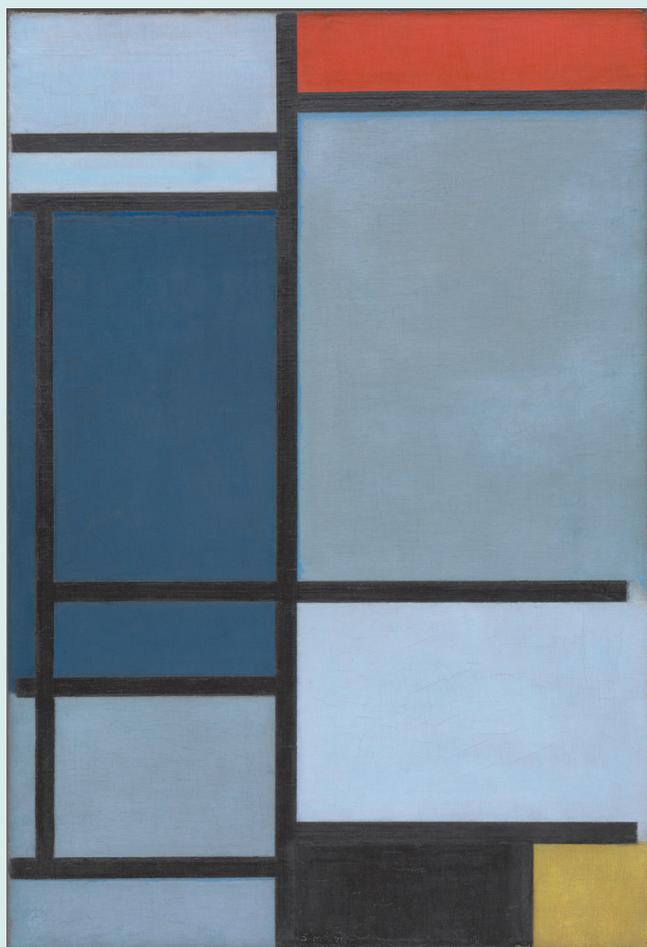


Rosenberg & Sellier



Roberto Albano, Sonia Bertolini, Marina D'Agati

CUI BONO?

RAPPRESENTAZIONI E ASPETTATIVE
SULLA SCUOLA SECONDARIA IN PIEMONTE



BISOGNI & RISORSE

Progetto ERICA

The Institutional and Cultural Roots of Development
in a Knowledge-Based Society.
Enriching Regional Innovation Capabilities
in the Service Economy

a cura di Adriana Luciano e Angelo Pichierri

volume V

Il presente volume costituisce il quinto di una serie di cinque all'interno della collana «Enriching Regional Innovation Capabilities in the Service Economy (ERICA)» curata da Adriana Luciano e Angelo Pichierri del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino.

Roberto Albano, Sonia Bertolini, Marina D'Agati

Cui bono?

Rappresentazioni e aspettative
sulla scuola secondaria in Piemonte

Rosenberg & Sellier

*copertina: progetto grafico di Tiziana Di Molfetta realizzato da Eicon, Torino
impaginazione ed editing: Lexis, Torino
stampa testo e copertina: a cura di Pde Spa presso LegoDigit srl (Lavis, Trento)*

immagine in copertina: *Piet Mondrian, Composizione con rosso, blu, nero, giallo e grigio, 1921, New York, Museum of Modern Art (MoMA); olio su tela, cm. 76 x 52,4; dono di John L. Senior, Jr. Inv.: 154.1957*

© 2014 Mondrian/Holtzman Trust c/o HCR International USA

© 2014 Digital image, The Museum of Modern Art, New York/Scala, Firenze

I volumi della collana «Enriching Regional Innovation Capabilities in the Service Economy (ERICA)» sono pubblicati grazie al finanziamento della Regione Piemonte. Questa pubblicazione rispecchia unicamente le opinioni degli autori; la Regione Piemonte non può essere in alcun modo ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

La legge 22 aprile 1941 n. 633 sulla protezione del diritto d'autore, modificata dalla legge 18 agosto 2000 n. 248, tutela la proprietà intellettuale e i diritti connessi al suo esercizio. Senza autorizzazione sono vietate la riproduzione e l'archiviazione, anche parziali e anche per uso didattico, con qualsiasi mezzo, sia del contenuto di quest'opera sia della forma editoriale con la quale essa è pubblicata. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

La copertina non è riproducibile senza il permesso di Mondrian/Holtzman Trust c/o HCR International USA e dell'Archivio Scala di Bagno a Ripoli (FI).

prima edizione italiana, 2014

© 2014 Dipartimento di Culture, Politiche e Società,
Università di Torino

edizione a stampa a tiratura limitata fuori commercio, non disponibile presso l'editore
edizione digitale accessibile sull'Archivio Istituzionale Open Access dell'Università degli Studi di
Torino: <http://aperto.unito.it/>

realizzazione editoriale a cura di
Rosenberg&Sellier

per informazioni rivolgersi al
Dipartimento di Culture, Politiche e Società dell'Università di Torino

isbn: 978-88-7885-273-0

INDICE

7	<i>Premessa</i>
9	<i>Introduzione</i> Loredana Sciolla
15	1. Il capitale sociale come risorsa e come prodotto della scuola
42	2. Scuola e mercato del lavoro nell'economia della conoscenza piemontese
65	3. Scuola e insegnanti ieri, oggi, domani
90	4. Il disegno della ricerca
119	<i>Bibliografia</i>

PREMESSA

Il volume è frutto di un lavoro svolto nell'ambito del Programma di Ricerca ERICA (The Institutional and Cultural Roots of Development in a Knowledge-based Society: Enriching Regional Innovation Capabilities in the Service Economy) – coordinato da Angelo Pichierrì e Adriana Luciano – di cui il Dipartimento di Scienze Sociali, ora Dipartimento Culture, Politica e Società, dell'Università degli Studi di Torino è stato capofila. Il Programma di Ricerca è stato finanziato e patrocinato dalla Regione Piemonte tramite il bando in Scienze Umane e Sociali 2008.

In particolare i dati su cui si basa questo volume sono tratti da una delle ricerche dal titolo «WP5 - Governance Locale delle Istituzioni Formative ed Educative e loro Legittimazione» coordinata da Loredana Sciolla. Hanno fatto inoltre parte dell'equipe del WP5: Roberto Albano, Michele Altomonte, Sonia Bertolini, Valeria Cappellato, Marina D'Agati e Daniela Molino.

Desideriamo ringraziare tutti gli stakeholder coinvolti nella ricerca qualitativa per la loro disponibilità e collaborazione; i loro nomi compaiono al termine del libro, nel capitolo in cui descriviamo il disegno della ricerca. Un grazie particolare a Nino Costantino per la sua decisiva collaborazione per la realizzazione del Focus Group a Cuneo.

Ringraziamo Flavio Bonifacio e il personale della ditta Metis che ha realizzato con la sua solita professionalità l'indagine quantitativa.

Il libro è frutto di una riflessione comune tra gli autori; nella scrittura delle varie parti il lavoro è stato così suddiviso: il primo capitolo è di Roberto Albano, il secondo di Sonia Bertolini, il terzo di Marina D'Agati, il quarto è di Roberto Albano e Marina D'Agati. Ringraziamo la coordinatrice del WP5, Loredana Sciolla, per aver scritto l'introduzione al libro.

INTRODUZIONE

Loredana Sciolla

Tra le preoccupazioni maggiori dei Paesi democratici vi è, ormai da tempo, quella di rafforzare l'inclusione sociale e favorire una partecipazione attiva dei cittadini alla vita sociale e politica. Come numerose indagini nazionali e transnazionali hanno messo in luce, il divario che si è aperto tra le istituzioni e i cittadini, soprattutto quelli più giovani, si esprime in varie forme: un crescente sentimento di sfiducia e insoddisfazione per come esse funzionano; l'indebolimento del senso civico e della responsabilità sociale; il distacco dalle forme tradizionali di partecipazione politica; una generale debolezza degli elementi di base, valoriali e cognitivi, costitutivi di una cultura politica.

La questione della legittimità assume rilevanza in questo scenario visti anche i suoi stretti intrecci con trasformazioni economiche e sociali di più ampio respiro, quali sono quelle di un mondo dove si intrecciano tensioni tra processi di globalizzazione e nuovi radicamenti locali. La crisi delle principali istituzioni è sotto gli occhi di tutti; mentre si incrina il rapporto tra cittadini e cosa pubblica, e si registra un'insofferenza generale verso i partiti, altre istituzioni assistono a una progressiva erosione delle tradizionali strutture di autorità. Tra queste troviamo la scuola e gli altri attori del sistema educativo e formativo. Nel discorso pubblico prevalgono ampiamente le critiche: si registra diffusamente una crisi di autorità e di autorevolezza degli insegnanti e degli istituti scolastici, una lenta e crescente sfiducia nella capacità del sistema scolastico e di formazione professionale di adempiere efficacemente agli obiettivi che dichiara, così come una lenta e crescente sfiducia sul fatto che gli obiettivi dichiarati siano di competenza oggi di un sistema scolastico-formativo pubblico.

Da tempo, ma negli ultimi due decenni in modo particolarmente accentuato, si confrontano e si scontrano concezioni radicalmente diverse sui compiti che il sistema di istruzione deve svolgere rispetto al più ampio sistema economico e sociale. Aspetti di questo confronto, talora anche molto aspro, tra concezioni irriducibili, si possono peraltro individuare nello stesso dibattito e scontro politico che in tempi recenti si è avuto a partire da alcuni provvedimenti go-

vernativi di notevole riduzione della spesa per il sistema educativo. Il dibattito pubblico è ampiamente occupato da due visioni radicalmente contrapposte.

Secondo una prima visione, che si potrebbe definire «contingentista» (con riferimento alla *contingency theory* del campo delle discipline organizzative), il sistema scolastico è un sottosistema sociale che si legittima nel momento in cui si adatta alle richieste provenienti dal sistema economico. La razionalizzazione tecnologica, la globalizzazione, la flessibilizzazione dei mercati del lavoro e altre variabili indipendenti (tra loro interconnesse), pongono richieste e vincoli al sistema scolastico; questo a sua volta si deve porre in una logica adattiva e di dipendenza dall'ambiente: ciò vale sia per gli output che gli sono richiesti (in termini soprattutto di capitale umano), sia per la sua organizzazione interna. A docenti e allievi è richiesto di concentrarsi, grazie soprattutto al meccanismo della competizione, sulla trasmissione e sullo sviluppo di competenze, skillness e valori che siano funzionali soprattutto allo sviluppo e alla crescita economica.

Per la seconda visione, contrapposta a quella appena illustrata e che possiamo definire «conflittualista», il sistema scolastico è un sistema sociale autonomo da quello economico, quando non persino antitetico. Si attribuiscono al primo compiti di riproduzione dei saperi teorici, dei valori, delle pratiche culturali, così come compiti di esplorazione di nuove forme di sapere, di nuovi costumi e stili di vita che facilitino l'integrazione sociale e compiti di esplorazione di nuovi valori e modelli di sviluppo sociale da contrapporre al neoliberismo, alla centralità del lavoro, alla teoria della felicità basata sul binomio impresa-consumatore. Docenti e allievi sono impegnati in un'azione di liberazione e recupero di spazi di «esperienza» e di autenticità delle relazioni sociali e culturali, rispetto all'imperante ideologia del mercato e all'oppressione dei sistemi burocratici. Alla meritocrazia e all'efficientismo dell'approccio che qui chiamiamo contingentista, si oppone il meccanismo della solidarietà e dell'autenticità tra pari e tra docenti e allievi.

Meno diffusa nel dibattito pubblico, risulta una terza concezione che possiamo definire «processuale». La frattura tra sistema scolastico e sistema economico, il prevalere dell'uno o dell'altro vengono negati in questa «terza via». L'agire formativo è un processo inserito in un ambiente che, a sua volta, è composto da altri processi; è uno svolgersi nello spazio e nel tempo di corsi di decisione e di azione, di pratiche sociali, secondo razionalità intenzionale e limitata, che ridefinisce in continuazione i rapporti di potere-dipendenza tra i due sistemi e tra i diversi attori all'interno del sistema scolastico. Se è vero che ogni processo formativo reale – dunque escludendo le iniziative, peraltro assai diffuse, di «formazione apparente» – è tale in quanto richiesto e attivato da altri processi sociali (economici, giuridici, culturali, ecc.), è anche vero che, una volta posto in essere, tale processo ha a sua volta capacità di condizionare l'ambiente in cui opera.

La ricerca sociologica dovrebbe (oggi non lo fa in misura adeguata) in primo luogo evidenziare tali diverse configurazioni di credenze e di atteggiamenti, qui delineate in modo tipico-ideale, la loro diffusione a livello della popolazione in generale e più specificamente tra gli stakeholder del sistema scolastico.

In secondo luogo, occorre studiare i fattori che spingono all'una o all'altra concezione di legittimazione del sistema scolastico. Un'attenzione particolare, nel solco dell'insegnamento di Weber, andrebbe data da un lato alle credenze religiose, nonché a quella che Weber ha chiamato «etica economica», dall'altro alla collocazione politica. Quali relazioni intercorrono tra religione, collocazione politica, etica economica e legittimazione del sistema scolastico? Sono questioni che gli stessi attori della *governance* del sistema di istruzione dovrebbero sollecitare alla ricerca sociologica.

Purtroppo nel nostro Paese fare ricerca su temi sociali di grande portata è sempre più difficile, a causa dei numerosi tagli che la già non elevata spesa per la ricerca ha subito negli ultimi decenni.

In questo panorama si colloca la ricerca di cui diamo conto in questo volume. Ci si è proposti di raccogliere dei dati empirici su come, in un definito ambito territoriale, delimitato ma rilevante per lo sviluppo della società italiana, si creino dinamiche – possibilmente virtuose – tra opinione pubblica, istituzioni e sviluppo economico, con particolare attenzione al governo della formazione, dell'educazione e della produzione di conoscenza. La focalizzazione è sui processi e sulle forme di legittimazione che forniscono credibilità agli attori sociali e politici nel campo dell'istruzione pubblica: più specificamente della scuola secondaria di secondo grado.

Da un punto di vista geografico, la ricerca si muove in un'ottica comparativa tra aree subregionali piemontesi, individuate attraverso opportuni indicatori socioeconomici e di capitale sociale.

L'ipotesi generale di partenza è che ci si trovi in presenza di processi e dinamiche che investono direttamente la sfera culturale e morale oltre che quelle economica e politica. In questo senso la legittimità delle istituzioni – secondo la prospettiva weberiana a cui la ricerca fa riferimento – presuppone la credenza in valori. Ma quanto questa credenza deve essere condivisa per essere davvero efficace? Weber, infatti, distingue tra rivendicazioni di legittimità, da parte dei gruppi di potere, e credenze nella legittimità di questa rivendicazione, più o meno diffuse all'interno di una data popolazione.

La ricerca si sviluppa tra queste due dimensioni, ossia cercando di porre in relazione il rendimento istituzionale della scuola post-obbligo e le pretese di legittimazione di alcuni attori istituzionali con le relative configurazioni di credenze, rappresentazioni, atteggiamenti, valori e preferenze diffusi a livello della popolazione piemontese più direttamente coinvolta: i giovani diplomandi o da poco diplomati, le loro famiglie, i dirigenti scolastici e gli stakeholder istituzionali esterni alla scuola, i *policy makers*.

Il tema della legittimazione (pretesa e accordata) è poi articolato su tre piani analitici, che costituiscono una distinzione classica nella ricerca sociologica: micro, meso e macro.

A livello micro individuiamo la «situazione di insegnamento-apprendimento», che nel nostro ordinamento coincide largamente con la situazione d'aula. Qui il tema della (de)legittimazione (ri)legittimazione riguarda gli aspetti del riconoscimento dell'autorevolezza dell'insegnante, della sua percepita equità, della sua capacità di mettersi in gioco rispetto ai nuovi codici linguistici, di compor-

tamento (l'informalizzazione) senza perdere di vista la sua missione istituzionale. A livello meso, la ricerca individua la configurazione del sistema scolastico. Qui entrano in gioco le riforme degli ultimi anni, in tema di autonomia scolastica, di *governance*, di sussidiarietà, di managerializzazione ecc. e quanto delle loro realizzazioni ha prodotto consenso tra i principali stakeholder. Infine, a livello macro, troviamo le «relazioni tra scuola e il suo ambiente significativo», con gli stakeholder esterni influenti. Qui si colloca il discorso del tentativo di rilegittimare l'istituzione aprendo canali di comunicazione e collaborazione con il territorio, aprendosi alle nuove esigenze dell'economia e del mondo del lavoro, ai nuovi interessi culturali, alle nuove problematiche sociali ecc.

La principale base empirica su cui il volume si basa è costituita da due indagini survey, una telefonica (CATI) e una con interviste FACE, 56 interviste in profondità e due focus group con stakeholder locali (amministratori, insegnanti, dirigenti scolastici e altre figure rilevanti per le politiche che hanno come loro oggetto la scuola superiore e la formazione professionale, anche in modo indiretto). Oltre a integrare il punto di vista di giovani e adulti, le rappresentazioni degli stakeholder hanno permesso di esplorare con maggior cura alcuni processi di legittimazione della scuola post-obbligo in un'ottica più pragmatica (si veda il cap. 4, «Disegno della ricerca»).

Il volume è diviso in tre capitoli sostantivi e uno dedicato al disegno della ricerca. Tutti e tre delineano il quadro di come è strutturata e percepita la scuola da parte dei giovani, degli adulti e di alcuni stakeholder locali.

Il primo capitolo si sofferma su alcuni aspetti del capitale sociale degli studenti e delle loro famiglie *alla cui* ri-produzione il sistema educativo e formativo contribuisce e, *dalla cui* ri-produzione quel sistema in parte dipende per la sua stessa legittimazione.

Il testo mostra come la rappresentazione della scuola da parte dei diversi attori non sia totalmente negativa rispetto alle principali dimensioni del capitale sociale. Piuttosto si delinea un quadro articolato, attraversato da luci e ombre. Per esempio, i dati quantitativi della ricerca sui giovani e i genitori, offrono l'idea di una scuola che non ha perso del tutto il consenso: legittimando soprattutto chi all'interno vi opera. Tuttavia, ciò che emerge dalle parole degli stakeholder non sempre è confortante.

Talvolta, le rappresentazioni ci parlano di una scuola in crisi attraversata da molte difficoltà e che ha perso parte della propria legittimità. Altri intervistati, invece, non dipingono una situazione irrimediabilmente «perduta», ma piuttosto sfaccettata con alcune debolezze e altrettante eccellenze.

Per quanto riguarda la fiducia istituzionale, i nostri dati sono in linea con un trend ormai consolidato nel tempo per cui le forze armate, così come l'impresa privata e la magistratura, hanno ampio consenso mentre la chiesa, l'amministrazione regionale e i mezzi di comunicazione di massa godono di una fiducia contestata; infine, ad avere una sfiducia diffusa sono il parlamento, ma soprattutto i partiti politici. Rispetto alla fiducia interpersonale il campione degli adulti si rivela piuttosto fiducioso, mentre decisamente meno fiduciosi verso gli altri si dichiarano i giovani.

Il capitolo mette inoltre in luce la relazione tra alcune dimensioni del capitale sociale. Un primo risultato richiama l'ipotesi della scuola come

«catalizzatore di fiducia», mostrando il forte legame tra fiducia nella scuola e fiducia nelle istituzioni e negli altri. In secondo luogo, mostra i segnali di un circolo virtuoso tra la vita associativa e la fiducia in generale. Se questo è vero per la fiducia interpersonale, per la fiducia nelle istituzioni lo è solo in parte, laddove l'associazionismo è a orientamento religioso o etero-orientato. La partecipazione religiosa continua a essere il fattore più importante nel favorire un atteggiamento di confidenza nelle istituzioni.

Il secondo capitolo intende ricollegare la tematica della legittimazione della scuola a quella dell'andamento del mercato del lavoro in un'economia della conoscenza. Si domanda, in particolare, se e come la legittimazione della scuola passi anche attraverso la sua efficacia rispetto all'inserimento nel mercato del lavoro nei giudizi dei giovani, dei loro genitori e di esperti locali.

La scuola dovrebbe essere un pilastro essenziale nell'economia della conoscenza caratterizzata da lavoratori orientati alla formazione e all'autoformazione continua, con elevate capacità relazionali e creatività. Dalla nostra ricerca emerge come nelle quattro province del Piemonte indagate essa non perda la sua importanza nell'economia della conoscenza. La scuola rimette al centro il problema delle competenze adeguate al mercato del lavoro e il suo ruolo nella formazione di queste ultime non viene sottovalutato né dalle famiglie, né dai diversi attori istituzionali.

Più controversa è la valutazione dell'efficacia della scuola sia nel creare le occasioni di avvicinamento al mercato del lavoro, sia nella socializzazione dei giovani allo stesso. Il fatto che essa sia carente nell'avvicinare al mondo del lavoro non può prescindere da una caratteristica tipicamente italiana che è il forte utilizzo delle reti sociali informali come principale canale per trovare lavoro, argomento trattato nel capitolo. Anche i nostri intervistati sottolineano l'importanza dei canali informali per trovare lavoro in Piemonte. In particolare, nelle credenze su come si trova lavoro viene sottolineata l'importanza dei legami deboli e dunque del passaggio di informazioni, ma quando ci si sofferma sui canali effettivamente utilizzati per trovare lavoro i legami forti riacquistano centralità.

Come può allora intervenire la scuola in un quadro di processi selettivi da parte delle imprese dominato da una regolazione informale? La scuola ha in realtà almeno due modalità con cui intervenire. Prima di tutto essa può essere un canale attraverso il quale i ragazzi si formano il loro capitale sociale, attraverso la costruzione di relazioni sociali e attraverso la promozione di tirocini formativi. In secondo luogo la scuola potrebbe essere l'istituzione attraverso la quale rimettere al centro del processo di selezione le competenze possedute dai giovani, piuttosto che solo le «giuste» conoscenze, data la sua centralità nella funzione di formazione.

Il terzo capitolo esplora le rappresentazioni, gli atteggiamenti e le aspettative che giovani e adulti hanno dell'istituzione scolastica e del corpo docente, ricostruite nelle percezioni attuali o nei ricordi, da una duplice prospettiva: da un lato, considerando la scuola come istituzione cui sono riconosciute alcune funzioni, dall'altro come espressione dell'autorità formale degli insegnanti.

Emergono interessanti divergenze di vedute tra giovani e adulti. La prima differenza riguarda il rapporto tra la scuola di oggi e la scuola di ieri. Per gli adulti la seconda è meglio della prima.

In secondo luogo, giovani e adulti la pensano diversamente sul fronte della capacità dell'istituzione scolastica di trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale. Per i primi la scuola è in grado di realizzare questo obiettivo, per i secondi no. Per gli adulti la scuola è, invece, capace di insegnare a rapportarsi con gli altri nella vita quotidiana e di educare ai valori e alle regole della democrazia. Essi indicano, inoltre, quest'ultima come priorità futura della scuola. Segno che si tratta di una funzione importante e da potenziare.

La terza differenza ha a che fare con i problemi più diffusi nella scuola. Mentre i giovani sottolineano la demotivazione degli studenti e l'arretratezza delle strumentazioni, gli adulti mettono soprattutto l'accento sulla violenza e sul bullismo. A loro avviso questi due problemi hanno una maggiore diffusione rispetto al passato.

La quarta divergenza di vedute tra giovani e adulti riguarda gli insegnanti. Gli adulti giudicano meglio gli insegnanti di ieri rispetto a quelli di oggi. In particolare, vedono i secondi poco competenti e aggiornati, poco convinti dei valori che affermano e poco risoluti nell'usare le sanzioni con chi non rispetta le regole; ritengono, tuttavia, gli insegnanti di oggi più disponibili ad ascoltare i propri allievi. Una caratteristica, l'apertura al confronto, che al contrario è indicata dai giovani come punto di debolezza del corpo docente.

1. IL CAPITALE SOCIALE COME RISORSA E COME PRODOTTO DELLA SCUOLA

1. *Introduzione*

In questo capitolo, ci soffermiamo su alcuni aspetti del capitale sociale degli studenti e delle loro famiglie che, verosimilmente, sono connessi alla pretesa di legittimazione del sistema educativo e formativo o che, anche indirettamente, possono risultare importanti per lo sviluppo di un territorio che ambisca a entrare a pieno titolo nella «società della conoscenza».

Il tema del capitale sociale è centrale per la ricerca, come dimostra la sua diffusione in pubblicazioni di campo sociologico e di altre discipline sociali. Il concetto ha avuto molte definizioni teoriche, tra le quali spiccano quelle di grandi studiosi come Pierre Bourdieu, James S. Coleman e Robert D. Putnam. La polisemia in ambito teorico ha come correlato un'ampia varietà di indicatori proposti per la rilevazione empirica. Nella presente ricerca, abbiamo considerato il capitale sociale come caratteristica relazionale degli individui, articolata in alcune dimensioni selezionate tra quelle classicamente trattate in letteratura e precisamente:

- la «fiducia interpersonale generalizzata», ossia quella che ciascun individuo può avere negli altri in generale (non solo quindi nelle persone che si conoscono meglio);
- la «fiducia istituzionale», ossia il confidare nella validità di quelle istituzioni che plasmano la nostra vita privata e pubblica, tra cui va annoverata la stessa scuola;
- la «partecipazione associativa volontaria»;
- la «pratica religiosa».

Il Piemonte è un territorio dotato nel complesso di un discreto livello di risorse di questo tipo. Prima di entrare nel merito dei dati della nostra ricerca è utile illustrare alcuni dati di contesto. Per quanto riguarda il volontariato organizzato, la componente dell'associazionismo principalmente volta a produrre solidarietà sociale, a febbraio 2013 risultavano iscritte al registro regionale circa 2900 organizzazioni di volontariato, di ispirazione

religiosa o laica¹; ciò significa che ufficialmente vi sono circa 66 associazioni ogni 100.000 abitanti². Tra le quattro province qui considerate, quella con un maggior numero di organizzazioni di volontariato pro capite è Cuneo (91 ogni 100.000 ab.) seguita da Novara (89), Alessandria (85); a un livello decisamente inferiore troviamo Torino (47), contesto urbano dove si trovano più spesso anche molte realtà aggregative non ufficializzate: si pensi solo, per fare un esempio, ai Centri Sociali Occupati Autogestiti che hanno spesso finalità e caratteristiche tipiche dell'associazionismo volontario ma che per scelta non chiedono un riconoscimento da parte dello Stato.

Per avere dati consistenti ai fini della comparazione con altre regioni e per la serie storica occorre, purtroppo, tornare indietro, all'anno dell'ultimo censimento disponibile dell'ISTAT.

Al 2003, le associazioni iscritte al registro in Piemonte erano 1626, pari a 38 associazioni ogni 100.000 ab., contro la media nazionale di 36. Rispetto al 1995, la numerosità era aumentata del 135%, un incremento lievemente inferiore a quello nazionale (152%), ma superiore alla media delle regioni del Nord-Ovest (119%) e a quella delle regioni del Centro Italia (116%).

Nell'ambito della pratica religiosa collettiva, anch'essa importante fonte di legami sociali e strettamente legata, per la sua matrice cattolica, a molte realtà associative, i cittadini piemontesi non si distinguono per una particolare assiduità ai riti. I «praticanti regolari» – se consideriamo tali coloro che frequentano almeno una volta alla settimana i riti e i servizi religiosi – nel 2009 erano stimati nell'ordine del 29%, ossia 3,5 punti percentuali in meno della media nazionale. Va anche detto che il numero di coloro che non partecipano mai ai riti religiosi è in linea con la media nazionale: nello stesso periodo, si tratta di circa una persona su cinque (dati ISTAT 2009 – ab. dai 6 anni in su, cit. in Cartocci, 2011, p. 41).

Per quanto concerne la fiducia interpersonale di tipo generalizzato, le variabili adatte alla comparazione regionale e temporale più facilmente reperibili sono delle proxy, ossia misure indirette: si tratta di indicatori oggettivi (basati cioè su dati di comportamento) prodotti dall'ISTAT in tema di giustizia e la sicurezza. Il riferimento a un paio di studi della Banca d'Italia possono qui essere sufficienti a mostrare che il Piemonte negli ultimi anni ha migliorato la sua posizione relativa rispetto alle altre regioni nel loro complesso. Nel

¹ La fonte è il sito istituzionale della Regione Piemonte: <http://www.regione.piemonte.it/polsoc/volonta/index.htm>. Il registro, istituito con L.R. 38/1994, è articolato in nove sezioni, individuate secondo aree omogenee di attività: socio assistenziale; sanitaria; impegno civile e tutela e promozione dei diritti; protezione civile, tutela e valorizzazione dell'ambiente; promozione della cultura, istruzione, educazione permanente; tutela e valorizzazione del patrimonio storico ed artistico; educazione motoria, promozione delle attività sportive e tempo libero; organismi di collegamento e coordinamento. Purtroppo non ci sono dati aggiornati e affidabili per un'altra componente del capitale sociale, le Associazioni di Promozione Sociale.

² Come base di calcolo ci si riferisce alla popolazione residente censita a ottobre 2011, pari a circa 4.364.000 ab., ossia il 3,5% in più rispetto al censimento del 2001; l'incremento è dovuto soprattutto alla componente straniera della popolazione residente. Nello stesso periodo i residenti censiti a Torino, Novara, Cuneo e Alessandria erano (circa) rispettivamente: 2.248.000, 366.000, 586.000, 427.000.

primo dei due studi considerati è presentato un indice sintetico di «fiducia interpersonale» che combina due indicatori, il tasso di «criminalità violenta» e quello di «litigiosità giudiziaria» (Nuzzo, 2006 pp. 20 e 56)³. Dal 1901, l'indice che sintetizza questi due indicatori è stato in Piemonte per lo più sopra la media nazionale, salvo due volte: nel 1971 e nel 2001; è proprio nel 2001 (ultimo anno di rilevazione a cui si riferisce la pubblicazione) che il Piemonte ha raggiunto il suo minimo storico relativo: 95 fatto a 100 il dato italiano (121 è il dato complessivo del Nord Ovest).

Da un secondo studio della BdI (Fantini, Giacomelli, Palumbo e Volpe, 2011) ricaviamo un'altra proxy della fiducia interpersonale, il «tasso di litigiosità presso il giudice di pace». Il Piemonte presentava nel 2001 un valore, in linea con la media nazionale, intorno ai 21 ricorsi per 1000 residenti. Nel 2008 tale tasso è rimasto sostanzialmente fermo in Piemonte, al 20 per mille, mentre è aumentato a livello nazionale al 30 per mille. Nella parte quantitativa della nostra ricerca abbiamo rilevato la fiducia interpersonale con un indicatore soggettivo, attraverso una classica domanda a risposta dicotomica⁴: «In generale, diresti che nella maggior parte delle persone si può avere fiducia». A parte il confronto interno alle quattro province da noi esaminate, un parziale confronto è anche possibile, come vedremo, con altre indagini svolte in precedenza a Torino e Provincia.

Anche la fiducia che i cittadini accordano alle più importanti istituzioni politiche e sociali si può esprimere attraverso vari indicatori, diretti e indiretti. Una variabile proxy per la fiducia nelle istituzioni politiche, facilmente accessibile è il tasso di partecipazione alle consultazioni elettorali⁵. Nell'ultima tornata elettorale nazionale (elaborazioni CISE - LUISS), del febbraio 2013, per la camera dei deputati il tasso di partecipazione in Italia è stato del 75,2%; rispetto alla precedente, del 2008, vi è stato un calo di 5,3 punti percentuali. In Piemonte si sono registrati valori anche inferiori; restando però alle nostre quattro province, si va dal 76% di Alessandria al 79% di Cuneo. Anche in questi territori si registra un calo generalizzato rispetto al 2008, che va dal meno due punti percentuali di Torino al meno sei punti di Novara.

Per quanto concerne una rilevazione più diretta, necessariamente soggettiva⁶, un'opzione classica di ricerca, che abbiamo adottato anche nella nostra,

³ La scelta di queste due proxy è basata sull'idea che criminalità e litigiosità giudiziaria, incrementando la probabilità percepita di imbattersi nel territorio in comportamenti sleali, alimentano verosimilmente sfiducia reciproca.

⁴ Questa domanda è posta anche nelle World Values Survey con il seguente formato: «Generally speaking, would you say that most people can be trusted or that you can't be too careful in dealing with people?». L'Italia in genere occupa un posto in basso nella graduatoria del livello di fiducia rispetto ai Paesi dell'OECD.

⁵ Secondo alcuni studiosi la partecipazione politica è essa stessa una dimensione del capitale sociale. A nostro avviso è meglio considerarla separatamente, più come una conseguenza, per evitare che il capitale sociale diventi un concetto acchiappatutto con scarsa capacità analitica. In questo senso la partecipazione alle elezioni diventa una proxy, nel nostro discorso, di capitale sociale.

⁶ La fiducia o sfiducia nelle istituzioni, soprattutto pubbliche, è raramente qualcosa che si può tradurre in alternative di comportamento individuali, e quindi in indicatori obiettivi, perlomeno in una visione di breve o medio termine.

è quella di domandare agli intervistati di indicare il loro livello di fiducia in una serie di istituzioni. Le variabili che ne derivano vengono poi esaminate singolarmente oppure combinate in uno o più indicatori composti di «fiducia istituzionale».

Il tema è stato trattato anche nelle interviste in profondità agli stakeholder, focalizzando il discorso sui processi inter-generazionali di ri-produzione (genesì, mantenimento e perdita) della fiducia nelle istituzioni pubbliche; più in profondità, ovviamente, è stata trattata la fiducia e/o la disaffezione nei confronti del sistema scolastico. Come è stato sottolineato da un autorevole osservatore del sistema di istruzione e formazione in Italia, la scuola è la prima istituzione pubblica con cui si viene in genere a contatto in modo sistematico e durevole nel corso della vita, e risulta cruciale in quanto

non solo è il luogo dove ogni individuo misura le proprie capacità, e quindi costruisce o meno fiducia in se stesso, ma, come in una sorta di *imprinting*, il precipitato cognitivo/emotivo delle esperienze fatte a scuola tenderà a estendersi alle altre istituzioni sociali e al sistema istituzionale nel suo complesso. Detto altrimenti, la scarsa fiducia che i cittadini (e quelli italiani in particolare) nutrono nei confronti delle istituzioni affonda probabilmente le proprie radici nelle esperienze scolastiche. (Cavalli, 2009, p. 22)

Varie sono le ragioni da cui trae origine un atteggiamento fiducioso o viceversa di sfiducia verso le istituzioni. Semplificando possiamo distinguere, analiticamente, due tipi di considerazioni generali sulla cui base si formano i giudizi dei cittadini circa l'affidabilità delle istituzioni:

- a) si possono fondare i giudizi su criteri di razionalità, economica o meno; ci si basa sui funzionamenti (reali o percepiti) delle istituzioni, specialmente in termini di efficacia, equità ed efficienza;
- b) un altro tipo di considerazioni concerne maggiormente i legami affettivi e la tradizione, comunque difficilmente scomponibili in valutazioni sui rapporti costi-benefici, mezzi-fini, delle prestazioni e dei rendimenti istituzionali.

Una così netta distinzione è operabile solo in via analitica perché i due ambiti di valutazione sono sempre entrambi presenti e intrecciati nel concreto, anche se in «dosi» diverse nei singoli individui: la dimensione non-razionale (che non è necessariamente irrazionale) garantisce continuità nei momenti di crisi; d'altro canto, un lungo perdurare del cattivo funzionamento logora anche i legami più solidi.

La profonda crisi delle principali istituzioni politiche ed economiche, che investe l'Italia come molti altri Paesi, e la conseguente preoccupazione che, superata una certa soglia, ciò vada a minare l'ordine sociale, ha dato un notevole impulso agli studi sulla fiducia (Cavalli, 2009, p. 21). Mentre si complica il rapporto tra cittadini e cosa pubblica, e si registra una disaffezione sempre più marcata per la politica come professione, altre istituzioni assistono a una lenta ma progressiva erosione della legittimità loro accordata dalla società civile: tra queste c'è senz'altro la scuola, nel suo insieme e – in misura diver-

sa – per ciascuno degli attori a vario titolo coinvolti nel governo del sistema di istruzione e formazione.

I dati della nostra ricerca permettono di chiarire i contorni di questa crisi e al contempo di identificare se vi siano eventuali *driver* che possono favorire sviluppi positivi in termini di maggiore integrazione sociale. Uno di questi dovrebbe essere costituito dalla partecipazione associativa giovanile.

L'associazionismo giovanile, asse portante di una più ampia partecipazione sociale, da almeno trent'anni è una realtà diffusa in gran parte delle Regioni italiane, come è documentato dalle più importanti indagini sui giovani (prime fra tutte, le indagini dell'Istituto IARD di Milano). Esso non è solo un luogo di costruzione dell'identità individuale e sociale per molti giovani, ma è chiaramente un dispositivo sociale di produzione e circolazione della fiducia interpersonale, dalla quale a sua volta trae spinta; non sembra invece nel nostro Paese avere influenza diretta positiva sulla fiducia istituzionale (Albano, 2005, p. 327).

Altri elementi in grado di favorire i due tipi di fiducia – sono ancora diverse ricerche sugli italiani, giovani e non, a suggerirlo – sono la fede e la pratica religiosa (cfr. per esempio Sciolla, 2003, p. 277; Sciolla e D'Agati, 2006, pp. 136-137).

Poiché è necessario avere un termine di confronto, grazie al quale valutare il livello dei diversi indicatori presi in esame, ai dati quantitativi rilevati sui giovani nella presente indagine affiancheremo, quando possibile, quelli relativi a una ricerca effettuata sui giovani a Torino e Provincia nel 2003 (cfr. Garelli, Palmonari e Sciolla, 2006); inoltre, come elemento di comparazione sincronica tra generazioni, abbiamo somministrato alcune delle stesse domande fatte ai giovani anche la campione di adulti con figli in formazione o diplomati. Si tratta in entrambi i casi di confronti che, per quanto utili ai fini di una contestualizzazione, vanno considerati indicativi, o per la diversità delle popolazioni rappresentate o per la non sempre piena omogeneità dei questionari e modalità di rilevazione impiegati nelle diverse rilevazioni.

Dopo un primo paragrafo in cui verrà fornito un quadro del livello di informazione e di conoscenza dei nostri intervistati nei confronti della scuola, primo tassello da esplorare nell'ambito degli studi sulla legittimazione delle istituzioni, metteremo a fuoco il livello e la distribuzione delle cinque componenti di capitale sociale – fiducia interpersonale, fiducia nella scuola, fiducia in altre istituzioni, associazionismo e pratica religiosa. Nel paragrafo che precede le conclusioni, basandoci sui dati del campione di 18-25enni delle quattro province piemontesi, proveremo a dare una risposta alla domanda, che sia cautamente generalizzabile all'universo dei coetanei delle quattro province piemontesi in esame, su quanto le dimensioni del capitale sociale indagate siano empiricamente collegate tra loro.

2. Il grado di conoscenza e informazione

Negli ultimi due decenni il sistema scolastico italiano è stato oggetto di diverse riforme, aventi come obiettivo principale quello di armonizzare la

nostra scuola entro il quadro europeo per quanto concerne la *governance*, i livelli di apprendimento nelle materie fondamentali e il raccordo con il mondo del lavoro⁷. Un buon indicatore di partenza per valutare il livello e il tipo di legittimazione accordati all'istruzione scolastica superiore, nel suo complesso, concerne quindi l'informazione, ricercata e ricevuta dagli intervistati, sulle vicende e le trasformazioni normative intervenute in questo ambito. Esse interessano nel complesso circa di un giovane intervistato su due (47% di risposte «4» e «5» su una scala di interesse da 1 a 5); questo indicatore mostra un livello di partecipazione (invisibile) non elevatissimo ma comunque superiore rispetto a quello che concerne temi di politica nazionale (43%) e, ancor di più, di governo regionale (15%). Se disaggreghiamo per provincia si osserva che le trasformazioni riguardanti la scuola catturano maggiormente l'attenzione dei giovani di Torino e di Novara, mentre a Cuneo e ad Alessandria meno del 40% dei giovani dichiara di tenersi al corrente.

Del resto, il grado di conoscenza e informazione generale non è poi molto più elevato tra gli adulti intervistati nelle interviste telefoniche: ricordiamo che si tratta di un campione di adulti 35-65enni con almeno un figlio in formazione post-obbligo o che ha già conseguito il titolo, e che quindi dovrebbe essere stato più attento alle questioni che hanno toccato la scuola. Solo la metà ha dichiarato di tenersi al corrente delle vicende e delle trasformazioni che riguardano la scuola; il valore può considerarsi qui a maggior ragione basso visto che stiamo considerando gli adulti, categoria che mediamente tendono a informarsi un po' di più dei giovani di vicende di interesse generale (in effetti la percentuale di adulti che dichiara interesse per la politica nazionale è intorno al 50%, contro il 43% dichiarato dai giovani, e il 35% degli adulti intervistati si tiene informato sul governo regionale a fronte del 15% dei giovani intervistati).

Queste dichiarazioni di interesse inoltre, sembrano, in molti casi, più una partecipazione «affettiva» a cui non si accompagna sempre un concreto buon livello di conoscenza. Per vagliare quest'ultimo, è stata posta ai giovani una domanda, a risposta secca «sì/no», sulle attuali competenze in materia di formazione e istruzione delle regioni⁸. Il risultato è che più del 60% dei giovani non sa che le Regioni hanno già da tempo un ruolo importante; percentuale che va persino oltre il 75% nella Provincia di Novara.

Sul dibattito in tema di *governance*, abbiamo posto poi un'altra domanda, specificamente centrata sul «federalismo scolastico», ossia la possibilità per ogni Regione di prendere decisioni per il sistema scolastico del proprio territorio con grande autonomia dallo Stato, decisamente superiore a quella attuale. Nel campione dei giovani la percentuale di chi non ha un'opinione sul tema, pari al 22%, si può considerare elevata, soprattutto perché tutti gli intervistati sono stati o sono impegnati in un ciclo di scuola post-obbligo. Inoltre, si os-

⁷ Occorre ricordare che la scuola e l'università nel nostro Paese hanno anche subito notevoli tagli di risorse negli ultimi dieci anni, solo in minima parte giustificati da esigenze di razionalizzazione.

⁸ Le competenze in materia scolastica delle Regioni sono state oggetto di modifiche normative e regolamentari introdotte a partire dal 2001, anno della riforma del titolo V della Costituzione.

serva che sono decisamente minoritarie le posizioni nette, sia di contrarietà sia di favore, sul principale percorso riforma: la progressiva devoluzione di importanti funzioni alle Regioni da parte dello Stato in materia scolastica. La maggioranza degli intervistati, invece, si colloca in una posizione intermedia rispetto alla concessione alle Regioni di ulteriore autonomia sull'organizzazione del sistema scolastico (tab. 1).

Tab. 1. *Accordo verso il federalismo scolastico (giovani)*

D04- in questo periodo si parla di federalismo scolastico, ossia della possibilità per ogni Regione di prendere decisioni con grande autonomia riguardo all'organizzazione del sistema scolastico del proprio territorio. Tu sei favorevole o sei contrario al federalismo scolastico?:		Totale	Torino	Novara	Cuneo	Alessandria
		(n=560)	(n=140)	(n=140)	(n=140)	(n=140)
1	Molto contrario	9,6	12,1	4,1	11,6	10,7
2		14,3	14,4	7,0	22,4	13,4
3		21,0	24,4	16,8	18,0	24,6
4		19,2	17,6	25,3	18,7	15,0
5	Molto favorevole	14,0	12,3	15,5	10,2	18,1
Non so dare una valutazione		9,1	8,2	20,5	2,8	5,0
Non sono sufficientemente informato		12,8	11,0	10,7	16,4	13,2

Nel confronto territoriale spicca ancora la Provincia di Novara: qui, dove pure abbiamo notato una percentuale più alta di intervistati che ha dichiarato di tenersi al corrente dei problemi della scuola, più del 30% del campione non sa esprimere una propria valutazione sulla questione del federalismo scolastico, mostrando quindi un livello di partecipazione effettiva più basso.

I risultati nel campione di adulti non sono molto diversi; anche in questo caso il 22% non sa dare una propria valutazione o dichiara di non essere sufficientemente informato; chi ha una posizione netta, pro o contro, è anche qui una minoranza (30% diviso equamente tra le due opzioni) e prevale chi assume una posizione intermedia con una prevalenza dei «tendenzialmente favorevoli» (32%) e «tendenzialmente sfavorevoli» (16%).

Un'ulteriore domanda volta ad accertare l'effettiva conoscenza dei problemi della scuola, si riferisce alla riforma che, a partire dal 2010, ha comportato la riorganizzazione degli istituti della scuola superiore di secondo grado⁹.

⁹La domanda si riferiva a quella parte di Riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado, complessivamente etichettata «Riforma Gelmini», attuata mediante Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali, emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

Tab. 2. *Conoscenza della riforma della scuola superiore (giovani)*

D06- La recente riforma della scuola superiore (secondaria di secondo grado), applicata a partire da settembre 2010, che cosa comporta rispetto al numero di tipi di istituto?	Totale	Torino	Novara	Cuneo	Alessandria
	(n=560)	(n=140)	(n=140)	(n=140)	(n=140)
Non cambia il numero, rimane quello precedente	7,1	11,5	2,6	7,1	7,1
Aumenta il numero	12,5	4,5	22,3	8,9	14,4
Diminuisce il numero	58,5	54,9	51,3	65,8	62,0
Non so	21,9	29,1	23,9	18,2	16,5

Anche in questo caso, una quota consistente di giovani (22%) dichiara di non essere a conoscenza dei cambiamenti previsti dalla riforma della scuola superiore; inoltre il 20% risponde, sbagliando, che la riforma lascia invariato oppure aumenta il numero dei tipi d'istituto: percentuale che varia dal 25% di Novara al 16% a Cuneo.

In breve, l'interesse e il livello di informazione sui problemi della scuola, pur con una certa variabilità, vanno considerati non sufficienti, se teniamo conto dell'importanza che questa istituzione ha non solo nella educazione e formazione delle giovani generazioni, ma più in generale nel processo di socializzazione. Colpisce inoltre la complessiva scollatura tra, da un lato, il grado di interesse dichiarato per le vicende e trasformazioni riguardanti la scuola – non elevatissimo ma consistente – e, dall'altro, l'evidenza di un livello effettivo di informazione su questioni cruciali (l'assetto di governo del sistema, i cicli e i programmi).

Sulla base di questi primi dati si può cominciare a fare una riflessione su un aspetto generale dei processi di legittimazione istituzionale: il sostegno che si dà a un'istituzione, implicito nel grado di interesse dichiarato, non è strettamente connessa alla effettiva conoscenza delle pur importanti vicende che segnano tale istituzione nel discorso pubblico; verosimilmente, esso è in buona parte dovuto a un'abitudine del cuore, ossia a una familiarità e confidenza che si genera nelle pratiche ricorrenti di una comunità. E la scuola è una di quelle istituzioni che non solo vive nelle abitudini del cuore delle comunità delle quali è a servizio, ma è essa stessa fonte di generazione di molte comunità e reti sociali.

In parte il disinteresse potrebbe essere giustificato per la qualità dell'informazione diffusa tra i cittadini. Agli intervistati adulti e giovani, abbiamo pertanto chiesto di fornire un giudizio, indipendentemente dai contenuti delle riforme, sulla qualità delle informazioni ricevute in merito. Su una scala da uno (pessima) a cinque (ottima), oltre il 45% degli intervistati adulti e il 38% dei giovani ha dichiarato che la qualità delle informazioni è stata in effetti pessima o comunque non adeguata (modalità «1» e «2»); è stata mediocre (modalità «3») per il 39% degli adulti e per il 43% dei giovani; solo per una quota minoritaria di adulti e giovani (16% e 19% rispettivamente) è stata buona o molto buona.

Nel questionario rivolto ai giovani è stato poi chiesto su quali basi/canali principali ritengono di essersi formati prevalentemente l'idea che hanno delle scuole italiane. A priori, potevamo attenderci che fosse soprattutto attraverso l'esperienza, cognitiva ed emotiva, diretta che i fruitori si costruiscono la propria idea sulla scuola. D'altro canto è sempre ragionevole ipotizzare che l'immagine della scuola in generale, non dunque solo quella entrata direttamente nella propria esperienza quotidiana, sia anche fortemente influenzata dalle rappresentazioni e dagli stereotipi (spesso più negativi che positivi) forniti dai mass media. Le scelte espresse dagli intervistati¹⁰ sono state ricondotte a tre tipi: chi dichiara di aver elaborato la propria opinione esclusivamente sull'esperienza diretta, chi sulla base esclusiva dei mass media e, infine, chi sulla base di entrambe le fonti.

I mass media come fonte esclusiva sono scelti da una esigua minoranza che oscilla dallo 0,5% di Novara al 4% di Torino. La modalità principale per la formulazione dei giudizi si basa, perlomeno nelle autopercezioni, sul mix tra esperienza diretta e ricorso ai mass media, con l'eccezione degli studenti novaresi, tra i quali prevale invece la pura esperienza diretta. In generale va sottolineato che nonostante la scuola sia stata negli ultimi anni, nel bene e nel male, al centro dell'attenzione dei media prevalga comunque nettamente nelle percezioni l'esperienza diretta. Questo spiega ulteriormente come a fronte di un dichiarato livello di interesse per la scuola possa bene convivere un livello di informazione basso per alcune questioni di carattere generale che in questi anni hanno toccato questa istituzione e che i media, forse non sempre in modo chiaro, hanno regolarmente trattato. Ci si può chiedere in definitiva se lo scarso ricorso ai mass media per la formazione dell'immagine della scuola arrechi più elementi negativi (scarso livello di informazione su tematiche generali di governo del sistema dell'istruzione) che positivi (minore permeabilità a stereotipi negativi: scuola come luogo in cui dilagano degrado, violenza, emergenza, sprechi, ecc.).

A tal proposito, segnaliamo che numerose sono le dichiarazioni a sfavore dell'immagine diffusa dai mass media fatte dagli stakeholder da noi intervistati. Per citarne solo due tra i tanti:

Io penso che [i mass media] abbiano un ruolo molto importante, purtroppo secondo me, nella delegittimazione della scuola pubblica. La storia recente della nostra scuola secondo me è segnata da significative campagne di stampa contro la scuola. Singoli episodi sono stati amplificati e sono diventati il motivo conduttore di campagne di stampa... Pensi alla questione del bullismo. A un certo punto, a leggere la grande stampa nazionale, sembrava che la scuola fosse in preda a un impazzimento generale... Però tutti gli studi seri che sono stati fatti hanno dimostrato che non c'è nessun peggioramento significativo... C'è stato, io credo, un uso politico di queste cose. Una responsabilità è anche quella che la grande stampa ha sempre meno giornalisti

¹⁰ È stato chiesto agli intervistati di indicare due preferenze tra sette modalità di risposta. Le modalità di risposta sono poi state dicotomizzate in: «esperienza diretta», in cui ricadono l'esperienza personale, l'esperienza dei genitori e racconti di altri conoscenti, e «mass media» ovvero tv, radio, internet e giornali.

esperti di cose di scuola, ma parlo anche di università e ricerca. [int. 8: Saragnese, Insegnante, ex assessore all'istruzione del Comune di Torino]

Negli ultimi tre anni, l'avrete colto anche voi, quando si tratta di fare passare qualcosa sulla scuola alla televisione ... si comincia a fare vedere il bidello che maneggia la bambina, il bidello che va a prendersi il caffè, il docente che è assenteista e quant'altro. Quindi la fotografia è quella... Quello che manca è l'obiettività nella comunicazione. Lei può avere una posizione e io un'altra, però, diamone informazione in maniera corretta. Perché è evidente che se io ho sei canali, sette canali, che continuano a dare una certa immagine di quella cosa là, poi diventa difficile darsi una forma mentis diversa. [int. 36: Varengo, Segretario provinciale Cisl Scuola, Cuneo]

3. La fiducia nelle istituzioni e negli altri

La fiducia che i giovani intervistati ripongono nell'istituzione scolastica nel suo insieme è piuttosto elevata: come mostra la tabella n. 3, il 68% di loro si dichiara fiducioso nella scuola in generale, percentuale di poco più bassa rispetto a quella dichiarata dagli adulti (74%).

Tab. 3. *Fiducia nella scuola (giovani)*

D12 – Mi puoi dire se hai fiducia: (% sì)	Totale	Torino	Novara	Cuneo	Alessandria
	(n=560)	(n=140)	(n=140)	(n=140)	(n=140)
Nella scuola	67,9	61,6	79,4	67,9	62,9
Negli insegnanti	72,6	71,7	80,0	76,6	62,1
Nel Dirigente Scolastico	54,4	44,5	73,0	52,7	47,6
Nel personale non docente	72,5	72,5	90,4	69,4	57,9
Negli organi rappresentativi	49,7	49,2	65,3	42,8	41,5
Nei tuoi compagni di scuola	82,8	81,2	81,2	86,6	82,1
Indice sintetico: media e deviazione stand. (0=min ; 6 = max fiducia)	4,00 (1,44)	3,81 (1,45)	4,69 (1,11)	3,96 (1,38)	3,54 (1,53)

Considerando nel dettaglio quelli che sono i principali attori della scuola, quantomeno nell'esperienza quotidiana degli studenti, vediamo che di maggior fiducia godono le figure con cui questi si confrontano più spesso, ossia il personale docente e non docente e, soprattutto, i compagni. Per quanto concerne gli insegnanti, le interviste qualitative aiutano a mettere in luce come la fiducia nella scuola dipenda in buona parte dallo stile educativo che questi adottano:

[avere fiducia nella scuola dipende] dalla capacità dei docenti di coinvolgere gli alunni, facendo loro comprendere quanto possano essere importanti determinati valori, che in questo momento hanno perso buona parte del loro appeal: [...] fatica, sforzo, metodo. [int. 36: Varengo, Segretario. Provinciale CISL-Scuola di Cuneo]

I ragazzi distinguono tra insegnante e insegnante. Infatti, vede delle classi in cui tutto il corpo insegnante è unito e ha lo stesso metodo educativo e di approccio, i risultati sono mediamente uguali. [...] se l'insegnante si sa imporre, non in senso negativo, ma con un ruolo, i ragazzi alla fine lo riconoscono. [int. 31: Viscusi, Assessore all'Istruzione Provincia di Cuneo]

Anche dall'analisi dei dati quantitativi si nota che la fiducia dichiarata nella scuola è tendenzialmente tanto più alta quanto più elevata è la fiducia negli insegnanti. Una correlazione positiva, seppur più debole, si riscontra anche tra la fiducia nella scuole e quella nel dirigente scolastico e negli organi rappresentativi¹¹, nonostante né l'uno né gli altri godano, in generale, di fiducia diffusa (tab. 3). Ciò potrebbe indicare la necessità di una riforma del sistema di gestione dei singoli istituti, che attualmente vede da un lato un forte accentramento nelle mani di una figura nominata dall'apparato statale centrale (sulla base di criteri non trasparenti alla popolazione) e dall'altro degli organismi di partecipazione che, nel corso degli ultimi vent'anni, hanno visto una progressiva riduzione delle loro effettive capacità di incidere su aspetti decisivi della gestione.

Distinguendo per provincia, la fiducia nella scuola e nelle sue componenti – sintetizzate in un indice sintetico – risulta spiccatamente più elevata a Novara, oltre che più uniformemente distribuita; troviamo in coda Alessandria dove, peraltro, si osserva anche la maggiore eterogeneità di giudizi (dev. st. 1,53 per l'indice sintetico).

Complessivamente, anche gli stakeholder intervistati a Novara forniscono una rappresentazione positiva della legittimazione del sistema scolastico: le scuole superiori sono, secondo alcuni di loro, bene radicate nel territorio e attente ai fabbisogni occupazionali, con ottime esperienze di stage e collaborazione tra scuole e aziende; oltre a ciò, vi sono eccellenze tra gli istituti tecnici industriali, per esempio, scuole che fungono da *hub* di rete nel settore della chimica e dell'aeronautica:

[...] l'istruzione secondaria superiore a Novara come indirizzi è andata incontro alle caratteristiche socioeconomiche di questo territorio ... Sono i numeri all'interno che non sono sufficienti, però diciamo che la diversificazione dell'offerta, c'è [...] Novara è un polo della chimica importante ... l'istruzione tecnica superiore (ITS, bienni post-diploma) adesso è partita anche qui come polo dell'aeronautica. [int. 13: Canazza, Resp. Relazioni Industriali e Formazione dell'Associazione Industriali di Novara]

In linea con quanto osservato in precedenza, secondo un altro stakeholder del territorio novarese, la fiducia nella scuola dipende in buona parte dal

¹¹ Trattandosi di item dicotomici, sono state calcolate le seguenti correlazioni tetracoriche: «fiducia nella scuola» e «fiducia negli insegnanti» (0,55), «fiducia nella scuola» e «fiducia nel Dirigente Scolastico» (0,43), «fiducia nella scuola» e «fiducia negli organi rappresentativi» (0,18). Le tre correlazioni risultano statisticamente significative. Poiché il software SPSS non fornisce le correlazioni tetracoriche si è fatto ricorso al software Prelis.

personale che vi opera all'interno e la Provincia di Novara si caratterizza per validi insegnanti ed efficienti dirigenze:

Devo dire che a Novara ci sono dei buoni istituti tecnici. Io parlo non so dell'istituto tecnico per geometri, hanno un buon livello di preparazione, ma quello credo che dipenda dal personale scolastico. Ci sono dei buoni professori, ci sono delle buone dirigenze scolastiche e ci sono degli studenti molto preparati. [int. 28: Pisano, Coordinatrice progetti ambientali Regione Piemonte, referente Partito Radicale di Novara].

Esaminando poi le ragioni della fiducia nella scuola, nei giovani che la manifestano, non emerge, come sarebbe auspicabile, una sostanziale equidistribuzione tra le quattro dimensioni classiche: il prestigio istituzionale, l'utilità per il mondo del lavoro, l'equità, la funzione di riproduzione culturale. Soltanto la capacità di assolvimento della missione «trasmissione culturale» vede i fiduciosi (32%) prevalere nettamente sugli sfiduciati (7%). Nel caso del rapporto col mondo del lavoro e del prestigio istituzionale prevale di poco la fiducia, ma comunque su livelli assai più bassi. Preoccupante invece è il saldo negativo su una caratteristica che dovrebbe essere in linea di principio costituiva dell'istituzione scolastica pubblica, l'equità: solo il 4,5% dichiara fiducia su questo aspetto, un valore inferiore, seppur di poco, a quello degli sfiduciati (6%).

Qualche ulteriore elemento per la riflessione ci deriva dalla scomposizione del dato a livello di singola area provinciale. Per facilitare il confronto abbiamo costruito un semplice indice per ciascuna delle quattro dimensioni, costituito dal rapporto tra numero di fiduciosi e numero di sfiduciati¹². Vediamo così che (tabella 4):

- per la dimensione «trasmissione cultura generale», le dichiarazioni di fiducia prevalgono ampiamente su quelle di sfiducia in tutte le Province, in particolare in quelle di Novara e Cuneo;
- l'altra fonte esogena, «accesso mondo del lavoro», ha un saldo di dichiarazioni pro/contro in pareggio in tre Province ma ampiamente positivo per la fiducia in quella di Novara;
- per la dimensione «prestigio sociale» le dichiarazioni di fiducia prevalgono molto nella Provincia di Novara ma sono quasi in parità nelle altre tre;
- la dimensione «equità» è il punto più debole: ha un bilancio fiducia/sfiducia in pari in due province, Torino e Novara, ma decisamente a sfavore in quelle di Cuneo e Alessandria.

¹²L'indice si può interpretare come un *odds* (questo si calcola tra modalità della stessa variabile, nel nostro caso invece sono due modalità di due variabili a essere messe in rapporto). Per fare un esempio, un valore pari a 2 significa: per ogni individuo che ha indicato una dimensione come ragione di sfiducia, ve ne sono due che hanno indicato la stessa dimensione come ragione di fiducia. Per semplificare l'interpretazione dei valori compresi tra 0 e 1 (fiduciosi in minor numero degli sfiduciati) abbiamo calcolato il valore inverso e messo un segno negativo.

Tab. 4. *Rapporto tra dichiarazioni di fiducia e sfiducia (giovani)*

D13a/b – Per quale motivo ritieni che la scuola meriti la tua fiducia/sfiducia? (rapporto tra dichiarazioni di fiducia e dichiarazioni di sfiducia – i segni negativi indicano che prevalgono gli sfiduciati)	Torino	Novara	Cuneo	Alessandria
perché:	(n=131)	(n=136)	(n=133)	(n=137)
trasmette (o non) una cultura generale di fondamentale importanza	4,12	6,07	5,78	3,38
le sue decisioni sono (o non) improntate a equità	1,34	1,28	-4,17	-5,88
contribuisce (o non) a entrare nel mondo del lavoro	-1,19	8,30	1,12	1,13
la società riconosce (o non) a questa istituzione un ruolo importante	-1,23	6,07	2,11	2,68

Nel complesso, emerge l'immagine di una scuola che conquista la fiducia della maggioranza dei giovani intervistati: non particolarmente prestigiosa ma neppure totalmente «declassata»; che opera bene per la trasmissione culturale, ma con aspetti di iniquità – in alcune situazioni territoriali piuttosto accentuati; scarsamente funzionale, salvo l'importante eccezione novarese, all'ingresso nel mondo del lavoro.

Le interviste ai testimoni privilegiati consentono di approfondire questi dati già di per sé informativi. Circa il rapporto scuola-lavoro, complessivamente si individuano due principali ordini di ragioni attinenti alle attuali problematicità. Da un lato è la scuola stessa che genererebbe in molti sfiducia perché non garantirebbe sufficienti strumenti per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro:

Se i ragazzi e le loro famiglie vedessero nella scuola davvero lo strumento per poter apprendere delle capacità per poi inserirsi nel mondo del lavoro vi si avvicinerebbero con un riconoscimento diverso. [int. 7: Garavet, Responsabile del centro di formazione europea Europe Direct della Provincia di Torino]

Dall'altro lato, si osserva che stiamo assistendo a «una fase di liceizzazione di massa» in cui gli istituti tecnici, che per vocazione dovrebbero, oltre a diffondere una buona cultura generale, favorire anche lo sviluppo di competenze tecniche specifiche, vengono messi in ombra e, insieme agli istituti professionali, considerati un ripiego:

Complessivamente c'è fiducia nei confronti della scuola anche se nel tipo di scuola c'è quasi una cosa capovolta [...] Siamo in una società dove la cultura del fare è vista ancora come un ripiego, questo ho l'impressione che sia l'elemento che non rende così interessante il rapporto con la scuola. [...] Questo credo che sia uno degli elementi che rischia di incrinare il rapporto e la fiducia nei confronti della scuola [...] si pensa che con alcune scuole si rimandi la scelta, mentre invece le scuole che consentono di fare sono poi le scuole che possono anche consentire di capire come il fare può essere rielaborato. [int. 29: Faggio-Chirico-Buson, Dirigente e coll. Area Istruzione e Formazione Professionale, Provincia di Torino]

Per quanto riguarda l'equità, che dovrebbe costituire un po' il «codice genetico» del modo di impartire l'istruzione da parte del pubblico, secondo il dettato costituzionale, rimandiamo al terzo capitolo in questo volume; tuttavia, val la pena già qui segnalare la valutazione sintetica ma articolata di un esperto da noi intervistato, che contiene vari elementi presenti anche in altre interviste:

Ho paura che degli elementi anche non del tutto ingiustificati, di cattiva percezione, cattiva valutazione dell'equità della scuola, dei sistemi dei giudizi eccetera, esistano ... quella che è stata percepita come un'ingiustizia subita da parte dell'insegnante (ed è molto difficile evitare di farle) di sicuro è una cosa verso cui gli studenti per primi sono molto sensibili... Un episodio negativo può essere allargato ampiamente... è molto facile, come si cerca di fare con i magistrati, dare addosso a chi deve giudicare perché immancabilmente chi deve compiere operazioni di giudizio in materie così complesse può compiere degli errori... [per gli insegnanti] ci vuole formazione, bisogna sapere gestire i conflitti, ci vuole empatia verso gli studenti, sono tante le componenti. Però buona parte di questo viene dalla serenità con cui si svolge il lavoro. Buona parte della serenità viene dalla competenza e dalle condizioni. Perché questo avvenga bisognerebbe che si desse più ascolto agli insegnanti, a chi ci lavora, anche agli studenti ... Il fatto che ci sia questa sensazione, di non propria equità, che in parte è anche dovuta a quella stratificazione per cui poi c'è chi accede sempre a un certo tipo di scuola, a un certo tipo di giudizio, a un certo tipo di orientamento... L'ingiustizia sociale viene personificata in quel momento nei rappresentanti di quella istituzione che sono gli insegnanti, che non vengono visti come dei professionisti... una cosa simile succede a volte con i medici, con gli infermieri. Molto dipende da loro. Però molto del giudizio dipende dalle condizioni in cui lavorano e anche dalla preparazione che hanno. [int. 5: Capra, ricercatore e docente di lingua inglese all'Università del Piemonte Orientale, già docente nella scuola superiore di I e di II grado, e referente nella SISS per la formazione degli insegnanti]

Questa lunga citazione ci introduce anche all'esame di altri dati sulle ragioni della fiducia e della sfiducia, riferiti ora più specificamente al corpo insegnante. Come abbiamo visto sopra, la fiducia negli insegnanti è nel complesso elevata, con l'eccezione della Provincia di Alessandria. Poiché il rapporto tra attività e comportamento del singolo docente e gli *outcome* nella società è meno diretto, il questionario si è concentrato più su caratteristiche personali degli insegnanti: la loro equità, il prestigio sociale, il livello di efficacia nell'insegnamento e la loro capacità di costituire un modello da seguire nella vita scolastica. Tolto il prestigio, che soltanto per pochissimi intervistati è fonte di fiducia o di sfiducia (rispettivamente 4,5% e 1%), le altre caratteristiche sono tutte salienti. Sebbene su un due punti importanti e cioè sul fatto che gli insegnanti rappresentino un modello di riferimento nella vita scolastica e che siano capaci di ottenere risultati, vi sia una quota di fiduciosi decisamente più elevata degli sfiduciati, spicca ancora lo scarso livello di fiducia accordata ai docenti nell'agire con equità di fronte agli studenti. Da un lato potrebbe essere considerato positivo il fatto che su questo tema la fiducia accordata agli insegnanti, con i quali si interagisce quotidianamente, sia più elevata di quella accordata alla scuola nel suo complesso (13% *vs.* 4,5%); tuttavia non

va sottovalutato il fatto che la (mancata) equità è una ragione più frequente di sfiducia negli insegnanti che non per la scuola (11% *vs.* 6%).

Si potrebbero interpretare questi dati, e i precedenti, affermando che tutto sommato la giustizia a scuola sia una questione secondaria; ma che invece i giovani intervistati siano sensibili alla questione ci viene innanzitutto chiaramente ricordato da alcuni esperti:

[...] la parola più ricorrente che ho sentito dalle mie alunne è sempre stato il concetto di giustizia. Ovvero non è giusto che quell'insegnante abbia fatto questo, non è giusto che il mio compagno abbia fatto quest'altro, non è giusto che nel mondo succeda questo. Sicuramente questo concetto di giustizia è bello anche che ce l'abbiano, poi purtroppo nel tempo. [int. 51: Mariani, Assessora all'Istruzione, Programmazione scolastica e politiche educative, Edilizia scolastica, Patrimonio, Pari opportunità della Provincia di Novara]

Bisognerebbe effettivamente verificare se è vero quello che dicono i ragazzi, che in aula si trovano dei docenti che non sono appassionati alla materia, non sono appassionati all'insegnamento, non sono attenti alle esigenze della classe, non hanno strumenti per vedere 20 persone come 20 persone uguali dal punto di vista valutativo, di schermare i propri apriorismi valutativi, non avere pregiudizi o almeno comunicare ai ragazzi un'oggettività nel trattamento che li aiuterebbe moltissimo. [int. 46: Busca, Coord. attività didattica Multimedia Park di Torino]

Per fugare il dubbio che si tratti di valutazioni non generalizzabili, si può citare il dato di una ricerca svolta tra 1300 studenti delle superiori a Torino nel 2003 (Sciolla e D'Agati, 2006, p. 67): invitati a scegliere tra una lista di diritti che andrebbero garantiti a scuola, il 38% indicava come prima scelta proprio l'imparzialità nella valutazione degli studenti, percentuale che staccava di gran lunga quelle relative ad altri fondamentali diritti¹³.

Anche in questo caso conviene dare uno sguardo alle differenze provinciali, e per farlo conviene ancora sintetizzare in un indice le dichiarazioni di fiducia/sfiducia per ciascuna dimensione, come fatto in precedenza in riferimento alla scuola nel suo complesso.

Gli insegnanti ricevono ovunque molti attestati di fiducia perché percepiti come modelli da seguire nella vita scolastica, in modo particolare nella Provincia di Novara. La mancanza di imparzialità è maggiormente indicata dai giovani intervistati della Provincia di Alessandria, ma è un tema che divide ovunque. La fiducia derivante dall'efficacia nell'insegnamento si evidenzia soprattutto a Cuneo, ma in generale il saldo è positivo. Il prestigio sociale dell'insegnante, infine, continua a essere ragione di dichiarazioni di fiducia più che di quelle di sfiducia, ma in modo accentuato soltanto nel Novarese.

¹³ Al secondo e terzo posto, con il 9,5% circa si trovavano il diritto all'orientamento scolastico e professionale e al terzo la partecipazione alla gestione della scuola.

Tab. 5. Rapporto tra dichiarazioni di fiducia e sfiducia negli insegnanti

D14a/b – Per quale motivo ritieni che gli insegnanti meritino la tua fiducia/sfiducia? (rapporto tra dichiarazioni di fiducia e dichiarazioni di sfiducia – i segni negativi indicano che prevalgono gli sfiduciati)	Torino	Novara	Cuneo	Alessandria
	(n=131)	(n=133)	(n=125)	(n=133)
Perché nella vita scolastica rappresentano (o non) un modello da seguire	4,75	55,38	4,50	2,76
Perché in genere valutano (o non) in maniera imparziale gli studenti	1,00	1,75	1,50	-1,08
Perché in genere ottengono (o non) risultati apprezzabili	1,97	2,96	5,52	1,68
Perché nella società godono (o non) di stima e di prestigio	2,80	9,34	2,00	1,65

Nel complesso, emerge l'immagine di un insegnante di scuola superiore che è ancora abbastanza autorevole, per meriti suoi più che per ragioni intrinseche al ruolo istituzionale generalmente riconosciute in modo diffuso nella società. In particolare, l'insegnante è apprezzato per il suo comportamento esemplare nella vita scolastica; forse acquisterebbe ulteriore autorevolezza se sapesse garantire a tutti, e non solo alla maggioranza degli studenti, alla richiesta di agire in modo imparziale.

Allarghiamo ora l'orizzonte, considerando la fiducia che gli intervistati ripongono in altre istituzioni: cosa che, peraltro ci permette di contestualizzare, e quindi capire meglio, il livello di fiducia di cui beneficia la stessa scuola.

Per facilitare la lettura dei dati, conviene classificare le istituzioni in tre gruppi (Albano, 1997, p. 133):

- quelle che godono di «fiducia diffusa» nella grande maggioranza degli intervistati, cioè almeno sei su dieci; con la scuola stessa, troviamo qui l'impresa privata e le forze dell'ordine;
- quelle che godono di una «fiducia contestata», che dividono cioè il campione quasi a metà; si tratta della magistratura, dell'amministrazione regionale e della chiesa;
- infine, quelle verso cui c'è «sfiducia diffusa», rappresentate dai mezzi di comunicazione di massa, dal parlamento, dal governo, e dai partiti politici.

La soglia critica di sfiducia è ampiamente superata verso il basso dalle istituzioni politiche, in particolare nella provincia torinese, con un effetto di trascinamento per i mezzi di comunicazione di massa che, soprattutto per i giovani intervistati, delle rappresentazioni della politica sono massima espressione. Cercando di approfondire le principali ragioni di tale sfiducia, notiamo che la maggior parte degli stakeholder intervistati ritiene che il degrado che caratterizza oggi il mondo della politica sia la causa principale:

Tab. 6. *Fiducia nelle istituzioni*

D16 – Mi puoi dire se hai fiducia in ciascuna delle istituzioni elencate: (% di 'sì')	Totale	Torino	Novara	Cuneo	Alessandria
	(n=560)	(n=140)	(n=140)	(n=140)	(n=140)
Nelle forze dell'ordine	65,1	55,8	81,1	55,0	68,2
Nella magistratura	55,5	50,1	71,6	51,4	48,9
Nel parlamento	29,7	20,4	50,1	17,2	31,2
Nel governo	20,3	15,8	28,5	13,5	23,4
Nei partiti politici	14,2	9,0	20,0	17,5	10,2
Nell'amministrazione regionale	46,2	41,5	61,1	39,5	42,6
Nella chiesa	43,4	33,7	72,3	30,7	36,7
Nell'impresa privata	69,0	67,6	77,1	65,8	65,7
Nei mezzi di comunicazione di massa	39,6	28,8	57,5	29,3	43,0
indice sintetico 'fiducia istituzionale' (0=min ; 9 = max fiducia): media e deviazione stand.	3,83 (2,26)	3,23 (2,12)	5,19 (2,10)	3,20 (1,94)	3,70 (2,27)

Abbiamo di fronte uno spettacolo talmente penoso da tutti i punti di vista, chi non è disincantato rispetto alla politica batte un colpo! Per cui capisco anche il disincanto delle nuove generazioni sulla politica, almeno a livello generale [int. 50: Ciravegna, Responsabile Centro per l'Impiego, Alba e Bra]

Con un quadro così, c'è uno scandalo politico al giorno, voglio dire è difficile dargli torto, sono io stesso molto critico su questo. Però anche qui il problema va diviso in due, perché un conto è non avere fiducia negli uomini che rappresentano queste istituzioni, un conto è non avere fiducia proprio tout court nell'istituzione. Quindi io non ho fiducia in molti degli uomini che mi dovrebbero rappresentare e sono convinto non mi rappresentino. [int. 45: Andreano, Presidente Co.Ge.De., di Ovada]

Non so davvero come [i giovani] potrebbero avere fiducia nei rappresentanti politici che dimostrano, primi loro, scarso rispetto per le istituzioni, al di là dell'orientamento politico che può avere chiunque, non c'è da parte della classe politica un rispetto, un messaggio di rispetto, perché quando cominci a parlar male di un altro potere che è quello giudiziario... se sei un minimo sveglio, non puoi evitare di farti certe domande, quindi credo che sia corretto [non avere fiducia]. [int. 24: Pantò, Responsabile contenuti e media digitali Centro Supercalcolo Piemonte]

Altri invece attribuiscono la disaffezione dei giovani verso le istituzioni politiche al totale disinteresse che la classe politica in questi anni ha manifestato nei confronti del loro futuro:

[la sfiducia può derivare da] un'assenza totale della politica nell'interesse del futuro di quella generazione e la contrapposizione tra generazioni che si è creata, perché i giovani vedono i loro genitori, zii e prozii come i fortunati che hanno un contratto a tempo indeterminato che loro non avranno mai anche perché ... anche a causa del fatto che loro ce l'hanno. [int. 1: Golisano, Euroqualità, Responsabile Progetto Bottega-Scuola Piemonte]

In questo periodo c'è una gran disaffezione per quelli che sono i livelli amministrativi o il discorso della politica, per cui non ci sono grandi aspettative. Questa realtà del precariato che obbliga questi ragazzi a rimanere appesi a delle soluzioni temporanee, fino ai 30 anni, anche di più è una cosa che generalmente li deprime e scoraggia in tutti i modi. [int. 53: Chiapello, Ass. GENitori Cuneo]

Inoltre, per alcuni stakeholder tale delegittimazione durerà finché le istituzioni politiche non riusciranno, tra le altre cose, a trovare un linguaggio di comunicazione comprensibile e preferenziale con i giovani.

Un po' di responsabilità credo l'abbiamo anche noi, perché come dicevo le Pubbliche Amministrazioni tendono a chiudersi un po' troppo, quindi il discorso della permeabilità che facevo prima, cioè un maggior scambio, un linguaggio comprensibile anche alle nuove generazioni. [int. 43: Barbadoro e Nervi, Assessorato al Lavoro, Formazione e Pubblica Istruzione, Provincia di Alessandria]

Particolarmente evidente, inoltre, è il mix di sfiducia nel parlamento, nel governo e nei mezzi di comunicazione di massa che caratterizza in particolare le Province di Torino e Cuneo: un segnale che l'atteggiamento critico nei confronti dei rendimenti degli attori che attualmente incarnano le istituzioni tende a trasformarsi in un più preoccupante deficit di fiducia sulla capacità stessa dei dispositivi istituzionali di garantire un funzionamento nel medio e lungo termine¹⁴.

A conclusione di questo quadro della fiducia/sfiducia istituzionale conviene dare rapidamente uno sguardo anche al campione degli adulti. Qui si guadagnano la più ampia fiducia le forze dell'ordine che ottengono, in linea con un trend da tempo consolidato, quota 90%. Anche l'impresa privata e la magistratura beneficiano di una fiducia diffusa (rispettivamente 76% e 71%) e, seppur molto meno, anche la chiesa (60%). L'amministrazione regionale (55%) e i mezzi di comunicazione di massa (43%) hanno una fiducia contestata da una parte del campione.

Infine, anche per gli adulti, ricevono una sfiducia diffusa il parlamento e il governo, ma soprattutto i partiti politici che occupano il gradino più basso nella classifica (appena il 9% degli intervistati dichiara di aver fiducia nei partiti).

Passiamo ora a un altro piano della fiducia, quella nelle altre persone in generale; molte importanti ricerche confermano alcune ragionevoli aspettative di senso comune, e cioè che essa è condizione necessaria per lo sviluppo economico e per una democrazia vitale (Inglehart, 1990, trad. it. 1993), così come più in generale per la cooperazione estesa e la risoluzione di problemi di azione collettiva di grande scala (Mutti, 2003, p. 524). Il campione degli adulti si rivela molto fiducioso: alla domanda «In generale, diresti che nella

¹⁴ Questi dati sono coerenti con le stime del voto giovanile del 2013 alle elezioni nazionali: secondo l'analisi di Albertini, Impicciatore e Tuorto (LaVoce.info 5.3.2013), il voto dei piemontesi più giovani, 18-24enni, sarebbe andato per oltre il 50% ai Cinquestelle, movimento antisistema fondato da Beppe Grillo, percentuale di 3 punti superiore a quella nazionale per la stessa fascia.

maggior parte delle persone si può avere fiducia?» più di sette intervistati su dieci risponde di sì; le ragioni di tale atteggiamento sono imputate dagli intervistati perlopiù a una questione di carattere più che a specifici insegnamenti o esperienze di vita; possiamo notare, invece, che tra chi è sfiduciato ben il 72% lo imputa perlopiù a esperienze negative vissute in prima persona.

I giovani intervistati dichiarano decisamente meno fiducia verso gli altri, rispetto agli adulti: solo il 48% del campione dice infatti di aver fiducia negli altri (senza forti distinzioni locali, salvo la Provincia di Alessandria dove, con il 41%, si registra la percentuale più bassa). Anche secondo i giovani intervistati le ragioni della fiducia come quelle della sfiducia non sono da rintracciare prevalentemente in specifici insegnamenti, anche se le percentuali sono un po' più elevate. L'atteggiamento di apertura verso gli altri, in generale, è percepito dai più come un tratto di carattere/personalità (60% dei fiduciosi), non dissimilmente da quanto osservato nel campione di adulti (69%). La diffidenza è anche in questo caso perlopiù imputata a esperienze negative vissute in prima persona ma rispetto a quanto si registra nel campione di adulti (dove la percentuale dicevamo raggiunge il 72%) qui la percentuale è assai più bassa (55%). Complessivamente, si può dire che tra i giovani intervistati troviamo un livello di diffidenza aprioristica verso gli altri (imputato al carattere o all'insegnamento ricevuto) più diffuso rispetto agli adulti. È difficile dire se si tratti di un effetto generazionale o di corso di vita (o magari di metodo, viste le diverse modalità di intervista; in effetti le interviste telefoniche per la loro necessaria brevità potrebbero elicitare di più risposte socialmente desiderabili); certo è che la minor fiducia complessiva mostrata dai più giovani non è un segnale esaltante ed è probabilmente indicatore di una più generale sfiducia nel futuro.

4. *La vita associativa*

Strettamente legato al tema della fiducia è quello della vita associativa; la partecipazione alle associazioni volontarie, in parte indipendentemente da quali scopi esse perseguano e indipendentemente dalle ragioni che spingono originariamente gli individui ad associarsi, è ritenuta da molti studiosi, in una lunga corrente di pensiero che scorre da Tocqueville e arriva fino a Putnam, una fonte generativa di fiducia, oltre che, in una relazione reciproca, un'attività a sua volta facilitata dalla presenza di fiducia diffusa e spirito civico. Un punto più controverso riguarda il raggio di estensione della fiducia prodotta: se c'è ampio accordo sul fatto che ogni tipo di vita associativa generi fiducia «interna» entro legami di tipo forte tra pari (effetto *bonding*), non ve n'è invece circa l'estensione a livelli diversi della struttura organizzativa (effetto *linking*) o persino all'esterno della cerchia di associati, sia che si tratti di altre persone o di istituzioni (effetto *bridging*). A tal fine, sulla base delle riflessioni di Putnam (2000, trad. it. 2004) alcuni autori distinguono tra associazioni che producono principalmente effetti *bonding* (e eventualmente *linking*) e associazioni che producono effetti *bridging*, ossia legami deboli, simili a quelli che si producono nelle reti amicali diffuse (per esempio nei *social network*). Per

quanto riguarda le ricerche svolte negli ultimi anni in Italia, e specificamente sui giovani, non risultano sistematiche differenze nella fiducia interpersonale tra i partecipanti a diversi tipi di associazioni (Cartocci, 2002; Albano, 2006); fanno eccezione, nel senso di maggiore fiducia interpersonale, coloro che sono attualmente affiliati a gruppi religiosi (Albano, 2006, p. 119). Dalle stesse ricerche emerge, invece, in modo più sistematico una relazione sociologicamente rilevante tra numero di associazioni frequentate e fiducia negli altri in generale. Cominciamo proprio dal numero di associazioni frequentate.

Tab. 7. *Livello di partecipazione alle associazioni*

	2003 residenti 16-29enni Torino (n=1012)	2011 diplomandi o diplomati 18-25				
		Totale (n=560)	Province			
			Torino	Novara	Cuneo	Alessandria
			(n=140)	(n=140)	(n=140)	(n=140)
Non associati	53,6	47,6	53,3	45,0	52,2	40,1
Mono-associati	28,3	38,4	28,9	49,6	36,7	38,5
Pluri-associati	18,1	14,0	17,8	5,5	11,1	21,5

Mettendo a confronto i dati sull'associazionismo di una ricerca effettuata sui giovani a Torino e Provincia nel 2003 con quelli dei giovani intervistati nelle nostre quattro province di riferimento¹⁵ si può rilevare come, a distanza di otto anni, la situazione non sia cambiata significativamente. Circa un terzo del campione dichiara di non frequentare alcuna associazione volontaria: nello specifico, la percentuale dei giovani torinesi che non partecipa alla vita associativa sembra essere rimasta costante negli ultimi anni. Sono la Provincia di Alessandria e di Novara, nell'ordine, a registrare un numero di associati superiore alla media delle quattro province piemontesi.

Dopo aver considerato il dato del livello di associazionismo giovanile nel suo complesso, è utile distinguere tra le varie modalità di partecipazione. Di fronte a una minoranza che dichiara di essere semplicemente iscritta a una o più associazioni ma di non partecipare direttamente alle attività (9%), più della metà dei giovani associati partecipa attivamente e/o ricopre incarichi organizzativi (59%). Il terzo rimanente dei giovani associati, invece, partecipa in veste di cliente, utente e fruitore.

¹⁵ La fascia anagrafica di riferimento delle due ricerche è molto simile, mentre il territorio di riferimento cambia, così come la composizione sociale. Nella ricerca del 2003 i giovani sono stati intervistati indipendentemente dal titolo di studio, mentre nella ricerca ERICA sono stati intervistati, lo ricordiamo, solo diplomandi o diplomati.

La nostra indagine ha anche toccato il tipo di associazioni frequentate dai giovani. Seguendo una classificazione già usata in precedenti ricerche (Albano, 1997; 2002; 2006), abbiamo distinto le associazioni in:

- «prevalentemente etero-orientate», prioritariamente rivolte alla promozione dell'impegno e della partecipazione degli affiliati alla vita sociale, attraverso l'organizzazione di azioni collettive con carattere politico, sindacale, civico, di attività sociali e di manifestazioni pubbliche;
- «prevalentemente auto-orientate», associazioni di fruizione culturale, ricreativa o sportiva, le cui attività sono rivolte in modo diretto agli affiliati;
- «prevalentemente religiose», in cui si coniugano aspetti delle precedenti associazioni con peculiari elementi di valorizzazione della spiritualità e del sacro.

Secondo questa riclassificazione¹⁶, risulta che le partecipazioni associative dei giovani più diffuse nel quattro province piemontesi sono quelle auto-orientate a cui partecipa il 33% del campione, seguite da quelle etero-orientate con il 21%; solo un giovane su dieci partecipa ad associazioni che prevedono attività a carattere religioso.

Le dichiarazioni di alcuni degli stakeholder intervistati mettono in luce un deficit della scuola nel favorire la partecipazione associativa dei ragazzi in sinergia con le altre agenzie di socializzazione:

[l'associazionismo nel territorio] la scuola potrebbe favorirlo. Visto che attualmente è assente nel territorio, la scuola potrebbe essere un elemento in cui si favorisce questo tipo di attività, e ci andrebbe una presa di coscienza da parte delle istituzioni che però non mi sembra abbia interesse a farlo. Se questo circolo virtuoso si innestasse, allora potrebbe davvero diventare così, cioè la scuola favorisce la creazione di istituzioni territoriali politiche e non politiche e quant'altro sul territorio e poi all'interno di quel mondo associativo si potrebbe poi valorizzare la scuola laddove anche c'è un bisogno di un supporto alle famiglie che magari, non tutte hanno una cultura della scuola e non la possono trasferire ai ragazzi. [int. 1: Golisano, Euroqualità, Responsabile Progetto Bottega-Scuola Piemonte]

In questo senso, le scuole opererebbero come «centri di socializzazione», come fulcro della comunità locale diventando centri per la tutela e la promozione del capitale sociale, allontanandosi dal più ristretto modello tradizionale, imperniato esclusivamente sullo svolgimento di programmi di insegnamento predeterminati (Fondazione Agnelli, 2009, p. 18).

Un ulteriore aspetto della vita di comunità riguarda la partecipazione ai riti religiosi. In una società sempre più connotata dal pluralismo, anche le posizioni in tema di religione sono varie e articolate, in particolar modo tra i più giovani.

Il campione dei giovani è diviso circa l'importanza delle religioni per la propria vita: il 46% la giudica fondamentale o abbastanza importante, mentre il 22% la considera irrilevante.

¹⁶Per i dettagli cfr. il cap. Disegno della ricerca – parte quantitativa par. 4.

La partecipazione ai riti religiosi resta comunque un importante veicolo di costruzione di legami sociali, anche se decisamente minoritario rispetto a quanto lo è stato nel nostro Paese in un passato non lontano. I dati del nostro campione di giovani (tab. 8), ci dicono che il 35% degli intervistati non partecipa mai ai riti. Una percentuale sicuramente più alta rispetto a quella di chi dichiara che la religione è del tutto irrilevante nella propria vita, differenza che richiama una tendenza diffusa, non solo a livello locale ma anche nazionale: molti tra coloro che ritengono fondamentale o abbastanza importante la religione tende a viverla in modo personalizzato e soggettivo, senza necessariamente frequentare le funzioni religiose.

Tab. 8. *Partecipazione religiosa: confronto temporale e generazionale*

D46 –Esclusi i matrimoni e i funerali, partecipi alla messa o, se non cattolico, ad altri riti religiosi?	2003 residenti 16-29enni Torino e Prov	2011 diplomandi / diplomati 18-25enni	2011 adulti 35-65enni con figli diplomandi/diplomati
	(n=1030)	(n=560)	(n=440)
No, mai	40,5	35,2	34,7
Sì, 1 o 2 volte l'anno	20,9	23,3	5,0
Sì, più volte l'anno	13,9	16,4	9,0
Sì, circa 1 volta al mese	5,2	7,4	8,5
Sì, 2/3 volte al mese	6,7	7,6	17,6
Sì, una o più volte alla settimana (*)	12,7	10,1	25,0

* Nel 2003 le modalità di risposta erano 7: «ogni settimana» e «più volte alla settimana» erano distinte (qui sono state unite nell'ultima modalità)

Dappertutto si allarga la partecipazione sporadica ai riti a scapito di quella regolare; del resto, ciò accade anche a livello nazionale:

I praticanti regolari costituiscono figure del tutto residue, che contrastano nettamente il nuovo stile della pratica facoltativa e occasionale. La frequenza ai riti religiosi assume sempre più il carattere di un atto volontario, di una decisione autonoma, che non sembra avere particolare peso circa il modo con cui gli individui si definiscono a livello religioso. (Garelli, 2011, p. 51)

Dalla nostra indagine, in effetti, risulta che solo il 10% dei giovani partecipa regolarmente ai riti religiosi (15 punti percentuali in meno degli adulti). E tuttavia, la maggioranza in qualche misura partecipa, al limite anche solo sporadicamente: a prescindere dalle implicazioni per il piano strettamente religioso, che non sono oggetto delle nostre riflessioni, sul piano della creazione di legami comunitari possiamo dire che la chiesa continua a costituire un nodo importante della rete, seppur in una nuova dimensione policentrica, in cui vi sono altri nodi anche più significativi per i giovani.

Quest'ultima considerazione richiama il tema della religione come materia di insegnamento nella scuola pubblica: questione che di tanto in tanto accende il dibattito pubblico. Le critiche più rilevanti all'IRC (Insegnamento della Religione Cattolica) riguardano da un lato la posizione di vantaggio che tale insegnamento, in una società caratterizzata dal pluralismo religioso, offre alla chiesa cattolica; dall'altro le riserve sul modo in cui esso viene attuato. Ciò nonostante, l'IRC continua a essere scelta della maggioranza degli studenti italiani, di ogni ordine e grado, anche se con il crescere dell'età aumenta il numero di quanti decidono di non avvalersene. I dati della nostra ricerca confermano le tendenze osservabili da alcuni anni a livello nazionale (Cartocci, 2011): il dato medio per le quattro province dei non avvalentisi dell'IRC, infatti, è in perfettamente linea con la media nazionale, pari al 15%; va anche osservato che vi è anche una quota di giovani del nostro campione che se n'è avvalso solo per alcuni anni, pari al 19%. Ciò conferma quindi l'idea che avevamo poc'anzi avanzato, e cioè che la chiesa cattolica, se mantiene un ruolo di protagonista nella creazione di legami sociali, lo fa in una società ormai a-confessionale, più da co-protagonista che non da *primus inter pares* come è avvenuto in passato.

5. Fiducia, associazionismo e pratica religiosa: quali relazioni?

Dopo aver esaminato singolarmente ciascuna dimensione, soffermandoci in particolare sulla scuola per il suo ruolo cruciale –in positivo e in negativo – come volano di sviluppo del capitale sociale, esploreremo ora la loro relazione attraverso indici simmetrici. Si analizzeranno, pertanto, le correlazioni tra la fiducia riposta nelle istituzioni e nella scuola, la fiducia interpersonale, l'associazionismo e la religiosità.

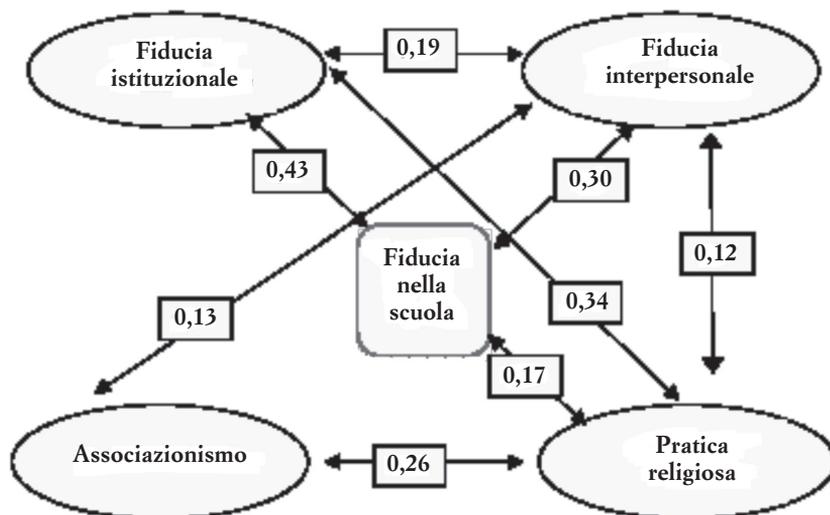
Ci baseremo per la fiducia istituzionale, su un indice sintetico costituito dal numero di istituzioni in cui ogni intervistato ha «molta» o «abbastanza fiducia» (essendo nove le istituzioni il valore minimo dell'indice è quindi 0, il valore massimo è 9); per la fiducia interpersonale, su un indicatore dicotomico di fiducia negli altri (sì/no); per la fiducia nella scuola su un indice additivo che comprende la fiducia nella scuola in generale, negli insegnanti, nel dirigente scolastico, nel personale non docente e negli organi rappresentativi (0: fiducia minima; 5 fiducia massima). L'associazionismo è stato sintetizzato con un indice di partecipazione ad associazioni di volontariato di tipo diverso (0: non partecipa; 5: numero massimo di associazioni diverse).

Infine, la dimensione della religiosità è stata resa operativa mediante un indicatore di partecipazione ai riti a cinque modalità di risposta (0: mai; 1: raramente; 2: una o due volte l'anno; 3: più volte l'anno; 4 circa 1 volta al mese; 5 due o tre volte al mese).

Cominciamo a leggere le correlazioni¹⁷ che intercorrono tra le cinque dimensioni del capitale sociale, rappresentate nella figura 1, mettendo tem-

¹⁷Le correlazioni tra le cinque dimensioni del capitale sociale sono state calcolate con il software *prelis*; si tratta di correlazioni policoriche e, per quelle che coinvolgono la fiducia istituzionale che è stata tratta come variabile continua, poliseriali.

Fig. 1. *Legami tra le dimensioni del capitale sociale*



poraneamente tra parentesi la fiducia nella scuola e andando in ordine di forza. Si nota innanzitutto che le dimensioni del capitale sociale risultano complessivamente abbastanza interconnesse, in modo positivo, o per via diretta o indiretta. I legami più forti si riscontrano tra il livello di pratica religiosa e il confidare nelle istituzioni da un lato (0,34), la pratica religiosa e l'indice di associazionismo dall'altro (0,26). La fiducia istituzionale è solo debolmente correlata con la fiducia interpersonale (0,19). Si individuano poi ancora più deboli relazioni tra la fiducia negli altri e la vita associativa (0,13) e tra la fiducia negli altri e la pratica religiosa (0,12). Non vi è invece un legame statisticamente significativo tra associazionismo e fiducia istituzionale. Complessivamente, le tre classiche dimensioni del capitale sociale – associazionismo, fiducia istituzionale e fiducia interpersonale – mostrano nella presente ricerca un pattern del tutto simile a quello già evidenziato in precedenti studi sui giovani italiani (cfr. in particolare Albano, 2005, p. 327).

Anche la religiosità è connessa con la fiducia istituzionale: in accordo con altre ricerche, possiamo dire che la fiducia nelle istituzioni è ancora in parte legata al «confidare» in maniera più emotiva che razionale (Sciolla, 2004, p. 82 e 2005, p. 315).

Infine, l'ipotesi che le relazioni associative siano legate a una fiducia più estesa è solo parzialmente corroborata. L'appartenenza ad associazioni volontarie è stata considerata – sulla scorta delle analisi di Tocqueville – un terreno di formazione di atteggiamenti fiduciosi che genererebbe l'abitudine a cooperare e renderebbe quest'attitudine una risorsa trasferibile anche all'esterno del gruppo. Questa tesi per la verità, come è stato mostrato (per quanto concerne il caso italiano vd. tra gli altri Sciolla 2004, p. 124; Albano

2005, p. 327), tiene soltanto per quanto riguarda la fiducia interpersonale, ma non per quella istituzionale. Anche i dati della presente ricerca evidenziano una relazione positiva e significativa tra associazionismo e fiducia interpersonale, ma non rivelano alcuna propensione a un atteggiamento fiducioso nelle istituzioni in generale né, tantomeno nella scuola, da parte di chi pratica attività di volontariato¹⁸.

Riportando ora l'attenzione sulla scuola, si rilevano relazioni più forti con la fiducia nelle altre istituzioni (0,43) e la fiducia interpersonale (0,30). Meno forte, ma significativa, è l'associazione tra fiducia nella scuola e pratica religiosa (0,17), mentre è del tutto assente la relazione con l'associazionismo.

Anche questi dati sono interessanti e confermano una ipotesi rintracciabile nella letteratura sulla fiducia. Più specificamente, la scuola è vista come istituzione laica, cruciale nella costruzione di fiducia in se stessi, verso le altre istituzioni e nel sistema istituzionale nel suo complesso.

La scuola può – in positivo e in negativo – lasciare il segno su chi l'ha frequentata, ampliando il suo orizzonte, favorendone l'apertura e la fiducia verso gli altri, stimolandone la curiosità intellettuale e il senso di responsabilità personale, o al contrario, lasciando un senso di frustrazione e, soprattutto, un sentimento di ingiustizia che può durare a lungo nella vita delle persone. (Sciolla, 2008, p. 260)

Detto in altri termini, la scarsa fiducia che i cittadini nutrono nei confronti delle istituzioni, fonda in parte le proprie radici nelle esperienze scolastiche (Cavalli, 2009, p. 22).

I dati della nostra indagine confermano chiaramente l'esistenza di tale relazione sul piano empirico.

6. Conclusioni

Pur di fronte alla profonda crisi delle principali istituzioni pubbliche, dalle nostre analisi non emerge una rappresentazione della scuola superiore in Piemonte totalmente negativa e slegata dalle principali dimensioni del capitale sociale. Piuttosto si delinea un quadro articolato, attraversato da luci e ombre. Per esempio, i dati quantitativi della ricerca, offrono l'idea di una scuola che non ha perso del tutto il suo consenso: mediamente sette intervistati su dieci ripongono nell'istituzione scolastica fiducia, legittimando soprattutto chi all'interno vi opera. Tuttavia, ciò che emerge dalle parole degli stakeholder, sempre nei confronti della scuola e degli insegnanti, non sempre è confortante. Talvolta, le rappresentazioni ci parlano di una scuola

¹⁸ Solo disaggregando la fiducia istituzionale e la partecipazione associativa in tipologie emergono delle relazioni. Per esempio, si osserva che i giovani frequentati associazioni religiose hanno una fiducia nettamente superiore dei loro coetanei non associati per tutte le istituzioni considerate, fatta eccezione per i partiti politici. In particolare, la partecipazione ad associazioni religiose è correlata al livello di fiducia nell'impresa privata e nella chiesa. La partecipazione ad associazioni eterorientate, viceversa, è legata a una espressione di maggior fiducia nella magistratura e nei partiti politici.

«in crisi» attraversata da molte difficoltà e che ha perso parte della propria legittimità. Tale atteggiamento potrebbe essere il frutto di un'immagine veicolata dai mass media di una scuola invariabilmente in difficoltà o addirittura «allo sfascio» (Cavalli in Campione e Bassanini, 2011). A ciò si aggiunge una manipolazione mediatica di tipo ideologico-politico che contribuisce ad alimentare la scarsa fiducia degli italiani nei confronti delle istituzioni pubbliche in generale. Altri intervistati, invece, non dipingono una situazione irrimediabilmente «perduta», ma piuttosto sfaccettata con alcune debolezze e altrettante eccellenze. L'istruzione, pubblica e secondaria, andrebbe letta con categorie adeguate e non considerata come un tutto indifferenziato: per esempio, ciascuna filiera con le proprie specificità, ovvero con obiettivi e standard formativi diversi.

Più omogenea è la rappresentazione che affiora, sia dai dati quantitativi sia dall'approfondimento qualitativo, circa la fiducia nelle istituzioni e negli altri. Per quanto riguarda la fiducia istituzionale, i nostri dati sono in linea con un trend ormai consolidato nel tempo per cui le forze armate, così come l'impresa privata e la magistratura, hanno ampio consenso mentre la chiesa, l'amministrazione regionale e i mezzi di comunicazione di massa godono di una fiducia contestata; infine, ad avere una sfiducia diffusa sono il parlamento, ma soprattutto i partiti politici. Rispetto alla fiducia interpersonale il campione degli adulti si rivela piuttosto fiducioso, mentre decisamente meno fiduciosi verso gli altri si dichiarano i giovani.

Considerando la quarta dimensione del capitale sociale, i risultati della nostra ricerca, seppur focalizzati a livello regionale, confermano precedenti studi: la percentuale di chi dichiara di non frequentare alcuna associazione volontaria è rimasta pressappoco costante con il passare degli anni. Le attività associazionistiche più diffuse sono ancora quelle auto-orientate, ovvero di fruizione culturale, ricreativa o sportiva, seguite da quelle etero-orientate che prevedono una qualche forma di impegno verso altre persone o verso la collettività. Infine, solo una persona su dieci aderisce ad associazioni che prevedono forme di impegno religioso. Quest'ultimo aspetto è strettamente connesso alla partecipazione religiosa. I giovani piemontesi, così come i loro coetanei nazionali, possono essere definiti «religiosi a modo loro»: una fede, sempre più personale e sempre meno accompagnata dalla pratica e dalla partecipazione ai riti. L'ora di religione continua a essere frequentata dalla maggioranza, pur con i non avvalentisi in crescita, ma probabilmente molto per inerzia e spesso per mancanza di una Attività Alternativa vera e propria.

Per concludere, la nostra analisi esplorativa mette in luce la relazione, seppur in alcuni casi lasca, tra alcune dimensioni del capitale sociale. Un primo risultato richiama l'ipotesi della scuola come «catalizzatore di fiducia», mostrando il forte legame tra fiducia nella scuola e fiducia nelle istituzioni e negli altri. In secondo luogo, ci si aspettava di ritrovare i segnali di un circolo virtuoso, e dunque una correlazione consistente, tra la vita associativa e la fiducia in generale. Se questo è vero per la fiducia interpersonale, per la fiducia nelle istituzioni lo è solo in parte, laddove l'associazionismo è a orientamento religioso o etero-orientato. La partecipazione religiosa continua a essere il fattore più importante nel favorire un atteggiamento

di confidenza nelle istituzioni. I bassi livelli di informazione sulle vicende della scuola, che abbiamo evidenziato all'inizio dell'esame dei nostri dati, suggeriscono che la scuola dovrebbe diventare di più una palestra di cittadinanza attiva e informata, capace di instaurare un rapporto tra i giovani e le istituzioni più di carattere cognitivo (possibilmente critico ma costruttivo) che meramente fideistico.

2. SCUOLA E MERCATO DEL LAVORO NELL'ECONOMIA DELLA CONOSCENZA PIEMONTESE

1. *Introduzione*

In questo saggio si intende ricollegare la tematica della legittimazione della scuola a quella dell'andamento del mercato del lavoro in un'economia della conoscenza. Si dice spesso che il modello ideale della società della conoscenza implica la diffusione di nuove tecnologie, lavori basati sulla creatività, presenza di elevato capitale umano. I lavoratori di questo tipo di economia devono avere un'istruzione medio-elevata e il mercato del lavoro deve essere caratterizzato da alta professionalizzazione e flessibilità. Elementi di base di questo modello sono lavoratori orientati alla formazione e all'autoformazione continua, con elevate capacità relazionali e creatività. La scuola è un pilastro essenziale di questo modello.

Da sempre, nel pensiero economico – da Smith a Schumpeter, da Solow a Becker – è riconosciuto alle idee, alla scienza e alla innovazione un fattore cruciale nel determinare la ricchezza delle nazioni. Tuttavia, più di recente le continue e profonde trasformazioni dei sistemi e dei processi economici hanno portato a definire la nostra un società basata sulla conoscenza.

L'importanza strategica dell'economia della conoscenza e della qualificazione della forza lavoro viene ulteriormente ribadita dall'Unione Europea nella Strategia Europa 2020 (European Commission, 2010), che mette al primo posto delle tre priorità di «smart, sustainable and inclusive growth» una crescita basata sull'economia della conoscenza e l'innovazione. A questa sono strettamente connessi ben due dei cinque obiettivi fondamentali (*EU headline targets*) della Strategia Europa 2020: la destinazione del 3% del Prodotto Interno lordo a investimenti in R&S e il raggiungimento del 40% di popolazione tra i 30 e i 34 anni con istruzione terziaria. Inoltre, Europa 2020 prevede anche un'iniziativa specifica finalizzata proprio a dotare i cittadini degli skill adeguati per aumentare le loro chances di partecipazione al mercato del lavoro e per assicurare un migliore match fra domanda e offerta di lavoro (European Commission, 2010). Nella prospettiva dell'economia della conoscenza la competizione fra economie nazionali si basa sul valore aggiunto prodotto da fattori di produzione intangibili come le conoscenze scientifiche, tecniche e organizzative, e diventa quindi cruciale non solo la produzione di

conoscenza, ma anche la capacità di renderla utilizzabile. L'impiego di conoscenza in questo contesto può avvenire in diversi modi: attraverso l'acquisto di conoscenza codificata (esplicita in brevetti o rapporti di ricerca); attraverso l'acquisto di macchinari innovativi (conoscenza incorporata nel macchinario stesso che entra nel processo produttivo sotto forma di capitale fisico); attraverso l'impiego del capitale umano, ovvero acquisendo la conoscenza incorporata negli individui. In effetti, i lavoratori in possesso di livelli superiori di formazione possono portare all'interno delle imprese le conoscenze necessarie a introdurre o a migliorare i livelli di innovazione aziendali, configurandosi come fattore centrale nella funzione di produzione di capitale – diverso da quello fisico – dipendente dal livello di istruzione, dalle conoscenze tecniche e dalle abilità detenute dalle risorse umane.

I lavoratori Knowledge-intensive sono quindi considerati come vettori di innovazione, tanto da configurarli nella funzione di produzione come una specifica forma di capitale intangibile che dipende dal grado di istruzione, dalle loro competenze scientifiche e dalla loro capacità di travasare le loro conoscenze nella attività produttiva.

In questo saggio intendiamo domandarci *se e come la legittimazione della scuola passi anche attraverso la sua efficacia percepita rispetto all'inserimento nel mercato del lavoro* nei giudizi dei giovani, dei loro genitori e di esperti locali. Ci chiediamo, inoltre, più in generale, com'è da loro rappresentato il rapporto scuola e mondo del lavoro. Tale tematica verrà collegata ai diversi ambiti territoriali considerati e all'andamento socioeconomico degli stessi, così come alla presenza o meno di economia della conoscenza nelle quattro Province di Torino, Novara, Cuneo e Alessandria.

Nel par. 2 verranno presentate le caratteristiche dei diversi territori rispetto alla presenza di società della conoscenza. Nel terzo si esporranno i risultati di una ricerca quantitativa su un campione di giovani e di adulti sulle loro credenze sulla legittimazione della scuola rispetto al mercato del lavoro. Tale tematica viene ripresa nel par. 3.1. in cui vengono analizzate le opinioni di diversi stakeholder.

Infine, nel par. 4 il rapporto tra scuola e mercato del lavoro viene letto in relazione ai meccanismi con cui si trova lavoro in Italia.

Vediamo ora le caratteristiche delle diverse province in rapporto alla società della conoscenza.

2. Le caratteristiche delle quattro province

Novara è un'area a elevato capitale umano e alta presenza di società della conoscenza. Possiede, infatti, indicatori di presenza di ricerca e sviluppo, presenza di competenze ICT e produzione HT superiori alla media regionale. Si tratta di una terra di mezzo tra Torino e Milano (IRES, 2008a). Questo le offre grosse potenzialità da un lato, ma dall'altro essa rischia di rimanere un territorio periferico rispetto alla centralità dei due poli vicini. Le analisi mettono in evidenza una spiccata vocazione manifatturiera che si evidenzia nel censimento del 2001 con il più elevato indice regionale: 1,40 contro la

media regionale di 1,23. Nell'area vi sono distretti industriali forti e caratterizzati da produzioni tessili, rubinetteria e casalinghi, chimica, lapideo e florovivaismo, settore creditizio. Poco sviluppato, invece, il settore di servizi alle imprese. La Provincia di Novara emerge per dati economici positivi. Il prodotto lordo per abitante del Novarese (24,1 m.euro nel 2004) è superiore a quello italiano (21,5) e a quello piemontese (23,8); Novara emerge come area del Piemonte che esporta di più: tra il 1997 e il 2006 la provincia ha incrementato le esportazioni del 17,4%, mentre in Piemonte sono aumentate del 3,6% e in Italia del 24,2%. Si caratterizza, inoltre, insieme a tutto il quadrante di Nord-Est della Regione, per la presenza di imprese di piccole dimensioni, ma anche di imprese leader dei settori per la presenza di

strutture diffuse per la formazione superiore e la ricerca (che) permette di raggiungere ottimi livelli nella qualificazione professionale delle risorse umane del territorio. (IRES, 2008a, p. 4)

Infatti, si tratta di un'area che punta sull'innovazione del prodotto made in Italy.

Dal punto di vista del mercato del lavoro si registra nel 2006:

una situazione migliore rispetto al quadro nazionale...sia per l'incidenza degli occupati sia che per i bassi tassi di disoccupazione. (IRES, 2008a, p. 13)

meno confortante però rispetto alle altre province del nord e alla situazione di cinque anni prima di quasi piena occupazione.

Rispetto alle altre province vi è un maggior reddito procapite nell'area dovuto a un maggior numero di ore lavorate per abitante e alla miglior performance dei diversi settori.

Essa vede la presenza del distretto della chimica, che si contraddistingue per il raggiungimento di ottimi risultati e per la costante sforzo di investimento in attività di ricerca delle aziende chimiche e farmaceutiche.

Alessandria è un'area connotata in senso fordista, bassa presenza di economia della conoscenza e bassa presenza di lavoratori della conoscenza. Il prodotto lordo per abitante dell'Alessandrino è più elevato della media nazionale e di quella regionale (e di quella novarese)¹. Il suo export è aumentato del 21% tra il 1997 e il 2006, similmente a quanto è avvenuto nel resto dell'Italia (24,2%) e ben di più di quanto è avvenuto per la Regione Piemonte (3,4%). Il suo livello di esportazioni supera quello torinese e biellese, grazie in particolare al risultato positivo dei settori meccanici, chimici, alimentari e plastici.

In ambito sociale, invece

¹ Tale confronto favorevole per Alessandria potrebbe essere dovuto in parte al modo in cui viene calcolato il prodotto interno lordo: la produzione di servizi, che comporta un minor investimento in capitale fisso, tipica delle economie terziarie, incide meno nel calcolo del PIL rispetto all'industria.

Troviamo sottorappresentati i servizi culturali, formativi, sanitari, evidenziando una condizione di dipendenza dalle città circostanti (Milano, Torino, Genova, Pavia). (IRES, 2008b, p. 5)

Anche se per percentuale di laureati nel 2001 Alessandria si collocava dopo Torino (in posizione simile a Novara e superiore a Cuneo), il capitale formativo appare estremamente debole. Si registra infatti una bassa presenza di strutture per l'istruzione: fatto 100 l'indice per l'Italia, Alessandria registra 59, il Piemonte 85 e il Nord-ovest 102; situazione simile si ha per le strutture culturali e ricreative (Istituto Tagliacarne in IRES, 2008b). Si tratta di un territorio con forte richiamo di immigrazione poiché dotato di apprezzabile livello di reddito e con una riduzione dell'offerta di lavoro da parte dei giovani.

Cuneo è una *service society* in evoluzione. Dal rapporto CENSIS (2008) emerge come Cuneo e Saluzzo siano aree caratterizzate dalla presenza di multinazionali. La Provincia di Cuneo ha un apprezzabile vantaggio nel territorio nazionale: tra il 2001 e il 2005 è passata dal 33° posto al 23° nelle graduatorie per valore aggiunto pro capite, superando Torino. Il prodotto interno lordo per abitante nel 2004 era 25,1 m.euro, contro una media italiana del 21,5. Cuneo si è affermata, inoltre, come seconda provincia piemontese per intensità di export che è aumentato del 27% tra il 1997 e il 2006, grazie soprattutto al settore agroalimentare e ai mezzi di trasporto e alla meccanica.

Punti di forza dell'area sono anche una buona e consolidata capacità di innovazione di prodotto in segmenti di nicchia legati al settore agroalimentare, dalla meccanica agricola all'enomeccanica nonché la presenza di aziende con forte capacità di penetrazione nei mercati internazionali.

Il lato debole della provincia è la dotazione di infrastrutture sia economiche che sociali, stimate dall'istituto Tagliacarne con un deficit del 45% rispetto al resto del Piemonte. Altro punto debole è il fatto che gli indici di scolarità sono piuttosto bassi, così come l'offerta culturale, sebbene siano presenti punte di eccellenza. Infine nell'area si rileva una scarsità di saperi a forte specializzazione in termini di laureati.

Gli attori hanno sviluppato strategie individuali e non sistemiche. Questo ha prodotto una vitalità dal basso, ma allo stesso tempo una mancanza di sinergie e di capacità di far rete. Molte piccole imprese non hanno, infatti, collaborazioni tra di loro.

Torino è una città con alta presenza di società e di lavoratori della conoscenza. La città non viene più percepita negli studi come monospecializzata, ma come città in trasformazione verso una metropoli ex-fordista che ha trovato nuovi punti di forza (IRES, 2008d). Nella progressiva diversificazione è coinvolto anche il settore dei servizi che

offre oggi la possibilità di usufruire di dotazioni avanzate... attraverso cui accedere a risorse qualificate di tipo innovativo. (IRES, 2008d, p. 39)

Il prodotto interno lordo per abitante è 22,6 m.euro, superato solo da quello di Cuneo. Il tasso di occupazione è alto (prima della crisi del 2008 era del 72,1% per gli uomini e del 57,3% per le donne) e alta è la produttività

del lavoro per la presenza di attività qualificate. Appare come un'economia aperta all'export, ma il suo vantaggio rispetto alla media nazionale si è ridotto passando da un saldo positivo dell'82% nel 1997 a un saldo positivo del 36% nel 2006. Per le dotazioni infrastrutturali, la Provincia di Torino appare allineata con la media nazionale (IRES, 2008*d*), con un certo vantaggio per le dotazioni sociali e svantaggio su quello economico nei trasporti. Per quanto concerne i livelli di istruzione, nel 2001 è al 17° posto per incidenza di laureati e al 52° per quella di diplomati.

Il territorio torinese rivendica un patrimonio e una cultura industriale, ma vi è una perdita di identità produttiva. Attraverso l'evento olimpico si è rilanciata Torino anche come città che racchiude le funzioni direzionali, terziarie di ricerca, di innovazione e cultura.

3. *La legittimazione della scuola rispetto al mercato del lavoro*

Per contestualizzare i nostri risultati è bene tenere presente che in Italia abbiamo, comparativamente al resto d'Europa, un elevato tasso di giovani che raggiungono il diploma di scuola superiore, ma un basso tasso di laureati. Infatti:

Se consideriamo i *middle young* (25-34 anni) ... ben il 29% è solo titolare della secondaria inferiore, contro il 16% di Francia e Regno Unito e il 14% della Germania. (CENSIS, 2011)

All'opposto, i laureati nella stessa classe d'età registrano i valori più bassi rispetto agli altri grandi Paesi europei.

Analizzando il rapporto tra scuola e mercato del lavoro è bene, inoltre, tenere presente un'altra anomalia del caso italiano: in Italia trovano lavoro, più facilmente i diplomati rispetto ai laureati, mentre il rapporto è inverso nel resto d'Europa. Infatti, nel nostro Paese si passa dal 70% dei diplomati che lavorano rispetto al 67% dei laureati, mentre in Europa si passa dal 76% per i diplomati all'84% per i laureati².

Infine, altra caratteristica dell'Italia è di avere un'alta percentuale di giovani che non studiano, non lavorano e non cercano un'occupazione, sono cioè inattivi volontariamente.

Si tratta di dati particolarmente preoccupanti soprattutto se letti alla luce di quanto succede all'estero, e in Europa in particolare, dove mediamente il 53,3% ancora studia, ben il 34,1% ha già un lavoro e il 9% lo cerca attivamente, mentre solo il 3,4% decide di restare a casa, collocandosi in quell'area di «inattività volontaria» che ha al contrario nel nostro Paese un peso così rilevante. Senza considerare i casi dei Paesi più virtuosi, come

² I giovani tra i 15 e i 24 anni sono relativamente più presenti rispetto alle medie europee nell'industria, nel turismo, nelle attività di servizi meno qualificati; quelli tra i 25 e i 35 sono occupati al 21% nell'industria manifatturiera come in Germania e più che nella media UE, nelle attività professionali scientifiche e tecniche il 7,6% rispetto al 6,0% di Germania, al 6,2% di Francia e al 7,3% del Regno Unito.

Germania e Gran Bretagna, dove il tasso di occupazione dei giovanissimi risulta più che doppio rispetto al nostro (rispettivamente 46,2% e 47,6%) e dove malgrado non sempre sia facile trovare lavoro, sono davvero una minoranza quelli che decidono di chiamarsi fuori da una partecipazione attiva allo sviluppo del Paese.

Tale quota non sembra diminuire significativamente nel Nord Ovest, né nelle quattro province piemontesi sulla quale si concentra la nostra ricerca.

Veniamo ora ai risultati della nostra indagine. Come si collocano le nostre quattro province in questo quadro? Quanto è ritenuta efficace la scuola superiore nella preparazione e nell'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro? Abbiamo già visto nel capitolo 1 come non vi sia molta fiducia rispetto alla capacità della scuola di aiutare a entrare nel mondo del lavoro, con eccezione dell'area novarese. Focalizziamo meglio questo aspetto della legittimazione dell'istituzione scolastica.

Complessivamente, i giovani intervistati mostrano di apprezzare, o di aver un buon ricordo, della scuola frequentata. Per la stragrande maggioranza, quasi nove su dieci, andare a scuola non è stata una perdita di tempo. Ciò che fa pensare invece è quella metà circa che dichiara di non essere stato formato abbastanza alla vita adulta. Forse ciò concerne un po' più la responsabilità e l'autonomia che la capacità professionale, come possiamo notare da altre due domande. Per il 60% del campione andare a scuola non è servito, o è servito poco, ad acquisire sicurezza nella presa di decisioni; per il 55% a scuola si apprendono poco cognizioni utili per il lavoro, come si evince dalla tabella 1³.

Tab. 1. *Cosa insegna la scuola*

D11 - Pensa a ciò che hai imparato a scuola. In che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni? (n=560)	Per niente					Moltissimo
	1	2	3	4	5	
La scuola mi ha formato poco alla vita adulta	49,2		50,8			
Andare a scuola è stata una perdita di tempo	87,0		13,0			
Andare a scuola è servito a darmi sicurezza nell'assunzione di alcune decisioni	59,9		40,1			
A scuola si insegnano nozioni che sono/potrebbero essere utili nel lavoro	54,8		45,2			

³ Le modalità 1 e 2, per niente e poco, sono state aggregate, così come la 3, 4 e 5, abbastanza, molto e moltissimo.

Come ci si attendeva, la scuola è valutata positivamente soprattutto come luogo in cui si insegnano e si apprendono conoscenze, nozioni, capacità di ragionamento e competenze relazionali (tab. 2). In particolare, è sulla scuola come luogo di circolazione del sapere tecnico-scientifico che si concentra la valutazione più elevata dei giovani intervistati: quasi uno su due considera la scuola decisamente in grado di raggiungere questo obiettivo istituzionale. Un tipo di sapere che indubbiamente è necessario per il destino lavorativo e professionale e che, del resto, non si apprende in famiglia o nel gruppo di amici: luoghi deputati soprattutto agli affetti, all'apprendimento della tolleranza, ai valori etici e estetici.

Tuttavia, la capacità della scuola di preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università conquista solo un quarto posto in graduatoria, condiviso con formare a comprendere culture diverse; va anche tenuto conto che ciò avviene con una valutazione chiaramente positiva (valori 4+5 della scala di soddisfazione) solo da parte di poco più di un giovane su quattro. Famiglia e amici, in questo caso, sembrano formare, perlomeno per un terzo degli intervistati, agenzie di «supplenza».

Tab. 2. *Opinione degli intervistati su obiettivi realizzati dalla scuola*

D07 - In che misura la scuola attualmente è a tuo avviso capace di realizzare questi obiettivi?					
	Per niente				Moltissimo
(n=560)	1	2	3	4	5
Trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale	55,3			44,7	
Preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università	71,2			28,8	
Insegnare ad apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico	82,9			17,1	
Educare ai valori e alle regole della democrazia	74,2			25,8	
Insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana	64,6			35,4	
Formare a comprendere culture diverse	71,9			28,1	
Preparare i giovani a condurre una vita in buona salute fisica e mentale	77,7			22,3	
Insegnare a pensare criticamente	62,5			37,5	

Questa valutazione risulta poi ancor meno soddisfacente se la confrontiamo con le priorità indicate dagli intervistati per il futuro della scuola (tab. 3).

Tab. 3. *Priorità della scuola per il futuro*

D08 – Quale tra le seguenti indicheresti come prima priorità del futuro? e quale come seconda priorità?	Prima	Prima + Seconda
(n=560)		
Trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale	20,9	40,0
Preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università	44,5	63,5
Insegnare ad apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico	1,8	6,2
Educare ai valori e alle regole della democrazia	8,5	25,5
Insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana	6,6	21,6
Formare a comprendere culture diverse	2,4	14,4
Preparare i giovani a condurre una vita in buona salute fisica e mentale	1,9	6,9
Insegnare a pensare criticamente	13,3	27,3

La priorità assoluta, che stacca nettamente le altre, è proprio «preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università». Al secondo posto delle priorità troviamo l'insegnamento della «cultura tecnica e scientifica generale»: in questo caso si tratta di una conferma di ciò che molti intervistati riscontrano in misura adeguata nella scuola attuale. Si noti che queste due priorità staccano considerevolmente in percentuale di scelta le altre opzioni possibili, compreso «insegnare a pensare criticamente» che è uno degli obiettivi su cui la scuola attuale riceve una valutazione elevata.

La preparazione al mondo del lavoro passa non soltanto attraverso un'opportuna formazione a scuola, ma nello stesso rapporto «esterno» tra scuola e mondo del lavoro (tab. 4). Tra le attività extra-curricolari che la scuola può attivare, quali possono essere le uscite con gli insegnanti, la gestione della scuola, le discussioni con esperti su temi di interesse generale, ecc., particolarmente considerate importanti dai giovani intervistati sono le occasioni di avvicinamento al mondo del lavoro: l'86% dei rispondenti dichiara, infatti, che la scuola dovrebbe occuparsene molto, percentuale che stacca di 30 punti le sempre apprezzate gite, visite e meeting sportivi.

Se l'esame del campione complessivo restituisce l'immagine di una scuola superiore prevalentemente considerata utile, seppur con alcuni limiti, l'analisi disaggregata per provincia rivela meglio luci e ombre. Si era visto che sei giovani intervistati su dieci non hanno trovato nella scuola una «palestra» per formarsi alla capacità di prendere decisioni. Questa criticità si acutizza tra gli intervistati torinesi e ancor più tra quelli cuneesi: in quest'ultimo caso solo il 28% ritiene che la scuola sia servita a dare sicurezza nella presa di de-

cisioni, contro il 53% degli intervistati novaresi. Anche per quanto concerne l'apprendimento di nozioni utili per il lavoro, emergono criticità soprattutto nelle due province occidentali: in questo caso però è Torino il fanalino di coda, con il 34% contro il 55% di Novara.

Tab. 4. *Attività extracurricolari da favorire in futuro secondo i giovani*

D24 - Ti leggerò una serie di attività che la scuola può favorire o meno. Secondo te, in futuro quanto dovrebbe favorire tali attività la scuola?	dovrebbe occuparsene molto	solo in parte	non dovrebbe occuparsene
(n=560)			
La partecipazione ad attività esterne: es. sportive, artistiche, culturali (visite, gite, meeting)	55,2	39,8	5,0
La partecipazione alla gestione della scuola	49,1	41,8	9,1
L'organizzazione di momenti di discussione su questioni di interesse generale (salute, ambiente, criminalità, ecc.)	66,3	29,3	4,5
Occasioni di avvicinamento al mondo del lavoro (stage, incontri con professionisti, ecc.)	85,7	12,0	2,3

Base per il moderno sviluppo della vita economica e professionale è la cultura tecnica e scientifica generale. A Novara, e in misura minore a Cuneo, la scuola è valutata in grado di soddisfare l'obiettivo della formazione a questo tipo di sapere. Gli intervistati di Torino e Alessandria son invece solo per un terzo convinti della capacità della scuola in tal senso. Ma l'aspetto più critico emerge quando si considera la capacità della scuola di preparare i giovani al mondo del lavoro: una valutazione complessivamente abbastanza positiva in questo caso si ha solo a Novara; qui troviamo che il 43% di intervistati ritiene la scuola decisamente capace di raggiungere tale obiettivo; inoltre, sempre a Novara, il 73% ritiene che sia proprio la scuola il luogo principalmente deputato agli apprendimenti per la futura occupazione, mentre tale percentuale cala dai 12 ai 16 punti nelle altre province, dove la famiglia e il gruppo di pari assumono un ruolo di primo piano, parzialmente surrogatorio della scuola. A Cuneo e Alessandria, solo un giovane intervistato su quattro risponde in tal modo; a Torino nemmeno un intervistato su cinque da un giudizio chiaramente positivo. Queste diversità territoriali di giudizio si manifestano peraltro anche in merito ad altri obiettivi scolastici, compreso l'insegnamento al pensiero critico: ciò fa pensare a debolezze strutturali del sistema scolastico rispetto ai bisogni espressi dal territorio, che vanno al di là dei bisogni inevasi del mondo del lavoro e delle professioni, seppur probabilmente trainati da questi.

Questa differenza tra i territori emerge chiaramente anche quando consideriamo le priorità indicate dagli intervistati per la scuola di domani. Se in tutte quattro le province «preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università» viene al primo posto delle priorità, cambia l'intensità del bisogno espresso: si va dal 74% di Alessandria al 55% di Novara. Non si deve però pensare che i giovani intervistati di Novara esprimano un minor bisogno di cultura professionale di Alessandria o che si sentano già sufficientemente appagati dalla scuola attuale in modo tale da esprimere altri tipi di bisogni: in effetti, Novara è la provincia del nostro campione che esprime su questo punto, un giudizio positivo sulla scuola attuale; tuttavia, va anche osservato che è la provincia in cui troviamo il valore più elevato, ben al di sopra delle altre province, di scelte di priorità che ricadono sull'insegnamento della cultura tecnica e scientifica generale (52%), percentuale che invece è minima ad Alessandria (25%). Inoltre, sempre per mostrare che il mondo del lavoro è comunque un parametro di riferimento centrale per valutare la scuola, gli intervistati di Novara considerano le «occasioni d'avvicinamento al mondo del lavoro» come le prime attività da favorire nella scuola, più o meno nella stessa misura dei coetanei delle altre province mentre, a differenza di questi, reputano meno importante la partecipazione ad attività esterne o alla gestione della scuola.

In sintesi: gli intervistati di Alessandria e Novara non differiscono nel bisogno espresso di una scuola che guardi prima di tutto ai saperi tipici di un'economia avanzata; tuttavia, e ciò probabilmente è un riflesso della diversa struttura socioeconomica e produttiva, i giovani di Alessandria guardano principalmente a saperi più direttamente legati al mondo delle professioni, più specializzati, mentre quelli di Novara pensano in maggior misura che sia importante una formazione su saperi di base; a metà strada troviamo Torino e Cuneo.

Vediamo ora qual è invece l'opinione degli adulti sulla scuola. Secondo loro tra gli obiettivi che la scuola oggi è in grado di raggiungere al primo posto vi è quello di «insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana» (tab. 5). Occorre, tuttavia, segnalare che in nessuna delle risposte le modalità molto e moltissimo superano il 26%. Dunque, in generale la scuola viene vista dagli adulti come un'istituzione che in questo momento non realizza del tutto i propri obiettivi. In linea con l'opinione dei giovani, l'obiettivo che la scuola pare meno in grado di realizzare è quello di «preparare i giovani al mondo del lavoro o per l'università», che è quasi a pari merito con insegnare ad apprezzare l'arte e a sviluppare il gusto estetico. Un po' più alta invece la valutazione della scuola sulla sua capacità di trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale che si colloca al terzo posto, ma non è elevata come quella dei giovani.

Tab. 5. *Opinione degli adulti sulla scuola*

D04 - In che misura <u>la scuola di oggi è a suo avviso capace di realizzare questi obiettivi?</u>					
	Per niente				Moltissimo
(n=440)	1	2	3	4	5
Trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale	80			20	
Preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università	86,5			13,5	
Insegnare ad apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico	86,1			13,9	
Educare ai valori e alle regole della democrazia	78,4			21,6	
Insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana	74,3			25,7	

Per quanto riguarda le priorità per il futuro (tab. 6), l'importanza di preparare i giovani per il mondo del lavoro è considerato l'obiettivo prioritario da quasi metà del campione, mentre l'altro obiettivo che secondo gli intervistati la scuola non raggiunge, «insegnare ad apprezzare l'arte e a sviluppare il gusto estetico» viene ritenuto strategico solo dallo 0,7% degli intervistati. Anche, trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale raggiunge appena il 10%. In linea con queste risposte e con l'opinione dei giovani, in futuro la scuola dovrebbe occuparsi principalmente di occasioni di avvicinamento al mondo del lavoro. Il problema che viene sentito è quello di colmare il vuoto della mancanza di esperienza una volta che il giovane si affaccia sul mercato del lavoro, e di socializzarlo alle regole degli ambienti lavorativi.

Tab. 6. *Priorità per il futuro della scuola secondo gli adulti*

D05 – Quale tra queste, dovendone scegliere una sola, indicherebbe come <u>priorità</u> del futuro?	
(n=440)	
Trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale	10,0
Preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università	47,3
Insegnare ad apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico	0,7
Educare ai valori e alle regole della democrazia	22,5
Insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana	17,0
Altro	2,5

Se questa è l'opinione degli studenti e dei loro genitori, vediamo nel prossimo paragrafo qual è l'opinione degli specialisti delle diverse aree, scuola, impresa, mondo della formazione sul rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

3.1. Il divario scuola-lavoro nelle interviste ai testimoni privilegiati

Il territorio della nostra ricerca si inserisce all'interno di un contesto nazionale in cui gli imprenditori lamentano difficoltà nel reperire giovani preparati. Infatti

Il divario tra la domanda di professionalità delle imprese e il bagaglio di competenze dei giovani italiani, è testimoniato con preoccupazione dagli stessi imprenditori, che nel 26,7% dei casi dichiarano di incontrare difficoltà a recuperare le competenze tecnico professionali di cui hanno bisogno, o per il ridotto numero di candidati o per la poca preparazione degli aspiranti tali. (CENSIS, 2011, p. 12)

A livello nazionale sappiamo che:

Tra i giovani italiani, pochi hanno avuto un'esperienza di lavoro retribuito nel corso degli studi: sono il 3,5% dei 15-19 anni, il 14,8% dei 20-24 anni, il 19,9% dei 25-29enni e il 19,5% dei 30-34anni. La situazione migliora se si guarda ai programmi di studio lavoro: vi hanno preso parte il 12,3% dei 15-19enni, il 22,4% dei 20-24 anni, il 21,7% dei 25-29 anni e il 15,6% dei 30-34 anni. (CENSIS, 2011)

Sembra dunque profilarsi un parziale avvicinamento tra il mondo della scuola e quello del lavoro, ma i numeri sono ancora bassi.

Inoltre, nonostante il 35,7% dei posti di lavoro ricercati dalle aziende siano in principio destinati a giovani under 30, il 75,2% delle assunzioni previste richiedono un'esperienza di lavoro alle spalle che solo nel 15,3% dei casi può essere generica, quella specializzata è quasi sempre assente dal bagaglio di esperienze dei giovani italiani (CENSIS, 2011). Qui ci si scontra con il fatto che gli imprenditori necessitano di lavoratori già formati a svolgere quella precisa funzione lavorativa e con competenze immediatamente spendibili. Le imprese vorrebbero dunque trovarsi di fronte a giovani «già pronti» da inserire in impresa, con competenze più tecniche e meno teoriche. Occorre, tuttavia, una riflessione su quale debba essere il ruolo della scuola nella formazione e sul perché spesso le imprese non vogliano sostenere i costi della formazione.

Oggi, infatti, c'è il problema di chi deve occuparsi della formazione e dell'addestramento dei lavoratori, specialmente per svolgere funzioni medio - elevate adeguate a un'economia della conoscenza. Da un lato, infatti, l'impresa non vuole più sostenere i costi di questa formazione, e usufruisce della flessibilità contrattuale ammessa dal nuovo diritto del lavoro per il ricambio del suo capitale umano. D'altra parte la scuola spesso viene accusata di fornire conoscenze che non rendono i giovani direttamente inseribili nel mondo del lavoro.

Cosa ne pensano della questione i nostri testimoni privilegiati? Quali orientamenti e aspettative emergono dalle persone che ricoprono ruoli privilegiati all'interno della scuola, della formazione professionale, dell'imprenditoria?

Il quadro che emerge dalle nostre interviste è più complesso di quello che potevamo aspettarci e le risposte complicano la questione, aggiungendo nuove

dimensioni che spesso nel dibattito pubblico non emergono. Per la maggior parte dei nostri testimoni privilegiati la finalità della formazione erogata dalla scuola sembra andare in due direzioni. Infatti, senza negare l'importanza di una formazione indirizzata al mondo del lavoro, i nostri testimoni rimettono al centro anche la funzione educativa e di formazione alla cittadinanza attiva della scuola secondaria superiore:

Il bilanciamento di queste due componenti fondamentali, cioè sviluppare l'attitudine al lavoro che tra l'altro è anche una delle parole d'ordine in ambito europeo e quindi anche allo sviluppo di competenze per l'inserimento nel mondo del lavoro e la formazione della cittadinanza attiva devono essere due polarità assolutamente centrali nel lavoro di programmazione, di gestione, di conduzione, di valutazione dei processi e dei risultati. [focus group 1: Masuelli, ex dirigente scolastico]

Noi non siamo un'azienda, noi abbiamo un altro binario, un'altra visione del mondo che non indirizza solo nel mondo del lavoro! Aiuta ad andare in quel senso, però non indirizza solo a quello; eh, bisogna fare anche attenzione a queste parole. [focus group 2: Gallo, docente di Lettere e Storia dell'IIS Vallauri di Fossano]

Anche intervistati che non appartengono al mondo della scuola, ma della formazione e dell'orientamento evidenziano il doppio valore dell'istruzione secondaria. In particolar modo sottolineano come la scuola debba mantenere una separazione fra una formazione a breve destinata al lavoro specifico e una a valenza educativa che consenta di formare la persona. La prima è, infatti, compito o della formazione professionale o dell'addestramento dei tirocini piuttosto che dell'apprendistato, ma non può essere compito del sistema di scuola secondaria superiore. La seconda è compito della scuola che deve fornire quelle conoscenze e strumentazioni di base che consentano alle persone di, immediatamente, adattarsi a quel contesto anche lavorativo.

Alcuni intervistati collegano la funzionalità dei due livelli: studiare materie che «aprono la mente», come la storia o la letteratura, aiuterebbe il giovane ad avere maggiori capacità anche nell'ambiente di lavoro:

Introdurrei, per chi l'ha tolta, l'educazione civica nelle scuole. Ci aiuta a diventare i lavoratori di domani. Sia che uno abbia fatto, vada a fare lavori manuali sia che vada a fare lavori intellettuali ... avere una conoscenza storica ... non soltanto storia in quanto tale ma anche storia di quello che possono essere la storia delle aziende, la storia dell'economia italiana». [int. 11: Saporito, Manager società di selezione personale]

In questo senso traspare l'impermeabilità tra l'educazione alla cittadinanza e le conoscenze di tipo più generale da un lato e le competenze e abilità che occorre dall'altro sviluppare nell'ambiente di lavoro, sia perché aver studiato permette di apprendere più facilmente, sia perché lo studio permette di sviluppare tutta una serie di capacità relazionali e di motivazione e impegno sul lavoro, che sono competenze, che come vedremo, i datori di lavoro considerano fondamentali nella selezione della forza lavoro.

Il mondo dell'impresa manifesta apprezzamento per le competenze tecniche fornite dalla scuola italiana e in particolare dalla scuola piemontese.

Dal punto di vista tecnico [conoscenze] abbiamo sicuramente, secondo me, una scuola valida. [int. 11: Saporito, Manager società di selezione personale]

Allo stesso tempo però denuncia una carenza della scuola sotto molti punti di vista nell'avvicinare il giovane al mercato del lavoro.

Sappiamo infatti da alcune ricerche (Reyneri, 2011; Luciano, 2010; Colombo, 2010; Bertolini e Goglio, 2012) che la formazione scolastica viene ritenuta importante dalle imprese nel processo di selezione della forza lavoro, ma non fondamentale per molte posizioni lavorative. Chiaramente più la mansione da svolgere è specialistica, più il tipo di competenza posseduta diventa fondamentale, ma non è l'unico parametro utilizzato. Vengono ritenute importanti da molte imprese anche le abilità relazionali e di integrazione all'interno dell'impresa e la capacità di adeguamento al clima aziendale, al modo di lavorare dell'impresa, così come la motivazione al lavoro e all'apprendimento, l'impegno e la disponibilità. In linea con la letteratura sull'economia della conoscenza (Hargreaves, 1999) «le competenze addizionali» (*workplace competencies*) stanno diventando sempre più importanti e complementari con quelle apprese grazie alla scuola odierna. Il problema è semmai come favorirne lo sviluppo:

Further research is needed to inform education policy makers about how to develop the right skills for a knowledge economy, rather than assuming that high levels of education alone, as conventionally defined, will be enough. (Hargreaves, 1999, p. 100)

L'affidabilità e, dunque, il non avere comportamenti di tipo opportunistico verso l'impresa, sono ritenuti fondamentali per tutte le qualifiche. Tra le propensioni caratteriali si ricerca, inoltre, la versatilità e il sapersi adattare al cambiamento. In linea con queste ricerche, il manager già sopra citato e un dirigente della Provincia di Torino sottolineano l'importanza della capacità relazionali che la scuola dovrebbe insegnare ai giovani per renderli pronti a inserirsi sul mercato del lavoro:

Formare capacità relazionali. Le aziende chiedono persone che sanno comunicare, che sanno magari parlare anche in pubblico. [int. 11: Saporito, Manager società di selezione personale]

L'istruzione secondaria è utile anche nei lavori manuali, per sapersi interfacciare con tecnologie e reportistiche; E poi ti devi sapere relazionare. La pratica la si impara nello stage, le competenze trasversali a scuola. [int. 29: Faggio, dirigente area istruzione e formazione professionale provincia Torino]

Quando le società ci richiedono del personale ci chiedono del personale che sappia lavorare in squadra, e a scuola ci insegnano a non copiare [...] La scuola non ci insegna a fare un curriculum vitae, la scuola non ci insegna a fare un colloquio di selezione. La scuola non ci insegna quanto è importante fare marketing di se stesso. [int. 11: Saporito, Manager società di selezione personale]

Anche chi lavora quotidianamente nella scuola è conscio di questo aspetto:

Ma non abbiamo bisogno di rispondere, perché dal mondo del lavoro, Confindustria in testa, ti richiedono allievi addestrati e, va bene, allievi addestrati a fare certe cose, ma che abbiano un metodo. Quando poi vai a vedere quali sono le competenze richieste dalle imprese, sono competenze di carattere relazionale soprattutto: lavorare in gruppo, essere autonomi, sapersi rapportare. [Focus group 2: Claudio Dutto, dirigente scolastico IIS]

In tal senso si sottolinea anche la funzione della scuola come agenzia di socializzazione al lavoro, come è emerso anche dalla ricerca quantitativa. Viene ribadita l'importanza delle esperienze di lavoro mentre si studia sia per socializzarsi agli ambienti lavorativi, impararne le regole, sia per tramutare le competenze teoriche in abilità:

La scuola superiore gioca un ruolo [per la ricerca di lavoro] in termini di socialità, di relazioni» [int. 1: Golisano, referente formazione professionale, Euroqualità]

Rispetto alla tematica della socializzazione della scuola al mondo del lavoro dai nostri intervistati vengono mosse anche altre critiche. Per esempio il fatto che la scuola non insegni a scrivere un curriculum:

La scuola non ci insegna a fare un cv: avere un cv standardizzato per un giovane può essere una possibilità non da poco. [int. 1: Golisano, referente formazione professionale, Euroqualità]

Inoltre, secondo due intervistati del mondo dell'impresa e della formazione la scuola non gioca un buon ruolo su creare le giuste aspettative e insegnare ai giovani ad assumersi le responsabilità:

La scuola purtroppo non insegna che bisogna fare anche la gavetta prima poi di assumere anche ruoli e incarichi di responsabilità [...]Dovrebbero capire che alle volte la scuola non è soltanto una scuola di formazione tecnica ma è anche una scuola di vita che ci deve preparare ad affrontare un mercato del lavoro che rispetto a ieri oggi è più veloce è più dinamico ha bisogno di risposte pronte, ha bisogno di persone che si prendano le loro responsabilità. [int. 29: Faggio, dirigente area istruzione e formazione professionale provincia Torino]

Fare in modo che le scuole vadano dalle aziende e facciano una domanda semplice «che persone vuoi per la tua azienda?» [...]L'importante sarebbe che di tanto in tanto non fossero le aziende ad andare a richiedere i giovani nelle scuole, ma fossero le scuole ad andare nelle aziende a chiedere quali sono i futuri giovani di cui queste aziende possono avere bisogno, che competenze devono avere, che caratteristiche devono avere [int. 11: Saporito, Manager società di selezione personale]

Altri intervistati riconoscono che qualche miglioramento c'è stato:

Fino a vent'anni fa il mondo della scuola e del lavoro non si parlavano quasi mai, a parte le scuole professionali. Poi una nuova concezione della formazione, che presupponeva gli stage, passaggi in azienda, ha un po' avvicinato questi mondi. [int. 14: Pianta, capo ufficio stampa confederazione nazionale artigiano e piccole imprese]

Quindi noi li chiamiamo stage orientativi, da quando siamo arrivati lì loro ci dicono con chi noi dobbiamo entrare in rapporto, perché in base alle loro attese noi, io, apro convenzioni e gli insegnanti e i tutor si rapportano ai tutor aziendali ma che poi rappresentano un po' tutto il mondo delle professioni. [focus group 1: Barsottini, dirigente scolastico liceo scientifico]

La diffusione dei contratti flessibili con cui la maggior parte dei giovani deve fare i conti nell'attuale mercato del lavoro complica ulteriormente il già delicato rapporto scuola-lavoro. Se, infatti, una volta si poteva pensare di formare il giovane a una professione, molti intervistati mettono in evidenza come oggi sia più difficile preparare il giovane per un lavoro, quando sarà destinato a cambiarne diversi:

Il mercato del lavoro che è frammentato, in modo impressionante, c'è una precarietà impressionante, quindi dire che la scuola prepara al mondo del lavoro è un'illusione molte volte, dare delle direttive grosse e poi il ragazzo è costretto a barcamenarsi cambiando lavoro ogni settimana, con contratti di mesi o settimane, non è come una volta, è ancora più difficile. [focus group 2: Bertone, insegnante di scuola primaria e presidente del CIDI di Cuneo]

Insomma la perdita del posto di lavoro, un precariato che da un giorno all'altro si perde... o grosse situazioni di cassa integrazione e mobilità; il ritorno è che persone con un livello di istruzione maggiore e quindi maggiormente qualificate, hanno maggiori possibilità di rientrare in qualche modo nel mondo del lavoro. [int. 7: Garavet, Responsabile del centro di formazione europea Europe Direct della Provincia di Torino]

D'altra parte proprio su questo punto alcuni intervistati del mondo dell'impresa sottolineano come la preparazione scolastica e il titolo di studio diventino ancora più centrali per governare un ingresso nel mercato del lavoro instabile e per la successiva stabilizzazione. I nostri testimoni privilegiati ritengono che il titolo di studio conti per la stabilizzazione del lavoro e per la carriera; la scuola dovrà mantenere la sua centralità accanto ad altre opportunità per i giovani (Giuliberti, direttore Martini Rosso; Pianta ufficio progetti confederazione nazionale artigianato e piccole imprese).

Il sistema italiano garantisce e deve continuare a garantire, un buon livello di cultura di base, di cultura generale, è importantissimo anche perché utile a fronteggiare la flessibilità e i mutamenti del mercato del lavoro. [int. 25: Meriggio, Dirigente Istruzione e Formazione Professionale; Provincia di Cuneo; CN; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le]

Sappiamo che in molti Paesi Europei per chi ha elevati titoli di studio, il lavoro atipico può servire come ponte verso in lavoro stabile e di buona qualità, mentre la mancanza di capitale umano espone ai rischi maggiori di precarietà (Blossfeld *et al.*, 2005). In Italia, invece, l'elevato titolo di studio non garantisce più l'accesso immediato a un lavoro stabile e di buona qualità (Barbieri e Scherer, 2009), ma gioca un ruolo nell'abilità dell'individuo di te-

nere insieme le diverse esperienze lavorative (Bertolini, 2012). Allora l'accusa sarebbe quella di avere una scuola che cambia troppo lentamente:

Nel senso che personalmente penso che la scuola debba dare anche queste competenze, quindi competenze di crescita personale intese anche come possibilità di cambiare, di aprirsi al cambiamento; cosa che... un altro degli aspetti che io vedo rispetto alla velocità dei cambiamenti sociali, socioeconomici, la scuola cambia molto più lentamente. [int. 7: Garavet, responsabile centro di formazione europea Europe Direct della Provincia di Torino]

4. *Capitale sociale, scuola e ricerca del lavoro*

Il fatto che la scuola sia carente nell'avvicinare al mondo del lavoro non può prescindere da una caratteristica tipicamente italiana che è il forte impiego delle reti sociali informali come principale canale per trovare lavoro. Come può allora intervenire la scuola in un quadro di processi selettivi da parte delle imprese dominato da una regolazione informale? La scuola ha in realtà almeno due modalità con cui intervenire. Prima di tutto essa può essere un canale attraverso il quale i ragazzi formano il loro capitale sociale, attraverso la costruzione di relazioni sociali e attraverso la promozione di tirocini formativi. In secondo luogo la scuola potrebbe essere l'istituzione attraverso la quale rimettere al centro del processo di selezione le competenze possedute dai giovani piuttosto che solo le «giuste» conoscenze, data la sua centralità nella funzione di formazione.

Le ricerche empiriche dimostrano che in Italia le reti informali di relazioni familiari e amicali costituiscono la via più efficace per trovare lavoro, a cui si aggiunge la modalità, spesso trascurata, di subentrare nell'attività indipendente di un familiare (Reyneri, 2011). Il ricorso ai reticoli permette ai datori di fare una preselezione dei potenziali candidati a costo zero e fornisce loro informazioni più ricche rispetto ai metodi formali. Ai lavoratori segnala l'esistenza di opportunità di lavoro risparmiando in tempi di ricerca (Follis, 1998).

Ma l'efficacia varia a seconda del contesto nazionale e del gruppo sociale di appartenenza garantendo differenti performance. In Italia le reti sociali sono più utili per i meno istruiti e coloro che vivono nel Centro-Nord. Secondo una ricerca degli anni '90 della Banca d'Italia, nel nostro Paese all'importanza delle reti informali per trovare lavoro seguivano i concorsi pubblici, poi la risposta a inserzioni sui giornali l'invio di lettere ai datori di lavoro, e in ultima posizione si collocava il ricorso ai servizi pubblici (Casavola e Sestito, 1993). Negli anni 2000, la tendenza si conferma anche se tra i canali si aggiungono le agenzie private e le scuole e università attraverso i job placement che coprono comunque percentuali attorno al 3%, mentre il ricorso ad amici e parenti continua a essere attorno al 38%, (Isfol Plus, 2006; Reyneri, 2011). Un confronto con ricerche europee mostra che

la scarsa efficacia dei servizi pubblici per l'impiego non è una peculiarità italiana, mentre lo è l'elevata efficacia delle reti informali. (Reyneri, 2011, p. 227)

In particolare, sono utili per trovare il primo lavoro le segnalazioni di parenti e amici, mentre per trovare occupazioni successive alle prime i canali più utili sono i concorsi pubblici e alle occupazioni indipendenti.

Ma l'efficacia varia a seconda del contesto nazionale e del gruppo sociale di appartenenza garantendo differenti performances. Sappiamo, infatti, che le reti sociali sono più utilizzate dai datori di lavoro per selezionare personale a basso titolo di studio. Le reti di relazione garantirebbero, in questo caso, oltre alla circolazione delle informazioni, il rapporto di *fiducia*. Sull'abilità tecnica possono garantire solo reti di relazioni professionali; ma, più importante, la selezione attraverso canali personali assicurerebbe proprio sull'affidabilità del soggetto, sulla sua voglia di lavorare, e sarebbe dunque una garanzia contro i comportamenti opportunistici. Per selezionare personale laureato, in cui è importante valutare il tipo di competenze possedute vengono utilizzati maggiormente gli annunci di lavoro, in modo da poter individuare un pool di candidati che possiedono una formazione congrua alla posizione che devono andare a ricoprire.

Gli economisti, e Granovetter, argomentano anche la maggiore efficienza dei contatti personali nel trovare lavoro. Essi garantirebbero, infatti, uno scambio di informazioni più ampie ed estese e un più elevato grado di fiducia. Una terza persona:

conosciuta originariamente dalle parti in contesti indipendenti dalla ricerca di informazioni sul mercato del lavoro. (Granovetter, 1974, p. 11)

può mettere in contatto domanda e offerta di lavoro in modo efficiente. Il suo disinteresse garantisce, infatti, la veridicità delle informazioni. In pratica, il tramite non ha interessi privati che lo inducano ad agire in modo opportunistico (Follis, 1998, p. 41). Reyneri (2011) sottolinea, tuttavia, che l'evidenza empirica riguardo a questo punto è contraddittoria: chi utilizza le reti personali per trovare lavoro impiega meno tempo, ma la sua retribuzione sarà più bassa di quella che avrebbe raggiunto utilizzando altri canali. Una recente ricerca (Meliciani e Radicchia, 2009) evidenzia come tale penalizzazione derivi principalmente dai casi in cui il lavoro sia stato trovato attraverso reti di relazioni familiari e non professionali.

Se i legami deboli garantiscono la circolazione dell'informazione, l'analisi dei criteri di reclutamento seguiti dalle imprese mostra che:

La domanda di affidabilità è sempre stata forte e pare destinata a crescere. (Reyneri, 2011, p. 224)

Le imprese sembrano privilegiare i canali di reclutamento di tipo fiduciario per necessità di controllo delle fasce di lavoratori a bassa professionalità, ma, più importante per la nostra ricerca, per un'esigenza di ridefinizione delle competenze rispetto ai lavoratori che possiedono professionalità medio-alte. Per questi ultimi

diventano importanti non ai fini di controllo sociale, ma di risultato nella prestazione professionale nuovi requisiti, quali l'adesione a particolari culture di impresa e l'inserimento in certe reti di relazioni o ambienti sociali. (Reyneri, 2011, p. 236).

Inoltre, il tipo di legame privilegiato dipende da Paese a Paese. Nei Paesi occidentali prevalgono i legami deboli: fanno eccezione l'Italia e la Grecia dove un buon lavoro si trova attraverso legami forti, ristretti entro i limiti della classe sociale (Barbieri, 1997a, 1997b).

Le differenze si possono spiegare in termini strutturali e culturali. Come nota Reyneri:

In una società aperta come quella americana i legami tra gli individui sono per lo più acquisitivi e relazionali, quindi deboli; mentre in Italia hanno tuttora un peso rilevante le chiuse appartenenze familiari. (Reyneri 2011, p. 237).

Infatti, in Italia il posto di lavoro è un bene durevole e di conseguenza è necessaria una solida garanzia nella fase di ingresso (Barbieri, 1997a, 1997b). Il mercato del lavoro è allora regolato da relazioni fiduciarie, mentre negli Stati Uniti è sufficiente la circolazione delle informazioni.

Reyneri (2011) individua anche alcuni limiti nell'impiego delle reti sociali per la selezione del personale. Le reti informali per ampie che siano sono comunque limitate e quindi permettono una selezione su un range limitato di persone; in secondo luogo aumentano le discriminazioni tra chi è inserito nelle reti giuste e chi non lo è. I servizi pubblici dovrebbero riequilibrare la situazione e assicurare una più ampia diffusione dell'informazione.

4.1. Capitale sociale e scuola nelle quattro province piemontesi

Vediamo ora nel nostro campione di giovani qual è il canale ritenuto più efficiente per trovare lavoro.

Innanzitutto tra i nostri intervistati (tutti con diploma superiore o frequentanti) il 62,1% è uno studente a tempo pieno, il 16% uno studente lavoratore, il 13,6% è occupato (tab. 7). Solo il 17% è a tempo indeterminato, gli altri lavoratori sperimentano tutti forme di contratto atipico.

I contatti personali sono ritenuti dagli intervistati il principale canale (tab. 8) con cui si trova lavoro in Italia. Infatti, i canali istituzionali nel loro insieme raggiungono solo il 17,5% (Centri per l'impiego 9,1%, annunci 9,1%, agenzie private 8,4%), mentre tra i rapporti informali i legami deboli, conoscenti o contatti sviluppati nei precedenti rapporti di lavoro, raggiungono il 71,8%, i legami forti il 10,7%.

Se disaggreghiamo per Provincia, quella di Novara si differenzia dalle altre per una maggiore percentuale di giovani che ritengono i canali istituzionali la via più efficace per trovare lavoro (25,4%) e una minore percentuale di loro che invece valuta vincenti i legami forti (2,9%). Torino comunque si caratterizza per valorizzare i canali istituzionali (19,3%) più di Alessandria e Cuneo che si assestano sul 12%.

Tab. 7. *Attuale condizione occupazionale giovani*

D37 – Attualmente qual è la tua condizione? (n=560)	
Studente a tempo pieno	62,1
Studente lavoratore	16,0
In cerca di prima occupazione	3,9
Occupato	13,6
Disoccupato (prima lavorava)	3,0
Servizio civile	1,0
Casalinga/o	0,3
Totale	100,0

Tab. 8. *Canale principale per trovare lavoro oggi in Italia*

D41 ric.- Oggi nel nostro Paese qual è il canale principale per trovare lavoro? (n= 560)	
Legami forti ²²	10,7
Legami deboli	71,8
canali istituzionali	17,5
Totale	100,0

Se confrontiamo questi dati con i canali effettivamente utilizzati per trovare lavoro, la percentuale di giovani lavoratori del campione che sfruttano i legami forti sale al 33,3%, i legami deboli al 54,1% e i canali istituzionali al 12,6% (tab. 9). Dunque in realtà i legami forti nel loro effettivo impiego risultano un po' più importanti di quanta sia l'importanza loro accordata dagli intervistati.

Se guardiamo ai dati per provincia, Novara si rivela essere quella dove vengono più utilizzati i canali istituzionali per trovare lavoro (30%), mentre Cuneo è quella dove vengono meno impiegati (7%). In effetti, alcune ricerche qualitative sul Cuneese mettono in evidenza come in questo territorio il ricorso ai legami forti sia particolarmente frequente per trovare lavoro (Bertolini e Goglio, 2012).

Rispetto alla considerazione di cosa conta maggiormente per trovare lavoro (tab. 10), il titolo di studio e le competenze acquisite e le conoscenze giuste ricevono la percentuale maggiore di risposte, rispettivamente il 35,8% e il

⁴ La variabile D41 «canale per trovare lavoro» è stata così ricodificata:

(1 familiari, 2 amici stretti) Legami forti

(3 conoscenti, 4 contatti lavori precedenti) legami deboli

(5 CPI, 6 annunci, 7 agenzie lavoro) canali istituzionali

Tab. 9. *Canale utilizzato per trovare lavoro (solo chi lavora)*

D41_b_ric. Con quale canale hai trovato lavoro? (N=166)	
Legami forti	33,3
Legami deboli	54,1
Canali istituzionali	12,6
Totale	100,0

33,3% degli intervistati. Dunque il ruolo della scuola non viene sottovalutato, ma comunque abbinato all'importanza delle conoscenze personali, dato il carattere del nostro Paese. L'iniziativa personale viene segnalata dal 19,9%: si tratta di una percentuale bassa se pensiamo che i giovani dovrebbero darvi un particolare rilievo. Sembra, dunque, che per gli intervistati siano più importanti le «conoscenze giuste» rispetto all'iniziativa personale, quelle risorse che i giovani dovrebbero mettere particolarmente in campo nella prima parte della costruzione della loro carriera lavorativa.

Tab. 10. *Cosa conta per trovare lavoro*

D42 - Tra le seguenti alternative cosa conta maggiormente per trovare lavoro? (N=560)	
Il titolo di studio e le competenze acquisite	35,8
Le conoscenze giuste	33,3
L'iniziativa personale	19,9
La fortuna e il caso	10,9
Totale	100,0

L'importanza della rete di conoscenze viene sottolineata anche dai nostri intervistati:

Non sono in grado di dire qual è la ricetta, per carità, però questo meccanismo del concorso è un meccanismo che mi pare che lasci molto a desiderare. Per carità altre forme di selezione...

Poi siamo in un Paese strano, il nostro, per cui meno male che c'è il concorso perché se no poi anche mio zio viene a fare il chirurgo... questo è il rischio. Però aldilà delle battute...

Sicuramente c'è un problema di meccanismi di selezione. C'è un problema di relazioni. [int. 10: Aldo Dutto, Dirigente regionale Agenzia Piemonte Lavoro]

In Italia, posso pensare anche alla nostra realtà, sia dal punto di vista dei genitori che della formazione, il titolo di studio probabilmente fa molto per tutto ciò che è il settore pubblico [...] Chiaramente c'è un pezzo del mercato del lavoro che ha bisogno di quel titolo, di quei punteggi, di quegli anni di esperienza [...] Per quanto riguarda, invece, il mercato privato del lavoro, non è detto che sia il titolo di studio quello che dà l'accesso; parte dell'accesso può essere favorito anche da una rete di conoscenze, di relazioni, che non è sempre però negativa, cioè non è la famosa rete delle conoscenze tipicamente italiana. [int. 21: Di Martino, Presidente CoGeDe di La Loggia, consigliere comunale, docente di P.O. all'ENGIM-Torino]

In questo senso viene valutato anche il ruolo del tirocinio, non solo come canale per apprendere conoscenze e come esperienza formativa, ma anche capitale sociale:

Credo che una caratteristica che appartiene molto al nostro Paese, molto difficile negli altri Paesi, che è quella delle *conoscenze*; nel senso che è molto più facile accedere a posti di lavoro attraverso le conoscenze, che non vuol dire raccomandazione, però sicuramente più con un passaggio di conoscenze che non con un passaggio formale di presentazione di curricula e di analisi dei curricula, cosa che negli altri Paesi è invece più diffusa. E lo stage è un modo per investire in conoscenze. [int. 7: Garavet, responsabile centro di formazione europea Europe Direct della Provincia di Torino]

Fattori importanti per trovare lavoro: «le conoscenze personali in primis e questo fa già sì che sull'etnia... gli italiani ricchi che hanno dei buoni capitali sociali familiari sono sicuramente «mooolto» più avvantaggiati di tutti gli altri. [int. 10: Aldo Dutto, Dirigente regionale Agenzia Piemonte Lavoro]

Penso a quello che dicevamo prima sui tirocini, cioè il tirocinio può essere anche un modo dove entri anche in relazione con un potenziale datore di lavoro, almeno nel mio caso è stato così. [int. 9: Spicuglia, giornalista televisivo]

5. Conclusioni

La scuola dovrebbe essere un pilastro essenziale d'economia della conoscenza caratterizzata da lavoratori orientati alla formazione e all'autoformazione continua, con elevate capacità relazionali e creatività. Dalla nostra ricerca emerge come nelle quattro province del Piemonte indagate essa non perda la sua importanza nell'economia della conoscenza. La scuola rimette al centro il problema delle competenze adeguate al mercato del lavoro e il suo ruolo nella formazione di queste ultime non viene sottovalutato né dalle famiglie, né dai diversi attori istituzionali.

Più controversa è la valutazione dell'efficacia della scuola sia nel creare le occasioni di avvicinamento al mercato del lavoro, sia nella socializzazione dei giovani allo stesso.

Il fatto che essa sia carente nell'avvicinare al mondo del lavoro non può prescindere da una caratteristica tipicamente italiana che è il forte utilizzo delle reti sociali informali come principale canale per trovare lavoro, argomento trattato nel capitolo. Anche i nostri intervistati sottolineano l'impor-

tanza dei canali informali per trovare lavoro in Piemonte. In particolare, nelle credenze su come si trova lavoro viene sottolineata l'importanza dei legami deboli e dunque del passaggio di informazioni, ma quando ci si sofferma sui canali effettivamente utilizzati per trovare lavoro i legami forti riacquistano centralità.

Il capitolo evidenzia come la scuola abbia almeno due modalità con cui intervenire in un quadro di processi selettivi dominato da una regolazione informale. Prima di tutto, essa può essere un canale attraverso il quale i ragazzi si formano il loro capitale sociale, tramite la costruzione di relazioni sociali e attraverso la promozione di tirocini formativi. In secondo luogo, la scuola potrebbe essere l'istituzione attraverso la quale rimettere al centro del processo di selezione le competenze possedute dai giovani, piuttosto che solo le «giuste» conoscenze, data la sua centralità nella funzione di formazione.

3. SCUOLA E INSEGNANTI IERI, OGGI, DOMANI

1. Introduzione

Parlare di scuola è diventato, in questi ultimi tempi, quasi un luogo comune. Il *leitmotiv* è sempre lo stesso. Ci si lamenta che l'istituzione scolastica versi in una crisi profonda: sempre meno capace di rispondere adeguatamente alle esigenze del presente, sempre meno in sintonia con gli interessi dei suoi destinatari. Si tratta di questioni non nuove, ma non per questo marginali, su cui pesano come macigni decenni di scomposte azioni riformatrici. Il tutto all'interno di un sistema scolastico che continua a invecchiare. Più della metà dei nostri insegnanti ha i capelli grigi. Sono ultracinquantenni bistrattati, sottopagati, consapevoli della scarsa considerazione di cui godono da parte delle famiglie, dei mass media e delle classi dirigenti. Tutti elementi, questi, che incidono negativamente sulla loro motivazione al lavoro. Molti docenti si percepiscono come un gruppo sociale in declino: né più né meno che semplici impiegati, condannati a svolgere un'attività di routine. Non è, questa, una peculiarità italiana, anche se, a giudicare da un ampio numero di ricerche, da noi la caduta di prestigio (soprattutto tra gli insegnanti delle scuole di primo e secondo grado) è stata più marcata¹. Le ragioni di ciò vanno ricercate nella formazione iniziale (carente), nella modesta selezione all'ingresso e nell'assenza di prospettive di carriera. Altri fattori, di carattere più generale, riguardano un po' tutti i sistemi educativi dei Paesi avanzati. Tra i più importanti, la dissonanza tra il sistema di valori di cui gli insegnanti si sentono portatori (la cultura, il sapere) e la scala di valori che essi percepiscono prevalere nella società (il denaro, il successo).

Non c'è da stupirsi se di fronte a questo quadro desolante alcuni preferiscano trovare rifugio e conforto in nostalgici *amarcord*. Il ritornello è, ogni volta, lo stesso: «prima si stava meglio», «gli studenti di una volta non ci sono più»,

¹La percezione del graduale declino del prestigio sociale della propria professione contribuisce ad alimentare quel clima di sconforto riassunto da Cavalli (1992) nell'espressione «sindrome di delusione e di pessimismo etico»: se all'inizio degli anni '90 riguardava circa due insegnanti su tre, alla fine del 2008 investe quattro insegnanti su cinque (Cavalli e Argentin, 2010).

ma anche «le famiglie non li educano», «la televisione li intossica»: l'elenco potrebbe continuare. Si alimenta così un circolo vizioso percettivo per cui tutto ciò che è scuola è allo sfascio. Tra denunce spesso prive di adeguato fondamento, ricette miracolose propagandate a mezzo stampa, giri di vite e provvedimenti *vintage*, l'impressione è che regni una gran confusione. Ma, a parte la retorica e i troppi luoghi comuni che riempiono il dibattito pubblico, il problema della scuola è difficilmente affrontabile senza inquadrarlo all'interno del tema più generale del rapporto tra Stato, istituzioni e società. La scuola è oggi direttamente investita da una straordinaria ondata di cambiamenti: dall'affermarsi progressivo dell'autonomia scolastica all'accentuazione della divaricazione fra le filiere della scuola secondaria di secondo grado, dall'innalzamento «formale» dell'obbligo scolastico alle differenze fra i vari ordini di scuola che appesantiscono la progettazione di processi di apprendimento sia in senso verticale (infanzia-primaria-secondaria) sia orizzontale (alleanza educativa scuola-famiglia-territorio). Si sommano a ciò alcuni mutamenti di natura esogena, riflesso di una società dai contorni sempre più «plurali»: pensiamo all'espansione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ai mutamenti del mercato del lavoro, alla differenziazione (culturale, etnica, religiosa), alla proliferazione sulla scena pubblica di «lealtà minori», quali associazioni e gruppi di interesse. La scuola si trova così in mezzo a una estrema varietà e rapida mutevolezza di linguaggi, di valori, di modelli di comportamento, che pone interrogativi e sfide inediti non soltanto ai modi del fare educazione, ma anche ai significati che all'educazione sono attribuiti da parte degli attori sociali coinvolti. Mentre, per esempio, si continua ufficialmente a riconoscere alla scuola il ruolo di istituzione pilota nell'educazione alla cittadinanza, la definizione dei contenuti di quest'ultima appare sempre più problematica.

In questo processo di cambiamento, la scuola ha cambiato essa stessa natura. La scolarizzazione di massa, avviata nel 1962 dalla legge sulla scuola media unica – gratuita e obbligatoria (sino a 14 anni) – ha trasformato l'istruzione media e superiore da privilegio di élite in bene accessibile, almeno in linea di principio, ai giovani di tutte le fasce sociali. Eravamo negli anni '60 e la lavagna del maestro Manzi nella trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi*, o la battaglia di don Milani per «la lingua che fa eguali», furono i simboli di un'Italia che ripartiva dall'italiano per promuovere il suo progetto di alfabetizzazione e integrazione culturale.

La scuola aperta a tutti, che educava al civismo, che si preoccupava delle competenze linguistiche, della capacità di scrittura, è stata però superata. Non solo le aule scolastiche hanno dalla fine del secolo scorso cominciato ad accogliere pubblici eterogenei sul piano motivazionale; molti studenti provengono da *milieu* sociali spesso culturalmente distanti dal progetto didattico tradizionale fondato sulla trasmissione/conservazione di un sapere d'élite. E una scuola che si rivolge a tutti e non più a una minoranza di giovani, non può più essere solo un luogo del «sapere», finalizzato all'integrazione culturale e nazionale. Ciò per almeno due ordini di ragioni. La prima fa riferimento alla concorrenza di altre agenzie e spazi formativi, i media in particolare, ma anche le appartenenze amicali e associative, che offrono sollecitazioni e modelli in

parte simili, in parte nuovi – e, magari, più potenti ed efficaci – rispetto alla scuola. Si capisce come gli insegnanti possano spesso avvertire un senso acuto di impotenza di fronte al rischio che queste influenze prendano il sopravvento e abbiano sugli studenti una maggiore presa rispetto ai loro ammaestramenti.

La seconda ragione, strettamente legata alla precedente, concerne l'educazione alla cittadinanza. Quest'ultima assume un ruolo chiave nel dibattito sullo sviluppo dell'economia della conoscenza, rappresentando una tra le principali sfide dei sistemi educativi nel XXI secolo. Va letto in quest'ottica l'impegno del Consiglio d'Europa a partire dal 1997 nel progetto *Education for Democratic Citizenship*, che ha visto la proclamazione del 2005 quale «anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione» (*European Year of Citizenship through Education*) e del 2013, nel ventesimo anniversario dell'entrata in vigore del trattato di Maastricht, quale «anno europeo dei cittadini» (*European Year of Citizens*). In questo scenario, l'educazione alla cittadinanza – le cui competenze che la identificano non sono né definite in modo rigido né acquisite una volta per tutte durante il percorso scolastico – è oggi sempre più intrecciata ai temi del rafforzamento della coesione sociale e della promozione della giustizia. La nozione di cittadinanza che è adottata, oltrepassa i confini dello Stato-nazione: non si riferisce soltanto alla diffusione di valori e principi democratici fondamentali; riguarda, soprattutto, la promozione dello sviluppo e dell'integrazione in una fase di crescente eterogeneità sociale e culturale (Eurydice, 2012). Ne è fulcro una concezione di attore sociale in formazione continua, capace di adattamento flessibile e in grado di contribuire, con le conoscenze acquisite e quelle eventualmente da acquisire, allo sviluppo e al benessere della società in cui vive, sia con riferimento al contesto ristretto di appartenenza sia a prospettive territoriali più ampie.

Questo scenario in rapida e profonda trasformazione è all'origine di alcune tensioni che attualmente caratterizzano l'istituzione scolastica nel nostro Paese. C'era una volta, per esempio, l'alleanza tra scuola e famiglia. I genitori stavano dalla parte degli insegnanti e questo atteggiamento di collaborazione e rispetto al contempo costituiva un potente sostegno istituzionale. Questo patto tra adulti, per lungo tempo garanzia di rinforzo reciproco dell'azione educativa, sembra non funzionare più. Si è in parte sgretolato lasciando emergere forme di alleanza un tempo nemmeno immaginabili. Quella fra genitori e studenti, per esempio. Lo riferiscono amareggiati molti insegnanti nel racconto della loro esperienza d'aula quotidiana: mamme e papà più interessati alla promozione dei propri figli che alla loro formazione, pronti a mettere in discussione operato e preparazione del docente.

Se la scuola, come rivelano gli esempi precedenti, è sempre meno rappresentabile come una struttura gerarchica (Cavalli, 2000; Sciolla e D'Agati, 2006; Cavalli e Argentin, 2010), ciò è anche in parte dovuto alla crescita del potere contrattuale degli studenti. Tra i banchi di scuola vi è maggior libertà rispetto a un tempo di mettere in discussione gli insegnanti, di criticarne i metodi di valutazione. Siamo in presenza di uno scarto generazionale tra modelli educativi. In questo processo di cambiamento, l'autorità degli insegnanti appare sempre più indebolita e le regole di fondo su cui si basa la vita scolastica rischiano nella realtà di essere aggirate, trascurate, a volte dagli insegnanti stessi. Non

stupisce se gli insegnanti, disorientati, siano spesso percepiti dagli studenti delle scuole superiori non come persone autorevoli e nemmeno autoritarie, ma lassisti. È un punto, quest'ultimo, su cui riflettere se pensiamo – stando ad alcune ricerche (Garelli, Palmonari e Sciolla, 2006) – che là dove l'autorità scolastica riesce a presentarsi, attraverso il rapporto quotidiano docenti/studenti nella classe, ancora forte e soprattutto autorevole, più agevolmente si generano tra gli studenti fiducia nelle istituzioni, partecipazione politica, senso civico e rispetto delle diversità.

Da più parti emerge che quella che l'istruzione pubblica si trova oggi ad affrontare è una crisi di legittimità (Dubet, 2002, 2003; Bottani, 2013). Da diversi anni ormai la scuola italiana proietta di sé un'immagine non positiva, «manifestando sintomi di disagio e di disorientamento ancor più accentuati e diffusi rispetto a quelli che abitualmente attraversano l'intero sistema scolastico italiano» (Fondazione Agnelli, 2011, p. 3). Si punta il dito soprattutto sulla scarsa capacità del sistema educativo di rispondere in modo adeguato alla scolarizzazione universale. Ci si lamenta di un'istituzione educativa sempre meno in sintonia con gli interessi dei suoi destinatari. Sarebbe in atto, secondo alcuni (Esteve, 2003), una «terza rivoluzione educativa», cioè la scolarizzazione universale non solo della secondaria inferiore ma anche di quella superiore, che con l'innalzamento dell'obbligo scolastico è concepita come diritto/dovere per tutti e non per gli studenti intenzionati a continuare gli studi, motivati e con buona capacità di apprendimento. Si tratta di un cambiamento radicale che modifica profondamente il significato del sistema educativo: la scuola superiore dovrebbe abbandonare l'ottica selettiva del passato, basata su una pedagogia dell'esclusione, per far fronte all'eterogeneità degli studenti che la frequentano. Questo nuovo scenario richiederebbe una riorganizzazione del lavoro docente e una trasformazione degli obiettivi e delle priorità verso un'efficace formazione rivolta a tutti i ragazzi. La scuola, paradossalmente, entra in crisi proprio nel momento del suo massimo successo espansivo (Fischer, 2007). A incrementare la denuncia da parte della pubblica opinione di un sistema scolastico in decadimento contribuiscono altresì i risultati delle recenti indagini internazionali (PISA, 2009; TIMSS, 2007) che alimentano sfiducia e pessimismo. Gli approfondimenti nazionali sulle competenze degli studenti richiamano l'attenzione verso un sistema profondamente disomogeneo, con divari profondi tra regioni e regioni (e talvolta al loro interno), iniquo e poco efficace, soprattutto nella scuola superiore di secondo grado, focus centrale della nostra indagine.

Questo capitolo si focalizza su alcuni aspetti della scuola su cui si fondano le pretese della sua legittimazione. Più in particolare, l'obiettivo di queste pagine è quello di esplorare le rappresentazioni e le aspettative che i giovani e gli adulti hanno dell'istituzione scolastica e del corpo docente, ricostruite nelle percezioni attuali o nei ricordi, da una duplice prospettiva: da un lato, considerando la scuola come istituzione cui sono riconosciute alcune funzioni, dall'altro come espressione dell'autorità formale degli insegnanti. L'impiego del campione dei giovani e di quello degli adulti che sono, o sono stati recentemente, coinvolti come genitori nel sistema scolastico post-obbligo, ci permetterà uno sguardo intergenerazionale sulla scuola di oggi, ma anche alcune riflessioni

più generali sulla scuola di un tempo. Cercheremo, in particolare, di rispondere alle seguenti domande sulla scuola secondaria di secondo grado: quali, tra le funzioni principali che le sono riconosciute e che la qualificano come agenzia di socializzazione secondaria, essa è capace di conseguire? Come si giudica complessivamente l'istituzione scolastica attuale? E quella del passato? Quali sono le funzioni a cui la scuola in futuro dovrebbe dare priorità? Vi è congruenza tra le finalità segnalate dai giovani e le realizzazioni pratiche che la scuola attuale è capace di conseguire? Oltre al giudizio sulla scuola nel suo complesso, che immagine hanno oggi i giovani degli insegnanti? E rispetto alla generazione passata come si è modificato il giudizio nei loro confronti?

Il capitolo è organizzato come segue: si è proceduto, innanzitutto, a ricostruire il giudizio complessivo sulla scuola attraverso alcune domande a carattere generale sulle aspettative al momento dell'iscrizione, sul voto assegnato alla scuola e sulla percezione dei problemi più diffusi, nelle quattro province prese in esame, aggregate e disaggregate. Si è concentrata l'attenzione, poi, sull'efficacia della scuola secondaria di secondo grado per le funzioni, istituzionali ed extracurricolari, che a essa si attribuiscono. Si è, quindi, passati a esaminare le caratteristiche professionali degli insegnanti, le capacità di questi ultimi di svolgere il proprio ruolo e le loro manchevolezze agli occhi degli intervistati. Questa articolazione del capitolo è riproposta sia nella trattazione delle rappresentazioni dei giovani sia di quella degli adulti, ricostruite in due sezioni distinte del capitolo. Ciascun paragrafo è stato, infine, arricchito da brani tratti dalle interviste qualitative agli stakeholder, con l'intento di approfondire alcuni processi di legittimazione della scuola post-obbligo in un'ottica più pragmatica.

2. *La scuola vista dai giovani*

2.1. Giudizio complessivo sulla scuola

Cosa pensano i giovani piemontesi della scuola superiore frequentata? Nel complesso, essi l'apprezzano o dichiarano di averne un buon ricordo. La maggioranza, circa nove intervistati su dieci, ritiene che andare a scuola sia stata un'esperienza utile e non una perdita di tempo. Quest'immagine così incoraggiante dell'esperienza scolastica presenta però alcuni limiti. Questi riguardano perlopiù la responsabilità e l'autonomia: per il 60% del campione andare a scuola non è servito, o è servito poco, ad acquisire sicurezza nella presa di decisioni e per poco più della metà la scuola ha formato poco o per niente alla vita adulta. Questo deficit educativo dell'istituzione scolastica trova un riscontro nelle testimonianze raccolte tra gli stakeholder. Un esempio eloquente è offerto dai due brani che seguono:

La scuola deve insegnare che la vita ti dà delle bastonate. [...] Non esisterà mai una società che si prende cura della persona e che è amorevole. Se non prepariamo gli studenti a prendere questi schiaffi nella vita, a volte anche in maniera ingiusta... [...] Poi è giusto che ci sia, invece, un'altra parte che ti dice che è logico, che è giusto, che si mira al merito, che si deve mirare alla preparazione, che sprona i ragazzi ad

essere migliori di se stessi, virtuosi. [int. 17: Lovera, Presidente Gruppo Giovani Imprenditori, Confindustria di Cuneo]

Mi sembra che la scuola manchi proprio [...] nella capacità di costruire nei giovani la loro sicurezza, la loro capacità di esprimersi, di dare degli strumenti per potersi esprimere, dare degli strumenti per partecipare. [int. 7: Garavet, Responsabile del Centro di Formazione Europe Direct, Provincia di Torino]

Se disaggreghiamo per provincia, si osserva che i più critici sono soprattutto gli intervistati cuneesi e ancor più quelli torinesi: in quest'ultimo caso il 67% ritiene che ciò che ha imparato a scuola non lo ha aiutato per nulla, o lo ha fatto in minima parte, a crescere e a maturare. Di diverso avviso sono invece gli intervistati di Novara: quasi il 76% dichiara che la scuola ha aiutato a diventare una persona adulta. Sempre i giovani novaresi, un po' più della metà, ritengono di aver trovato nella scuola una «palestra» per formarsi alla capacità di prendere decisioni, contro il 28% degli intervistati di Cuneo e il 36% di quelli torinesi.

Ma se da un lato la scuola prepara poco alla vita adulta e a prendere decisioni, dall'altro la sua funzione tradizionale di trasmissione di conoscenze non pare scalfita: la quasi totalità del campione ritiene infatti che, rispetto alle altre agenzie di socializzazione, sia soprattutto la scuola a svolgere questo ruolo. Gli intervistati dichiarano dunque di aver appreso a scuola un tipo di sapere che indubbiamente è necessario per il destino lavorativo e professionale e che, del resto, non si apprende in famiglia o nel gruppo di amici, luoghi deputati perlopiù all'apprendimento della tolleranza, ai valori etici ed estetici, al rispetto delle regole di convivenza civile e delle buone maniere. Il 62,5% dichiara, inoltre, di aver acquisito soprattutto tra i banchi di scuola competenze utili per il lavoro futuro e poco più della metà del campione una cultura generale.

Proprio quest'ultima è ritenuta da molti stakeholder come un punto di forza del nostro sistema d'istruzione, a prescindere dalle scelte che un giovane farà una volta completato il proprio percorso scolastico. Gli esempi che è possibile trarre dalle interviste sono davvero numerosi:

La scuola educa i ragazzi e infatti gli studenti italiani a livello culturale sono sicuramente ben preparati. Anche rispetto agli altri Paesi europei, in Italia la cultura generale è sicuramente più diffusa e nelle scuole questo aspetto è ben curato. Questo è senz'altro un elemento di forza della scuola italiana. E, in effetti, è importante anche perché lo studente ben educato è quello che poi l'impresa richiede. [int. 26: Cosulich, Operation Candidate Manager, Adecco di Cuneo]

[...] Sono abbastanza convinto che un bagaglio di minima debba essere garantito indipendentemente dall'attività che si svolgerà, se non altro perché un bagaglio di minima sarà necessario per la sopravvivenza al di fuori del lavoro. [int. 35: Caggiati, Dirigente area impresa/lavoro/scuola, CSI di Alessandria]

Il sistema italiano garantisce e deve continuare a garantire, un buon livello di cultura di base, di cultura generale, è importantissimo. Me lo confermava, la settimana scorsa il responsabile provinciale di un'associazione di categoria di aziende [... diceva:] «fate molto bene ad insistere sull'educazione alla cittadinanza, sulla cultura

di base, matematica, scienze, geografia, ... [è importante] saper interagire anche culturalmente con i clienti». [int. 21: Di Martino, Presidente CoGeDe di La Loggia, Dirigente Pari Opportunità all'ENGIM Piemonte]

Non mancano, tuttavia, alcune perplessità. C'è chi sottolinea, per esempio, i rischi di una preparazione troppo generale e scollegata dalla realtà:

[...] la scuola cerca di formare delle persone con un livello di cultura che gli permetta di avere tante strade aperte, mentre in realtà le aziende cercano delle persone che siano [...] molto skillate su determinate cose e invece non le trovano. [int. 24: Pantò, Responsabile Contenuti e Media Digitali, CSP Innovazione nelle ICT]

Sempre per quanto concerne l'apprendimento della cultura generale, il territorio si presenta però poco omogeneo. Se ad Alessandria appena il 46% degli intervistati ritiene di averla imparata perlopiù a scuola, a Novara la percentuale sale di quasi 20 punti. Sempre quest'ultima si distingue dalle altre province per il maggior numero di giovani che ritiene di aver imparato anche a scuola valori etici, gusto estetico e a rispettare ogni persona pur in presenza di forti differenze percepite. Cuneo è, invece, fanalino di coda per quanto concerne l'apprendimento a scuola delle buone maniere e delle regole di una civile convivenza.

Tab. 1. *Cosa si apprende a scuola secondo i giovani*

D15 - Certe cose si apprendono a scuola, in famiglia e nei gruppi di amici. Dovendo scegliere, in quale ambiente nella tua esperienza hai imparato di più sui seguenti aspetti? (% di 'a scuola')	Torino (n=140)	Novara (n=140)	Cuneo (n=140)	Alessandria (n=140)	Totale (n=560)
Conoscenze in materie specifiche	91,5	97,2	96,1	91,3	93,9
Cultura generale	50,8	64,3	47,1	45,7	52,0
Valori etici	4,9	13,0	5,5	5,2	7,9
Il rispetto delle regole di una civile convivenza, delle buone maniere	6,9	8,8	2,9	6,0	6,6
Il rispetto di ogni persona, anche quando percepiamo forti differenze dal nostro modo di essere	8,9	20,9	8,9	9,0	12,1
Apprendimenti utili per il lavoro futuro	56,0	72,5	59,4	57,4	62,5
Apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico	40,6	54,0	44,6	37,3	43,8

Ci troviamo in ogni caso in presenza di una rappresentazione tutto sommato positiva dell'esperienza scolastica. Questa immagine è riproposta sia da ciò che gli intervistati si attendevano al momento di iniziare a frequentare la scuola superiore scelta sia dal voto attribuito in generale alla scuola superiore.

Più in particolare, rispetto alle aspettative che avevano quando si sono iscritti, appena il 23% si dichiara pienamente soddisfatto, mentre prevalgono coloro che affermano di esserlo soltanto in parte (54%). A livello territoriale i «pienamente soddisfatti», circa uno su tre, sono soprattutto i giovani novaresi,

seguiti in parte da quelli alessandrini (26%). Nel capoluogo piemontese, invece, troviamo il valore più elevato di giovani che dichiarano di essere «delusi»: è pari al 20%, ben al di sopra di 10-15 punti rispetto alle altre province.

Per quanto concerne il voto attribuito alla scuola superiore, gli intervistati la promuovono, anche se non pienamente. Poco più di due giovani delle quattro province piemontesi su dieci dà alla scuola superiore un voto insufficiente (in una scala da 0 a 10), mentre la maggioranza degli intervistati (60%) la valuta discretamente, con un voto compreso tra il 6 e il 7². Insomma, una scuola apprezzata ma che potrebbe fare di più.

Sono soprattutto gli intervistati di Novara a valutare come molto buono il sistema scolastico italiano: un giovane su tre, ben oltre la media del campione complessivo, dà alla scuola un bell'8. Sorprende un po', invece, che quasi il 30% degli alessandrini valuti la scuola non sufficiente, con un buon 16% che le dà un voto pari a 5. Questo dato può essere spiegato ipotizzando che i giovani di Alessandria considerano l'esperienza a scuola molto importante ma a conti fatti scarsamente utile a trovare lavoro, vista anche la situazione in cui versa l'economia nel loro territorio. È quanto traspare dalla riflessione di questo testimone privilegiato:

L'economia alessandrina è stagnante [...], le opportunità di lavoro sono molto scarse. Sono poche le aziende produttive. Le più grandi hanno gli headquarter al di fuori del territorio, per cui si configurano come sedi esclusivamente produttive in termini di realizzazione di manufatti come la Michelin, la ex Montedison, ecc... [...] . L'Alessandrino medio è rassegnato a questa situazione. È stato normale per un alessandrino andare a studiare fuori. [...] È ancora più normale, una volta conseguita una laurea, oppure interiorizzate grosse ambizioni, l'idea di andare a lavorare fuori almeno per le opportunità che sono presenti su Milano, Torino, Genova che non sono così lontane da Alessandria, e sono decisamente superiori di quelle dell'Alessandrino. [int. 35: Caggiati, Dirigente area impresa/lavoro/scuola, CSI di Alessandria]

In ogni caso, un'ipotesi per interpretare questa non piena soddisfazione nei confronti della scuola la si può avanzare guardando ad alcune criticità della scuola. Una domanda del questionario era a questo proposito volta ad accertare il grado di diffusione di alcuni problemi. Vediamo così (tab. 2) che al primo posto, indicata da nove rispondenti su dieci, spicca la demotivazione degli studenti, seguita da una più o meno marcata arretratezza delle attrezzature e delle strumentazioni tecnologiche e informatiche (72%), una questione, questa, particolarmente sentita anche dai testimoni privilegiati. Proprio sulla mancanza di strumentazioni adeguate si giocherebbe secondo molti dei nostri stakeholder la «partita» della legittimazione dell'istituzione scolastica. È quanto traspare, per esempio, nei due stralci di intervista di seguito riportati:

² I giovani sembrano essere però più «cauti» nell'esprimere giudizi ottimistici: solo il 19% dà alla scuola attualmente frequentata o che si è frequentata un voto «molto buono» (compreso cioè tra l'8 e il 10).

[...] se a scuola ti fanno fare un corso di alfabetizzazione al computer avendo dei computer vecchi di dieci anni o se non hanno la rete, o hanno una rete leggera e quindi non tutti possono andare sul web in contemporanea, è un problema. Lì la responsabilità però è tutta del mondo scolastico, del Ministero, che ha speso dei soldi un po' così. [int. 18: Cucco, funzionario, Pari Opportunità, Regione Piemonte]

Il problema è quanto la scuola è riuscita a migliorare nelle parti nuove che le vengono richieste e su quello credo che ci siano delle difficoltà. Io, personalmente, credo che sia quello il motivo per cui la percezione generale della scuola sia molto più negativa rispetto a un po' di tempo fa; nella difficoltà nello star dietro al cambiamento tecnologico, al cambiamento sociale e così via. [int. 16: Manero, Funzionario Responsabile MIP, Provincia di Torino]

Tab. 2. *I problemi più diffusi a scuola*

D23 – Secondo te, quanto ciascuno dei seguenti problemi è diffuso nella scuola: (% di valori 3+4+5)	Torino (n=140)	Novara (n=140)	Cuneo (n=140)	Alessandria (n=140)	Totale (n=560)
Violenza e bullismo	60,9	72,6	48,5	57,2	59,8
Degrado degli ambienti	81,3	50,7	66	74,8	68,2
Programmi non aggiornati	69,4	43	71,5	66,9	62,7
Studenti demotivati	91,7	81,3	95,5	93,2	90,4
Attrezzature delle strumentazioni, tecnologie, laboratori	76,8	55,8	76,2	80,6	72,3

Proprio l'inadeguatezza tecnologica è secondo alcuni stakeholder una tra le principali cause della scarsa sinergia tra trasformazioni della società e scuola, con la seconda in seria difficoltà ad allinearsi alle richieste del mercato del lavoro. Secondo alcuni, il problema riguarda in particolar modo gli istituti tecnici e professionali:

[gli istituti tecnici e professionali] hanno difficoltà a adeguarsi al mercato del lavoro anche solo per le infrastrutture che hanno a disposizione [...] non si può fare formazione con un tornio che ha trent'anni perché le aziende non lo usano neanche più il tornio [...] anche laboratori in cui fanno le esercitazioni non corrispondono con ciò che c'è fuori. [int. 12: Bottasso e Manassero, Centro Studi, Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo]

Per quanto concerne infine le differenze territoriali, è interessante osservare, come il problema della violenza e del bullismo sia poco avvertito ad Alessandria (57%) e molto a Novara (73%). Gli intervistati alessandrini ritengono invece che i problemi più diffusi della scuola riguardino la demotivazione degli studenti, l'insufficiente dotazione tecnologica e il degrado degli ambienti scolastici.

2.2. Le funzioni della scuola e le priorità per il futuro

Fin qui abbiamo cercato di tracciare il quadro complessivo sulla scuola, con valutazioni e aspettative generali. Entrando in dettaglio sulle funzioni della scuola che individuano i suoi obiettivi istituzionali, osserviamo che l'istituzione scolastica è valutata in termini molto positivi (valori 4+5 della scala di soddisfazione), soprattutto come luogo in cui si insegnano e si apprendono conoscenze, nozioni, capacità di ragionamento e di pensiero critico, competenze relazionali. È in particolare sulla scuola come luogo di circolazione del sapere tecnico-scientifico che si concentra la valutazione più elevata dei giovani piemontesi: quasi uno su due ritiene che la scuola sia in grado di realizzare questo obiettivo. Gli intervistati valutano, invece, poco brillanti le prestazioni del sistema scolastico sul piano della capacità di formare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università.

Su questo punto le differenze territoriali si fanno marcate. In particolare, è ancora il campione di Novara (63%) a ritenere che la scuola sia in grado di formare al sapere tecnico e scientifico, e in minima parte quella di Cuneo (44%); gli intervistati di Torino e Alessandria sono, invece, solo per un terzo convinti della capacità della scuola in tal senso. Proprio Alessandria mette l'accento sulla capacità della scuola di insegnare a pensare criticamente (39%). Ma gli aspetti più critici emergono quando si prendono in considerazione anche altri obiettivi scolastici, tra i quali la capacità di preparare i giovani al mondo del lavoro e quella di insegnare a pensare criticamente. I dati rivelano in particolare una distanza molto forte tra la Provincia di Novara e quella di Torino, con la prima ben più incline a giudizi complessivamente positivi e la seconda che valuta le prestazioni del sistema scolastico poco brillanti. Per quanto concerne, per esempio, l'insegnamento della capacità di ragionamento e pensiero critico, il 51% dei giovani novaresi ritiene la scuola in grado di conseguire tale obiettivo, contro appena il 27% dei torinesi. Lo stesso può dirsi per la preparazione al mondo del lavoro (43% di Novara *vs.* 18% di Torino). Queste diversità territoriali di giudizio fanno pensare a debolezze strutturali del sistema scolastico rispetto ai bisogni espressi dal territorio, che vanno al di là dei bisogni inevasi del mondo del lavoro e delle professioni, seppur probabilmente trainati da questi.

Quanto fin qui emerso assume maggiore rilievo se messo a confronto con gli obiettivi che gli intervistati ritengono prioritari per il futuro della scuola. È proprio la preparazione per il mondo del lavoro o per l'università che più di sei intervistati su dieci indica quale priorità assoluta della scuola. Su questo aspetto rimandiamo però al secondo capitolo in questo volume³.

Si colloca al secondo posto, nettamente staccato, l'insegnamento della «cultura tecnica e scientifica generale»: in questo caso si tratta senz'altro di una conferma di ciò che molti intervistati riscontrano in misura adeguata nella scuola attuale. Si noti che queste due priorità staccano considerevolmente in

³ Vale però la pena qui segnalare che disaggregando la percentuale per ordine di scuola, sono soprattutto i giovani che frequentano gli istituti tecnici e professionali, rispetto ai liceali, a sottolineare questa mancanza e a indicarla come priorità per il futuro.

percentuale di scelta le altre opzioni possibili, quali per esempio «educare ai valori e alle regole della democrazia» e «insegnare a pensare criticamente», un obiettivo quest'ultimo su cui la scuola attuale riceve una valutazione elevata, come traspare dalle parole di questo stakeholder:

Ritengo che la scuola sia un fondamentale caposaldo di uno Stato che nella formazione dei propri giovani deve assolutamente investire. La formazione vuol dire innanzitutto costruire delle persone, strutturare delle personalità, creare dei soggetti che abbiano senso critico, capacità di orientarsi, autonomia nel muoversi. Quindi costruire uomini e costruire futuri cittadini è fondamentale, poi c'è un aspetto anche di acquisizione di competenze e capacità, ma senza questa base non avrebbero nessun senso. [int. 54: Sarcinelli, Dirigente del Settore Formazione Professionale-Lavoro-Politiche Sociali, Provincia di Novara]

Dai colloqui con i testimoni privilegiati raccogliamo, inoltre, altre indicazioni interessanti circa le priorità della scuola per gli anni a venire, da mettere in agenda. Tra le questioni più importanti segnalate spiccano l'apprendimento delle lingue straniere, l'insegnamento dei valori del rispetto e della tolleranza, una maggiore attenzione al territorio circostante, in primis alle aziende e alle imprese, ma anche l'impegno a combattere la dispersione scolastica e l'esclusione scolastica post-obbligo.

Io vorrei immaginare una scuola più aperta e più capace di far entrare al proprio interno, nei modi adeguati, tutti da studiare, chi del mondo del lavoro si occupa; le imprese sicuramente, ma anche tutto il sistema del collocamento. Un ragazzo che esce dalla scuola superiore non può non conoscere quali sono i meccanismi attraverso i quali poi andrà a cercar lavoro, quali sono le opportunità che si offrono. [int. 54: Sarcinelli, Dirigente del Settore Formazione Professionale-Lavoro-Politiche Sociali, Provincia di Novara]

Occorre evitare la dispersione scolastica [...] anche post-obbligo. Perché l'obbligo è un obbligo, quindi il sistema lo dovrebbe fare comunque, obbligatoriamente; ma secondo me fare lo sforzo per cui il raggiungimento del diploma di scuola media superiore è comunque un obiettivo da raggiungere per tutti, facilitandone il percorso, è l'obiettivo degli obiettivi. [int. 18: Cucco, funzionario, Pari Opportunità, Regione Piemonte]

[Priorità della scuola] è non perdere i ragazzi. Intervenire sulla prevenzione della dispersione a tutti i livelli, partendo dal riconoscimento delle potenzialità e capacità, già dalle elementari, quindi anche tutta la questione delle disabilità, dei disturbi, aspecifici o specifici, dell'apprendimento. L'interazione continua del mondo scuola con il resto del mondo, una rete sistemica tra mondo scuola e mondo della genitorialità. [int. 21: Di Martino, Presidente CoGeDe di La Loggia, Dirigente Pari Opportunità all'ENGIM Piemonte]

Ma certamente la «priorità delle priorità», messa in evidenza da pressoché tutti gli stakeholder, è il bisogno di investire nella scuola, usando con oculatezza i soldi pubblici. Ciò richiede, come sostiene questo intervistato, scelte di base consapevoli e condivise:

Io non posso criticare la scuola perché non funziona bene o non sviluppa adeguatamente percorsi per l'inserimento lavorativo, per lo sviluppo di carriera dei nostri giovani e poi disinvestire o lanciare solo messaggi sul piano della contrazione delle risorse e basta. Usare bene i soldi pubblici è assolutamente prioritario, però bisogna fare delle scelte, facciamo poche cose, facciamole meglio, facciamole bene; non facciamo le stesse cose che facevamo prima tarando tutto verso il basso. Ecco che è il momento di scelte molto importanti, tutto il sistema pubblico è in un momento di crisi drammatico, legato soprattutto alla carenza di risorse, ma il più grosso problema secondo me è che questo problema necessita di scelte molto, molto coraggiose, molto ponderate, scelte importanti. [int. 54: Sarcinelli, Dirigente del Settore Formazione Professionale-Lavoro-Politiche Sociali, Provincia di Novara]

Sono dell'idea che, a livello di investimenti, bisognerebbe investire sulla scuola e sull'università, anche risorse; poi però sono consapevole del fatto che se domani, per uno strano caso del destino, si decidesse di investire dieci volte tanto sulla scuola e l'università, senza un cambiamento nelle scelte di base, questi fondi non sarebbero un buon investimento, non darebbero il ritorno che potrebbero dare. Poi mi fermo lì, perché non faccio politica, però la consapevolezza che ci siano dei problemi, diciamo, nel funzionamento della macchina e che siano strutture dove puoi buttare importanti dosi di risorse senza che succeda assolutamente niente e quello mi sembra che ormai sia abbastanza comune. Il problema è che la reazione è, di conseguenza, tagliamo, cioè non facciamo l'investimento. [int. 16: Manero, Funzionario Responsabile MIP, Provincia di Torino]

2.3. Tra i banchi di scuola: il rapporto con gli insegnanti

L'immagine complessiva della scuola dipende in buona misura anche dal giudizio e dal prestigio che viene riconosciuto agli insegnanti costituendo uno degli snodi fondamentali della qualità della scuola. Le dinamiche percettive relative al corpo docente rappresentano un punto focale per la comprensione del funzionamento della scuola. L'esperienza scolastica degli studenti si gioca, infatti, oltre che sul rapporto con i compagni di classe, anche e soprattutto sulla relazione intrattenuta con i propri insegnanti. Che immagine hanno dunque i giovani intervistati degli insegnanti di oggi?

Un primo aspetto che emerge dalla nostra ricerca riguarda la giustizia percepita dagli intervistati nel comportamento dei propri docenti: oltre tre quarti del campione li ritiene capaci di trattare tutti gli studenti allo stesso modo, senza fare alcun tipo di preferenza; meno di un quarto, invece, si divide poi tra chi avverte un trattamento migliore o peggiore rispetto ad altri compagni da parte degli insegnanti. Disaggregando i dati per provincia, possiamo mettere in luce che sono in particolare gli intervistati del capoluogo a percepire maggiormente il problema. Il 31% dei torinesi pensa, infatti, di ricevere un trattamento ingiusto dagli insegnanti, mentre solo il 16% dei giovani in Provincia di Alessandria denuncia questa criticità.

Soffermandosi sulle cause di tale disuguaglianza, osserviamo che in media la metà di chi ritiene di ricevere un trattamento differente attribuisce questo ad aspetti legati al rendimento scolastico (studiare molto o poco, per esempio), mentre il restante 50% crede che l'inequità degli insegnanti sia dovuta a caratteristiche fisiche, personali o sociali.

Le ragioni di questa percezione non sono molto differenti tra le quattro province se non per Novara: qui il 70% dei giovani è convinto che la causa di tale trattamento sia dovuta esclusivamente al rendimento scolastico e il 20% a caratteristiche personali, in particolare al modo di vestire.

Il problema dell'equità scolastica, declinata in termini meritocratici, è particolarmente sentito dagli stakeholder, come nei due brani che seguono:

Si parla tanto di meritocrazia nel lavoro ma bisognerebbe insegnarla a scuola perché loro sono i futuri dirigenti e se non la imparano lì, suppongo che abbiano difficoltà ad applicarla successivamente. Ci sono un po' di errori che vengono commessi, volontariamente o involontariamente questo non saprei dirglielo. Dettati sicuramente da quello... ormai la scuola, non è più la scuola, è l'azienda scolastica. Più allievi hai, più facilità hai di mandare avanti l'azienda e per soddisfare tutti gli allievi di tutti i target loro hanno bisogno di abbassare un po' quello che, secondo me, è il livello di guardia. [int. 27: Valenti, referente per l'orientamento, Immaginazione e Lavoro di Novara]

Il fatto che ci sia questa sensazione, di non propria equità, che in parte è anche dovuta a quella stratificazione per cui poi c'è chi accede sempre a un certo tipo di scuola, a un certo tipo di giudizio, a un certo tipo di orientamento. [...] L'ingiustizia sociale viene personificata nei rappresentanti di quella istituzione che in quel momento sono gli insegnanti, che non vengono visti come dei professionisti. [int. 5: Capra, Università P.O, Province di Torino e Vercelli]

La valutazione dell'equità restituisce un'immagine tutto sommato apprezzabile e omogenea del corpo docente. Se però analizziamo in dettaglio altre caratteristiche professionali lo scenario si fa più complesso. Se è diffusa una valutazione sostanzialmente positiva della scuola nel suo complesso, i giudizi sulle capacità degli insegnanti nello svolgimento del proprio ruolo istituzionale si presentano più articolati. Più in dettaglio, il 32% del campione dei giovani piemontesi ritiene (come prima scelta) gli insegnanti di oggi, nel complesso, competenti e aggiornati e, in misura minore, convinti dei valori che affermano (23%); li giudica, invece, poco capaci di essere carismatici e di suscitare l'interesse dei propri studenti.

Il quadro analitico fin qui presentato può essere semplificato riconducendo le caratteristiche considerate a tre differenti profili di insegnante, definiti rispettivamente *coinvolgente*, *eticamente convinto*, *competente e aggiornato*⁴. È proprio all'interno di quest'ultimo gruppo che la maggioranza del campione, colloca i docenti di oggi: la competenza disciplinare, l'aggiornamento e l'apertura alle nuove tecnologie sono nel complesso la caratteristiche più diffuse agli occhi dei nostri intervistati. Un po' meno di un terzo dei giovani ritiene, invece,

⁴ I profili sono stati ottenuti riclassificando gli item di risposta alla domanda *A partire dalla tua personale esperienza, gli insegnanti, nel complesso, oggi si mostrano...*. Questa la composizione all'interno di ciascun gruppo di caratteristiche: *competenti e aggiornati* («competenti e aggiornati nella loro materia», «moderni e aperti alle nuove tecnologie»), *coinvolgenti* («carismatici, dotati di fascino e popolarità», «capaci di suscitare l'interesse allo studio», «capaci di dialogare con gli studenti, di saperli ascoltare»), *eticamente convinti* («convinti dei valori culturali che affermano», «risoluti a usare le sanzioni disciplinari con chi non rispetta le regole»).

gli insegnanti convinti dei valori culturali che affermano, ma anche risoluti a usare le sanzioni disciplinari con chi non rispetta le regole. Fanalino di coda, il profilo dell'insegnante coinvolgente: la capacità di trascinare gli studenti, ascoltandoli e stimolando l'interesse per lo studio, è indicata da poco più di un quarto degli intervistati.

Tab. 3. *Profili di insegnanti (prima scelta)*

	Torino (n=140)	Novara (n=140)	Cuneo (n=140)	Alessandria (n=140)	Totale (n=560)
Competenti e aggiornati	34,3	63,1	33,6	36,4	41,9
Coinvolgenti	32,1	14,9	27,9	32,1	26,7
Eticamente convinti	33,6	22,0	38,6	31,4	31,4

Al di là, tuttavia, di quale sia il modello prevalente di docente, bisogna sottolineare l'influenza che tali profili hanno sulla legittimazione dell'istituzione scolastica nel suo complesso, rilevate (vedi il par. 2.1) sia dal voto attribuito alla scuola superiore sia dalla percezione dell'efficacia della scuola nel raggiungimento delle sue funzioni. In particolare, ciò che oggi sembra delegittimare maggiormente l'istituzione scolastica agli occhi dei nostri intervistati è la presenza di un corpo docente il cui modello educativo è improntato perlopiù al rispetto delle regole e all'affermazione di determinati valori. In un contesto simile, la scuola non soltanto non raggiunge la sufficienza ma è anche ritenuta carente sul piano delle funzioni assolute. Si può dunque ipotizzare che, nell'universo cognitivo dei giovani piemontesi, un sistema d'istruzione con insegnanti convinti dei valori che affermano e risoluti a punire chi trasgredisce le regole (prima ancora, che, preparati e competenti) sia ritenuto di scarsa utilità nella società attuale⁵. A maggior ragione se i modelli valoriali e normativi del corpo insegnante sono sentiti distanti dai propri. D'altro canto, alcune indagini sui docenti condotte a partire dagli anni '90 evidenziano, oltre alla percezione di un prestigio sociale declinante (Favretto e Comucci Tajoli, 1988; Cavalli, 1992; Sciolla e D'Agati, 2006; Cavalli e Argentin, 2010), anche il disagio degli insegnanti di agire in un contesto incerto e contraddittorio, che li allontana dai propri allievi anziché avvicinarli (Franchi, 1992; Cavalli, 2000). A questo proposito, proviamo a immaginare un possibile ragionamento di uno studente: la scuola attraverso gli insegnanti ribadisce l'importanza di alcuni valori; questi ultimi non sempre coincidono con i miei; a cosa mi serve dunque andare a scuola?

⁵Un segnale in questa direzione proviene anche dal grado di soddisfazione espressa dai giovani nei confronti della propria esperienza scolastica. È soprattutto chi vede gli insegnanti eticamente convinti a dichiararsi non pienamente soddisfatto; mentre chi è pienamente soddisfatto ritiene il corpo docente coinvolgente, competente e aggiornato.

La relazione tra il «profilo degli insegnanti» e l'«indice di soddisfazione» è statisticamente significativa. Casi validi 560, V di Cramer = 0,13.

La stessa percezione di distanza è riproposta anche se prendiamo in considerazione quelle che i giovani intervistati ritengono essere le mancanze del corpo docente. La capacità degli insegnanti di mostrarsi coinvolgenti – già residuale tra le caratteristiche professionali degli insegnanti – è indicata, in prima scelta, come criticità da quasi due terzi del campione.

In sintonia con alcune recenti indagini nazionali (Albano e D'Agati, 2006; Associazione TreeLLLe-Istituto Cattaneo, 2009), i giovani chiedono maggiore attenzione alle proprie esigenze e docenti più appassionati. Vorrebbero avere, in altre parole, un rapporto meno formale e istituzionale con gli insegnanti, ma più aperto al confronto. Non si tratta dunque della richiesta di una sintonia sul piano valoriale (che si è già visto non è ricercata), bensì di un maggior accordo sul versante espressivo-relazionale. Sono proprio gli intervistati che valutano la scuola carente nel perseguimento dei suoi obiettivi e, allo stesso tempo, gli insegnanti di oggi perlopiù eticamente convinti, a insistere con forza su questo aspetto.

Guardando alle caratteristiche professionali in forma disaggregata, si osserva che i giovani piemontesi (32%) indicano, come prima scelta, tra le principali mancanze degli insegnanti di oggi, una maggiore apertura al dialogo e all'ascolto, seguita dalla capacità di suscitare l'interesse allo studio (27%). Il problema della demotivazione degli studenti viene evidenziato da più fronti e il sistema scuola insieme agli insegnanti sembrano esserne i principali responsabili. I brani che seguono, tratti dai colloqui con gli stakeholder, sono particolarmente eloquenti da questo punto di vista:

E poi lì, la credibilità è data dagli insegnanti, dalla qualità delle relazioni che si instaurano nella scuola, questo è un elemento che ha... voglio dire... L'autorevolezza della scuola, la scuola se la conquista nel rapporto con gli allievi, più che non con grandi affermazioni. [int. 10: Aldo Dutto, Dirigente, Agenzia Piemonte Lavoro, Regione Piemonte]

Ci sono docenti buoni e ci sono docenti che non sanno motivare [...] I docenti non vogliono essere valutati [...] cosa che invece sarebbe importante. [int. 30: Devalle, Skillab, Torino e provincia]

In merito alle differenze territoriali, la Provincia di Novara segnala soprattutto il problema di una scarsa capacità di instaurare un rapporto relazionale con gli studenti (69%), mentre l'incapacità dei docenti di suscitare l'interesse allo studio, individuata dalle altre tre province come mancanza prioritaria, si colloca per i novaresi in seconda posizione (35%). La scarsa capacità relazionale dei docenti è indicata dagli intervistati di Torino (43%), di Alessandria (44%) e di Cuneo (46%) come una mancanza importante dei docenti, ma che viene dopo, per importanza, alla capacità di suscitare interesse: mediamente un intervistato su due dovendo scegliere ritiene quest'ultima la carenza principale.

Alla luce di quanto fin qui emerso, il 61% degli intervistati è pronto a dichiarare che se gli insegnanti avessero alcune qualità, ora a loro avviso mancanti, otterrebbero certamente più autorevolezza. Solo il 3% circa sembra non imputare maggiore autorevolezza alla mancanza di queste caratteristiche,

mentre il restante 36% si dichiara incerto su come queste potrebbero far mutare la loro opinione sugli insegnanti.

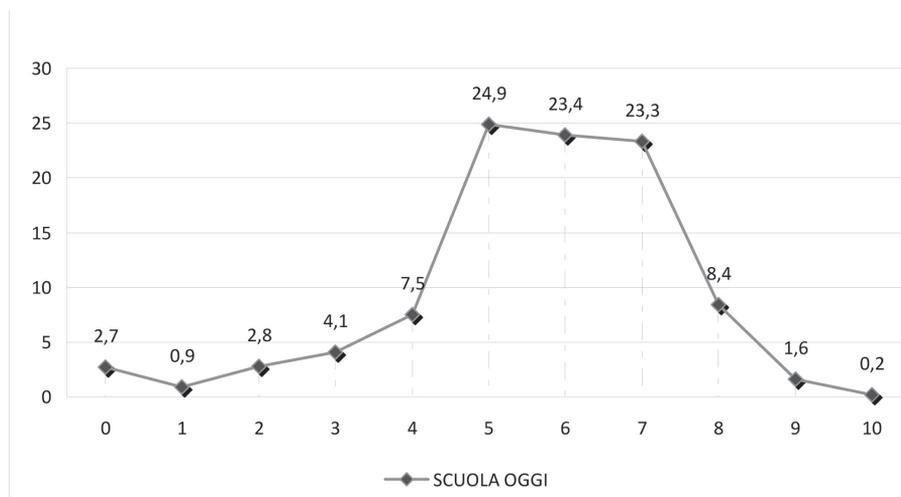
Disaggregando per provincia, si osserva che il giudizio sugli insegnanti degli intervistati di Novara pare meno condizionato rispetto alle altre province dalla presenza o assenza di certe caratteristiche: circa la metà del campione sostiene, infatti, che se i docenti avessero in più alcuni requisiti da loro indicati, non necessariamente otterrebbero maggior rispetto e autorevolezza.

3. La scuola vista dagli adulti

3.1 Meglio la scuola di oggi o quella di ieri?

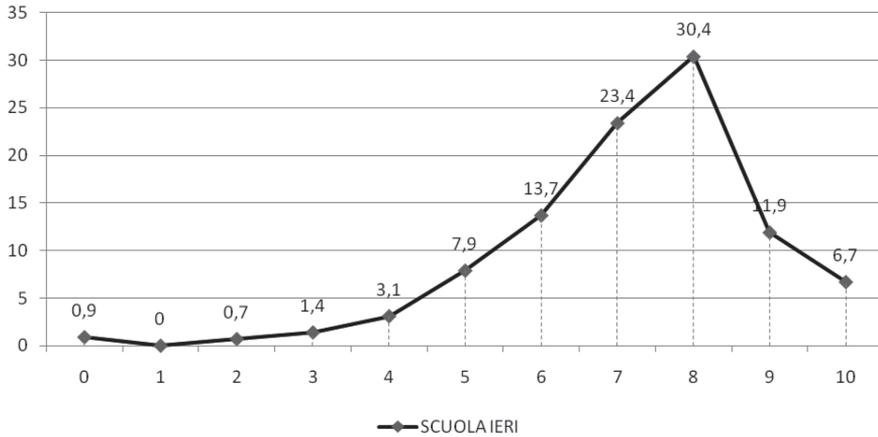
Il confronto intergenerazionale con il campione degli adulti mette in luce alcuni aspetti interessanti. Si nota, anzitutto, che diversamente dai giovani i giudizi degli adulti sulla scuola superiore di oggi sono ben più severi (fig. 1): il 43% dà infatti un voto compreso tra 0 e 5, percentuale che stacca di oltre 20 punti l'analoga valutazione nel campione dei giovani. Una scuola, quella attuale, apprezzata dunque più da chi la sta frequentando, o ha terminato da poco di frequentarla, che da chi la osserva con gli occhi di adulto.

Fig. 1. Il voto alla scuola di oggi



A ottenere un giudizio decisamente più favorevole è, invece, la scuola superiore del passato: quando pensano alla scuola dei loro tempi, quella cioè di quando erano studenti, gli adulti danno infatti valutazioni assai positive. La scuola di ieri è infatti ritenuta molto buona, con punteggi che vanno dall'8 al 10, da quasi un intervistato adulto su due.

Fig. 2. *Il voto alla scuola di ieri*



Come emerge dalle parole di questi due stakeholder:

Pensando al prestigio sociale che poteva avere un professore di liceo quando andavano a scuola i miei genitori, quando andavo a scuola io e oggi nel 2011, c'è stato un progressivo impoverimento. [int. 39: Naratone, Funzionario Confindustria di Alessandria]

La scuola, per la nostra generazione e quella successiva, era [importante] per acquisire delle competenze, delle conoscenze, e anche per essere un elemento di ascensore sociale. Adesso questo non lo è più, è cambiato, deve cambiare anche il ruolo della scuola per certi aspetti e i media... anche solo le informazioni sulle modifiche sono ... incomprensibili ... non c'è più chiarezza su qual è il ruolo della scuola. [int. 29: Faggio-Chirico-Buson, Dirigente e collaboratori Area Istruzione e Formazione Professionale, Provincia di Torino]

Circa le ragioni della valutazione non incoraggiante da parte degli adulti sulla scuola di oggi si possono fornire varie interpretazioni. Per esempio, il fatto che ciascun individuo valuta positivamente la scuola di cui ha diretta esperienza. Quindi, quella attuale per i giovani, quella di ieri per gli adulti. Una seconda interpretazione fa riferimento ai problemi più diffusi nella scuola di oggi. Una domanda del questionario chiedeva in particolare di indicare quanto fossero cambiati nel corso del tempo i seguenti problemi: «violenza e bullismo»; «degrado degli ambienti di studio»; «programmi non aggiornati»; «studenti demotivati»; «arretratezza delle strumentazioni, tecnologie, laboratori». Quasi il 90% degli adulti del campione dichiara che, rispetto alla propria esperienza di studenti, la violenza e il bullismo hanno oggi una maggior diffusione rispetto al passato.

È molto diffuso il bullismo, diffusa la violenza. Conosco persone, anche ragazzi, che hanno dovuto cambiare scuola perché erano impediti nel conseguire buoni

voti perché c'era tutta una classe molto indisciplinata e [...] con poca voglia di studiare per cui non ci si poteva permettere di essere diversi. [int. 30: Devalle, Skillab, Torino e provincia]

Anche della demotivazione degli studenti se ne percepisce un aumento notevole (82%), mentre la questione dei programmi non aggiornati sembra essere rimasta invariata nel corso del tempo. Su quest'ultimo punto invece la pensano diversamente gli stakeholder:

Non mi risulta che tutti i programmi scolastici riescono ad essere svolti fino, per lo meno, alla Seconda Guerra Mondiale[...] È evidente che se tu non arrivi a spiegare ai ragazzi passaggi fondamentali, come la Guerra Fredda, quello che è accaduto dopo, la caduta del muro di Berlino, eccetera, questi hanno delle scarse capacità di interpretazione della società attuale. [int. 14: Pianta, Ufficio stampa CNA, Provincia di Torino]

In ogni caso, secondo gli stakeholder e gli adulti, la scuola sembra viaggiare a una velocità diversa rispetto all'esterno:

Ci sono cambiamenti veramente veloci all'interno dell'impresa; dovrebbe il tutto avere una ricaduta sul sistema della scuola. Invece la scuola è sempre ferma e poi è sempre legata a questi programmi didattici ministeriali. [int. 30: Devalle, Skillab, Torino e provincia]

A livello provinciale si confermano le preoccupazioni espresse dal campione complessivo, con alcune specificità. La demotivazione degli studenti, secondo gli intervistati, è il secondo problema che in ordine di importanza è aumentato nel corso del tempo, ma non per tutte le province con la stessa intensità: a Cuneo il 75% del campione ritiene che sia una difficoltà tipica della scuola di oggi, a Torino il 78%, ad Alessandria l'86% per arrivare a Novara con l'88% degli intervistati che dichiara che la demotivazione sia il principale problema, superando anche la violenza e il bullismo. Meno sentita in tutte le province è la questione dei programmi non aggiornati. Il degrado degli ambienti è percepito più come problema nel capoluogo piemontese e ad Alessandria, mentre a Novara e, soprattutto, a Cuneo in misura minore.

Se entriamo nel merito di un giudizio così severo nei confronti dell'istituzione scolastica attuale da parte degli adulti ritroviamo le stesse motivazioni fornite dai giovani. Mediamente l'87% degli intervistati ritiene che la scuola non sia capace di preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università e di insegnare ad apprezzare l'arte e il gusto estetico; diversamente dai giovani, però, l'80% ritiene inoltre che la scuola non sia capace di trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale (si veda tab. 4).

Alcuni degli stakeholder ribadiscono questa rappresentazione, sostenendo che nel confronto con la scuola di un tempo l'istituzione scolastica attuale ha perso la propria legittimazione oltre che per un generale abbassamento del livello di preparazione e degli obiettivi da raggiungere, anche per l'incapacità di fare il proprio «dovere», cioè preparare in maniera adeguata gli studenti:

Prima [la scuola] rispondeva alle esigenze del mercato in termini di formazione tecnica, da una parte, e in termini di cultura e di preparazione all'Università... adesso non risponde più né all'una né all'altra. [int. 1: Golisano, responsabile Euroqualità, Torino-Novara]

Considerare la scuola soltanto come un diplomificio, ma sì poi tanto ti screma il mondo del lavoro, è controproducente anche per gli studenti. Meglio avere pochi studenti ben preparati che avere una massa di studenti diplomati che hanno poi una formazione un po' scarsa. [int. 28: Pisano, referente Partito Radicale di Novara]

Tab. 4. *Capacità della scuola nel perseguimento di alcuni obiettivi*

	D04 - In che misura la scuola di oggi è a suo avviso capace di realizzare questi obiettivi?					
		Per niente				Moltissimo
	(n=440)	1	2	3	4	5
1°	Trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale	80			20	
4°	Preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università	86,5			13,5	
8°	Insegnare ad apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico	86,1			13,9	
6°	Educare ai valori e alle regole della democrazia	78,4			21,6	
3°	Insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana	74,3			25,7	

A rendere il tutto ancora più complicato e a paralizzare qualsiasi tentativo di riacquistare credibilità è, rilevano alcuni stakeholder, la sensazione di «rassegnazione» della scuola al momento di crisi:

Non vedo uno spirito di dire «va bene, siamo in depressione, ce la viviamo, però non è detto che in depressione non si possa fare niente». [...]. Il contesto generale è di una sostanziale situazione depressiva del sistema scolastico e questo ha, probabilmente, anche delle conseguenze rispetto all'efficacia dell'azione educativa che si svolge nelle scuole e anche alla preparazione dei ragazzi che ne escono. [int. 18: Cucco, funzionario, Pari Opportunità, Regione Piemonte]

Una differenza interessante tra giovani e adulti riguarda la capacità della scuola di educare alla cittadinanza: agli occhi degli adulti, si tratta dell'obiettivo meglio raggiunto, subito dopo la capacità di imparare a rapportarsi agli altri nella vita quotidiana. Sempre l'educazione alla cittadinanza è indicata dagli adulti quale seconda priorità della scuola, dopo la preparazione per il mondo del lavoro o per l'università. Segno che, agli occhi degli adulti, queste due funzioni della scuola sono ugualmente importanti, come le parole di questo stakeholder sembrano mettere in luce:

Gli studenti di adesso hanno bisogno di regole. [...] Anche comunque il senso civico, il senso delle istituzioni, il senso del rispetto dei gradi, [...] perché poi c'è

proprio uno scontro molto forte con il mondo lavorativo, dove invece la gerarchia è importantissima. [int. 17: Lovera, Presidente Gruppo Giovani Imprenditori, Confindustria di Cuneo]

Una conferma dell'importanza del legame tra scuola, mondo del lavoro e cittadinanza la ritroviamo prendendo in esame quanto gli adulti intervistati ritengono che la scuola dovrebbe favorire in futuro una serie di attività extracurricolari. Ai primi due posti, con riferimento ad attività di cui la scuola dovrebbe occuparsi molto, troviamo nell'ordine: «fornire occasioni di avvicinamento al mondo del lavoro» e «l'organizzazione di momenti di discussione su questioni di interesse generale»; attività, quest'ultima, che rientra in quella nozione ampia di cittadinanza, che non è soltanto conoscenza dei valori e dei principi democratici fondamentali, ma è anche partecipazione e impegno nella vita sociale e politica.

Tab. 5. *Quali attività extracurricolari per la scuola di domani?*

D16 – Le leggerò una serie di attività che la scuola può favorire o meno. Secondo lei, in futuro quanto dovrebbe occuparsi di tali attività la scuola?	Dovrebbe occuparsene molto	Dovrebbe occuparsene solo in parte	Non dovrebbe occuparsene
(n=440)			
La partecipazione ad attività esterne: es. sportive, artistiche, culturali	38,6	57,4	4
La partecipazione alla gestione della scuola	46,5	43,5	10
L'organizzazione di momenti di discussione su questioni di interesse generale	71,9	26,4	1,7
Occasioni di avvicinamento al mondo del lavoro	88,1	11,4	0,5

3.2. Gli insegnanti ieri e oggi

Il confronto tra giovani e adulti rispetto alla capacità degli insegnanti di svolgere le funzioni che a essi sono riconosciute offre ulteriori spunti di analisi. Emergono, in particolare, alcune divergenze intergenerazionali interessanti. Come si ricorderà dal par. 2.3, per i giovani intervistati gli insegnanti di oggi sono tutto sommato equi, competenti e aggiornati, convinti dei valori che affermano; non sono capaci, invece, o non lo sono sufficientemente, di dialogare con i propri studenti e di mostrarsi coinvolgenti, suscitando interesse nello studio. Questa rappresentazione del corpo docente muta radicalmente se prendiamo in considerazione i giudizi espressi dagli adulti.

Una prima divergenza riguarda la capacità di ascolto e dialogo degli insegnanti. Se i giovani intervistati lamentano la scarsa attitudine all'ascolto e al dialogo dei propri docenti, i genitori ritengono al contrario che, rispetto al passato, gli insegnanti di oggi si distinguono, in positivo, proprio per una maggiore capacità espressivo-relazionale (53%).

Tab. 6. *Insegnanti ieri e oggi a confronto*

D12 – A partire dalla sua personale esperienza, gli insegnanti, di ieri e di oggi si mostrano (n=440)	Più quelli di ieri	In eguale misura	Più quelli di oggi
competenti e aggiornati	51,3	25,6	23,1
capaci di dialogare con gli studenti e di ascoltare	22,7	24,4	52,9
convinti dei valori culturali che affermano	52,4	33,5	14,1
risoluti a usare le sanzioni disciplinari	79,4	11,2	9,1

Ulteriori scarti intergenerazionali li si osserva su tre fronti: quello dei valori culturali che gli insegnanti affermano, quello della competenza disciplinare e dell'aggiornamento e, non ultimo, quello della risolutezza a usare le sanzioni disciplinari. Si tratta, di divergenze questa volta, però, in negativo: diversamente dai giovani, secondo gli adulti gli insegnanti di oggi, rispetto a quelli di ieri, non solo sono poco convinti dei valori che affermano (14% *vs.* 52%) e poco intransigenti con gli studenti che non rispettano le regole scolastiche (9% *vs.* 79%). Sono anche meno competenti e aggiornati (23% *vs.* 51%). Quest'ultimo aspetto meriterebbe ulteriori approfondimenti per capirne le ragioni: sono gli insegnanti meno capaci o è la società della conoscenza che richiede nuove competenze e una formazione sempre più specifica ed esigente? Si può ipotizzare, in accordo a quanto ci dicono alcuni stakeholder, che il problema risieda nell'efficacia di quando trasmesso dagli insegnanti:

In una scuola il numero di studenti che ritiene i propri insegnanti o gli esperti esterni che entrano in classe e portano messaggi, come persone credibili si comprime sempre di più. In una certa fascia di età i ragazzi e le ragazze sono molto più sensibili a messaggi che provengono dai pari. [int. 18: Cucco, funzionario, Pari Opportunità, Regione Piemonte]

Questo quadro piuttosto articolato è riproposto quando si chiede agli intervistati di indicare su quali caratteristiche professionali bisognerebbe investire in futuro per conferire maggiore autorevolezza alla scuola. Ciò che si osserva in particolare è un avvicinamento degli adulti ai giovani, quasi a voler cercare un punto di incontro con loro, una sorta di mediazione. In altri termini, gli intervistati indicano, come principali priorità future, sia una funzione di cui a loro avviso gli insegnanti di oggi sono un po' carenti (in disaccordo con quanto invece ritengono i giovani), sia una funzione che dal loro punto di vista il corpo docente è in grado di realizzare pienamente (ma non secondo i giovani). Al primo posto è indicata la competenza e l'aggiornamento dei docenti: per il 45% degli adulti intervistati è questa la caratteristica professionale su

cui bisognerebbe investire più in futuro per rendere la scuola più autorevole. Segue, seppure un po' staccata, la capacità di dialogare con gli studenti e di saperli ascoltare (23%). Dunque, gli adulti sottolineano l'importanza di due caratteristiche professionali che, una per parte, distinguono gli insegnanti di ieri e quelli di oggi. È importante, quindi, avere docenti preparati ma anche capaci di instaurare buone relazioni sociali con i ragazzi. Lo sostiene con forza anche questo stakeholder:

Il problema della credibilità dell'istituzione passa attraverso le persone e quindi passa attraverso la qualificazione, la competenza e la motivazione, che sono le tre fattispecie che fanno un insegnante autorevole oppure no. [int. 18: Cucco, funzionario, Pari Opportunità, Regione Piemonte]

Sempre alcuni stakeholder avvertono tra le priorità della scuola di domani la necessità di una maggiore formazione di docenti soprattutto verso le nuove tecnologie:

Noi abbiamo notato che alcuni insegnanti ad esempio hanno un blocco linguistico... Molti di loro hanno ancora delle difficoltà sull'uso delle tecnologie informatiche, ma parliamo del computer di base... [int. 7: Garavet, Responsabile del Centro di Formazione Europe Direct, Provincia di Torino]

[Occorre] formare i docenti all'utilizzo delle nuove tecnologie, perché il rischio è che siano poi non utilizzate come dovrebbero essere. [int. 25: Meriggio, Dirigente Istruzione e Formazione Professionale, Provincia di Cuneo]

[...] due priorità d'intervento: formazione dei docenti e utilizzo delle nuove tecnologie [...] [La scuola non è attualmente in grado di fornire le competenze necessarie all'utilizzo delle nuove tecnologie...] I docenti stessi non sono abituati ad usarle [...] per l'insegnamento [...] da un lato] perché non vengono messi a disposizione gli strumenti per poterlo fare [...] dall'altro, perché con tutti i tagli sulla formazione dei professori, non ci sono dei corsi di formazione progressivi, continui, che adeguino le loro competenze all'evoluzione delle nuove tecnologie. [int. 39: Naratone, Funzionario Confindustria di Alessandria]

Un ulteriore aspetto che emerge dai colloqui con gli stakeholder è l'assenza di un patto tra scuola e famiglia:

Dieci, quindici anni fa, il docente era ancora visto come una persona di riferimento, un punto di riferimento per cui il docente si permetteva di esprimere un determinato giudizio, e la stessa famiglia prima di mettere in dubbio il giudizio del docente, si interrogava, andava a verificare se effettivamente corrispondeva al vero o no. Oggi c'è un antagonismo famiglia docente. Il docente, quando dà la valutazione negativa, è perché non sa insegnare e la famiglia naturalmente si trova più che autorizzata ad andare dal dirigente scolastico a dire che quel docente là ha fatto quella cosa lì. [int. 36: Varengo, Segretario provinciale CISL Scuola]

I genitori sono i primi sindacalisti dei figli. Non è un luogo comune dire che vent'anni fa, anzi anche di meno, se un ragazzo prendeva un voto scarso veniva punito in famiglia o ghetizzato magari come l'asino della classe; adesso se prende un voto basso capita molto di frequente che il genitore si presenti dal docente a chiedere

«ma come mai mio figlio ha preso un voto basso? Mio figlio è intelligente. [int. 17: Lovera, Presidente Gruppo Giovani Imprenditori, Confindustria di Cuneo]

Direttamente collegato all'assenza di accordo tra scuola e famiglia, c'è il problema della perdita di prestigio dell'insegnante:

Il professore è quello sfigato, che guadagna poco, che è quello che trasforma la scuola in un votificio, il professore è quello che non comprende, il professore è quello che a volte è fuori dal tempo [int. 9: Spicuglia, giornalista RAI, Torino]

[...] la credibilità delle istituzioni nel passato era basata, sostanzialmente, su degli atti di fede: la scuola era La scuola, la maestra era La maestra, il professore era Il professore e non potevano essere messi in discussione. Quando si è passati dall'atto di fede, che poi è sostanzialmente ideologico, alla valutazione crollano i miti, crollano le istituzioni... [int. 18: Cucco, funzionario, Pari Opportunità, Regione Piemonte]

Pensando al prestigio sociale che poteva avere un professore di liceo quando andavano a scuola i miei genitori, quando andavo a scuola io e oggi nel 2011, c'è stato un progressivo impoverimento. [int. 39: Naratone, Funzionario Confindustria di Alessandria]

Quando ero ragazza, l'insegnante [...] aveva uno status sociale di un certo tipo, anche l'insegnante della scuola professionale era uno che aveva un ruolo all'interno della società, ma questi ultimi anni han massacrato anche questa visione [int. 4: Raiteri, Direttore Operativo CONFAPI di Alessandria]

La nostra analisi evidenzia dunque un giudizio sugli insegnanti mediamente più positivo da parte dai giovani che da parte degli adulti. Ma non è tutto. La valutazione degli adulti sul corpo docente sembra un po' più critica rispetto al giudizio che essi esprimono sulla scuola attuale nel suo complesso. Un risultato che potrebbe sembrare paradossale; sono però ancora una volta i colloqui con gli stakeholder a offrirci alcuni interessanti stimoli. Dalle interviste emerge in particolare la convinzione che il corpo docente rappresenti un vero e proprio valore aggiunto (e, per questo, vada valorizzato): per molti testimoni privilegiati sarebbero soprattutto l'impegno e gli sforzi di alcuni docenti «volenterosi» a permettere alla scuola di raggiungere i propri obiettivi.

Penso che la differenza la facciano i singoli docenti. Non di per sé la scuola. [int. 17: Lovera, Presidente Gruppo Giovani Imprenditori, Confindustria di Cuneo]

Molto dipende dalla buona volontà, dalla motivazione e dall'impegno dei singoli insegnanti. Le scuole in sé, sembra che facciano sempre molta più fatica [...] purtroppo dipende tanto dall'iniziativa individuale. [int. 7: Garavet, Responsabile del Centro di Formazione Europe Direct, Provincia di Torino]

Conclusioni

I risultati presentati in questo capitolo ci restituiscono un'immagine della scuola secondaria di secondo grado non del tutto confortante, ribadendo quanto già riscontrato in recenti indagini nazionali (Albano e D'Agati, 2006; Fondazione Agnelli, 2009; 2011; Cavalli e Argentin, 2010). L'analisi mostra un'istituzione in affanno, in parte appiattita su stessa, a tratti contraddittoria e che, a conti fatti, ottiene una legittimazione incerta. Il confronto intergenerazionale ha permesso di evidenziare analogie e differenze interessanti nel modo di percepire e rappresentare la scuola e gli insegnanti.

Per quanto riguarda le affinità di vedute, giovani e adulti danno alla scuola superiore di oggi un voto mediamente compreso tra il 6 e il 7, la considerano poco capace nel preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'Università e ritengono questo obiettivo la sua prima priorità per il futuro. Inoltre, entrambi vedono gli insegnanti poco capaci di suscitare interesse e nel motivare gli studenti.

Molto più interessanti, per le finalità di questo lavoro, sono le divergenze di vedute tra giovani e adulti. Tenendo conto delle domande confrontabili nelle due survey, ne prenderemo in considerazione in particolare cinque.

La prima differenza riguarda il rapporto tra la scuola di oggi e la scuola di ieri. Per gli adulti la seconda è meglio della prima. Nelle pagine precedenti abbiamo visto che le valutazioni della scuola di oggi sono in media più severe tra gli adulti. Un risultato, questo, che non appare particolarmente sorprendente dato che, in genere, si tende a valutare in termini positivi ciò di cui si ha diretta esperienza. Quindi la scuola attuale per i giovani, la scuola di ieri per gli adulti.

La seconda divergenza riguarda gli obiettivi che la scuola è ritenuta capace di realizzare. Giovani e adulti la pensano diversamente sul fronte della capacità dell'istituzione scolastica di trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale. Per i primi la scuola è in grado di realizzare questo obiettivo, per i secondi no. Per gli adulti la scuola è, invece, capace di insegnare a rapportarsi con gli altri nella vita quotidiana e di educare ai valori e alle regole della democrazia. Essi indicano, inoltre, quest'ultima come priorità futura della scuola. Segno che si tratta di una funzione importante e da potenziare.

La terza differenza ha a che fare con i problemi più diffusi nella scuola. Mentre i giovani sottolineano la demotivazione degli studenti e l'arretratezza delle strumentazioni, gli adulti mettono soprattutto l'accento sulla violenza e sul bullismo. A loro avviso questi due problemi hanno una maggiore diffusione rispetto al passato.

La quarta divergenza di vedute tra giovani e adulti riguarda gli insegnanti. Non sempre si valuta positivamente ciò di cui si ha diretta esperienza. Gli adulti giudicano meglio gli insegnanti di ieri rispetto a quelli di oggi. In particolare, vedono questi ultimi meno competenti e aggiornati e poco convinti dei valori che affermano, a confronto con quelli del passato, di quanto loro erano studenti. Ciononostante, secondo gli adulti gli insegnanti di oggi sono più disponibili ad ascoltare i propri allievi. Una caratteristica, l'apertura al

confronto, che al contrario è indicata come punto di debolezza del corpo docente da parte dei giovani.

Ha a che fare sempre con gli insegnanti la quinta e ultima differenza. Secondo i giovani gli insegnanti sono risolti a punire chi non rispetta le regole; tuttavia, a conti fatti, essi ritengono tale caratteristica professionale di scarsa utilità. Gli adulti, al contrario, vorrebbero che gli insegnanti di oggi fossero intransigenti quanto quelli del passato.

4. IL DISEGNO DELLA RICERCA

Le riflessioni contenute nel volume si basano principalmente su informazioni e dati, quali-quantitativi, raccolti nell'ambito di un più ampio programma di ricerca patrocinato e finanziato dalla Regione Piemonte dal titolo: «The Institutional and Cultural Roots of Development in a Knowledge-Based Society. Enriching Regional Innovation Capabilities in the Service Economy (ERICA)».

L'intero programma, diretto da Angelo Pichierri e Adriana Luciano, è stato realizzato tra il mese di novembre del 2009 e il mese di aprile del 2014 da un collettivo di studiosi dell'Università di Torino, facenti in gran parte riferimento prima al Dipartimento di Scienze Sociali e poi al più ampio Dipartimento di Culture, Politica e Società.

Il programma di ricerca si è articolato in diverse linee di indagine – WP: *work packages* – ciascuna delle quali è stata portata avanti da un gruppo di lavoro distinto, con un proprio coordinatore. Il presente libro rende conto dei lavori del WP5 «Local governance of training and education institutions and their legitimization», coordinato da Loredana Sciolla.

Questa linea di ricerca è stata sviluppata con un disegno a metodi misti, comprendente due indagini survey, una con studenti e l'altra con famiglie di studenti della scuola secondaria di II grado, 56 interviste individuali con traccia e 2 focus group con stakeholder della scuola, l'analisi di indicatori ecologici.

1. *Fonti dei dati utilizzati nell'analisi*

La base empirica quantitativa del volume è principalmente costituita da due indagini campionarie: una telefonica (CATI) e una con interviste FACE, in entrambi i casi con residenti nelle quattro Province di Torino, Alessandria, Cuneo e Novara.

La survey CATI è stata condotta tra il 18 novembre e il 9 dicembre 2010 su un campione di 440 adulti di età compresa tra i 35 e i 65 anni di età con almeno un figlio in formazione post-obbligo o che abbia conseguito un titolo post-obbligo.

La survey FACE è stata condotta tra il 18 novembre 2010 e il 5 febbraio 2011 su un campione di 560 giovani tra i 18 e i 25 anni, al momento dell'intervista in formazione post-obbligo o con un titolo post-obbligo già conseguito.

In entrambi i dataset, le celle vuote (missing values) sono state riempite in modo casuale e proporzionale alle percentuali valide di ciascuna variabile.

Le due survey sono state effettuate dalla società Metis ricerche Srl di Torino

Le elaborazioni statistiche sono state realizzate con il package SPSS (nelle versioni tra la 18 e la 20 comprese).

Per avere alcuni parziali confronti di tipo longitudinale, utili a dare evidenza di alcuni mutamenti avvenuti nel corso del tempo, quando è stato possibile si è fatto riferimento ai dati di una survey svolta nel 2003 sui giovani italiani, avente come oggetto i meccanismi e le agenzie di socializzazione (tra cui la scuola), coordinata da Loredana Sciolla a livello nazionale e da Franco Garelli e Augusto Palmonari a livello locale. In quella ricerca si erano sovracampionati i giovani 16-29enni di Torino e Provincia (n = 500): limitatamente a questa Provincia, dunque, è stato possibile fare alcuni limitati confronti.

La ricerca si compone, inoltre, di una parte qualitativa, realizzata mediante di interviste in profondità (v. allegato) condotte su di un campione di 56 stakeholder locali e distribuite nel seguente modo: quattordici interviste per ogni Provincia selezionata (Torino; Alessandria¹; Cuneo; Novara) e, all'interno di queste, da due a tre interviste per ciascuna delle seguenti sei aree tematiche: scuola post-obbligo (dirigenti scolastici, insegnanti con compiti di coordinamento) e formazione professionale; imprese e banche; politica; lavoro (Camera di commercio, Centri per l'impiego, Agenzie del lavoro, Informa Giovani); nuove tecnologie e mass media; iniziative civiche (associazioni genitori, sindacati, associazioni studentesche, comitati civici, associazioni di migranti, tutela e promozione beni culturali).

Le interviste in profondità sono state realizzate tra il mese di marzo 2011 e il mese di settembre 2011 (si veda il piano di campionamento delle interviste, par. 4.3). Oltre che integrare il punto di vista di giovani e adulti, attraverso le rappresentazioni degli stakeholder è stato possibile esplorare con maggior cura alcuni processi di legittimazione della scuola post-obbligo in un'ottica più pragmatica. Le interviste hanno preso in considerazione, in particolare, la percezione dei punti di forza della scuola, dei suoi obiettivi e priorità per il futuro, le debolezze attuali da correggere e l'equità del sistema scolastico, evidenziando ipotesi e suggerimenti molto concreti.

Oltre alle interviste in profondità sono stati condotti due focus group con dirigenti scolastici, insegnanti e figure rilevanti per le politiche che hanno come loro oggetto la scuola superiore e la formazione professionale, anche in modo indiretto. L'obiettivo era quello di discutere innanzitutto i punti di forza del sistema d'istruzione pubblico post-obbligo in un'ottica temporale; in secondo luogo, si è voluto riflettere sulle debolezze attuali del sistema di istruzione e, secondo le percezioni dei partecipanti ai due focus, da correggere.

¹ In fase di definizione del piano di campionamento, accanto alla Provincia di Alessandria, è stata inserita anche la Provincia di Asti, prevedendo un paio di interviste in quell'area territoriale.

Il primo focus si è tenuto a Torino, il 20 ottobre 2011, presso la sede dell'ex Dipartimento di Scienze Sociali ed è stato condotto da Valeria Cappellato. Vi hanno preso parte nove partecipanti: Domenico Chiesa (CIDI, Forum delle Associazioni per la Scuola), Marco Masuelli (ex dirigente scolastico dell'Istituto professionale «C.I. Giulio» di Torino), Riccardo Gallarà (dirigente scolastico del Liceo Classico Alfieri), Stefania Barsottini (dirigente scolastico del Liceo Scientifico G. Ferraris), Michela Arnello (insegnante del Convitto Nazionale Umberto I e responsabile di diversi progetti riguardanti l'educazione alla cittadinanza); Rodolfo Marchisio (ex insegnante del SMS N. Bobbio, referente della «Rete Cittadinanza attiva» e componente del gruppo di ricerca IRRE Piemonte), Giovanna Lo Presti (insegnante, Cub Sur), Arturo Faggio (direttore dell'Area Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Torino), Emanuela Celeghin (funzionario servizi didattici del Ce.se.di).

Il secondo focus, condotto da Michele Altomonte, si è svolto l'11 novembre 2011 presso la Fondazione Nuto Revelli di Cuneo. Vi hanno preso parte nove partecipanti: Gino Bertone (presidente del Cidi di Cuneo e insegnante presso l'istituto Comprensivo di Peveragno), Umberto Bovani (docente di Italiano e Storia del Lic. Artistico e Musicale Bianchi di Cuneo), Claudio Dutto (dirigente scolastico dell'IIS Grandis di Cuneo), Lorella Gallo (docente di Lettere e Storia dell'IIS Vallauri di Fossano), Franca Giordano (provveditora della Provincia di Cuneo), Giannino Marzola (ex dirigente scolastico dell'IPC Cravetta di Savigliano, oggi docente nel medesimo istituto), Claudio Meriggio (dirigente del Settore Istruzione e Formazione della Provincia), Germana Muscolo (dirigente scolastico del Liceo Scientifico Peano di Cuneo), Carlo Turco (docente di storia e filosofia del Liceo classico Arimondi di Savigliano).

2. Operazioni di estrazione dei campioni

I piani di campionamento sono stati elaborati dalla società Metis con la collaborazione di alcuni componenti del gruppo di ricerca WP5.

2.1. Interviste Cati

Per ottenere le 440 interviste sono stati composti più di 16.000 numeri diversi di telefono; le telefonate effettive complessive sono state circa 17.000, a utenti telefonici domiciliati in 24 comuni delle quattro province. Di questi contatti un po' meno di 4500 sono risultati validi (utente reperito e in quota rispetto alla variabile «territorio»); in circa tre casi su quattro validi l'intervista è stata rifiutata. Tra coloro che hanno accettato l'intervista, 486 erano nel target sia per la fascia di età sia per il fatto di avere almeno un figlio diplomato o in fase di formazione post-obbligo; si sono poi scartate alcune interviste che contenevano troppi dati mancanti arrivando così ai 440 casi.

Per avere una proporzionalità del campione rispetto alle due variabili di stratificazione è stato costruito un peso, poi impiegato nelle analisi, utilizzando i dati censuari IRES relativi al 2008.

2.2. Interviste Face

Il campione di 560 giovani a cui è stato somministrato il questionario con modalità Face era strutturato per quote, al fine di avere una buona eterogeneità, secondo le variabili «provincia» (quattro modalità) «capoluogo di provincia» (due modalità), tipo di istituto frequentato (3 modalità) Per ognuna delle 4 province sono stati selezionati 140 casi. Per quanto riguarda il tipo di istituto, il 34% degli intervistati proviene da un liceo (tradizionale o «nuovo», come il socio-psico-pedagogico), il 28% da un istituto professionale e il 38% da un tecnico. Il campionamento è avvenuto a due stadi, prima campionando gli istituti (24) per ciascuna quota e poi attraverso gli elenchi forniti da questi gli studenti, in corso o già diplomati. Il campione complessivo è composto in egual misura da ragazzi e ragazze mentre l'età presenta una distribuzione con frequenze più accentuate su coloro che ancora sono a scuola o, avendola da poco lasciata, hanno un ricordo ancora fresco: il 63% è costituito da 18-21 anni e il 37% da 22-25enni.

Per avere una proporzionalità del campione rispetto alle variabili di stratificazione «provincia» e «tipo di diploma» (liceale, tecnico, professionale) è stato costruito un peso, poi impiegato nelle analisi, utilizzando i dati censuari IRES relativi al 2008. A titolo di esempio, con il peso attivo nel campione da noi esaminato la quota di liceali è pari al 45%, quella dei diplomandi/ti nei tecnici al 37% e nei professionali al 18%, che riflette la composizione effettiva in quell'anno. Si tenga presente che negli anni successivi questi dati rimangono relativamente stabili. Infatti, nel settembre 2012 su circa 166.500 iscritti alla secondaria di secondo grado, gli istituti di tipo liceale (compresi ex- istituti magistrali e indirizzi artistici preriforma) sono stato scelti dal 47% del totale complessivo, quelli tecnici dal 33% e quelli a carattere professionale dal 20% (dati Sisform per l'A.S. 2012/13).

3. Questionari

Gli strumenti di rilevazione usati per la raccolta dei dati quantitativi sono due questionari standardizzati, contenenti perlopiù domande a risposta chiusa, con vari formati. Nelle interviste Cati sono state fatte 28 domande, alcune delle quali (poche) articolate in più item. La maggior parte delle interviste ha avuto una durata compresa tra i 15 e i 20 minuti.

Per le interviste Face i rilevatori hanno usato un questionario costituito da 52 domande, alcune delle quali articolate in più item. La gran parte delle interviste ha avuto una durata compresa tra i 20 e i 30 minuti.

Questionario FACE

Genere:

- Maschio
- Femmina

Quanti anni ha (compiuti): |_|_|

Conoscenza e informazione sull'istituzione scolastica e regionale

D01. Personalmente quanto ti tieni al corrente delle vicende e delle trasformazioni delle seguenti istituzioni?

Scuola

per niente ① ② ③ ④ ⑤ moltissimo nr

Governo Regionale

per niente ① ② ③ ④ ⑤ moltissimo nr

Politica Nazionale

per niente ① ② ③ ④ ⑤ moltissimo nr

D02. L'idea che ti sei fatto delle scuole italiane dipende soprattutto (*indicare due preferenze*):

- dalla tua esperienza personale
- dall'esperienza dei tuoi genitori
- da ciò che ti hanno raccontato altri familiari o amici
- da ciò che hai visto o sentito alla tv
- da ciò che hai sentito alla radio
- da ciò che hai visto su internet
- da ciò che hai letto sui giornali

D03. Negli ultimi anni il sistema scolastico, della formazione professionale e delle università è stato oggetto di diverse riforme. Indipendentemente dal tuo giudizio sul contenuto di tali riforme, qual è secondo te la qualità delle informazioni ricevute?

pessima ① ② ③ ④ ⑤ ottima non so

D04. In questo periodo si parla di federalismo scolastico, ossia della possibilità per ogni Regione di prendere decisioni con grande autonomia riguardo all'or-

ganizzazione del sistema scolastico del proprio territorio. Tu sei favorevole o sei contrario al federalismo scolastico?

Molto contrario ① ② ③ ④ ⑤ *molto favorevole* *non so*

D05. A tua conoscenza, le Regioni hanno attualmente competenze in materia di formazione e istruzione ?

- Sì
- No
- Non so

D06. La recente riforma della scuola secondaria di secondo grado, applicata a partire da settembre 2010, che cosa comporta rispetto al numero dei tipi di Istituto?

- Non cambia il numero
- Aumenta il numero
- Diminuisce il numero
- Non so

Legittimazione dell'istituzione scolastica

- **Percezione di congruenza tra finalità dell'istituzione e realizzazioni pratiche**

D07. In che misura la scuola attualmente è a tuo avviso capace di realizzare questi obiettivi? (*esprimi un giudizio per ciascuna delle seguenti affermazioni*)

Per niente ① ② ③ ④ ⑤ *moltissimo* *non so*

- trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale
- preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università
- insegnare ad apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico
- educare ai valori e alle regole della democrazia
- insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana
- formare a comprendere culture diverse
- preparare i giovani a condurre una vita in buona salute fisica e mentale
- insegnare a pensare criticamente

D08. Quale tra le seguenti indicheresti come prima priorità del futuro? e quale come seconda priorità?

- trasmettere una cultura tecnica e scientifica generale

- preparare i giovani per il mondo del lavoro o per l'università
- insegnare ad apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico
- educare ai valori e alle regole della democrazia
- insegnare come rapportarsi agli altri nella vita quotidiana
- formare a comprendere culture diverse
- preparare i giovani a condurre una vita in buona salute fisica e mentale
- insegnare a pensare criticamente

– **Giudizio complessivo sulla scuola**

D09. Che voto dai, in generale, alla scuola secondaria di secondo grado?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nr

D10. Rispetto alle aspettative che avevi quando hai iniziato, la scuola superiore che hai frequentato/che frequenti ti ha:

- deluso
- lasciato indifferente
- parzialmente soddisfatto
- del tutto soddisfatto
- nr

D11. Pensa a ciò che hai imparato a scuola. In che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni? (*esprimi un giudizio per ciascuna delle seguenti affermazioni*)

Per niente ① ② ③ ④ ⑤ *moltissimo* *non so*

- La scuola mi ha formato poco alla vita adulta
- Andare a scuola è stata una perdita di tempo
- Andare a scuola è servito a darmi sicurezza nell'assunzione di alcune decisioni
- A scuola si insegnano nozioni che sono/potrebbero essere utili nel lavoro

Fiducia nella scuola e in altre istituzioni

D12. Mi puoi dire se hai fiducia:

sì *no* *nr*

- nella scuola
- negli insegnanti
- nel dirigente scolastico

- nel personale non docente
- negli organi rappresentativi
- nei tuoi compagni di scuola

D13a [Per chi ha risposto sì alla domanda **12.1 - Scuola**] Per quale motivo ritieni che la scuola meriti la tua fiducia? (*Indica una sola preferenza*)

- perché trasmette cultura generale di fondamentale importanza (principi, valori, saperi...)
- perché le sue decisioni sono improntate a equità
- perché contribuisce a entrare nel mondo del lavoro
- perché la società riconosce a questa istituzione un ruolo importante
- non so

D14a [Per chi ha risposto sì alla domanda **12.2 - Insegnanti**] Per quale motivo ritieni che gli insegnanti meritino la tua fiducia? (*Indica una sola preferenza*)

- perché nella vita scolastica rappresentano un modello da seguire
- perché in genere valutano in maniera imparziale gli studenti
- perché in genere ottengono risultati apprezzabili
- perché nella società godono di stima e di prestigio
- non so

D13b [Per chi ha risposto no alla domanda **12.1 - Scuola**] Per quale motivo ritieni che la scuola meriti la tua sfiducia? (*Indica una sola preferenza*)

- perché non trasmette cultura generale di fondamentale importanza (principi, valori, saperi...)
- perché le sue decisioni non sono improntate a equità
- perché non contribuisce a entrare nel mondo del lavoro
- perché la società non riconosce a questa istituzione un ruolo importante
- non so

D14.b [Per chi ha risposto no alla domanda **12.2 - Insegnanti**] Per quale motivo ritieni che gli insegnanti meritino la tua sfiducia? (*Indica una sola preferenza*)

- perché nella vita scolastica non rappresentano un modello da seguire
- perché in genere valutano in maniera ingiusta gli studenti
- perché in genere ottengono risultati poco apprezzabili
- perché nella società godono di scarsa stima e prestigio
- non so

D15. Certe cose si apprendono a scuola, in famiglia e nei gruppi di amici. Dovendo scegliere, in quale ambiente nella tua esperienza hai imparato di più sui seguenti aspetti?

Soprattutto in famiglia nel gruppo di amici a scuola nr

- conoscenze in materie specifiche
- cultura generale
- valori etici
- rispetto delle regole di una civile convivenza, delle buone maniere
- rispetto di ogni persona, anche quando percepiamo forti differenze dal nostro modo di essere
- Apprendimenti utili per il lavoro futuro
- Apprezzare l'arte e sviluppare il gusto estetico

D16. Mi puoi dire se hai fiducia in ciascuna delle istituzioni elencate:

sì no nr

- nelle forze dell'ordine
- nella magistratura
- nel Parlamento
- nel Governo
- nei partiti politici
- nell'amministrazione regionale
- nella Chiesa
- nell'impresa privata
- nei mezzi di comunicazione di massa (ad es.: stampa, televisione)

Fiducia interpersonale

D17. In generale, diresti che nella maggior parte delle persone si può avere fiducia?

sì no nr

D18a [Per chi ha risposto sì alla domanda **d17**] Mi puoi dire i motivi della tua fiducia? (*Indica una sola preferenza*)

- mi hanno insegnato che è meglio fidarsi degli altri
- la maggior parte delle volte che ho dato fiducia agli altri sono stato contento
- è una questione di carattere, io sono di natura fiducioso
- non so

D18b [Per chi ha risposto sì alla domanda **d17**] Mi puoi dire i motivi della tua fiducia? (*Indica una sola preferenza*)

- mi hanno insegnato che è meglio non fidarsi degli altri
- la maggior parte delle volte che ho dato fiducia agli altri sono rimasto deluso
- è una questione di carattere, io sono di natura diffidente
- non so

D19. La scelta scolastica è una decisione molto importante, a chi ti sei rivolto per chiedere consiglio? *(Indica una sola preferenza)*

- la mia non è stata una scelta autonoma, altri hanno scelto per me
- a mia madre
- a mio padre
- a un parente (specificare chi: _____)
- a un amico
- a un insegnante
- a un esperto/consulente
- altro (specificare chi: _____)
- non so

Giudizio sull'autorità degli insegnanti

D20. A partire dalla tua personale esperienza, gli insegnanti, nel complesso, oggi si mostrano:
(indica due preferenze)

- competenti e aggiornati nella loro materia
- capaci di dialogare con gli studenti, di saperli ascoltare
- capaci di suscitare l'interesse allo studio
- moderni e aperti alle nuove tecnologie
- carismatici, dotati di fascino e popolarità
- convinti dei valori culturali che affermano
- risoluti a usare le sanzioni disciplinari con chi non rispetta le regole

D21. Sempre facendo riferimento alla lista precedente: che cos'è che manca oggi agli insegnanti?
(Indica due preferenze)

- competenza e aggiornamento nella loro materia
- capacità di dialogare con gli studenti, di saperli ascoltare
- capacità di suscitare l'interesse allo studio
- modernità e apertura alle nuove tecnologie
- carisma, fascino e popolarità
- convinzione dei valori culturali che affermano
- risolutezza a usare le sanzioni disciplinari con chi non rispetta le regole

D22. Se avessero in più le caratteristiche che hai indicato, otterrebbero maggior rispetto e autorevolezza?

- sì,
- forse sì, forse no
- no
- non so

D23. Secondo te, quanto ciascuno dei seguenti aspetti problematici è diffuso nella scuola?

del tutto marginale ① ② ③ ④ ⑤ *assai diffuso* *non so*

- violenza e bullismo
- degrado degli ambienti di studio
- programmi non aggiornati
- studenti demotivati
- arretratezza delle strumentazioni, tecnologie, laboratori

D24. Ti leggerò una serie di attività che la scuola può favorire o meno. Secondo te, in futuro quanto dovrebbe occuparsi di tali attività la scuola? (*Rispondere ad ogni item proposto*)

dovrebbe favorire molto *solo in parte* *non dovrebbe occuparsene* *non so*

- la partecipazione ad attività esterne: es. sportive, artistiche, culturali, (visite, gite, meeting)
- la partecipazione alla gestione della scuola
- l'organizzazione di momenti di discussione su questioni di interesse generale (salute, ambiente, criminalità, ecc.)
- occasioni di avvicinamento al mondo del lavoro (stage, incontri con professionisti, ecc.)

Inclusione-esclusione sociale

D25. Di seguito sono elencate diverse categorie di persone. Indica tutte quelle che **non** vorresti avere come vicini di banco:

- persone in passato coinvolte in episodi di bullismo
- persone di gruppi etnici diverso dal mio
- estremisti di sinistra
- estremisti di destra
- persone emotivamente instabili
- musulmani

- figli di immigrati
- ragazzi che fanno sistematico uso di droghe, alcoolici
- gay e lesbiche
- ebrei
- zingari
- altri (specificare: _____)
- nr

D26. Indica ora tutte quelle categorie di persone che la tua scuola **non** vorrebbe (o non avrebbe voluto) avere come studenti frequentanti:
(vedi elenco domanda precedente)

D27. Pensi che i docenti della tua scuola ti trattino:

- allo stesso modo degli altri compagni o studenti della scuola
- meglio di altri compagni o studenti della scuola
- peggio di altri compagni o studenti della scuola
- non so

D28. [Se ha risposto di essere trattato **meglio** o **peggio** di altri compagni o studenti] Pensi che questo trattamento differente sia dovuto (*una sola scelta*):

- al fatto che sono un ragazzo/a
- per alcune caratteristiche fisiche
- per il mio modo di vestire
- perché studio poco/molto ecc.

Socio-demografiche background

D32. Ora ti elencherò una serie di attività, per ciascuna di queste, mi puoi indicare con quale frequenza la pratichi?

Mai/raram. 1v. ogni 3mesi 1v. al mese 1v. a settimana più v. a settimana non so

- leggere quotidiani
- leggere riviste
- leggere libri (non scolastici)
- andare al cinema
- andare a teatro
- visitare una mostra, un museo, una città d'arte
- andare in biblioteca
- utilizzare internet

D33. Mi puoi indicare quale titolo di studio hai conseguito?
(*Considera l'ultimo corso di studi che hai completato e non quello che stai frequentando*)

- licenza media inferiore
- licenza media superiore
- specializzazione post-diploma, diploma para-universitario, laurea breve
- laurea specialistica (o laurea del vecchio ordinamento)
- specializzazione post-laurea: dottorato, master, ecc.

D34. Mi puoi indicare il tipo di scuola superiore che hai frequentato o che stai frequentando?

- liceo classico
- liceo scientifico
- liceo artistico
- istituto tecnico commerciale o per geometri
- istituto tecnico industriale
- istituto professionale
- liceo socio-psico-pedagogico, ecc.
- altro: (specificare_____)

D35. Perché hai scelto o ti hanno orientato verso quella scuola superiore?

- perché fornisce una buona preparazione culturale
- perché consente di trovare facilmente lavoro
- perché prepara all'università
- per altri motivi: (specificare_____)

D36. Rifaresti la stessa scelta adesso?

- farei esattamente la stessa scelta
- sceglierei un diverso tipo di scuola rispetto a quello frequentato
- abbandonerei gli studi per lavorare
- non so

D37. Attualmente qual è la tua condizione?

- studente a tempo pieno
- in cerca di prima occupazione
- occupato
- disoccupato (prima lavorava)
- servizio civile
- casalingo/a

D38. Se sei occupato, con quale contratto lavori?

- occupato a tempo indeterminato nel settore pubblico
- occupato a tempo indeterminato nel settore privato
- occupato a tempo determinato nel settore pubblico (compresi interinali e formazione lavoro)
- occupato a tempo determinato nel settore privato (compresi interinali e formazione lavoro)
- lavoratore parasubordinato (prestazioni occasionali, co. co. co., co. pro.)
- lavoratore autonomo (con partita iva)
- imprenditore
- socio di cooperativa
- lavoro senza un contratto formale
- altro: (specificare _____)

D39. Sei occupato a tempo pieno o a tempo parziale?» (*Per chi è attualmente occupato*)

- a tempo pieno
- a tempo parziale

D40. Se ti dovessi trovare, o ti sei trovato, nella situazione di cercare un lavoro su quali conoscenze credi di poter/hai potuto contare? (*Indica anche più di una risposta*)

- i miei familiari
- conoscenti dei miei familiari
- i miei amici, conoscenti, ecc.
- non sapevo/saprei a chi rivolgermi
- nr

D41. Secondo te, oggi nel nostro Paese qual è il canale principale per trovare lavoro?

- i familiari
- gli amici stretti
- i conoscenti
- i contatti avuti nei lavori precedenti, stage o tirocini
- il centro per l'impiego/ servizi pubblici
- gli annunci di offerte di lavoro /invio di domande
- le agenzie private per il lavoro o enti privati (es: agenzie di lavoro interinale)
- altro: (specificare _____)

D42. Secondo te, tra le seguenti alternative cosa conta maggiormente per trovare lavoro?

(Indicare una preferenza)

- il titolo di studio e le competenze acquisite
- le conoscenze giuste
- l'iniziativa personale
- la fortuna e il caso
- non so

D43. Partecipi come volontario alle attività delle seguenti associazioni e/o gruppi organizzati?

- partiti o gruppi politici
- sindacati/associazioni di categoria
- associazioni sportive (di praticanti)
- club di tifosi
- associazioni culturali
- organizzazioni internazionali umanitarie (amnesty international, croce rossa, emergency, medici senza frontiere ...)
- gruppi, associazioni, movimenti religiosi e/o parrocchiali
- gruppi scout
- gruppi/associazioni di volontariato sociale e assistenziale
- centri sociali, collettivi e movimenti
- organizzazioni per la tutela dell'ambiente (wwf, lipu, greenpeace ...)
- organizzazioni studentesche (consulte)
- associazioni turistiche (touring club, cts, ...)
- altri gruppi o associazioni (specificare quali: _____)
- no, non partecipo

D44. Se sì, in che modo partecipi? *(Se ne hai indicata più di una fai riferimento a quella per te più importante)*

- non partecipo direttamente alle attività ma sono semplicemente iscritto
- sì, partecipo attivamente come militante e/o ho incarichi organizzativi
- sì, partecipo come cliente, utente, fruitore

D45. Puoi dirmi che posto occupa la religione nella tua vita?

- è fondamentale
- è abbastanza importante
- è poco importante
- è del tutto irrilevante

D46. Esclusi i matrimoni e i funerali, partecipi alla messa o, se non cattolico, ad altri riti religiosi? Se sì, ogni quanto tempo?

- no, mai
- sì, 1/2 volte l'anno
- sì, più volte l'anno
- sì, circa 1 volta al mese
- sì, 2/3 volte al mese
- sì, una o più volte alla settimana

D47. Hai frequentato o frequenti l'ora di religione nella scuola superiore?

- sì, tutti gli anni scolastici
- sì, solo alcuni anni
- no, mai

D48. Quale titolo di studio ha tuo padre?

- nessun titolo di studio
- licenza elementare
- licenza media inferiore senza maturità
- licenza media superiore con maturità
- specializzazione post-diploma, diploma universitario, laurea triennale
- specializzazione post-laurea: dottorato, master. ecc.
- non so

D49. Quale titolo di studio ha tua madre? (*vedi elenco precedente*)

D50. Qual è l'attività professionale di tuo padre? (*Se non lavora, è in pensione o è deceduto, specificare l'ultima occupazione svolta*)

- commerciante (negoziante o ambulante)
- rappresentante di prodotti o servizi
- artigiano dei servizi (parrucchiere, elettricista, ecc.) o di produzione (panettiere, orafo, sarto, ecc.)
- imprenditore di un'azienda industriale, del terziario o agricola
- libero professionista
- dirigente industriale o in altro settore privato
- dirigente pubblico o docente universitario
- impiegato o tecnico con funzioni direttive o di responsabilità (pubblico o privato)
- impiegato o tecnico esecutivo (pubblico o privato)
- operaio specializzato

- operaio non specializzato
- coltivatore diretto
- salariato agricolo
- dipendente delle forze armate o polizia
- insegnante (di scuola elementare, media o superiore)
- operatore sanitario (es.: infermiere)
- operatore assistenziale (es.: assistente sociale)
- operatore educativo/animatore
- nessuna
- altro (specificare: _____)

D51. Qual è l'attività professionale di tua madre? (*se non lavora, è in pensione o è deceduto, specificare l'ultima occupazione svolta*) (vedi elenco precedente)

4. *Analisi dei dati*

4.1. Descrizione delle variabili originarie e ricodifiche semplici

Le variabili oggetto di analisi derivano da domande a risposta chiusa di diverso formato: dicotomico, categoriale, risposta multipla, a scala autoancorante, a scala di frequenza, likert-like.

Per quanto concerne le variabili sociodemografiche sono stati rilevati nella Cati (gentori): il genere; l'età in anni compiuti; la regione italiana di nascita o lo stato estero; lo stato civile; il livello di studio conseguito; l'attuale condizione occupazionale, l'attività professionale e, se occupato, il tipo di contratto; il numero di figli e i loro anni compiuti; la scuola frequentata da ogni figlio con più di sei anni, per grado e nel caso di scuola secondaria di II grado il tipo.

Nelle Face (giovani) le variabili sociodemografiche rilevate sono: il genere; l'età in anni compiuti; la Regione/lo Stato di nascita dell'intervistato, del padre e della madre; il livello di studio conseguito dall'intervistato e il titolo di studio superiore (anche in fase di conseguimento), il livello di studio conseguito dal padre e dalla madre; l'attuale condizione occupazionale e, se occupato, il tipo di contratto; l'attività professionale del padre e della madre.

Nell'effettuare l'analisi dei dati, ogni qualvolta è stato utile, si è ridotto l'originario numero di modalità mediante un loro accorpamento. Il caso più frequente è stato quello della dicotomizzazione delle scale di valutazione autoancoranti a 5 modalità. Il criterio di accorpamento delle modalità (indicato in ciascun capitolo) è cambiato a seconda dei contenuti della domanda e degli obiettivi di analisi; si è inoltre sempre tenuto conto della numerosità delle frequenze di ciascuna modalità della variabile originaria al fine di avere in quella ricodificata frequenze quanto più possibile bilanciate. Per esempio, alla domanda relativa ai problemi più diffusi nella scuola (discussa nel capitolo 3), gli intervistati dovevano indicare quanto, in una scala da 1 a 5, fossero diffusi

a scuola i seguenti problemi: «violenza e bullismo»; «degrado degli ambienti di studio»; «programmi non aggiornati»; «studenti demotivati»; «arretratezza delle strumentazioni, tecnologie, laboratori». Le modalità di risposta (da 1 «del tutto marginale» a 5 «assai diffuso») sono state aggregate nel seguente modo: 1 e 2 «del tutto marginale»; 3,4 e 5 «diffuso-assai diffuso».

La ricodifica del tipo di istituto frequentato (dall'intervistato/a nelle Face o dai figli dell'intervistato/a nelle Cati), prevede quattro modalità che, fatta eccezione per la categoria residuale «altro» (in cui è compreso per esempio l'Istituto Statale d'Arte), ricalcano la tripartizione usata in fase di campionamento delle Face e precisamente:

- Liceo, comprendente liceo classico, liceo scientifico, liceo artistico, liceo socio-psico-pedagogico;
- Istituto Tecnico, comprendente istituto tecnico commerciale e istituto tecnico industriale (altri istituti Tecnici sono stati inseriti nella categoria «altro» perché ritenuti eterogenei rispetto ai due principali rami della formazione tecnica);
- Istituto Professionale.

Per la partecipazione associativa dei giovani è stato utile (si veda il cap. 1) ricodificare i 13 generi di associazioni in tre classi più generali: le associazioni a carattere prevalentemente etero-orientato, prevalentemente auto-orientato e prevalentemente religioso.

Come associazioni religiose sono state considerate le associazioni e i movimenti religiosi; come associazioni di fruizione, prevalentemente auto-orientate, le associazioni sportive, culturali, turistiche, scoutistiche e i club di tifosi; come associazioni etero-orientate quelle politiche, sindacali e di categoria, di tutela ambientale, di impegno sociale, studentesche, umanitarie e i centri sociali

Forniamo di seguito in due tabelle riassuntive, una per la Face e l'altra per le Cati, alcune tra le principali variabili sociodemografiche, utili per evidenziare l'eterogeneità dei due campioni (i dati quindi sono non-pesati).

Tab. 1. Alcune caratteristiche del campione CATI (440 genitori 35-65enni)

Genere	Uomini: 28,0% ; Donne: 72,0%	
Età	35-45enni	10,9%
	46-55enni	44,3%
	56-65enni	44,8%
Quota tipo istituto freq. da uno dei figli	Liceo	40,0%
	Istituto Tecnico	37,3%
	Istituto Professionale	22,7%
Condizione occupazionale	occupata/o	57,7%
	non occupata/o	16,6%
	pensionata/o	25,7%

Tab. 2. *Alcune caratteristiche del campione FACE (560 giovani 18-25enni)*

Genere	Uomini: 47,7% ; Donne: 52,3%	
Età	18-21enni	62,5%
	22-25enni	37,5%
Quota tipo istituto frequentato	Liceo	35,4%
	Istituto Tecnico	36,6%
	Istituto Professionale	28,0%
Condizione occupazionale	studente/ssa a tempo pieno	60,8%
	occupato/a o in servizio civile	31,1%
	non occupato/a	8,1%

4.2. Costruzione di indici e tipologie

Laddove è stato possibile, si è proceduto a sintetizzare in un *composite indicator* l'informazione contenuta in più variabili, considerate indicatrici di un concetto comune; a tal fine si è fatto ricorso all'analisi fattoriale o alla costruzione «a vista» di indici sommativi e tipologie.

Indici

Un primo indice è quello di «fiducia istituzionale» (si veda il cap. 1), costruito sia per i dati Face che per quelli Cati. In entrambi i casi varia tra un minimo di 0 a un massimo di 9 (range effettivo), risultato del conteggio delle istituzioni verso le quali gli intervistati hanno dichiarato di avere fiducia. Nel conteggio sono state incluse tutte le nove istituzioni presenti nella batteria di item dicotomici (fiducia «sì/no»); per i dati Face si tratta di: forze dell'ordine, magistratura, governo parlamento, partiti politici, amministrazione regionale, chiesa, impresa privata, mass media. Per i dati Cati, la batteria comprende la scuola al posto del governo.

Nelle Face la «fiducia nella scuola» è stata misurata con uno specifico indice che varia da 0 a 6, simile a quello di «fiducia istituzionale», costruito a partire da una batteria di 6 item dicotomici (fiducia sì/no) relativi a: scuola, insegnanti, dirigente scolastico, personale non docente, organi rappresentativi, compagni di scuola.

Un secondo indice (si veda il cap. 1), calcolato sui dati Face, concerne il «livello di partecipazione associativa». A partire da una batteria con 13 item, rappresentati 13 categorie diverse di associazione volontaria, si è dapprima fatto un conteggio per ciascun intervistato del numero di categorie frequentate (range effettivo: 0-5); si è poi proceduto a riclassificare questi valori in tre modalità ordinate: Non associato, monoassociato, multiassociato.

Nel capitolo 3, le caratteristiche professionali degli insegnanti sono stati trattati in forma aggregata riconducendo le due preferenze indicate dagli intervistati a tre modalità. Queste hanno permesso di individuare tre differenti profili di insegnante: «*competente e aggiornato*», «*coinvolgente*», «*eticamente*

convinto». All'interno di ciascun gruppo sono state collocate le seguenti caratteristiche/item: «*competenti e aggiornati nella loro materia*», «*moderni e aperti alle nuove tecnologie*» (competenti e aggiornati); «*carismatici, dotati di fascino e popolarità*», «*capaci di suscitare l'interesse allo studio*», «*capaci di dialogare con gli studenti, di saperli ascoltare*» (coinvolgenti), «*convinti dei valori culturali che affermano*», «*risoluti a usare le sanzioni disciplinari con chi non rispetta le regole*» (eticamente convinti).

4.3 Analisi delle interviste e dei focus

Il materiale raccolto mediante interviste in profondità e focus group è stato analizzato utilizzando la griglia SWTM (Strenght & Weakness Transition

Fig. 1. Griglia SWTM

SWTM S&W transition matrix		Past or Actual (t1)	
		Strenghts 1	Weakness 1
Future (t2)	Strenghts 2	<p>punti di forza di ieri o attuali del sistema formativo sono 'leve' per il futuro</p> <p><i>Strategie S1-S2:</i> Confermare Risorse per mantenere i punti di forza o possibilmente investire nuove</p>	<p>un sistema formativo in anticipo sui tempi o un sistema che ha cominciato a cambiare in meglio solo di recente [es con Gelmini.]</p> <p><i>Strategie W1-S2:</i> Necessario monitoraggio stretto per conferma dell'inversione di tendenza</p>
	Weakness 2	<p>punti di forza di ieri o attuali del sistema formativo non lo saranno in futuro</p> <p><i>Strategie S1-W2:</i> Conferma della struttura organizzativa e della governance; ri-orientamento delle risorse per cambio priorità negli obiettivi</p>	<p>Un sistema che conferma la sua inefficacia prima ancora che l'inefficienza.</p> <p><i>Strategie W1-W2:</i> necessità di un mutamento radicale nella governance e nella struttura organizzativa prima ancora che di destinazione delle risorse</p>

Matrix). Essa è assimilabile nella forma al risultato di un'analisi SWOT, una metodologia di indagine ampiamente utilizzata da alcuni decenni nelle analisi dei percorsi decisionali delle imprese, che permette di far emergere questioni non note o sottovalutate.

L'utilità di questo schema per le finalità di questo lavoro è che riesce a sintetizzare, all'interno di categorie abbastanza ampie, tematiche specifiche permettendone una visione d'insieme.

Piano di campionamento delle interviste a testimoni qualificati

Marilena Golisano (int. 1); 38 anni; Responsabile corsi; Euroqualità; TO; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Alessandro Montaldi (int. 2); 52 anni; Distaccato FLC, insegnante materie tecniche (orafe); FLC, CISL; AL; area Iniziative civiche

Massimo Giuliberti (int. 3); 53 anni; Direttore del personale; Martini e Rossi; AIDP Regione Piemonte; TO; area Lavoro

Claudio Raiteri (int. 4); 61 anni; Direttore Operativo; CONFAPI; AL; area Impresa e banche

Umberto Capra (int. 5); 57 anni; Ricercatore confemato; Università del Piemonte Orientale; VC; area Politica

Anna Alessandra Massa (int. 6); 43 anni; Funzionario con competenze progettuali; Usr Piemonte; TO; area Mass media e nuove tecnologie

Alba Garavet (int. 7); 43 anni; Responsabile; Europe Direct - Provincia di Torino; TO; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Luigi Saragnese (int. 8); 57 anni; Insegnante di italiano e storia; ex Assessore alle risorse educative del Comune di Torino; esperienza nel sindacato scuola CGIL; Liceo delle Scienze Umane «Regina Margherita»; TO; area Politica

Matteo Spicuglia (int. 9); 32 anni; Giornalista e redattore televisivo; RAI 3, TG Regionale; TO; area Mass media e nuove tecnologie

Aldo Dutto (int. 10); 62 anni; Dirigente; Agenzia Piemonte Lavoro, Regione Piemonte; TO; area lavoro

Claudio Saporito (int. 11); 48 anni; *managing partner* di Best HR Italia e *general manager* di Face CV; Best HR e Face CV; TO; area Lavoro

Elena Bottasso Gilulia Manassero (int. 12); 35 anni, 35 anni; Staff Centro Studi; Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo; CN; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Gianni Canazza (int. 13); 58 anni; Responsabile area relazioni industriali; Associazione Industriali; NO; area Impresa e banche

Laura Pianta (int. 14); 55 anni; Capo ufficio stampa.; CNA; TO; area Impresa e banche

Irene Miletto (int. 15); 30 anni; Staff Settore Educazione e Ricerca; Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo; CN; area Mass media e nuove tecnologie

Marco Manero (int. 16); 39 anni; Funzionario Responsabile MIP; Programmazione Attività Produttive e Concertazione Territoriale della Provincia di Torino; TO; area Impresa e banche

Elena Lovera (int. 17); 32 anni; Presidente Gruppo Giovani Imprenditori e Gruppo Giovani Imprenditori Edili dell'ANCE; Confindustria; CN; area Impresa e banche

Elena Lovera (int. 17); 32 anni; Presidente Gruppo Giovani Imprenditori e Gruppo Giovani Imprenditori Edili dell'ANCE; Confindustria; CN; area Impresa e banche

Enzo Cucco (int. 18); 51 anni; Funzionario Pari Opportunità; Regione Piemonte; TO; area Politica

Davide Vivarelli (int. 19); 43 anni; Responsabile del Personale; Banca Popolare di Novara; NO; area Impresa e banche

Franco Pellacini (int. 20); 55 anni; Responsabile Innovazione Isagro ricerca; Presidente Consorzio Ibis; Isagro e Consorzio Ibis– Polo della Chimica Sostenibile; NO; area Mass media e nuove tecnologie

Monica Di Martino (int. 21); 38 anni; Presidente CoGeDe (La Loggia), Dirigente ENGIM; CoGeDe; ENGIM; TO; area Iniziative civiche

Sergio Pugliano (int. 22); 56 anni; Direttore generale; Enaip Piemonte; TO; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Massimo Da Vià (int. 23); 40 anni; Project manager *business development*; Environment Park; TO; area Mass media e nuove tecnologie

Eleonora Pantò (int. 24); 49 anni; Dirigente CSP (Responsabile Contenuti e Media Digitali CSP) e Direttore *Dschola*; CSP, Associazione *Dschola*; TO; area Iniziative civiche

Claudio Meriggio (all'intervista hanno preso parte anche i funzionari: Michelangelo Bruno, Pietro Ferrari e Paola Ribotta) (int. 25); 53 anni; Dirigente Istruzione e Formazione Professionale; Provincia di Cuneo; CN; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Lucia Cosulich (int. 26); 39 anni; Operation Candidate Manager; Adecco; CN; area Lavoro

Cristiana Valenti (int. 27); 39 anni; Referente per l'orientamento; Immaginazione e Lavoro; NO; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Nathalie Pisano (int. 28); 42 anni; Referente Partito Radicale; Partito Radicale; NO; area Iniziative civiche

Arturo Faggio (int. 29) (all'intervista hanno preso parte anche Caterina Chirico e Flavio Buson); 52 anni; Dirigente Area Istruzione e Formazione professionale; Provincia di Torino; TO; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Licia Devalle (int. 30); -; Direttore generale; Skillab; TO; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Lucia Viscusi (int. 31); 71 anni; Assessora all'Istruzione; Provincia di Cuneo; CN; area Politica

Federico Casalino (int. 32); 30 anni; Responsabile direzione; API; CN; area Impresa e banche

Serena Fiocchi I 33); 57 anni; Direttore; Corriere di Novara; NO; area Mass media e nuove tecnologie

Franca Turco (int. 34); ?; Consigliera regionale supplente di Pari Opportunità; ex consigliera comunale di Mondovì; Regione Piemonte; TO; area Politica

Ennio Caggiati (int. 35); 46 anni; Dirigente area impresa, lavoro, scuola; Consorzio per il Sistema Informativo (CSI) - Piemonte; TO; area Mass media e nuove tecnologie

Attilio Varengo (int. 36); 48 anni; Segretario provinciale; CISL Scuola Cuneo; CN; area Iniziative civiche

Gilberto Manfrin (int. 37); 29 anni; Giornalista e socio dello studio associato; Studio associato Autorivari; CN; area Mass media e nuove tecnologie

Stefania Novello (int. 38); 37 anni; Formatrice e selezione personale; Consorzio Proplast, Plastic Academy; AL; area Mass media e nuove tecnologie

Stefano Naratone (int. 39); 35 anni; Funzionario Ufficio Sindacale Confindustria, Consigliere delegato della società di servizi di Confindustria AL; Confindustria; AL; area Impresa e banche

Clementina Tacchino (int. 40); 58 anni; Responsabile Istruzione e Politiche Sociali; Provincia di Alessandria; AL; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Patrizia Lessio (int. 41); 43 anni; Responsabile Ufficio legale e Politiche Lavoro; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Provinciale del Lavoro; AL; area Lavoro

Dario Perucca (int. 42) (all'intervista prende parte Daniele Caffaro, segretario provinciale Giovani Impresa Coldiretti CN); 30 anni; Delegato provinciale Giovani Impresa Coldiretti, imprenditore; Coldiretti; CN; area Impresa e banche

Massimo Barbadoro (int. 43) (all'intervista prende parte Raffaella Nervi, Responsabile Ufficio Programmazione e Progettazione Politiche del Lavoro); 44 anni; Assessore al Lavoro, Formazione e Pubblica Istruzione; Provincia di Alessandria; AL; area Politica

Elisabetta Bozzola (int. 44); 31 anni; Training Consultant (Consulente formazione aziendale); Randstad; NO; area Lavoro

Claudio Andreano (int. 45); 55 anni; Presidente; Co.Ge.De. Coordinamento Genitori Democratici di Ovada; AL; area Iniziative civiche

Elisa Busca (int. 46); 36 anni; Coordinatrice attività didattica, formatrice; Multimedia Park; TO; area Mass media e nuove tecnologie

Luigi Rendina (int. 47); 19 anni; membro esecutivo provincia TO, delegato nazionale alle tematiche della sessualità; Rete degli Studenti Medi; TO; area Iniziative civiche

Rodolfo Zich (int. 48); 72 anni; Presidente; Torino Wireless; TO; area Mass media e nuove tecnologie

Gabriele Lattanzio (int. 49); 20 anni; Presidente Forever Young; ex vicepresidente della Consulta provinciale degli studenti di CN, ex coordinatore del movimento scolastico dei Giovani Padani; Associazione Forever Young; CN; area Iniziative civiche

Lucilla Ciravegna (int. 50); 52 anni; Responsabile; Centro Impiego Alba e Bra; CN; area Lavoro

Anna Maria Mariani (int. 51); 59 anni; Assessore Istruzione; Programmazione scolastica e politiche educative; Edilizia scolastica; Patrimonio; Pari opportunità; Provincia di Novara; NO; area Politica

Veronica Porro (int. 52); 42 anni; Direttore; For. Al; AL; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Renato Chiapello (int. 53); 52 anni; Insegnante e Presidente AGE; AGE Costigliole; CN; area Iniziative civiche

Alessio Sarcinelli (int. 54); 55 anni; Dirigente del Settore Formazione Professionale, Lavoro, Politiche Sociali; Provincia Novara; NO; area Lavoro

Giovanni Garena (int. 55); 63 anni; Docente universitario, formatore, consigliere in Corte d'Appello; Università, Corte d'Appello, progetto «Città educativa»; TO; area Scuola post-obbligo e formaz. prof.le

Pier Carlo Fabbio (int. 56); 56 anni; sindaco; Comune di Alessandria; AL; area Politica

Le interviste n. 1, 3, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 51, 52, 56 sono state realizzate da Valeria Cappellato
Le interviste n. 2, 4, 6, 7, 9, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55 sono state realizzate da Michele Altomonte

Traccia d'intervista a testimoni qualificati

Dati sull'intervistato:

Genere:

Età (in anni compiuti):

Occupazione:

Ente/Associazione cui appartiene:

Luogo ente / Territorio di riferimento:

Ruolo all'interno dell'ente:

Attività intervistato (ente, associazione, impresa ...)

- 1. Quali sono le principali attività svolte dall'Ente/Associazione di cui lei fa parte?**
- 2. Qual è il suo ruolo all'interno dell'ente/associazione?**
- 3. [Svolgete attività in collaborazione con il mondo della scuola (enti esterni ...)? Quali sono? Quali obiettivi perseguono?] solo per esterni al mondo della formazione**
- 4. [Oltre alla scuola avete avviato altri tipi di collaborazione con il territorio, sempre con finalità formative? Se sì, con chi? Si tratta di collaborazioni che danno luogo ad una rete stabile?]**
- 5. Si occupa di istruzione e formazione anche in altri ambiti (es. politica, comitati civici ecc.)?**

Territorio [riferirsi alla provincia delle quattro (to-al-cn-no) che l'intervistato conosce meglio]

- 3. Ritiene che, fino ad ora, l'istruzione secondaria superiore sia andata incontro alle caratteristiche socio-economiche di questo territorio (provincia di...)?** Rispetto al passato, i saperi e le abilità professionali acquisibili attraverso il sistema di istruzione pubblica sono più importanti, meno importanti o gli stessi?
((1 bis)): In questo territorio, l'economia si è sviluppata in passato indipendentemente dalla formazione e istruzione secondaria superiore?

4. **Ritiene vi siano particolari indirizzi di istruzione** (istituti tecnici, professionali, licei) **particolarmente importanti per lo sviluppo economico nel territorio?**

Scuola

1. **Quali sono gli obiettivi realmente perseguiti dalla scuola oggi?**
((1bis)): **Quali pensa siano le criticità ed i punti di forza?**
((1ter)): **E le scuole di questa provincia in particolare?**
2. **Quali sono, secondo lei, le priorità che la scuola dovrebbe invece avere?**
((2bis)): **E le scuole di questa provincia in particolare?**
3. **L'istruzione della scuola secondaria superiore è ugualmente utile per chi è orientato a svolgere un'attività manuale che per chi è orientato a professioni più di carattere intellettuale?**
4. **Che importanza dà all'apprendimento di abilità e conoscenze professionali rispetto ad altri aspetti educativi e formativi nella scuola?** (es. capacità relazionali, cultura civica, memoria storica)?

Nuove tecnologie /innovazione di prodotto e di processo

1. **La scuola attuale risponde alle esigenze di un'economia basata su nuove tecnologie** (es. ICT, biotecnologie, energie rinnovabili ecc.)?
2. **L'inserimento nelle attività didattiche e formative delle nuove tecnologie informatiche** (Lim, internet ecc.) **dà maggiore credibilità alla scuola?**
[In che modo le nuove tecnologie intervengono nell'organizzazione dell'attività didattica?] per chi opera nella formazione
3. **La dotazione scolastica in termini di attrezzature e di capacità d'uso è adeguata? Secondo lei è una priorità di intervento per il futuro, o ci sono altre priorità?**

Mercato del lavoro

1. **Il sistema produttivo italiano richiede lavoratori qualificati? Pensando in particolare a quest'area territoriale, in quali settori?**
2. **Secondo lei, per un giovane oggi da che cosa dipende la possibilità di trovare o avere un lavoro? La scuola superiore che ruolo gioca? In particolare, quale tipo di scuola? In che modo incidono invece altre**

caratteristiche, personali o di contesto (es.: genere, conoscenze personali, motivazioni, etnia, la situazione del mercato del lavoro)?

- 3. Nel passaggio da un'occupazione temporanea, precaria** (con cui molti giovani oggi sempre più accedono al mercato del lavoro) **a un'occupazione più stabile, quanto conta il titolo di studio posseduto rispetto ad altre caratteristiche** (es.: fortuna, conoscenze, raccomandazioni disponibilità ad accettare condizioni inizialmente disagiate ecc.)?

Fiducia nelle istituzioni

- 1. Rispetto al passato, oggi si ha più o meno fiducia nella scuola? Quali possono esserne le ragioni? E nelle altre istituzioni pubbliche si ha più o meno fiducia? E nel Governo Regionale** (es: Giunta, Consiglio, ecc.)?
- 2. Pensando ai giovani in particolare, da chi e da cosa apprendono ad avere fiducia, o sfiducia, nelle istituzioni** (es. Famiglia, Scuola, ecc.)?
- 3. Secondo lei, avere fiducia nella scuola, da quale elemento dipende maggiormente: Trattare con giustizia gli studenti, Rispettare i principi generali dell'istituzione** (es: gerarchia, rispetto dell'autorità, integrazione sociale, trasmissione culturale), **Fornire le competenze adeguate alle aspettative di studenti e famiglie?**
- 4. Ritiene che nella Provincia di ... vi siano, o vi possano essere, degli scambi tra scuola e tessuto associativo favorevoli allo sviluppo di entrambi, alla loro credibilità?**
- 5. Che ruolo hanno i principali mass media nel legittimare o delegittimare la scuola pubblica? Ritiene che esista uno scollamento tra la rappresentazione mass mediatica delle scuole e la scuola di tutti i giorni? In particolare per quali aspetti? È colpa solo dei mass media o ci sono altre responsabilità? Come si potrebbe agire per sfruttare le potenzialità dei mass media?**
- 6. Ritiene che esista un divario tra i modelli culturali espressi dai mass media e la cultura scolastica?**

Prospettive future

- 1. In conclusione, su quali aspetti secondo lei sarebbe opportuno concentrarsi prioritariamente in futuro per potenziare il sistema formativo**

post-obbligo? Cosa pensa possano fare le istituzioni, educative e non, a riguardo?

2. Nel futuro, lei pensa che la scuola privata debba giocare un ruolo maggiore di quanto non abbia avuto finora?
3. Secondo lei le competenze regionali devono ancora espandersi rispetto a quelle nazionali? Che ruolo in generale dovrà ancora avere lo stato?

Traccia focus group

a) Focus group del 20 ottobre 2011, h. 09:30

Sede: Dipartimento di Scienze Sociali, via S. Ottavio 50, Torino

Vorremmo discutere quali sono stati i punti di forza del sistema d'istruzione pubblico post-obbligo nel recente passato e quali ritenete validi anche per il futuro; ci interessa anche capire quali sono invece le debolezze attuali del sistema di istruzione, assolutamente da correggere.

1. Parlando in generale: vi sembra di rilevare attorno alla scuola superiore pubblica un clima di prevalente fiducia o di sfiducia? Da che cosa dipende la fiducia e da cosa la sfiducia secondo voi?

E per quanto concerne aspetti specifici (ad esempio, qualità dell'insegnamento, adeguatezza dei laboratori, delle sedi, ecc.): quali vi sembra che siano gli atteggiamenti prevalenti?

2. Tra i rapporti con l'ambiente esterno, spicca per la nostra ricerca (ma anche per la grande attualità) il rapporto tra scuola post-obbligo e mondo del lavoro. Come vi sembra, in generale questo rapporto? In che misura ritenete che la scuola debba preoccuparsi di una formazione al lavoro, piuttosto che di una formazione più generale degli individui che la frequentano?

3. Tra gli insegnamenti che la scuola può fornire agli studenti, alcuni sono più rivolti all'acquisizione di abilità e conoscenze professionali; altri invece riguardano aspetti educativi e formativi della persona (ad esempio, capacità relazionali, cultura civica, memoria storica). Pensa che la scuola oggi debba concentrarsi su uno di questi due apprendimenti in particolare?

4. Da una buona parte delle interviste effettuate nel corso della nostra ricerca, l'insegnante emerge come figura determinante per il successo o l'insuccesso degli studenti, cosa ne pensa? Cosa pensa invece del ruolo dell'organizzazione scolastica a questo riguardo?

b) Focus group dell'11 novembre 2011, h. 15.00
Sede: Fondazione Nuto Revelli, Corso Carlo Brunet 1, Cuneo

Vorremmo discutere quali sono stati i punti di forza del sistema d'istruzione pubblico post-obbligo nel recente passato e quali ritenete validi anche per il futuro; ci interessa anche capire quali sono invece le debolezze attuali del sistema di istruzione, assolutamente da correggere.

1. Parlando in generale, abbiamo rilevato in molte interviste un clima di diffusa sfiducia nella scuola. Sembra anche a voi che la scuola non goda più della fiducia che aveva un tempo? Se sì, da cosa dipende secondo voi? Facendo particolare riferimento: agli studenti, alle famiglie, alle istituzioni esterne che interagiscono con la scuola.

2. Tra i rapporti con l'ambiente esterno, spicca per la nostra ricerca (ma anche per la grande attualità) il rapporto tra scuola post-obbligo e mondo del lavoro. Come vi sembra, in generale questo rapporto? In che misura ritenete che la scuola debba preoccuparsi di una formazione al lavoro, piuttosto che di una formazione più generale degli individui che la frequentano?

3. Tra gli insegnamenti che la scuola può fornire agli studenti, alcuni sono più rivolti all'acquisizione di abilità e conoscenze professionali; altri invece riguardano aspetti educativi e formativi della persona (ad esempio, capacità relazionali, cultura civica, memoria storica). Pensa che la scuola oggi debba concentrarsi su uno di questi due apprendimenti in particolare?

4. Da una buona parte delle interviste effettuate nel corso della nostra ricerca, l'insegnante emerge come figura determinante per il successo o l'insuccesso degli studenti, cosa ne pensa? Cosa pensa invece del ruolo dell'organizzazione scolastica a questo riguardo?

BIBLIOGRAFIA

- Albano R. (1997), *L'associazionismo e la fiducia nelle istituzioni*, in Buzzi, Cavalli e de Lillo (a cura di) (1997), pp. 121-143.
- (2002), *L'associazionismo e la partecipazione*, in Buzzi, Cavalli e de Lillo (a cura di) (2002), pp. 439-56.
- (2005), *I giovani e le nuove forme di partecipazione*, «il Mulino», 418, 2, pp. 320-330.
- (2006), *Tra Pari: Le reti sociali «bridging» dei giovani*, in Garelli, Palmonari e Sciolla (2006), pp. 93-121.
- Albano R. e D'Agati M. (2006), *Da una generazione all'altra: l'erosione dell'autorità nella scuola*, in Garelli, Palmonari e Sciolla (a cura di) (2006), pp. 65-92.
- Associazione TreeLLLe - Istituto Cattaneo (2009), *La scuola vista dai giovani adulti. Indagine sulle opinioni dei 19-25enni nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 2, Associazione TreeLLLe, Genova.
- Barbieri P. (1997a), *Non c'è rete senza nodi. Il ruolo del capitale sociale nel mercato del lavoro*, «Stato e mercato», 1, pp. 60-96.
- (1997b), *Il tesoro nascosto. La mappa del capitale sociale in un'area metropolitana*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 38, 3, pp. 343-70.
- Barbieri P. e Scherer S. (2009), *Labour market flexibilisation and its consequences in Italy*, «European Sociological Review», 25, 6, pp. 677-692.
- Bertolini S. (2012), *Flessibilmente giovani. Percorsi lavorativi e transizione alla vita adulta nel nuovo mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna.
- Bertolini S. e Goglio V. (2012), *Capitale umano e società della conoscenza: i laureati delle imprese cuneesi*, «Quaderno della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo», 15.
- Blossfeld H.P., Klijzing E., Mills M. e Kurz K. (a cura di) (2005), *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*, Routledge, London.
- Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola*, il Mulino, Bologna.
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A. (a cura di) (1997), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- (a cura di) (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Cartocci R. (2002), *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, il Mulino, Bologna.

- (2011), *Geografia dell'Italia cattolica*, il Mulino, Bologna.
- Fantini P., Giacomelli S., Palumbo G. e Volpe G. (2011), *La litigiosità presso giudici di pace: fisiologia e casi anomali*, «Questioni di economia e finanza», 92, Roma, Banca d'Italia.
- Cavalli A. (a cura di) (1992), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulla condizione di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.
- (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulla condizione di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.
- (2009), *La fiducia in ambito educativo*, «Parole chiave», 42, pp. 21-34.
- (2011), *Gli insegnanti*, in Campione V. e Bassanini F. (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*, Firenze, Passigli.
- Cavalli A. e Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.
- CENSIS (2011), *Indagine conoscitiva sul mercato del lavoro tra dinamiche di accesso e fattori di sviluppo*, Camera dei Deputati, XI Commissione Lavoro, maggio.
- Dalin P. (1997), *Developing the twenty-first century school: a challenge to reformers*, in Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M. e Hopkins D. (a cura di), *International Handbook of Educational Change*, vol. V, Kluwer, Dordrecht, pp. 1059-1073.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris.
- (2003), *Éducation: pour sortir de l'idée de crise*, «Éducation et Sociétés», 11, 1, pp. 47-64.
- Esteve A. (2003), *La tercera revolución educativa*, Paidós, Barcelona.
- European Commission (2010), *Europe 2020: a European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, Communication from the Commission, Brussels.
- Eurydice (2012), *Citizenship education in Europe*, Brussels.
- Follis M. (1998), *Perché contano i contatti personali nel mercato del lavoro?*, introduzione a M. Granovetter, *La forza dei legami deboli*, Napoli, Liguori.
- Fondazione Agnelli (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Roma-Bari, Laterza.
- (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Roma-Bari, Laterza.
- Garelli F. (2011), *Religione all'italiana*, il Mulino, Bologna.
- Garelli F., Palmonari A. e Sciolla L. (2006), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna.
- Granovetter M. (1973), *The strength of weak ties*, «American Journal of Sociology», 78, 6, pp. 1360-1380.
- (1974), *Getting a Job: a Study of Contacts and Careers*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Hargreaves A. (1999), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Cultures in the Post-modern age*, New York, Teachers' College Press.
- (2003) *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, New York.
- Inglehart R. (1990), *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton University Press, Princeton (trad. it. *Valori e cultura politica nella società industriale avanzata*, Liviana, Padova 1993).
- Irescenari (2008a), *Terzo rapporto triennale sugli scenari evolutivi del Piemonte. I quadranti del territorio piemontese: le prospettive del Nord-Est*, IRES Piemonte, Torino.
- (2008b), *Terzo rapporto triennale sugli scenari evolutivi del Piemonte. I quadranti del territorio piemontese: le prospettive del Sud-Est*, IRES Piemonte, Torino.

- IRES (2008c), *Terzo rapporto triennale sugli scenari evolutivi del Piemonte. I quadranti del territorio piemontese: le prospettive del Sud-Ovest*, Torino, IRES Piemonte.
- (2008d), *Terzo rapporto triennale sugli scenari evolutivi del Piemonte. I quadranti del territorio piemontese: le prospettive del Nord-Ovest*, Torino, IRES Piemonte.
- Luciano A. (2010), *Le politiche attive del lavoro. Vent'anni di innovazione mancate*, «Rivista dell'AIS», 1, pp. 5-14.
- Mutti A. (2003), *La teoria della fiducia nelle ricerche sul capitale sociale*, «Rassegna Italiana di sociologia», 44, 4, pp. 515-536.
- Nuzzo G. (2006), *Un secolo di statistiche sociali: persistenza o convergenza tra le regioni italiane?*, «Quaderni dell'Ufficio Ricerche Storiche», 11, Roma, Banca d'Italia.
- OECD (2008), *Innovating to Learn, Learning to Innovate*, Paris.
- PISA (2009), <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/pisa2009keyfindings.htm>
- Putnam R. (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster (trad. it. *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, il Mulino, Bologna 2004).
- Reyneri E. (2011) *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna.
- Sabrina C. (2010), *I criteri di selezione del personale*, Franco Angeli, Milano.
- Sciolla L. (2003), *Quale capitale sociale? Partecipazione associativa, fiducia e spirito civico*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 44, 2, pp. 257-290.
- (2008). *La classe senza regole*, «il Mulino», 436, 2, pp. 259-266.
- (2009) *Fiducia e relazioni politiche*, «Parole chiave», 42, pp. 53-70.
- Sciolla L. e D'Agati M. (2006), *La cittadinanza a scuola. Fiducia, impegno pubblico e valori civili*, Rosenberg&Sellier, Torino.

Progetto ERICA

The Institutional and Cultural Roots of Development in a Knowledge-Based Society.
Enriching Regional Innovation Capabilities in the Service Economy

a cura di *Adriana Luciano e Angelo Pichierri*

Il progetto ERICA (acronimo di *Enriching Regional Innovation Capabilities*) è nato dall'interazione tra il Dipartimento di Culture, Politiche e Società dell'Università di Torino e il governo regionale piemontese, avendo come oggetto una transizione alla società della conoscenza che procede con qualche difficoltà, e con ritmi e caratteristiche territorialmente diverse. Il progetto, attento alle specificità territoriali, parte dall'idea di fondo che le istituzioni contino, e che la separatezza rispetto alla società non costituisca necessariamente un vantaggio per l'economia. Le istituzioni – complessi di norme ispirate a valori che si traducono in mappe cognitive, in politiche, in organizzazioni – possono favorire lo sviluppo ma anche ostacolarlo.

La componente conoscitiva e immateriale dell'economia cresce. Cultura e creatività assumono un rilievo crescente dal punto di vista economico; ma anche nel caso di prodotti materiali la conoscenza diventa essenziale, e la fornitura di servizi legati al prodotto (dalla manutenzione all'immagine) diventa fondamentale per la competitività. L'analisi del contesto istituzionale riguarda politiche e organizzazioni direttamente connesse con l'innovazione e con le tecnologie dell'informazione, ma anche organizzazioni, politiche e modelli culturali emergenti nel campo dell'educazione e della famiglia, nella convinzione che anche da questi dipendano i sentieri dell'innovazione. Dall'analisi comparata dei sub-sistemi regionali emerge l'inadeguatezza degli indicatori comunemente proposti in materia di economia della conoscenza, e l'esistenza di potenzialità e di sperimentazioni che sembrano configurare percorsi alternativi rispetto a quelli canonici. Si tratta di risultati che dovrebbero avere qualche interesse per il decisore pubblico, in una fase in cui i problemi posti dalla crisi economica si combinano con un incipiente ridisegno dei livelli di governance territoriale

In copertina: Piet Mondrian, *Composizione con rosso, blu, nero, giallo e grigio*, 1921, New York, Museum of Modern Art (MoMA);
olio su tela, cm. 76 x 52,4; dono di John L. Senior, Jr. Inv.: 154.1957

© 2014 Mondrian/Holtzman Trust c/o HCR International USA

© 2014 Digital image, The Museum of Modern Art, New York/Scala, Firenze

Rosenberg & Sellier

ISBN 978-88-7885-273-0



9 788878 852730