

conferiva la capacità di trarre dei *vantaggi* dall'interazione con l'insegnante era legato alla mia specifica competenza nella lingua legittimata a regolare le comunicazioni nello spazio formale definito dalla situazione del colloquio scolastico e al capitale simbolico che questa competenza mi consentiva di ottenere. Il vantaggio scaturito dalla mia presenza nell'interazione con l'insegnante aveva a che fare, dunque, anche con il valore che, nella situazione formale sopra richiamata, veniva accordato ai diversi prodotti linguistici e a chi li esprimeva (Bourdieu 1982a). Nonostante l'insegnante non sapesse nulla sul mio conto – la mia professione, la mia posizione nel campo scolastico, i miei possibili “titoli di nobiltà culturale” – il mio modo di esprimermi, il tono e la sicurezza con la quale il mio punto di vista veniva espresso, conferivano a ciò che dicevo, e alla mia persona, uno specifico capitale simbolico. Alle posizioni e ai punti di vista da me assunti poteva, dunque, essere riconosciuto un determinato valore poiché *segnalavano* non solo la mia posizione rispetto al campo scolastico ma anche la mia competenza in un campo ancora più specifico, ovvero quello dei professionisti dell'educazione e del recupero scolastico. Ciò conferiva alle mie parole un'autorità che altrimenti non avrebbero avuto.

Le situazioni di orientamento informativo possono essere considerate come casi particolari di quelle in cui si verifica l'interazione quotidiana tra la scuola e le famiglie. Per certi versi, proprio per la loro maggiore formalità, esse fanno emergere con una forza ancor maggiore la rilevanza del capitale culturale specifico che consente di parteciparvi con agio e di trarne un vantaggio significativo. Così, la presenza delle famiglie alle occasioni orientative, e le modalità attraverso cui ne prendono parte (l'essere più o meno passivi o attivi nella discussione, esprimere o meno il bisogno di chiarimenti, dubbi, perplessità) non possono essere comprese se non all'interno di un ragionamento che tenga conto della struttura del campo in cui si attuano. Qual'è la “lingua” utilizzata in questi incontri? Quali competenze sono richieste perché la comunicazione tra conferenzieri e astanti risulti

“sua moglie mi ha offeso!” che quando sono andata al primo colloquio le ho detto “mettiamo subito in chiaro che io non ho offeso nessuno, ho espresso una mia opinione davanti a tutti gli altri professori!” cioè lei non da agio... ho detto soltanto che lei non dava agio di studiare ai ragazzi, di far studiare i ragazzi.. di aprire una porticina, uno spiraglio, non che gli gridi nelle orecchie, che cosa gridi? Non grido io a casa e ti permetti te, chi sei? Sei un professore e basta, non è che sei tanto meglio di me! Non l'avessi mai detto! Glie l'ha detto a Luca, glie l'ha detto a mio marito, alla preside. Mio marito “eh ma tu ti permetti a offendere le maestre” io no, ho detto soltanto la mia, non ho offeso nessuno, non ho mancato di rispetto a nessuno, ho detto soltanto la mia di quello che ho sentito anche dalle altre mamme, non ho detto ne niente di più ne niente di meno è morta lì. Però ti dice che l'ho offesa, tu ti offendi se ti dico così? » (Pina, madre di Gioia, una ragazza di terza media che frequentava il doposcuola quando vi ho condotto il lavoro di campo, risiede in un alloggio di edilizia popolare, lavora in una ditta di pulizie, ha la licenza media, suo marito è operaio metalmeccanico)

efficace? Quale valore è associato a parlate, modalità espressive e grammaticali diverse da quelle utilizzate da chi presiede l'incontro o la conferenza? Rispondere a queste semplici domande consente di interpretare le assenze, i silenzi, le censure, con le quali molte famiglie esprimono la propria distanza, la propria “incompetenza” nel prendere parte a questi consessi.

CAPITOLO 4

Il consiglio orientativo: le retoriche

Le disparità riscontrabili nelle modalità attraverso cui gli agenti accedono e utilizzano le opportunità di orientamento informativo non sono di per sé sufficienti a dar conto della stratificazione sociale degli indirizzi della scuola superiore italiana. Anzi, nelle conclusioni di questo lavoro si giungerà ad affermare che quanto più i soggetti sono esposti all'orientamento scolastico, quanto più sono formati a compiere una « scelta consapevole », tanto più saranno portati a prendere decisioni coerenti con la posizione sociale occupata. Per dar conto delle modalità attraverso cui l'orientamento scolastico contribuisce alla riproduzione delle diseguaglianze educative occorre, dunque, esaminare più da vicino le attività attraverso cui gli studenti e le famiglie vengono individualmente supportate, consigliate e accompagnate nel corso del processo decisionale. Tra queste, merita un posto di rilievo il « consiglio orientativo » poiché, sin dalla sua istituzione, rappresenta la pratica formalizzata principale attraverso cui la scuola svolge il suo ruolo di guida e di indirizzo nella transizione tra la scuola media e quella superiore⁷⁵. Tutti gli alunni delle scuole italiane terminano, infatti, l'ultima classe della scuola secondaria di primo grado con un consiglio orientativo che esprime l'indicazione dei docenti sul tipo di scuola che ritengono più appropriata per ciascuno di essi. Tale indicazione deve essere fornita in tempi utili per effettuare le pre-iscrizioni presso le scuole dell'ordine scolastico successivo e solitamente raggiunge le famiglie, per mezzo di una lettera, prima delle vacanze natalizie. Il parere del consiglio di classe viene successivamente confermato o modificato al termine degli esami di licenza media e non vincola le famiglie nella scelta di indirizzo⁷⁶. Formalmente, il consiglio

⁷⁵ Il suo riferimento normativo principale lo si trova nell'ambito delle norme che hanno accompagnato il processo di unificazione della scuola media del 1962 e la disciplina che regola il passaggio alla scuola media superiore attraverso il possesso della licenza media: « il consiglio di classe [...] esprime, per gli ammessi all'esame, un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante. Tale consiglio dovrà essere verificato in sede di esame » (art 2 comma 2, D. P. R. 14 maggio 1966, n 362: norme di esecuzione della Legge n. 1859/1962, concernenti l'esame di Stato della licenza di scuola media).

⁷⁶ Nel contesto milanese va tuttavia rilevata la pratica di alcune scuole superiori di utilizzare il consiglio orientativo quale strumento di selezione all'ingresso in caso di iscrizioni in soprannumero. Così, alcuni licei

orientativo è un atto amministrativo prodotto dai docenti nel corso di un consiglio di classe. A differenza di quanto avviene nel caso francese – in cui un istituto simile (*le conseil d'orientation*) prevede il riconoscimento formale di un dialogo e di una mediazione tra richieste delle famiglie e giudizi degli insegnanti (Masson 1997; Mellizo-Soto 2000; Barg 2013) – in Italia, il corpo docente effettua una scelta autonoma che non è formalmente il risultato di una negoziazione con le aspirazioni educative dei genitori e degli studenti. Il consiglio orientativo si fonda, pertanto, su una valutazione di ciascun alunno che si propone di rendere conto delle conoscenze *acquise* nel corso degli anni di studio precedenti e delle sue *potenzialità* scolastiche.

4.1 – Due ricerche sul rapporto tra consiglio orientativo e provenienze sociali

In via preliminare può essere utile segnalare che, nella quasi completa assenza di letteratura sociologica su questo tema, due recenti ricerche hanno messo in evidenza il peso giocato dalle appartenenze ascritte degli studenti sui consigli formulati dal corpo docente. Il

particolarmente prestigiosi ammettono soltanto gli studenti che i docenti delle scuole medie hanno ritenuto appropriati per quel tipo di scuola. Si tratta tuttavia di una questione spinosa che sta suscitando molto dibattito soprattutto tra i docenti delle scuole medie poiché questa pratica farebbe venir meno il carattere “non vincolante” del consiglio orientativo. Il Tar della Lombardia si è di recente pronunciato sui criteri di scelta degli alunni da ammettere presso le scuole secondarie di secondo grado ricordando che « il d. P. R. n. 275/99 ha attribuito a ciascuna istituzione scolastica la competenza a disciplinare le iscrizioni alle proprie classi, con ciò riconoscendo anche la competenza ad individuare criteri di scelta degli alunni da ammettere [...] purché nel rispetto del divieto di discriminazione e dei principi generali dell'ordinamento » (Sent. 2129/2011). In tal senso il consiglio orientativo potrebbe essere legittimamente usato quale criterio di selezione per le richieste in eccedenza qualora il consiglio di istituto l'abbia preliminarmente definito e reso pubblico prima dell'acquisizione delle iscrizioni. Poiché l'adozione di tale criterio selettivo potrebbe contraddire i principi di equità nelle opportunità di accesso alla scuola superiore, di recente il Direttore dell'Ufficio Scolastico della Provincia di Milano ha espresso una forte contrarietà nei confronti di questa pratica che sembra essere sempre più diffusa (Il Giornale, 12/01/2013).

Nel corso della ricerca non si è avuto modo di indagare con sistematicità l'effettiva rilevanza del consiglio orientativo come criterio capace di selezionare gli ingressi nella scuola superiore. Ci si è limitati ad acquisire questo dato a partire dall'osservazione dei processi di transizione degli studenti con cui ho avuto modo di relazionarmi nel corso del lavoro di campo e si è rilevato che raramente questo criterio di selezione ha impedito alle famiglie di intraprendere il tipo di percorso verso cui avevano deciso di orientarsi. Tuttavia, per quanto sembri che le famiglie siano tuttora libere di scegliere il ramo (liceale, tecnico, professionale) verso cui indirizzarsi, la situazione è molto diversa nella scelta dello specifico istituto in cui iscrivere i propri figli. In questo caso, ma sarebbe opportuno un approfondimento empirico ulteriore, sembra che, perlomeno a Milano, si stia affermando la tendenza da parte di un numero crescente di scuole superiori particolarmente ambite, ad introdurre criteri di selezione “meritocratici” che prendono in considerazione anche i consigli orientativi degli insegnanti. I processi legati alla Riforma dell'Autonomia sembrano dunque rafforzare e legittimare una crescente stratificazione scolastica in cui alle gerarchie che tradizionalmente oppongono i diversi rami di studi se ne aggiungono altre. Ogni scuola è messa infatti nella posizione di “scegliersi” i propri studenti e quindi di creare, rafforzare o trasformare la propria composizione sociale e dunque il proprio capitale simbolico. Si veda Bottani (2002) per una riflessione sull'autonomia scolastica e sui suoi rischi per quanto riguarda il rafforzamento delle disuguaglianze di istruzione.

primo studio da richiamare è di Daniele Checchi (2010b), realizzato attraverso la costruzione di un data-set contenente informazioni sugli studenti di diciannove scuole medie lombarde. Checchi ha potuto analizzare congiuntamente un certo numero di variabili non comprese nelle base dati solitamente utilizzate per la ricerca sulle disparità educative. In particolare si sono potute raccogliere informazioni non solo sulla media dei voti degli studenti nelle principali materie, sulle competenze scolastiche acquisite e sulle origini sociali, ma anche sul consiglio orientativo ricevuto dagli insegnanti a metà anno, sulla composizione sociale della scuola in cui studiavano, sulle scelte di preiscrizione fatte alla fine del primo quadrimestre e sulle iscrizioni effettuate alla fine dell'anno. L'autore ha così potuto mostrare che, a un primo livello, il consiglio orientativo degli insegnanti è formulato non solo su basi “meritocratiche” (media dei voti o competenze linguistiche e matematiche) ma è condizionato dalle origini sociali degli allievi e che, a un secondo livello, le scelte delle famiglie si discostano sia verso l'alto che verso il basso a seconda di fattori che rimandano ancora una volta agli ambienti socio-economici di origine (titolo di studio dei genitori, composizione sociale della scuola). In sostanza si mostra che, a parità di voti e competenze, gli insegnanti indirizzano con una maggiore frequenza verso i percorsi liceali gli studenti provenienti da famiglie di classe media o alta rispetto a coloro che provengono da famiglie operaie. Inoltre che, a parità di consiglio orientativo, mentre i genitori più istruiti tendono a effettuare delle scelte “più alte”, indirizzandosi verso i percorsi più orientati all'istruzione universitaria anche in disaccordo con gli insegnanti, i genitori con un basso livello di istruzione tendono ad accomodare più di frequente la visione espressa nel consiglio di orientamento.

Una seconda recente ricerca condotta su otto scuole medie milanesi (Conte 2012), utilizzando una base dati costruita a partire da informazioni raccolte dalle scuole per esigenze di certificazione, è riuscita a mettere in luce le relazioni tra votazione all'esame di licenza media, consiglio orientativo, nazionalità e scelte scolastiche. Anche in questo caso, si rileva il peso delle appartenenze ascritte sia sul consiglio orientativo emesso dagli insegnanti sia sulle scelte in seguito effettuate. In particolare, si mostra che a parità di votazione d'esame vi è uno schiacciamento verso il basso dei consigli orientativi rivolti agli studenti di origine non italiana e la tendenza degli italiani a discostarsi maggiormente dai giudizi degli insegnanti preferendo in ogni caso gli indirizzi considerati più prestigiosi⁷⁷.

⁷⁷ Ciò è più accentuato tra coloro che sono entrati nel sistema scolastico italiano in anni recenti, ma non è affatto irrilevante per le seconde generazioni in senso stretto, ovvero per chi è nato in Italia da genitori non italiani. Si tratta di disparità decisamente significative e che sono particolarmente evidenti qualora si considerino gli alunni con una votazione intermedia. Tra coloro che hanno avuto 8 come giudizio in sede di esame finale, quasi l'80% degli italiani viene indirizzato verso un percorso liceale contro un poco più del

Nel complesso, dunque, le uniche due ricerche di mia conoscenza che hanno preso in considerazione questa pratica orientativa nella transizione alle scuole superiori⁷⁸, rivelano la tendenza del corpo docente a essere condizionato dalle maggiori linee di divisione sociale che attraversano la società che i consigli orientativi sembrano riflettere e rafforzare. Come si è più volte ripetuto, i percorsi liceali sono associati a una probabilità più elevata di accedere all'Università e di conseguire una laurea. Tralasciando per ora il tema del legame tra consiglio orientativo e scelte effettivamente intraprese, che sarà l'oggetto della terza parte di questo lavoro, a partire dalle ricerche richiamate sembrerebbe che gli studenti di origine popolare o immigrata risultino doppiamente svantaggiati nell'acquisizione di credenziali educative elevate. In primo luogo, perché ottengono sistematicamente votazioni scolastiche più basse, in secondo luogo perché, pur conseguendo buoni risultati scolastici, hanno probabilità inferiori di essere indirizzati dagli insegnanti verso i percorsi liceali rispetto agli studenti italiani e di classe media.

In quanto segue si proverà a indagare i processi alla base della formulazione dei consigli orientativi adottando uno sguardo capace di cogliere in che modo gli insegnanti danno senso e praticano il compito loro assegnato. In questo capitolo, che in qualche modo “introduce” il prossimo, ci si soffermerà in particolar modo su alcuni aspetti generali del modo attraverso cui il corpo docente legittima, interpreta e rivendica la propria capacità di indirizzare gli studenti nella transizione verso le scuole superiori.

30% degli studenti di origine non italiana. Questi ultimi, con la medesima votazione, vengono invece più spesso spinti verso il tecnico (il 52%, contro il 19% degli italiani), ma anche verso l'istruzione professionale (il 16% contro l'1% degli italiani). Le differenze si riducono in presenza di votazioni particolarmente elevate – con il 9 o il 10 né gli italiani né gli stranieri ricevono il consiglio di intraprendere l'istruzione professionale – e tuttavia i figli degli immigrati hanno una maggiore probabilità di essere indirizzati verso gli istituti tecnici piuttosto che verso i licei rispetto agli italiani. Con la votazione media del 9, quasi la totalità degli italiani (il 95%) viene indirizzato verso un liceo. Tra i figli di immigrati vi è invece quasi un'equa distribuzione tra percorsi tecnici e liceali, il 43% viene indirizzato verso i primi e il 57% verso i secondi. Vale la pena rilevare che se una votazione particolarmente bassa come il 6 aumenta per tutti le probabilità di essere indirizzati verso la Formazione Professionale, tra gli italiani si rileva comunque un 10% di studenti che riceve il liceo come consiglio orientativo. Percentuale che è quasi nulla tra gli studenti stranieri (Conte 2012).

⁷⁸ A queste ricerche si aggiunge un'interessante tesi di laurea non ancora discussa che è stata condotta in alcune scuole milanesi nel periodo in cui il testo qui presentato viene scritto (Cavallo 2013).

4.2 – La « scommessa »

Il consiglio orientativo è un istituto complesso poiché rappresenta l'atto principale attraverso cui la scuola secondaria di primo grado svolge il suo compito di giuntura con la scuola secondaria di secondo grado che offre una gamma di percorsi formativi molto differenziati. La complessità di questo atto è dovuta, in particolare, alla sua doppia natura. Si tratta, infatti, di una pratica che coinvolge sia una valutazione del percorso fatto fino ad allora dagli studenti, sia una predizione dei loro futuri conseguimenti nel campo dell'istruzione formale. Per questa ragione il consiglio orientativo è ritenuto, da coloro che devono produrlo, come un compito difficile e oneroso. In particolare, gli insegnanti hanno la consapevolezza di svolgere un'attività classificatoria che può condurre gli studenti a intraprendere strade molto diverse per quanto riguarda le opportunità educative, economiche e sociali a cui potranno accedere. Si trovano, altresì, nella difficile posizione di dover assumere un ruolo di filtraggio e differenziazione che sarebbe estraneo ai principi ispiratori del ciclo scolastico in cui insegnano.

Questa pratica orientativa implica che il consiglio di classe assegni a ciascuno studente un “posto” nel sistema di istruzione secondario superiore che ha importanti ricadute sul suo futuro. Ma questa operazione viene compiuta su un materiale umano che viene riconosciuto come malleabile e incerto, su identità fluide che il sistema scolastico costringe in qualche modo a fissare.

Prof. S: E' una scommessa, un punto interrogativo, non puoi... noi, dico, dobbiamo avere, non dico delle certezze, perché il ragazzo è sempre un individuo, certezze non ce ne sono mai. Per cui il ragazzino migliore, potenzialmente più capace, può avere, che ne so, un problema, una fase depressiva, per cui le cose non vanno come noi avevamo previsto. Come fai a dire? La famiglia lo sosterrà? Troverà una ambiente adatto per lui? Per questo è molto difficile per noi. Ci dicono “voi non dovete solo tenere conto dei risultati ottenuti, dovete valutare le potenzialità” ma come si fa?

Dietro una superficie di rigidità e sicurezza con cui il consiglio orientativo viene presentato alle famiglie, il processo che porta alla sua definizione è molto spesso carico di dubbi e incertezze. Nella produzione del consiglio orientativo i docenti si collocano infatti in un ruolo contraddittorio. Da un lato, essendo istituzionalmente chiamati ad agirlo, si preoccupano di legittimare gli assunti su cui si fonda e di mostrare in che modo possa essere svolto con una significativa accuratezza. Dall'altro, si ritagliano specifici spazi di critica

senza tuttavia giungere alla sua messa in discussione complessiva. Così, nel corso delle interviste è presente una significativa oscillazione tra prospettive e affermazioni, come quella sopra richiamata, che rischiano di minare alla base il senso e la legittimità dell'operazione classificatoria compiuta, e il tentativo di affermare la correttezza delle decisioni prese dal consiglio di classe e dunque della corrispondenza tra i “posti” assegnati e l'individualità di ciascuno studente.

Prof S: Direi che l'idea che noi ci facciamo del ragazzino, nel corso dei due anni e mezzo precedenti coincide *perfettamente* con quello che poi noi diciamo debba essere la sua strada. Cioè, poi sbagliamo anche noi. Infatti io dico ai ragazzi “guardate se voi una cosa la volete fortissimamente, fatela” lo dico sempre, è la prima cosa che dico “anche se noi vi diamo il consiglio, se voi volete fortissimamente una cosa, fatela, perché oltretutto è meglio perdere un anno a 14 anni, per capire bene qual'è la propria strada, piuttosto che perderlo a 19 quando magari c'è l'inserimento nel mondo del lavoro ed è più difficile anche rimediare a un errore”. Cioè sbagliare scuola superiore è brutto “vi piace disegnare? Vi piace il disegno tecnico? Volete fare il tecnico per geometri? Allora anche se noi diciamo che sarebbe meglio un professionale, perché ci sembra che non studi abbastanza, fatelo perché magari una scuola che vi appassiona di più magari vi spinge un po' tutto” ... quindi questa è un po' la cosa che diciamo “seguite il vostro cuore se una cosa la volete fortissimamente fatela”.

Come evidenza in modo emblematico questo stralcio, nel corso del medesimo flusso discorsivo vi è il passaggio dall'affermazione della capacità del corpo insegnanti di individuare una *perfetta* corrispondenza tra consiglio orientativo e le più intime caratteristiche, capacità, potenzialità degli studenti, alla sua esplicita negazione. Attraverso la retorica del “seguite il vostro cuore”, lo stesso insegnante, che nel corso di tutta l'intervista lamentava la tendenza degli studenti e delle famiglie a « far di testa loro », « a non seguire le indicazioni del consiglio di classe », si ritaglia un ruolo marginale nel processo decisionale riconoscendo la sua possibile fallacia. Questa oscillazione costante, senza essere, nella pratica quotidiana, mai approfondita e mai discussa esplicitamente, consente di superare le contraddizioni insite nel processo di canalizzazione giustapponendo due punti di vista molto diversi tra loro. « Se volete una cosa, fatela », « seguite il vostro cuore » sono retoriche che rimandano al diritto costituzionale di uno sviluppo personale libero e autodeterminato (Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3), valore cardine nelle moderne democrazie liberali e condiviso dalla moderna pedagogia e scienza dell'educazione. Allo stesso tempo, senza che nella pratica quotidiana tale contraddizione emerga in modo esplicito, l'insegnante afferma e avalla le necessità imposte dall'architettura del sistema scolastico, e dai

meccanismi di funzionamento del mercato del lavoro a cui sono legati, rivendicando la sua capacità di determinare quali siano le inclinazioni più profonde degli studenti e dunque il loro “giusto posto” nel sistema formativo e sociale⁷⁹.

4.3 – Sulla legittimazione del consiglio orientativo

L'analisi delle interviste ha offerto la possibilità di approfondire le diverse categorie, schemi di pensiero, retoriche e razionalizzazioni attraverso cui gli insegnanti danno senso a questa pratica orientativa. In questo tipo di analisi non è rilevante indagare le convinzioni profonde e intime di ciascun docente, ma il discorso pubblico che producono, le informazioni, le prospettive, i punti di vista che circolano nelle chiacchiere quotidiane, nelle relazioni tra docenti, tra docenti e famiglie, tra docenti e studenti. E' infatti questo tipo di discorso che assume una dimensione performativa, che ha la capacità di dar senso e legittimità alle pratiche che vengono messe in atto. Inoltre, come diremo meglio più avanti, è attraverso questo tipo di discorso che si produce, e in alcuni casi si impone, un sapere che offre alle pratiche orientative la capacità di indirizzare realmente le decisioni prese dalle famiglie e dagli studenti.

L'obiettivo di questa sezione è quello di individuare gli assunti di fondo dei discorsi prodotti dagli insegnanti a proposito della loro pratica orientativa. Tali assunti vengono utilizzati sia per legittimare le pratiche sia per produrre, come si vedrà più avanti, il consiglio orientativo. Trattandosi di una sorta di zoccolo duro su cui si fonda l'intera impalcatura discorsiva che sorregge la pratica quotidiana dell'orientamento si è trovato particolarmente utile indagare tali principi analizzando le interviste apparentemente più contraddittorie. L'analisi di queste interviste permette infatti di mostrare come i diversi punti di vista che emergono nel flusso discorsivo riposino su una base comune che permette di giustificarne la sovrapposizione.

E' possibile individuare il nucleo centrale su cui si fonda l'intera impalcatura discorsiva che sorregge e legittima agli occhi dei docenti le pratiche orientative soprattutto analizzando le interviste a quegli insegnanti, per la verità quasi tutti, che si sono

⁷⁹ Si può incidentalmente rilevare che, nella produzione del consiglio orientativo, si riflettono in modo estremamente visibile alcune delle contraddizioni vissute quotidianamente dagli insegnanti nella pratica didattica. Nel loro oscillare tra il ruolo di educatore e quello di certificatore dei risultati scolasticamente rilevanti, tra il tentativo di realizzare la funzione emancipatoria dell'istruzione e quello di fissare l'identità degli studenti in ragione della loro capacità di maneggiare programmi scolastici predeterminati.

personalmente imbattuti in consigli orientativi « sbagliati », « inaccurati » o « contraddetti dai fatti » e che, per biografia e traiettoria personale, sono entrati in conflitto con le classificazioni prodotte dall'istituzione scolastica.

MR: Cosa trovi di particolarmente critico o problematico nel formulare questi consigli?

Prof. F: Beh.. sicuramente l'età. Perché, non so... mi viene sempre da pensare (ridendo)... mio marito dice sempre che in terza media, quando è uscito dalla terza media, il consiglio degli insegnanti... avevano detto "se si impegna può frequentare un istituto professionale".. mio marito, che poi ha fatto il liceo, si è laureato in chimica... poi è andato in Inghilterra, ha fatto, ha preso un'altra laurea... quindi questo da l'idea di come effettivamente i ragazzi sono molto... in questo periodo cambiano tantissimo.

Prof. B: Dipende molto dagli insegnanti. Non tutti gli insegnanti sono in grado di cogliere... forse ce ne sono alcuni che hanno le loro idee fin dall'inizio ed è molto difficile che le cambino poi nel corso del tempo, ti assicuro [...] Anche gli insegnanti hanno i loro limiti, eh. Qualche volta rischiano di far prevalere la loro opinione sulla realtà del singolo alunno. Non è mica così immediato che l'insegnante sia capace di cogliere che uno studente sta cambiando [...] per esempio, mio figlio, alla scuola media, aveva questo insegnante con cui aveva veramente una relazione conflittuale, perché si era fatta la sua idea fin dall'inizio... e il consiglio orientativo che ha preso mio figlio era l'istituto tecnico... Io sono convinta invece che lui è molto intelligente, che poteva fare qualcosa di più, così l'ho iscritto al liceo classico... e insomma, mai stato bocciato, l'ha fatto abbastanza tranquillamente senza chissà quali difficoltà... ha finito e adesso si fa la sua bella Università... prende buoni voti.

Questi stralci di intervista sembrano suggerire che i docenti percepiscano, a proposito del consiglio orientativo, due livelli di criticità. In primo luogo, gli studenti possono essere soggetti a valutazioni errate, perché basate sulle idiosincrasie di alcuni insegnanti o, più in generale, a causa della difficoltà di « cogliere » quei tratti intimi e spesso nascosti che possono rivelare le potenzialità scolastiche degli studenti. In secondo luogo, e in modo più radicale, si afferma l'imprevedibilità dell'evoluzione dei percorsi di vita, la possibilità che l'individuo « maturi » determinati tratti della propria personalità in stadi di sviluppo successivi. Dunque, sembrano lasciar intendere gli intervistati, se gli insegnanti possono sforzarsi di produrre un consiglio orientativo il più possibile accurato, nulla potrà loro garantire la sua « appropriatezza » poiché non è dato conoscere in anticipo quale sarà il futuro sviluppo psicologico e cognitivo degli studenti. Tuttavia, ciò su cui si vuole richiamare l'attenzione è che entrambi questi rilievi critici sono accomunati dal condividere un medesimo assunto di fondo che, in realtà, consente il loro superamento: i processi di maturazione psicologica, ma quindi anche scolastica, di ogni individuo, sono indipendenti

dai contesti sociali in cui si attuano. Più precisamente, gli intervistati assumono che nella mente e nei corpi di ciascuno, vi siano delle « doti », dei « talenti », delle « capacità », talvolta nascoste, che possono essere colte da insegnanti particolarmente attenti. Così, nel secondo stralcio riportato, queste potenzialità non sono state colte da un insegnante incapace e l'intervistata trova una conferma della loro esistenza nei risultati scolastici conseguiti da suo figlio: un liceo classico fatto senza particolari difficoltà, i buoni voti all'Università. Nel primo stralcio, non è la professionalità degli insegnanti a essere messa in discussione ma l'età a cui gli studenti sono costretti a scegliere verso quale indirizzo di scuola superiore orientarsi: in questa fase i ragazzi « cambiano tantissimo». I successi scolastici del marito dell'intervistata – laurea, studio all'estero, seconda laurea – sono così imputati a una trasformazione individuale che si è espressa a un'età più avanzata. Si può dunque dire che, in entrambi i casi richiamati, non venga presa in considerazione la possibilità che sia stata, ad esempio, proprio la scelta del percorso intrapreso contro la volontà degli insegnanti – con le esperienze sociali e culturali a cui esso ha dato accesso – ad aver rappresentato il meccanismo attraverso cui certi « talenti » abbiano potuto esprimersi⁸⁰.

Le retoriche utilizzate dagli insegnanti nel corso delle interviste si basano, dunque, sull'assunto che sia possibile accedere, tramite strumenti opportuni, a una presunta « vera natura » di ciascuno studente che possa legittimare l'operazione pratica condotta in sede di consiglio di classe: quella di associare a ogni studente uno specifico “posto” all'interno dell'offerta formativa superiore. Solo in questo modo, e trattando come « eccezionali » i casi in cui questa operazione si è dimostrata fallace, è infatti possibile giustificare le divisioni inscritte nel sistema scolastico – e nella realtà sociale – e al contempo l'attività complice con la quale gli insegnanti le producono e riproducono. In quanto segue si passeranno in rassegna quattro retoriche più specifiche attraverso cui il corpo docente rivendica l'utilità e la legittimità della propria attività orientativa. Come si avrà modo di notare si tratta, nella sostanza, di variazioni su uno stesso tema, ovvero di diversi modi attraverso cui gli insegnanti provano a rivendicare la loro capacità di saper cogliere la « vera natura » dei loro studenti, e dunque il percorso di studio a loro più « appropriato ».

⁸⁰ Si può sottolineare che una considerazione di questo tipo minerebbe infatti alle fondamenta la legittimità della stratificazione del sistema di istruzione superiore e contemporaneamente metterebbe in questione l'attività svolta dai docenti della scuola media di associare a ciascuno studente un posto in tale sistema stratificato. Un ragionamento di questo tipo porterebbe a concludere che non si tratta di individuare per ciascuno il suo “giusto posto” nell'ordinamento scolastico ma che, invertendo l'ordine dei fattori causali, è il posto di ciascuno nell'ordinamento scolastico a produrre i “talenti”, i “tratti”, le “inclinazioni” di ciascuno.

4.3.1 – « *Li conosciamo da quasi tre anni!* »

Come si è ricordato (par. 2.5, 2.6, 2.7), il consiglio orientativo, dunque l'identità scolastica da assegnare a ciascun allievo, può essere visto come la posta in gioco di una lotta. Gli attori in lotta sono la scuola e i suoi rappresentanti – i docenti, il consiglio di classe – gli studenti, le famiglie⁸¹. Nell'adempiere al proprio compito orientativo, gli insegnanti si situano in una posizione necessariamente conflittuale quando le proprie visioni divergono da quelle degli studenti e delle famiglie d'origine. Per questa ragione hanno la necessità di sviluppare, come si è detto, delle strategie argomentative, delle retoriche, in grado di donare alle proprie pratiche una razionalità, una legittimità o giustificazione⁸².

La prima retorica adottata si basa sulla rivendicazione di una conoscenza approfondita e globale di ciascuno studente acquisita nel corso di un lasso di tempo sufficientemente lungo. Spesso, i docenti sono accusati dalle famiglie di basare i propri consigli su un calcolo meramente burocratico dei voti conseguiti nelle diverse materie, di ignorare i miglioramenti conseguiti e dunque la possibilità che, in futuro, gli studenti potranno attestarsi su un livello scolasticamente più elevato di quello fino ad allora dimostrato. D'altro canto, nelle settimane successive alla consegna dei consigli orientativi, è frequente il disappunto di alcuni genitori che accusano i docenti di aver ignorato la media dei voti. Questo capita quando alcuni allievi ricevono consigli orientativi differenti pur avendo voti simili nelle diverse materie. Per rispondere a entrambe le accuse, i docenti sottolineano che le loro indicazioni sono il risultato di un'analisi complessa e approfondita di ciascun caso, che riguarda i voti, come il percorso scolastico fatto, come considerazioni che si situano sul piano didattico e pedagogico. Specificatamente, i docenti reclamano una buona conoscenza “globale” di ciascuno studente legata all'averne potuto osservare e misurare i comportamenti nel corso dei due anni e mezzo precedenti.

Prof. Y: Prima di tutto... devi capire che il consiglio orientativo è una valutazione... ma una

⁸¹ Anche le relazioni tra studenti e famiglie nel corso del processo decisionale potrebbero essere osservate sotto la medesima lente. In questa ricerca si è preferito focalizzare lo sguardo sulla scuola, trattando molto spesso studenti e famiglie come una sorta di polo unificato in cui vi è sostanzialmente una comunanza di vedute. Ciò è in parte giustificabile poiché sono i genitori ad avere la titolarità formale della scelta, e dunque ad avere in definitiva l'ultima parola, anche quando scelgono di appoggiare incondizionatamente le preferenze dei figli (cfr. cap. 7). D'altro canto non si vuole nascondere che la scelta di non approfondire le dinamiche interne alle famiglie ha a che fare con i limiti dettati dall'economia complessiva di questa ricerca che sono stati esposti nel primo capitolo.

⁸² Di costituire, direbbe Bourdieu, la doxa in ortodossia (1979; trad it. 1984, 484).

valutazione del *percorso* che lo studente ha fatto nel corso dei due anni e mezzo che l'abbiamo conosciuto.

Prof A: il consiglio orientativo è una sorta di giudizio che gli insegnanti di classe, insieme, danno. Tenendo conto di diversi fattori. A cominciare dal *percorso* scolastico che hanno fatto. Quindi dalla prima alla terza media. Come si sono evoluti, dal punto di vista proprio dello studio. Anche dei voti, e anche dal punto di vista poi umano, anche come sono cresciuti in questi tre anni.

La dimensione temporale è sicuramente il più comune e uno dei primi elementi che gli insegnanti menzionano per giustificare e legittimare la giustezza delle loro indicazioni. Nella prospettiva degli insegnanti, un'interazione lunga con gli studenti è di per sé stessa una prima garanzia dell'appropriatezza di giudizio. Non è un caso, infatti, che una delle ragioni che danno conto della prassi di assegnare al docente di italiano, storia e geografia, un ruolo preminente nella formulazione del consiglio orientativo è che questi è « quello che li conosce meglio avendo passato con loro un numero maggiore di ore ».

Resp. Orientamento scuola Rossa (RO): Solitamente, così facciamo in questa scuola, ma in tutte le scuole è un po' così, è l'insegnante di Italiano, che è anche il coordinatore in terza, che propone il consiglio orientativo all'inizio. E poi il consiglio di classe ne discute e può decidere se tenerlo o cambiarlo.

MR: E come mai ha questo ruolo diciamo più importante?

RO: Beh è ovvio che il coordinatore è quello che propone... ma semplicemente perché è quello che ha più ore, e quindi mi sembra ovvio che è quello che conosce meglio gli studenti, perché li ha per più ore. Tieni conto che il coordinatore ha 2 classi, circa 30-40 studenti all'anno... è chiaro che conosce meglio ogni studente della professoressa, che ne so, di Arte che ha anche 7-8 classi all'anno.

Come si è detto in precedenza, i docenti sono particolarmente consapevoli della difficoltà di cogliere le « inclinazioni » più profonde di ciascuno studente. Considerare il «percorso», « l'evoluzione scolastica », di ciascun allievo nel corso degli anni in cui ha frequentato la scuola media, rassicura gli insegnanti e le famiglie che il consiglio orientativo, lungi dal proporre una visione riduttiva dello studente, schiacciata sui soli risultati ottenuti nelle diverse materie, è in grado di tener conto dello sviluppo delle sue qualità umane, delle attitudini e delle potenzialità mostrate in ambiente scolastico. Questo argomento è ulteriormente rinforzato dalla collegialità con la quale l'indicazione orientativa è stata presa.

Prof. S: Non sono solo io che decido eh! Decidiamo sempre insieme, è una decisione del consiglio di

classe. E io ti posso dire che raramente nel consiglio di classe ci sono divergenze a questo proposito. Perché noi ci confrontiamo, li abbiamo visti misurarsi su tutte le materie, in diversi contesti, con diversi insegnanti anche... perché siamo otto-nove accidenti! Voglio dire, una può avere una visione diversa, ma quando proprio tutte la pensiamo alla stessa maniera è difficile che... cioè nove persone.. conoscono un ragazzo da due anni e mezzo, e hanno la stessa idea.

In quanto decisione collegiale, il consiglio orientativo può così essere presentato come relativamente immune dalle idiosincrasie di ogni singolo insegnante acquisendo in questo modo una particolare forza sulle rappresentazioni che le famiglie hanno dei loro figli. Inoltre il corpo docente ha così la capacità di rassicurare le famiglie sul fatto che gli allievi hanno avuto la possibilità di esprimere le proprie potenzialità in differenti aree disciplinari e contesti di lavoro e che dunque il consiglio orientativo è l'esito di una « valutazione globale ».

L'analisi delle strategie retoriche e giustificative attraverso cui gli insegnanti rivendicano il valore delle proprie indicazioni se, da un lato, porta a interrogarsi sul loro effetto, sulle scelte che saranno fatte dalle famiglie al momento dell'iscrizione, dall'altro può essere utile per individuare quali sono gli assunti che le fondano e, per via indiretta, che fondano l'attività orientativa nel suo complesso. Perché la dimensione temporale e la collegialità della decisione possano rappresentare efficaci leve giustificative per le decisioni del consiglio di classe, vi deve essere accordo sull'esistenza di una qualche intima e profonda natura di ciascuno studente che, in qualche modo può emergere, o può essere scoperta, attraverso l'interazione alunno-insegnante. Infatti l'attività orientativa, quando non fondata sul semplice calcolo burocratico delle medie dei voti, viene spesso presentata come una sorta di attività speleologica attraverso cui gli insegnanti riescono a far emergere la «vera natura», le « inclinazioni », le « predisposizioni » dei loro allievi. Ma assumere l'esistenza di talenti e doti « innate » non è sufficiente. Come già ricordato, da parte dei docenti, vi è il riconoscimento della natura fluida e imprevedibile dello sviluppo adolescenziale. Dunque, oltre ad assumere l'esistenza di una « vera natura » di ciascuno studente è anche necessario assumere che questa si sia in qualche modo “rivelata” in quel preciso lasso di tempo che va dall'inizio della terza media al momento della formulazione del consiglio orientativo. Così, nel produrre un discorso giustificativo sulle pratiche orientative, e nel produrre quelle pratiche stesse, gli insegnanti devono definire (e “credere” in) una tempistica delle possibili trasformazioni dello studente che coincide quasi perfettamente con il periodo in cui hanno avuto modo di osservarli.

Prof. S: Io, per essere onesta, non per essere presuntuosa, ma dopo due anni e mezzo ti rendi conto delle capacità di un ragazzo. Perché alcuni migliorano, tu gli segnali quali sono le deficienze, quali sono i problemi, i punti deboli, i punti di debolezza, e loro se ne rendono conto e migliorano. Allora vedi che là c'è una forza, una intelligenza, se vuoi, una determinazione, no? Se un ragazzo aveva delle predisposizioni, insomma, ha avuto tutto il tempo per farle vedere, eccome... eccome!.

Si assiste, in questo modo, a un singolare esempio di strutture materiali che si fanno strutture mentali che legittimano le strutture materiali di cui sono il prodotto. Gli insegnanti, per la posizione e per il ruolo che devono agire nella transizione alle scuole superiori, sono portati a trasformare quelle che sono le proprietà dell'architettura scolastica italiana in immagini e rappresentazioni sui tempi e le modalità di sviluppo dell'individuo. Da un lato, la rigida separazione e differenziazione scolastica degli studenti nel passaggio alle scuole superiori rende particolarmente appropriato assumere l'esistenza di una « vera natura », di inclinazioni e di doti individuali in qualche modo indipendenti dai contesti sociali in cui si sviluppano. Dall'altro, il posizionamento dei punti di biforcazione nelle traiettorie degli studenti porta gli insegnanti a utilizzare un'immagine dello sviluppo cognitivo e psicologico degli adolescenti che consente loro di agire un ruolo che altrimenti difficilmente potrebbero ricoprire⁸³.

4.3.2 – « *Ma, insomma, i voti parlano chiaro* »

Prof. O: il voto è sempre il risultato di una verifica di quelle che sono le capacità. Ad esempio una ragazzina che prende insufficiente in matematica è inutile che va allo scientifico.

MR: perché?

Prof. O: perché non sarebbe assolutamente in grado di sostenerlo.

Se il tempo e la collegialità sono i criteri necessari a valorizzare e accreditare le capacità intuitive degli insegnanti per formulare una valutazione « globale » degli studenti, i voti sono lo strumento chiave attraverso cui tali valutazioni possono essere sostenute

⁸³ Con questo non vogliamo sostenere che se all'insegnante di scuola media non fosse imposto di formulare il consiglio orientativo questi avrebbe un'immagine differente dello sviluppo delle attitudini e degli interessi dei suoi allievi. Come è noto, si tratta di rappresentazioni di senso comune che risultano, lo ha ben sottolineato Bourdieu nella sua opera, dalla relazione pratica che gli agenti intrattengono con il mondo sociale, i suoi campi o le sue strutture.

«oggettivamente ».

Prof S: noi dobbiamo dare un consiglio, che è sempre una decisione difficile. E abbiamo deciso di darci un criterio che fosse il più possibile oggettivo. Ed è il rendimento dei ragazzi. Perché se, ci siamo detti che... per consigliare un ragazzo il liceo deve viaggiare sugli 8-9, perché è una scuola dove si studia fondamentalmente. L'istituto tecnico 7-8, perché anche l'istituto tecnico è una scuola dove si studia molto, contrariamente a quanto la gente comune pensa, no?... se uno è sul 6 in genere noi gli consigliamo la scuola professionale, se uno è meno di 6, il Centro di Formazione Professionale.

Rispetto a quanto detto in precedenza, una prima considerazione che è possibile sviluppare a partire da questo stralcio di intervista consiste, banalmente, nel sottolineare il contrasto evidente tra l'idea della « valutazione globale », che tiene conto del percorso fatto e delle « potenzialità nascoste », e l'utilizzo del voto come base per la costruzione del consiglio orientativo. Dunque, per comprendere la rilevanza di questo criterio di classificazione – sia come base per la formulazione delle indicazioni del consiglio di classe, sia come emblema da utilizzare a sostegno dell'appropriatezza delle stesse – occorre focalizzare lo sguardo sulle funzioni che il voto è in grado di svolgere nel processo di orientamento complessivo e nelle situazioni di interazione in cui viene utilizzato.

Il potere dei voti nel determinare le indicazioni orientative non è infatti solo il risultato della fede che gli insegnanti vi ripongono in quanto strumento utile a cristallizzare le capacità e le attitudini. Si potrebbe anche ipotizzare che nessuno tra i docenti ritenga che i voti ottenuti fino ad allora dagli studenti abbiano un potere predittivo sui loro futuri conseguimenti scolastici. Eppure, i voti non cesserebbero di svolgere una funzione cruciale nell'orientamento scolastico in quanto rappresentano uno dei pochi strumenti a disposizione dei docenti per condurre la discussione nel corso del consiglio di classe e per dirimere eventuali conflitti di vedute.

Le osservazioni etnografiche, le interviste e le chiacchierate con i docenti, hanno infatti messo in evidenza che i voti svolgono un'importante funzione comunicativa. I voti rappresentano il vero codice condiviso (legittimato dall'intero funzionamento dell'istituzione scolastica), all'interno del consiglio di classe, attraverso cui la discussione su ciascuno studente e le dovute comparazioni possono essere realizzate. Si è ricordato più volte che i docenti della scuola media non hanno una formazione professionale di tipo educativo o pedagogico. Se infatti alcuni possono far riferimento a strumenti di lettura, categorie di

pensiero e classificazione che derivano dalle conoscenze acquisite in questi campi disciplinari, ciò è dovuto a studi fatti individualmente, nel tempo libero, o nei corsi di aggiornamento facoltativi. Si può comprendere, dunque, che di fronte a una possibile eterogeneità degli strumenti di valutazione di ciascuno studente, è il voto a rappresentare il principale codice condiviso, lo strumento discorsivo cardine attraverso cui organizzare la discussione nel consiglio di classe. L'insegnante che voglia far valere, imporre, o proporre un punto di vista diverso sull'orientamento – acquisito attraverso lo studio e l'approfondimento individuale – sarà portata a utilizzare una terminologia ignota a molti nel consiglio di classe. Costringerà gli altri docenti a compiere uno sforzo di comprensione, probabilmente non raggiungerà l'obiettivo di farsi intendere, ed è possibile che si esponga al giudizio negativo di quei docenti che, sentendosi per un attimo incompetenti, hanno visto messa in discussione la propria professionalità.

Il voto, quale criterio principe della classificazione scolastica, consente, al contrario, un'interazione tra i docenti relativamente sicura, permette di mitigare e sbrogliare i conflitti, oltre che una maggiore velocità nella presa delle decisioni. Infatti, se nel corso del consiglio di classe i voti vengono ritenuti criteri indiscutibili della comparazione e gerarchizzazione degli studenti, si realizza il riconoscimento a ciascun docente dello stesso valore, dello stesso legittimo diritto di esporre la propria visione sugli allievi. I voti svolgono dunque, in primo luogo, una funzione di riequilibrio delle dinamiche interne al consiglio di classe assicurando a ciascun docente un punto di vista egualmente valorizzato. In secondo luogo, come si è detto, rappresentano delle scorciatoie cognitive, un codice di facile utilizzo che consente con immediatezza di determinare delle gerarchie, delle distinzioni e delle comparazioni tra gli studenti, dando agli insegnanti la possibilità di pervenire con maggiore rapidità a una decisione condivisa. In terzo luogo, i voti costituiscono anche uno strumento cruciale nel sostenere la legittimità delle decisioni prese dal consiglio di classe di fronte alle famiglie, di gestire con queste ultime gli eventuali conflitti in merito all'orientamento assegnato ai propri figli.

Infatti, i voti, criterio principale di valutazione delle capacità scolastiche degli studenti, legittimati in questo senso da tutto l'apparato istituzionale attraverso cui l'istruzione formale viene regolata, rappresentano per i docenti lo strumento chiave attraverso cui esercitano il proprio potere simbolico. Essendo il criterio principale di differenziazione e gerarchizzazione, e poiché la relazione tra capacità e voti conseguiti non è messa quasi mai in discussione se non in casi eccezionali, il voto offre ai docenti, come agli studenti e alle

famiglie, l'illusione che i consigli orientativi possano essere formulati sulla base di criteri universalistici e meritocratici.

4.8.3 – « *E abbiamo le conferme* »

Un altro argomento utilizzato dagli insegnanti per sostenere la correttezza dei consigli orientativi fa appello alla propria esperienza professionale. Gli insegnanti, a differenza dei genitori, possono contare, in un certo senso, su di un fattore numerico. Hanno visto, nella propria attività didattica, un numero elevatissimo di studenti. In particolare ne hanno seguito, accompagnato e monitorato il passaggio alle scuole superiori. Sulla base di questa esperienza possono rivendicare la correttezza delle proprie previsioni innescando una spirale di conferme che rafforza il valore del consiglio orientativo stesso.

Prof. F: devo dire che mediamente tutte le volte che noi abbiamo espresso un consiglio orientativo di un certo tipo e poi abbiamo avuto dei riscontri, abbiamo ritrovato questi ragazzi, abbiamo trovato dei compagni, abbiamo avuto la conferma che in fondo il nostro consiglio non era così sbagliato. Mediamente noi abbiamo avuto la verifica che grossomodo avevamo dato dei consiglio adatti, adatti ai ragazzi. Laddove avevamo consigliato magari un professionista e la scelta è caduta su un altro tipo di scuola, il più delle volte i ragazzi hanno dovuto rivedere le loro scelte.

Prof. V: noi proviamo a monitorare, un po', cosa i nostri studenti fanno dopo la scuola media... perché giustamente vogliamo sapere... e abbiamo verificato che dove le nostre indicazioni non sono state seguite, beh, mi spiace ma... lo scorso anno per esempio cinque dei nostri studenti sono stati fermati al primo anno... ma non eravamo per niente sorprese che non ce l'avrebbero fatta! Quindi, sarò cattiva a dirlo, ma è confortante notare che noi non avevamo sbagliato a pensarla in un certo modo.

Come ho avuto modo di osservare nel corso della ricerca, la verifica di queste affermazioni raramente si fonda su una raccolta sistematica e approfondita delle informazioni necessarie essendo, al contrario, basata sui racconti di ex-studenti o in alcuni casi sul resoconto dei colleghi che lavorano presso le scuole superiori con cui sono in contatto. Si potrebbe dunque ipotizzare che il bisogno di legittimazione e di gratificazione personale dei docenti potrebbe portare, inconsapevolmente, a filtrare le informazioni raccolte sottostimando i casi in cui le traiettorie degli studenti si sono evolute in modo differente da

quelle previste nel consiglio orientativo. Così, le conferme ricevute rafforzano gli assunti di base che consentono la formulazione delle indicazioni offerte e forniscono una prova della capacità degli insegnanti di aver colto le « predisposizioni » dei loro alunni.

Tuttavia, anche ammettendo l'esistenza statistica della relazione tra consiglio orientativo e traiettorie scolastiche successive⁸⁴, e anche tralasciando di indagare quali possano essere i fattori che determinano tale corrispondenza, è importante rilevare la funzione svolta dalla relazione tra previsione e conferme nella legittimazione del consiglio orientativo e, per via indiretta, della segmentazione della scuola secondaria superiore.

Prof. C: beh io credo che sia giusto che ciascuno vada per la sua strada. Insomma, l'hai visto anche tu, se c'è qualcuno che non ha voglia di studiare, e che magari ha più interesse verso le cose più pratiche, manuali... può anche passare due tre anni in più sui banchi di scuola, ma a che serve? A far rallentare gli altri che invece vorrebbero imparare di più.

Se le classificazioni degli insegnanti hanno un'efficacia “reale”, se cioè sono in grado di prevedere i livelli e le capacità scolastiche su cui gli studenti si attesteranno in futuro, ne risulta l'efficacia di un sistema di insegnamento che differenzia i percorsi scolastici al termine delle scuole medie. Rileviamo, in questo caso, la duplice funzione che hanno in verità tutte le retoriche utilizzate dagli insegnanti nella pratica orientativa che sono analizzate in questa sezione. Ovvero quella di legittimare, al contempo, il consiglio di orientamento e il sistema istituzionale in cui si iscrive.

4.3.4 – « *Quello che noi cerchiamo di fare, anche, è di tutelarli* »

La centralità del ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo non è da mettere in discussione. Il ruolo strategico dell'orientamento viene collegato al fenomeno dell'insuccesso e della dispersione mettendone in risalto le due facce del problema: da un lato, le ricadute patologiche sul funzionamento del sistema scolastico stesso e le conseguenze sul sistema economico produttivo e, dall'altro, gli effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali, formative, lavorative, sociali (Maria Luisa Pombeni: Intervento al Convegno “Tavolo per l'orientamento”, Trento, 2007, cit. in Linee guida per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita, MIUR C. M. n. 43/2009)

⁸⁴ Purtroppo non è stato possibile indagare questo aspetto a causa dell'assenza, nel momento in cui è stato condotto il lavoro di campo, di una base dati capace di fornire il tipo di informazioni necessarie per esplorare questa relazione.

Per capire in che modo gli insegnanti danno senso alla loro funzione orientativa e per cogliere quali siano le categorie e le retoriche a cui fanno riferimento per darle valore e legittimazione, occorre tenere presente il contesto discorsivo in cui si situano. Senza ambire a una ricostruzione complessiva del dibattito e delle posizioni prese, sia a livello nazionale che internazionale, sul tema dell'orientamento, può essere tuttavia sufficiente e al contempo significativo mettere in luce come i docenti si richiamino a vocaboli, parole d'ordine e retoriche che sono oggi estremamente frequenti in un grosso numero di seminari, conferenze, circolari ministeriali, raccomandazioni europee e linee guida del Ministero dell'Istruzione e della Ricerca.

Non è necessario ipotizzare che le posizioni espresse e praticate dai docenti siano il risultato di una esplicita e conscia adozione dei punti di vista evocati dai produttori di discorso. Si può tuttavia affermare che essi partecipino alla diffusione di un sapere sull'orientamento che è il prodotto dell'azione di soggetti istituzionali, di “esperti” provenienti dal mondo accademico, della formazione, del lavoro, e delle numerose agenzie pubbliche o private che si stanno occupando in questi anni di orientamento. Tutti questi attori, che in qualche modo si trovano a dover legittimare il proprio lavoro, le proprie analisi, le proprie prese di posizione, condividono la medesima necessità di affermare la rilevanza del tema di cui si occupano e la sua centralità rispetto ad alcuni fenomeni sociali che, nel nostro paese, destano una forte preoccupazione. E' possibile scorgere dalla lettura dei documenti ministeriali, come dei Piani per l'Offerta Formativa (POF) delle scuole, come degli statuti delle agenzie e degli enti che si occupano di orientamento, l'enorme funzione che questa attività avrebbe il compito di svolgere. A seconda dei contesti in cui se ne parla e dell'uditorio a cui ci si rivolge, l'orientamento viene di volta in volta presentato come uno strumento chiave nella lotta contro la dispersione scolastica, come un metodo per migliorare la didattica, per ridurre la disaffezione degli studenti nei confronti della scuola, per favorire l'apprendimento, per migliorare la capacità di scelta e di autoanalisi, per ridurre l'attrito tra profili scolastici e profili richiesti dal mercato del lavoro.

In particolare, a partire da *Lisbona 2000* uno dei parametri sotto osservazione per valutare il miglioramento dei sistemi di istruzione nell'ottica di costruire « l'economia più competitiva e dinamica del mondo basata sulla conoscenza », è quello dei tassi di abbandono scolastico, drammaticamente alti in Italia. Così, in questo paese, bisogna rilevare che, nel dibattito pubblico, si afferma la centralità dell'orientamento come strumento atto a svolgere

la funzione quasi taumaturgica di « assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione » (Legge 53/2003, art. 1). L'orientamento è descritto, nei documenti istituzionali, come « il collante pedagogico della nuova scuola e *lo strumento chiave* per affrontare e arginare il problema della dispersione scolastica » (MIUR, C. M. 29/2012, corsivo nel testo).

Così, nel corso degli anni più recenti vi è stata una vera e propria esplosione del dibattito sull'orientamento spinto dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca che ha trovato, nel Tavolo per l'Orientamento (2007), l'occasione principale di incontro tra sapere accademico (in particolare maturato nell'ambito della psicologia sociale e della pedagogia) e soggetti in qualche modo incaricati di progettare le politiche per l'istruzione e la formazione. Al tavolo è seguita, nel 2008, l'istituzione da parte del Miur di un Gruppo Tecnico Scientifico per l'Orientamento composto da dirigenti scolastici, accademici e funzionari del Ministero, con finalità di coordinamento, formative e informative su questo tema. Successivamente, il rapporto tra dispersione e orientamento è stato ripreso soprattutto nelle “Linee guida per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita” (C. M n. 43/2009), nel Piano Nazionale Orientamento (2011)⁸⁵ e nella Circolare Ministeriale 29 del 12 marzo 2012 di cui riportiamo per intero uno stralcio capace di mostrare gli elementi essenziali del discorso istituzionale sul rapporto tra orientamento e successo formativo.

L'avvio del Piano Nazionale per l'Orientamento lungo tutto l'arco della vita discende dalla rinnovata consapevolezza dell'*importanza strategica dell'orientamento nella formazione della persona*, del suo ruolo nella prevenzione della dispersione scolastica e della necessità, oggi più pressante, di dover intervenire a tutti i livelli scolastici e formativi per sostenere i giovani nell'assunzione coerente di processi di scelta e di decisione in una società sempre più caratterizzata da incertezza e complessità. Infatti, *è ben noto che la dispersione scolastica è anche causa di un cattivo orientamento* e che essa deve essere una delle principali attenzioni da parte dei docenti di ogni ordine e grado, soprattutto nella direzione di individuarne gli elementi predittivi di un successivo comportamento a rischio o di insuccesso formativo nelle sue diverse manifestazioni (MIUR C. M. 29/2012).

E' indubbio che si assiste, nella società contemporanea ad un processo di individualizzazione dei rischi, dei fallimenti e dei successi (Beck 1986). La fine della retorica delle classi sociali ha progressivamente eroso il valore di quelle categorie e di quelle analisi che porterebbero a focalizzare l'attenzione sulle basi istituzionali e strutturali dell'abbandono scolastico. Il discorso istituzionale sull'orientamento sembra muoversi

⁸⁵ Si veda Ferraro (2011).

esattamente in questa direzione proprio in un momento storico in cui i tagli al sistema di istruzione vanno fortemente riducendo i margini finanziari attraverso cui le singole scuole possono attivare progetti in grado di affrontare in modo diretto il tema dell'abbandono. I docenti sembrano partecipare e usare la retorica ufficiale che abbiamo cercato brevemente di richiamare e che associa l'orientamento scolastico al tema del diritto allo studio. In questo modo, da un lato possono asserire l'importanza del proprio ruolo orientativo, dall'altro contribuiscono a far ricadere sui singoli studenti la responsabilità del proprio eventuale fallimento qualora dimostrino di non “sapersi orientare”.

Resp. Orientamento scuola Blu: si cerca di dare a questi ragazzi degli strumenti per poter conoscere meglio se stessi [...] acquisire un'autonomia che dovrebbe portarli a fare una scelta consapevole, una scelta mirata e via dicendo. [...] Quindi devi acquisire la consapevolezza di quelli che sono i tuoi punti di forza, punti di debolezza, che cosa mi piace, che cosa non mi piace, che cosa so fare bene, che cosa... quali sono le materie dove raggiungo risultati discreti, perché... quindi è tutta una riflessione proprio che dovrebbe portare i ragazzi ad acquisire una capacità di autovalutazione. [...] E allora, chiaro, il sogno nel cassetto ce l'hanno tutti, però manteniamo i piedi per terra, teniamo conto di quella che è l'offerta, la società attuale, il mondo del lavoro, cosa offre [...] quindi fai una scelta non perché i miei compagni, o perché mia mamma o il mio papà non sono riusciti a fare il liceo scientifico e vogliono assolutamente che lo faccia io! Perché poi, bocciato il primo anno, bocciato il secondo... e ti ritrovi a sedici anni che vai via da scuola e poi chissà... per come vanno oggi le cose... è molto rischioso.

Prof. E: noi insegnanti dobbiamo assolutamente evitare le frustrazioni. Quindi il nostro giudizio orientativo non è, come dire, limitato o cattivo ma è... *se è basso* come tipo di orientamento è proprio legato a evitare le frustrazioni. Perché quando io consiglio un corso di formazione professionale, piuttosto che un corso di livello più basso, e la famiglia iscrive la ragazzina o il ragazzino a un istituto tecnico e questa per due anni viene bocciata, come è accaduto più volte, e scusatemi, però, la colpa non è mia!

Gli insegnanti esprimono, dunque, una logica quasi paternalistica o comunque di tutela nei confronti dei propri studenti. Attraverso un'argomentazione che riecheggia una tra le Circolari Ministeriali citate precedentemente, i docenti ritengono che il « cattivo orientamento » debba acquisire il primato sulla catena causale che porta al fallimento scolastico e in questo modo rafforzano e giustificano il proprio compito di fronte alle famiglie e agli studenti. Nel farlo, tuttavia, contribuiscono ad oscurare i fattori strutturali e istituzionali che producono il fallimento scolastico e dunque a quell'operazione di misconoscimento del ruolo della scuola nella riproduzione delle disuguaglianze educative.

4.4 – Conclusioni: orientamento e « scelte ambiziose ».

In questo capitolo si sono forniti alcuni riferimenti per inquadrare la questione dell'orientamento dal punto di vista degli insegnanti. Si è richiamato il quadro legislativo e istituzionale in cui si iscrive la pratica del consiglio orientativo, si sono sottolineate le contraddizioni con cui il corpo docente deve fare i conti nell'indirizzare i propri alunni verso opportunità formative differenziate. Si è poi rilevato come alcuni assunti sulla natura umana e sul suo sviluppo consentano di superare queste contraddizioni e di dare significato e legittimità sia alla pratica orientativa sia al sistema istituzionale in cui si iscrive. Infine, si sono passate in rassegna quattro retoriche attraverso cui i docenti difendono l'appropriatezza delle loro indicazioni e rafforzano la rilevanza del compito loro assegnato nella fase di transizione alle scuole superiori. Per concludere, può essere utile sottolineare un aspetto che emerge molto spesso tacitamente tutte le volte che, con gli insegnanti, si affronta il tema del « cattivo orientamento ». Approfondire che cosa significhi per i docenti « fare una scelta giusta » o « fare una scelta sbagliata », consente di accedere ad alcune rappresentazioni, ad alcuni assunti, che fanno da sfondo alla pratica orientativa nel suo complesso. Inoltre, consente un inquadramento preliminare su una questione che è cruciale per comprendere i criteri utilizzati per classificare gli studenti ai fini dell'attività orientativa e che saranno ripresi nel prossimo capitolo.

Come risulta evidente leggendo alcuni degli stralci di intervista richiamati, il « cattivo orientamento », per i docenti, assume un significato più restrittivo di quanto espresso nel discorso ufficiale. Qui l'orientamento viene visto come quel processo che porta gli studenti a conoscere se stessi, a individuare i propri punti di forza e di debolezza, i propri interessi e capacità, e un « cattivo orientamento » implica una scelta che non tiene conto di tutti questi aspetti. Il « cattivo orientamento » dovrebbe dunque riguardare, ad esempio: uno studente che, nell'ambito del ramo tecnico, scelga l'indirizzo « amministrazione, finanza, marketing » anziché « meccanica e mecatronica »; uno studente o una studentessa a cui è stato consigliato un « tecnico, perché è una via di mezzo tra qualcosa di troppo teorico e qualcosa di troppo pratico » e che invece scelga un professionale; uno studente cui è stato consigliato un liceo scientifico, che invece sceglie un tecnico linguistico o addirittura una scuola per diventare cuoco. Se ammettiamo che ciascuno debba « seguire la sua strada », si dovrebbe poter riconoscere l'esistenza di una variabilità estremamente elevata di strade

possibilmente « sbagliate ». Invece, questa potenziale variabilità viene fortemente censurata nella pratica orientativa quotidiana e dai produttori di discorso più vicini a questa pratica (docenti, esperti di orientamento a contatto con le scuole, ecc.). Il « cattivo orientamento » diviene, nel discorso quotidiano, quasi esclusivamente il sinonimo di una « scelta troppo ambiziosa ».

La generica retorica delle inclinazioni e delle predisposizioni, sembra nascondere, infatti, un discorso eufemizzato sulle capacità, sulle intelligenze, e sulla loro gerarchizzazione. Nel corso della ricerca, ogni volta che si è affrontato con il personale scolastico e istituzionale il tema dell'orientamento e delle sue criticità, il discorso veniva irrimediabilmente portato ad affrontare il tema delle scelte « troppo in alto », quasi a voler offrire un'immagine degli studenti classificabili in base all'universo delle possibilità-opportunità a cui potevano accedere: a un estremo « quelli a cui anni fa potevamo scrivere “qualsiasi scuola” », all'altro quelli che, « se si impegnano, riuscirebbero a completare [solo] una scuola professionale » (Prof. S). Così, il discorso sull'orientamento prodotto dai documenti ufficiali, dalle pubblicazioni specialistiche e da tutta una nuova schiera di esperti che si riunisce e dibatte sulle riviste, in seminari e conferenze, diviene, nella prassi quotidiana, un problema di *ordinamento*, di gerarchizzazione. Come vedremo, passando dai licei alla formazione professionale, le scuole vengono ordinate dal « difficile » al « facile » e così gli studenti che vi sono indirizzati vengono classificati in base a ciò che gli insegnanti ritengono essere le loro potenzialità intellettive.

I principi attraverso cui gli indirizzi scolastici e gli studenti vengono ordinati si fondano su assunti e categorie di senso comune che sono prodotti e al contempo produttori dell'ordine sociale. Così, ad un polo ci sono i percorsi liceali (con i suoi sotto-indirizzi ordinati secondo i medesimi principi), gli indirizzi più prestigiosi, più orientati al conseguimento di un'istruzione elevata, maggiormente legati al mondo delle professioni, a cui i docenti associano aggettivi come « difficile », « alto », « impegnativo ». All'altro polo ci sono i percorsi professionali, orientati al lavoro tecnico o manuale a cui i docenti associano aggettivi come « facile », « basso », « meno impegnativo », ecc. Tralasciando di discutere i processi di radicamento di tali convinzioni e della funzione che svolgono nella giustificazione delle diseguaglianze sociali, è possibile mettere in luce in che modo esse operino nel definire in modo restrittivo il problema dell'orientamento. Da questo punto di vista, per gli studenti considerati più capaci, per coloro a cui sono riconosciuti i titoli più elevati della propria capacità scolastica, l'orientamento non assume una dimensione

problematica poiché « possono fare qualsiasi scuola ». Nel corso dei consigli di classe, a questi studenti viene dedicato uno spazio di discussione estremamente ridotto e, quando le loro preferenze non sono note, il corpo docente certifica l'ampiezza dell'universo di possibilità che hanno di fronte con la seguente dicitura sul consiglio orientativo: « classico/scientifico ». E' per gli altri che si pone, invece, il problema di definire quale sia l'orientamento considerato più appropriato, o meglio, il « livello » oltre il quale essi rischierebbero il fallimento scolastico.

Come evidenzia lo stralcio riportato di seguito, gli insegnanti si muovono in un contesto discorsivo in cui vi è una palese sovrapposizione tra la retorica delle « inclinazioni » e quella che mette in relazione le « scelte troppo ambiziose » e gli insuccessi educativi. Questo porta gli insegnanti a offrire un'immagine stereotipizzata, molto lontana dalla realtà, che associa i percorsi liceali ad elevatissimi tassi di bocciature.

Prof. V: sai qual'è il problema... che per molte famiglie avere il figlio al liceo è... sai... come se pensassero che se lo iscrivono in un'altra scuola è ritardato o non so che. Lo scorso mese sono stata a una conferenza, e loro facevano esattamente questa riflessione... che molte famiglie iscrivono i loro figli al liceo perché è uno *status symbol* e non perché hanno realmente un'inclinazione per quel tipo di studio, per lo sforzo che richiede... E in effetti poi lo verifico. Arrivano alla fine del primo anno e vengono de-ci-ma-ti!

MR: ma in realtà non è proprio così, tutte le statistiche dicono che le bocciature nei licei sono molto meno frequenti che nelle scuole professionali o in quelle tecniche...

Prof. V: mmm...

MR: nel senso che se lei dice che il problema è che i licei richiedono più studio delle altre scuole... come si spiega questo?

Prof. V: eh.. è vero sì, infatti è vero che la maggior bocciati è nelle scuole professionali, molto più nelle tecniche in realtà... ma questo perché gli studenti si iscrivono a quelle scuole pensando che sono più facili e quindi.

Questo stralcio è estremamente rappresentativo di quasi tutte le occasioni nelle quali, nel corso delle chiacchierate e delle interviste con il personale scolastico ho provato a dialogare su ciò che veniva comunemente visto come « cattivo orientamento » e sulle sue conseguenze. Come si può notare, il discorso quotidiano censura sistematicamente che l'abbandono o la dispersione scolastica siano fenomeni che concernono in modo schiacciante i percorsi professionali e tecnici (Mocetti 2007; Cavalli e Argentin 2007)⁸⁶. Ciò è dovuto al

⁸⁶ Le modalità di relazione instaurate con gli insegnanti non mi hanno consentito di verificare se questo dato fosse loro del tutto ignoto. In molti casi ho tuttavia avuto l'impressione che ne avessero conoscenza e che

fatto che tale informazione potrebbe innescare cortocircuiti importanti con le categorie di percezione comunemente utilizzate per rappresentarsi il mondo delle scuole superiori e per orientare i loro studenti. Se il liceo è la scuola più « difficile », come spiegare il basso numero di abbandoni e ripetenze? Quali concetti, quali quadri analitici i docenti hanno a disposizione per interpretare questo dato? Come ho avuto modo di rilevare nel corso della ricerca, non sembra esserci all'interno del corpo insegnante una competenza specifica atta a interpretare e dialogare su tali evidenze empiriche. Nell'intervista appena richiamata, l'insegnante risponde a una mia precisazione affermando che l'alto tasso di bocciatura nei tecnici è dovuto al fatto che gli studenti si iscrivono « pensando che sia una scuola facile » (sottotesto: come i professionali). L'intervistata utilizza un'argomentazione di senso comune attraverso cui evita di affrontare la questione realmente sollevata esponendosi possibilmente a una nuova obiezione poiché le si potrebbe far notare che negli istituti professionali il tasso di abbandono è ancora più elevato.

Così, la retorica ufficiale che enfatizza la relazione tra « cattivo orientamento » e dispersione scolastica rafforza le categorie di senso comune attraverso cui gli insegnanti spiegano i successi e i fallimenti scolastici nella scuola superiore e produce un contesto discorsivo che sistematicamente censura le determinanti istituzionali e strutturali delle traiettorie scolastiche.

Inoltre, poiché l'insuccesso scolastico è fortemente legato a scelte che vengono ritenute errate in quanto « troppo ambiziose », il contesto discorsivo sopra richiamato produce e riproduce un immaginario nel quale i percorsi liceali vengono identificati con un élite di studenti particolarmente brillanti, capaci, e impegnati, mentre i percorsi professionali finiscono con l'associarsi alla mediocrità, alla facilità, a quella massa di alunni relativamente meno capaci che possono trovare in questo indirizzo la sola opportunità di successo scolastico e di inclusione sociale. Si produce dunque una rappresentazione gerarchica e gerarchizzante delle abilità degli studenti e dei diversi rami di cui si compone il secondo ciclo della scuola secondaria che, attraverso la mediazione dei principi che i docenti utilizzano per valutare gli studenti (cfr. cap. 5), contribuisce ad una canalizzazione scolastica profondamente legata alle provenienze sociali.

non ignoravano la difficile realtà quotidiana di quei tipi di scuola e dei suoi possibili impatti sulla frequenza e sul successo scolastico.

CAPITOLO 5

La produzione del consiglio orientativo

Il processo attraverso cui il consiglio di classe delibera le indicazioni orientative per ciascuno studente rappresenta uno spazio di ricerca particolarmente utile per esplorare il modo in cui i principi di equità e meritocrazia che dovrebbero regolare il passaggio degli studenti nel sistema di istruzione formale vengono agiti e performati nella quotidianità scolastica. Infatti, se gli studenti hanno un eguale diritto di accedere alle opportunità formative necessarie per uno sviluppo completo delle proprie potenzialità e « talenti », il consiglio orientativo è un dispositivo cardine attraverso cui l'istituzione scolastica valuta gli studenti al fine di indirizzarli verso percorsi che offrono opportunità formative differenziate.

I discorsi sul merito riempiono gran parte dell'attività e dei discorsi quotidiani degli insegnanti. Le attività didattiche richiedono incessantemente un gioco di equilibrio per fronteggiare la tensione esistente tra gli imperativi dell'equità e quelli della differenziazione. Sebbene questi aspetti non sono stati oggetto di un'investigazione sistematica, l'osservazione di campo ha rivelato in che modo le routine di insegnamento debbano quotidianamente affrontare i problemi posti dagli studenti che si mostrano incapaci di accomodare le richieste dei docenti e di rispondere positivamente alle esigenze imposte da programmi scolastici predefiniti. Si tratta di un tema che, a partire da Becker (1952a; 1952b), come abbiamo visto, è stato spesso ripreso dalle ricerche che si sono impegnate ad indagare il rapporto tra le pratiche didattiche e l'universo differenziato degli studenti (cap. 2). Posti di fronte a classi eterogenee, gli insegnanti si trovano nella difficoltà di dover offrire a tutti gli studenti un'eguale varietà e livello di approfondimento dei contenuti didattici nella certezza che questi ultimi avranno una presa differente a seconda delle caratteristiche, capacità e risorse di coloro che dovrebbero interiorizzarli. L'osservazione all'interno del contesto scolastico ha così messo in rilievo che questa tensione costante, se da un lato è una fonte di frustrazione e di dibattito all'interno del corpo docente che meriterebbe un approfondimento specifico, dall'altro, lascia emergere in modo spesso tutt'altro che nascosto il desiderio da parte degli insegnanti di “liberarsi” di una parte dei loro studenti: quelli che « frenano la classe », « che impediscono agli altri di imparare cose nuove », quelli che sono considerati « una palla al piede ». Di fronte all'esigenza di « finire il programma » (una delle principali fonti di ansia e

frustrazione per gran parte dei docenti), « il gruppetto che non fa niente » è un irrimediabile ostacolo alla possibilità di raggiungere gli obiettivi didattici prefissati.

Sintesi nota di campo, marzo 2012. A seconda del “livello” medio di ciascuna classe, soprattutto negli ultimi due o tre mesi dell'anno scolastico, il clima che si respira tra i docenti è pregno di ansia, fretta, preoccupazione. Ci si confronta sugli obiettivi conseguiti e su quelli da raggiungere entro la fine dell'anno: “eh tu vai spedita, noi siamo indietro, non so come arriveremo fino alla fine dell'anno, io già non ce la faccio più” (Prof C.). Le modalità attraverso cui si manifesta quest'ansia sono molto varie. In alcuni casi non si mostra in modo plateale, spesso i docenti prendono atto delle difficoltà di alcuni studenti e dividono la classe in gruppi con obiettivi didattici differenziati sfruttando la possibilità di poter contare sulla compresenza di più insegnanti su una stessa classe. Nel corso del secondo quadrimestre ho offerto la mia collaborazione volontaria in due classi. Mi è stato detto che le difficoltà più grosse riguardavano la matematica e per circa due giorni a settimana e per i mesi precedenti all'esame finale, mi è stato affidato un gruppo di studenti. Entravo in classe assieme all'insegnante di matematica e dopo l'appello ne uscivo con un gruppetto di quattro o cinque studenti. In una delle occasioni di confronto con il docente di riferimento ho avuto modo di registrare il seguente scambio di battute:

Prof. P: tu devi pensare che loro devono fare l'esame, nell'esame ci sono determinati problemi, il piano cartesiano, le equazioni, i poliedri. Loro devono saper risolvere almeno parte di questi problemi per poter avere la sufficienza.

MR: e recuperare le lacune?... alcuni non sanno neanche disegnare un triangolo... anche magari saper ragionare sui triangoli, applicare il teorema di Pitagora, può anche servirgli come base per l'anno prossimo.

Prof P: non c'è tempo, c'è solo un mese, loro avrebbero bisogno di recuperare ma non c'è modo, almeno così gli facciamo fare l'esame e speriamo che gli serva a qualcosa.

Nota di campo, maggio 2012: L'insegnante con cui discuto è particolarmente agitata, ha un'aria stravolta, si avvicina un'altra insegnante e, come per giustificarsi le dice di aver avuto “gli incubi stanotte... siamo ancora a fare i poliedri... abbiamo appena cominciato le equazioni... quando la facciamo la geometria analitica?! come faccio a portargli agli esami questi qui!?”.

Nel tentativo di gestire le tensioni tra gli obiettivi didattici e l'eterogeneità delle classi, gli insegnanti giungono, come si evidenzia in modo particolarmente plateale nelle note di campo appena richiamate, a mettere in pratica forme di *streaming* informale esponendo gli studenti a opportunità formative differenziate. Nella rincorsa del programma istituzionale, vi sono gruppi di studenti costantemente lasciati indietro. Nel corso della ricerca mi sono finanche persuaso che i raggruppamenti per abilità, come quelli a cui mi

sono personalmente prestatato da volontario nel corso dell'osservazione partecipante, siano in ogni caso da preferirsi a quell'altra forma ancor più nascosta di discriminazione (apparentemente fondata su basi meritocratiche) che consiste nel prendere semplicemente atto delle difficoltà scolastiche di alcuni studenti ignorandoli nel corso delle lezioni. Alla luce di queste considerazioni, la presa di posizione di alcuni insegnanti a favore dello *streaming*, e dunque della differenziazione dei percorsi al termine della scuola media è perfettamente coerente con il desiderio di risolvere le tensioni e le frustrazioni che caratterizzano la loro quotidianità scolastica.

Prof. C: li hai visti, no? Io, onestamente, non capisco perché dovrebbero stare seduti in classe se non sono interessati a quello che sto dicendo! Ma lo dico anche per loro! Poveracci! E allora disturbano la lezione, danno fastidio ai compagni. Quindi alla fine gli studenti che voglio impegnarsi e imparare qualcosa, sono loro a essere veramente svantaggiati!

Offrire a ciascuno contenuti e modalità didattiche appropriate ai differenti «livelli» di impegno e abilità registrati dagli insegnanti, viene visto come un sistema capace di contrastare quella tendenza al « livellamento verso il basso » di cui si discute molto tra insegnanti⁸⁷. La stratificazione della scuola secondaria di secondo grado viene infatti identificata come uno strumento *necessario* per implementare la meritocrazia nel sistema scolastico italiano

Dirigente scolastico scuola Rossa: beh sai, certo, scegliere a quattordici anni è presto. Ma non lo so... penso che ci sia bisogno di un qualche sistema che permette agli studenti di differenziarsi man mano che crescono. Perché altrimenti quelli bravi saranno sempre penalizzati... perché saranno sempre ostacolati da quelli che non hanno nessuna voglia di studiare, o no?

Prof. P: E' sempre stato così... Io credo che se è sempre stato così fino ad ora significa che è utile,

⁸⁷ Su questo punto si veda il libro-saggio di una nota scrittrice-insegnante di liceo (Mastrocola 2011) che ha avuto il potere di esprimere e al contempo di rafforzare buona parte delle retoriche e dei luoghi comuni che circolavano tra i docenti mentre svolgevo la ricerca sul campo. Nel corso di una discussione molto animata tra me e un gruppo di insegnanti, ponevo la questione del perché ci sono alcuni ragazzi che non vanno bene a scuola:

Nota di campo, marzo 2012: la vicepresidente dice che ha quasi finito di leggere il libro della Mastrocola e che si trova pienamente d'accordo: « Se non vogliono studiare perché li devi costringere?! Li vedi, che sono lì, spiritosi, simpatici, svegli... ma quando gli metti davanti un libro... (mima il gesto della testa che cade sul libro, della mano tra i capelli, del non capirci nulla) Non è che devono per forza fare tutti quanti gli intellettuali, abbiamo bisogno di idraulici, elettricisti! ». Seguono commenti di generale assenso da parte degli altri docenti presenti alla discussione, non mi è ancora capitato di incontrarne qualcuno che assumesse una posizione critica nei confronti di questo tipo di argomento.

sennò, credo, che l'avrebbero cambiato [il sistema stratificato della scuola superiore].

Gli schemi di pensiero utilizzati dagli insegnanti per affrontare le tensioni insite nell'ideale meritocratico, sembrano modellati dalla struttura del sistema educativo in cui si trovano a operare assumendone la sua necessità. In un certo senso, si può ipotizzare che sia proprio l'esistenza di un sistema che prevede la differenziazione dei percorsi scolastici a offrire le chiavi interpretative necessarie per dar senso e per fronteggiare le contraddizioni e le difficoltà incontrate nella propria esperienza di insegnanti di scuola media. La maggior parte degli insegnanti intervistati ignorano infatti l'esistenza di sistemi organizzativi alternativi per gestire le traiettorie scolastiche così come ignorano l'evidenza scientifica che ha ormai da tempo dimostrato l'impatto positivo dell'eterogeneità delle classi sui livelli medi di apprendimento (Lacey 1974; Oakes 1985; Kerchoff 1986; Slavin 1990; Gamoran et al. 1995; Duru-Bellat e Mingat 1997; Ireson e Hallman 1999). Sono invece portati a immaginare una modalità di soluzione delle criticità incontrate nella propria professione all'interno dell'universo dei possibili a cui possono accedere attraverso la loro esperienza. Pertanto, il consiglio orientativo si presenta come un momento e uno spazio d'azione in cui gli insegnanti possono legittimamente praticare (anche se su un piano solamente simbolico) quella differenziazione tra studenti più o meno “meritevoli” che non è formalmente consentita nella scuola media per la sua natura *comprehensive*.

Il processo di produzione del consiglio orientativo si presenta come uno specifico terreno di indagine per esplorare i *criteri* utilizzati dal corpo docente per stabilire distinzioni tra i più e i meno “meritevoli” e per giudicare le abilità e le potenzialità scolastiche. Come è stato richiamato nella prima parte di questo lavoro, la ricerca sociologica ha mostrato diffusamente in che modo le relazioni e i giudizi degli insegnanti nella loro quotidiana attività didattica siano significativamente condizionate da precognizioni e stereotipi che rispecchiano le linee di divisione sociali e simboliche che attraversano una società, in particolare quelle legate alla classe sociale, al genere, alla razza, all'etnia. E' stato mostrato che le appartenenze ascritte penetrano nella quotidianità delle aule scolastiche condizionando l'interazione tra docenti e allievi e dunque i risultati di apprendimento che questi ultimi riescono a ottenere (par. 2.3). L'esplorazione particolareggiata di questi processi andrebbe al di là delle finalità di questo lavoro e avrebbe richiesto la definizione di un progetto di ricerca ad hoc. Nondimeno, è possibile affermare che una ricerca sulle modalità di produzione del

consiglio orientativo possa offrire uno spazio di riflessione estremamente significativo su quegli assunti taciti, su quelle categorie cognitive e precognizioni, che possono aver informato le pratiche didattiche all'interno del processo scolastico nel suo complesso. Da questo punto di vista, si può anche sottolineare che, poiché nella costruzione del consiglio orientativo il corpo docenti è portato a rendere espliciti quegli assunti che nella pratica didattica condizionano le valutazioni, una ricerca su questo particolare aspetto dell'esperienza professionale può rendere più facile avervi accesso.

Poiché la formulazione delle indicazioni del consiglio di classe è, in breve, un'attività di “abbinamento” di ciascuno studente al tipo di percorso di istruzione secondaria che più gli si addice, sono necessari due momenti analitici per studiare in che modo questa operazione viene compiuta. In primo luogo, occorre rendere esplicite le percezioni e le rappresentazioni degli insegnanti sull'offerta formativa del secondo ciclo della scuola secondaria (mettendo in luce in base a quali principi i docenti creano delle differenze tra i diversi percorsi disponibili e in che modo li caratterizzano). In secondo luogo, bisogna far emergere l'immagine che i docenti hanno dei loro studenti, come li classificano e quali criteri utilizzano per identificare il tipo di scuola più appropriata per ciascuno di essi.

5.1 – Tutte le scuole sono uguali, ma alcune sono più uguali delle altre

Sarebbe stato possibile esaminare le differenze tra i differenti percorsi del secondo ciclo della scuola secondaria analizzando i diversi curricula (durata, materie insegnate, obiettivi, ore di laboratorio previste, profili professionali in uscita, ecc.) che li caratterizzano. Tuttavia, la ricerca sul campo ha mostrato che raramente, nella formulazione del consiglio orientativo, gli insegnanti prendono in esame in modo approfondito l'offerta formativa proposta dai vari rami tra cui i loro allievi dovranno scegliere. Nel corso degli ultimi decenni, il secondo ciclo della scuola secondaria è stato investito da significative, per quanto si potrebbe dire superficiali, trasformazioni (Dei 1993). Da un lato, la crescente autonomia scolastica ha incrementato l'eterogeneità dell'offerta scolastica sia tra i differenti rami (liceale, tecnico, professionale) sia tra le scuole che si ritrovano nello stesso ramo (si pensi alle sperimentazioni del liceo scientifico tecnologico, il liceo “sportivo”, il tecnico linguistico, ecc). Dall'altro, il più recente riordino degli indirizzi nella scuola secondaria, che ha preso corpo con l'avvio della Riforma Gelmini, ha molto spesso modificato le

denominazioni dei diversi percorsi (e in parte i profili e i curricula) in un modo che non è stato ancora pienamente compreso e interiorizzato da una parte rilevante dei docenti della scuola media.

Prof. A: per quegli studenti che proprio non vogliono studiare, io credo che la scuola professionale sia molto più appropriata, perché là possono veramente imparare in lavoro pratico, no?

MR: Ti riferisci diciamo ai vecchi istituti professionali che davano la qualifica al terzo anno, no?... perché adesso anche gli istituti professionali hanno cinque anni obbligatori...

Prof A: ... (silenzio)

MR: dici i Centri di Formazione Professionale... 3 anni.. regionali..

Prof. A: (ridendo) guarda, di queste cose, non chiedermi. Perché non sono per niente informata. Per me anche distinguere tra il professionale e il tecnico non è facile (ridendo). Si ho sentito di queste scuole-lavoro... ma in realtà non ne so niente di più...

Orientatore scuola Blu: Sai, gli insegnanti ci chiamano spesso per queste conferenze sull'offerta formativa, no? Alle scuole. Ma loro ci dicono proprio che non lo fanno solo per gli studenti... chiedono a noi di aiutarli a capire che cosa è cambiato nella scuola, perché c'è tantissima disinformazione! Gli insegnanti usano nomi di scuole che non esistono più. Consigliano agli studenti scuole che pensano che siano rimaste le stesse di venti, trenta, anni fa! Quindi capisci che il nostro lavoro, e non dovrebbe essere così, è anche orientare gli insegnanti! In modo che poi loro possano orientare gli studenti. Senti che dicono per esempio « ok, puoi andare all'istituto tecnico perché così non hai la seconda lingua ». No! È falso! Oppure « vai all'istituto tecnico perché ci sono molti laboratori ». Ma dove!?

Le interviste rivelano che generalmente la conoscenza che gli insegnanti hanno dell'offerta della scuola superiore si basa sulle proprie passate esperienze scolastiche, sul contatto che hanno potuto averne attraverso la traiettoria scolastica dei propri figli o conoscenti, in alcuni casi su occasioni di insegnamento in quell'ordine di scuola, su informazioni ricevute da ex-studenti o colleghi. Raramente le rappresentazioni dei diversi percorsi formativi che fanno da base all'elaborazione dei consigli orientativi sono l'esito di un esame sistematico di una documentazione pertinente. Del resto, in un'epoca in cui le scuole devono, da un lato, fronteggiare la scarsità delle risorse finanziarie e, dall'altro, attirare futuri « clienti », in questi anni di trasformazione, nei quali le scuole stanno piano piano modificando la propria organizzazione per accomodare le direttive Ministeriali, le informazioni acquisite « a tavolino » potrebbero addirittura essere fuorvianti.

Prof. G: fortunatamente ogni anno riceviamo questo (mi mostra un grosso volume) dove ci sono TUTTE le scuole. Con i programmi, le ore per ogni materia, i laboratori. Vedi sono divisi per, ramo liceale, tecnico, professionale, CFP... Questo ci aiuta molto per rispondere alle domande che ci fanno gli studenti. Ma vedi, una scuola può dire « quattro ore a settimana di laboratorio ». E poi vai lì e non hanno gli strumenti o i computer per i tagli ecc... Quindi se vuoi dare dei consigli veramente utili agli studenti devi conoscere le scuole una per una, per esperienza diretta o perché magari c'è andato qualcuno che conosci, o per le voci anche, perché no, che girano tra i colleghi, tra gli studenti.

E' molto forte il riconoscimento, tra i docenti, che l'offerta scolastica « su carta » può essere molto differente dalla realtà del funzionamento quotidiano di ciascuna scuola. Questo aspetto, associato al fatto che le informazioni acquisite dagli insegnanti « per esperienza diretta » possono facilmente diventare obsolete in una fase di riforma come quella attuale, rende particolarmente significativo approfondire le immagini e le rappresentazioni cui si affidano per effettuare quell'operazione di “abbinamento” che sarà mostrata nel prossimo paragrafo.

Le osservazioni e le interviste hanno mostrato che i principi distintivi attraverso cui viene percepita e rappresentata l'offerta scolastica della scuola superiore sono essenzialmente quattro: il tipo di attività cognitive promosse; il livello di impegno richiesto; le opportunità educative e lavorative future; la composizione sociale.

Sulla base del primo principio di classificazione, le scuole vengono collocate tra due poli. Ad un estremo vi sono le scuole che, secondo gli insegnanti, richiedono un'abilità e uno sforzo cognitivo più elevato poiché le materie di studio sono più « astratte » o più « teoriche ». All'altro estremo vi sono i percorsi che richiedono abilità perlopiù manuali in cui l'oggetto dell'impegno riguarda un lavoro di tipo « pratico ».

Prof. V: le capacità logiche sono fondamentali per un'iscrizione alle scuole superiori. Perché laddove non ci sono capacità logiche è chiaro che li indirizzi verso magari lavori un filino più manuali, piuttosto che di studio.

Prof. S: le persone a cui consigliamo un corso di formazione professionale sono persone che fondamentalmente non hanno ancora acquisito un metodo di studio [...]

MR: Cosa intendi per metodo di studio, e come fate a capire se c'è?

Prof. S: per esempio io lo interrogo in storia, io spiego come devono studiare la storia, quindi le parole importanti... che poi sul libro sono già sottolineate, scritte in corsivo, in neretto, quindi hanno già tutta una serie di suggerimenti su quelli che sono i concetti importanti, poi sul libro ci sono le

mappe concettuali, eccetera eccetera. Io interrogo in storia, ti faccio la domanda e tu mi rispondi. Però poi voglio che tu mi colleghi tra di loro i fatti storici, magari con qualche altro fatto che abbiamo già studiato in precedenza, cose che ho detto in classe, no? [...] ma sanno coordinare insieme le informazioni, si sanno esprimere con proprietà di linguaggio... perché se tu non hai metodo di studio, studi a memoria. Alcuni lo fanno... però come ti scappa... come ti faccio la domanda che non è la solita e tu mi ripeti pedissequamente quello che è nel libro già si sperdono, capisci?

Prof. A: il liceo è quella scuola dove si studiano materie puramente teoriche.

Come mostrano questi stralci l'opposizione teorico-pratico è irrimediabilmente associata ad altre opposizioni di senso comune. Se si eliminano gli eufemismi utilizzati, non si fa fatica a leggere, soprattutto nel primo estratto, che la coppia liceo-professionale è associata a quella che oppone il “lento” al “veloce”, lo “sveglio” allo “stupido”, l’ “intellettuale” al “manuale”. Il secondo estratto richiama invece un secondo aspetto, cioè la confusione tra capacità e abilità intellettive, padronanza di un metodo di studio e impegno nello studio. Così, è possibile rilevare che al principio di divisione appena richiamato se ne sovrappone un altro che oppone le scuole « difficili » alle scuole « facili », le scuole che richiedono un impegno elevato e quelle che ne richiedono uno più modesto.

Tra gli studenti è estremamente comune sentirsi ripetere che i licei sono scuole difficili, o « per chi ha la testa » e che i professionali sono le scuole « per gli sfigati », « per chi non ha voglia di far niente », « per gli stupidi ». Gli insegnanti, pur negando esplicitamente questo tipo di rappresentazione, non possono fare a meno di convalidarla nel momento in cui devono dar conto delle proprie pratiche.

Prof. Y: ci sono ragazzi che *non possono farcela* al liceo... per esempio, pensa al liceo classico. Che è forse la scuola dove si studia di più. Lo sforzo richiesto è enorme! L'istituto tecnico forse è una via di mezzo, richiede studio, ma non solo studio. Richiede anche un'inclinazione verso le materie di tipo pratico, quindi meno studio e più pratica. Poi ci sono i professionali che forse, credo, sono ancora più pratiche e richiedono ancora meno studio.

Prof. A: l'impegno è cruciale. Se c'è impegno nei compiti a casa e così via, li puoi indirizzare verso il liceo. Se no, è inutile orientarli verso le scuole dove l'impegno richiesto è tanto.

Gli insegnanti offrono una rappresentazione dei diversi percorsi di studio superiore in cui le scuole che richiedono una maggiore inclinazione intellettuale (primo criterio di classificazione), sono anche quelle che richiedono un maggiore impegno, o « sforzo »

(secondo criterio di classificazione). Sono le scuole più difficili, immaginate per una élite di studenti particolarmente brillanti e particolarmente pronti a dedicare allo studio, a casa e a scuola, un numero considerevole di ore. I licei sono sovente rappresentati come un percorso formativo non solo difficile, ma quasi doloroso, frustrante. Queste caratteristiche vengono spesso sintetizzate stereotipicamente attraverso lo spettro dello studio della lingua latina.

Prof. N: molti studenti dicono che vogliono fare il liceo scientifico, perché gli piace la scienza... Ma non hanno idea della difficoltà, dell'impegno richiesto. Hanno il latino! Vuol dire stare ore e ore sulle versioni, richiede una forza di volontà, anche capacità logiche che...

Non è un caso che, usando una metafora a quanto mi è parso di capire piuttosto comune tra gli esperti di orientamento, il liceo è sovente associato a una maratona. Alla disciplina dell'atletica leggera comunemente immaginata come la più faticosa, dura, dolorosa.

Orientatrice scuola Blu, nel corso di un incontro con gli studenti: alcune scuole richiedono una preparazione, che voi siate allenati. Non potete fare qualunque scuola se non siete sufficientemente allenati. Quindi se vi volete iscrivere al liceo, beh dovete sapere che avete bisogno di essere MOLTO allenati. Sennò vorrebbe dire come provare a fare la maratona senza allenamento. Se volete fare una maratona dovete lavorare duro già da molti anni prima, dovete essere allenati, se volete arrivare in fondo al traguardo!

La terza dimensione attraverso cui gli insegnanti classificano e differenziano i diversi indirizzi formativi fa riferimento alla loro relazione con il mondo del lavoro. Da questo punto di vista le scuole si distinguono in base ai profili d'uscita e in particolare in base alla percezione della loro « spendibilità » sul mercato del lavoro. Così aggettivi come « spendibile », « immediato », « concreto », « efficace », sono solitamente associati alle scuole tecniche e professionali. Invece i licei sono comunemente visti come percorsi preparatori agli studi universitari che necessitano di una successiva operazione di specializzazione per poter incontrare le richieste del mondo del lavoro.

Prof. N: oggi come oggi i licei non hanno più senso... soprattutto il liceo classico, con le difficoltà che ci sono per i giovani a trovare lavoro, io non lo consiglierei a nessuno.

Prof. V: se dovessimo guardare al mercato del lavoro, il liceo non lo dovremmo consigliare a

nessuno, oggi come oggi, Perché la maggior parte dei laureati stanno facendo gli spazzini, gli operatori ecologici, piuttosto che le guardie giurate... capisce? Hai un bagaglio culturale, per carità, di *una certa levatura*, e su questo non ci piove, però purtroppo *il poeta è sempre morto di fame* (ride) i poeti non si sono mai arricchiti, se non erano già ricchi di famiglia.

Prof. F: le scuole tecniche sono scuole estremamente interessanti, che danno un'eccellente preparazione. In questo periodo storico, forse danno una preparazione più specifica che ti consente di entrare nel mondo del lavoro sicuramente con minori difficoltà... se li parliamo con i licei che ti obbligano a continuare all'Università, che altrimenti non avrebbero senso.

Secondo i docenti, i percorsi liceali non solo richiedono abilità intellettuali possedute solo da una élite di studenti, non solo richiedono un lavoro e uno sforzo molto duro, ma necessitano anche di un impegno di durata più lunga poiché « obbligano » a proseguire nell'istruzione terziaria o Universitaria. Si può dunque affermare che i diversi percorsi formativi si distribuiscono nelle rappresentazioni degli insegnanti in base al livello di strumentalità che ne dovrebbe condizionare la scelta. A un estremo, ci sono quelle scuole il cui ritorno in termini lavorativi, e dunque di salario, è più immediato, all'altro, ci sono gli indirizzi che hanno una spendibilità economica e lavorativa posposta nel tempo e molto più incerta. I licei, nelle parole degli insegnanti, richiedono una sorta di attitudine disinteressata nei confronti dello studio, una sorta di vocazione intellettuale che dovrebbe consentire agli studenti di percorrere un cammino difficoltoso e incerto, una sorta di disposizione estetica e distaccata nei confronti degli oggetti culturali, della letteratura, dell'arte, della scienza (Bourdieu 1979).

Prof. N: con questa crisi, io suggerirei il liceo solo a chi proprio vedi che ha una passione... un interesse particolare, non so, per la letteratura, per la filosofia.... ne ho un paio... che hanno proprio quella cosa lì.

Il quarto principio utilizzato dai docenti per definire lo spazio dei possibili percorsi successivi alla terza media, sebbene raramente esplicitato, fa riferimento a quella che si ritiene essere la provenienza sociale dei loro iscritti⁸⁸. I diversi rami in cui si divide il

⁸⁸ Nel corso della ricerca sul campo si è trovato particolarmente difficile esplorare questo principio di classificazione. Se affrontato in maniera diretta è emersa una significativa resistenza tra gli intervistati e un atteggiamento fortemente difensivo, segno che si stava toccando un punto particolarmente sensibile. Non è da sottovalutare che la maggior parte delle interviste effettuate avevano come tema principale quello della scelta scolastica e del consiglio orientativo. Così, inevitabilmente, la discussione sulla composizione sociale dei diversi percorsi formativi, chiamava in causa l'attività orientativa dei docenti e dunque il loro ruolo nella definire i profili sociali degli studenti in entrata nella scuola superiore.

secondo ciclo della scuola secondaria si distinguono così sulla base della loro composizione sociale, del loro rapporto di omologia con lo spazio sociale complessivo.

Prof. B: Non dovrebbe essere così ma... chi pensi che si iscriva nelle scuole professionali? Sono spesso quegli studenti che sono più penalizzati dal punto di vista sociale.

Prof. S: non ci sono solo differenze tra i licei, i tecnici e i professionali... ma ci sono anche differenze tra le diverse scuole dello stesso tipo. Per esempio, se pensi a un liceo, il Leonardo, che è il liceo scientifico un po' della borghesia milanese, almeno in questa zona... ha un certo status, voglio dire. Lo stesso tra i licei classici, il Berchet... quindi certi tipi di famiglie, tipo i professionisti, gli avvocati... sperano di mandare i loro figli lì.

Un corollario importante di questo aspetto riguarda il riconoscimento, da parte dei docenti, di un forte impatto delle caratteristiche sociali degli studenti sulla qualità della didattica, sulle opportunità di apprendimento e sulla frequenza di comportamenti considerati devianti.

Prof. S: in linea teorica un Centro di Formazione Professionale dovrebbe essere diverso da un liceo scientifico o classico, però chiediamoci, diverso in che cosa? Le canne... girano dappertutto. Il bullismo, c'è dappertutto... forse in una scuola prestigiosa è più nascosto, ma non meno presente. Quindi poi non lo so... è chiaro che, credo io, in un CFP, essendo frequentato da persone meno acculturate, con delle famiglie disagiate, ci sono più problemi, di tipo proprio, quasi oserei dire, di classe, con una parola che non si usa più, di ceto sociale... quindi problemi legati a tante cose... ma vorrei pensare che gli insegnanti sappiano fare il loro lavoro dappertutto. E le scuole sono fatte dagli insegnanti.

Prof. B: C'è una mia amica che insegna in una scuola professionale per aviatori.. è una scuola grande, ci sono anche meccanici, idraulici, è una scuolona, lei insegna agli aereonautici... insomma lei tante volte dice *“io cosa vuoi che faccia lezione di italiano, io devo spiegare a questi qua che si devono lavare!”*.

Gli insegnanti, nel flusso dell'intervista, e ciò appare molto evidente nel primo estratto, giocano su un sottile equilibrio fatto di esplicitazione e negazione delle differenze. Tutte le scuole sono uguali, si potrebbe dire, ma alcune sono più uguali delle altre. Da un lato, provano a costruire una retorica attraverso cui valorizzano indistintamente tutti i percorsi scolastici, sottolineando le potenzialità di indirizzi maggiormente orientati a ottenere una qualifica spendibile sul mercato del lavoro, rivendicando l' « eccellenza delle

scuole tecniche e professionali lombarde » (resp. orientamento scuola Rossa), dall'altro, riconoscono che in alcuni rami dell'istruzione secondaria ci sono « più problemi » e persino che questi sono legati alla classe sociale. Infine, si afferma l'esistenza di un legame particolarmente stretto tra tipo di scuola, sua composizione sociale, e qualità della didattica, ovvero tra indirizzi scolastici e opportunità formative a cui gli studenti sono esposti: in certe scuole non si può « fare lezione di italiano » perché bisogna spiegare prima agli studenti che « si devono lavare ».

Nel corso della ricerca, ho trovato particolarmente sorprendente che alcuni esperti di orientamento, a più riprese e in diversi incontri con gli insegnanti, discutendo a proposito degli studenti di seconda generazione, soprattutto se di origine latinoamericana, fossero interessati a indagare sulle loro possibili affiliazioni a « bande ». Sorvolando sull'analisi degli stereotipi attraverso cui determinati “marcatori” presenti nel vestiario creassero nel personale scolastico l'immagine di studenti « potenzialmente a rischio bande », è utile sottolineare che gli esperti di orientamento classificano le scuole anche sulla base di quanto percepiscono sia diffuso questo particolare fenomeno deviante⁸⁹.

Orientatrice scuola Blu: quindi se abbiamo un ragazzo o una ragazza a rischio bande, scarsi risultati scolastici, non ha voglia di studiare, gli insegnanti ti dicono che si fa trascinare... sto molto attenta a suggerirgli quella scuola X che ne è piena e piuttosto gli suggerisco la scuola Y perché so le la situazione li è più sotto controllo.

Una sorta di mappatura del rischio di devianza nelle scuole milanesi è presente anche tra i docenti che in molti casi sono posti nella difficile situazione di dover indirizzare alcuni studenti verso percorsi scolastici ritenuti maggiormente esposti a questo tipo di pericolo.

Prof. B: in certe scuole [si fa riferimento alle scuole professionali] tutto sembra come più facile, da accadere... forse perché non c'è alle spalle una situazione di controllo, genitori che magari non seguono i figli, che non riescono a stare dietro alla situazione, o che non hanno tempo... per questo forse certe situazioni si evolvono più facilmente. Quindi è chiaro, quando mandi un ragazzo che non ha voglia di studiare, particolarmente fragile, in queste scuole... ti chiedi... perché sai che lo puoi mettere in pericolo.

Nel loro complesso, le interviste e le osservazioni etnografiche, rivelano che,

⁸⁹ Per un'analisi sociologica sul fenomeno delle bande a Milano si veda Queirolo Palmas (2009).

sebbene spesso negato o eufemizzato, il personale scolastico condivide un chiaro e coerente sistema di classificazione e gerarchizzazione per distinguere e differenziare i diversi percorsi scolastici, per definire confini simbolici (e sociali) all'interno dell'offerta formativa del secondo ciclo della scuola secondaria. E' possibile rilevare, infatti, un'evidente relazione di omologia tra le posizioni occupate da ciascuna scuola lungo le quattro dimensioni richiamate in questo paragrafo e lo spazio sociale complessivo. Le scuole che sono percepite come più difficili, sono anche quelle che richiedono un impegno di tipo intellettuale e non strumentale, sono generalmente frequentate da studenti di ceto sociale medio o elevato e sperimentano livelli di « devianza » più bassi. All'estremo opposto, le scuole professionali sono ritenute più facili, non richiederebbero particolari abilità logiche e intellettive enfatizzandosi il loro orientamento verso la praticità e il lavoro manuale, e i loro iscritti provengono soprattutto da famiglie di bassa estrazione sociale.

Come già ricordato, quando si è provato a discutere delle differenze tra i diversi indirizzi di scuola superiore gli insegnanti si sono mostrati particolarmente attenti a mettermi in guardia rispetto a qualsiasi principio che potesse in qualche modo definirne il valore. I docenti riconoscono che sia le famiglie che gli studenti guardano al mondo della scuola superiore in modo gerarchico, « al top ci sono i licei e i professionali sono per gli sfigati », e mi hanno più volte espresso la difficoltà di « sradicare » questo tipo rappresentazione (orientatore scuola Rossa). Nelle occasioni di dibattito e di conflitto con le famiglie in merito alle indicazioni ricevute nel consiglio orientativo, gli insegnanti sottolineano fortemente che tutte le scuole hanno lo stesso valore, che ogni indirizzo è pensato per sviluppare una specifica area di competenze e che tra queste non è possibile definire un ordine gerarchico (cfr. cap. 6).

Prof. F: quando i genitori vedono “professionale”, come consiglio orientativo, non lo accettano. Perché per loro è come se tu dicessi che suo figlio è stupido, o ritardato... ma non è così. Se noi diciamo “professionale” è solo perché pensiamo che sia più adatto a loro, per le loro potenzialità. Perché forse lo vediamo più incline verso le attività di tipo pratico. Perché ovviamente non tutti devono diventare dottori o avvocati e secondo me è molto pericoloso pensare che il percorso professionale abbia un valore più basso.

Orientatrice scuola Blu: io parto da questo presupposto, che per me le scuole non sono sistemate in maniera gerarchica. Io parto dal presupposto che se una ragazzina mi dice che le interessano le lingue straniere, ci sono molti modi in cui le può studiare. Allora io cerco di capire, mi pongo la questione relativa a: non tanto “è più figo che vada in un liceo” o “è meno figo che vada in un tecnico”, ma mi

dico, quale modo di studiare le lingue straniere può essere più efficace? Allora, nel porsi questa domanda, e chiaramente mi faccio aiutare dalle prof., mi chiedo quale sia l'inclinazione più evidente anche in termini di materie, no? Meglio umanistico? Meglio tecnico-scientifico? Cosa gli è più congeniale?

Occorre sottolineare le discrasie tra il discorso proposto e imposto alle famiglie e agli studenti in modo esplicito e le convinzioni più intime e spesso tacite che, come si è visto, sono fortemente condivise all'interno del corpo docente e che condizionano la formulazione dei consigli orientativi: ci sono scuole migliori e scuole peggiori, scuole in cui è più alto il rischio di devianza e scuole in cui è più basso, scuole in cui è possibile « far lezione » e scuole in cui è più difficile, contesti più favorevoli all'apprendimento e contesti che lo sono meno.

Resp. Serv. Orientamento Comune di Milano: gli insegnanti danno i loro consigli con questo criterio: quelli bravi li mandiamo al liceo, i meno bravi ai tecnici, gli sgarrubati agli istituti professionali i fuori di testa alla formazione professionale [...] cioè sempre in negativo. E questo è figlio dell'attuale organizzazione scolastica... e allora quando l'insegnante poi si rivolge in classe, con i ragazzini, lo utilizza, come? dando un consiglio orientativo dicendo « no, no, tu *non puoi fare questo* ». Sembra quasi che l'unica scelta che debba essere fatta è quella dei licei. Per cui se il ragazzino per esempio dovesse dire... A me è capitato, « io vorrei iscrivermi al liceo scientifico » una volta ero in classe, l'insegnante intervenne e disse « cosa??? cosa vuoi fare tu!!!? *al massimo* potrai andare all'istituto tecnico!! ». Risultato: la classe uscì in ricreazione con due certezze. Che è quello del minus habes... dal punto di vista scolastico, la classe era convinta che i tecnici andavano assolutamente abbandonati.

E' sufficiente l'osservazione di un solo giorno di scuola per registrare la frequenza con cui, nel corso della quotidiana attività didattica, vengono utilizzate le espressioni di valore e dis-valore nei confronti degli studenti. Aggettivi positivi come “brillante”, “intelligente”, “sveglio”, “serio”, “maturo”, “critico”, “interessato”, sono continuamente utilizzati sia nelle discussioni tra i docenti, sia all'interno dell'aula scolastica, per riferirsi a quelli studenti che hanno una media dei voti più elevata e che vengono solitamente considerati adatti ai percorsi liceali. All'estremo opposto ci sono gli studenti “apatici”, “passivi”, “infantili”, “indisciplinati”, “cretini”, che si vedono certificare la propria posizione marginale nella gerarchia scolastica nelle basse votazioni, nelle “insufficienze”, nelle note negative sul comportamento e sull'impegno. Dunque, non si può non rilevare che il tentativo di offrire un'immagine a-gerarchica dei diversi indirizzi di scuola superiore, è

irrimediabilmente vanificato dagli stessi criteri utilizzati dagli insegnanti nella pratica didattica e orientativa. Nella formulazione del consiglio orientativo, tutta questa gerarchia di valore si riflette, si ripete, e si rafforza, dal momento che le indicazioni dei docenti non solo certificano i risultati raggiunti ma contengono anche una visione sulla futura posizione degli studenti nel campo educativo.

5.2 – Criteri di classificazione degli alunni e indicazioni orientative

Nella costruzione del consiglio orientativo, il corpo docente, al fine di individuare il tipo di scuola più adatta a ciascuno studente, utilizza, alternativamente, strumenti di valutazione molto standardizzati, come le votazioni ricevute, e strumenti più informali, criteri taciti, assunti e precognizioni che sono solitamente condivisi all'interno del consiglio di classe e che sono stati rilevati attraverso le interviste in profondità e le osservazioni etnografiche. Come menzionato in precedenza, il consiglio orientativo è sia una valutazione del percorso fatto fino ad allora dagli allievi e delle capacità che hanno saputo esprimere, sia la cristallizzazione dell'immagine che gli insegnanti si sono fatti delle loro potenzialità educative. La dimensione certificativa e quella predittiva del consiglio orientativo sono in realtà strettamente legate, poiché, tendenzialmente, la precedente performance scolastica degli allievi viene utilizzata come una sorta di prova empirica delle potenzialità e delle predisposizioni. Tuttavia, come vedremo soprattutto per gli allievi che presentano risultati scolastici né particolarmente eccellenti né particolarmente scarsi, nella formulazione del consiglio orientativo intervengono considerazioni e valutazioni che si basano su aspetti diversi da quelli finora menzionati.

5.2.1 – La votazione come criterio di classificazione primario

Nota di campo, aprile 2012: Assisto a un colloquio a proposito di uno studente che rischia la bocciatura, la prof. R. dice: “non è costante, il suo impegno non è costante, è questo il problema... ma non rischia quest'anno. Ha questo 6 in grammatica e ce lo teniamo lì, incorniciato, come *dimostrazione* che non è stupido, della sua intelligenza, e che se vuole ce la può fare”.

Come detto in precedenza il voto può essere visto come un codice comunicativo che,

nella quotidiana attività scolastica svolge una funzione di tipo organizzativo. Facilita la comparazione tra gli studenti, facilita la comunicazione tra insegnanti e tra questi ultimi e le famiglie. Nell'atteggiamento naturale con il quale gli attori si muovono nel campo scolastico, si assume una forte relazione causale tra le capacità, le attitudini e l'intelligenza degli studenti e i voti ottenuti nelle diverse materie. Interrogarsi sul se e sul come gli attori criticano intimamente questo modello è relativamente poco importante se l'intera organizzazione della vita scolastica si basa su una pratica didattica che si esprime in una costante verifica standardizzata dell'acquisizione dei contenuti curricolari. Nella prassi didattica, così come nelle interazioni docenti-allievi e docenti-famiglie, tutto il processo di costruzione del voto e tutte le condizioni che consentono al voto di svolgere una funzione ordinativa così importante, vengono messe tra parentesi. Attraverso questa operazione di quotidiana *epochè*, che rende possibili le interazioni tra i soggetti che si muovono nel campo scolastico, il voto può così diventare l'evidenza empirica attraverso cui le intelligenze e le inclinazioni vengono *dimostrate*. I voti rappresentano il principale orizzonte attraverso cui gli allievi vengono percepiti, valutati e classificati.

Nota di campo, gennaio 2012: una madre la cui figlia ha ricevuto come consiglio orientativo “Corso di Formazione Professionale” è fortemente in collera con gli insegnanti. La sua reazione emotiva, la sua rabbia, è alimentata dal fatto che i docenti non hanno dato il giusto peso ai voti presi da sua figlia nel corso dell'anno: “Certo che sono arrabbiata! Ma perché non è giusto! Non è giusto! La migliore amica di Sara, Greta, ha tutti 6 come lei. Perché a lei hanno detto Istituto Professionale e invece a mia figlia CFP? Perché è più bella? Non lo so! Non capisco”.

Sebbene in alcuni casi i voti possono essere messi in discussione e gli insegnanti accusati di idiosincrasie, simpatie o antipatie nei confronti degli studenti, generalmente gli attori sociali sostengono il complessivo funzionamento del sistema educativo riconoscendo che i voti rappresentano il sistema di classificazione più legittimo. Come si è visto nel secondo capitolo, la relazione tra risultati scolastici e diseguaglianze sociali è stata diffusamente indagata dalla letteratura sociologica. Il merito, così come certificato ad esempio nelle votazioni conseguite, nasconde il privilegio sociale. Pertanto è possibile individuare attraverso questa via un primo meccanismo attraverso cui i consigli orientativi contribuiscono alla differenziazione sociale dei diversi percorsi di scuola secondaria superiore. Se i docenti ritengono che gli indirizzi liceali richiedano più impegno, più capacità logiche, più talento, è naturale che saranno portati a consigliare questa traiettoria formativa

agli studenti che hanno saputo ottenere votazioni più alte. Ed è al contempo molto probabile che questi studenti provengano da famiglie dotate di quelle forme di capitale utili a sostenerli nel corso della propria carriera scolastica.

Tuttavia, si è fatto riferimento all'inizio di questo capitolo a due ricerche (Checchi 2010b; Conte 2012) che hanno mostrato come a parità di voto, gli studenti di origine popolare o immigrata ricevano consigli orientativi « più bassi » rispetto a quelli italiani o di classe più elevata. Parafrasando Boudon (1973), sarebbe dunque possibile distinguere tra un “effetto primario” della stratificazione sociale sul consiglio orientativo – che è determinato dal modo in cui i fattori ascritti condizionano i risultati scolastici ottenuti – e un “effetto secondario” che è dovuto al modo in cui le appartenenze ascritte degli allievi condizionano le indicazioni degli insegnanti tenendo costanti i voti conseguiti.

Nel corso del lavoro di campo, si è provato a effettuare un'analisi che esplorasse questa ipotesi anche nelle due scuole studiate. Ciò avrebbe richiesto la raccolta di dati sul consiglio orientativo e sulle votazioni degli studenti nel periodo precedente che non è stata possibile a causa delle resistenze degli insegnanti e dei vincoli legati alla privacy degli alunni. Nel corso dei mesi di osservazione partecipante ho avuto modo di monitorare i risultati scolastici di alcuni studenti, e di venire a conoscenza dei consigli orientativi ricevuti, ma si è trattato di informazioni incomplete che non consentirebbero un'analisi sistematica. Tuttavia, a fine anno, e in una sola delle due scuole osservate, è stato possibile raccogliere le informazioni complete sui consigli orientativi consegnati a tutte le famiglie e i voti di ammissione agli esami finali. Con tutte le cautele del caso e ammettendo che il voto di ammissione rispecchi la media dei voti conseguiti durante l'intero anno di scuola proponiamo dunque una piccola tabella di associazione tra queste due variabili.

Tab. 1: Voto ammissione all'esame e consiglio orientativo
Scuola Blu anno 2011/2012

<i>V.A./C. O.</i>	Liceo	Tecnico	Ist. Prof	Formaz. Prof.
6	,0%	14,3%	21,4%	64,3%
7	6,3%	31,3%	37,5%	25,0%
8	56,3%	31,3%	12,5%	,0%
9	100,0%	,0%	,0%	,0%
10	100,0%	,0%	,0%	,0%

Per l'anno scolastico 2011/2012 su una popolazione di cinquantotto alunni suddivisi in tre sezioni, e dopo aver verificato una sostanziale omogeneità nei criteri di valutazione fra i tre consigli di classe, è possibile mettere in evidenza molto chiaramente che il voto rappresenta il criterio principale di definizione del consiglio orientativo *solo* in presenza di una votazione particolarmente alta. Anche se in misura minore, il voto è particolarmente decisivo nel caso di risultati scolastici molto bassi. Ma la variabilità più elevata si ha invece per le votazioni medie, che peraltro rappresentano quelle più frequenti nella popolazione osservata⁹⁰. Così, un alunno ammesso agli esami con il 7, e assumendo che il 7 sia stata la sua votazione media anche nel momento in cui il consiglio orientativo è stato formulato, ha una probabilità molto simile di essere indirizzato verso un istituto professionale, verso un istituto tecnico e persino verso la formazione professionale regionale. Con il voto 8, sebbene a più della metà degli studenti sia stato consigliato un percorso liceale, in alcuni casi è stato suggerito l'indirizzo tecnico e, in altri, addirittura quello professionale. La tabella presentata non consente naturalmente alcuna inferenza sulla popolazione studentesca complessiva vista la bassa numerosità del campione. Inoltre, come è stato richiamato, sono necessarie alcune cautele interpretative poiché il dato relativo ai risultati scolastici fa riferimento a un periodo successivo rispetto a quello in cui gli insegnanti hanno formulato il consiglio orientativo. Tuttavia, poiché si confermano alcune tendenze già rilevate in altre ricerche su questo tema (Checchi 2010b; Conte 2012), si può senz'altro affermare che i voti sono sicuramente un criterio importante in base al quale gli insegnanti orientano i propri studenti ma che, soprattutto per coloro che si situano su votazioni medie, questa relazione appare molto più incerta.

5.2.2 – « Quel qualcosa in più »: sulla rilevanza del capitale culturale

Prof. A: l'area liceale è un po' particolare.... nel senso che è per un ragazzino che studia, si impegna, interviene, che si informa, che è capace anche di intervenire su questioni non scolastiche, di avere anche un giudizio proprio sui singoli argomenti, anche di attualità, per esempio... su quello che vede in televisione, al telegiornale... insomma è un ragazzino anche brillante, che magari ha la media dell'8... però secondo me quel ragazzino ha quel qualcosa in più.

MR: cos'è questo qualcosa in più?

Prof. A: brillantezza, dai... poi io ci tengo particolarmente... cioè mi piacciono tantissimo questi

⁹⁰ Per completezza riportiamo le frequenze (F) per ogni modalità di voto. 6 (F=13); 7 (F=16); 8 (F=16); 9 (F=7); 10 (F= 5)

ragazzi... più che il voto. Che ne so, il liceo classico, lo consiglio non per forza a un ragazzo, che ne so, che ha tutti 9, è ovvio, quello è quasi scontato che viene... però può essere anche un ragazzo che ha tutti 7, perché magari so che nel liceo troverà degli stimoli in più rispetto alle scuole medie ed è quel ragazzo, insomma, che mi fa degli interventi, che si intromette nelle discussioni in maniera intelligente...

MR: in che senso? Mi puoi fare qualche esempio per capire?

Prof. A: è così, sì... per esempio, un caso su cui ci siamo un po' scontrati... non scontrati, per carità... un ragazzo, lui è il classico ragazzo metodico, buono, sta lì, studia, questo ragazzo volevano il liceo come consiglio orientativo. Era un ragazzo che anche quando ripete, quello che c'è scritto sul libro, lui ripete, cioè, va premiato lo studio, però... Eppure il consiglio orientativo era il liceo. Però io non ero d'accordo, magari lui lo può fare anche il liceo, anzi sì, senza infamia e senza lode, però secondo me gli manca qualcosa per fare il liceo... alla fine l'ho vinta io e gli abbiamo consigliato il tecnico... che secondo me è la scuola per lui! Perché è una scuola impegnativa però non richiede quella cosa lì che ti dicevo prima.

Come si rivela in modo chiaro dalla discussione sopra riportata, accanto a coloro che raggiungono votazioni particolarmente elevate e che sono una ristretta minoranza, ci sono alunni capaci di mostrare delle qualità più sottili che, secondo gli insegnanti, sono indicative di potenzialità scolastiche nascoste. Gli studenti considerati adatti ai licei devono mostrare non solo una buona volontà nello studio, abnegazione, costanza, impegno, ma devono anche esprimere la capacità di sapersi muovere confortevolmente attraverso specifici paesaggi culturali. Sono, cioè, gli alunni con cui i docenti possono avere delle discussioni « interessanti », con cui condividono non solo i codici espressivi (che « sanno esprimere un'opinione »), ma anche argomenti di cui parlare e un certo agio nell'esprimersi di fronte alla classe (« brillantezza? »). In qualche modo, dunque, e questo viene esplicitamente riconosciuto dai docenti, nella formulazione del consiglio orientativo occorre tenere conto dei cosiddetti « interessi extrascolastici » e del modo attraverso cui questi ultimi « contribuiscono positivamente alla discussione in classe » (prof. A).

Come si è detto in precedenza, gli insegnanti cercano di produrre una sorta di « valutazione globale » degli alunni. Nello stralcio di intervista sopra riportato, tale valutazione avviene attraverso una valorizzazione della presenza di interessi non direttamente legati ai curricula scolastici. Tuttavia, quali sono i criteri attraverso cui questi interessi vengono valutati? In che modo si accorda loro uno specifico valore?

MR: Quali sono gli interessi extrascolastici che valutate.. cioè mi viene da pensare che ci sono anche ragazzini che conoscono benissimo il calcio, che sanno tutto di calcio, di moto... questo può essere

indicativo di.. non so una brillantezza, di una capacità, di una curiosità...

Prof. A: Per me l'interesse extrascolastico è avere un'opinione su tanti aspetti, che può essere anche il calcio, può anche essere interessante... non so, però è avere un'opinione che la sa esprimere, in maniera anche critica. Quindi può essere una cosa banale come il calcio, la moda, che ti devo dire, però può anche essere... quello che mi dice che ieri ha visto il telegiornale... si parla dell'India, alza la mano per dire “ah prof. Io ho sentito ieri parlare dei due Marò che sono tenuti lì in prigione” e insomma che sappia muoversi in tanti aspetti.

Nel corso delle interviste si è provato a indagare in modo diretto se ci fossero delle differenze nel modo in cui i possibili interessi extrascolastici degli studenti venissero valutati e intervenissero nella formulazione del consiglio orientativo. Seguendo a grandi linee le intuizioni di Bourdieu (1979), si poteva infatti ipotizzare che il valore accordato dagli insegnanti alle aree di attività o di interesse dei propri studenti potesse dipendere dalla loro distanza dalla “cultura legittima”. Come risulta dallo stralcio appena richiamato, da parte dei docenti vi è la tendenza a evitare esplicitamente distinzioni di questo tipo. Tuttavia, può essere rilevante sottolineare le specificazioni con le quali alcuni interessi che potremmo dire “popolari” sono ammessi all'interno del discorso scolastico. Ad esempio, un'opinione sul calcio o sulla moda, deve essere espressa in maniera “critica”, cioè prendendo in qualche modo le distanze dalle logiche specifiche di quei campi culturali, ovvero mostrando la capacità di rivolgere su di essi uno sguardo altro, un punto di vista affine a quello che potrebbe essere fatto proprio dall'insegnante.

In generale, si può affermare che gli interessi e le opinioni maggiormente valorizzati siano quelli che riguardano i fatti di attualità o quei fatti “culturali” che risultano alla portata di ragazzi e ragazze della loro età. Nel corso dell'intervista precedentemente richiamata, ho provato a introdurre degli elementi relativamente inconsueti come esempi di possibili interessi da valorizzare (il calcio, le moto, la moda). L'intervistata si è trovata di fronte alla necessità di ammetterli nel discorso che stava producendo, pur con le precisazioni che sono state sottolineate, per mostrarsi aperta a una didattica che « parta dagli interessi degli studenti ». Tuttavia, nel corso dell'osservazione etnografica, non mi è sembrato che il calcio, le moto, la moda, o altri interessi che potrebbero essere definiti “popolari” venissero utilizzati come punti di partenza per sviluppare delle discussioni collettive nelle aule scolastiche. Al contrario, sono state ricorrenti le occasioni in cui ci si è soffermati a dibattere su temi di attualità, su uno spettacolo teatrale o un film visto a scuola il giorno precedente, sui temi richiamati dalla visita a un museo. Aree di interesse che richiedono, da parte degli

studenti, l'accesso a informazioni e conoscenze fortemente condizionate dall'origine sociale.

Inoltre, gli insegnanti svolgono un *duplice* ruolo di filtraggio a questo proposito. Da un lato, come appena richiamato, definiscono l'ammissibilità dei temi e degli interessi extrascolastici all'interno delle ore di lezione e il loro valore, dall'altro, definiscono le modalità e i criteri attraverso cui gli studenti possono esprimere le proprie visioni e opinioni su di essi. Sebbene non si sia trattato dell'oggetto principale di questo lavoro e non siano state condotte osservazioni sistematiche e focalizzate su questo tema, l'osservazione delle interazioni in classe ha consentito di mettere in luce il modo attraverso cui gli insegnanti potevano favorire o sfavorire l'espressione di opinioni e punti di vista da parte degli studenti: gli specifici criteri attraverso cui gli interessi, le conoscenze e le competenze « extrascolastiche » potevano emergere nel corso dell'ordinaria attività didattica.

Nota di campo, aprile 2011: lezione di scienze.

1) Si parla di energia nucleare. L'insegnante chiede agli studenti di aprire il libro a una certa pagina. L'insegnante spiega e sollecita il dibattito. C'è stato di recente il disastro alla centrale nucleare di Fukushima. Alcuni studenti sanno cosa è accaduto e vengono sollecitati ad esprimersi. L'insegnante guida la discussione ascoltando e correggendo gli errori. Passa la parola da uno studente all'altro. Si ha l'impressione di una lezione fatta collettivamente poiché ciascun allievo apporta il proprio contributo.

2) Se qualcuno cerca di intervenire utilizzando delle parole inappropriate, oppure se sbaglia i tempi verbali, o altri errori di questo tipo, viene fermato: « è questo il modo di parlare? ». Seguono le risa della classe e la parola passa a qualcun'altro.

3) Manuel prova a introdursi nella discussione per una, due, tre, volte. Ogni volta sbaglia qualcosa, una parola, un'errore grammaticale. A volte comincia a parlare senza alzare la mano e viene subito zittito « devi alzare la mano, quante volte te lo devo dire? ». Qualche altra volta, quando finalmente prende la parola dice qualcosa che viene considerato così stupido dalla professoressa e dalla classe che tutti ridono. E anche lui. Si direbbe che si diverta. In ogni caso per quanto possa provarci non riesce mai a esprimere ciò che pensa.

4) Federico è tra gli studenti che parlano di più e più a lungo. Nessuno lo ferma tra i suoi compagni e l'insegnante lo fa parlare a lungo. Conosce moltissimi elementi sul disastro di Fukushima e ogni volta che prende la parola contribuisce alla discussione con sempre nuove informazioni. Spiega tutto il processo che si è verificato fin dall'inizio. Il terremoto, il maremoto, i problemi elettrici alla centrale il “malfunzionamento del sistema di raffreddamento”, il rischio di “fusione del reattore centrale”. Io stesso non sarei stato capace di offrire una descrizione così accurata. Nella discussione, Federico sa sempre qualcosa in più rispetto ai suoi compagni e completa le frasi degli altri quando questi non trovano le parole. L'insegnante lo fa parlare continuamente. E' attivo, interessato, interessante, parla al momento giusto. Quando parla con l'insegnante è come se si assistesse a una

conversazione tra adulti, senza timidezze e sottomissioni.

Nota di campo, settembre 2011: l'insegnante sta spiegando qualcosa a proposito di Napoleone. Come al solito prova a coinvolgere la classe nella discussione. Tuttavia, come mi ha detto più volte è molto sconfortata: « intervengono sempre gli stessi, sempre ». Come al solito, tra questi c'è Federico.

Registro questo scambio di battute tra lui e l'insegnante

Prof. G: dove viveva Napoleone quando stava a Milano?

Federico alza la mano: Villa Belgioioso!

Prof. G: Sì ma dove quando stava proprio a Milano, in città?

Federico: Sì villa Belgioioso in via...

Qualche secondo di silenzio, l'insegnante riflette.

Prof. G: ah va bene, pensavo dicessi il castello che sta fuori Milano... ah quindi il nome di quella villa lì è pure Belgioioso? Quella in via...?

F: sì sì

Prof. G: ah non lo sapevo... comunque sì, quando veniva a Milano abitava lì, con tutta la sua corte.

Gli insegnanti apprezzano molto le discussioni in classe, cercano di stimolare e incoraggiare gli interventi degli studenti chiedendo loro di contribuire attivamente alla lezione. Tuttavia le discussioni vengono continuamente *filtrate* dai criteri attraverso cui i docenti definiscono quali sono i contenuti e le modalità espressive ritenute più appropriate. Alcuni studenti sono costantemente espulsi dal dibattito se non ne conoscono l'oggetto o se trovano difficoltà nell'esprimere criticamente le proprie opinioni. Al contrario, gli studenti solitamente considerati come più « brillanti » vi partecipano in modo disinibito. Discutono con l'insegnante su di un terreno che sembra per loro molto familiare, non sono intimiditi dal giudizio del docente e ciò fa in modo che si possa assistere a una interazione di tipo quasi paritario in cui le conoscenze e i punti di vista degli studenti sono riconosciuti e valorizzati. Si tratta degli studenti, con cui io stesso ho avuto maggiore facilità di interazione nel corso delle mie giornate passate tra le mura scolastiche. I più incuriositi dalla mia presenza, quelli che mi ponevano più domande e con cui, con maggior facilità, riuscivo ad avere delle conversazioni su argomenti di vario tipo. Spesso erano loro a cercarmi nelle pause, nel corso dell'intervallo sottoponendomi quesiti, chiedendomi cosa ne pensassi di argomenti di attualità.

Nota di campo, novembre 2011: oggi Davide mi si avvicina in corridoio e mi dice “stanno ammazzando la scuola pubblica con questi tagli... la Gelmini” (ridendo). Io gli sorrido di risposta. Sembra che ne sappia più lui di me. Ieri mi ha detto di aver parlato con suo padre di me. Gli ha

spiegato “che cosa fa il sociologo... i sondaggi, la ricerca sociale”.

Nel corso delle mie interazioni con alcuni studenti, la dovizia di particolari con cui arricchivano le conversazioni, il modo esteso e compiuto con cui esprimevano le proprie visioni su argomenti anche lontani dall'esperienza quotidiana di un ragazzo o di una ragazza di quell'età, ha destato in me grande stupore. Si trattava di un gruppo di studenti che era in grado di impressionare positivamente gli insegnanti mettendo in mostra la propria capacità di muoversi con agio su un terreno culturale comune. Si trattava di quell'élite di alunni che i docenti consideravano « da liceo », ovvero di coloro che mostravano di possedere « quel qualcosa in più » non immediatamente misurabile attraverso le valutazioni scolastiche. Questi studenti esprimevano sistematicamente un'affinità di vedute, di capacità logiche, di punti di vista con i propri insegnanti. Per questi studenti, gli insegnanti hanno riconosciuto esplicitamente l'esistenza di « potenzialità nascoste », di attitudini scolastiche e intellettuali non ancora emerse e che tuttavia potevano essere « valorizzate » attraverso un percorso scolastico ambizioso.

Nota di campo, dicembre 2011: si chiacchiera a proposito di un ragazzino “sveglio” ma che ha dei risultati scolastici abbastanza nella media. L'insegnante mi dice: “forse non studia perché si annoia... forse al liceo può trovare quella dimensione sfidante che lo fa venir fuori”.

Come si è richiamato in precedenza, tra gli insegnanti vi è la percezione comune dell'esistenza di uno strato di studenti, potenzialmente eccellenti, che non hanno ancora espresso le proprie qualità. Così, la valutazione sulle attitudini e sulle inclinazioni che possano determinare le indicazioni contenute nel consiglio orientativo si fondando su elementi sottili e difficilmente verbalizzabili, su « intuizioni » che hanno a che fare con i criteri attraverso cui uno studente viene percepito come « brillante », « sveglio », « interessante ».

Orientatore scuola Blu: Riccardo, io non lo capisco, ho la sensazione che *potrebbe veramente essere un piccolo genio*. Ma secondo me è estremamente confuso... Il modo in cui si intromette nella discussione usando parole difficili... per la sua età... è chiaramente un modo per dimostrare “io ne so più di te”...

Prof N: ti dico, al test di inizio anno [per essere ammesso al corso di latino], ha fatto un disastro. Tant'è che non lo volevano prendere...

Orientatore: sicuramente ha delle potenzialità... però se le gioca male.

Prof. N: se dovessi basarmi su quello che ha fatto con me quest'anno lo manderei al professionale!
(ridendo).

Orientatore: ma sicuramente è uno che il liceo te lo fa, e magari te lo fa anche bene

Prof. N: sicuramente.

In questa conversazione, registrata nel corso di uno degli incontri di confronto tra gli insegnanti e un'esperta di orientamento, si può notare con chiarezza che rispetto allo studente di cui si sta parlando tutti concordano nel fatto che i risultati scolastici sottostimino le sue « reali potenzialità ». I partecipanti alla conversazione stanno parlando di un ragazzo che si esprime con una straordinaria proprietà e fluidità di linguaggio. Ciò fa supporre persino che possa trattarsi di un « piccolo genio » e il fatto che utilizzi « parole difficili per la sua età » fa da supporto a questa tesi. La competenza linguistica viene quindi confusa con le qualità intellettive. Il « talento », il « genio », vengono così definiti a partire da attributi squisitamente sociali, cioè dovuti agli ambienti sociali e culturali di provenienza, al capitale culturale ereditato.

Nota di campo, giugno 2012: al termine del suo esame finale, una ragazza di origini pachistane che ha scelto di iscriversi ad un liceo scientifico nonostante il consiglio di classe le avesse suggerito una scuola tecnica, riceve il seguente monito da un insegnante della commissione: “il tuo è stato un ottimo esame, davvero, ma lo sapevamo in effetti. Ti sforzi tanto di mostrare quanto ci tieni, quanto ti impegni per andar bene a scuola. Brava. Adesso però ho un consiglio da darti. Devi *espandere il tuo vocabolario. Specialmente perché hai scelto di fare il liceo.* Questa è una cosa veramente molto molto importante”.

La competenza linguistica è considerata dai docenti come un capitale estremamente importante per affrontare i percorsi liceali. In alcuni casi, dunque, i buoni risultati scolastici ottenuti, l'impegno e la voglia di far bene a scuola non sono sufficienti per essere orientati verso questo tipo di indirizzo. Gli insegnanti ritengono necessaria una competenza nella lingua italiana, un'ampiezza di vocabolario e una fluidità di espressione, che hanno bisogno di condizioni del tutto particolari per poter essere acquisite. I docenti della scuola media condividono infatti la netta percezione che intraprendere la carriera liceale implica, per alcuni studenti, un processo di acculturazione che va ben al di là di ciò che è formalmente richiesto dai programmi scolastici. In termini teorici più precisi, si potrebbe dire che, per alcuni, la carriera liceale richieda un difficile processo di trasformazione del proprio habitus, l'acquisizione di un sistema di disposizioni, di *strutture*, che sono molto diverse da quelle

ereditate dalla socializzazione familiare.

Prof. B: capisci che un ragazzo che cresce in una certa famiglia, che sente parlare in un certo modo, dove i valori sono, come dire, di un certo livello.... cioè capisci che la sua *struttura* è quella per cui non puoi impegnarlo in studi filosofici, per esempio, non puoi pensare che vada a un liceo a studiare latino, greco, filosofia, perché è un mondo che... non gli appartiene. Non riuscirebbe, farebbe una fatica.

Secondo Bourdieu il capitale culturale « rimane sempre marcato dalle sue iniziali condizioni di acquisizione che, attraverso segnali più o meno visibili (come le pronunce che caratterizzano una classe o una regione), consente di determinare il suo valore distintivo » (Bourdieu 1986, 49). Tali condizioni iniziali di acquisizione, da un lato, possono favorire oppure ostacolare il rendimento scolastico, dall'altro, fungono da marcatori che segnalano, agli agenti dotati del potere di filtrare le traiettorie scolastiche, i tratti culturali che sono considerati più appropriati per avere successo nei diversi percorsi formativi presenti nell'offerta scolastica complessiva.

Così, svolgendo una sorta di critica all'intuizione pratica attraverso cui gli insegnanti « colgono » le « capacità », i « talenti », le « inclinazioni », le « predisposizioni », dei loro studenti, è possibile osservare i meccanismi attraverso cui le appartenenze sociali condizionano il processo di orientamento. Nel tentativo di formulare dei consigli che tengano conto di una valutazione globale degli studenti, di cogliere delle potenzialità e dei talenti non ancora emersi e certificati attraverso i risultati scolastici, gli insegnanti si lasciano guidare dall'intuito. Da una sorta di senso pratico che, nella maggior parte dei casi, crea accordo tra i membri del consiglio di classe senza bisogno di implicare il ricorso a una deliberazione di tipo razionale. In virtù della propria traiettoria biografica, scolastica e sociale, in virtù della loro adesione dossica a un mondo sociale in cui certe caratteristiche individuali sono sistematicamente associate a specifici percorsi e posizioni sociali, i membri del consiglio di classe sono dotati di un senso della distinzione particolarmente acuto per poter individuare quegli studenti i cui risultati scolastici sottostimano i destini sociali a cui sono con più probabilità assegnati. Il loro habitus li dota, infatti, degli schemi di percezione necessari per procedere a un'associazione quasi irriflessiva tra l'habitus più appropriato per i diversi indirizzi formativi disponibili e quello dei propri studenti.

5.2.3 – Sulla rilevanza del capitale economico

Prof. E: non possiamo mandare questi ragazzi al macello. Io penso che noi insegnanti non possiamo permetterci di dargli illusioni.

I criteri classificatori esaminati nelle precedenti sezioni si basano sulla valutazione dei risultati scolastici ottenuti dagli studenti e sulle loro presunte potenzialità. Nel corso dell'analisi si è cercato di mostrare in che modo le indicazioni orientative degli insegnanti siano il risultato di un'attività di abbinamento tra l'*habitus* dei propri studenti e quello che si ritiene possa consentire il successo nei differenti percorsi formativi di cui si compone l'offerta della scuola superiore. In parte questa operazione è compiuta facendo riferimento alle votazioni conseguite, che vengono assunte come criterio “oggettivo” attraverso cui misurare e comparare le abilità e le capacità scolastiche degli studenti. Accanto a ciò, tuttavia, i consigli del corpo docente sono guidati da una sorta di senso pratico attraverso cui riescono a identificare gli attributi più sottili, « quel qualcosa in più », o in meno, che distingue il « liceale tipo » dallo studente che frequenta le scuole tecniche o professionali. Attraverso lo stretto legame tra l'*habitus* e il capitale culturale, proprietà incorporate che richiamano la socializzazione e le condizioni in cui si è compiuta, si è messo in evidenza come tale criterio di classificazione finisca per rafforzare, per lo più inconsapevolmente, la segregazione sociale dei differenti indirizzi della scuola superiore. In questo paragrafo ci si soffermerà su un aspetto che chiama in causa criteri di giudizio molto diversi da quelli attraverso cui solitamente si attribuisce il valore degli alunni all'interno del campo scolastico ma che, nelle pratiche di orientamento al termine della scuola media, riveste invece un ruolo tutt'altro che trascurabile. In particolare, si metterà in evidenza come gli insegnanti, nel formulare il consiglio orientativo, siano condizionati in una certa misura anche da considerazioni che riguardano la posizione occupazionale e la disponibilità economica delle famiglie⁹¹.

Carmen è una studentessa di origine Rumena con una media dei voti tra il 7 e l'8. Fin dalla fine della seconda media aveva più volte espresso la sua intenzione di iscriversi in

⁹¹ Si tratta di criteri che non possono trovare uno spazio di riconoscimento legittimo nella quotidianità scolastica poiché renderebbero esplicita la relazione che sussiste tra campo scolastico e spazio sociale complessivo vanificando quell'operazione simbolica compiuta dall'istituzione scolastica che consiste appunto nel *trasformare* le gerarchie sociali in gerarchie scolastiche (cioè in gerarchie sociali misconosciute, Bourdieu 1989).

un liceo. Inizialmente parlava di liceo classico, « perché da grande voglio essere avvocato, come quelli della serie [televisiva] », poi ha deciso che avrebbe voluto iscriversi a un liceo scientifico, « perché il classico è troppo difficile ». I docenti, al contrario, non hanno nessuna esitazione nel consigliarle una scuola tecnica. Le aspirazioni sociali e scolastiche di Carmen sono considerate dagli insegnanti immature e irrealistiche. Le sue origini sociali la confinano, agli occhi dei docenti, in una dimensione di precarietà e vulnerabilità di tipo economico che non le consentirebbe di intraprendere una carriera scolastica lunga e impegnativa come quella liceale e poi universitaria.

Prof. G: poverina.... il padre muratore, i suoi genitori si fanno un mazzo così per andare avanti... lei deve scegliere qualcosa che le permetta anche di NON andare all'università, e non qualcosa che la obblighi a fare un percorso così lungo. Per questo per lei andrebbe bene una scuola tecnica.

L'indicazione orientativa verso percorsi scolastici meno ambiziosi, che consentono l'acquisizione di un diploma ritenuto più spendibile sul mercato del lavoro, è il risultato di una riflessione che si basa su una rappresentazione dei bisogni e delle esigenze delle famiglie di origine e, dunque, su una prefigurazione dei possibili rischi sociali connessi a una traiettoria educativa troppo lunga.

Prof. A: forse si cerca anche di aiutare le famiglie in questo modo. Perché, sai, i ragazzi vedono “liceo” e dicono che vogliono fare quello, e questo magari mette anche la famiglia in difficoltà se i genitori per esempio preferiscono una scuola che dia anche delle opportunità di lavoro.

Una delle cose che mi ha colpito maggiormente, analizzando le interviste con gli insegnanti, è stata la tendenza di questi ultimi a imputare alle famiglie in condizioni di disagio socioeconomico i propri convincimenti. Discutendo con alcuni docenti a proposito dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata, mi sono trovato più volte di fronte al sospetto che l'idea che i docenti si erano fatti delle aspirazioni educative delle famiglie e degli studenti con cui erano in contatto non fosse altro che una sorta di proiezione del proprio punto di vista. Dalla mia esperienza di ricerca con le famiglie straniere, avevo avuto modo di constatare che molte di loro erano estremamente sensibili alle questioni relative allo *status* e al suo possibile incremento attraverso l'istruzione liceale e l'Università per i figli, nonostante le condizioni di ristrettezza economica in cui vivevano (cfr. cap. 6). Così, rimanevo particolarmente sorpreso quando ascoltavo alcuni insegnanti raccontarmi in modo

molto preciso il processo razionale che, a loro avviso, porterebbe le famiglie di origine immigrata a scegliere scuole dal profilo relativamente meno ambizioso.

Prof. O: sai cos'è? Che loro hanno il problema di trovare un'immediatezza. Quindi sperano che il figlio segua degli studi che dia loro la possibilità di lavorare in tempi brevi. Hanno questa esigenza. Quindi c'è anche questo aspetto da tenere presente.

MR: Dici gli immigrati?

Prof. O: gli immigrati sì

MR: perché io invece ho notato che non è proprio così..

Prof. O: sì?

MR: sì, ho notato che invece soprattutto tra i genitori immigrati c'è questa idea dell'università come obiettivo molto importante per...

Prof. O: io sto pensando un po' alle scuole che scelgono i nostri ragazzi... professionali... molti di loro partono con l'idea che magari faranno l'università "però lavoro e nello stesso tempo posso seguire dei corsi, in modo tale da sostenere la famiglia, con un lavoro, ma non perdere la possibilità di lavorare... perché loro hanno proprio questa esigenza di fare una scuola pratica. Quello sì.

Come risulterà più chiaro dalle analisi condotte nella terza parte, sebbene non sia da escludere la possibilità che alcune famiglie, anche di origine immigrata, scelgano i percorsi professionali per necessità di tipo economico o per strategie come quelle qui descritte, i processi decisionali molto raramente seguono una traiettoria così lineare e così fedele a una logica strumentale. Tuttavia, lo scambio di battute appena riportato è utile per mettere in luce come in alcuni casi i docenti interpretano il loro ruolo orientativo in modo più esteso di quanto visto finora. Nei confronti delle famiglie che si trovano in una situazione percepita in termini di disagio (economico, culturale, di « integrazione »), gli insegnanti sono portati a immedesimarsi, a « farsi carico » della situazione in cui si trovano gli studenti, e dunque a sostituirsi alle famiglie nel processo decisionale.

Prof. E: in questa scuola (Rossa) *non possiamo limitarci a fare gli insegnanti in senso classico*. Come fai? Noi dobbiamo farci carico di un mare di altri problemi che non ti immagini [...] per esempio abbiamo questi arrivi dall'estero in corso d'anno, per cui sono veramente ragazzini che... l'altra mattina, loro devono scrivere la domanda di preiscrizione alla scuola superiore, che sono obbligati a farla, e mi sono trovata a fargliela io! Cioè né il ragazzino, né la famiglia sono in grado di farla!

Nella scuola Rossa, in cui una quota rilevante di alunni beneficiava dei sussidi per l'acquisto dei libri di testo e abitava in case di edilizia residenziale pubblica, considerazioni

di questo tipo sono state rilevate con una frequenza significativa. Qui gli insegnanti si scontrano quotidianamente con le difficoltà economiche dei propri studenti e hanno una percezione piuttosto chiara delle condizioni di indigenza nelle quali vivono.

Prof. O: a me la cosa che mi colpisce di più è quando descrivono le loro case. Ci sono ragazzi che vivono in otto in due stanze, con i materassi che mettono per terra la notte e li tirano su la mattina. I figli piccoli che dormono nel lettone dei genitori perché non c'è spazio per una culla.

Questi racconti, e le rappresentazioni che veicolano all'interno del corpo docente, definiscono l'immagine di un'utenza scolastica deprivata e bisognosa di aiuto. Così, l'insegnante, posto di fronte a una situazione di alterità come quella appena descritta, talvolta resa ancora più significativa quando si tratta di famiglie immigrate con una scarsa conoscenza della lingua italiana, è portato a rivedere gli obiettivi e le funzioni del proprio ruolo professionale (« non possiamo limitarci a fare gli insegnanti in senso classico »). In particolare, l'attività di orientamento assume un significato molto più esteso di quanto avvenga in altri contesti poiché gli insegnanti si fanno carico della responsabilità di dover tutelare i soggetti ritenuti più deboli, « più sfortunati », o semplicemente più carenti di quelle risorse economiche e culturali che possano loro consentire di gestire in modo « consapevole » il passaggio alla scuola superiore⁹².

In questi casi si è spesso registrato che l'orientamento diveniva, per i docenti, uno spazio attraverso cui supplire a delle mancanze o a delle debolezze dovute alle specifiche condizioni sociali e di vita dei loro studenti. Ciò è apparso in modo particolarmente evidente nel corso di un'intervista di cui riportiamo un lungo estratto nel quale si sottolinea: 1) il modo in cui, di fronte a un'utenza caratterizzata da segni di disagio economico e sociale, viene concepita l'attività di orientamento e la “missione” dell'insegnante in questo processo; 2) come si modificano le indicazioni orientative a seconda della percezione della situazione socioeconomica dello studente; 3) la relazione tra categorie di lettura del periodo storico in cui ci troviamo e le pratiche orientative.

⁹² Un aspetto più specifico di tale questione riguarda gli alunni immigrati con una scarsa conoscenza della lingua italiana. Questi casi si associano frequentemente ad una situazione familiare di più evidente vulnerabilità economica, poiché spesso i loro genitori sono arrivati in Italia più di recente. Per i neo-arrivati, dunque, i consigli orientativi si fondano su criteri quasi esclusivamente extra-scolastici. Da un lato, i docenti prendono fortemente in esame la situazione economica e sociale delle famiglie. Dall'altro, si fanno carico delle scarse competenze linguistiche degli studenti e si preoccupano di indirizzarli verso quelle scuole in cui ritengono sia più probabile un servizio di supporto specifico per chi ha l'italiano come seconda lingua. Il lavoro di campo ha mostrato che questi ultimi sono quasi assenti nel ramo liceale e Cavallo (2013) e Contis (2012) hanno approfondito questo tema nel contesto milanese giungendo a conclusioni simili.

Prof. E: io credo che lo sforzo più grosso che noi stiamo facendo nell'orientamento, sia proprio quello di riuscire a dare a ciascuno uno sbocco adeguato... perché sono cambiati i tempi, è cambiato il mondo del lavoro, sono cambiate le richieste.... e diciamo che se una volta anche la famiglia dell'operaio o dell'impiegato voleva poi vedere il figlio studiare il liceo e l'università, io faccio parte di quella generazione.... e però anche adesso è vero che bisogna andare un pochino oltre, andare anche a vedere se poi un tipo di studi di quel genere ti possa portare effettivamente ad avere un riscontro lavorativo [...] e allora il nostro discorso di orientamento, in questo periodo storico specifico, mira a dare delle competenze per inserirsi nel mondo del lavoro. [...] Quindi accanto al discorso delle attitudini, c'è poi comunque un discorso di ordine economico [...] perché i nostri di terza sono partiti già dalla prima con il bonus libri, per cui, alle elementari libri gratis, alle medie libri gratis, si troveranno alle superiori a pagare una barca di soldi per i libri. Poi tutte le richieste, con i laboratori eccetera. E quindi secondo me queste cose vanno dette e qui torna il discorso dell'ambiente socioeconomico della zona. E bisogna stare attenti perché molti genitori non se ne rendono conto... questo ragazzino di terza che continua a dire “vado al Caterina da Siena” [che è un Istituto Professionale] poi parlando con il papà ho detto “ma lei ha presente? Questa è una scuola di Stato! Ci vogliono anche una serie di strumenti economici per poter mantenere questa situazione”. E' brutto dirlo perché questo è discriminante, però va detto. Cioè io quando ho una ragazzina che mi viene a dire “vado all'Einstein” [un liceo scientifico] voglio dire, al di là delle difficoltà sue, che potrebbe avere, è anche un discorso di difficoltà economiche. Perché poi mi dice “ma ci sono borse di studio?” dico “figlia mia... e poi se fai un liceo scientifico si presuppone che tu poi fai l'università perché sennò non è completo”. E quindi sono ulteriori soldi, e quindi significa ulteriormente spostare l'inserimento nel mondo del lavoro. [...] quindi io tendo a dire a certi tipi di ragazzi che certe formazioni scolastiche sono quelle che alla fine “se tu le fai bene, se le segui bene”....teniamo conto dei problemi sociali, dei problemi reali della nostra società, perché quasi sempre poi alla fine ti danno un posto di lavoro [...] per cui il discorso nostro, considerando fondamentalmente l'utenza è legato appunto sia a questo discorso del costo della scuola superiore, ma mirato fondamentalmente all'inserimento nel mondo del lavoro. Tranne quei sette-otto casi, cinque, sei, dipende dalle classi, che vengono da famiglie più... che ne so... con una laurea o che... per cui dai figli pretendono di più e vogliono che vadano a un liceo. E allora per questi il discorso economico va bene e si valuta fondamentalmente la capacità dei ragazzini.

Questo estratto di intervista ha il potere di condensare un importante numero di questioni alcune delle quali sono state richiamate e non è necessario riprenderle per la chiarezza con cui il punto di vista di questa docente è stato espresso. Si può tuttavia rilevare come da questa intervista si evinca che in particolari situazioni il ruolo dell'insegnante nel processo di orientamento, oltre a fungere da cerniera tra una scuola media comprensiva e una scuola superiore stratificata, può essere concepito nei termini più ampi del supporto all'«

inclusione sociale ». In questo modo, gli studenti non vengono valutati dagli insegnanti solo sulla base della posizione che occupano nella gerarchia scolastica e delle potenzialità da mettere a frutto all'interno del campo educativo, ma anche in virtù della loro posizione nello spazio sociale, dei destini sociali ritenuti più probabili per la loro categoria. Da questo punto di vista, il compito dell'insegnante è estremamente contraddittorio. Posto di fronte a una situazione come quella descritta nel precedente estratto di intervista – una scuola pubblica sempre più incapace di assicurare le risorse materiali per assicurare il diritto sostanziale agli studi, un mercato del lavoro caratterizzato da precarietà e disoccupazione giovanile molto elevata – l'insegnante, potremmo dire, si trova a fronteggiare una sorta di “dilemma dell'inclusione”. Consapevole di operare una forma di discriminazione nei confronti degli studenti in base alle loro origini sociali, ritiene di non essere nella condizione di non praticarla per evitare che questi ultimi siano esposti a rischi sociali ben più gravi. Meglio un futuro da operaio, si potrebbe, dire, che uno da disoccupato. E' bene lasciare che si coltivi l'aspirazione per una traiettoria sociale ascendente oppure spingere verso un esercizio di “realismo” definendo tali aspirazioni come illusorie?⁹³.

5.2.4 – Aspettative e supporto delle famiglie nelle indicazioni orientative

Prof. B: il liceo... comunque si orientano chi ha comunque una base culturale solida, una... famiglia che ti sostiene in questo tipo di studio.

Un terzo processo attraverso cui le appartenenze ascritte condizionano le decisioni prese dal consiglio di classe in merito alle indicazioni orientative fa riferimento al modo in cui gli insegnanti conoscono, tengono conto e talvolta accomodano le aspettative educative dei genitori. Tale questione rappresenta un punto particolarmente sensibile della pratica orientativa e spesso ha provocato reazioni difensive da parte degli insegnanti quando è stata introdotta in modo esplicito all'interno delle conversazioni.

MR: in che modo tenete conto un po' anche della aspettative dei genitori quando formulate il consiglio orientativo?

Prof. S: No, non ne teniamo conto per niente. Noi la famiglia non la pensiamo neanche. Noi ci

⁹³ Nel corso di una chiacchierata una docente ha espresso molto bene questo punto di vista affermando che il compito degli insegnanti nell'orientamento deve essere quello di « mediare tra i sogni dei ragazzi e quella che è la realtà delle famiglie e della situazione in cui ci troviamo » (nota di campo 31-01-2012).

concentriamo sul ragazzo... per molti motivi. Cioè quando noi consigliamo il liceo è perché il ragazzo ha le capacità di farlo, se il ragazzo non ha le capacità di farlo, anche se i genitori sono laureati, noi non glie lo consigliamo!.

All'interno di un discorso molto generale sull'orientamento, sui criteri e sulle modalità attraverso cui questo dovrebbe esprimersi, riconoscere un peso alle aspettative genitoriali rischia di minare alle basi i principi meritocratici che informano la retorica che lo legittima. Gli insegnanti riconoscono che consentire alle preferenze genitoriali di interferire con la costruzione dei consigli orientativi significherebbe introdurre un elemento di discriminazione su base sociale o familiare. Nondimeno, il lavoro di campo ha avuto modo di mostrare le contraddizioni esistenti tra retoriche prodotte dal corpo insegnante e le pratiche orientative realmente messe in atto.

Nei paragrafi precedenti si sono esaminati due criteri di classificazione degli studenti, quello che si basa sui risultati scolastici conseguiti e quello che tiene conto dell'*habitus* da essi mostrato nelle interazioni con l'insegnante e con la classe, che chiamano in causa le origini sociali in un modo che talvolta si cela agli stessi docenti. Assumendo un atteggiamento "naturale" nei confronti dei criteri attraverso cui si giudica l'eccellenza scolastica, i docenti, ordinando i propri allievi sulla base delle capacità scolastiche espresse, consacrano, e al contempo misconoscono, il valore che il sistema scolastico attribuisce a un certo tipo di tratti culturali, di risorse, di modalità espressive, a una particolare *hexis* corporea e verbale acquisita per eredità sociale e familiare. E' proprio « non pensando alle famiglie » che nella pratica valutativa vengono inconsapevolmente misconosciute e legittimate le diseguaglianze di partenza. Si è poi messo in luce che, nella pratica orientativa, le famiglie di origine sono in molti casi l'oggetto di una riflessione esplicita sulle loro condizioni socio-economiche. I consigli orientativi sono influenzati anche da considerazioni circa la « sostenibilità » finanziaria delle diverse traiettorie scolastiche per le famiglie di origine degli studenti. In questo paragrafo si vuole analizzare un altro modo attraverso cui il consiglio di classe « tiene conto » delle famiglie di origine, pur non ammettendolo esplicitamente. Si farà riferimento alle aspettative educative e alla capacità di attivazione dei genitori per comunicarle efficacemente ai docenti.

Prima di procedere è opportuno fare una precisazione. Come è noto non esiste in Italia un momento istituzionalizzato in cui i genitori sono tenuti a esprimere davanti al consiglio di classe le proprie visioni sulla carriera scolastica dei propri figli. Gli insegnanti accedono a questo tipo di informazioni, dunque, negli incontri di routine che fanno con i

genitori durante l'anno scolastico. Pertanto, perché gli insegnanti vengano a conoscenza delle aspettative educative familiari, è necessario che un certo numero di precondizioni siano in qualche modo assolte. In primo luogo, vi deve essere una significativa frequenza di incontri tra genitori e docenti. In secondo luogo, in tali occasioni i genitori devono avere la capacità e la volontà di esprimere apertamente il proprio punto di vista. Terzo, vi deve essere da parte delle famiglie una sufficiente conoscenza del mondo della scuola superiore, degli indirizzi di scelta disponibili e la capacità di distinguerli, di caratterizzarli, di individuarne i tratti salienti. Infine, vi deve essere da parte delle famiglie la volontà di svolgere un ruolo attivo, di supporto, indirizzo, consiglio, nel corso del processo decisionale.

Ora, la ricerca sul campo ha messo bene in evidenza che, per un insieme tutt'altro che trascurabile di famiglie, i requisiti appena elencati non possono essere soddisfatti. Come si è visto nel terzo capitolo, tra insegnanti e alcuni gruppi di famiglie (poco istruite o immigrate) vi sono numerosi ostacoli a una comunicazione efficiente. Mettendo da parte le difficoltà più estreme dovute a forti carenze di tipo linguistico, all'incapacità di comprendere e farsi comprendere⁹⁴, vi è, da parte di molti genitori, la tendenza a non esprimere apertamente il proprio punto di vista davanti ai docenti. Inoltre, per i soggetti che hanno una scarsa familiarità con il sistema di istruzione, vi è la difficoltà di accedere a una rappresentazione accurata dell'offerta scolastica disponibile che possa abilitarli in uno scambio di vedute con i docenti che sia realmente paritario. Tutto ciò si traduce in differenze significative nella chiarezza con cui i genitori esprimono le proprie visioni sul futuro scolastico dei loro figli, le rivendicano, le giustificano e le sostengono di fronte al corpo docente. E' stato mostrato (Lareau 1989; 2003; Reay 1998a; Ravaioli 2008) che tali differenze seguono le linee di divisione che attraversano lo spazio sociale, che la distribuzione del capitale culturale, la posizione occupata nel campo educativo, e in definitiva la classe sociale – qualora con questo termine non si faccia meramente riferimento all'occupazione – hanno un impatto molto significativo sulla frequenza e sulla qualità degli incontri e delle interazioni tra la scuola e le famiglie. Come preambolo allo studio dell'impatto che hanno le aspettative educative genitoriali sul consiglio orientativo, occorre dunque tenere presente che la misura in cui il corpo docente è in grado di conoscere e riconoscere le aspettative genitoriali dipende da quell'insieme di fattori che determinano le caratteristiche e la qualità della comunicazione scuola-famiglie.

L'analisi del materiale empirico ha mostrato che nella formulazione del consiglio

⁹⁴ Che tuttavia non sono affatto trascurabili nelle scuole che si trovano su territori soggetti a una forte pressione migratoria.

orientativo gli insegnanti si riferiscano frequentemente sia alle aspettative educative sia al tipo di supporto che gli studenti possono ricevere a casa e l'intreccio di questi due aspetti funge talvolta da fattore discriminante nella decisione sulle indicazioni da offrire.

Prof. N: è iperprotetta dai genitori... ma è carina

Orientatore scuola Blu: lei mi ha detto il liceo... che ne pensi?

Prof. N: Beh.. sì.. insomma, il liceo... ma anche perché è supportata...

Prof. N: Non è che sia eccessivamente brillante... come capacità scolastiche. I genitori non l'hanno iscritta al corso di latino... probabilmente hanno considerato che comunque...

Orientatore: dici che è più fragile di quanto pensassi?

Prof. N: Non è male eh.. però Ci sono delle cose che... non lo so... manca di spirito critico... Si è interessata, ma nel suo modo... la madre è straniera, è Russa credo, il papà è cuoco... mi sembra in un resort turistico... quindi... c'è anche poco a casa insomma...

Le conversazioni qui riportate sono state estrapolate da una discussione tra l'insegnante coordinatrice di una delle classi in cui si è condotta l'osservazione partecipante e un'esperta di orientamento. Si stanno affrontando due casi, quello di Alessandra M. e quello di Arianna S., entrambe « in area liceo » perché hanno una media dei voti piuttosto elevata. Come è evidente, nel corso della discussione le considerazioni esplicitamente pertinenti a valutare e misurare le capacità scolastiche si mescolano con l'introduzione di aspetti relativi al background culturale delle famiglie di origine. Nel primo caso l'insegnante, alla domanda diretta dell'orientatrice, « mi ha detto liceo, che ne pensi? », risponde con esitazione, « beh.. sì.. insomma ». La risposta positiva non è messa in discussione nonostante le richieda una giustificazione, « ma anche perché è supportata ». Nel secondo caso si passa da una valutazione propriamente legata al merito, « non è eccessivamente brillante », a una che chiama in causa le aspettative educative dei genitori, « non l'hanno iscritta al corso di latino », che viene preso come indicatore della loro non intenzione di farle affrontare un percorso liceale. Più avanti, le affermazioni e le esitazioni dell'insegnante nel provare a « cogliere » le capacità della studentessa, vengono interrotte dall'introduzione di elementi che fanno esplicitamente richiamo alla classe sociale (il padre cuoco, la mamma straniera) e da una considerazione evidentemente riferita al capitale culturale presente in famiglie, « c'è anche poco a casa ». Nel prosieguo della discussione l'orientatore e l'insegnante converranno nel consigliarle un indirizzo di tipo tecnico.

Se il consiglio di orientamento accomoda le elevate aspettative educative familiari

quando queste sono coerenti con la dotazione di capitale culturale a cui gli studenti possono accedere, in altri casi gli insegnanti possono adagiarsi sulle basse ambizioni scolastiche genitoriali anche quando gli alunni dimostrano di essere scolasticamente promettenti.

Prof. B: Ti faccio un esempio, Claudio, ha detto che vuole fare sala-bar [in un CFP]... perché suo padre ha questo bar... qui dietro... quindi farà quello. Lui voleva fare quello...

MR: Dici che i genitori...

Prof. B: i genitori non lo so, credo che per loro vada bene.. quindi gli abbiamo scritto quello sul consiglio orientativo. Perché sapevamo che la famiglia aveva quell'attività lì. Lui magari più di tanto di voglia non ce ne ha... anche se non è affatto male secondo me! Anzi io ero contraria, gli avrei dato qualcosa in più... però alla fine lui vuole fare quello, la famiglia vuole quello, e tu gli lo scrivi. Non gli scrivi liceo, o tecnico, capisci?

Ancora una volta è l'origine sociale, o meglio l'immagine che gli insegnanti hanno del capitale culturale familiare, a determinare il tipo di indicazioni orientative formulate dal consiglio di classe. Il padre di Claudio, licenza media, una vita da garzone in un bar di quartiere, ha rilevato in anni relativamente recenti il bar in cui ha a lungo lavorato da dipendente. Sua moglie, operaia, da allora contribuisce alla gestione dell'impresa familiare che la impegna tutto il giorno e tutti i giorni della settimana. Si tratta, in sostanza, di una famiglia in possesso di un capitale culturale modesto, con un carico lavorativo elevatissimo e, anche per questo, relativamente poco presente nelle relazioni con la scuola e gli insegnanti. Questi ultimi non conoscono con chiarezza le aspettative educative familiari e suppongono, a partire dagli elementi appena richiamati, che vi sia da parte dei genitori di Claudio una scarsa volontà di investire in misura significativa sul suo futuro scolastico. Così, il consiglio orientativo, piuttosto che valorizzare le « inclinazioni », le « potenzialità » che Claudio ha dimostrato nel corso della sua carriera scolastica, finisce per essere deciso sulla base della sua coerenza con il capitale culturale familiare, ovvero con la percezione che gli insegnanti hanno delle aspettative educative dei suoi genitori.

5.3 – Conclusioni

Il lavoro di campo ha messo in luce i principali criteri attraverso cui gli insegnanti giungono alla formulazione delle indicazioni orientative. Le votazioni ottenute nelle diverse materie rappresentano lo strumento più efficace per predire l'orientamento ricevuto dagli studenti solo per coloro che si situano sui livelli più elevati o più bassi della valutazione scolastica. Per gli altri, i docenti fanno riferimento a schemi di giudizio differenti che sono legati, talvolta senza che ve ne sia un esplicito riconoscimento, alle appartenenze ascritte degli alunni. Si è visto che verso i percorsi liceali si indirizzano solitamente non solo gli studenti con voti particolarmente alti, ma anche coloro che mostrano uno specifico interesse e attitudine nei confronti di alcuni prodotti culturali e una buona competenza nel linguaggio e nei modi a cui è riconosciuto un valore elevato nel campo scolastico, dunque in possesso di specifiche risorse culturali atte a farsi riconoscere dai docenti come adatti o appropriati per intraprendere quel tipo di percorso. Accanto a questo – e in modo ancor più sorprendente vista la veemenza con cui i docenti affermano che il consiglio orientativo si basa su una valutazione estremamente individualizzata (« le famiglie non le pensiamo neanche ») – si è rimarcato che, nel corso delle discussioni tra i docenti, le origini sociali vengono continuamente richiamate: in primo luogo, per via dalle informazioni sulle condizioni finanziarie delle famiglie d'origine, in secondo luogo, in ragione delle presunte aspettative, capacità e competenze familiari. Dunque, la formulazione del consiglio orientativo riflette le diseguaglianze sociali di fronte all'istruzione da molti punti di vista: attraverso il meccanismo misconosciuto che lega i criteri di definizione dell'eccellenza scolastica al possesso di specifiche competenze, risorse e tratti culturali; attraverso la scelta di indirizzare i soggetti economicamente più vulnerabili verso i percorsi che inibiscono i processi di mobilità ascendente; infine, attraverso il riconoscimento di un peso rilevante alle competenze culturali e alle aspettative scolastiche familiari nelle future carriere scolastiche degli studenti.

PARTE III

Giudizio scolastico e potere simbolico

Allora, io voglio fare tipo il notaio, o l'avvocato, o il contabile, queste cose qui. Non voglio fare una vita da impiegato... nel senso che io vorrei lavorare per me, non per gli altri, come fa mio papà.
(Alberto, 13 anni, Settembre 2011).

Nei capitoli precedenti si è mostrato il modo attraverso cui le appartenenze ascritte possono riverberarsi nell'orientamento scolastico. La posizione dei soggetti all'interno del campo della scelta scolastica, che abbiamo definito principalmente in base alla dotazione di capitale culturale, ovvero al possesso di quelle risorse culturali specifiche che consentono di trarre vantaggi nelle situazioni analizzate, definisce: a) il modo in cui utilizzano l'offerta di orientamento e la quantità e la qualità delle informazioni che ricevono; b) il modo in cui i soggetti vengono classificati e orientati dal corpo docente. Rispetto al primo punto si è voluto in particolare rilevare che gli studenti e le famiglie meno dotati di capitale culturale accedono a informazioni sull'offerta scolastica più superficiali, generiche, meno tarate sui propri bisogni e talvolta difficilmente comprensibili. Rispetto alla formulazione dei consigli orientativi, si è sottolineato che, se si escludono i casi di studenti con risultati particolarmente eccellenti o particolarmente bassi, il corpo docente tende a formulare delle indicazioni che riconoscono la dotazione di capitale culturale (ma anche economico) su cui gli studenti possono contare e vi si adattano. Giunti a questo punto, occorre chiedersi se e come le disparità che si esprimono nelle pratiche di orientamento scolastico incidano sulle decisioni effettivamente prese dalle famiglie. In altre parole bisogna domandarsi se, e come, l'orientamento scolastico possa definirsi un dispositivo in grado di contribuire in modo relativamente autonomo a quella differenziazione sociale nelle scelte scolastiche di cui si è parlato nella prima parte di questo lavoro.

Le scelte al termine della scuola media possono essere viste come l'esito di un processo decisionale in cui famiglie e studenti interagiscono con soggetti differenti. In particolare in questo lavoro si è scelto di focalizzare l'attenzione sul ruolo giocato dal personale scolastico (dai docenti e dagli esperti di orientamento). I titolari formali della scelta maturano le proprie convinzioni in un susseguirsi di contesti relazionali in cui circolano due tipi di rappresentazioni: a) quelle che consentono di differenziare, distinguere, caratterizzare i diversi indirizzi tra cui scegliere; b) quelle che contribuiscono a definire l'identità scolastica degli studenti e dunque le loro potenzialità. Le famiglie, gli studenti, gli insegnanti, gli orientatori, contribuiscono contemporaneamente alla produzione di queste rappresentazioni a partire dai propri schemi di percezione e classificazione, a partire dalle informazioni su cui fanno affidamento e dalle proprie credenze e convinzioni. Il processo decisionale è, in tal senso, una sorta di gioco di tipo simbolico in cui si fronteggiano e si sfidano diverse definizioni della situazione. L'obiettivo delle analisi che seguono è, pertanto, quello di indagare il rapporto tra queste rappresentazioni; o meglio le basi strutturali che

definiscono questo rapporto. Perché una rappresentazione o una definizione della situazione possa avere un'efficacia performativa, possa cioè produrre un atto che la realizzi materialmente, è necessario infatti che si verifichino alcune condizioni. In ciò che segue si affronterà questo nodo problematico esaminando il processo decisionale nel suo complesso e sottolineando che se, da un lato, la scelta scolastica deve essere intesa come l'esito di una costruzione sociale, dall'altro, è necessario rilevare le differenze di potere e di capitale su cui possono contare gli attori che contribuiscono a questo processo.

CAPITOLO 6

Un orientamento al ribasso?

6.1 – Prima dell'orientamento

E' ingenuo assumere che l'origine degli interessi e delle preferenze degli studenti rispetto ai diversi percorsi di scuola superiore sia da ricercarsi solamente negli spazi e nei tempi che sono stati oggetto di questa ricerca. Infatti, i siti di produzione delle aspettative educative non sono soltanto le situazioni di interazione esplicitamente focalizzate sul tema della scelta scolastica. Molti dei contributi che sono stati citati nella prima parte di questo lavoro, nella sezione dedicata all'approccio "culturalista", sono in grado di mostrare il legame tra scelte e azioni degli studenti nel campo scolastico e gli universi sociali di riferimento, i gruppi informali, la famiglia, il vicinato. In una recente ricerca sull'orientamento scolastico in Belgio, André Gereldine (2012) ha sottolineato la pregnanza delle rappresentazioni, delle disposizioni e dei valori delle classi popolari che, veicolati dalla sfera familiare, sottendono le traiettorie dei giovani verso l'insegnamento professionale. Quest'autrice ha messo in luce i processi di riproduzione e trasformazione delle culture di classe popolare mostrando, alla maniera di Willis (1977), i modi e le condizioni necessarie perché esse vengano *attualizzate* dagli studenti per dar senso ai propri percorsi scolastici. Da questo punto di vista, l'attitudine positiva verso gli indirizzi professionali, verso il lavoro « manuale » o verso i percorsi scolastici poco « teorici », possono essere visti come il modo attraverso cui alcuni studenti reinterpretano e reinventano il rapporto con l'istituzione scolastica alla luce dei referenti simbolici presenti negli universi sociali di appartenenza. Così, l'esplorazione dei criteri di percezione e giudizio utilizzati dagli agenti per definire le proprie traiettorie scolastiche, universitarie e lavorative può rilevarsi particolarmente proficua per indagare i fenomeni di trasformazione e ricomposizione delle culture di classe in un'epoca in cui le tradizionali strutture ed esperienze di vita che le caratterizzavano si sono dissolte.

Recenti ricerche hanno fortemente insistito sull'importanza di considerare la natura collettiva e interpersonale, dunque di classe, degli schemi cognitivi che gli attori utilizzano

nel corso dei processi decisionali (Pugsley 1998; Reay 1998b; 1998a; 2001; Ball 2002; Atkinson 2010). In uno studio sulle transizioni scuola-lavoro, Hodkinson e Sparkes (1996) hanno sottolineato che i processi decisionali non possono essere compresi se non considerando il loro radicamento nei contesti locali, nelle biografie familiari, nella cultura, nelle storie di vita degli studenti e negli orizzonti di possibilità che sono associati alla loro posizione sociale. Le esperienze e le biografie dei soggetti *vicini* ai titolari formali della scelta, le traiettorie scolastiche e sociali dei membri dei gruppi di interconoscenza, hanno infatti un peso determinante nel produrre nei soggetti l'immagine del proprio futuro e, in questo modo nell'orientare le loro scelte. L'esistenza di immaginari condivisi all'interno dei propri gruppi di riferimento, l'imitazione delle scelte fatte dai soggetti a cui i titolari formali della scelta sono legati da vincoli di tipo affettivo e identitario, fanno sì che questi ultimi possano “dare per scontato”, percepire come “naturali” o “normali” certi tipi di percorsi piuttosto che altri, assicurando così al mondo sociale, e alle sue divisioni, una particolare inerzia e resistenza al cambiamento.

Sara all'inizio della terza media aveva espresso la sua passione per la cucina e parlava della possibilità di iscriversi in un istituto professionale alberghiero. Sua madre lavora come operatrice socio-assistenziale in una casa di riposo per anziani. Suo padre è cuoco in un ristorante. Molti dei suoi familiari hanno frequentato l'istituto alberghiero e lavorano nella ristorazione. Nel corso di un'intervista, Sara ha detto che questo tipo di scuola le piace « perché [sa] già tutto » perché si sente sicura e rassicurata dal fatto di intraprendere una traiettoria in qualche modo nota, conosciuta dai soggetti adulti a lei più vicini. Sua madre dice che inizialmente « non aveva[no] pensato ad altro, perché, a lei piaceva cucinare, più o meno tutti in famiglia [hanno] preso quella strada lì, e quindi è naturale che [si sono] indirizzati verso quella cosa lì ».

Mattia, padre meccanico e madre casalinga, aspettava con ansia di finire le scuole medie, per frequentare un corso professionale per “operatore meccanico”: « a casa mi piace smontare e rimontare tutto, se c'è una bicicletta rotta la aggiusto, se c'è un telefono rotto lo aggiusto, le ruote dello skate le aggiusto [...] quando andiamo in campagna d'estate mio padre mi fa vedere come si aggiusta la moto ».

Fabiano ha la « passione per la cucina », e passa molti pomeriggi con la sua vicina di casa « a preparare dolci e biscotti » e con suo marito, cuoco in pensione, che per lui « è come un secondo padre »⁹⁵. Questa attività, fatta nei pomeriggi liberi, nei fine settimana, rappresenta per Fabiano una

⁹⁵ Fabiano vive in un alloggio di edilizia residenziale pubblica con i suoi tre fratelli e sua madre (« scodellatrice » per una nota azienda Milanese che offre servizi per mense aziendali, scolastiche, ecc.), suo padre è in carcere da quando aveva 8 anni.

fonte di gratificazione e soddisfazione che lo motiva fortemente ad intraprendere un corso professionale « per diventare uno chef ».

Claudio, desidera iscriversi ad un corso professionale per diventare barista. I suoi genitori gestiscono un piccolo bar-tavola calda e lui, d'estate, ha provato « l'ebrezza di stare dietro al bancone », ha trovato piacevole « fare i caffè, servire i clienti ». Claudio ha « sempre pensato » di voler diventare barista perché fin da piccolo « il bar dei [suoi] era la [sua] casa ». Lì Claudio fa i compiti di pomeriggio, passa il tempo su internet, si incontra con i suoi amici.

Giorgio, all'inizio della terza media esprime la sua volontà di volersi orientare verso il liceo scientifico non solo perché la matematica « è la materia che [gli] fa meno schifo » ma anche perché i suoi amici, parenti e cugini hanno fatto tutti la medesima scelta. Nel corso di un'intervista, sua madre mi dice: « io ho pensato subito al liceo... ma anche perché non so, io ho fatto il liceo, le altre persone che conosco hanno fatto il liceo. Per me *la scuola superiore è il liceo*. Se ti dovessi dire dei tecnici... i professionali... non so neanche che indirizzi ci sono... non so proprio come... non mi sono mai informata ».

Nel corso di un'intervista la madre di Laura, commessa in un negozio di abbigliamento, mi spiega in questi termini la sua predilezione verso i percorsi professionali: « sai, uno per fare i licei deve avere già un indirizzo familiare... deve avere un padre avvocato per dire... una famiglia che ha già per te un qualche cosa in riferimento a quello che tu... Io tutti quelli che conosco che hanno fatto il liceo, parecchi sono andati all'Università... e quelli che hanno avuto uno sbocco sono quasi tutti avvocati, medici, hanno continuato l'attività di famiglia... Se c'è il nulla, tabula rasa, cosa fai? Invece io penso che se lei fa una cosa tipo moda [istituto professionale] poi magari può avere uno sbocco... un lavoro, non dico aprire un negozio, però un sarto sarebbe già qualcosa, un inizio ».

Come messo in luce da Hodkinson e Sparkes (1996), nei momenti di transizione gli attori sono spesso coinvolti in una “non-scelta” poiché la direzione verso cui orientarsi viene dettata dalle informazioni disponibili nelle cerchie di riferimento che sono per questo parziali e dipendenti dalle traiettorie più comuni tra i loro membri. Le biografie dei membri dei gruppi di interconoscenza esercitano infatti sugli attori un'influenza prospettica e regolativa sulla percezione delle opportunità di vita e sulle scelte (Cohen e Hey 2000, 5). Attraverso i processi di socializzazione, gli agenti iniziano a formarsi delle “anticipazioni pratiche” del proprio avvenire, delle intuizioni su quelli che possono essere i propri destini probabili o su ciò che ci si può aspettare da loro⁹⁶. Nei casi brevemente riassunti di Sara, Mattia, Fabiano,

⁹⁶ « Gli agenti sociali [...] sono molto meno strani o ingenui di quanto si tenderebbe spontaneamente a credere e questo proprio perché hanno interiorizzato, alla fine di un lungo e complesso processo di condizionamento, le possibilità oggettive che sono state loro offerte e perché sanno leggere il futuro per loro più vantaggioso, il futuro fatto per loro e per il quale loro sono fatti (in contrapposizione al “non è per noi”

Claudio, Giorgio e Laura emerge in modo molto netto che le preferenze iniziali, la direzione scolastica verso cui questi studenti e le loro famiglie si orientano con più “naturalmente”, è quella in qualche modo dettata dalle esperienze a cui hanno avuto accesso nel contesto della socializzazione familiare. Il confronto tra i casi di Giorgio e Laura mostra, inoltre, che gli agenti adattano le proprie ambizioni ai destini che percepiscono come più probabili per i membri della propria categoria sociale. Laddove per la madre di Giorgio il liceo è una “non-scelta”, una direzione naturale, ovvia, inscritta e anticipata dalle biografie dei membri del suo gruppo familiare, la madre di Laura dice, in sostanza: il liceo « non è per noi ». Da un lato, risulta evidente che le preferenze di quest'ultima si formano, come in quasi tutti i casi analizzati, in relazione al mondo del conosciuto, del familiare (“l'intuizione” che le fa ipotizzare un possibile « sbocco lavorativo » nel settore della moda non può non essere legata al suo lavoro di commessa in un negozio di abbigliamento). Dall'altro, la madre di Laura rende esplicita la propria capacità di lettura della struttura sociale che le fa affermare la propria estraneità nei confronti dei percorsi liceali, la loro « inutilità » o inappropriata per coloro che non hanno un background familiare di un certo tipo: « uno deve avere un padre avvocato, per dire ».

In una ricerca sui percorsi di transizione all'età adulta nei Paesi Bassi, Du-Bois Reymond (1998) ha formulato una distinzione analitica ripresa successivamente in molti studi qualitativi che si sono occupati di investigare i meccanismi alla base delle scelte scolastiche, universitarie e lavorative (Weis e Dolby 2012; Ball 2003). Si tratta della distinzione tra “biografie normali” e “biografie scelte”. Le prime sono caratterizzate da transizioni e fasi di sviluppo in qualche modo lineari, anticipate e predeterminate poiché legate a specifici mondi sociali e alle appartenenze di classe e di genere. Nelle seconde, le transizioni sono gestite riflessivamente e le decisioni prese coinvolgono una significativa attività cognitiva attraverso cui devono essere giustificate e legittimate. La ricerca sul campo ha mostrato che, tra coloro che hanno alle spalle un contesto familiare solidamente radicato all'interno di specifici segmenti dello spazio sociale (ne sono un esempio i casi illustrati in precedenza) le preferenze, le aree di interesse, le intenzioni che muovono inizialmente gli attori quando *entrano* nel campo della scelta scolastica – cioè quando iniziano a confrontarsi con i processi di orientamento e con tutta una serie di attività che mirano a “de-

di altri casi), attraverso anticipazioni pratiche che colgono sulla superficie stessa del presente, qualcosa che si impone senza intenzionalità come “da farsi” o “da dirsi” (e che apparirà retrospettivamente come la sola cosa da farsi o da dirsi). La dialettica delle speranze soggettive e delle possibilità oggettive è attiva dunque nel mondo sociale e, nella maggior parte dei casi, tende a garantire un aggiustamento delle prime sulle seconde » (Bourdieu e Wacquant 1992, 96-97)

natuarlizzare” la transizione alla scuola superiore – possono essere facilmente interpretate attraverso la nozione di “biografia normale”.

Tuttavia, nel contesto studiato, i casi in cui le biografie familiari, i referenti culturali e simbolici dei contesti della socializzazione primaria sono in grado di “anticipare” le scelte attuali degli studenti sono relativamente limitati e riguardano perlopiù famiglie con alle spalle una solida storia di classe media o alta, orientate solitamente verso i percorsi liceali. Al contrario, coloro che finiscono per indirizzarsi verso i percorsi professionali, vivono le fasi iniziali del processo decisionale con una significativa preoccupazione, un'ansia e uno smarrimento che possono essere dovuti all'impossibilità di fare riferimento a un contesto familiare o di prossimità in grado di presentare alcuni percorsi come più “naturali” o “ovvi” di altri.

Ciò può essere legato ad un'insieme di processi interconnessi, in parte di portata macro-sociale, in parte legati alle caratteristiche dell'area urbana in cui si è svolta la ricerca. Il contesto in cui si trovano le due scuole studiate è quello di un'area non particolarmente periferica, e piuttosto eterogenea, di una metropoli post-industriale in cui da tempo si sono dissolte le tradizionali basi strutturali su cui si fondava la cultura operaia. Abbiamo visto che la scuola Blu si trova in un'area di confine tra una zona più popolare e una zona che potremmo definire di classe media e, conseguentemente accoglie studenti provenienti da milieux sociali molto differenti. La scuola Rossa, si caratterizza invece per una popolazione accomunata da una situazione di significativa indigenza economica e abitativa ma che, sotto il profilo socio culturale, non è meno eterogenea. La forte presenza di studenti con genitori immigrati, dalle provenienze nazionali e dalle origini sociali estremamente differenziate fa sì che, anche in questo caso, essi siano immersi in un tessuto culturale in cui le future traiettorie scolastiche e sociali non possono essere « date per scontate ».

In un ambiente urbano e sociale di questo tipo, è stato estremamente difficile rintracciare referenti culturali stabili, degli appigli simbolici chiari, attraverso cui le famiglie e gli studenti possono dare senso alla propria preferenza nei confronti degli indirizzi professionali se non nei termini *negativi* del riconoscimento della propria incompetenza scolastica e della volontà di *accorciare* il più possibile la propria permanenza nel sistema di istruzione formale. Se per i genitori di classe media o alta, con alle spalle una traiettoria scolastica di successo il liceo può essere molto spesso considerata « l'unica scelta possibile », chi proviene dalle classi popolari per ragioni legate alla propria traiettoria socio-economica – precoce abbandono scolastico, inserimento in un mercato del lavoro precario, rischi elevati

di disoccupazione – non è in grado di ritrovare nei valori, nelle rappresentazioni e nelle disposizioni tradizionalmente associati a queste classi sociali una fonte di significazione sufficiente perché possa ritenere preferibile la scelta di un indirizzo professionale. Allo stesso modo, per le famiglie immigrate, che generalmente vivono nel paese di arrivo uno squilibrio di status, i percorsi professionali non sono affatto coerenti con la loro storia educativa e con i referenti simbolici associati ai propri gruppi di provenienza e aspirazione. La ricerca sul campo ha mostrato che per un numero rilevante di studenti e famiglie appartenenti a queste categorie sociali la scelta dei percorsi scolastici meno ambiziosi non si esprime quasi mai *in positivo* – cioè associata a referenti simbolici in grado di dare loro valore e significato – ma *in negativo* – cioè come il riconoscimento della propria incapacità di accedere a traiettorie scolastiche « più alte ».

6.2 - Per amore o per forza?

Il lavoro di campo ha consentito di mostrare come, in alcuni contesti sociali, gli studenti e le famiglie subiscano fortemente gli effetti simbolici dei giudizi scolastici sulle proprie attitudini, aspirazioni e comportamenti. Pertanto, una delle tesi sostenute in questo lavoro è che la canalizzazione di questi studenti verso i percorsi professionali, più che espressione di una resistenza ai valori dominanti nel campo scolastico (Willis 1977), possa essere meglio interpretata nei termini della *relegazione* e dunque come espressione di un processo di violenza simbolica (Bourdieu e Passeron 1970, Geraldine 2012). Per queste ragioni sembra particolarmente indicato provare, come si è fatto in questo lavoro, a mettere a fuoco non tanto le culture d'origine, gli schemi di percezione e di valore, i referenti simbolici e culturali in cui genitori e studenti sono immersi nel tempo extra-scolastico, ma la natura *relazionale* delle ambizioni e delle preferenze scolastiche. Ovvero il loro emergere nella relazione che gli attori hanno con il sistema scolastico e con i profitti e le gratificazioni che sono in grado di trarne.

Per chiarire questo punto può essere utile mostrare uno stralcio particolarmente esemplificativo di un'intervista effettuata ad un genitore nel mese di Aprile 2011 nell'ambito di una prima fase di interviste esplorative in cui sono state coinvolte alcune famiglie residenti negli alloggi di edilizia residenziale pubblica. Queste interviste hanno interessato genitori che non avevano ancora avuto modo di confrontarsi con le occasioni di

orientamento scolastico formalizzate. Nel corso delle conversazioni, ho avuto modo di esplorare gli orizzonti di possibilità, le immagini del futuro educativo e lavorativo che i genitori ritenevano possibile e preferibile per i loro figli in una fase in cui il tema della scelta scolastica non era ancora un oggetto di discussione e di preoccupazione familiare. Lo stralcio qui riportato è in grado di offrire una testimonianza estremamente chiara di un *leit motive*, di uno schema di giudizio e di percezione, di un criterio di auto-classificazione, che ho riscontrato con estrema frequenza tra le famiglie con un basso capitale culturale. Questa intervista consente di far luce sui meccanismi in gioco nella formazione delle ambizioni scolastiche in una fase della carriera scolastica non ancora interessata dai processi di orientamento. E, dunque, permette, in virtù del momento in cui è stata raccolta, di mostrare la genesi degli schemi di percezione e giudizio con cui i soggetti entrano nel campo della scelta scolastica a partire dall'inizio della terza media.

MR: Cosa vorrebbe fare Letizia da grande?

Mamma Letizia: Eh lei vuole fare il dottore... [ridendo]

MR: E che scuola dovrebbe fare per fare il dottore?

Mamma Letizia: Eh deve fare medicina.. “comincia a studiare medicina!” ma va.. matematica mi sa che c'è... scienze... eh.. se già fai fatica a starmi dietro a un problema delle medie cosa mi fai? Ma va, no.. poi oh.. se poi mi diventa un genio che mi porta tutti 10 a casa, puoi fare il dottore [ridendo] non si sa mai che cambia, c'ha ragione lei... ma deve fare una scuola che *si addice ai suoi voti*.

In questo estratto di intervista, la madre di Letizia ridicolizza, definisce come irrealistiche e improbabili, le aspirazioni educative e sociali di sua figlia. Come appare evidente, perché una generica aspirazione si traduca in un destino probabile o, perlomeno, in una traiettoria percorribile, queste devono essere testate sulla base di risultati scolastici concreti: i voti che Letizia « porta a casa ». Secondo sua madre, Letizia deve immaginarsi un futuro scolastico, lavorativo, sociale che « si addice ai suoi voti ». Senza mezzi termini e senza esitazioni, la madre di Letizia esplicita con forza un meccanismo alla base della formazione delle preferenze che, nel corso di molte interviste e conversazioni realizzate nel lavoro di campo, è spesso mascherato. In molti casi, piuttosto che sottolineare in modo così esplicito il peso del giudizio scolastico sulla definizione dei propri orizzonti di possibilità, gli attori sottolineano la propria predilezione per le attività « pratiche » o « manuali », la propria alterità rispetto alle attività cui la scuola dà più valore. Un certo tipo di lettura di questo *dato* potrebbe portare ad immaginare che esso sia legato ad una particolare cultura o

subcultura, sociale e familiare, da cui è originato. Tuttavia, qualora non si colga che gli interessi e le preferenze esplicitate dai soggetti hanno una natura relazionale, si corre il rischio di ipotizzare che essi siano il prodotto di culture che si producono e si riproducono indipendentemente dalle relazioni strutturali in cui sono inserite. Al contrario, la predilezione per il « pratico » non è mai indipendente dai successi e dalle gratificazioni che gli studenti hanno avuto modo di conseguire sul piano del « teorico », ovvero nella risposta alle richieste dell'istituzione scolastica, e dal capitale culturale di cui sono dotati per affermare, di fronte alla scuola, l'immagine del proprio futuro educativo⁹⁷.

Un'analisi della genesi delle disposizioni, delle attitudini e delle aspettative con cui gli studenti e le famiglie si avvicinano al processo decisionale e alle pratiche di orientamento offerte dall'istituzione scolastica in terza media, dovrebbe prevedere un esame del modo in cui queste sono state prodotte all'interno del *processo scolastico* complessivo (Hammersley e Woods 1976). Alcuni studi etnografici condotti in contesti scolastici – e che, a differenza dello studio qui presentato hanno previsto una ricerca sul campo della durata di alcuni anni – hanno mostrato che il giudizio scolastico, la formazione dei reticoli amicali, e la formazione delle attitudini nei confronti dello studio, dunque delle aspirazioni scolastiche, sono in una relazione di interdipendenza (Hargraeves 1967; Lucey 1970; Ball 1981; Dubet e Martuccelli 1996). Gli allievi mostrano, in sostanza, una sempre minore “predisposizione” nei confronti dello studio man mano che vengono sanzionati negativamente dagli insegnanti e, via via che procede la selezione scolastica, sviluppano e si aggrappano a referenti culturali in grado di definire in modo alternativo il proprio valore.

Se la molla in grado di sostenere l'interesse e l'impegno verso un determinato tipo di attività è l'aspettativa di ottenerne una gratificazione (Davis e Mollard 1940), di fronte a una transizione scolastica come quella qui analizzata, il rendimento scolastico assume un ruolo chiave nell'anticipare le future probabilità di successo e le gratificazioni in cui lo studente potrà incorrere nei successivi anni di studio⁹⁸. Come hanno mostrato le etnografie

⁹⁷ Nello stralcio riportato, la natura relazionale delle aspirazioni, il fatto che i processi che le generano emergono dal confronto con i successi conseguiti nell'ambito dell'istruzione formale, appare evidente. Così come appare evidente in che modo si esprime la violenza simbolica: quel processo che conduce gli agenti ad interiorizzare le *forme delle classificazione scolastica* trasformandole in criteri di auto-classificazione. Tuttavia, come vedremo meglio nelle pagine seguenti, perché il potere simbolico del giudizio scolastico possa avere questo tipo di efficacia deve trovarsi di fronte ad agenti disposti ad accettarlo.

⁹⁸ Si potrebbe prendere ciascuno tra i trenta studenti intervistati, esaminare il loro rendimento nelle singole materie e valutare le preferenze espresse all'inizio della terza media, per mostrare l'esistenza di una forte coerenza. Ad esempio, prima ancora che le attività di orientamento abbiano dato agli studenti la possibilità di approfondire l'intera offerta formativa, la predilezione per un indirizzo « di tipo umanistico », « scientifico » o « linguistico », « artistico », è legata a filo doppio con i risultati ottenuti dagli studenti « con

precedentemente citate, un'analisi longitudinale del processo scolastico dovrebbe sottolineare l'esistenza di un movimento circolare in cui alle sanzioni negative dell'istituzione scolastica corrisponde un abbassamento delle aspirazioni e dell'interesse nei confronti dello studio da cui segue una nuova sanzione negativa e così via. E viceversa nei casi in cui si registra un più elevato successo educativo⁹⁹.

Tuttavia, il rapporto tra aspirazioni e rendimento scolastico non è sempre così lineare. Se in alcuni casi la scuola riesce a produrre delle aspirazioni in qualche modo coerenti con i risultati ottenuti fino ad allora dagli studenti, in altri, si trova a fronteggiare soggetti che non sono preparati a ricevere passivamente i verdetti scolastici e ad adattarvisi. Si tratta dei casi di incoerenza tra posizioni e prese di posizioni nel campo scolastico, tra sistemi di classificazione utilizzati dalla scuola per collocare gli studenti nella gerarchia scolastica e aspirazioni individuali o familiari che si fondano su criteri di percezione e giudizio differenti. In questi casi è possibile riscontrare una talvolta radicale differenza tra ciò che la scuola ritiene sia più appropriato per il futuro educativo degli studenti e le loro preferenze. Le attività di orientamento possono essere interpretate come un tentativo di esplicitare, di trasmettere e dunque di rafforzare il potere simbolico dei sistemi di classificazione scolastica in modo da favorire una maggiore coerenza tra ciò che la scuola si aspetta dai suoi studenti e ciò che questi ultimi si aspettano da loro stessi.

la prof. di italiano », « di matematica », « di lingue », « di arte ». A questo si aggiunge che, molto spesso, anche le preferenze scolastiche dei genitori si producono a partire da considerazioni circa i successi o gli insuccessi dei loro figli nelle diverse materie. Infatti, nel corso dell'intera carriera scolastica dei propri figli, i genitori hanno avuto modo di maturare alcune convinzioni sulle loro « inclinazioni » su ciò per cui sono maggiormente « portati ». Ciò consente loro di immaginare quale possa essere per i figli un futuro educativo possibile, appropriato, adatto alle loro potenzialità che rispecchia il modo attraverso cui sono stati classificati fino ad allora dagli insegnanti.

⁹⁹ Secondo Bourdieu gli schemi dell'*habitus* (prodotto dell'interazione e della relazione dell'agente con i campi sociali e le forze che lo strutturano) forniscono all'attore un "anticipazione dell'avvenire". Nel corso della sua carriera scolastica l'agente ha avuto modo di conoscere il campo scolastico, di ri-conoscere la sua posizione e le possibilità di movimento al suo interno e dunque di pre-conoscere il suo avvenire nel sistema di istruzione formale. In tal senso l'*habitus* è *adattato* alle possibilità oggettive date dalla struttura e dalle forze del campo e ciò priva l'agente della possibilità di "sognare l'impossibile", di aspirare ad un destino sociale oggettivamente improbabile. La scuola, per mezzo dei verdetti e dei giudizi che produce quotidianamente, contribuisce infatti a mettere in forma identità scolastiche in qualche modo adattate ai sistemi di giudizio utilizzati per classificare gli studenti (Bourdieu 1989). Poiché, come vedremo, il processo scolastico in molti casi non riesce a raggiungere questo obiettivo, le pratiche di orientamento sono qui lette come una sorta di "socializzazione supplementare" volta a fornire ai principi di classificazione scolastici un surplus di potere simbolico.

6.3 – « Nell'ultimo anno, è cambiato tutto »

L'osservazione partecipante ha rivelato che, fatta eccezione per alcuni casi come quelli richiamati in precedenza, gli studenti seguiti hanno iniziato la terza media con idee molto vaghe sull'offerta scolastica della scuola superiore, sulle caratteristiche dei diversi rami e indirizzi disponibili e sulle proprie preferenze. Queste ultime si sono formate e trasformate progressivamente nel corso dell'ultimo anno sulla base del costante confronto consentito dalle pratiche di orientamento con i principi di visione e divisione proposti dalla scuola. Come hanno affermato diversi genitori e insegnanti intervistati: « nell'ultimo anno, è cambiato tutto ».

Alberto è un ragazzo che ha un rapporto piuttosto conflittuale con i suoi docenti, ma ha un rendimento buono in matematica. All'inizio della terza media mi ha detto di volersi iscrivere ad un liceo scientifico. E questa preferenza è condivisa da sua madre che « fin dalle elementari [ha] notato che Alberto riesce bene in matematica » e che dunque era convinta che « alla fine avrebbe scelto di fare lo scientifico ». Tuttavia, a partire dal mese di Dicembre, Alberto inizia a parlare di un istituto tecnico commerciale e man mano si convince, « si fissa » senza possibilità di appello, che quella sarebbe stata la sua strada.

Fabiano, lo si è incrociato nel paragrafo precedente, è un ragazzo che ho seguito per circa due anni attraverso un doposcuola di quartiere e che aveva espresso fin da subito la volontà di fare un corso professionale « per diventare cuoco ». Molti dei suoi punti di riferimento adulti hanno un livello di istruzione basso e svolgono un'occupazione nel settore della ristorazione. Il suo scarso rendimento scolastico lo colloca sui gradini più bassi della gerarchia scolastica dunque la sua scelta di un CFP nella ristorazione sembrerebbe coerente anche alla luce dei criteri di classificazione scolastica. Improvvisamente, nel mese di febbraio decide di iscriversi in un istituto tecnico con indirizzo Grafica e Comunicazione¹⁰⁰.

Alessia, una ragazza molto nota a scuola per il suo « talento artistico », ha iniziato la terza media esprimendo la volontà di frequentare un liceo artistico e infine si è pre-iscritta in un Istituto Professionale per Operatore della Moda.

¹⁰⁰ Il caso di Fabiano è singolare poiché, assieme a pochi altri studenti che condividono una medesima situazione (basso rendimento, scarso capitale culturale familiare, consigliato dagli insegnanti ad indirizzarsi verso un CFP), si è ri-orientato verso un percorso scolastico “più alto” di quello inizialmente deciso. Questa scelta può essere spiegata a partire dalla sua frequentazione del doposcuola del Comitato Inquilini, ovvero della sua possibilità di contare su punti di riferimento adulti (i volontari) a cui non avrebbe potuto accedere nel suo contesto familiare e di vicinato. Attraverso il Comitato Inquilini, Fabiano e la sua famiglia hanno potuto accedere ad un capitale culturale e a risorse simboliche specifiche per *trasformare* l'immagine che si era fatto dei propri orizzonti di possibilità e per *resistere* alle indicazioni degli insegnanti.

Laura, una ragazza con una media piuttosto bassa in tutte le materie ma particolarmente brava nel disegno mi aveva inizialmente detto di voler diventare « una pittrice » e che si sarebbe iscritta in un liceo artistico. A febbraio dell'anno successivo ha scelto di indirizzarsi verso la formazione professionale, indirizzo « preparazione pasti ».

Nelle due classi in cui si è svolta la fase più intensiva di osservazione partecipante, ho avuto modo di raccogliere con sistematicità le preferenze scolastiche espresse dagli studenti e dalle studentesse nel mese di novembre 2011 e le pre-iscrizioni effettuate a febbraio 2012. Anche non prendendo in considerazione coloro che, pur all'interno dello stesso ramo di istruzione secondaria, hanno « cambiato idea » circa l'indirizzo, e considerando solo gli spostamenti da un ramo all'altro – ovvero tra l'istruzione professionale (statale o regionale), l'istruzione tecnica e liceale – più della metà degli alunni ha fatto scelte incoerenti con le preferenze espresse inizialmente. Nel mese di gennaio 2012, nel corso di un'intervista, l'insegnante di riferimento per le questioni relative all'orientamento nella scuola Rossa dichiara:

Resp. Orientamento scuola Rossa: a Settembre, appena sono entrata in classe, erano tutti orientati per il liceo scientifico... (ride) fortunatamente sono riuscita a convincerli che non è roba per loro... e alla fine solo 2... gli altri chi il tecnico, chi il professionale.

Come si spiegano questi « cambi di idea »? queste modificazioni, anche piuttosto radicali, nei punti di vista degli studenti nell'espressione dei propri interessi e del proprio futuro? E' sufficiente far riferimento alla volatilità, all'inconsistenza e superficialità delle loro dichiarazioni iniziali, oppure è possibile mettere in luce alcuni processi che, nel corso dell'ultimo anno del primo ciclo della scuola secondaria, sono capaci di destrutturare e ristrutturare gli schemi cognitivi e classificatori, le priorità e le preferenze degli studenti? E, più in particolare, nel corso di questo processo, le preferenze vengono ri-orientate in un modo più o meno capace di riprodurre le disuguaglianze sociali di fronte all'istruzione?

Per rispondere a queste domande può essere utile esaminare brevemente il messaggio che l'istituzione scolastica mira a trasmettere ai propri studenti per guidarli nel processo di scelta per poi passare, nel capitolo successivo, ad un esame delle risorse e delle capacità con cui gli studenti e le loro famiglie si rapportano con questo messaggio. In modo schematico è possibile raggruppare le attività di orientamento in tre sezioni: quelle volte alla fissazione delle capacità scolastiche e degli interessi degli studenti verso le singole materie;

la presentazione dell'offerta formativa e delle sue caratteristiche; le attività di accompagnamento e consiglio di tipo informale e individuale.

6.3.1 – « Guardati allo specchio »

In questo genere di attività gli studenti vengono sollecitati a riflettere, a « prendere atto », del proprio rendimento scolastico, dei propri interessi nei confronti delle diverse materie e dell'entità dell'impegno che dedicano allo studio. Nella scuola Blu, gli studenti hanno compilato un questionario in cui, in un lungo elenco di affermazioni, dovevano segnalare quelle in cui si riconoscevano. Questa attività serviva, secondo gli orientatori, a mettere « nero su bianco » alcune caratteristiche del rapporto tra lo studente e la scuola in modo che quest'ultimo potesse « prenderne atto » per farsi guidare nella scelta:

- Sono portato per la matematica... i compiti mi riescono bene!
- Mi appassiona raccontare un film che ho visto o un libro che ho letto
- Non ho problemi a parlare con persone che non ho mai visto prima
- Mi riescono bene i lavori manuali
- Mi piace curare il mio look e seguire le mode
- Mi capita spesso di aiutare gli altri
- Mi piace leggere e vedere documentari che trattano di scoperte scientifiche o eventi storici
- Mi esprimo con facilità quando scrivo un tema o durante un'interrogazione
- Sono appassionato di storia
- Mi piacciono le materie scientifiche come scienze, matematica e geometria.
- Mi piace provare ad aggiustare le cose che si rompono utilizzando cacciavite, pinze, martello
- Mi piace leggere.

Si può notare che si tratta di un elenco che invita lo studente a riflettere sulle proprie capacità e attitudini e a « fissarle ». Un elenco di questo tipo ignora o sorvola la genesi sociale degli interessi e della « riuscita » nelle diverse materie (la matematica, la facilità di espressione scritta e orale, il piacere provato nella lettura, ecc.) e induce gli studenti a prendere atto delle proprie competenze e incompetenze in termini meramente individuali¹⁰¹.

¹⁰¹ Non si farebbe fatica, raccogliendo le risposte degli allievi a questo breve questionario e ad altri che sono stati proposti nel corso delle pratiche orientative, osservare l'emergere di forti identità di classe e di genere tra gli studenti. Poiché nel corso dell'orientamento si è ignorata la loro genesi e gli stereotipi e le rappresentazioni sui cui si fondano, tali identità sono in qualche modo diventate, agli occhi degli studenti, un criterio legittimo su cui fondare le proprie scelte scolastiche.

Gli studenti, incerti e preoccupati per dover affrontare una transizione verso un mondo scolastico che non conoscono e di cui non conoscono le richieste, vengono prima di tutto invitati a « conoscere se stessi », a fissare le proprie attitudini, a riflettere sul proprio rendimento.

In particolare, accanto alla quotidiana attività di valutazione e giudizio degli insegnanti, gli esperti di orientamento dotano la scuola di un surplus di potere simbolico affermando l'importanza di « tenere conto del consiglio orientativo » e di « confrontarsi con gli insegnanti e con le loro valutazioni »: « perché gli insegnanti ci hanno conosciuto meglio, ci hanno visto come ci confrontiamo con le diverse materie, perché è inutile andare a fare una scuola che richiede tanta matematica se io in matematica sono una frana! » (nota di campo Dicembre 2011, nel corso di un'attività di orientamento nella scuola Rossa).

Orientatore scuola Blu: io cerco di dare ai ragazzi dei criteri. Parti da te stesso, guardati oggettivamente allo specchio, quindi riconosci come studente, cioè riconosci delle capacità, delle abilità, uno spirito di sacrificio, di costanza. Pensa quello che ti piace, pensa come vuoi trascorrere i prossimi 5 o 3 anni della tua vita, se preferisci vederti a fare delle cose più pratiche o delle cose teoriche, se hai ambizioni lavorative per cui non ti spaventa l'idea di pensare a un lunghissimo percorso di studi o se invece ti vedi presto autonomo.

I docenti e gli orientatori riconoscono che questo tipo di attività hanno una « presa » differenziata sugli studenti. Non tutti si lasciano guidare in questo tipo di percorso e non tutti sembrano egualmente « interessati » ad apprendere degli strumenti che dovrebbero consentire loro di fare una scelta « responsabile ». Gli orientatori sono convinti che generalmente si tratta di una questione riconducibile alle origini sociali:

Orientatore scuola Blu: paradossalmente noi facciamo più fatica con quei ragazzi che provengono da un certo tipo di ambiente, che “tanto so già che farò il liceo”, che “non mi serve quello che mi stai dicendo”, rispetto agli altri. E lo vediamo proprio andando da una scuola a un'altra, o da una classe all'altra, in alcuni casi c'è proprio un atteggiamento svalutante nei nostri confronti che noi dobbiamo gestire.

Questo punto si chiarirà in seguito quando si esplorerà il peso del capitale culturale nel definire il tipo di rapporto che gli studenti e le famiglie hanno con il consiglio orientativo, e, più in generale, con i messaggi e le rappresentazioni che le pratiche orientative mirano a trasmettere. Per il momento è sufficiente sottolineare che la prima operazione

compiuta in questo genere di attività è quella di mettere gli studenti di fronte ad alcuni dati « oggettivi » (i voti, la capacità riconosciuta nelle diverse materie, i propri interessi) e, in questo modo, di costruire « oggettivamente » i profili scolastici degli studenti, di definire e di fissare la loro identità scolastica cosicché essi possano immaginarsi un futuro educativo più probabile e più coerente con il profilo scolastico così costruito.

6.3.2 – La presentazione dell'offerta formativa

Il secondo insieme di attività e di incontri orientativi mira a fornire un quadro dell'offerta formativa complessiva e delle sue caratteristiche. Da un certo punto di vista, questa attività ha come obiettivo quello di “de-naturalizzare” le scelte di indirizzo, offrendo agli studenti informazioni e visioni sui percorsi scolastici talvolta molto diverse da quelle a cui hanno accesso all'interno dei contesti sociali e familiari di provenienza. L'offerta formativa viene così approfondita a partire dalla sua attuale divisione in quattro rami (licei, tecnici, professionali e CFP) ed esaminata sulla base delle caratteristiche dei diversi curricula, degli obiettivi formativi e dei profili di uscita. Nelle due scuole in cui è stata condotta questa ricerca, ho avuto la sensazione che, sia da parte degli insegnanti, sia da parte degli orientatori, la presentazione dell'offerta formativa rappresentasse, in primo luogo, un'opportunità per effettuare una sorta di correzione nello status gerarchico comunemente accettato per i diversi rami di studio.

Orientatrice scuola Blu: loro [gli studenti e le famiglie] arrivano con questo pregiudizio. Cioè che la scuola migliore è il liceo e poi se sei un deficiente vai al professionale. Io invece parto dal presupposto che le scuole non sono sistemate in maniera gerarchica. Ogni scuola ha il suo valore. Io mi pongo il problema di dire: mi piacciono le lingue? Quale può essere il percorso per me più efficace? Uno liceale? Con tutta una parte più culturale... un tecnico? Un professionale?

Impegnati in una sorta di lotta con le rappresentazioni più comuni dell'offerta scolastica « che lega il liceo ad un'idea di successo, di celebrità, alle professioni che tutti vediamo in televisione, l'avvocato, l'architetto, il medico » (prof. S), durante le attività di presentazione dell'offerta scolastica, insegnanti e orientatori si preoccupano di mettere in luce l'appetibilità dei percorsi tecnici e professionali rispetto a quelli liceali. Esaminando le note di campo prese nel corso di queste attività, riporto qui di seguito gli attributi usati dagli

orientatori per caratterizzare ciascun percorso scolastico che ritengo particolarmente esemplificativi sia per la frequenza con cui sono stati pronunciati, sia per il loro potere evocativo.

Licei: solo teoria; più sul culturale; c'è molto bla bla bla; tanto tanto studio; è necessaria la costanza; non ti da niente in mano; devi avere in mente di andare all'università; è per chi si vede sui libri per tanti anni.

Tecnici: c'è teoria ma in area tecnica, non culturale; si studiano materie più relative al mondo del lavoro; ti da una qualifica subito spendibile; certe aziende ti chiamano anche a casa; puoi comunque andare all'università.

Professionali: studi di tipo teorico, ma anche pratico; meno studio; ci sono laboratori ed esperienze pratiche ma solo dal terzo anno!; per chi impara più facendo pratica che sui libri; puoi comunque andare all'università!; uno chef guadagna più di un professore!

CFP: tanta tanta pratica; tanti tanti laboratori; esperienza lavorativa già dal terzo anno con gli stage; ti da una qualifica per inserirti nel mondo del lavoro; è comunque possibile proseguire, anche all'università! Non è un percorso chiuso! Ricordate che uno chef guadagna più di un professore!

Nota di campo, ottobre 2011: assisto ad un incontro di orientamento tenuto in una delle due classi in cui svolgo l'osservazione partecipante. L'orientatrice inizia a spiegare l'offerta formativa antepoendo una questione che ripeterà moltissime volte nel corso della mattinata: « per arrivare a fare ciò che più interessa ci possono essere diversi percorsi », « se ho una vena artistica, ci sono molti percorsi per realizzarla nel modo per me più efficace e devo guardare TUTTA l'offerta formativa, non solo i licei, ad esempio ». Questa parte dell'incontro è molto frontale. Le interazioni sono cercate in vari frangenti: « chi conosce i nomi di alcuni istituti tecnici? », « qual è secondo voi la differenza tra studiare le lingue in un liceo e in un istituto tecnico », « posso andare all'Università con un diploma professionale ». Gran parte dello sforzo dell'operatrice è quello di mostrare e sostenere la grande *apertura* del sistema scolastico: «Ciascun percorso, anche quello dei centri di formazione professionale, se integrati con due anni successivi, possono dare accesso all'Università ». Si mette in luce come il test di ingresso all'Università sia la sola discriminante per accedere alla facoltà prescelta. Questo discorso sul test viene ripetuto diverse volte. E' evidente che si tratta di un modo per dare maggior peso a quanto sostenuto in precedenza: « non è tanto importante il tipo di scuola scelta, ma il percorso di studio, l'impegno e le conoscenze acquisite durante quegli anni », sono queste infatti che consentirebbero di superare o meno il test: « A nessuno glie ne importa niente di che tipo di scuola hai fatto! se passi il test vai all'università sennò niente ».

L'orientatrice punta a far passare un'idea di questo tipo. E' importante non sentirsi « incatenati ». C'è la possibilità di andare all'università, di cambiare percorso anche se si è scelto di fare una scuola professionale. L'altro orientatore dice: « io ad esempio ho fatto il professionale perché volevo fare il grafico... poi ho fatto gli anni integrativi e mi sono iscritto a psicologia », « ci sono tantissimi ragazzi che hanno frequentato i centri di formazione professionale, che Mai avrebbero pensato di

voler andare all'università.. eppure adesso stanno facendo i test per entrare all'Università ». « Se volete fare il medico non è che dovete fare per forza lo scientifico, potete aver fatto anche il tecnico »; « Dal classico potete poi scegliere di fare ingegneria o lingue. Da un istituto tecnico della moda posso passare ad architettura » e così via.

Da parte dei docenti e degli orientatori la presentazione dell'offerta di scuola secondaria superiore viene ritenuta un'occasione per favorire una distribuzione più equilibrata degli studenti attraverso i vari percorsi disponibili. Poiché si riconosce una significativa tendenza a indirizzarsi verso i percorsi liceali, l'attività orientativa diviene uno strumento attraverso cui rendere legittime e preferibili opzioni di scelta alternative mettendone in luce alcune caratteristiche e oscurandone altre. A differenza di quanto accade in altri paesi¹⁰², sembra che il personale scolastico sia impegnato ad offrire una rappresentazione dell'offerta scolastica che possa favorire un orientamento “al ribasso”, che possa spingere gli studenti – fatta eccezione per una piccola élite dai risultati scolastici particolarmente elevati – verso quei percorsi, tecnici e professionali, attraverso cui avranno meno probabilità di accedere e completare un'istruzione di tipo universitario.

In estrema sintesi, agli studenti viene presentata un'immagine dell'istruzione tecnica e professionale che offre numerosi vantaggi. In primo luogo è « meno impegnativa » in termini di studio e impegno richiesti. In secondo luogo, è più flessibile poiché può garantire l'inserimento lavorativo anche dopo il conseguimento del diploma o della qualifica professionale. Infine, non preclude l'accesso all'Università se in futuro lo studente dovesse « averne voglia ». Al contrario, l'alternativa liceale pone lo studente che sta finendo la scuola media di fronte a una serie di dubbi e incertezze fortemente disincentivanti: e se « non ce la faccio »? e se al termine dei cinque anni non volessi iscrivermi all'Università? E se la laurea non mi consentisse di trovare un lavoro dignitoso?¹⁰³. Una rappresentazione dell'offerta scolastica come quella qui espressa favorisce l'interiorizzazione di alcuni schemi di percezione e valutazione che producono, negli alunni, aspirazioni scolastiche con esse coerenti se questi ultimi non hanno a disposizione rappresentazioni alternative e sufficientemente autorevoli per controbilanciare il peso di quelle proposte nel corso delle

¹⁰² Si veda Geraldine (2012, cap 4) per il Belgio, in cui si segnala come gli insegnanti della scuola secondaria, consapevoli della scarsa qualità dei percorsi professionali e delle oggettive scarse probabilità di accedere all'istruzione universitaria attraverso questo tipo di indirizzi, disincentivano gli studenti ad uscire dal ramo generalista.

¹⁰³ Nelle aule scolastiche ho più volte sentito ripetere dai docenti la litania dei laureati che non trovano lavoro: « tutti il liceo vogliono fare! Abbiamo bisogno di elettricisti, di idraulici, di tecnici! I laureati sono a spasso! » (Prof. G., nota etnografica, ottobre 2012). Segnaliamo qui, ma avremmo potuto farlo in molti altri punti di questo lavoro, l'ultimo rapporto sull'educazione dell'OECD (2013) che è la pubblicazione più recente di una letteratura ormai consolidata che smentisce questo tipo di rappresentazione.

pratiche di orientamento (cfr. cap. 7). Infatti, per coloro che non hanno modo di confrontarsi con l'esperienza di vita reale di un liceale, questo tipo di percorso assume contorni quasi spettrali, lascia immaginare un'esperienza adolescenziale molto differente da quella vissuta e desiderata dalla maggior parte degli studenti e delle studentesse: una vita quotidiana passata interamente « sui libri di scuola ».

Nota di campo, dicembre 2012: un orientatore nella scuola Rossa, agli studenti, dopo che Romina le ha chiesto se “può fare lo scientifico”: « come ti vedi? Ti vedi a passare tutti i pomeriggi davanti ai libri di scuola? Oppure preferisci un impegno più ridotto, che magari ti da la possibilità di coltivare anche altre cose?».

Nel corso di un intero anno di osservazione partecipante, non mi è capitato una sola volta di registrare affermazioni che potessero in qualche modo « invogliare » gli studenti a intraprendere i percorsi comunemente ritenuti più prestigiosi (liceo classico, liceo scientifico). Al contrario, era evidente, ripetuta, e costante, l'intenzione dei docenti, e spesso degli orientatori, di dissuadere quanti più allievi possibile dall'orientarsi verso indirizzi « troppo ambiziosi ». E' particolarmente esemplificativo a questo proposito uno scambio di battute registrato nel mese di gennaio tra due docenti di due classi differenti:

Prof. P: beh allora, come va la situazione in classe? (ridendo, alludendo al fatto che si tratta di una classe un po' « difficile »)

Prof. G: beh guarda, tutto sommato *bene*. *Il mio timore era che questi qui avessero grandi aspirazioni*. Invece, tutto sommato, grazie al percorso che abbiamo fatto si sono molto *ridimensionati*.

La prof G., allude con evidenza agli effetti dell'attività informativa e formativa attraverso cui docenti e orientatori si sono impegnati nel corso dei mesi precedenti. Il successo di questo percorso viene valutato sulla base della misura in cui coloro che non sono stati giudicati « da liceo » abbiano effettivamente abbandonato quella intenzione grazie ad una palese ed esplicita operazione di *ridimensionamento* delle aspirazioni educative.

6.3.3 – I « consigli »

Le attività di accompagnamento e consiglio informale costituiscono un momento di verifica e di rafforzamento dell'effetto simbolico generato sugli studenti da parte dei due insiemi di pratiche richiamate in precedenza. Nel rapporto del docente o dell'orientatore con il singolo allievo, questi ha la possibilità di specificare e rafforzare quel particolare punto di vista che ritiene utile per fare una scelta « giusta » e « responsabile ». A titolo esemplificativo possiamo osservare questo tipo di operazione in un dialogo tra un orientatore e una ragazza, Arianna P., che aveva espresso la volontà di iscriversi ad un liceo scientifico sebbene fosse stata giudicata dai docenti inadatta per questo tipo di percorso.

Orientatore scuola Blu: Quella del liceo è una strada un po' impegnativa

Arianna: lo so [dice lei sicura]

O: non possiamo pensare di andare a un liceo se non siamo allenati. In questo momento il tuo rendimento non è molto positivo... non sei costante nell'impegno. Questa modalità non è compatibile con un liceo... perché lì devi sempre studiare... ma anche devi aver affinato un metodo che ti consente di star dietro a 300 cose e materie senza suicidarti

A: [ride].

O: Noi non vediamo... adesso vediamo che è molto difficile che tu possa farlo

A: [sguardo basso]

O: [in tono conciliante, quasi materno] ho pensato a questa soluzione per te: Oriani Mazzini, Tecnico dei servizi sociali, apre molti lavori nel campo della cura... dalle situazioni di asili nido, ludoteche, animazione per anziani, è chiaro che non vai a fare il medico perché per quello ci vuole l'Università, siamo più nell'ambito della cura nel senso dell'animazione

A questo scambio di battute segue la rassicurazione dell'orientatore sul fatto che anche una scuola professionale può consentire di accedere all'Università: « però anziché avere solo studio di carattere teorico c'è anche molta pratica, laboratori, e i tuoi prof. mi dicono che quando c'è qualcosa di pratico tu hai la caratteristica di imparare più velocemente ». Dopo uno sguardo iniziale che comunicava un senso di smarrimento, di fallimento per essere stata riconosciuta incapace di perseguire la strada che aveva sognato, Arianna P. comincia a sorridere. Viene rassicurata. Pensa al tipo di lavoro da svolgere, « a contatto con i bambini che [le] piacciono molto ». Poi dice: « ma se io faccio il professionale, poi posso fare anche veterinaria? ». « Certo ».

E' possibile generalizzare gli obiettivi perseguiti (ma non i risultati) attraverso

questo particolare tipo di azione pedagogica a tutti i casi in cui sussiste un'evidente discrepanza tra immagine che lo studente ha di se stesso e il giudizio espresso dal corpo docente sul futuro scolastico che gli è più appropriato. Arianna P., all'inizio del colloquio non mostrava di aver interiorizzato i criteri di percezione e valutazione ritenuti più appropriati per gestire la transizione. L'orientatore ha così operato un doppio movimento. Prima ha esplicitato, "fissato" le capacità e il rendimento scolastico della studentessa, l'ha messa di fronte alla sue difficoltà mostrandosi preoccupata per il rischio di un possibile fallimento. Subito dopo l'ha rassicurata attraverso la proposta di un percorso professionale « più facile » ma che formalmente non le preclude di raggiungere il suo obiettivo di iscriversi alla Facoltà di Veterinaria.

Il doppio movimento, che consiste nel fissare le capacità e le potenzialità degli studenti e di metterle a confronto con una rappresentazione particolare dei diversi percorsi di istruzione superiore, si verifica nella quotidianità didattica, con estrema frequenza e in modi talvolta estremamente sbrigativi. Riporto un elenco di affermazioni raccolte nel corso dell'osservazione in classe durante diversi tipi di attività: correzione dei compiti, interrogazioni orali, esercizi alla lavagna, ecc.

Insegnante di Italiano a Martin: dov'è che vuoi andare tu l'anno prossimo? Mi hai consegnato un compito pieno di errori di ortografia! Voglio proprio vederti al liceo!

Insegnante di Italiano a Luca: Cosa vuoi fare tu l'anno prossimo!? [visibilmente irritata] Guarda mi dispiace per te, ma se non sei stato capace di passare neanche il test sull'analisi logica!

Insegnante di matematica ad Ahmed che disturba chiacchierando: voglio vederti a te al liceo... voglio proprio vederti... [con aria preoccupata].

Durante la terza media, quanto più il tema della scelta scolastica diventa il centro delle preoccupazioni degli studenti e delle famiglie, « il liceo » diventa una sottile arma di ricatto o di punizione utilizzata dall'insegnante per offrire o negare agli studenti ricompense di tipo simbolico. È avvenuto diverse volte che, nella concitazione dovuta a momenti di particolare confusione in classe, l'insegnante abbia negato all'aspirante liceale questo contrassegno simbolico (« il liceo non fa per te ») nel momento in cui ha adottato un comportamento inappropriato o quando il suo rendimento scolastico si è abbassato. In questo modo, nelle interazioni quotidiane, negli scambi verbali, talvolta sbrigativi, talvolta più

approfonditi, nel corso dell'ultimo anno di scuola media, gli studenti sono sottoposti ad un flusso di messaggi attraverso cui i criteri che fondano il giudizio scolastico vengono continuamente ribaditi e rafforzati. In questo modo, gli studenti che hanno espresso delle preferenze iniziali molto diverse da quelle ritenute più appropriate dal corpo docente, vengono messi di fronte ai rischi, alle perplessità di una scelta ritenuta « sbagliata » e vengono continuamente sollecitati a ri-orientarsi.

6.4 - Conclusioni

Nel corso delle interviste che ho avuto modo di condurre con gli studenti delle classi in cui ho svolto l'osservazione partecipante, ho registrato con una significativa sistematicità che le preferenze scolastiche, inizialmente definite in modo generico sulla base di passioni, desideri e slanci emozionali, con il passare dei mesi venivano sempre più oggettivate attraverso la mediazione di concetti come « capacità », « voglia di studiare », « rendimento ». Questo dato consente di mettere in rilievo la significativa permeabilità dei sistemi simbolici utilizzati dagli studenti alle categorie di pensiero promosse nel corso delle attività di orientamento.

MR: Cosa volevi fare all'inizio?

Valentina: Lavorare negli uffici... quindi parlando con i prof, avevano detto che non sono brava in matematica, perché è difficile... alla fine avevo scelto di fare o la parrucchiera o l'estetista, perché secondo me non ce la facevo... cioè non sapevo che scuola prendere...

MR: Le tue amiche che scuole faranno?

V: Arianna vuole fare il liceo... quando la sua media sarà 6 in quasi tutte le materie. Quindi non lo so, io lo sto dicendo da quando ha scelto il liceo di non farlo. Almeno fai il tecnico, fai il professionale, ma non il liceo, perché il liceo non è facile

Ora, se tutti gli studenti sono posti di fronte ai medesimi messaggi trasmessi dal personale scolastico nell'ambito delle attività di orientamento, se tutti accedono ad uno specifico tipo di rappresentazione del mondo delle scuole superiori, se sono invitati a mettere nero su bianco le proprie capacità scolastiche e a fissare la propria identità scolastica, l'efficacia performativa di questo tipo di messaggi è differenziata. Infatti, non tutti gli studenti cambiano le proprie preferenze e si indirizzano verso percorsi che rispondono

maggiormente ai criteri legittimati dall'istituzione scolastica. Per comprendere le condizioni necessarie perché si espliciti il potere simbolico delle categorie e delle rappresentazioni trasmesse nelle attività di orientamento è necessario considerare alcune caratteristiche del soggetto ricevente, degli studenti, delle loro famiglie e in particolare delle caratteristiche dell'attività orientativa a cui possono fare riferimento al di fuori del contesto scolastico. L'attività di orientamento praticata dagli insegnanti e dagli “esperti” va infatti inserita in una tela di rapporti e di forze, in un contesto relazionale in cui agiscono attori dotati di una forza simbolica differenziata. Le scelte scolastiche si producono in questo campo di rapporti simbolici ed è all'analisi di questi ultimi che si rivolgerà l'attenzione nel prossimo capitolo.

CAPITOLO 7

Le famiglie di fronte all'orientamento scolastico

7.1 – « Scelta sua »

Prima di procedere all'analisi dei processi decisionali e della rete di rapporti, relazioni, e interazioni di cui si costituiscono, occorre fare una premessa. Sebbene i genitori, o gli adulti di riferimento, siano i titolari formali del diritto di scelta della scuola superiore, questa decisione non è quasi mai presa in modo unilaterale da questi ultimi. Tra le famiglie intervistate vi è, sia pure con accenti e modalità di espressione differenti, un completo accordo su di un punto fondamentale: è importante che i figli si percepiscano corresponsabili delle scelte fatte. Si può senz'altro ipotizzare che, nel corso delle interviste, una posizione di questo tipo sia stata espressa per motivi di desiderabilità sociale. Tuttavia, l'osservazione sul campo e il rapporto prolungato che ho potuto avere sia con gli studenti, sia con alcuni genitori, mi ha convinto che, anche in presenza di aspettative familiari molto nette e decise, siano le preferenze degli studenti in ultima analisi a determinare la scelta. Ciò non vuol dire che i genitori o gli adulti di riferimento abbiano un ruolo marginale. Al contrario, come vedremo nelle pagine seguenti, essi svolgono una importante attività di indirizzamento e orientamento che, accanto a quella praticata dall'istituzione scolastica, contribuisce a formare i “gusti” degli studenti in ambito scolastico e l'immagine che hanno di se stessi e delle loro potenzialità.

Gli stralci che seguono possono rappresentare un primo inventario delle ragioni e delle logiche con cui i genitori affrontano la situazione di scelta della scuola superiore e, in particolare, il modo attraverso cui interpretano e praticano il loro ruolo orientativo.

Mamma Alessia: io l'ho lasciata libera, nel senso che non l'abbiamo influenzata. Perché dico comunque la scuola la deve fare lei, se fa una scuola che le piace ci saranno anche i frutti e si impegnerà e la farà bene, se la cominciamo a condizionare alla fine della fiera poi rischiamo che poi anche lei la faccia mal volentieri¹⁰⁴

¹⁰⁴ La madre di Alessia, Italiana, è segretaria in uno studio commercialista, diplomata liceo scientifico, ha interrotto gli studi alla Facoltà di Lingue dopo il matrimonio. Suo marito, perito industriale, lavora nel campo dei servizi socio-educativi. Hanno due figli: Marco, che ha terminato un istituto tecnico nell'anno in cui ho condotto l'osservazione partecipante, stava “meditando” se passare o meno all'Università; Alessia al

Mamma Francesca: lei deve imparare piano piano a prendere la sua scelta, anche se poi sbaglia¹⁰⁵.

Mamma Alberto: io dico, se sceglie lui diciamo che ci siamo, ci pariamo un attimo. Nel senso che se lui un giorno dovesse dire, “questa scuola non mi piace, mi hai obbligato”, questo non si potrà verificare, perché comunque è una scelta¹⁰⁶.

Mamma Davide: oggi giorno credo che i genitori cercano di assecondare i ragazzi. Perché è già difficile, così avere magari un'idea, una passione... e visto che... perché vuol dire parecchi anni davanti... e si cerca di indirizzare al meglio. Davide ha questa passione che vuole lavorare nel campo dei pompieri. Non c'è niente che lo tolga da lì. E quindi ho detto “guarda Davide dobbiamo trovare una scuola che ti permette di andare avanti”¹⁰⁷.

Il primo stralcio mette in evidenza una considerazione di buon senso ripetuta da quasi tutti i genitori intervistati: la scuola, di qualsiasi tipo essa sia, richiede impegno, dunque motivazione da parte dello studente a farsene carico e ciò è possibile solo nel momento in cui il percorso effettivamente intrapreso sia l'esito di una decisione di cui lo studente si sente personalmente responsabile. In secondo luogo, come può intuirsi dalle parole della madre di Francesca, la scelta ha anche, di per sé, un valore di tipo educativo. Mette cioè i ragazzi e le ragazze, forse per la prima volta, nella situazione di dover prendere una decisione che li riguarda personalmente e che avrà delle ricadute importanti perlomeno su come impegneranno buona parte delle loro giornate nei successivi anni della loro vita. Tale situazione, sebbene talvolta vissuta con preoccupazione e apprensione, viene spesso vista dai genitori come un'opportunità, come un momento in cui i propri figli possono « maturare », possono « imparare ad assumersi delle responsabilità ». Infine, è possibile sottolineare, a partire dalla lettura dell'ultimo stralcio riportato, che la scelta di « assecondare » gli interessi e le preferenze dei figli, quando si esprimono in modo netto ed esplicito, come

termine della scuola media si iscriverà in un istituto professionale.

¹⁰⁵ La madre di Francesca è originaria di Santo Domingo, dove ha frequentato solo la scuola di base. La sua famiglia di origine era tuttavia di classe media. Suo padre, diplomato, prima della pensione lavorava come impiegato. Arrivata in Italia nei primi anni Novanta, è divorziata da un Italiano (il padre di Francesca) e attualmente convive con un uomo da cui ha avuto un secondo figlio che all'epoca dell'intervista aveva tre anni. Vive in un alloggio di edilizia popolare e lavora in un centro estetico, mentre il suo compagno è operaio. Francesca frequentava il doposcuola del Comitato Inquilini dove veniva considerata una delle studentesse più brave. Al termine della scuola media si iscriverà in un istituto tecnico.

¹⁰⁶ La madre di Alberto, Italiana, ha la licenza media e lavora come segretaria. Vive in una casa di proprietà del suo ex-marito, che lavora in una agenzia immobiliare assieme al suo unico figlio Alberto, che al termine della scuola media si iscriverà in un istituto tecnico.

¹⁰⁷ La madre di Davide, Italiana, laureata in Scienze Motorie, è insegnante di educazione fisica in una scuola superiore. Suo marito è un dirigente in una nota azienda che produce pneumatici per auto. Davide, unico figlio, si iscriverà in un liceo scientifico.

nel caso di Davide, è anche un ideale normativo. Si inserisce, infatti, in una modalità particolarmente diffusa, soprattutto tra le classi medie, di vivere oggi il rapporto educativo genitori-figli secondo cui è opportuno favorire l'aspetto dialogico della relazione e saper accogliere e supportare gli interessi espressi dai figli (Lareau 2003; Devine 2004). Sebbene vi siano significative differenze, riconducibili anche alle origini sociali, rispetto al *come* le famiglie praticano tale modello educativo, per le analisi che si svilupperanno nelle pagine seguenti è sufficiente rilevare che la tendenza a considerare la scelta come un atto che implica una condivisione e corresponsabilità tra genitori e figli rappresenta un elemento di significativa omogeneità tra le famiglie intervistate¹⁰⁸.

Il caso del rapporto tra Alberto e sua madre è, in tal senso, esemplare. Siamo infatti in presenza di una famiglia in cui la questione della scelta scolastica viene affrontata già dall'inizio della terza media in modo esplicito. La madre di Alberto ha aspettative e preferenze scolastiche piuttosto precise. Vorrebbe che suo figlio si indirizzasse verso un percorso liceale e ritiene che questo tipo di studi sia « nelle sue corde ». Tuttavia la scelta definitiva « è di Alberto ».

Mamma Alberto: Io non ho mai insistito, cioè io non insisto mai... però per esempio in quinta elementare Alberto diceva, “io farò lo scientifico”, e io ridevo, perché dicevo... “quando arriverai in terza vedremo”. Comunque lui in matematica è sempre stato molto bravo [...] quindi avevo pensato comunque che lui avrebbe intrapreso questa strada, un po' perché l'ha detto lui, un po' perché lo vedevo comunque portato. Invece poi [...] *nell'ultimo anno è cambiato tutto*. Ha scelto di fare ragioneria, l'istituto tecnico commerciale. E non c'è verso di *fargli cambiare idea!* Secondo me a lui la matematica piace ed è anche molto portato... quindi mi sembra un po' sprecato, ecco... Io ho cercato... non di *dissuaderlo*, però comunque di *fargli capire*, di fargli conoscere altre realtà, parlandogli di questo, di quell'altro... che “al sabato al liceo scientifico non vai a scuola” (ridendo) “pensa che bello!”.. l'ho messa giù anche in questo modo! Ma non ne vuole proprio sentir parlare.

MR: con chi ne stai parlando della scelta delle scuole superiori?

Alberto: con mamma.. e con papà.. più con mamma

MR: e cosa ti dice?

Alberto: di fare quello che voglio fare.. e .. sì, mi chiede per questo, a volte mi propone delle scuole... però io, cioè, voglio andare al Verri, e lei dice che se sta bene a me, sta bene a lei. Perché cioè è inutile fare una scuola che non voglio fare.

¹⁰⁸ Una possibile strategia di analisi e di esposizione del materiale empirico raccolto potrebbe essere quella di identificare alcune modalità idealtipiche di fronteggiamento del processo decisionale e di mostrare in che modo esse siano in relazione con alcune linee di divisione sociale, con le condizioni di vita che caratterizzano alcune classi sociali o frazioni di esse (ad es. Ball et al 1996).

Se la scelta deve essere supportata da un'assunzione di responsabilità da parte dei figli, se cioè questi ultimi sono spinti a muoversi con una significativa autonomia di fronte all'offerta formativa disponibile, ciò non indica che le famiglie d'origine abbiano un peso marginale rispetto ai percorsi effettivamente intrapresi. I meccanismi che consentono alle appartenenze sociali di riverberarsi nel corso del processo decisionale sono da ricercarsi principalmente *nei modi* in cui gli adulti di riferimento contribuiscono a produrre gli orizzonti di possibilità in cui gli studenti formano la propria identità e le proprie preferenze scolastiche. Come mostra l'estratto di intervista appena richiamato, i genitori possono avere le proprie preferenze, le proprie aspettative legate a specifiche immagini e rappresentazioni del futuro scolastico dei figli. Nel caso di Alberto, sua madre elenca con precisione una serie di motivi, di sensazioni, di “buone ragioni”, per le quali a suo parere la scelta di un liceo scientifico sarebbe preferibile. Tuttavia, queste considerazioni possono avere un impatto reale sulla decisione presa al termine della scuola media solo nella misura in cui Alberto le condivide, le interiorizza, le faccia proprie. Così, sua madre gli presenta opzioni di scelta alternative (« a volte mi propone delle scuole »), rafforza e mette in luce alcune sue qualità (il suo rendimento in matematica), prova a rendere più appetibile un certo tipo di percorso (« al sabato al liceo non si va a scuola, pensa che bello! »). La sua attività orientativa consiste, insomma, nel rafforzare o trasformare alcuni schemi di percezione e apprezzamento e, in sostanza, mira a proporre delle definizioni della situazione alternative a quelle fino ad allora usate da Alberto nella formulazione delle sue preferenze.

Ciò che importa mettere in rilievo è, quindi, che un'analisi dei meccanismi alla base delle scelte scolastiche così come non può soffermarsi solo sui criteri di giudizio e sulle aspirazioni genitoriali, non può nemmeno trascurare che le preferenze degli studenti si formano in un universo di informazioni e definizioni della situazione, talvolta in opposizione. Il tema che si tratterà nelle pagine che seguono sarà quello del peso rispettivo delle attività orientative messe in campo nel contesto familiare e in quello scolastico e l'oggetto principale di riflessione in questo capitolo chiama in causa i fattori che determinano la loro rispettiva efficacia.

7.2 – Le famiglie di fronte all'orientamento scolastico: il ruolo del capitale culturale

In ciò che segue si illustreranno alcuni casi di studio scelti tra quelli raccolti nel corso dell'indagine sul campo per la loro capacità di mettere in luce alcuni processi su cui si vuole richiamare particolarmente l'attenzione. Nel corso dell'esposizione si privilegerà un approccio descrittivo per poi passare ad una parte maggiormente analitica in sede di conclusioni. L'obiettivo è quindi quello di mettere in luce i processi coinvolti nella formazione delle preferenze scolastiche e nella definizione delle scelte di indirizzo nella scuola superiore provando a evidenziare il ruolo giocato dall'orientamento scolastico. Il materiale empirico su cui si fonda la costruzione di questi casi di studio è dato dalle interviste e dalle chiacchierate che ho avuto modo di avere con i genitori e con gli studenti, dall'osservazione degli incontri di orientamento, dei colloqui tra insegnanti e di quelli tra insegnanti e orientatori.

A scopo illustrativo, si è scelto di approfondire solo quattro casi di studio, tra quelli raccolti e analizzati nel corso della ricerca. Questa strategia argomentativa consente di raggiungere due obiettivi simultaneamente. Da un lato, permette di osservare la dimensione processuale della scelta scolastica e dunque il modo in cui si formano o si producono le aspettative e le preferenze scolastiche in specifici contesti relazionali. Dall'altro, consente di mettere in luce la rilevanza euristica di alcuni concetti teorici e di effettuare un esercizio di immaginazione sociologica che può essere utile per l'interpretazione di un numero più vasto ed eterogeneo di casi.

Proviamo dunque a esplicitare i principi che hanno portato alla scelta delle storie analizzate nelle pagine seguenti. Come abbiamo visto nella seconda parte di questo lavoro, nella formulazione delle indicazioni orientative, gli insegnanti utilizzano schemi di percezione e classificazione che tendono ad associare gli studenti ai diversi rami della scuola superiore in modo non neutro rispetto alle loro appartenenze ascritte. Così, si è rilevato che, a parità di rendimento scolastico, gli studenti provenienti da famiglie scarsamente dotate di capitale culturale o economico vengono più spesso indirizzati verso la formazione tecnica o professionale piuttosto che verso i percorsi liceali. Trattando il tema dell'orientamento *informativo* si è rilevato che la dotazione di capitale culturale delle famiglie di origine è anche estremamente importante nel definire la quantità e la qualità delle conoscenze acquisite attraverso le occasioni orientative offerte dall'istituzione scolastica. Pertanto, è stato

ipotizzato che il capitale culturale potesse rappresentare anche una risorsa capace di distinguere le famiglie in merito al tipo di rapporto instaurato con il giudizio scolastico, con i consigli degli insegnanti e, più in generale, con l'attività orientativa che la scuola rivolge agli studenti.

Come si è più volte sottolineato, il capitale culturale non è un attributo definito una volta per tutte in base al possesso di alcune qualità. Il capitale culturale si definisce in base alle operazioni e ai vantaggi che consente di perseguire nei giochi che si attuano in un campo d'azione specifico. Nel campo della scelta scolastica, lo si è detto nella prima parte di questo lavoro, è definito: in base alla quantità e alla qualità di informazioni sull'universo della scuola superiore italiana; alla « familiarità » con il campo scolastico o con specifici rami dell'istruzione superiore; al senso di *entitlement* con cui i soggetti fronteggiano le rappresentazioni e i sistemi di classificazione utilizzati dal corpo docente per consigliare e indirizzare gli studenti nel percorso di scelta; infine dalla capacità di *attivare* questo insieme di risorse.

La distribuzione dei soggetti e delle famiglie indagate lungo l'asse definito dal capitale culturale è stata l'esito del processo di ricerca e dell'analisi del materiale empirico piuttosto che il risultato di una lettura superficiale di alcuni attributi in loro possesso (ad esempio i titoli di studio dei genitori). Così come si è definito il campo della scelta scolastica in base alla sua capacità di generare un “effetto di campo” (Bourdieu e Wacquant 1992, 76), allo stesso modo si è giunti a definire il capitale culturale al termine e non all'inizio della ricerca empirica. Ovvero in base all'individuazione di una serie di attributi e qualità possedute dai soggetti, in grado di generare un “effetto del capitale culturale”. Quest'ultimo consiste nell'efficacia dell'azione orientativa praticata dal contesto familiare sulle preferenze scolastiche degli studenti. Più in particolare, il capitale culturale si esprime nella capacità degli studenti e delle loro famiglie, di prendere le distanze dalle visioni e rappresentazioni proposte dagli insegnanti esercitando, in sostanza, un giudizio sulle proprie potenzialità che è relativamente indipendente da quello scolastico qualora non venga condiviso.

A partire dall'analisi del materiale empirico, si sono scelti quattro casi di studio in grado di mostrare i diversi principi generatori di capitale culturale, i diversi modi di attivazione di questa risorsa e gli effetti che è in grado di produrre. In modo complementare, questi casi possono mettere in luce quali siano le condizioni che si devono verificare perché l'azione orientativa messa in campo dall'istituzione scolastica possa avere un'efficacia performativa. Se il capitale culturale consente infatti una relativa autonomia di giudizio e

dunque di scelta, la sua mancanza rende l'orientamento scolastico particolarmente capace di produrre le aspettative e le preferenze scolastiche degli studenti indirizzandone le scelte.

7.3 - Le famiglie con scarso capitale culturale.

Profilo 1

Sara è una ragazza milanese, vive con sua madre, Anna e l'attuale compagno, Mohamed, nel quartiere Corvetto, in una casa di proprietà su cui pesa un mutuo. Anna ha avuto una carriera scolastica corta. Dopo aver ottenuto la licenza media, ha frequentato per un anno un istituto professionale alberghiero abbandonandolo presto. Sara ha avuto un'infanzia travagliata sulla quale non è stato possibile raccogliere informazioni approfondite. I suoi genitori si sono separati in modo molto conflittuale quando lei era molto piccola, sua madre ha avuto un trascorso nella tossicodipendenza e per questa ragione Sara ha vissuto per alcuni anni, durante le scuole elementari, in una comunità per minori. In qualche modo, la situazione familiare è andata col tempo normalizzandosi e Anna, dopo aver frequentato un corso per operatrice socio-assistenziale, lavora oggi in una casa di cura per anziani. Il suo attuale compagno è muratore e contribuisce alle spese e agli impegni domestici, comprese alcune questioni scolastiche. Tuttavia, per la sua scarsa conoscenza dell'italiano non può essere di significativo sostegno nello studio e non lo è stato per quanto riguarda la questione della scelta di indirizzo nella scuola superiore. Dal punto di vista del rendimento scolastico, a detta degli insegnanti, Sara ha fatto dei progressi enormi. Ripetente per un anno, l'insegnante di italiano me l'ha indicata già dai primi giorni di osservazione partecipante come uno tra i casi in cui vi è stato un miglioramento estremamente visibile:

Prof. N: Sara viene da una situazione, molto, molto difficile. E' arrivata qui con un atteggiamento molto conflittuale... scriveva a caratteri cubitali. Rifiutava ogni tipo di disciplina. Nei compiti scriveva una, due, lettere enormi, per foglio... ma come gesto di sfida più che altro.

Al termine della scuola media, Sara viene ammessa all'esame finale con il voto di 7. E' una ragazza molto spigliata, parla tantissimo e anche nel corso dell'intervista individuale ha dimostrato di articolare in modo complesso i suoi pensieri e le sue emozioni, arricchendo il discorso con moltissimi particolari, con la descrizione dei contesti e delle dinamiche

relazionali. Tuttavia, in virtù di una carriera scolastica difficile, Sara mostra una forte insicurezza quando si tratta di rispondere alle richieste scolastiche. Interrogata, si interrompe e si corregge in continuazione anche quando è palese che conosce le risposte alle domande che le vengono fatte. Nel corso dell'intervista, quando le ho chiesto di rappresentarsi attraverso un disegno – nonostante tutte le rassicurazioni sul fatto che non era di mio interesse valutarne la qualità – commentava in questo modo la sua attività: « sicuramente il mio disegno sarà il peggiore »; « io non sono brava »; « Cielo [la compagna di banco] lei è brava ». Quando si è trattato di discutere di questioni che riguardavano la scuola, rimarcava quasi sempre la sua inadeguatezza. Riportiamo un dialogo registrato tra un'insegnante e un'orientatrice in cui, da un lato, si tematizzano alcuni aspetti che riguardano la carriera e le qualità scolastiche di Sara, dall'altro, si esprime il tipo di indirizzo che ritengono per lei più appropriato.

Orientatrice scuola Blu: Sara è molto positiva... inizialmente. Ma c'è un grosso scarto, tra la collaborazione, l'interesse, l'occhiata sempre vispa in aula e poi il compito. Perché lei è spesso apparsa rinunciataria: « non lo so », « non ce la faccio ».

Prof. N: lei ha paura di non farcela

O: esatto. Lei davanti alle difficoltà si blocca.

Prof. N: la Sara ha una storia molto particolare. È arrivata da noi... è intelligente, ha degli sprazzi in cui si vede che avrebbe potuto avere un'esperienza diversa... è comunque seguita da un centro, mandata dal tribunale dei minori eh... cioè quindi c'è anche un...

O: allora lei è indirizzata all'area ristorazione. Cita diverse scuole. I genitori vorrebbero un percorso di media durata. Allora io qui avevo il dubbio e volevo dividerlo con te se la giusta collocazione per lei fosse una scuola come il Vespucci, cinque anni, con due anni comunque teorici e la prospettiva comunque di poi...

Prof. N: no, no, lei è più da CFP...

O: infatti, a maggior ragione se mi dici...

Prof. N: sì

O: ok allora CFP e poi con lei vediamo cosa...

Nonostante le vengano riconosciute alcune qualità e attitudini (« l'occhiata vispa »; « è intelligente, ha degli sprazzi »), nonostante le si riconoscano delle potenzialità scolastiche comprovate dai miglioramenti fatti nel corso degli anni precedenti, nonostante infine si riconosca che una buona parte delle sue difficoltà sono dovute alla sua insicurezza (« davanti alle difficoltà si blocca »), che peraltro l'insegnante è in grado di collocare all'interno della sua biografia e delle sue esperienze pregresse (« ha una storia molto particolare »), non le si

riconosce la possibilità di intraprendere un percorso scolastico quinquennale e la si indirizza verso una formazione di durata più breve e maggiormente professionalizzante. Molte delle considerazioni fatte nella seconda parte di questo lavoro possono essere utilizzate per spiegare questa scelta, cristallizzata successivamente nel consiglio orientativo, e ad esse si rimanda. In questo momento è invece opportuno esplorare in che modo le rappresentazioni e i giudizi formulati dal corpo docente e dagli orientatori dialoghino con le preferenze espresse da Sara e dalla sua famiglia.

Nonostante i miglioramenti e le gratificazioni che è riuscita a ottenere nell'ultima parte della sua carriera scolastica, è indubbio che Sara non si consideri « da liceo ». All'inizio della terza media, l'identità scolastica di Sara si è in qualche modo già definita in modo relativamente stabile e coerente. I voti relativamente bassi e l'episodio della bocciatura in prima media hanno contribuito a definire un orizzonte di possibilità, delle chances e dei percorsi futuri, che non trovano nell'istruzione, nello « studio », un canale privilegiato di realizzazione. Quando le ho chiesto, nel mese di novembre, quale tipo di scuole le sarebbe piaciuto frequentare mi ha risposto con decisione in questo modo:

Sara: Ho sempre voluto fare l'alberghiero [...] perché a me piaceva cucinare, e poi dopo perché siccome non sapevo cosa fare, volevo fare un professionale, però *che non facevo tanto studio*. Perché sicuramente il professionale c'ha meno studio di quanto fai al liceo. E quindi tra tutti quelli che c'erano mi piaceva l'alberghiero.

Questo punto di vista è condiviso anche da sua madre che, senza esitazioni, afferma in modo piuttosto restrittivo i confini entro cui esercitare la propria libertà di scelta scolastica e, se vogliamo, la propria subalternità al giudizio scolastico nella definizione dell'universo delle possibili opzioni tra cui scegliere.

Anna: Loro dicono che non è costante, nello studio... ma vabbè, *al liceo lo so già che non posso iscriverla...* in partenza già lo so..

MR: perché?

A: Ma perché è troppo difficile per lei, *non riuscirebbe*. Invece un professionale sì secondo me. C'è da studiare però, sì, ci sono anche cose pratiche.

Se, da un lato, la scelta di indirizzarsi verso una scuola professionale viene motivata *in negativo* cioè come espressione di una disaffezione nei confronti dello studio o di una incapacità a rispondere alle elevate richieste scolastiche di un liceo, dall'altro, emerge una

preferenza molto chiara nei confronti di un tipo particolare di scuola, quella professionale alberghiera.

La preferenza per questo tipo di scuola non può essere spiegata solo a partire dalle dinamiche e dalle informazioni ricevute negli anni precedenti all'interno del contesto scolastico poiché sia nel corso delle scuole elementari, sia nel corso delle scuole medie, gli studenti non hanno modo di fare esperienza delle materie o del tipo di attività curricolari che sono proprie delle scuole professionali. Infatti, mentre coloro che si orientano con decisione verso i licei motivano solitamente la propria preferenza sulla base dei risultati scolastici ottenuti fino ad allora nelle diverse materie (soprattutto in italiano, matematica e nelle lingue), chi si orienta verso i percorsi tecnici o ancor più verso quelli professionali fa riferimento a interessi che possono maturare solo al di fuori del contesto scolastico. Nel caso di Sara, le preferenze scolastiche emergono come espressione della partecipazione ad un universo sociale e occupazionale familiare dai contorni ben definiti.

MR: ma nell'alberghiero non si cucina soltanto, ci sono anche altri indirizzi...

Sara: sì lo so, io so tutto del Vespucci [una scuola alberghiera] perché ci sono andati quasi tutti i miei parenti. Anche mio padre. Fa il cuoco in un albergo a Bergamo. E lui mi dice così e così. Poi farai questo, poi farai questo.

Sua madre, Anna, spiega in questo modo la loro scelta di volersi indirizzare verso una scuola alberghiera.

MR: avete visto altre scuole, così per fare dei confronti prima di... ad esempio alle famiglie viene dato questo Iter¹⁰⁹, dove ci sono tutte le scuole, avete dato un'occhiata?

Anna: eh... sì.. io ce l'ho l'Iter a casa. Non ho avuto tempo di guardarlo perché comunque mi ero soffermata solamente sul professionale perché conosco la materia, conosco questa cosa...

MR: perché dicevi di aver fatto un anno di professionale dopo le medie?

A: sì, poi c'abbiamo tutti i parenti che lavorano in quel settore, diciamo. Mio nipote lavora a Milano-ristorazione, e fa il cuoco. E ha fatto anche lui l'alberghiero. L'altro mio nipote fa il catering, si fa un mazzo tanto, però guadagna abbastanza. E vabbè l'altro, adesso lavora alla Regione, però lui era negli alberghi, era più portato su quella materia lì. E io gli ho dato gli esempi. Per farla capire che cosa potrebbe fare.

¹⁰⁹ L'Iter è un voluminoso libro distribuito, fino all'anno precedente a quello in cui è stato condotto il lavoro di campo, in modo gratuito a tutte le famiglie con figli iscritti in terza media dalla Regione Lombardia (adesso è consultabile online) in cui sono presentate tutte le scuole della Regione, dai licei alla Formazione Professionale.

Da questo estratto si evince quanto il processo di scelta della scuola superiore si allontani da quella attività di raccolta e valutazione delle informazioni relative alle diverse opzioni disponibili che viene assunta dai teorici della scelta razionale (cfr. *scheda 2*). L'alberghiero è in qualche modo un percorso segnato, normale, naturale, inscritto in un biografia familiare in cui questo tipo di formazione, quando è stata completata, ha consentito il raggiungimento di un benessere dignitoso. Anna non ha infatti valutato alternative differenti fino a quando, come vedremo, non ha ricevuto dagli insegnanti il consiglio orientativo. Gli attori utilizzano le informazioni che hanno a disposizione, fanno tesoro delle esperienze avute in prima persona o tramite persone a cui sono legate e spesso non hanno tempo, né strumenti, per vagliare opzioni alternative. L'orientamento verso l'istituto alberghiero rappresenta in questo caso una tappa di una "biografia normale" (Du Bois-Reymond 1998) definita all'interno di un orizzonte sociale e cognitivo legato alle traiettorie sociali e scolastiche presenti nel contesto sociale e familiare di riferimento.

All'interno di precise cornici cognitive, inevitabilmente legate agli ambienti sociali in cui gli attori sono inseriti, le preferenze scolastiche sono inoltre legate ad una forte componente emotiva, ad aspirazioni, a sogni, che chiamano in causa l'immagine di un futuro possibile. Per la madre di Sara questo futuro passa attraverso l'iscrizione di sua figlia ad una scuola alberghiera, un percorso formativo ritenuto all'altezza delle sue capacità e attitudini, che la metta al riparo dai rischi, sperimentati in prima persona, di un'interruzione precoce degli studi e che le apra la possibilità di svolgere un lavoro gratificante.

Anna: Io ho fatto un anno al Vespucci (scuola alberghiera).. poi vabbè ho lasciato, ma perché ero un po' così, e vabbè, mi sono pentita, questo sì... adesso io lavoro con gli anziani. Mi trovo a dovergli lavare il cavo orale... che insomma non è proprio una cosa che... lo fai perché è il tuo lavoro. Però a me piacerebbe fare più una torta o un pasticcino che, per dire... però mi sono ritrovata dove sono. [...] E allora io ieri [all'open day della scuola alberghiera] mi sono un po'... emozionata, un po' a disagio, perché era una cosa che mi piaceva e che non ho potuto fare. Siamo entrati, e loro comunque si sono presentati bene, perché erano in divisa, gli uscieri. Ci hanno fatto entrare "buona sera, buona sera" c'era un bancone con dietro le ragazze, che prendevano i dati... e io non riuscivo neanche a parlare! Talmente l'emozione... mi hanno chiesto nome e cognome della bambina... la scuola.. e io... sembravo un po' così..

MR: e perché ti sei emozionata?

A: Perché forse era la cosa che a me piaceva già da prima. L'impatto di essere sulla realtà di quello che magari io avrei potuto fare, o forse quello che farà Sara, me la immaginavo.... "Sara adesso mi farai tutti i manicaretti! Le crostate!" "guarda qua, guarda qua! Guarda che bello!" (ride).

Nel racconto della madre di Sara, il suo lavoro attuale, il contatto con la sporcizia di un cavo orale da lavare, il dover rimuovere i rifiuti di un corpo in via di decadimento, contrasta con la pulizia, la purezza, delle camicie bianche, delle divise pulite e stirate indossate dagli studenti della scuola professionale che nel giorno precedente all'intervista aveva avuto modo di visitare, con il lavoro che avrebbe potuto fare e che forse potrebbe fare sua figlia. Le emozioni, i sentimenti, le immagini e le rappresentazioni che suscitano nella madre di Sara un certo tipo di percorso formativo, dialogano con la sua biografia e con la sua esperienza di vita e di lavoro attuale, guidano il processo decisionale, filtrano le alternative di scelta da vagliare e, al contempo, rappresentano uno strumento orientativo cruciale. « Adesso mi farai tutti i manicaretti! Le crostate! », « guarda qua! Guarda che bello! » sono espressioni che, per quanto si perdano nel flusso della comunicazione rapida e quotidiana, negli scambi di battute detti *al lato* di un'attività orientativa più formalizzata (la presentazione da parte dei docenti della scuola, delle materie di studio ecc.), esercitano un potere di indirizzo estremamente forte. Mirano infatti a trasmettere un punto di vista, un criterio di percezione, attraverso cui apprezzare e giudicare positivamente un determinato tipo di percorso formativo e, in sostanza, di futuro.

Nel caso di Sara tutto sembra dunque convergere verso la scelta di un istituto professionale alberghiero: una carriera scolastica non particolarmente gratificante, contrassegnata da una bocciatura in prima media, un miglioramento progressivo che tuttavia non ha scalfito un'immagine di sé caratterizzata dal sentirsi inadeguata di fronte alle richieste scolastiche, la percezione che una scuola professionale alberghiera possa consentirle di fare « meno studio », gli orizzonti sociali e occupazionali che caratterizzano il contesto della socializzazione familiare, le aspirazioni fortemente caricate di emotività di sua madre che si muovono nella medesima direzione.

Prima delle vacanze natalizie, tuttavia, Sara riceve da parte degli insegnanti il consiglio orientativo. Come abbiamo detto in precedenza, Sara viene indirizzata verso un Centro di Formazione Professionale, un corso di durata triennale, ancor più orientato a un rapido inserimento lavorativo di quanto non lo sia l'istruzione professionale riformata. Sebbene potremmo ritenere che questo consiglio non esprima una visione delle potenzialità scolastiche e del futuro formativo di Sara molto differente da quella inizialmente condivisa in famiglia, la decisione del consiglio di classe viene percepita dalla madre di Sara come fortemente « svalutante » e, soprattutto, ha il potere di rimescolare le carte, di minare le basi

su cui si fondavano le preferenze iniziali.

Anna: Eh io sono in difficoltà adesso. Perché loro per la scuola superiore gli hanno dato l'impronta di 3 anni, CFP...

MR: in che senso l'impronta?

A: Cioè loro hanno fatto il consiglio di classe e loro danno come CFP mia figlia, quello dei 3 anni, quello della Regione più o meno, queste cose qua. Solo che è un problema perché adesso mi ha messo in difficoltà. Perché per me *la vorrei fare più alta mia figlia*. Farle fare una cosa un po' più.. perché se lei fa tre anni, tre anni e basta, non studia più, già non ha voglia di studiare, che non è portata tanto nello studio. Se io già gli prefisso questa cosa qua dei tre anni finisce che lei non mi studia fino a prendere il diploma. *Adesso sta migliorando!* Perché va anche al doposcuola e tutto quanto, quindi dico per quello... anche le prof che le danno questa roba qua.. la bambina comunque si sta impegnando! Cioè proprio dargli uno scarto così, come... scuola CFP, per me *l'hanno svalutata* un pochettino, a mio parere. Poi magari è sbagliato quello che penso io però comunque ti mette in difficoltà...

MR: Perché tu parlavi del diploma...

A: sì almeno allungare il periodo di studio. Farle fare i cinque anni. Per darle qualcosa in mano.

È possibile rilevare, in primo luogo, che il consiglio orientativo suscita in Anna una reazione forte, viene percepito come un giudizio svalutante nei confronti di sua figlia che la fa preoccupare per le ricadute che potrebbe avere sull'autostima di quest'ultima. In qualche modo, l'orientamento verso quel tipo di formazione che viene considerata « la più bassa » tra quelle disponibili al termine della scuola media, rappresenta il riconoscimento di un fallimento, nonostante l'impegno e i miglioramenti mostrati da sua figlia nel corso degli ultimi anni. A fronte di un *habitus* in trasformazione, di un'attitudine nei confronti dello studio che nel corso del tempo gli stessi insegnanti hanno riconosciuto essersi modificata, il consiglio orientativo posiziona in modo definitivo Sara sul gradino più basso della formazione post-scuola media certificando l'esistenza di un limite che non viene ritenuta in grado di superare. In secondo luogo, sebbene il consiglio orientativo non sia vincolante nei termini della scelta che Sara dovrà effettivamente compiere, dalle parole di Anna si evince la sua rilevante forza simbolica, la sua capacità di « mettere in difficoltà », di mettere in discussione una preferenza e una scelta che fino ad allora erano quasi date per scontate.

Anna: Loro ti dicono che deve fare questo corso perché se fa quell'altro ci muore, nel senso che comunque non è in grado di arrivare, secondo loro non ce la fa... perché l'unico motivo per cui mi dai una cosa così è perché pensi che la bambina non ci arriva, no? cioè non ce la fa ad arrivare a 5 anni di

studio. Che poi sono 8 anni che studia già, la Sara è sempre andata avanti... è andata alla materna, è andata alle elementari, è arrivata alle medie, pure tirata per la gola, perché alle elementari ha fatto un anno in una scuola, un anno in un'altra scuola... perché me l'hanno tolta... quindi giustamente con tutto questo è venuta fuori comunque la ragazza, cioè non è che non ce l'ha fatta, cioè ha preso anche degli 8 e 9!... boh, tu mi dici così, giustamente *mi fa male* questa cosa, perché comunque penso che è capace... cioè io voglio dargli una possibilità a mia figlia. Se io la iscrivo ai 3 anni non ha più la possibilità che ne so, magari di andare all'Università, oppure di prendere un diploma. Perché lei dice, lei vede i 3 anni e gli piacciono, presto presto e basta... e non ha fatto niente. [...] Però il problema adesso è che se io la metto in una cosa con un obiettivo più alto che lei non lo può raggiungere, la faccio soffrire, capito? È difficile adesso la scelta...

In questo estratto di intervista, Anna rende esplicito un conflitto di tipo simbolico che la contrappone al corpo docenti sul modo di rappresentare sua figlia come studentessa. Il consiglio orientativo non viene infatti assunto passivamente, non viene interiorizzato senza resistenze. Anna elenca in questo stralcio un certo numero di elementi che hanno contribuito a formare in lei un'immagine di sua figlia e delle sue potenzialità scolastiche « più alta » di quella espressa dagli insegnanti. I progressi e i miglioramenti nonostante le molte difficoltà, l'aver « preso anche degli 8 e 9 » testimoniano, a suo avviso, che Sara « è capace », che merita « una possibilità ». In queste parole si evince anche che l'istituto professionale alberghiero, con la possibilità di ottenere un diploma al termine dei cinque anni, costituisce, per Anna, non solo un percorso orientato a un inserimento lavorativo in quel settore, ma anche la possibilità di coltivare un'aspirazione ancora più ambiziosa, « la possibilità di andare all'Università ».

Da entrambi gli stralci di intervista in cui Anna discute del consiglio orientativo ricevuto da sua figlia, è possibile evincere che quest'ultimo riveste un ruolo importante nella definizione del valore del soggetto giudicato, che investe interamente la sua persona poiché si riferisce alle sue capacità, a una valutazione sulle sue possibilità di successo. Così, un'indicazione orientativa ritenuta svalutante può « far male ». Può, in questo caso, minare le basi su cui si fondano le aspirazioni di riuscita sociale. La percezione del futuro, gli orizzonti di possibilità entro cui gli agenti si muovono e costruiscono la propria traiettoria, sembrano fortemente dipendenti, in questo caso, dalla definizione della situazione, dai sistemi di classificazione e giudizio utilizzati dagli insegnanti e dall'identità scolastica in cui Sara è stata relegata. Emerge, in questo modo, una forte asimmetria di potere simbolico. Il giudizio del corpo docente conta molto nella definizione dei contorni della soggettività di Sara e, dunque, dell'immagine del suo futuro scolastico e sociale. Gli insegnanti definiscono come

irrealistico un obiettivo che ritengono troppo ambizioso e, per il semplice fatto di esprimere questo punto di vista, hanno il potere di scuotere le basi su cui si fondava un progetto di vita. Questo potere si esprime nella sua capacità di *ridimensionare* le aspirazioni di Sara, nell'inadeguatezza di sua madre e degli adulti di riferimento ad opporsi a una simile definizione della realtà che avrà infatti un'efficacia performativa tale per cui Sara sceglierà di iscriversi in un Centro di Formazione Professionale.

Anna: Sara c'è rimasta male [...] Loro dicendo così, facendo il consiglio di classe in questa maniera, lei adesso *ha cambiato idea*. Adesso non vuole andare più al Vespucci perché quelli lì all'open day hanno detto che loro comunque valutano l'orientamento che hanno fatto alle medie, quindi vabbè che c'è libertà di scelta però, penso io, se loro già partono così, penso che dopo l'obiettivo per la ragazza diventa più difficile, no? Poi mi è arrivata a casa con il depliant di Galdus [un CFP]. Adesso non lo sappiamo. Meno male che c'ho gli educatori che la seguono che mi aiutano un po perché per me è difficile sta scelta [...] la suora, mannaggia a le ha detto “ti piacciono i bambini?”, che lei le piacciono i bambini, e l'ha fatta cambiare già di nuovo un po'....

Come si evince da questo estratto, il consiglio orientativo ha avuto un impatto dirimpente sulle preferenze scolastiche di Sara. L'ipotesi di intraprendere un percorso differente da quello prospettato dai docenti si carica di incertezze e dubbi sulla possibilità di farcela. Se, come abbiamo ricordato in precedenza, la scelta dell'istituto professionale alberghiero era in parte legata anche alla previsione di avere un carico di studio non particolarmente elevato, le indicazioni e i consigli del corpo docente mettono Sara di fronte a una nuova rappresentazione secondo la quale anche in questo tipo di scuola è richiesto un impegno molto elevato. Ciò è sufficiente perché una studentessa che ha vissuto una carriera scolastica non particolarmente gratificante, che ha avuto importanti difficoltà di adattamento ai contesti scolastici in cui di volta in volta si è inserita, che si contraddistingue per un significativo senso di inadeguatezza, talvolta peraltro immotivato, rispetto alle richieste dell'istituzione scolastica, scelga di indirizzarsi in modo differente, di rivedere “al ribasso” le proprie aspettative. L'estratto appena riportato, fornisce anche un esempio della fluidità delle identità e delle preferenze degli studenti in questa fase di passaggio – se vogliamo, della loro malleabilità – e del modo attraverso cui alcune convinzioni e decisioni possano emergere dalla relazione che l'attore intrattiene con soggetti in grado di proporgli specifici orizzonti di possibilità. Se gli insegnanti, con il potere simbolico di cui dispongono, hanno avuto la capacità di restringere le alternative entro cui Sara avrebbe dovuto scegliere, una sua

educatrice ha allo stesso modo avuto il potere di farle « cambiare idea » nuovamente indirizzandola verso un percorso molto differente da quello inizialmente previsto: « la suora le ha detto “ti piacciono i bambini?” [...] e l'ha fatta cambiare già di nuovo ».

Così, in questo gioco di rappresentazioni in cui ciascuno degli adulti di riferimento prova ad esercitare la propria influenza sulla base di ciò che ritiene sia per Sara più appropriato, vince chi riesce ad esprimere il messaggio più rassicurante. Di fronte ad un mondo della scuola superiore di cui Sara non conosce quasi nulla, di fronte all'incapacità di destreggiarsi nell'offerta formativa e a causa dei dubbi circa le sue potenzialità scolastiche, circa le difficoltà che potrebbe incontrare al termine delle scuole medie, il consiglio che viene accettato, fatto proprio, è quello che le consente di gestire meglio l'incertezza con cui deve fare i conti: al termine di una breve chiacchierata con una sua insegnante, pochi giorni prima della data in cui le famiglie dovranno inviare alle scuole superiori la domanda di pre-iscrizione, Sara si tranquillizza, fa la sua scelta di indirizzarsi verso la Formazione professionale, certa che, in fondo, non vi è poi molta differenza rispetto a quanto aveva deciso inizialmente.

Nota di campo, febbraio 2012: siamo a Febbraio, a breve gli studenti devono consegnare la domanda di preiscrizione. Sara è « ansiosa », mi dice una sua docente, è ancora « confusa ». Assisto ad un colloquio tra Sara e una sua insegnante al termine di una lezione. Sara non le chiede aiuto in modo diretto. Le chiede informazioni su alcune scuole, l'Oriani Mazzini, un istituto professionale per operatori socio-sanitari, « però sono cinque anni », dice con incertezza. Poi accenna a Galdus, un CFP. Dice che non ha fatto in tempo ad andare agli open-day. L'insegnante le risponde in questo modo e d'un tratto sembra sbrogliare ogni dubbio.

Insegnante: Tu mi parlavi del Vespucci no? Tu dicevi l'alberghiero prima, quello dei cinque anni... però sempre al Vespucci c'è la possibilità di iscriversi a un corso di tre anni, “operatore della ristorazione”, nella stessa scuola. Un po' più semplice all'inizio, che ti dà la possibilità di capire bene. E poi se vuoi puoi integrare con altri due anni e prendere il diploma. Questo ti consente di rimanere nella stessa scuola, ma avere... un impatto un po' più soft... che dici?

Sara: [ride]

Sara è molto più rilassata di quando l'incontro è cominciato, d'un tratto tutti i suoi dubbi si dissipano, l'insegnante è per Sara portatore di quella conoscenza, di quell'informazione rassicurante con cui potrà tranquillizzare sua madre e se stessa. In fondo, di fronte a studenti così smarriti, con alle spalle famiglie così in difficoltà nel fronteggiare questo momento di transizione, basta che qualcuno fornisca loro una certezza ben confezionata perché scelgano di seguire i consigli che vengono loro offerti.

Profilo 2

Ahmed è il figlio più piccolo, unico maschio, di una coppia di genitori egiziana. E' nato in Italia, come le sue quattro sorelle, e ha sempre vissuto in una casa di edilizia residenziale pubblica, due vani e cucina. Dal punto di vista economico, l'intero nucleo familiare è sorretto dal lavoro del padre. Arrivato in Italia nei primi anni Ottanta, uomo di discreta istruzione, laureato in Egitto in lingua e cultura ebraica, ha sempre svolto lavori di tipo operaio. Da circa tre anni è impiegato a Bergamo e, poiché al notevole numero di ore lavorative giornaliere si aggiunge il tempo necessario per raggiungere il posto di lavoro con i mezzi pubblici, la sua presenza a casa è assai scarsa. La mamma di Ahmed ha un livello di istruzione basso e parla un italiano stentato. Per ciò che concerne le questioni scolastiche, relazioni con la scuola e i docenti, talvolta supporto nei compiti, è il padre ad essere l'unico punto di riferimento per i figli¹¹⁰.

Nonostante le difficoltà oggettive legate alla carenza di spazi in cui studiare, alla numerosità del nucleo familiare, alla difficoltà di ricevere a casa un supporto significativo nello svolgimento dei compiti, Ahmed ha dei risultati scolastici che, per quanto non eccellenti, sono sicuramente superiori alla media della sua classe. E' stato ammesso all'esame finale con l'8. Nei primi giorni di osservazione partecipante, questo ragazzo dalla carnagione scura e dai capelli ricci, lunghi, intrecciati in una sorta di imitazione dei *dread locks*, mi ha colpito per la sua vivacità e per la sua prontezza nel rispondere alle sollecitazioni dei docenti e alle richieste d'aiuto dei compagni. Soprattutto in matematica, Ahmed è uno tra i principali punti di riferimento nella classe per l'attività mattutina di « copiare i compiti a casa ». Forse perché è bravo senza essere un « secchione », forse perché è simpatico, disponibile, alla mano, Ahmed viene spesso invitato a casa dei suoi amici nel pomeriggio per studiare. In sostanza, lui fa i compiti e gli altri lo seguono. Come molti ragazzi della sua età, è appassionato di calcio, e lo pratica a livello agonistico. Così le sue giornate si dividono tra gli allenamenti e lo studio. Il padre ha regole molto rigide sull'organizzazione dei pomeriggi che mi esprime in questo modo:

¹¹⁰ Nel corso della ricerca non mi è stato possibile raccogliere informazioni approfondite sulle sorelle più grandi di Ahmed e sulla loro carriera scolastica. Tuttavia, sappiamo che al termine delle scuole medie si sono indirizzate verso l'istruzione professionale e la più grande ha terminato gli studi nell'anno in cui è stata svolta l'intervista.

Padre Ahmed: Non voglio che lui va in giro. Finisce scuola, allenamenti, viene qui. Se no [ride, facendomi capire che lo punisce]. A casa di suo amico, fare i compiti va bene. Ma io parlo con la mamma di suo amico che sta con loro. Se devono stare tutto il tempo a giocare, videogiochi, così, no. Sabato, domenica, quando ha partita, lo porto io e poi a casa.

I professori hanno una grande stima per Ahmed e per suo padre: « un uomo con il pugno di ferro [che] ha cresciuto cinque figli in Italia, con tutte le difficoltà che hanno » (Prof. C). E riconoscono le sue capacità scolastiche: « è un lazzarone... ma ha ottime capacità » (Prof. G). All'inizio della terza media, Ahmed mi aveva espresso, come il suo migliore amico, Federico, la sua volontà di iscriversi « al Maxwell, un liceo scientifico, però senza latino ». In realtà Ahmed non sa molto di questo indirizzo e fatico a comprendere come abbia potuto apprendere l'esistenza se non tramite il suo compagno. Federico proviene infatti da una famiglia di imprenditori, piuttosto agiata, e sulle note di campo ho annotato alcune domande che aveva posto alla sua professoressa di italiano già negli ultimi mesi della seconda media:

Nota di campo, aprile 2011: C'è un gruppetto di alunni che sta parlando con l'insegnante, non sento di cosa parlano ma a un certo punto ascolto Federico dire « mi hanno detto che c'è un liceo scientifico che però è senza latino, scientifico-tecnologico, è una buona scuola? [...] perché io vorrei fare lo scientifico, ma secondo me il latino è inutile ».

In ogni caso, qualsiasi sia l'origine di questa preferenza verso un percorso liceale, si può sottolineare che essa si presenta coerente con l'immagine che Ahmed ha di se stesso come studente. I buoni risultati scolastici e il riconoscimento delle sue capacità scolastiche da parte dei compagni e degli insegnanti hanno contribuito infatti a generare in lui elevate aspettative educative. L'identità scolastica di futuro liceale è inoltre prodotta e rafforzata dalle aspirazioni familiari:

Padre Ahmed: Io ti dico cosa successo esattamente di mio figlio. Grandi [le figlie grandi] ha scelto la prof. perché, lo sai come... professionali. Io voglio, perché lui unico maschio, sono tutte femmine, tutte femmine e lui unico maschio, da parte mia ho detto, guarda, per me, io voglio lui continuare.

MR: Dici università?

P: Lui la testa bravo, a studiare, perché lui quando si mette a posto studia [...] Se parli con lui, un uomo. Timido, timido, parla poco... fuori, a scuola, come ha detto la prof, lui dice parolacce, gli ho

dato anche degli schiaffi. Con gli altri si mette lo fa proprio cosa, schifo. Però bravo, bravo, non è perché è figlio mio, bravissimo, ha il cuore ha tutto. Lui piccolo, però *ha cervello di grande*. Però quando si mette con sua età. Non parliamo [...] ma lui bravissimo. Lui dalle elementari ha bellissimo voto. Lui quando c'è la verifica, il giorno prima, esce dalla scuola. A casa. Io sente sua voce [fa un rumore di sottofondo come di qualcuno che ripete la lezione] va in bagno [fa gli stessi suoni] sento, sento. [...] allora liceo, lo so, sicuramente. *Se uno mette piedi liceo devi essere... conosci la strada.. devi continuare e allora a me piacerebbe lui liceo, lui può fare quello.*

Le ambiziose aspirazioni scolastiche del padre di Ahmed non sono motivate solo dal fatto che si tratta del suo unico figlio maschio ma, e forse soprattutto, dai risultati che ha avuto modo di conseguire finora e, più in generale, dall'importanza che egli ripone nell'istruzione.

Padre Ahmed: Io voglio mettere in sua testa che sempre fai funzionare la testa. Se tu usi quella piano piano, anche se c'è problema.... perché "impossibile" questa parola non esiste. Io faccio un esempio a loro. Ho detto, Napoleone, quando andato in Palestina, occupare Palestina, perché questa la nostra geografia... allora li ha trovato un muro altissimo, lui vuole spaccare il muro per andare con i militari. Non è riuscito. Ha rimasto due mesi. Fino a quando venuto topi, e topi c'hanno una malattia... e hanno attaccato i suoi militari. Lui rimasto così [mimando uno che pensa]. Era molto intelligente, piccolo, però mooolto intelligente. Lui è rimasto così, vicino a un albero, per pensare cosa fare, allora lui, un momento, guarda una formica con mangiare in bocca. La formica cammina sull'albero, fa una buca, vuole passare, e il mangiare cade, lei torna ancora, prende il mangiare, vuole passare dall'altra parte, cade. La fine ha riuscito. Lui ha detto questa frase, *impossibile è una parola che non esiste. Basta con la forza, con la testa. Basta usare il cervello.*

MR: Posso chiederti... praticamente avete una sola stanza, famiglia numerosa, tanti figli che devono studiare, dove studia Ahmed?

P: Sul tavolo della sala... infatti si sono lamentati quando sono diventati grandi. Però sono sempre scuse!, "dove studiamo?". Allora la sorella prende, sulla veranda, hanno lampadina, la finestra, alla sera, si studia. Fanno come vogliono quando devono studiare, c'è la luce fuori, accendono la luce (ride) lottano con le zanzare (ride)

MR: al freddo!

P: (ride) fra poco viene primavera, no? Diventa tempo bello, apri la finestra, ti siedi fuori, diventa bello.

MR: è che è difficile così, è anche più difficile studiare, devi fare il doppio di fatica...

P: No. Secondo me se uno ha sonno deve dormire, *se uno deve studiare, deve studiare*, se uno c'è la neve e deve andare a lavorare, deve andare a lavorare. Diverso. La gente non sono uguali. Esempio io vedo tante famiglie, in Egitto, diciamo, sono cinque maschi, diciamo balordi, scusa di frase, uno esce dottore! Come mai? Basta che uno mette testa, fa funzionare cervello, uno studia. Tante volte dico ai miei figli "allora facciamo così, tu prendi il libro, cominci a leggere, leggere e basta, però leggere

devi... ogni parola, devi sapere il significato, tu basta che leggi, *se tu leggi una pagina intera, tu guadagni, guadagni sempre, anche tre quattro parole nuove, tu guadagni, basta leggere*". Io dico a mio figlio "basta leggere, tu guadagni sempre". Loro tante volte prendono [mima i ragazzi che si lamentano e che non hanno voglia] io gli dico, "basta capire una cosa". "Se tu cominci a leggere, con il vocabolario, hai capito il significato di una parola nuova. Tu hai guadagnato. E vai avanti. Avanti sempre". Infatti loro hanno seguito questa strada e si arrangiano da soli.

Come mostra questo lungo stralcio di intervista, il padre di Ahmed vede lo studio come un percorso di progressiva e potenzialmente illimitata crescita personale. L'istruzione viene considerata come un fine in sé, come un sito in cui misurare e rafforzare la propria forza di volontà e la propria intelligenza, viene considerato la chiave per superare tutte le difficoltà più importanti che la vita può porre davanti al cammino dei suoi figli. In modo ancor più peculiare, l'istruzione viene vista come una potenziale fonte di arricchimento qualsiasi siano gli esiti e i successi conseguiti. Prima ancora che una funzione strumentale, conseguire un titolo di studio elevato per accedere ad occupazioni più prestigiose, la scuola è un modo per « guadagnare » qualcosa che non è possibile acquisire nell'ordinaria vita lavorativa. Dunque, è possibile sottolineare la coerenza tra un'idea di istruzione come quella espressa – come bene in sé, come possibilità di « guadagno » e arricchimento personale – e la preferenza verso i percorsi liceali, con la loro formazione più generalista e maggiormente orientata all'acquisizione di schemi e modelli per pensare, più che per fare.

L'intervista con il padre di Ahmed rileva anche che la scelta di un percorso liceale può essere intesa come l'espressione di un senso della distinzione (Bourdieu 1979), come un atto che sancisce l'appartenenza a un gruppo o un ceto sociale. Nel caso di Ahmed, il peso, il valore di questa pratica distintiva è tanto più rilevante, quanto più la posizione oggettiva occupata da suo padre nello spazio sociale è incoerente con l'immagine sociale che egli ha di se stesso e della sua famiglia.

MR: Cosa significa per te se Ahmed facesse il liceo?

P: Io sono laureato. Tutti i miei fratelli sono laureati. Cugini... fa ingegneria, ingegnere, università. A Milano. Altri vivono vicino a voi, via Ugo Tommei [case popolari] uno diplomato, fa elettricista, l'altro laureato. Altri cugini sono tutti laureati, qua a Milano.

Il percorso liceale viene visto come una scelta coerente con una biografia familiare in cui, nonostante le vicende migratorie che in qualche modo hanno provocato un abbassamento dello status sociale nel paese d'arrivo, gli elevati livelli di istruzione

rappresentano un rilevante capitale simbolico attraverso cui distinguersi e segnalare il proprio valore¹¹¹. La scelta liceale è dunque coerente con ciò che nelle sue cerchie di riferimento può essere definita come una strategia di riappropriazione di uno status perduto a causa della migrazione.

Infine, la scelta dell'indirizzo liceale ha, per il padre di Ahmed, anche una valenza di tipo strumentale, sia poiché in grado di assicurare una maggiore probabilità di prosecuzione negli studi universitari, sia perché consentirebbe di ottenere, in futuro, un lavoro più prestigioso.

Padre Ahmed: Io mi piacerebbe lui andare la laurea, per dire, farmacista, oppure ad andare dottore, oppure ingegnere. Sai, perché, qui in Italia, contano. Siamo in crisi però si trova sempre. Il liceo, c'è tante possibilità, invece se va... noi abbiamo elettricista per esempio, al lavoro, hanno il diploma, per dire. Fa fatica a trovare! O può trovare un'impresa, o lavora con uno... ti fa filare! Ma io lo vedo, le vedo queste cose, uno che ha fatto diploma di 5 anni, per fare elettricista. Cinque anni di diploma, tre anni di media, trova uno... che ha fatto la fortuna di impresa che ti fa lavorare, fa filare... poi cassa integrazione, va a girare a destra, a sinistra.... operaio.... Operaio, spiace, l'operaio... in Italia. Lui, l'operaio è quello che tiene la barca, però è schiacciato! [...] invece la laurea ti da possibilità di trovare, anche all'estero. Perché conosci. Io lo vedo tanto anche nel mondo arabo. Tanti hanno bisogno di gente, Dubai, Qatar, se uno è laureato non ha problemi!

MR: perché molti dicono i laureati in questo momento non trovano lavoro, per la crisi... quindi conviene trovare qualcosa che ti possa dare lavoro subito...

P: Crisi non può stare sempre. Crisi non dura. Perché non puoi rimanere tutta la vita in crisi, o no? Io non posso... 2012 siamo in crisi, 2013 magari si apre tutto, attività, lavoro, qua, impresa, là, come prima... *Io non posso stare fermo, accorciare la strada* perché c'è crisi. Io vado la mia strada, col bene o il male, con crisi o non crisi. Vado. Se crisi passa, mi trovo molto meglio degli altri, se ho laurea, o no?

MR: però comunque anche facendo un tecnico lui potrebbe comunque poi iscriversi all'università, no?

P: Io li vedo, ragazzini giovani, a 18 anni. Finisce la scuola. Si sente ragazzine, si sente con gli amici. Vuole la macchina, vuole il lavoro, e allora... lascia. Ragazzo giovane, 18 anni comincia a lavorare presto, si trova, che ne so... 1000 euro in tasca (ride) no? 1000 euro in tasca, per lui, è come un miliardo! Per dire. Mai avuto soldi, prendi sempre soldi da genitori, poco, contati. Poi di colpo va a lavorare un mese e poi alla fine prende 1000 euro... e così, studiare?

Si potrebbe discutere sugli elementi di razionalità attraverso cui il padre di Ahmed

¹¹¹ In questo stralcio di intervista, il riferimento al luogo di residenza a Milano (via Ugo Tommei) e al titolo di studio dei membri della sua famiglia indica l'intenzione di voler rimarcare la contraddizione tra l'immagine stereotipata e squalificante di abitante in alloggi di edilizia residenziale pubblica e quella, che invece il padre di Ahmed vuole rivendicare, di una famiglia in cui la laurea è ritenuta un obiettivo raggiungibile.

esprime la logica e il senso della sua preferenza verso i percorsi liceali. L'intervistato esprime una sua conoscenza e rappresentazione del mercato del lavoro e delle sue dinamiche, e individua un'azione strategicamente capace di fronteggiare l'attuale fase di crisi economica e occupazionale. Il *diploma* non basta più, sembra dire il padre di Ahmed, occorre puntare più in alto per poter accedere ad un insieme di opportunità altrimenti difficilmente raggiungibili. Spingendo un po' più in là l'interpretazione razionalista si potrebbe anche rilevare che il padre di Ahmed esprime una rilevante capacità di anticipare non solo le conseguenze delle azioni individuali in vista di un obiettivo strategico prefissato (il conseguimento della laurea), ma anche dei possibili ostacoli e delle possibili debolezze della volontà. La scelta liceale è preferibile, dal suo punto di vista, perché rappresenta una forma di auto-vincolamento, poiché « costringe » lo studente a proseguire nell'istruzione universitaria sottraendolo alle « sirene » del facile lavoro e del facile guadagno (Elster 1979). Tuttavia, come si è richiamato nella prima parte di questo lavoro, è molto diverso mostrare che gli agenti, nel corso dell'intervista, sono grado di produrre un particolare senso e delle specifiche logiche razionali attraverso cui esprimere e motivare le proprie preferenze, dall'ipotizzare che esse siano *causalmente* legate alle scelte fatte. Il processo decisionale non segue una linearità assimilabile a quella del calcolo strategico-razionale e, come vedremo, le scelte non seguono necessariamente le aspirazioni espresse nel contesto familiare.

Avendo esaminato le preferenze e le definizioni della situazione presenti nel contesto familiare è possibile dar conto, attraverso l'osservazione etnografica, di come queste si confrontano con rappresentazioni e definizioni della situazione alternative in un gioco, o meglio in una lotta, di tipo simbolico, la cui posta è l'immagine che lo studente avrà di se stesso nel momento in cui dovrà infine esprimere in modo netto una scelta.

E' stato ricordato che all'inizio della terza media, Ahmed, aveva espresso l'intenzione di indirizzarsi, come un suo compagno di classe, verso un liceo scientifico, che questa scelta era coerente con il suo rendimento scolastico e con le aspirazioni familiari particolarmente inclini a favorire una carriera scolastica lunga. Tuttavia, intervistato nel mese di dicembre, Ahmed ha « cambiato idea ». I suoi risultati scolastici non hanno conosciuto significative flessioni e la sua predilezione nei confronti della matematica è rimasta immutata. Però, parla con sempre maggiore decisione di volersi iscrivere a un istituto tecnico, di cui tuttavia non sa molto. Per alcune settimane, quando lo incrociavo nei corridoi o in classe, durante i cambi dell'ora, provavo a scambiare con lui qualche battuta e provavo a sollecitarlo chiedendogli cosa gli piacesse delle scuole di cui adesso mi parlava.

Le sue risposte erano, e sono rimaste fino alla fine, molto vaghe. E sono ben racchiuse nel seguente passaggio di intervista:

MR: Siamo arrivati quasi al momento di scegliere, in classe se ne è parlato tanto questi mesi, credo anche a casa, dove siamo? qual'è stato il tuo percorso?

Ahmed: Allora, io all'inizio non sapevo, cioè ero proprio vago vago. Poi non so... ho visto un paio di scuole, così, le materie. E quelle che all'inizio mi hanno colpito è stato il liceo scientifico, però indirizzo scienze applicate. Poi *ho pensato, che non avevo così tanta voglia di studiare e fare un liceo...* e ho visto... magari *un istituto tecnico che magari era un po' più facile* magari era meglio. All'inizio volevo fare il tecnico, sul grafico e comunicazione... poi ho... sono andato a vedere l'open day del Feltrinelli, e mi ha, diciamo, convinto di più... che è sempre tecnico, però informatico e telecomunicazioni....

MR: non c'è la parte grafica...

A: sì...

MR: e cos'è che non ti piaceva dell'altro?

A: Magari ho pensato che... non lo so, che magari il grafico non mi ispirava più di tanto... *mi ispirava più informatico...*

MR: E il liceo come mai l'hai abbandonato?

A: Eh perché visto che c'è tanto da studiare, e io non ho molta voglia... meglio un tecnico.

Con estrema chiarezza e semplicità Ahmed mostra di aver profondamente interiorizzato i criteri e le categorie attraverso cui gli insegnanti definiscono e classificano l'offerta della scuola superiore. Ahmed si è ri-orientato, verso una scuola tecnica dopo aver in qualche modo appreso che nei licei è richiesto un impegno e una dedizione che, in questo momento, egli non è in grado o non ha voglia di assicurare. Alcuni aggettivi che sarebbero in grado di qualificare in qualche modo la sua nuova scelta, « grafico », « telecomunicazione », sono per Ahmed termini relativamente privi di contenuti, che non è in grado di spiegare. La sua scelta di indirizzo si configura dunque anche in questo caso *in negativo* come un rifiuto del percorso liceale.

Ahmed ha ricevuto il suo consiglio orientativo prima delle vacanze natalizie. Nonostante venisse considerato dagli insegnanti come un ragazzo intelligente e maturo, con un rendimento buono, anche se non eccellente, è stato indirizzato dal consiglio di classe verso il canale dell'istruzione tecnica. Riportiamo l'estratto di un colloquio in cui la coordinatrice di classe e l'esperta di orientamento discutono sul consiglio orientativo da formulare:

Prof. G: *ha una marcia in più...* solo che è un lazzarone!

Orientatrice scuola Blu: Lui è *proiettato verso l'università...* comunque i compagni gli riconoscono diverse capacità... è scolasticamente abbastanza riconosciuto nel gruppo classe

Prof. G: sì quando ci si mette sì.

O: lui è *molto confuso*, non mi ha parlato di nessuna scuola in particolare, ha una grande confusione [...]

Prof. G: mi ha detto lo Stainer, oggi in classe

O: è un istituto tecnico, tutto sommato quindi giochiamo in casa, come lo vedi, troppo?

Prof. G: no, no, può farlo

O: mi ha detto anche liceo delle scienze applicate

Prof. G: liceo delle scienze applicate è Federico... bisogna capire le influenze

O: perché Federico io l'ho visto molto strutturato, è andato, ha visto, ha fatto

Prof. G: dietro Federico c'è il padre... lui no, poverino, il papà fa il muratore, quindi deve fare tutto da solo...

O: non so... io il liceo delle scienze applicate...

Prof. G: il problema di Ahmed è che deve studiare... ha delle ottime capacità...

O: quindi lo rinforziamo da questo punto di vista, su un tecnico?... ha tutte le carte per farlo.

Come abbiamo avuto modo di richiamare, le preferenze scolastiche di Ahmed si sono in qualche modo conformate alle indicazioni orientative ricevute. Nel corso dell'intervista svolta nel mese di gennaio, suo padre esprime in questo modo il suo senso di fallimento, ovvero il rammarico per la sua incapacità di esercitare un'influenza significativa sulle decisioni del figlio: « questa scuola lui l'ha scelta *perché la professoressa ha detto* così a loro ». Tuttavia, ciò non vuol dire che Ahmed abbia passivamente accettato il giudizio e il consiglio dei suoi insegnanti. Al contrario, Ahmed ha interiorizzato gli schemi di percezione e valutazione che ha ritenuto più autorevoli, ovvero quelli degli insegnanti e degli esperti di orientamento, e li ha attivamente utilizzati per formulare le proprie preferenze e le proprie scelte¹¹².

Secondo i docenti, Ahmed ha maturato una scelta « più consapevole », ha scelto « la scuola giusta per lui ». L'adozione degli schemi di percezione e classificazione utilizzati dall'istituzione scolastica, è stato l'esito dell'incontro tra un agente dotato di un habitus prodotto dalla propria traiettoria biografica e sociale e un campo di forze simboliche che hanno provato a imporre a questa traiettoria una specifica direzione. Nella fase di transizione verso la scuola superiore, in un momento di forte incertezza rispetto alla definizione dei

¹¹² « La socializzazione [scolastica] è un processo paradossale. Da una parte è un processo di inculcamento. Dall'altra, essa non si realizza se non nella misura in cui gli attori si costituiscono come soggetti capaci di appropriarsene » (Dubet e Martucelli 1996).

propri orizzonti di possibilità e alla necessità di riempire di contenuti, di rendere significative, le diverse alternative disponibili, Ahmed ha maturato una scelta confrontandosi con tre gruppi di attori, i docenti, i suoi amici, la famiglia (in particolare suo padre).

MR: Con chi ti stai confrontando? con chi parli di questa scelta?

Ahmed: con i prof, con i miei amici... poi con mio papà..

MR: che cosa dice tuo papà?

A: Mio padre vorrebbe che facessi un liceo, perché pensa che.. non lo so... mentre... io, non lo so, anche vedendo *ciò che hanno detto i prof...* vorrei più un tecnico...

MR: cos'è che pensa tuo papà?

A: E non lo so... dice che essendo l'unico maschio magari si aspettava non so qualcosa di più, anche...

MR: in che senso l'unico maschio?

A: lui dice così (ridendo)

MR: e invece tu?

A: (ridendo) non ho tanta voglia di studiare...

Abbiamo avuto modo di commentare la posizione del padre di Ahmed rispetto alla scelta liceale. Ciò che più importa sottolineare è la scarsa autorevolezza che hanno agli occhi di Ahmed il suo consiglio e gli assunti che lo fondano. « Ciò che hanno detto i prof. » assume, al contrario, un ruolo centrale nella definizione delle proprie scelte. Le aspettative del padre vengono in qualche modo ridicolizzate utilizzando un argomento (« essendo l'unico maschio ») che Ahmed non condivide e che (come testimonia la comunicazione extra-verbale) è ai suoi occhi scarsamente legittimo, espressione di un modello culturale percepito come obsoleto e soprattutto inadatto a orientare in modo appropriato la propria traiettoria scolastica. Il padre di Ahmed, operaio, sebbene laureato nel suo paese di origine, non può avere e non ha evidentemente argomenti sufficientemente convincenti da impegnare nella lotta simbolica con il corpo docente, in questo conflitto, neanche troppo latente, circa la definizione dell'identità scolastica di suo figlio. Agli occhi di Ahmed suo padre non è un “esperto”, *non ha titolo*, per esprimere una visione autorevole su di un mondo, quello delle scuole superiori, di cui non ha mai avuto modo di fare esperienza diretta. Come si sarà notato negli stralci di intervista riportati, il padre di Ahmed oltre a mostrare una competenza limitata della lingua italiana – di per sé capace di “svalutare” le sue prese di posizione rispetto al campo scolastico¹¹³ – non può che utilizzare argomenti generici scarsamente

¹¹³ Si faccia riferimento alle riflessioni sviluppate nelle pagine 121-122 a proposito del capitale simbolico che viene conferito, in una situazione comunicativa, ai locutori in grado di utilizzare quei prodotti linguistici a

capaci di offrire quelle certezze sul futuro prossimo di cui Ahmed ha bisogno in questa fase di transizione. Egli utilizza infatti considerazioni che riguardano lo status sociale, l'importanza, appunto generica, dell'istruzione e immagini positive che riguardano un futuro remoto e per questo incerto: « può diventare medico, ingegnere, farmacista »; « può trovare lavoro nel mondo arabo ». Non è in grado di offrire, invece, una rappresentazione appetibile del percorso liceale, che non conosce, e non è in grado di assicurare il proprio figlio con esempi e testimonianze concrete sulla possibilità « di farcela » e sulle gratificazioni immediate a cui potrebbe andare incontro.

In un contesto di questo tipo, per far fronte allo smarrimento e alle incertezze che caratterizzano questa fase di transizione, Ahmed volge lo sguardo ai soggetti che ritiene più capaci di consigliarlo, a coloro che lo conoscono sotto il profilo scolastico e che conoscono un'offerta scolastica di non facile lettura, e gli si affida. In questo modo assorbe non solo i consigli ma anche le rappresentazioni attraverso cui i diversi percorsi e curricula disponibili al termine della scuola media vengono dotati di significato: « facile – difficile »; « pratico – teorico »; « spendibile sul lavoro – costringe a proseguire », ecc. Questi soggetti, in virtù del proprio capitale simbolico e della chiarezza e coerenza con cui propongono agli studenti le proprie definizioni della situazione, riescono dunque a esercitare un'operazione di produzione delle aspettative scolastiche e di traduzione di alcune preferenze generiche in scelte specifiche e soprattutto rassicuranti.

7.4 – Famiglie con elevato capitale culturale

Profilo 3

Martin è un ragazzo mulatto, capelli ricci e crespi. La sua docente di italiano me l'ha presentato in questo modo uno dei primi giorni di osservazione partecipante:

Prof. N.: Lui è arrivato qui come elemento di disturbo, da un'altra scuola. E' stato bocciato in prima media... adesso è migliorato parecchio, ma sono bambini allo sbando. Perché la mamma è una specie di sorella più che... a livello educativo. Il papà è africano e Martin non l'ha mai conosciuto. Questa qui *poverina* [la mamma] è anche poco raggiungibile, non lo so, se per il lavoro o cosa. Comunque è una persona neanche di un livello culturale molto molto basso, però...

cui viene riconosciuto un valore elevato nel campo scolastico (Bourdieu 1982a).

In seguito, ho avuto modo di appurare che la madre di Martin non era laureata e lavorava come istruttrice di tennis precaria in alcuni centri sportivi della periferia milanese. I bassi risultati scolastici, il colore della pelle, l'episodio di una bocciatura, l'aver appreso che anche sua sorella aveva difficoltà scolastiche, mi offrivano inizialmente un'immagine relativamente coerente, e stereotipata, di una famiglia di classe popolare, presumibilmente in una situazione economica non facile e con difficoltà organizzative che si riflettevano sull'educazione dei figli, dunque, sul loro rendimento scolastico. Tuttavia, il caso di Martin mi ha incuriosito fin da subito per la sua apparente contraddittorietà. Poiché Martin parlava un italiano perfetto e fluente, in virtù di una riconoscibile *hexis* corporea e verbale, avevo infatti scritto sulle mie note di campo che « nonostante il modo in cui mi è stato presentato dalla sua insegnante di italiano, mi sembra[ava] piuttosto un ragazzo, forse adottato, proveniente da una famiglia di classe media ».

Il caso mi si è presentato inoltre ancora più « singolare », quando, nel corso dell'intervista individuale, Martin mi ha rivelato che non era sua madre a seguirlo nelle questioni scolastiche, ma sua nonna. Quest'ultima, inizialmente molto restia a concedermi un'intervista per via della sua « rabbia nei confronti di ciò che la scuola ha fatto a Martin », ovvero per un aperto contrasto sulla questione del consiglio orientativo, mi ha infine invitato ad incontrarla a casa di suo nipote e di sua figlia, dove vive ormai da molti anni. Così, in un condominio ben tenuto dei primi del novecento, con un'elegante portineria e un cortile interno, in una casa grande e piena di libri, mi ha accolto una signora sui settanta estremamente colta. A fronte di un padre assente – « medico camerunense che ha studiato in Francia, di grande intelligenza » – e di una madre spesso impegnata per lavoro – « che ha interrotto presto gli studi per una gravidanza prematura » (nonna Martin) – Martin è cresciuto con sua nonna che rappresenta per lui un fondamentale punto di riferimento. Insegnante in pensione, moglie di un imprenditore milanese da cui si è separata in età avanzata, a sua volta figlia di un imprenditore e di una casalinga, è madre di tre figli: Paola, come abbiamo detto istruttrice di tennis, Luigi, violinista attualmente nell'orchestra sinfonica di Tel Aviv, e Matteo, ingegnere, laureato in disegno industriale.

Martin ha anche una sorella, Judi, di due anni più grande che, nonostante una bocciatura durante le scuole medie, frequenta attualmente un liceo artistico. Le preferenze scolastiche di Martin si definiscono, dunque, a partire da un contesto familiare di questo tipo che, è bene ricordarlo, non sarebbe stato possibile cogliere attraverso un'osservazione

superficiale o attraverso le variabili che tipicamente vengono utilizzate per collocare gli attori nello spazio sociale. Siamo dunque, di fronte ad una situazione relativamente contraddittoria. Da un lato abbiamo una famiglia di classe medio-alta in cui un percorso liceale e l'iscrizione all'Università vengono considerati come parte di una “biografia normale”¹¹⁴, dall'altro, siamo in presenza di una carriera scolastica non particolarmente brillante (viene ammesso agli esami finali con il 7), segnata da una bocciatura.

In un quadro di questo tipo, nel mese di novembre 2011, Martin esprime in questo modo le sue preferenze:

Martin: Allora io sono partito, col fatto che, prima cosa, mi piace disegnare. E mi piacciono le macchine. E quindi le ho messe insieme e ho scoperto che a me piace un sacco disegnare macchine, inventarsi, tipo generi di macchine diversi, così... e quindi *il mio grande sogno sarebbe quello di fare designer delle macchine*, così... allora ho guardato bene tra le scuole superiori che c'erano... a tema artistico e ho scoperto che alla fine la scuola in cui va mia sorella è ottima, perché comunque... prima cosa, io *sono andato a parlare* [con sua nonna], e io gli ho detto subito che io sono una frana in matematica, *gli ho detto subito che in matematica io non vado d'accordo*. E loro mi hanno fatto delle proposte..

MR: proposte?

Martin: sì che comunque allora, “noi ti prendiamo, naturalmente non andrai bene in matematica, però vogliamo che tu ci faccia vedere che comunque migliori, e che comunque a stare in questa scuola, ci tieni”. Quindi per me sarebbe ottima [...] *l'unico dubbio* è che, cioè è un liceo. E magari *nel liceo si va più su una parte teorica, che su un laboratorio*. A me fare parte teorica, mi va benissimo, il problema è che poi, ho bisogno magari di qualcuno che mi stia dietro magari a spiegarlo perché magari non lo capisco subito alla prima, e magari neanche alla seconda... e dato che già le ore di scuola sono quel che sono...

L'iscrizione a un liceo artistico è motivata da una passione, da un « grande sogno, quello di fare il designer di macchine »¹¹⁵. Al tempo stesso Martin mostra di aver ben appreso una competenza orientativa particolare che lo rende dubbioso e insicuro nei confronti di un percorso che potrebbe rivelarsi troppo difficile per le sue capacità (« sono una frana in matematica »). La distinzione introdotta nel corso delle attività di orientamento da insegnanti ed esperti tra percorsi « più teorici » e percorsi « più pratici » viene usata da Martin nel corso dell'intervista e assume un valore semantico più vicino alle categorie e ai criteri di

¹¹⁴ Fa eccezione in questo senso la traiettoria della madre di Martin la cui “straordinarietà” viene imputata appunto ad un episodio giovanile, « una gravidanza prematura », che non le ha consentito di terminare gli studi.

¹¹⁵ Si noti quanto questo « sogno » riecheggi il percorso scolastico di uno zio a cui Martin è molto affezionato che è laureato in disegno industriale.

percezione utilizzati dagli studenti dove « teorico » vuol dire « più studio » e vuol dire anche « più difficile ». Gli scarsi risultati in matematica, il riconoscimento di una sua limitatezza cognitiva (« non lo capisco subito alla prima, e magari neanche alla seconda ») diventano per Martin degli attributi che fissano la sua potenzialità scolastica e che segnalano la sua non perfetta coerenza con le richieste di un percorso liceale. Queste limitazioni tuttavia non sembrano restringere i margini entro cui collocare la sua scelta. La sua debolezza scolastica viene oggettivata ed esplicitata persino di fronte all'istituzione scolastica che in futuro dovrà giudicarlo (« sono andato a parlargli e gli ho detto che sono una frana in matematica »), viene trattata come un problema specifico, secondario, che non investe tutta la sua persona e che non definisce di per sé le sue potenzialità scolastiche, la sua capacità « di farcela ». Martin sembra pronto ad accettare la sfida e, in questo senso, è rassicurato evidentemente anche dall'orientamento praticato nella sua famiglia. Così, dopo aver espresso i suoi dubbi espone una possibile soluzione che possa consentirgli comunque di realizzare il suo « sogno »:

Martin: cioè magari ho deciso, deciderò, ho detto ai miei, e loro hanno detto va bene, che magari dal prossimo anno magari prenderò anche delle lezioni la domenica, o il sabato, da qualcuno ma per comunque farmi ripassare queste cose qua... e poi... cioè ho anche sentito mia sorella in questo periodo... e ha detto che lei si è trovata bene, ci ho parlato, e anche lei è una frana in matematica... è ha detto che.. allora, adesso.. in pagella c'ha la sufficienza.

Emergono dunque due elementi, in qualche modo ascritti, che fungono da importanti rassicurazioni e che rafforzano la volontà di intraprendere il tipo di percorso scelto. In primo luogo, si evince una disponibilità familiare a sostenere e incoraggiare Martin nel perseguire il suo obiettivo anche a costo di un esborso di denaro, in secondo luogo, l'esperienza liceale di sua sorella, anch'essa non particolarmente brillante in matematica, costituisce per questo studente un modello esemplare in grado di fargli percepire la possibilità di « farcela » anche in presenza di alcune difficoltà.

In virtù delle proprie appartenenze ascritte, delle biografie familiari, delle esperienze dei soggetti che gli sono vicini e della loro capacità di operare in diversi modi un'azione orientativa, è infatti possibile dar conto del processo decisionale che, infine, ha portato Martin a iscriversi a un liceo artistico nonostante le raccomandazioni contrarie dei suoi docenti. Questi ultimi avevano infatti deciso, in consiglio di classe, che il percorso a lui più congeniale sarebbe stato quello professionale. Riportiamo qui di seguito un estratto di una

conversazione in cui un'insegnante affronta la questione con un orientatore:

Orientatore scuola Blu: lui dice che vuole fare qualcosa che permetta di andare all'Università. Dice che vuole fare il designer di auto o architetto [detto in modo ironico]... liceo artistico...

Prof. N: no, liceo direi propri di no

O: lui lo butta lì, io poi non lo conosco tanto dal punto di vista scolastico [...] mi è sembrato serio, umile, attento. Quando non capisce qualcosa interviene... però ne avrei parlato con te, mi manca il dato sul rendimento

Prof. N: no, ma sono fuori dalla realtà... hanno delle ambizioni incredibili! Dicono che la nonna era insegnante... ma non lo so... non si rendono conto [riferito alla famiglia] che Martin fa degli errori grossolani, in italiano.. lui non sa l'italiano! Non oralmente, va bene.. ma nello scritto!

O: liceo artistico non ne vedo proprio il motivo allora.. pensiamo più sul tecnico-professionale allora?

Di fronte al consiglio orientativo, e più in generale di fronte ai messaggi che vengono trasmessi agli studenti nel corso delle pratiche di orientamento, la famiglia di Martin ha un atteggiamento molto critico. Come vedremo dalle parole di sua nonna, in virtù di un elevato capitale culturale, in virtù di una conoscenza diretta e approfondita del sistema scolastico, in virtù di esperienze e biografie familiari particolari, la resistenza a far proprio il giudizio degli insegnanti si inserisce all'interno di un discorso più ampio e fortemente critico nei confronti dell'istituzione scolastica nel suo complesso.

Nonna Martin: non mi vengano a dire che può avere le idee chiare sul suo futuro! Prima di tutto perché è un adolescente. Poi è *in evoluzione*. Io sono andata da adolescente a fare il liceo scientifico e in terza mi sono resa conto che non ero adatta, quindi... Io ti posso dire quello che ho potuto fare. Di osservare e ascoltare il bambino fin da piccolo. Man mano, lui ha maturato un desiderio. Di fare disegno. Lui sognerebbe di fare il disegnatore di macchine, quindi. Mediocrementemente interessato allo studio, come tutti i ragazzini. Quando ha 6 c'è festa in famiglia perché *studia pochissimo (ridendo)*. *Ma questo non ha niente a che fare con la scelta!* E' questo che non condivido. Non hanno assolutamente ascoltato il perché e il per come Martin sarebbe arrivato a quella scelta. Cervello ne ha, al di là del 6 a volte stirato. Quindi non c'è ragione per precludere questa strada. [...] Sai qual'è la cosa grave? Che a scuola non creano passioni, le uccidono! Uccidono la passione e non permettono al ragazzo di avere dei sogni. Io ho insegnato nelle medie e spero di non essere mai stata così ottusa, *li ritengo molto ottusi questi insegnanti*, e frustrati a volte.

L'intervistata esprime una critica molto forte nei confronti del corpo docente e dell'azione pedagogica messa in atto nell'istituzione scolastica che svaluta profondamente il

tipo di giudizio espresso dagli insegnanti attraverso il consiglio orientativo. Per quanto nei diversi casi analizzati questo tipo di critica è emerso in modi spesso meno netti e attraverso retoriche differenti, l'analisi del materiale raccolto ha messo in luce che le famiglie che possono contare su di un capitale culturale elevato, quando in disaccordo con il giudizio scolastico, esprimono un senso di superiorità del proprio punto di vista su quello degli insegnanti. In particolare, rivendicano non solo la titolarità del diritto di scegliere in base alle proprie preferenze, ma anche il possesso delle competenze richieste per orientare gli studenti nel modo più appropriato (« questi insegnanti, sono degli incompetenti! »). Nell'estratto appena riportato, la nonna di Martin rifiuta la visione degli insegnanti quando utilizzano il rendimento scolastico come criterio per indirizzare gli studenti. Al contrario, l'intervistata affida agli interessi e ai « sogni » di Martin la base su cui dovrebbe fondarsi l'orientamento verso la scuola superiore. Il giudizio scolastico, in altre parole, non ha in questo caso il potere di definire, o di mettere in dubbio, le potenzialità scolastiche dello studente. Lo scarso impegno e i « 6 tirati per la gola » non impediscono all'intervistata di affermare che Martin « ha cervello » e che la strada liceale non gli deve essere per questo preclusa (« questo non ha niente a che fare con la scelta »). Ma su cosa si basa questa sicurezza? Su cosa poggia il diverso rapporto che la famiglia di Martin instaura con il giudizio professorale rispetto ai casi analizzati in precedenza?

Per rispondere a queste domande occorre comprendere in che modo si produca quel particolare tipo di capitale culturale che consente ad alcune famiglie di sottrarsi al potere simbolico prodotto dalle pratiche orientative dell'istituzione scolastica. E' possibile soffermarsi, dunque, su due aspetti che, nel corso dell'intervista, sono apparsi cruciali a questo proposito. Il primo è legato alle biografie, alle traiettorie scolastiche dei soggetti in qualche modo vicini a Martin. Il secondo ha a che fare con il grado di conoscenza dell'offerta di scuola secondaria superiore nel suo complesso.

Nonna Martin: Il mio primo figlio ha fatto il liceo, poi ha fatto ingegneria. Gli mancava un esame e mi ha comunicato che sarebbe passato a filosofia... se ti può interessare. Si è laureato in filosofia... stavo giusto dicendo a Martin, quando è venuto a trovarmi ieri, mi ricordo un giovedì mi ha fatto sedere nella sua stanza e mi ha detto “mamma, passo a filosofia” ricordo che non riuscivo più ad alzarmi!

Nonna Martin: ti faccio il mio esempio. Io alla fine della scuola media ero stata definita particolarmente brillante. Per cui mi hanno messo, mi hanno messo... perché non sono stata io, non sapevo nemmeno, a 14 anni, che cosa fosse... ho fatto il liceo scientifico. Prima, seconda e terza è

andata, alla fine della terza sono stata rimandata, nota bene, in matematica, fisica e scienze! Non ero assolutamente adatta. Quindi a 14 anni una persona può essere carente o brillante e arrivare a un certo punto a crollare o... anche Matteo [il secondo figlio, zio di Martin] durante il liceo non ha fatto niente, le amicizie, gli spinelli... proprio una cosa... poi a metà dell'ultimo anno si è messo a studiare, non so... e alla maturità ha preso 98! quindi, superato brillantemente.

Nonna Martin: Judi, per dirti, questi insegnanti, quanto razzismo... l'insegnante dice a Judi "è inutile che ti dai da fare, tanto potrai solo andare a lavare i cammelli"... bocciata anche lei, tra parentesi, perché, diciamocelo, questa cosa del padre [della razza], su loro è ovvio che pesa. Però abbiamo voluto darle una possibilità, l'abbiamo iscritta al liceo artistico perché il disegno era quello che le piaceva di più e adesso ha dei problemi, certo, come tutti i ragazzi, ma ce la fa!

Come mettono in luce gli estratti di intervista appena riportati, l'esperienza diretta o mediata di un percorso liceale e universitario, e il fatto di averla affrontata e superata con relativo successo, consente di diradare quei dubbi e quelle incertezze di coloro che hanno modo di accedere a questo tipo di testimonianze. In particolare, i frequenti cambi di direzione, che sovente punteggiano le traiettorie di chi intraprende percorsi di studio lunghi, l'accesso ai racconti di chi è riuscito a superare, anche con difficoltà, gli ostacoli incontrati sul proprio cammino, offrono una base empirica per mettere in discussione la visione plastica delle attitudini e delle potenzialità scolastiche veicolata dal corpo docente attraverso le attività di orientamento.

A definire l'orizzonte entro cui situare gli interessi, le passioni, i « sogni » di Martin non sono solo le biografie dei soggetti adulti a lui più vicini, ma anche le informazioni e le rappresentazioni dell'offerta formativa a cui può avere accesso attraverso questi ultimi. Abbiamo ricordato che quasi tutte le famiglie condividono l'idea che la scelta delle scuole superiori deve essere, per gli studenti, il più possibile autonoma e responsabile. Tuttavia, anche se la scelta di un determinato indirizzo non è imposta dalla volontà dei familiari, nel corso delle interviste si è cercato di mostrare se il ruolo di questi ultimi non fosse quello di definire dei margini specifici entro cui gli studenti possono esercitare la propria « libertà di scelta ».

Questo tipo di operazione è risultata particolarmente evidente soprattutto intervistando le famiglie dotate di un elevato capitale culturale. Infatti, coloro che non hanno informazioni sufficienti e una adeguata capacità di lettura dell'offerta formativa, non sembrano in grado di imporre ai propri figli dei margini di scelta che siano sufficientemente autorevoli. In questi casi i figli, grazie alle informazioni a cui possono accedere tramite i

propri reticoli amicali e attraverso i propri insegnanti, hanno spesso una conoscenza più precisa del mondo delle scuole superiori di quanto non l'abbiano i propri genitori. Al contrario, tra le famiglie che hanno una maggiore familiarità con l'offerta scolastica è possibile riscontrare l'esistenza di immagini estremamente vivide attraverso cui i diversi percorsi di scuola superiore vengono rappresentati. Ciò equipaggia gli studenti di un *frame*, talvolta alternativo a quello cui hanno accesso attraverso i gruppi informali e la scuola, a partire dal quale possono tradurre gli interessi generici in preferenze scolastiche più precise.

Nonna Martin: loro dicono che dovrebbe fare una scuola professionale... dico, ma lo sanno dove li mandano questi ragazzi? *La scuola professionale è un caos incredibile*, di materie, un caos di organizzazione, ambienti complessi e molto pericolosi sul piano della crescita

MR: in che senso complessi?

Nonna Martin: Complessi perché sfuggono. Le classi sono molto numerose. Quindi un ragazzino deve essere capace già di avere una linea, una struttura interiore, di comportamento, che non lo puoi pretendere. E facilmente si disperdono. Poi queste *quattordici materie*, di solito sono circa quattordici, sono dispersive, non preparano [...]. Io accetterei una scuola professionale se venisse riformata. Perché *se uno conosce bene la scuola professionale, scappa*. Perché da un punto di vista proprio di formazione, di testa, di cultura la scuola professionale non ti dà nulla, non ti dà neanche uno stimolo...

MR: è più professionalizzante dicono gli insegnanti

Nonna Martin: Gli insegnanti fanno la cosa gravissima secondo me... perché c'è la necessità di incrementare la scuola professionale. E usano questo: "così poi possono lavorare". Come!? Come possono lavorare? Data tutta la problematicità?... Questo è un inganno! *Come si fa a ingannare una famiglia e dirle, poi dopo trova lavoro?* Non è vero! Perché c'è gente che è uscita dal Molinari o dal Natta, che non hanno una preparazione adeguata. Quindi, dopo devono rincorrere tutto il resto e non è corretto. La scuola professionale in Italia... io proprio... ho parlato con alcuni presidi, *non è vero che prepara al lavoro!* Io non voglio che Martin butti via il suo tempo.

MR: ha avuto anche un'esperienza diretta delle scuole professionali? Come fa a...

Nonna Martin: Innanzitutto *ho molte amiche insegnanti, anche ai professionali, che me lo dicono*. Ma io ho anche un'esperienza, con due figlie adottive, in affido, con problematiche, che ho avuto per alcuni anni... e loro hanno fatto quella strada lì... quest'ultima, che è proprio come se fosse mia figlia... quindi parlo con esperienza di vita. Una roba allucinante! Allucinante!

MR: cos'è che ti ha colpito negativamente?

Nonna Martin: Innanzitutto l'ammasso dei ragazzi in classe... andava al Natta, e poi questa non educazione allo studio. Non proposte di... non che io sia maniaca, ma un minimo di stimolo!

Si noterà la somiglianza tra questo tipo di rappresentazione degli indirizzi professionali e quello, riportato nella seconda parte di questo lavoro, che è condiviso tra gli

stessi insegnanti che, tuttavia, non per questo sembrano particolarmente intenzionati a evitare che alcuni loro studenti intraprendano un percorso di quel tipo. La nonna di Martin mostra di avere una conoscenza approfondita di ciò di cui parla. Cita il numero delle materie insegnate nel corso di un anno di scuola (« queste quattordici materie! ») e, più avanti, si evince che questo tipo di informazione, come quelle che le consentono di affermare il proprio disappunto sulla qualità della didattica e dell'ambiente di apprendimento, emerge dal tessuto sociale in cui è inserita (« ho molte amiche insegnanti ») e da due esperienze dirette: figlie adottive che, « loro malgrado, hanno intrapreso questo tipo di percorso ». Si noterà che – così come negli estratti citati precedentemente l'intervistata ha argomentato la sua opposizione alla retorica utilizzata dagli insegnanti per definire le potenzialità scolastiche degli studenti – in questo caso la nonna di Martin si oppone fortemente, definendola come un « inganno », la retorica principale attraverso cui il corpo docente rende appetibili i percorsi professionali agli occhi degli studenti e delle famiglie (« non è vero che poi trovano lavoro! »).

Ma quale impatto hanno queste rappresentazioni della scuola superiore, queste aspettative familiari, questo modo di concepire la transizione scolastica sulle preferenze di Martin e dunque sulla sua « scelta autonoma »? Martin, come tutti gli studenti della sua classe, è stato sottoposto a quell'attività di orientamento formale e informale ad opera dei docenti e degli esperti di cui si è parlato in precedenza. Nei casi trattati finora, ovvero per gli studenti che provengono da contesti sociali e familiari scarsamente dotati di capitale culturale, si è mostrato come, nel momento di effettuare le scelte di preiscrizione, questi abbiano mostrato di aver interiorizzato le categorie e i criteri di valutazione che i docenti avevano utilizzato per produrre il consiglio orientativo. Nel corso di un'intervista svolta nel mese di Gennaio (cioè *al termine* del percorso di orientamento), Martin mostra, al contrario, la capacità di prenderne le distanze, di usarli criticamente, di sapersi muovere utilizzando schemi cognitivi differenti, molto simili a quelli espressi all'interno del suo contesto familiare.

Martin: io so che alcune volte, il consiglio orientativo è utile, però tipo... io c'ho un mio amico che ha 17 anni, che ha la sorella che ne ha appena fatti 18, che si è trovata a dover seguire... sì gli piaceva, ma... un consiglio orientativo che gli diceva di fare il liceo scientifico e alla fine è stata bocciata due volte.... io a sto punto ho detto “ok, io magari il consiglio orientativo magari ne tengo conto, ma non totalmente... se mi dicono di non fare l'artistico, prendo le misure. Se mi dicono di fare un classico, cosa che non succederà mai, perché a me non piace l'italiano, non lo seguo”.

MR: se ti dicono di fare un professionale, in cui magari puoi comunque sviluppare un po' la dimensione artistica?

Martin: Eh un professionale, lì naturalmente è da parlare coi miei, perché cioè i miei naturalmente non sarebbero d'accordo, e non mi manderebbero in un professionale... Perché dicono che è una scuola in cui la gente...

MR: la gente?

Martin: cioè c'è gente che... ad esempio viene molto bocciata

MR: e tu cosa pensi?

Martin: penso che... seguo il loro consiglio, perché non mi piace in sé, come scuola, il professionale... perché poi credo che il professionale si basi tutto su laboratori così... E io voglio disegnare, sì, però voglio riuscire a trovare delle tecniche come disegnare meglio, così... anche oralmente, e non sotto forma di... solo laboratorio... così...

In questo estratto di intervista, Martin mostra una significativa indipendenza dal giudizio degli insegnanti nella costruzione della sua identità scolastica e delle sue preferenze educative. In primo luogo, rifacendosi ad un caso specifico di sua conoscenza, e probabilmente avendo bene in mente i molti altri esempi presenti nel suo contesto familiare, mette in dubbio la capacità del consiglio di classe di assegnare ciascuno studente al percorso scolastico che gli è più « appropriato ». In secondo luogo, mostra di aver interiorizzato il modo attraverso cui nella sua famiglia viene rappresentata l'offerta scolastica: la visione degli istituti professionali come contesti difficili, in cui vi sono scarse possibilità di apprendimento (« c'è gente che viene molto bocciata ») e che non sono in grado di offrire un percorso di miglioramento personale non solo sul piano tecnico (« voglio riuscire a trovare tecniche come disegnare meglio ») ma anche sul piano della cultura generale (« anche oralmente, non solo sotto forma di laboratorio »).

Il processo decisionale prende corpo all'interno di un'arena, il campo della scelta scolastica, in cui gli studenti sono sottoposti a forze simboliche, talvolta in opposizione, che mirano a definirne gli orizzonti di possibilità. Nel caso di Martin, il conflitto di visioni e schemi di giudizio tra il corpo docente e la sua famiglia di provenienza è emerso con una forza particolare. Al termine del processo decisionale sembra che Martin abbia pochi dubbi e incertezze rispetto alla strada da intraprendere. Nonostante la forte discrepanza tra la scelta liceale e il consiglio dei suoi insegnanti che invece lo ritenevano appropriato per un percorso professionale, Martin è convinto di aver fatto la scelta giusta. La sua famiglia è riuscita infatti a compiere un'azione di orientamento e di rassicurazione che ha rafforzato le preferenze iniziali di Martin indirizzandole verso un percorso liceale presentatogli come più

appetibile rispetto ad altri. Le biografie delle persone a lui vicine gli hanno fornito, inoltre, l'opportunità di mettere in discussione uno dei criteri cruciali su cui gli insegnanti formulano il consiglio orientativo. Se il rendimento scolastico viene da questi ultimi utilizzato come indicatore dell'ampiezza delle possibilità e delle potenzialità educative degli studenti, le traiettorie scolastiche degli adulti di riferimento a cui Martin è legato da legami affettivi e di riconoscimento sono in grado di rappresentare una base empirica attraverso cui contestarlo e prenderne le distanze.

Profilo 4

Vitalie è nato in Moldavia dove è cresciuto, lontano da sua madre, Tatiana, fino all'età di 7 anni. Non ha mai conosciuto suo padre e ha alle spalle una storia migratoria complessa che sarebbe stata molto diversa se non ci fossero stati alcuni incontri fortunati, delle occasioni e delle opportunità che gli hanno consentito di accedere a dei *capitali* da poter essere utilizzati nei campi in cui si è dispiegata la sua vita quotidiana e la sua traiettoria di vita. Tatiana è arrivata in Italia, « clandestina », nel 2001, affidando i suoi due figli, Vitalie, il più piccolo, e Natalia, la più grande, ad una sua amica in Moldavia. Dopo un periodo di iniziale smarrimento, ha trovato lavoro come badante in una famiglia benestante milanese. Ha vissuto per due anni assieme alla persona che assisteva che tuttavia è deceduta subito dopo la sua regolarizzazione. Tatiana si sarebbe ritrovata senza lavoro, senza casa e senza possibilità di ricongiungersi con i suoi figli, se gli eredi della persona per cui lavorava non le avessero lasciato la possibilità di prendere in affitto, ad un prezzo molto più basso del valore di mercato, la casa in cui prestava servizio.

Tatiana: all'inizio la padrona di casa mi aveva detto, ti lasciamo in casa fin quando ti trovi un altro appartamento, che te lo trovi in affitto. Figuriamoci... appartamenti cari, carissimi... 1000 euro, monolocale, ma la miseria, come faccio a pagare 1000 euro, a portare i figli qua, a pagare tutte le spese, a mantenerli? Facevo le imprese di pulizia... poi a un certo momento la signora aveva detto “non cercare più. Questa casa, noi abbiamo deciso di lasciartela” e dopo questo è successo... loro sono venuti qua, Natalia curata [aveva un problema di salute], la scuola e tutto.

Natalia e Vitalie, arrivati a Milano, iniziano a frequentare rispettivamente la terza media e la seconda elementare. Naturalmente hanno enormi difficoltà di adattamento al

nuovo sistema scolastico, prima di tutto linguistiche. Vitalie passa indenne le scuole elementari e viene bocciato in prima media. Natalia, che riesce a superare gli esami di licenza media e si iscrive in un liceo scientifico, incorrerà anche lei in una bocciatura. La scelta del liceo, dice Natalia, era stata motivata « anche da un po' di incoscienza... non sapevo bene cosa significasse il liceo scientifico, sapevo solo che volevo diventare una chimica e che al liceo si studiavano le scienze ». Tuttavia, nonostante l'impegno – « studiavo tutte le materie col vocabolario di italiano accanto » – Natalia non riesce a sfuggire alla selezione scolastica che, dopo una bocciatura, la induce a iscriversi in un istituto tecnico.

Tatiana: diciamo che subito hanno cercato di spaventarmi. Nel senso, non spaventarmi, ma cambiare subito la scuola, perché già dal mese di ottobre, la scuola comincia a metà settembre, mi hanno chiamato: “lei non è portata a studiare qui”. Io dico, “ok... lo so che è difficile però me lo state dicendo proprio.. portala fuori... non la porto e basta, la lasciamo che rimane, bocciata, non fa niente. Non voglio fare così come un cocomero [come un pacco, spostato da una parte all'altra], mi rendo conto che sarà difficile per lei, non sarà facile, ma c'è un altro modo di studiare lì”. E quindi ha cercato da.. superare... non è riuscita a superare, diciamo, e poi dopo diciamo, vabbè è stato qualcuno che ce l'ha consigliato e abbiamo scelto quella scuola [istituto tecnico chimico] perché le piaceva molto la chimica.

Negli anni successivi, il diploma di perito chimico e la successiva esperienza universitaria (è iscritta alla Facoltà di Chimica) contribuirà a far maturare in Natalia la convinzione che « se hai voglia, puoi fare qualsiasi cosa » e che « per fare certe cose hai bisogno delle basi »

Natalia: come io, io volevo essere promossa e ho dovuto recuperare anni e anni perché non ho fatto qua le elementari e le medie.. ce l'ho fatta. Adesso, all'Università devo recuperare di nuovo, daccapo praticamente, la matematica dalla prima superiore. E lo faccio. [...] Se avessi resistito al liceo adesso per me sarebbe più facile. Mi dispiace che non ci ho provato. I miei amici che vengono dallo scientifico.. sono delle macchinette! (ridendo) Sicuramente mi avrebbe agevolato.

L'esperienza di vita e scolastica di Natalia non è secondaria per interpretare il processo di transizione alla scuola superiore di Vitalie. I suoi racconti, le sue visioni e convinzioni costituiscono infatti esempi e testimonianze che contribuiscono a produrre quelle categorie, criteri di percezione e giudizio, che informeranno l'attività di orientamento attraverso cui la famiglia di Vitalie lo sosterrà nella « sua scelta ».

Dal punto di vista scolastico, Vitalie assume una posizione piuttosto marginale. Mi è apparso sempre molto distratto e poco partecipe durante le lezioni. I suoi risultati scolastici sono scarsi. Ha un rendimento migliore in matematica e tecnologia, ma è stato ammesso all'esame finale di licenza media solo con il 6. Le attività che lo impegnano maggiormente durante il tempo extra-scolastico sono la *box* e lo *skate*. Essendo più grande dei suoi compagni di classe la sua cerchia amicale si compone di ragazzi e ragazze conosciuti nel quartiere, « amici delle elementari », « amici di *skate* », « amici della palestra ». Ha iniziato la terza media con quasi nessuna idea su cosa avrebbe voluto fare al termine del primo ciclo della scuola secondaria. Nell'ambito di un'attività di orientamento svolta in classe nel mese di ottobre, ha indicato un insieme di possibili lavori che gli sarebbe piaciuto svolgere che è stato ritenuto dagli orientatori « incoerente e confuso »: ingegnere, informatico, membro delle forze armate, medico, barista. Quando gli è stato chiesto il tipo di scuola verso cui avrebbe voluto indirizzarsi, ha risposto dicendo che preferiva una scuola che « dia pochi compiti » e « che sia vicino a casa », « l'istituto tecnico o il liceo scientifico ». Nel corso di un'intervista svolta nel mese di Dicembre, mi ha detto che era « molto confuso »:

Vitalie: all'inizio volevo fare il geometra. Poi *mi sono svoltato verso il liceo scientifico*, tipo per raggiungere gli amici. Poi dopo ho pensato anche al Molinari, l'informatico. Alla fine sono tornato all'inizio, il geometra

MR: Cosa ti attira del geometra?

Vitalie: Che mi piace disegnare, il geometra fa i disegni precisi, millimetro per millimetro...

MR: Ti piace educazione tecnica come materia?

Vitalie: Sì è la materia in cui vado meglio, poi ho visto che c'è la matematica e mi piace la matematica.

Come si evince da questo estratto, nonostante si sentisse « molto confuso », Vitalie non si distingue da quasi tutti i suoi compagni che identificano i percorsi verso cui indirizzarsi in base alle materie nelle quali hanno un rendimento migliore e verso le quali sperimentano una maggiore affinità. Tuttavia, la sua adesione ai criteri che fondano il giudizio scolastico è parziale. Il suo rendimento è infatti ritenuto dai suoi insegnanti troppo basso perché lo si possa ritenere adatto ad intraprendere un percorso nell'istruzione tecnica e, ancor meno, in quella liceale.

Orientatore scuola Blu: lui ha delle evidenti difficoltà di attenzione e di concentrazione... fatica proprio a seguire una spiegazione [...] quando ho sentito che parlava del Leonardo da Vinci [un liceo

scientifico] mi sono venuti i brividi...

Prof. N: anche intelligente, più affidabile di quanto non fosse... questo qui è arrivato in prima media che non sapeva ne leggere ne scrivere [...]

O: ma perché poi il Leonardo?...

Prof. N: sono tutte cose per sentito dire... avrà parlato con qualcuno e...

Il consiglio orientativo indirizza Vitalie verso la Formazione Professionale, verso un percorso brevissimo che si conclude con una qualifica al termine di tre anni di studio. Gli vengono riconosciuti gli importanti progressi fatti nel corso dei due anni precedenti (« è più affidabile di quanto non fosse »), tuttavia viene considerato ancora « troppo fragile », inadatto non solo per il percorso liceale e per quello tecnico, ma anche per l'istruzione professionale riformata, della durata di cinque anni, con i primi due anni « più teorici ». In breve, Vitalie viene riconosciuto inadatto allo studio.

Natalia: gli anno detto che deve fare il CFP... “vai a fare l'idraulico, l'elettricista... la scuola non fa per te”.

Di fronte a un giudizio di questo tipo, all'interno della sua famiglia d'origine si sviluppa un dibattito in cui vengono prese posizioni differenti e che è stato possibile cogliere nel corso di un'intervista a cui partecipavano sia la madre che la sorella di Vitalie:

Tatiana: ma è sempre una professione... anzi io sono più su questo, di fare un meccanico, che ne so, che poi non che il meccanico è perso, anzi direi di più, può trovare anche un lavoro. Invece lei [Natalia] non vuole proprio, perché dice più che altro c'è l'educazione dei ragazzi dove stanno studiando e con chi si trova anche. Ma lui non è come lei, che si impegna. E' la pigrizia, per quello dico, *siccome so che l'impegno...*

Natalia: no, no, stai sbagliando mamma, stai scherzando!?! Anche io alla sua età non sapevo cosa fare!

Tatiana: sì ovviamente non sai cosa fare però... ci vuole una spinta

Natalia: *ha ancora tempo...* non è assolutamente vero... secondo me è questione di... cioè una cosa ti deve piacere, perché quando ti piace una cosa la studi senza fatica, senza essere pesante. Quindi lui *deve ancora trovare la sua materia, qualcosa che l'appassioni [...]* al professionale potrebbe solo peggiorare la situazione.

Tatiana, la madre di Vitalie, appare propensa ad appropriarsi del consiglio orientativo. Prende atto degli scarsi risultati scolastici di suo figlio, della sua « pigrizia »,

della mancanza di impegno nello studio e trasforma il giudizio negativo degli insegnanti in qualcosa di positivo, in un'opportunità sul piano lavorativo (« con “il meccanico” può magari anche trovare un lavoro »). Al contrario, Natalia sostiene fermamente il contrario. Sostiene infatti che l'impegno nello studio è la conseguenza di un incontro con « una materia capace di far scattare la scintilla » e afferma che l'indirizzo professionale potrebbe limitare questa opportunità. Inoltre, come si evidenzia in modo ancor più netto negli estratti riportati qui di seguito, si fa portatrice di una rappresentazione a tinte molto fosche dell'istruzione professionale e dell'impatto che un'esperienza di questo tipo potrebbe avere sulla futura traiettoria non solo scolastica ma anche sociale di Vitalie:

MR: In che senso il professionale potrebbe solo peggiorare la situazione?

Natalia: Io non lo manderei al professionale... perché già non ha voglia di studiare, in più lo mandi al professionale... è una perdita di tempo secondo me. Perché io conosco tanta gente che ha fatto il professionale. Vanno lì soltanto per fare cosa? Per insultare i professori! Cioè comunque [Vitalie] è *una persona educata*, almeno con noi, non so con gli altri, quindi secondo me peggiorerebbe la sua situazione. Cioè sono comunque persone che vivono un po' così... alla giornata, non hanno stima per se stessi, stima per gli altri, perciò davvero *lo tirerrebbero un po'...*

Vitalie: *giù* [detto seriamente, come per condividere questo pensiero]

Natalia: esatto.

MR: Dicevi che hai degli amici, cosa ti raccontano?

Natalia: mah io conosco persone di 22 anni che non lavorano. Hanno finito il professionale meccanico, qualcosa del genere. Hanno lavorato, però erano talmente incapaci che non li hanno tenuti al lavoro. Perciò *non ha senso fare una scuola del genere se non ti da nemmeno un lavoro minimo*. [...] è un disastro

Tatiana: i ragazzi se prendono il filo di giocare, di perdere tempo, per loro anche va bene così! E' divertente per loro vivere alla giornata...

MR: se fosse per i ragazzi voi dite...

Tatiana: *se trovi una scuola dove basta essere presenti e fare niente...*

Natalia: sì sono tutti nel cortile a fare niente. Di fronte alla mia scuola c'era un professionale, elettronico mi sembra...

Tatiana: sì, perché *lei ha paura che lo tireranno su quella strada, ovviamente anche io ho paura per non farlo andare in quella direzione*

Natalia: perché comunque è un maschio, è diverso...

Tatiana: è anche un po' più grandicello di altri, comunque si tira dietro tutti gli amici che ci sono. *Perché poi la compagnia è ovvio, vuoi o non vuoi, ti tira sulla strada che fanno tutti, no?* E per quello lei aveva pensato che anche una scuola che se sarà, più impegnativa, forse si impegnerà anche di più lui a studiare

Come si può notare dal flusso discorsivo, dai turni di parola e dai rinforzi, Natalia, in virtù di una maggiore competenza e familiarità con il sistema scolastico italiano, assume una posizione dominante. Sebbene Tatiana abbia mostrato di avere aspettative educative più basse, lo si è visto nel precedente estratto, appoggia le tesi espresse da sua figlia, ritenuta più competente per svolgere una funzione di indirizzo in questa fase di transizione. Le scuole professionali emergono da questo estratto come scuole « parcheggio » in cui gli studenti « vivono alla giornata », in cui non vi sono gli stimoli necessari perché si producano in un impegno che possa consentir loro di acquisire competenze significative. Lo stretto legame con il mondo del lavoro, solitamente utilizzato dagli insegnanti per rendere appetibile questo tipo di percorso, viene messo in discussione. E, soprattutto, vengono fatte emergere alcune implicazioni rispetto ai meccanismi di produzione del successo scolastico e della devianza. Infatti, in opposizione agli assunti che fondano il giudizio degli insegnanti, Natalia utilizza la propria esperienza empirica per mettere in luce il peso cruciale che può avere l'effetto dei pari sul rendimento scolastico. Non solo, esprime il timore che una scuola professionale possa favorire l'incontro di Vitalie con ragazzi non « educati » e che questo possa innescare un processo scivolamento verso la devianza (« lo tirerebbero »). L'unico intervento del diretto interessato in questa discussione (« giù ») è significativo di una condivisione e dell'elevato valore simbolico riconosciuto al punto di vista di Natalia in famiglia che, peraltro, è testimoniato anche dal fatto che nel corso dell'intervista individuale Vitalie ha affermato che non parla « di questi argomenti con [sua] madre, ma solo con [sua] sorella e il suo ragazzo ».

Nel caso di Vitalie, il capitale culturale che consente un atteggiamento critico nei confronti del consiglio orientativo e dei criteri di giudizio che l'istituzione scolastica vuole trasmettere ai propri studenti non è in alcun modo legato agli attributi di status e classe solitamente utilizzati per posizionare i soggetti nello spazio sociale. Vitalie, a fronte di un genitore con una conoscenza molto limitata del campo della scuola superiore, può accedere alle informazioni e alle rappresentazioni possedute da sua sorella in virtù della sua esperienza diretta. Quest'ultima è in grado infatti di compiere una significativa e convincente operazione di indirizzamento che porta Vitalie ad esercitare la sua libertà di scelta entro margini molto precisi. Attraverso un'operazione di definizione di un margine “inferiore” (« i professionali no ») e di una “teoria” dell'apprendimento e del successo scolastico che in qualche modo libera il soggetto dal peso del rendimento fino ad allora dimostrato, Natalia definisce un orizzonte di possibilità alternativo a quello proposto dagli insegnanti nelle loro

pratiche orientative.

Se non si tenesse conto di questa attività, di questa pratica di orientamento quotidiano compiuto in famiglia, non si capirebbe per quale motivo Vitalie sia rimasto relativamente indifferente alle rappresentazioni attraverso cui gli insegnanti e gli orientatori illustrano le caratteristiche dell'offerta formativa. Come abbiamo detto, Vitalie ha un rendimento scolastico molto basso, « non ha voglia di studiare », « è pigro », ha affermato il desiderio di una scuola che « dia pochi compiti ». Molti suoi compagni hanno preferito indirizzarsi verso i percorsi professionali proprio perché, nel corso dell'orientamento scolastico, questi ultimi sono stati descritti come « più facili » e « meno impegnativi ». Il timore nei confronti di un carico di studio troppo elevato, prima ancora della « paura di non farcela », ha rappresentato per molti il criterio che li ha guidati nella scelta. Vitalie invece, da un lato, ha potuto accedere ad una rappresentazione alternativa del rapporto tra impegno e risultati scolastici – « una cosa ti deve piacere, perché quando ti piace una cosa la studi senza fatica, senza essere pesante » (Natalia) – dall'altro ha potuto interiorizzare un'immagine dei percorsi professionali che ne ha messo in luce alcune criticità solitamente censurate nel discorso prodotto dagli attori che praticano l'orientamento a scuola.

7.5 – Conclusioni

L'estensiva illustrazione dei quattro casi di studio nelle pagine precedenti ha avuto come finalità principale quella di consentire un'osservazione ravvicinata di alcuni processi decisionali. In particolare, si è provato a mettere in luce la complessità che sottende non solo la formulazione delle scelte effettuate al termine della scuola media, ma anche delle preferenze e delle rappresentazioni sui cui queste ultime si fondano. Poiché una delle domande conoscitive che ha mosso la raccolta del materiale empirico e le analisi condotte in questo lavoro riguarda il ruolo dell'istituzione scolastica nella determinazione delle scelte, si è deciso di focalizzare l'attenzione su alcuni tra i casi in grado di mostrarne gli aspetti più critici.

Sebbene non si sottovaluti il peso degli delle cornici cognitive e dei referenti culturali e simbolici a cui i soggetti possono accedere attraverso le famiglie di origine e i contesti di prossimità, in questo capitolo si è cercato di analizzare se e come le pratiche di orientamento scolastico possano contribuire alla formazione delle preferenze scolastiche.

Come è stato sottolineato, nelle due scuole in cui è stata condotta la ricerca, una quota estremamente significativa di allievi ha modificato notevolmente le proprie preferenze al termine del processo di orientamento scolastico. In particolare, le osservazioni e le interviste con gli insegnanti hanno rilevato che si trattava quasi esclusivamente di un ri-orientamento « verso il basso », verso i percorsi tecnici o professionali. Le analisi presentate consentono di mettere in luce in che modo le attività del personale scolastico contribuiscano a far sì che questo *ridimensionamento* delle aspettative educative rifletta le disparità di origine sociale e, più in particolare, rafforzi la segregazione sociale dei diversi indirizzi che compongono il secondo ciclo della scuola secondaria in Italia.

Assistendo alle pratiche orientative, sia quelle più formalizzate, sia quelle più informali, si ha la sensazione che uno degli obiettivi che insegnanti e orientatori si pongono sia quello di fronteggiare, di filtrare, di ridimensionare, una “domanda di liceo” che è giudicata eccessiva. Il lavoro di campo ha messo in luce l'efficacia dell'orientamento scolastico e, in particolare, ha rilevato che molti studenti si affidano alle rappresentazioni attraverso cui docenti e orientatori definiscono l'offerta della scuola superiore. Fatta eccezione per gli studenti dal rendimento scolastico particolarmente elevato, che quotidianamente ricevono a scuola e in famiglia gratificazioni tali da motivarne il passaggio verso indirizzi che vengono presentati come particolarmente impegnativi, per gli altri, la misura in cui queste rappresentazioni vengono utilizzate per la scelta, dipende da fattori riconducibili alle origini sociali, e in particolare alla dotazione di capitale culturale familiare.

Come si è detto, il capitale culturale, in questo lavoro, viene considerato come un insieme di risorse che una volta attivate nel campo della scelta scolastica possono consentire di ottenere dei vantaggi. Il profitto che il capitale culturale può generare risiede, in questo caso, nella capacità di resistenza alle definizioni della situazione utilizzate dai docenti; nella capacità di opposizione alle forme della classificazione scolastica e dunque ai processi di aggressione simbolica. Dunque, attraverso l'illustrazione dei processi decisionali relativi a quattro casi di studio, si sono messi in luce i differenti aspetti e le diverse risorse che possono *qualificare* il capitale culturale e si è mostrato a quali condizioni può prodursi un “effetto capitale culturale” tale da consentire alle famiglie e agli studenti una presa di distanza dai consigli e dai suggerimenti provenienti dalla scuola. In particolare, si è mostrato che il capitale culturale non è disgiunto da alcune caratteristiche delle biografie familiari e delle biografie – e delle carriere scolastiche – di coloro che sono membri dei gruppi di riferimento. La possibilità di accedere alle informazioni, ai racconti e alle testimonianze di

coloro che hanno completato con successo un percorso di istruzione lungo, magari anche universitario, offre agli studenti una visione autorevole e alternativa a quella proposta all'interno dei percorsi di orientamento. La conoscenza del sistema di istruzione secondario consente agli adulti di riferimento di mettere in discussione alcuni messaggi provenienti dalla scuola, in particolare quelli che puntano ad incrementare l'appetibilità dei percorsi professionali. Il poter disporre, in famiglia o nei gruppi di interconoscenza, di soggetti che hanno avuto carriere scolastiche lunghe, offre agli studenti la possibilità di sentirsi rassicurati nel perseguire una strada dalla quale sono stati messi in guardia nel corso delle attività di orientamento. Al contrario, coloro che non dispongono di queste risorse conoscitive, informative e simboliche vivono con più frequenza un senso di incertezza e smarrimento che viene acuito nel momento in cui le preferenze inizialmente espresse vanno in una direzione diversa da quella voluta dal consiglio di classe.

Occorrerebbe mettersi nei panni di uno studente proveniente da un contesto sociale in cui l'istruzione liceale e quella universitaria è percepita come qualcosa di lontano, ignoto, "altro", oppure nella prospettiva di uno studente figlio di genitori immigrati, con una limitata competenza linguistica e con una scarsa conoscenza del sistema scolastico italiano, per comprendere le condizioni di efficacia di una pratica orientativa come quella descritta nelle pagine precedenti. Coloro che non vivono in contesti familiari e di prossimità tali per cui la via liceale possa essere « data per scontata », sono portati a chiedersi continuamente se saranno « in grado di farcela », se sapranno rispondere alle richieste e a ciò che ci si aspetterebbe da loro in quel tipo di percorso. Inoltre, le pratiche orientative, sottolineando la « non spendibilità » dell'istruzione liceale, portano questi gli studenti a fare previsioni sulla loro volontà e capacità di proseguire nell'istruzione universitaria, cioè in un mondo ancora più ignoto e lontano e ciò alimenta ulteriormente la loro incertezza. Se questi studenti fossero tuttavia ancora intenzionati ad orientarsi verso una via "alta" nell'istruzione secondaria, i discorsi ripetuti in classe che sottolineano in continuazione « il dramma dei laureati che non trovano lavoro », rappresentano un ulteriore elemento capace di scoraggiarli nell'investire in un percorso formativo lungo. In questo modo, coloro che, per le specifiche provenienze condizioni socio-culturali, necessiterebbero di un incoraggiamento, di un'istituzione capace di prospettargli possibilità relativamente poco comuni nei loro milieux familiari, di fornirgli quelle competenze necessarie perché possano raccogliere la sfida dell'emancipazione, della rottura con le regolarità che inerzialmente riproducono le divisioni

sociali e le disuguaglianze, vengono, al contrario, tenuti “al loro posto”. Nell'incapacità di opporsi con autorevolezza alle rappresentazioni del personale scolastico, chi aveva “sognato l'impossibile” – chi, pur nell'incertezza legata alle caratteristiche del proprio contesto di provenienza, si era immaginato in un percorso liceale – viene richiamato al senso di “responsabilità”, al principio di realtà, viene sollecitato a “ridimensionare” le proprie ambizioni.

Conclusioni

Si è iniziato questo lavoro sottolineando la persistente rilevanza delle appartenenze ascritte nel condizionare i destini educativi degli studenti. Nel sistema scolastico italiano, il passaggio dal primo al secondo ciclo della scuola secondaria rappresenta uno snodo cruciale nei processi di differenziazione scolastica e sociale dell'universo studentesco. Gli scolari, al termine della scuola media, sono canalizzati in percorsi di istruzione che consentono di accedere ad opportunità culturali, sociali e relazionali molto diverse, che si traducono in altrettante differenze nelle probabilità di accesso all'istruzione universitaria. Come mostra un'ormai ampia letteratura, la stratificazione del secondo ciclo della scuola secondaria è intimamente legata alla riproduzione delle disuguaglianze sociali *tout court*. Lo straordinario peso delle provenienze sociali sulle scelte di indirizzo al termine della scuola media fa sì che questo punto di biforcazione e differenziazione delle carriere educative rappresenti un ostacolo importante all'equalizzazione delle opportunità scolastiche.

La ricerca qui presentata ha preso le mosse dalla volontà di esplorare i meccanismi e i processi in grado di spiegare le ridotte probabilità degli studenti appartenenti ad alcune categorie sociali (classi popolari e figli di immigrati) di accedere, al termine della scuola media, ai percorsi scolastici maggiormente in grado di favorire il raggiungimento di livelli di istruzione elevati. Poiché nel sistema scolastico italiano, la distribuzione degli studenti nei diversi rami che compongono la scuola superiore avviene sulla base delle loro “libere scelte”, ci si è interrogati inizialmente sui motivi che determinano la loro auto-esclusione. Gran parte della ricerca che in Italia si è occupata di rispondere a questo interrogativo ha focalizzato l'attenzione sui titolari formali delle scelte e sui loro *background factors*, sui contesti economici e culturali in cui sono inseriti e sulle variabili in grado di meglio caratterizzare le loro condizioni di vita e le risorse a cui possono accedere. In questo lavoro si è intrapresa una strada differente. Si è spostato lo sguardo dai soggetti “che scelgono” alla rete di rapporti e relazioni in cui sono inseriti. Si è cercato di analizzare le scelte come l'esito di un processo di costruzione sociale che prende corpo all'interno di un *campo* di azione strutturalmente determinato.

La “scelta scolastica” è stata vista, dunque, come un “effetto di campo”, come il prodotto delle relazioni di forza e dei rapporti di potere che caratterizzano i legami tra gli attori che interagiscono nel corso dei processi decisionali. In questo quadro, la ricerca ha messo in luce il peso giocato dalle pratiche di orientamento offerte dall'istituzione scolastica.

Così, partendo da un'interrogazione sui motivi dell'auto-esclusione dei figli di immigrati e delle classi popolari dai percorsi liceali, si è finito per indagare i processi attraverso cui queste categorie ne vengono escluse con la complicità (spesso inconsapevole) di chi pratica l'orientamento.

Le analisi che sono state presentate nelle pagine precedenti sono il frutto di un lavoro etnografico che ha consentito di usare e di mettere alla prova alcuni concetti presi dalla cassetta degli attrezzi di una sociologia relazionale e conflittuale orientata allo svelamento dei rapporti di potere da cui è attraversato il sistema scolastico e che quest'ultimo riproduce. I concetti di campo, habitus e capitale culturale sono stati utilizzati per spiegare gli esiti delle relazioni tra orientamento scolastico, studenti e famiglie e per esplorare le condizioni di efficacia della violenza simbolica. A conclusione di questo lavoro può essere pertanto utile ricondurre le analisi svolte nei capitoli precedenti all'interno di un quadro teorico complessivo al fine di perseguire due obiettivi. Il primo è quello di esplicitare un filo conduttore in grado di legare le osservazioni fatte in queste pagine al tema più generale della riproduzione dell'ordine sociale, e in particolare al ruolo giocato dalla dimensione simbolica. Il secondo è quello di sottolineare le potenzialità euristiche dei concetti bourdieuiani qualora utilizzati con un'apertura sufficiente a dar conto, nel corso della ricerca etnografica, agli stimoli e agli “imprevisti” del lavoro di campo.

Una delle tesi che attraversano questo lavoro è che, attorno alla transizione verso le scuole superiori, si consumano quei processi di “chiusura” e “usurpazione” descritti da Parkin (1979) riprendendo il lavoro di Weber sul rapporto tra titoli di studio e stratificazione (1922). Secondo Parkin, la chiusura rivolta all'esclusione è « una forma di azione sociale collettiva che, in modo intenzionale o meno, dà luogo ad una categoria sociale di non aventi diritto o di estranei ». Al contrario « l'azione contraria dei “privilegiati negativamente” [...] rappresenta l'uso del potere da parte degli esclusi di guadagnare una più alta quota di risorse [che] minaccia sempre di intaccare i privilegi di coloro che sono legalmente definiti superiori » (Parkin 1979, trad. it. in Schizzerotto 1994, 154). Le ambizioni liceali e universitarie espresse, all'inizio della terza media, da studenti e famiglie immigrate o di classe popolare – da categorie sociali tradizionalmente poco presenti in questo tipo di percorsi – possono essere lette nei termini delle strategie di usurpazione: un tentativo di accedere a risorse capaci di intaccare i privilegi delle classi che trovano nel proprio capitale culturale, dunque nei titoli di studio, una condizione per la loro riproduzione. Il tentativo dei docenti e degli

orientatori di arginare la “corsa al liceo” e di indirizzare queste categorie di studenti verso percorsi scolastici più brevi, che non vedono nell'istruzione universitaria il loro sbocco naturale, può essere letto nei termini di un processo di chiusura sociale: una strategia oggettivamente orientata ad evitare che il capitale culturale delle classi medie e alte finisca per essere svalutato dai processi di inflazione delle credenziali educative (Collins 1979; Duru-Bellat 2006).

Uno dei problemi che ci si è posti nel corso della ricerca è stato quello di far riferimento a una teoria dell'azione che potesse consentire di dar conto delle strategie di chiusura e usurpazione sociale anche se, a livello individuale, non venivano esperite come tali. La seconda difficoltà è stata quella di individuare un meccanismo in grado di spiegare in che modo la scuola potesse realizzare l'esclusione di alcuni attori dai percorsi più prestigiosi pur nell'assenza di un suo diritto formale di selezione. Come si spera di aver messo in luce, l'apparato concettuale bourdieuiano offre alla prospettiva conflittualista la capacità di superare entrambe queste difficoltà.

Partiamo dal primo punto. Le analisi contenute soprattutto nella seconda parte di questo lavoro hanno messo in luce il modo in cui il corpo docenti pratica un orientamento “al ribasso” nei confronti di alcune categorie sociali. E' stato mostrato che alcuni insegnanti motivano questo tipo di atteggiamento a partire da una logica esplicita, consapevole, e se vogliamo razionale, secondo cui i soggetti che vivono una condizione di vulnerabilità economica e sociale potrebbero trarre maggior profitto dall'intraprendere percorsi scolastici più brevi. Da questo punto di vista, se gli insegnanti praticano una sorta di chiusura sociale che, di fatto, privilegia le categorie che dispongono di maggiori risorse economiche e sociali nell'accesso ai percorsi scolastici lunghi, essa è motivata, a livello individuale, da un atteggiamento paternalista, da una volontà di tutela nei confronti di soggetti ritenuti più « a rischio »¹¹⁶.

Tuttavia, molti docenti, perlomeno nel corso delle interviste, hanno esplicitamente dichiarato che lasciarsi guidare nella formulazione del consiglio orientativo da criteri extra-scolastici minerebbe alle basi l'equità e la meritocrazia del sistema di istruzione. Il lavoro di

¹¹⁶ A livello istituzionale si potrebbe mettere in luce il peso delle politiche che determinano gli attuali assetti della scuola italiana e il modo in cui, di fatto, pongono gli insegnanti di fronte ad una sorta di dilemma dell'inclusione, “costringendoli” a praticare la chiusura sociale. Si potrebbe citare il peso che i tagli alla scuola pubblica hanno avuto nel ridurre i programmi volti a favorire l'inserimento degli alunni con scarse competenze nella lingua italiana e la loro assenza nei percorsi liceali. Si potrebbero sottolineare le modeste risorse destinate a favorire il diritto allo studio degli studenti che provengono da famiglie economicamente vulnerabili.

campo ha così messo in luce che, nella maggioranza dei casi, il rapporto tra giudizio degli allievi in base alla loro presunta « potenzialità scolastica » e classificazioni sociali è più oscuro. Infatti, nel tentare di cogliere le presunte « inclinazioni » degli studenti, chi li giudica si fa guidare perlopiù da un “senso pratico” (Bourdieu 1980); da intuizioni che consentono di operare in modo immediato una sorta di “abbinamento” tra ciascuno studente e i diversi percorsi di cui si compone l'istruzione secondaria superiore. Tuttavia, le tassonomie utilizzate dai docenti per compiere questa operazione riposano su una definizione implicita delle diverse qualità scolastiche che sono il prodotto delle strutture del campo scolastico: rappresentano infatti una forma eufemizzata delle qualità attribuite alle categorie sociali comunemente associate ai diversi rami di cui si compone l'istruzione secondaria (capitoli 4 e 5). Per i docenti e per gli orientatori, il “liceale ideale”, colui o colei che presenta le qualità scolastiche ritenute necessarie per portare a termine quel tipo di percorso, ha esattamente le stesse caratteristiche del “liceale tipo”. E' cioè uno studente o una studentessa che ha dimostrato durante le scuole medie di attestarsi su una media dei voti particolarmente alta, o che, se più bassa, deve essere in grado di mostrare una particolare *hexis* (fluidità di linguaggio, ampiezza del vocabolario, sicurezza) e la capacità di sapersi muovere con agio su terreni culturali apprezzati dai docenti. Deve cioè mostrare di aver appreso quel particolare tipo di risorse culturali che ci si aspetta da coloro che frequentano quel tipo di scuola e che sono l'esito di un particolare tipo di socializzazione familiare che è quella tipica delle classi medie e alte, istruite e italiane.

L'operazione attraverso cui gli insegnanti provano a « cogliere » le « inclinazioni » degli studenti, e che consente di prevedere il loro possibile successo o insuccesso nei percorsi liceali, tecnici o professionali, può essere letta dunque come l'effetto della relazione dialettica tra strutture materiali e strutture mentali, tra campo e habitus, tra il modo in cui è “ordinato” il campo scolastico e gli schemi di apprezzamento e giudizio attraverso cui “ordinarlo”. Pertanto, è possibile interpretare le operazioni classificatorie degli insegnanti non necessariamente come volte a realizzare una consapevole strategia di chiusura sociale, ma come il prodotto dei processi di socializzazione e apprendimento a cui sono stati essi stessi sottoposti (Bourdieu 1989). In questo modo, i giudizi attraverso cui la scuola *oggettivamente* discrimina alcune categorie di studenti non ritenendole all'altezza di intraprendere alcuni percorsi scolastici, possono essere espressi con la sicurezza di chi conosce le “regole del gioco” e i processi di selezione scolastica che gli studenti incontreranno in futuro; di chi verifica incessantemente l'esattezza dei propri schemi di

classificazione in un mondo delle scuole superiori ordinato secondo medesimi principi.

Il secondo problema che ci si è posti nel corso della ricerca è stato quello di esplorare in che modo la scuola riuscisse a filtrare gli ingressi nella scuola superiore pur non essendole riconosciuti strumenti formali di selezione. La relazione mutualmente costitutiva tra habitus e campo poteva consentire di superare anche questa difficoltà. Dissolvendo il dualismo tra consenso e coercizione, scelta e vincolo, tra agire intenzionale e limiti impersonali delle strutture sociali (Wacquant 2005, 145), la teoria della violenza simbolica permette di concepire le speranze soggettive, e le condotte che le conseguono, come il prodotto delle opportunità presenti nella struttura oggettiva. Così come i sistemi di giudizio utilizzati dai docenti sono al contempo il prodotto e ciò che riproduce la struttura del campo educativo, secondo Bourdieu, a partire dalla familiarizzazione con le forme del giudizio scolastico, anche gli studenti riescono ad anticipare e a prevedere il proprio destino scolastico e dunque ad “aggiustare” su di esso le proprie “vocazioni” (Bourdieu 1966; 1989; Bourdieu e Passeron 1970).

Tuttavia, il lavoro di campo ha messo in luce che questo processo di reciproco adattamento tra speranze soggettive e strutture oggettive non è così immediato come lascerebbe supporre una lettura eccessivamente deterministica della teoria della violenza simbolica. La sottomissione « assoluta e immediata » degli agenti al proprio destino sociale, la coerenza tra posizioni e disposizioni, è « necessaria » solo in virtù di una « complicità originaria » tra habitus e campo (Bourdieu 1989, 12), che, nella realtà sociale, non deve essere mai data per scontata¹¹⁷. L'ordine sociale e simbolico perché possa riprodursi, perché i “privilegiati” possano mantenere la propria posizione e continuare a escludere i “privilegiati negativamente” con il loro consenso, necessita di alcuni dispositivi in grado di rafforzarlo, ribadirlo, ri-legittimarlo. L'orientamento scolastico è stato visto in questo studio come un dispositivo volto a realizzare questo scopo.

Le scelte scolastiche, più che espressione di un immediato accordo tra speranze soggettive e strutture oggettive, sono infatti l'esito di un processo di costruzione sociale. O meglio, l'esito di una lotta simbolica che avviene all'interno di un campo strutturato, di un'arena in cui gli attori, sottoposti a un insieme di forze in grado di definirne la traiettoria, agiscono e interagiscono in base alle risorse di cui dispongono. La posta in gioco di questa lotta sono i principi attraverso cui definire il valore degli studenti nel campo scolastico, i loro

¹¹⁷ Non è un caso che lo stesso Bourdieu nel corso della sua opera abbia posto l'accento sul concetto di campo al fine di mostrare la dimensione sempre conflittuale attraverso cui si riproduce un ordine sociale che è incessantemente minacciato e ristabilito allo stesso tempo.

orizzonti di possibilità e il loro destino educativo; l'ordine simbolico attraverso cui dar senso, giustificare e legittimare la loro distribuzione all'interno del sistema di istruzione. In questo quadro, le pratiche attraverso cui viene condotto l'orientamento scolastico sono state analizzate nei termini di una sorta di aggressione simbolica. Nel tentativo di arginare la “corsa al liceo”, di assicurare una maggiore coerenza tra consigli orientativi e scelte definitive, le pratiche di orientamento sono finalizzate alla messa in discussione di alcuni tra i principi attraverso cui gli studenti e le famiglie si erano immaginati uno specifico orizzonte di possibilità e alla loro sostituzione con altri ritenuti più appropriati.

Nelle analisi fatte nel settimo capitolo, emerge l'esito differenziale di questa aggressione simbolica. Si è mostrato che le famiglie e gli studenti, infatti, si muovono nel campo della scelta scolastica, reagiscono alle forze che lo strutturano, e si rapportano con i sistemi di classificazione e con le rappresentazioni che l'orientamento scolastico propone, in base alla loro dotazione di capitale culturale ovvero: alle risorse conoscitive di cui dispongono; al senso di *entitlement* con cui si fanno carico del processo di scelta; alla capacità di interagire in modo paritario con il personale scolastico proponendo e talvolta imponendo i propri punti di vista. Le famiglie con alle spalle una biografia costellata di successi nel campo educativo e con una buona conoscenza del sistema di istruzione, dispongono di quel capitale culturale necessario per rifiutare o per ritenere irrilevante il punto di vista della scuola quando in contrasto con il proprio. Le famiglie che hanno una scarsa conoscenza del sistema di istruzione, si ritengono invece meno competenti sulle questioni educative ed esprimono la propria vulnerabilità simbolica facendo proprio il punto di vista scolastico.

Poiché gli esiti di questa aggressione simbolica non sono neutri rispetto alle provenienze sociali, il processo di orientamento produce quindi la miscela ideale perché si realizzi una strategia di chiusura sociale che si cela, da un lato, dietro la presunta neutralità delle classificazioni scolastiche, dall'altro, dietro la formale libertà di scelta accordata alle famiglie. Infatti, coloro che finiscono per accordare un consenso ai criteri di giudizio scolastici, coloro che interiorizzano un'immagine di sé stessi e dei propri orizzonti di possibilità che è coerente con i consigli orientativi, coloro che rivedono “al ribasso” le proprie ambizioni educative, sono quelli che con la loro “corsa al liceo” avevano in un primo momento tentato una strategia di “usurpazione”, che in questo modo viene soffocata sul nascere. L'orientamento scolastico, praticato nel modo descritto in queste pagine, può costituire pertanto un tassello rilevante per uno studio sui meccanismi di chiusura sociale, sui processi attraverso cui alcune categorie sociali riescono a monopolizzare i percorsi educativi

maggiormente capaci di favorire l'accumulazione del capitale culturale e sociale necessario per accedere alle posizioni dominanti nello spazio sociale. Come si può rilevare dal confronto tra le ambizioni scolastiche registrate in una fase antecedente ai processi di orientamento e le scelte definitive fatte al termine della scuola media, nel corso del processo decisionale si realizza un'operazione di “correzione” che realizza una maggiore coerenza tra “vocazioni scolastiche” e i limiti imposti dalla struttura del campo scolastico alle diverse categorie sociali.

Le relazioni di dominio si riproducono, e si rafforzano, se dominanti e dominati condividono un medesimo ordine simbolico che consente di “naturalizzare” e misconoscere l'arbitrio su cui si fonda. Le pratiche di orientamento e il campo di relazioni e interazioni da cui emergono le scelte scolastiche possono essere visti, dunque, come un piccolo tassello in quell'incessante e quotidiana opera di continua costruzione e ricostruzione dell'accordo tra ordine sociale e ordine simbolico. L'accordo tra posizioni sociali e disposizioni non è mai immediato, le provenienze sociali non sono in grado di determinare in modo definitivo le ambizioni. Con questo lavoro si è provato a mostrare che la violenza simbolica è un processo quotidiano, e inevitabilmente conflittuale, che si esprime nei modi attraverso cui diverse categorie di attori riescono a imporre (oppure a subire) specifiche definizioni della realtà. Si spera di aver dato un volto e una logica a questi attori che (ri) fanno il mondo sociale in uno spazio e in un tempo specifico. Di aver messo in luce come la fase di transizione dal primo al secondo ciclo della scuola secondaria non sia solo cruciale nella riproduzione delle disuguaglianze educative, ma rappresenti un momento chiave in cui gli attori apprendono l'ordine sociale, lo interiorizzano, lo fanno proprio, “scegliendo” di produrlo e riprodurlo attraverso le proprie condotte.

Bibliografia

- Abburrà, L. (1997). Proseguire o smettere: da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli anni novanta? *Polis*, 11(3), 367–389.
- Abburrà, L., Gambetta, D., & Micheli, L. (1996). *Le scelte scolastiche individuali*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Accornero, A. (2000). *Era il secolo del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Thompson, M. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 52(5), 665–683.
- Alietti, A. (1998). *La convivenza difficile. Coabitazione interetnica in un quartiere di Milano*. Torino: L'Harmattan.
- Althusser, L. (1970). L'idéologie et appareils idéologiques d'état. *La Pensée*, 151.
- Andersen, P., & Hansen, M. (2012). Class and cultural capital. The case of class inequality in educational performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607–621.
- André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritage sociaux et jugements professoraux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota press.
- Apple, M. (1978). Ideology, reproduction, and educational reform. *Comparative Education Review*, 22(3), 367–387.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London-Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M., & King, N. R. (1977). What do schools teach? *Curriculum Inquiry*, 6(4), 341–358.
- Archer, L., Hollingworth, S., & Halsall, A. (2007). 'University's not for me: I'm a Nike person': urban, working-class young people's negotiations of 'style', identity and educational engagement. *Sociology*, 41(2), 219–237.
- Archer, L., & Hutchings, M. (2000). "Bettering yourself"? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 555–574.
- Argentin, G., & Triventi, M. (2011). Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms. Italy 1992-2007. *Higher Education*, 61, 306–323.
- Aries, E., & Seider, M. (2005). The interactive relationship between class identity and the college experience: the case of lower income students. *Qualitative Sociology*, 28(4), 419–443.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2007). *Ethnography. Principles in practice*, 3rd ed. London-New York: Routledge.
- Atkinson, W. (2010). *Class, individualization and the late modernity. In search of the reflexive worker*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Aymone, T. (1972). *Scuola dell'obbligo città operaia*. Bari: Laterza.
- Azzolini, D. (2011). A new form of educational inequality? What we know and what we still do not know about the immigrant-native gap in Italian schools. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 197–222.
- Azzolini, D., & Barone, C. (2012). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 4, 687–718.
- Bagnasco, A. (1977). *Tre Italie*. Bologna: Il Mulino.
- Bagnasco, A. (1994). *Fatti sociali formati nello spazio*. Milano: Franco Angeli.
- Bagnasco, A. (2007). *Prima lezione di sociologia*. Roma: Laterza.
- Bagnasco, A. (2010). Le basi sociali della regolazione. *Stato e Mercato*, 88, 3–32.

- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570.
- Baker, S., & Brown, B. J. (2008). Habitus and homeland: Educational aspirations, family life and culture in autobiographical narratives of educational experience in rural Wales. *Sociologia Ruralis*, 48(1), 57–72.
- Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British journal of sociology of education*, 14(1), 3–19.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market. The middle calss and social advantage*. London: Routledge.
- Ball, S., & Goodson, I. F. (1984). *Defining the curriculum. Histories and ethnographies*. Philadelphia-London: Falmer Press.
- Ball, S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43(1), 52–78.
- Ball, S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112.
- Ball, S., & Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': "hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400.
- Ball, S., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). "Classification" and "Judgement": Social class and the "cognitive structures" of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51–72.
- Ballarino, G., & Checchi, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Ballarino, G., & Schadee, H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*, 22(2), 373–402.
- Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M., & Schadee, H. (2009). Persistent inequalities? Expansion of education and class inequality in Italy and Spain. *European Sociological Review*, 25(1), 123–138.
- Banfield, E. (1970). *The unheavenly city*. New York: Little brown.
- Banks, O. (1971). *The sociology of education*. London: Batsford.
- Baratz, S. S., & Baratz, J. C. (1970). Early childhood intervention: The social science base of institutional racism. *Harvard Educational Review*, 40(1), 29–50.
- Barbagli, M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli, M. (1978). *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli, M., & Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.
- Barban, N., & White, M. J. (2011). Immigrants' Children's Transition to Secondary School in Italy. *International Migration Review*, 45(3), 702-726.
- Barbera, F. (2004). *Meccanismi sociali. Elementi di sociologia analitica*. Bologna: Il Mulino.
- Barg, K. (2013). The influence of students' social background and parental involvement on teachers' school track choices: reasons and consequences. *European Sociological Review*, 29(3), 565–579.
- Barone, C. (2005). La teoria della scelta razionale e la ricerca empirica. Il caso delle disuguaglianze educative. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 46(3), 411–446.
- Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: a comparative analysis. *Sociology*, 40(6), 1039–1058.
- Barone, C. (2009). A new look at schooling inequalities in Italy and their trends over time. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(2), 92–109.
- Barone, C., & Azzolini, D. (2010). Gender, social class and ethnicity: towards a growing meritocracy

- in education? Facts and fantasies about educational policies in Italy. *Ricercazione*, 2(2), 167–177.
- Barone, C., Luijckx, R., & Schizzerotto, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis*, 24(1), 5–34.
- Barone, C., & Schizzerotto, A. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Batini, F., & Giaconi, N. (2006). *L'orientamento informativo. Strumenti e percorsi per la scelta formativa e professionale*. Trento: Erikson.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag; Trad. it. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Becker, H. (1952a). The career of the Chicago public schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470–77.
- Becker, H. (1952b). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451–465.
- Becker, H. (1961). Schools and systems of Stratification. In *Halsey et al. (a cura) Education, economy and society* (pp. 93–104). New York: The Free Press.
- Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento. Sociologie dell'educazione a confronto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bendix, R. (1969). *Stato nazionale e integrazione di classe: Europa occidentale, Giappone, Russia, India*. Bari: Laterza.
- Bendix, R., & Lipset, S. M. (1953). *Class, status and power*. New York: Free Press.
- Bennett, T., & Savage, M. (2009). *Culture, class, distinction*. London: Routledge.
- Berg, L. (1973). *Education and jobs. The great training robbery*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *The British Journal of Sociology*, 11(3), 271–276.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55–69.
- Bernstein, B. (1971). On classification and framing of educational knowledge. In Young (a cura) *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes, control*. London: Routledge.
- Berti, F., & Nasi, L. (2011). *Ceti popolari. Una ricerca sulle nuove vulnerabilità sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Besozzi, E., & Colombo, M. (2006). *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia*. Milano: Fondazione ISMU.
- Bianco, M. L., & Ceravolo, F. (2007). *Razionalità locali*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Blackledge, A. (2001). The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children's schooling in Birmingham, U.K. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 345–369.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*, Paris: La Heye; Trad it. (1972) *Puericultura e morale di classe* (1972) Guaraldi, Rimini..
- Bonica, L., & Olagnero, M. (2011). *Come va la scuola? genitori e figli di fronte a scelte e carriere scolastiche*. Roma: Infantiae.org.
- Borlini, B., & Memo, F. (2009). L'insediamento degli immigrati nello spazio urbano. Un'analisi esplorativa sulla concentrazione degli alunni di origine straniera a Milano. *Sociologia Urbana e Rurale*, 90, 89–115.
- Boschetti, A. (2003). *La rivoluzione simbolica di Pierre Bourdieu*. Venezia: Marsilio.

- Bottani, N. (1986). *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Bottero, W. (2004). Class identity and identity of class. *Sociology*, 38(5), 985–1003.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (1984). *La place du désordre: critique des théories du changement social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1961). *Sociologie de l'Algérie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1963). *Travail e travailleurs en Algérie*. Paris: Mouton.
- Bourdieu, P. (1966a). Champ intellectuel et projet créateur. *Les Temps Modernes*, 246, 865–906.
- Bourdieu, P. (1966b). La transmission de l'héritage culturel. In Darras (a cura) *Le partage de bénéfices* (pp. 384–420). Paris: Edition de Minuit; Trad. it. in Barbagli (1974) *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna: Il Mulino (pp. 284–313).
- Bourdieu, P. (1966c). L'école conservatrice. Les inégalité devant a l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325–347.
- Bourdieu, P. (1968). Structuralism and the theory of sociological knowledge. *Social Research*, 35(4), 681–706.
- Bourdieu, P. (1971). Genèse et structure du champ religieux. *Revue française de sociologie*, 12(3), 295–334.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Seuil; trad. it. (2003) *Per una teoria della pratica*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classes et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15(1), 3–42.
- Bourdieu, P. (1975). Structures sociales et structures de perception du monde social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(2), 18–20.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2-3), 88–104.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Edition de Minuit; trad. it. (1983) *La distinzione: critica sociale del gusto* Bologna, Il Mulino.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Edition de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982a). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1982b). *Leçon sur la leçon*. Paris: Edition de Minuit; trad. it. (1991) *Lezione sulla lezione*, Marietti, Genova.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Edition de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capitals. In Richardson J. G (a cura) *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 46–58). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1987a). *Choses dites*. Paris: Edition de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987b). What makes a class?: on the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1–17.
- Bourdieu, P. (1988). Vive la crise! for heterodoxy in social science. *Theory and Society*, 19(5), 773–88.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état: grande école et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89, 3–46.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Gène et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1993). Concluding remarks: for a sociogenetic understanding of intellectual works. In Cahoun et al. (a cura) *Bourdieu: critical perspectives*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Edition de Minuit. Trad. it. (1995) *Ragioni pratiche*, Bologna: Il Mulino.
- Bourdieu, P. (1997a). Le champ économique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 119, 48–66.
- Bourdieu, P. (1997b). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil; trad. it. (1998) *Meditazioni pascaliane*, Milano: Feltrinelli.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil; trad. it. (2009) *Il dominio maschile*, 2nd ed. Milano: Feltrinelli.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Edition Raison d'Agir.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'Etat. Cours au Collège de France 1989-1992*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Edition De Minuit.
- Bourdieu, P., & Sayad, A. (1964). *Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Paris: Edition de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Edition de Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil; trad. it. (1992) *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Bourgois, P. (2001). Culture of poverty. In *Encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 11904–11907).
- Bovone, L., & Ruggerone, L. (2009). *Quartieri in bilico. Periferie milanesi a confronto*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bowe, R., Gewirtz, S., & Ball, S. J. (1994). Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice'. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 63–78.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bratti, M. (2005). Classe sociale e scelta del corso di laurea. In Brucchi L. (a cura) *Per un'analisi critica del mercato del lavoro*. Bologna: il Mulino.
- Bratti, M., Checchi, D., & de Blasio, G. (2008). Does the expansion of higher education increase the equality of educational opportunities? Evidence from Italy. IZA Discussion Paper n. 3361.
- Breen, R. (2001). A rational choice model of educational inequality. Estudio/Working paper 166.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differential. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 223–243.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Non-persistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521.
- Brinbaum, Y., & Cebolla-Boado, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France: Success or disillusion? *Ethnicities*, 7(3), 445–474.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2009). Trajectories of immigrants' children in secondary education in France: Differentiation and polarization. *Population-E*, 64(03), 507–554.
- Brint, S. (2006). *Schools and societies*. 2nd ed. Stanford: Stanford University Press.
- Brubaker, R. (1985). Rethinking classical theory: the sociological vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society*, 14(6), 745–775.
- Brucchi, L. (2005). *Per un'analisi critica del mercato del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 52, 781–861.
- Bruner, J. (1998). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

- Caffa, F. (2006). Il manicomio diffuso. Degrado e disagio psichico nei quartieri di edilizia popolare a Milano. In Cerabolini e Pomelli (a cura) *La cura del contesto nel disagio psichico*. Milano: Edizioni Quattroventi.
- Calhoun, C., LiPuma, E., & Postone, M. (a cura). (1993). *Bourdieu: critical perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Calicchio, V., & Mabilon-Bonfils, B. (2004). *Le conseil de classe est-il un lieu politique? Pour une analyse des rapports de pouvoir dans l'institution scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Canino, P. (2010). *Stranieri si nasce... e si rimane? differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani italiani e stranieri* (Quaderni dell'Osservatorio n. 3). Milano: Fondazione Cariplo.
- Cappellari, L. (2005). L'importanza di scegliere bene la scuola. In Brucchi L. (a cura) *Per un'analisi critica del mercato del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York: David McKay Company.; trad. it. (1980) *La scuola come imperialismo culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Carrera, L., Palmisano, L., Petrosino, D., Salvati, A., Schingaro, N., & Simonetti, F. (2012). *Destini segnati? Segregazione territoriale, scelte e percorsi scolastici in tre quartieri di Bari*. Bari: Progedit.
- Castel, R. (1995). *Les metamorphoses de la question social: une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Cavaletto, G. M. (2010). *Tutta la vita davanti*. Milano: Guerini e Associati.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2007). *Giovani a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A., & Facchini, C. (a cura) (2001). *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e i loro genitori di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*. Bologna: Il Mulino.
- Cavallo, C. (2013). *Accompagnare nella scelta gli alunni italiani e stranieri: le pratiche di orientamento scolastico nel passaggio alla scuola secondaria superiore*. Tesi di laurea (rel. Bonizzoni P.) Facoltà di Scienze Politiche, Università degli studi di Milano.
- Cazden, B. C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cazden, C., Hymes, D., & John, V. (a cura) (1972). *Function of language in the classroom*. New York: Teachers Coll. Press.
- Cerulo, P. (a cura). (2010). *Sul concetto di campo in sociologia*. Roma: Armando.
- Charlesworth, C. (2000). *A Phenomenology of Working Class Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Checchi, D. (2010a). *Immobilità diffusa. perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Checchi, D. (2010b). Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore. *Ricercazione*, 2, 215–235.
- Checchi, D. (2010c). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica Economica*, 26(3), 359–386.
- Checchi, D., & Flabbi, L. (2006). Mobilità intergenerazionale e decisioni scolastiche in Italia. In Ballarino e Checchi (a cura), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale* (pp. 27–56). Bologna: Il Mulino.
- Checchi, D., & Flabbi, L. (2007). Intergenerational mobility and schooling decisions in Germany and Italy: The impact of secondary school traks. *IZA Discussion Papers no. 2876*.
- Cicourel, A. V. (1993). Aspects of structural and processual theories of knowledge. In Postone et al. (a cura) *Bourdieu: critical perspectives* (pp. 89–119). Chicago: University of Chicago Press.
- Cicourel, A. V., & Kitsuse, J. I. (1963). *The educational decision-makers*. New York: Bobbs-Merrill

- Company.
- Clark, B. R. (1962). *Educating the expert society*. San Francisco: Chandler.
- Cobalti, A. (1992). *Sociologia dell'educazione. Teorie e ricerche sul sistema scolastico*. Roma: Franco Angeli.
- Cobalti, A., & Schizzerotto, A. (1994). *La mobilità sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cohen, P., & Hey, V. (2000). *Studies in learning regeneration: consultation document*. London: University of East London.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Gov. Print.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA-London: The Bleknam press of Harvard University Press.
- Collins, J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual Review of Anthropology*, 38, 33–48.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002–1019.
- Collins, R. (1975). *Conflict sociology: toward an explanatory science*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1977). Some comparative principles of educational stratification. *Harvard Educational Review*, 47(1), 1–27.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. Orlando: Academic Press.
- Combessie, J.C. (1969). Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine. *Revue française de sociologie*, 10(1), 12–36.
- Comitato Inquilini Molise-Calvaire-Ponti et al. (2011). *La questione dei quartieri di case popolari a Milano*. Milano.
- Conte, M. (2012). La diversificazione delle carriere formative. In Conte M. (a cura) *Passaggi Ragazzi e ragazze dalla scuola media alla scuola superiore. Gestire i passaggi, accompagnare le scelte*. Milano: Codici Società Cooperativa Sociale.
- Contis, R. (2012). Le prassi di orientamento scolastico. In Conte M. (a cura) *Passaggi Ragazzi e ragazze dalla scuola media alla scuola superiore. Gestire i passaggi, accompagnare le scelte*. Milano: Codici Società Cooperativa Sociale.
- Conway, S. (1997). The reproduction of exclusion and disadvantage: symbolic violence and social class inequalities in parental choice of secondary education. *Sociological Research Online*, 2(4), 1–19.
- Corradi, F. (2010). *Razionalità, coerenza e vocazione nelle scelte universitarie*. Torino: L'Harmattan.
- Corrigan, P. (1979). *Schooling the smash street kids*. London: MacMillan.
- Corwin, Z. B., Venegas, K. M., Oliverrez, P. M., & Colyar, J. E. (2004). School counsel. How appropriate guidance affect educational equity. *Urban Education*, 39(4), 442–457.
- Craft, M. (1970). *Family, class and education. A reader*. London: Logman.
- Crompton, R. (1993). *Class and Stratification. An introduction to current debates*. Cambridge: Polity Press; trad. it. (1996) *Classi sociali e stratificazione*. Bologna: Il Mulino.
- Crompton, R., & Scott, J. (2005). Class Analysis: beyond the cultural turn. In Devine et al. (a cura) *Rethinking class*. op. cit.
- D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zannichelli.
- Dalla Porta, D., Grego, M., & Szacolczai, A. (2000). *Identità, riconoscimento, scambio. Saggi in onore di Alessandro Pizzorno*. Roma: Laterza.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., & Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani*. Bologna: Il Mulino.
- David, M., Davies, J., Edwards, R., & Standing, D. R. K. (1997). Choice Within Constraints: Mothers and schooling. *Gender and Education*, 9(4), 397–410.

- Davis, A., & Dollard, J. (1940). *Children of bondage: the personality development of negro youth in the urban South*. Washington: American Council on Education.
- Davis, K., & Moore, W. (1945). Some principle of stratification. *American Sociological Review*, 10, 242–249.
- Dei, M. (1993). Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni. In Soldani S. e Turi G. (a cura) *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* (pp. 87–128). Bologna: Il Mulino.
- Dei, M. (2000). *La scuola in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Dei, M., & Rossi, M. (1978). *Sociologia della scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Deutsch, M. (1967). *The disadvantaged child*. New York: Basic Books.
- Devine, D. (2005). Welcome to the Celtic tiger? Teacher responses to immigration and increasing ethnic diversity in Irish schools. *International Journal in Sociology of Education*, 15(1), 49–68.
- Devine, F. (1998). Class Analysis and the Stability of Class Relations. *Sociology*, 32(1), 23–42.
- Devine, F. (2004). *Class practices: how parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Devine, F., Savage, M., Scott, J., & Crompton, R. (2005). *Rethinking class. Culture, identities and lifestyle*. New York: Palgrave Macmillan.
- Di Maggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231–1261.
- Douglas, J. W. B. (1967). *The home and the school: a study of ability and attainment in primary school*. London: Panther.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). “I don”t want to commit myself yet”: young people’s life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63–79.
- Dubet, F. (1987). *La galere: jeunes en survie*. Paris: Fayard.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *L’ecole. Sociologie de l’expérience scolaire*.
- Dunne, M., & Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451–463.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris: Alcan.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d’une pratique avisée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759–789.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L’inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil et La republique des idées.
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of school curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Elster, J. (1979). *Ulysses and the sirens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, J. (1983). *Sour grapes. Studies in the subversion of rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, J. (1997). Razionalità. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali*. Treccani.
- Evans, G. (2006). *Educational failure and the workin class. White children in Britain*. London: Palgrave Macmillan.
- Fava, F. (2008). *Lo Zen di Palermo. Antropologia dell’esclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Feliciano, C. (2005). Does selective migration matter? Explaining ethnic disparities in educational attainment among immigrants’ children. *International Migration Review*, 39(4), 841–871.
- Ferraro, S. (2011). *Piano nazionale per l’orientamento. Risorsa per l’innovazione e per il governo della complessità*. Milano: Le Monnier.
- Fischer, L. (2003). *Sociologia della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Floud, J. (1961). Social class factors in educational achievement. In Kahl J, (a cura) *Comparative*

- perspectives on stratification. Mexico, Great Britain, Japan* (pp. 137–153). Boston: Little Brown.
- Floud, J., Halsey, A. H., & Martin, F. M. (1956). *Social class and educational opportunity*. London: Heinemann.
- Floud, J., & Halsey, H. A. (1958). The sociology of education: a trend report and bibliography. *Current Sociology*, 7(3), 156–193.
- Forquin, J. (1979). La sociologie des inégalité d' éducation: principales orientations, principauz résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 48, 90–100.
- Forquin, J. (1982a). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (I). *Reveu française de pédagogie*, 59, 52–75.
- Forquin, J. (1982b). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (II). *Reveu francaise de pédagogie*, 60, 51–70.
- Forquin, J. (1983). La nouvelle sociologie de l'éducation en Gran Bretagne. *Reveu francaise de pédagogie*, 63, 61–79.
- Foskett, D., Dyke, M., & Maringe, F. (2004). *The influence of the school on the decision to participate in learning post-16*. Research Report n. 538. Southampton: University of Southampton.
- Fraser, E. (1959). *Home environment and the school*. London: University of London Press.
- Frazier, F. (1950). Problems and needs of negro children and youth resulting from family disorganization. *Journal of Negro Education*, Summer.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: A. Mondadori.
- Freire, P. (1996). *The pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Frisina A. (2011). Prendere la parola a partire dalle immagini. Il photovoice e gli sguardi conflittuali di una nuova generazione del Nord Est. *Studi Culturali*, 3, 433–456.
- Gambetta, D. (1987). *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanism in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gamoran, A. (1992). Is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11–17.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32(4), 687–715.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Geertz, C. (2001). *Antropologia e filosofia: frammenti di una biografia intellettuale*. Bologna: Il Mulino.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1994). Parents, privilege and the education market-place. *Research Papers in Education*, 9(1), 3–29.
- Gewirtz, S., Bowe, R., & Ball, S. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2006). What to do about values in social research: the case for ethical reflexivity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 141–155.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Los Angeles: University of California Press.
- Giglioli, P. P. (1973). *Linguaggio e società*. Bologna: Il Mulino.
- Gillborn, D. (1988). Ethnicity and educational opportunity: case studies of West Indian male-white teacher relationships. *British Journal of Sociology of Education*, 9(4), 371–385.
- Gillborn, D. (1997). Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: racism, ethnicity, and variability in achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 375–393.
- Giovannetti, G. (a cura). (2009). *Scegliere la scuola superiore. I percorsi scolastici degli studenti*

- della provincia di Milano tra motivazioni e condizionamenti sociali. Milano: Franco Angeli.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education. *Harvard Educational Review*, 53, 257–93.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press; trad. it (1987) *Forme del parlare*. Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of contemporary ethnography*, 18(2), 123–132.
- Goldthorpe, J. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505.
- Goldthorpe, J. (2000). *On sociology. Numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J., Lockwood, Benchehofer, F. & Platt, J. (1969). *The Affluent Worker in the Class Structure*. London: Cambridge University Press.
- Goldthorpe, J., & Marshall, G. (1992). Promising future of class analysis: a response to recent critiques. *Sociology*, 3, 381–400.
- Gorz, A. (1982). *Farawell to the working class*. London: Pluto Press.
- Green, D. P., & Shapiro, I. (1994). *Pathologies of rational choice theory: a critique of applications in political science*. New Heaven-London: Yale University Press.
- Greene, S., & Hogan, D. (2005). *Researching children's experience. Approaches and methods*. London: Sage.
- Guillemin, M., & Drew, S. (2010). Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies*, 25(2), 175–188.
- Hall, S., & Jefferson, T. (1976). *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Birmingham: CCCS - University of Birmingham.
- Halsey, A. H., Floud, J., & Anderson, C. (1961). *Education, economy and society*. London: Free Press.
- Hammersley, M., & Woods, P. (1976). *The process of schooling: a sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Han, W. S. (1969). Two conflicting themes: common values vs. class differential values. *American Sociological Review*, 34(5), 679–690.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116(510), 63–76.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Harker, R., Mahar, C., & Wilkes, C. (1990). *An introduction to the work of Pierre Bourdieu: the practice of theory*. London: MacMillan.
- Harrington, M. (1963). *The other America: poverty in the United States*. Baltimore: Penguin Books.
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5–24.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. London: Cambridge University Press.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E., & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. London: Sage.
- Hedstrom, P. (1998). *Social mechanism: an analytical approach to social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedstrom, P., & Swedberg, R. (2005). *Dissecting the social: on the principles of analytical*

- sociology*. Cambridge: Cambridge University Press; trad. it (2006) *Anatomia del sociale: sui principi della sociologia analitica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Hodkinson, P. (1998). Career decision making and the transition from school to work. In Grenfell M. and James D. (a cura). *Bourdieu and education. Acts of practical theory*. London: Falmer Press.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1996). *Triumphs and tears. Young people, markets and the transition from school to work*. London: David Fulton.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. London: Chatto & Windus.
- Hollingshead, A. B. (1949a). *Elmtown's youth. The impact of social classes on adolescents*. New York: John Wiley and Son.
- Hyman, H. (1953). The value systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification. In Bendix R. e Lipset S. M. (a cura) *Class, status and power* (pp. 426–442). New York: Free Press.
- Illich, I. (1972). *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
- Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421–434.
- Ingram, N. (2011). Within school and beyond the gate: the complexities of being educationally successful and working class. *Sociology*, 45(2), 287–302.
- Inkeles, A., & Sirowy, L. (1983). Convergent and divergent trends in national educational systems. *Social Forces*, 62(2), 303–333.
- Ireson, J., & Hallam, S. (1999). Rising standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 343–350.
- Jackson, B., & Mardsen, D. (1962). *Education and the working class*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems: a longitudinal study of performance and choice in england and sweden. *Sociology of Education*, 85(2), 158–178.
- Jamouille, P. (2005). *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaire*. Paris: La Découverte.
- Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism. *Sociology*, 16(2), 270–281.
- Jenks, C. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling*. New York: Basic Books.
- Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2010). Weak performance-strong determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487–508.
- Junker, B. (1960). *Field work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kahl, J. (1961). “Common man” boys. In Halsey et al. (a cura) *Education, economy and society* (pp. 348–366). New York: The Free Press.
- Karabel, J., & Halsey, A. H. (1979). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Katz, F. M. (1964). The meaning of success: some differences in value systems of social classes. *Journal of Social Psychology*, 62, 141–148.
- Katz, M. B. (a cura). (1993). *The “underclass” debate*. Princeton: Princeton University Press.
- Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. In Young M. (a cura) *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Kefalas, M. (2003). *Working-class heroes. Protecting home, community, and nation in a Chicago neighborhood*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class. a respecification. *Social Forces*, 43, 58–70.

- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842–858.
- Key-Shuttleworth, J. (1873). *Thoughts and suggestions on certain social problems*. London: Longmans.
- Khun, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74, 88–99.
- Knottnerus, J. D. (1987). Status attainment research and its image of society. *American Sociological Review*, 113–121.
- Lacey, C. (1970). *Higtown Grammar. The school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.
- Lacey, C. (1974). Destreaming in a pressured academic environment. In Eggleston J. (a cura) *Contemporary research in the sociology of education*. London: Methuen.
- Laing, R. D. (1969). *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*. Torino: Einaudi.
- Lamont, M. (1992). *Money, morals, and manners. the culture of the French and American upper middle class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital. allusions, gaps and glissados in recent theoretical development. *Sociological Theory*, 6(3), 153–168.
- Laperronie, D., & Courtois, L. (2008). *Ghetto urbain: ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Paris: Robert Laffont.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60(2), 73–85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage. Social class and parental involvement in elementary education*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, 32(5), 567–606.
- Lee, V. E., & Ekstrom, R. B. (1987). Student access to guidance counseling in high school. *American Educational Research Journal*, 24(2), 287–310.
- Leonardi, M. (2007). Do Parents risk aversion and wealth explain secondary school choice? *Giornale degli Economisti e Annali di Economia*, 177–206.
- Lepoutre, D. (1997). *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris: Odile Jacobs.
- Lerner, G. (1988). *Viaggio all'interno della Fiat: la vita, le case, le fabbriche di una classe che non c'è più*. Milano: Feltrinelli.
- Lewis, O. (1959). *Five families: Mexican case studies in the culture of poverty*. New York: Mentor Book.
- Lewis, O. (1969). The culture of poverty. In Moynihan D. B. (a cura) *On understanding poverty: perspectives from the social sciences*. New York: Basic Books.
- Little, D. (1991). *Varieties of social explanation: an introduction to the philosophy of social science*. San Francisco: Westview.
- Luciano, A., Demartini, M., & Ricucci, R. (2009). L'istruzione dopo la scuola dell'obbligo. Quali percorsi per gli alunni stranieri? In Zincon G. (a cura) *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*. Bologna: Il Mulino.
- Maanen, J. V. (1988). *Tales of the field. On writing ethnography*. Chigago-London: University of Chicago Press.
- Mac an Ghaill, M. (1988). *Young, gifted and Black*. Stratford-Philadelphia: Open University press.
- Mackler, B. (1969). Grouping in the ghetto. *Education and Urban Society*, 2, 80–95.

- MacLeod, J. (1995). *Ain't no makin' it. Aspirations and attainment in a low-income neighborhood*. Boulder: Westview press.
- Magatti, M., & De Benedittis, M. (2006). *I nuovi ceti popolari. Chi ha preso il posto della classe operaia?* Milano: Feltrinelli.
- Marcus, A. (2005). The culture of poverty revisited: Bringing back the working class. *Anthropologica*, 47(1), 35–52.
- Marcus, G. E. (1986). Contemporary problem of ethnography in the modern world system. In Marcus e Clifford (a cura) *Writing culture. The poetics and politics of ethnography* (pp. 165–93). Berkeley: University of California Press.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system. the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Marostica, F. (2002). Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento. *Innovazione educativa*, 6, 12–18.
- Marostica, F. (2009). Orientamento: risorse normative (e non solo). *Rivista dell'Istruzione*, 4, 78–86.
- Masson, P. (1997). Elève, parents d'élèves et agents scolaire dans le processus d'orientation. *Revue française de sociologie*, 38(1), 119–142.
- Mastrocola, P. (2011). *Togliamo il disturbo*. Parma: Guanda.
- Mauger, G. (2006). Sur la violence symbolique. In Muller H-P e Sintomer Y., *Pierre Bourdieu, theorie et pratique*. (pp. 84–100). Paris: La Découverte.
- McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1987). The social construction of school punishment: racial disadvantage out of universalistic process. *Social Forces*, 65(4), 1101–1120.
- McDonough, P. (1994). Buying and selling higher education: the social construction of college applicant. *The Journal of Higher Education*, 65(4), 427–446.
- McDonough, P. (1997). *Choosing college: how social class and schools structure opportunity*. Albany, NY: State University New York Press.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequalities in schools. The contribution of interpretative studies. *Sociology of Education*, 65(2), 1–20.
- Mela, A. (1996). *Sociologia delle città*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Mellizo-Soto, M. (2000). Education policy and equality in France: the socialist years. *Journal of Education Policy*, 15(1), 11–17.
- Melucci, A. (1998). *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*. Bologna: Il Mulino.
- Minello, A., & Barban, N. (2012). The educational expectations of children of immigrants in Italy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 78–103.
- Mirza, H. S. (1992). *Young, female and black*. London: Routledge.
- Mocetti, S. (2007). Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria. Relazione presentata alla XIX Conferenza Società Italiana di Economia Pubblica, Pavia.
- Mocetti, S. (2008). *Educational choices and the selection process before and after compulsory schooling* (WP. No. 691). Banca d'Italia.
- Montesperelli, P. (1998). *L'intervista ermeneutica*. Milano: Franco Angeli.
- Moynihan, D. (1965). *The negro family: the case for national action*. US Dept. of Labour.
- Moynihan, D. P. (1969). *On understanding poverty*. New York: Basic Books.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447.
- Natale, G., Colucci, F., & Natoli, A. (1975). *La scuola in Italia. Dal 1859 ai decreti delegati*. Milano: Mazzotta.
- Oakes, A. (1985). *Keeping track: how schools structure inequality*. New Heaven: Yale University Press.

- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville*. Paris: Sciences po, les presses.
- OECD. (2013). *Education at glance 2013: OECD indicators*. OECD.
- Offe, C. (1977). *Lo stato nel capitalismo maturo*. Milano: Etas.
- Olagnero, M., & Cavaletto, G. M. (2011). The educational choices of working class adolescents: opportunities and constraints. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 172–195.
- Owen, J. (2011). *Chavs. The demonization of the working class*. London: Verso.
- Packard, J. (2008). “I’m gonna show you what it’s really like out here’: the power and limitation of participatory visual methods. *Visual Studies*, 23(1), 63–77.
- Pakulski, J., & Waters, M. (1996). *The death of class*. London: Sage.
- Paolucci, G. (a cura) (2010). *Bourdieu dopo Bourdieu*. Grugliasco: Utet.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory. A bourgeois critique*. London: Tavistock.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1970). Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. In Laumann E.O. (a cura) *Social stratification. Research and theory of the 1970s*. New York: The Bobbs-Merrill Company.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: from elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243–258.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24(5), 543–565.
- Pisati, M. (2002). La partecipazione al sistema scolastico. In Schizzerotto A. (a cura) *Vite ineguali* (pp. 114–186). Bologna: Il Mulino.
- Pitzalis, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze. *Scuola Democratica*, 6, 26–46.
- Pizzorno, A. (1960). *Comunità e Razionalizzazione. Ricerca Sociologica su un caso di sviluppo industriale*. Torino: Einaudi.
- Pizzorno, A. (2007). *Il velo della diversità. Studi su razionalità e riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Pombeni, M. L. (1990). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: IL Mulino.
- Pombeni, M. L., & Guglielmi, D. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1(3), 26–37.
- Poulantzas, N. (1973). On social classes. *New Left Review*, 78(1).
- Pourtois, J.-P. (1978). Le niveau d’exception de l’examinateur est-il influencé par l’appartenance sociale de l’enfant? *Revue française de pédagogie*, 44, 34–37.
- Pugsley, L. (1998). Throwing your brains at it: Higher education, markets and choice. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 71–92.
- Queirolo-Palmas, L. (2002). Etnicamente diversi? Alunni di origine straniera e scelte scolastiche. *Studi di Sociologia*, 60, 199–213.
- Queirolo-Palmas, L. (a cura). (2006). *Prove di seconde generazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Queirolo-Palmas, L. (a cura). (2009). *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre Corte.
- Rainwater, L. (1969). The problem of lower-class culture and poverty war strategy. In Moynihan D. B. (a cura) *On understanding poverty: perspectives from the social sciences* (pp. 229–59). New York: Basic Books.
- Ravaioli, P. (2008). Il mestiere di scolaro. Ritratto di un incontro tra culture. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2, 183–216.
- Ravecca, A. (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Reay, D. (1996). Contextualising choice: social power and parental involvement. *British Educational Research Journal*, 22(5), 581–596.

- Reay, D. (1998a). *Class work. Mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press.
- Reay, D. (1998b). "Always knowing" and "never being sure": familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519–529.
- Reay, D. (1998c). Rethinking social class: qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2), 259–75.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333–346.
- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–434.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855–874.
- Ricucci, R. (2010a). Foreign adolescents at school: a research in Turin. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2(1), 106–128.
- Ricucci, R. (2010b). *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*. Bologna: Il Mulino.
- Riessman, F. (1962). *The culturally deprived child*. New York: Harper and Row.
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2008). Preservice teachers' discriminatory judgments. *The Alberta Journal of Educational Research*, 54(4), 378–387.
- Ringer, F. K. (1977). Cultural transmission in German higher education in the Nineteenth century. In Halsey e Karabel (a cura), *Power and Ideology in Education* (pp. 535–543). New York: Oxford University Press.
- Rist, R. C. (1970). Expectations: the self-fulfilling prophecy in the ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 441–451.
- Rist, R. (1977). On understanding the process of schooling: the contributions of Labelling Theory. In Halsey e Karabel (a cura), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Robbins, D. (2000). *Bourdieu and culture*. London: Sage.
- Romito, M. (2012). Crescere alle Vallette. Una ricerca sulla riproduzione delle disuguaglianze sociali tra i figli degli immigrati meridionali a Torino. *Polis*, 26(2), 227–254.
- Romito, M., & Meo, A. (2010). Torino. Cassa integrazione e processi di impoverimento. In Sgritta G. B (a cura) *Dentro la crisi. Povertà e processi di impoverimento in tre aree metropolitane*. Milano: Franco Angeli.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teachers expection and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ross, N. J., Renold, E., Holland, S., & Hillman, A. (2009). Moving stories: using mobile methods to explore the everyday lives of young people in public care. *Qualitative Research*, 9(5), 605–623.
- Rossanda, R., Cini, M., & Berlinguer, L. (1977). Thesis on education: a marxist view. In Halsey e Karabel (a cura), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the victim*. New York: Pantheon Books.
- Santero, A. (2012). "Portami con te lontano". *Istruzione e inserimento sociale dei giovani migranti al termine della scuola secondaria di II grado*. Tesi di dottorato (rel. Sciarrone R.). Università degli studi di Torino.
- Santoro, M. (2009). How "not" to become a dominant French sociologist: Bourdieu in Italy, 1966–2009. *Sociologica*, 2-3.
- Santoro, M. (2012). Una questione di classe. *Polis*, 3, 373–378.
- Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2003). Les connaissance actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89–119.
- Savage, M. (2000). *Class analysis and social transformation*. Buckingham: Open University Press.

- Savage, M. (2003). Review essay: a new class paradigm? *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 535–541.
- Schizzerotto, A. (1994). *Classi sociali e società contemporanea (sesta ed.)*. Milano: Franco Angeli.
- Schizzerotto, A. (1997). Perché in Italia ci sono pochi diplomati e pochi laureati? Vincoli strutturali e decisioni razionali degli attori come cause della contenuta espansione della scolarità superiore. *Polis*, 11(3), 345–365.
- Schizzerotto, A. (2002). *Vite ineguali*. Bologna: Il Mulino.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1–17.
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*. Paris: PUF.
- Semi, G. (2006). *Nosing Around. L'etnografia urbana tra costruzione di un mito sociologico e l'istituzionalizzazione di una pratica di ricerca*. Working paper del Dipartimento di Studi Sociali e Politici - Università di Milano.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work*. New York - London: W.W. Norton & Company.
- Sennett, R., & Cobb, J. (1972). *Hidden injuries of class*. Cambridge - London: Cambridge University Press.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Straus, M. A. (1957). Social status and educational and occupational aspirations. *American Sociological Review*, 22(1), 67–73.
- Sewell, W. H., & Shah, V. P. (1968). Social class, parental encouragement, and educational aspirations. *American Journal of Sociology*, 73(5), 559–572.
- Sewell, W., Hauser, R., Springer, K., & Hauser, T. (2003). As we age: a review of the Wisconsin longitudinal study 1957–2001. *Research in Social Stratification and Mobility*, 20, 3–111.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview press.
- Shavit, Y., & Westerbeek, K. (1998). Reforms, Expansion, and Equality of Opportunity. *European Sociological Review*, 14(1), 33.
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Shutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston: North Western University Press.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical guide*. London: Sage.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender*. London: Sage.
- Slavin, R. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
- Soldani, S., & Turi, G. (1993). *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Southerton, D. (2002). Boundaries of 'us' and 'them': Class, mobility and identification in a new town. *Sociology*, 36(1), 171–193.
- Stocké, V. (2007). Explaining educational decision and effects of families' social class position: an empirical test of the Breen–Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519.
- Sugarman, B. N. (1970). Social class, values and behaviour. In Craft M. (a cura) *Family, class and education. A reader*. London: Logman.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researchers? *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 144–166.
- Swilder, A. (1986). Culture in action: symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273–286.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918-1922). *The Polish peasant in Europe and America*. Boston: Badger.

- Tissot, S. (2007). *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*. Paris: Seuil.
- Touraine, A. (1974). *L'evoluzione del lavoro operaio alla Renault*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Trivellato, P., & Triventi, M. (2008). Le onde lunghe dell'università italiana. Partecipazione e risultati accademici degli studenti nel Novecento. *Polis*, 22(1), 85–116.
- Triventi, M. (2010). Le dinamiche delle disuguaglianze di istruzione. origini sociali e conseguimento dei titoli di studio in 16 paesi europei, 1920-1975. *Polis*, 24(2), 287-315.
- Tumin, M. M. (1953). Some principles of stratification: A critical analysis. *American Sociological Review*, 18(4), 387–394.
- Turner, G. (1992). *British cultural studies: an introduction*. New York - London: Routledge.
- Vankatesh, S. A. (2006). *Off the books. The underground economy of the urban poor*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vigo, G. (1971). *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*. Torino: Ilte.
- Wacquant, L. (1992). Introduzione. In Bourdieu e Wacquant, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva* (pp. 14–39). Torino: Bollati Boringhieri.
- Wacquant, L. (2002). Scrutinizing the streets. Poverty, morality and the pitfalls of urban ethnography. *American Journal of Sociology*, 107(6), 1468–1532.
- Wacquant, L. (2005). Il potere simbolico nel governo della “nobiltà di stato.” In Wacquant L. (a cura) *Le astuzie del potere. Pierre Bourdieu e la politica democratica* (pp. 143–159). Verona: Ombre Corte.
- Wacquant, L. (2007). Territorial Stigmatization in the Age of Advanced Marginality. *Thesis Eleven*, 91(1), 66 –77.
- Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts*. Cambridge-Malden: Polity Press.
- Walker, M., & Clark, G. (2010). Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26(3), 241–249.
- Waller. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Wang, C. (1999). Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185–192.
- Warde, A., Wright, D., & Gayo-Cal, M. (2007). Understanding cultural omnivorousness: or, the myth of the cultural omnivore. *Cultural Sociology*, 1(2), 143–164.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und gesellschaft*. Tubingen: Mohr; trad. it. (1961) *Economia e società*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Weis, L. (2009). Social class and schooling. In Apple et al. (a cura) *International handbook of sociology of education*. London-New York: Routledge.
- Weis, L., & Dolby, N. (a cura) (2012). *Social class and education. Global perspectives*. New York: Routledge.
- Whitty, G. (1977). *School knowledge and social control*. Milton Keynes: Open University Press.
- Whyte, W. F. (1943). *Street corner society. The social structure of an Italian slum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wight, D. (1993). *Workers not wasters: masculine respectability, consumption and unemployment in Central Scotland*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Williams, R. (1961). *The long revolution*. London: Chatto & Windus.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willmott, P. (1966). *Adolescent boys of East London*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged. Inner city woes and public policy*. Chicago: Chicago University Press.
- Woods, P. (1976). The myth of subject choice. *British Journal of Sociology*, 27(2), 130–149.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Yao, E. L. (1993). Strategies for working effectively with Asian immigrants parents. In Chavkin N. (a cura) *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University New York Press.
- Young, M. (1959). *The rise of meritocracy: 1870-2033: the new elite of our social revolution*. New York: Random House.
- Young, M. (a cura). (1971a). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. (1971b). Introduction. In Young (a cura) *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. (1971c). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In Young (a cura) *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M., & Willmott, P. (1957). *Family and kinship in East London*. London: Routledge & Kegan Paul.