La Buona scuola raccontata da insegnanti, studenti e genitori

di Terenzio Fava*

Sommario

Discutere della scuola e dei suoi temi significa porsi all'interno di una contesa di difficile soluzione, in particolare quando ci si confronta sulle riforme introdotte con la legge 107/2015 sulla Buona scuola. Nella contrapposizione troviamo gli entusiasti che sottolineano l'affermarsi di una filosofia altra ed elogiano un nuovo modo fare scuola, che pone al centro lo studente, l'inclusione e l'arte dell'apprendere per apprendere. E ci sono, poi, i critici che, diversamente, si chiedono quale siano le prove dell'esistenza di competenze nuove che la scuola italiana avrebbe conseguito. Rimarcando, altresì, l'incapacità che essa evidenzia nel dare risposte alla dispersione e alla povertà educativa.

Con questo saggio si prova a far luce sulla realtà della scuola proponendone una radiografia attraverso le testimonianze di insegnanti, studenti e genitori.

Parole chiave: Buona Scuola, Inclusione, Competenze, Autonomia scolastica, Didattica innovativa.

Buona scuola told by teachers, students and parents

Abstract

To discuss school and its issues is to place oneself within a contention that is difficult to resolve, particularly when confronted with the reforms introduced with Law 107/2015 on the so-called *Buona Scuola*. In the contraposition we find the enthusiasts who emphasise the emergence of a different philosophy and praise a new way of doing school, which places the student, inclusion and the art of learning to learn at the centre. And then there are the critics who, otherwise, wonder about the evidence of new competences that the Italian school would have achieved. They also point out its inability to provide answers to educational dispersion and poverty.

This essay attempts to shed light on the reality of the school by proposing an X-ray of it through the testimonies of teachers, students and parents.

Keywords: *Buona Scuola* reform, inclusion, skills, school autonomy, innovative teaching.

* DESP, Università di Urbino Carlo Bo, Via Saffi, 42, 61029 Urbino. E-mail: terenzio.fava@uniurb.it.

1. Introduzione

Nel nostro paese il dibattito sulla scuola e le sue questioni rimane sempre piuttosto acceso, con linee di confronto che si alimentano attorno a posizioni spesso antitetiche. La contrapposizione tra gradimento e critica riguarda, in primo luogo, i cambiamenti intervenuti con le riforme fatte approvare dal governo Renzi.

La legge 107/2015 sulla *buona scuola* propone innovazioni indicate come “rivoluzionare” e nel suo impianto attribuisce grandi attenzioni al corpo docente, agli studenti e alla riorganizzazione didattica, oltre che ad un nuovo rapporto tra scuola e territorio.

La *buona scuola* nella spiegazione e nella celebrazione di sé attiva un coacervo intricato di parole chiave. Non sempre chiare e coerenti. Tra queste “le competenze”, che divengono centrali nello spirito della riforma e rappresentano qualità che dovrebbero riguardare gli studenti nei loro bisogni formativi *differenziati* e nei loro processi di apprendimento [Bono 2020]. E, certo, pure i docenti di cui se ne vuole valorizzare il merito accrescendone funzionalità rispetto all’offerta formativa (non standardizzata) della scuola. *Competenze per la qualità della vita* [Benadusi 2020] da far crescere nel giovane attivo e non solo recettivo, in un legame stretto tra conoscenze e sapere pratico. Per un *saper apprendere*, che vada oltre il nozionismo mnemonico e sappia *mobilitare* nella complessità conoscenze e abilità pregresse, con gli studenti in grado, poi, di decontestualizzarle e di ricontestualizzarle. E per una scuola capace di produrre competenza collettiva nella composizione tra competenze individuali, cooperazione e autogestione. Il tutto arricchito con l’introduzione di tecniche didattiche quali il *cooperative learning* e la *peer education* e con l’insegnante che si fa direttore d’orchestra nella mobilitazione delle risorse individuali verso il collettivo [*Ibidem*].

È la scuola che si declina «in base ai diversi contesti sociali, culturali e “complementari” rispetto alle caratteristiche della popolazione scolastica» [Cerini e Rucci 2020, 146]. Lo Stato continua ad esserci, definisce il disegno culturale, invia indicazioni curriculari, orienta e lascia alle singole realtà la scelta dei percorsi didattici con riferimento ai contesti in cui operano [*Ibidem*]. Il piano triennale dell’offerta formativa (PTOF) diviene il documento attraverso cui si coniugano le indicazioni nazionali con le istanze territoriali verso il potenziamento dei saperi e delle competenze degli studenti nel coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali. Per una scuola *autonoma* e *aperta* che fissa finalità e traguardi di apprendimento,

sviluppa elaborazione progettuale e si fa: «laboratorio permanente di ricerca, di sperimentazione e innovazione didattica» [Bono 2020, 96]. In un circolo virtuoso che garantisce continui miglioramenti. Nel superamento del vecchio “curricolo”, schiacciato dal «peso inossidabile della classe, degli orari settimanali, dalla lezione frontale, del libro di testo» [Cerini e Rucci 2020, 150]. E nella flessibilità (anche oraria) volta a potenziare il quadro degli insegnamenti (obbligatori e aggiuntivi) e a caratterizzare i diversi indirizzi [*Ibidem*].

Competenze, territorio, flessibilità. E inclusione. Altre parole manifesto, che trova sviluppo e forza in quell'autonomia «funzionale a contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, (e) a recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica» [Bono 2020, 96]. Verso una scuola che vuole farsi carico della disabilità fino «a giungere al più ampio riconoscimento dei bisogni educativi speciali (BES)» [Giannelli 2020, 116].

Una *costruzione* e una *proiezione ideale* a cui le posizioni critiche arrivano, però, a chiedere le prove empiriche dell'«esistenza di competenze nuove e positive che la scuola italiana avrebbe consentito di acquisire» [Galvani 2022, 4]. Sostenendo, altresì, un indebolimento evidente delle conoscenze disciplinari. Una precarizzazione. Un declino del sapere e delle competenze (per la vita e pure per il lavoro) legato ad un alleggerimento degli impegni e alla deresponsabilizzazione degli studenti. In una realtà sovraccaricata di idee astratte, stimoli dispersivi e dal peso di una interdisciplinarietà che va a sostituire le pratiche legate al libro di testo¹, alla lezione frontale e ad un ormai passato modo di studiare [Galvani 2022, Mastrocola e Ricolfi 2021]. Affetta dal virus progressista e da un approccio pedagogico dominante che, in uno stillicidio di parole-chiave, si espleta in un esasperato riformismo e in una deriva verso la *burocratizzazione didattica*, tra un'invasione senza precedenti di circolari, indicazioni ministeriali e un carico sempre più pesante per gli insegnanti [Galli della Loggia 2019]. Ormai soggetti *multitasking* in una scuola concentrata sempre meno sulle pratiche volte all'acquisizione di conoscenze e sempre più attenta al predicare l'arte di *imparare a imparare*. Attraverso *il fare*. Dal basso, nell'interazione e nella cooperazione tra pari, liberi, creativi, senza imposizioni e critiche, nel mito dell'autoapprendimento. Docenti non più educatori bensì animatori culturali che facilitano la socializzazione e propongono giochi di gruppo.

¹ Ormai desueto pure in certi ambienti universitari, sostituito dalle slides fornite dal docente, il cui diniego incorre, non di rado, nella stigmatizzazione (che si fa sanzione) da parte degli studenti nei questionari di valutazione tanto acriticamente amati dai presidi di qualità.

Questo breve passaggio introduttivo spiega come la scuola e le sue riforme siano viste spesso, tra elogi e critiche, con occhi differenti. E qui, a tal proposito, si propone una lettura con uno sguardo ulteriore. Quello di chi vive la scuola dall'interno, ossia docenti, studenti e genitori, cercando di definirne un quadro sulla base del loro vissuto, della loro esperienza, delle loro opinioni.

Il tutto grazie ad una ricerca (conoscitiva) realizzata nel biennio precedente all'insorgere della pandemia che si serve, nella raccolta dei dati, di metodi quantitativi e qualitativi, abbinando il questionario strutturato all'intervista in profondità. Il primo somministrato in una cinquantina di classi a circa 850 ragazzi, con un'età compresa tra i 14 e i 19 anni, iscritti presso istituti superiori (licei, tecnici e professionali) del centro Italia (Emilia-Romagna, Marche, Umbria e Toscana). La seconda rivolta, invece, ad una settantina di testimoni privilegiati distribuiti tra insegnanti (35), genitori (11) e studenti (21)².

Sulla base del materiale raccolto il lavoro indaga attorno ai seguenti punti: le scelte scolastiche e l'appartenenza sociale, il gradimento per la scuola, il clima in classe, il corpo docente e i rapporti al suo interno, la scuola-azienda e la "buona" didattica, i processi di inclusione, le ICT e la gabbia burocratica, gli studenti e i genitori. I dati di indagine si alternano a considerazioni, per poi arrivare a una riflessione finale sui cambiamenti riguardanti i modelli educativi che impattano sulla visione di una buona scuola.

2. Le scelte scolastiche e l'appartenenza sociale

Nei decenni appena successivi al secondo dopoguerra in Italia, a fronte di un forte sviluppo economico e dei grandi cambiamenti riguardanti la

² La ricerca nasce nel 2018 all'interno di un'aula universitaria (corso di Metodologia della ricerca sociale, presso l'Università di Urbino), ed è pensata e realizzata grazie al contributo degli studenti. Essa nasce inizialmente con l'intento di analizzare il fenomeno del bullismo, concentrandosi poi anche su altri aspetti della scuola, che sono appunto quelli trattati nel saggio. I questionari, una volta contattati i dirigenti scolastici e in accordo con essi, sono somministrati direttamente in aula a tutta la classe. La durata è di circa 50 minuti. Una volta inseriti i dati l'elaborazione si serve del programma statistico Spss. Le interviste qualitative sono rivolte a docenti, genitori e studenti, individuati (così come gli istituti) grazie alle reti degli studenti-intervistatori (solo da poco usciti dalle scuole superiori). La durata delle interviste varia tra i 60 e i 120 minuti. La tecnica utilizzata è quella dell'analisi del contenuto. Il riferimento alle reti degli studenti ha garantito una copertura rappresentativa importante delle scuole del centro Italia. Per un quadro completo del lavoro si rimanda a Fava [2024].

struttura occupazionale, cresce in maniera decisa la mobilità sociale e i figli delle classi inferiori cominciano a vedersi riconosciuta la possibilità di intraprendere percorsi di studio ambiziosi e di accedere a professioni remunerative e prestigiose [Ardeni 2020]. Ma già dalla fine degli anni Settanta l'ascensore sociale si blocca, le disuguaglianze aumentano (in particolare nel passaggio agli anni Novanta) e un nuovo profondo solco si crea tra le famiglie a basso reddito poco scolarizzate e quelle con reddito medio-alto e maggiormente istruite. E oggi, in una situazione di crisi economica irrisolta, le difficoltà nell'ascesa sociale continuano ad essere correlate con il grado di istruzione della famiglia di appartenenza. E tanto minore risulta il livello del titolo di studio dei genitori tanto inferiori appaiono le prospettive dei figli sul piano sia dell'istruzione che del reddito.

La scuola rappresenta la prima agenzia di socializzazione dopo la famiglia. Il partner principale a cui la famiglia stessa e la società assegnano l'educazione dei propri figli e delle nuove generazioni [Fiore 2021]. È il luogo dove l'individuo apprende molte delle conoscenze, dei saperi, che gli permettono di diventare un "cittadino". È l'organizzazione che plasma il giovane e lo indirizza verso il futuro. Che gli conferisce opportunità economiche e sociali, la possibilità (teorica) di una mobilità sociale e, quindi, anche un'emancipazione rispetto alle origini.

Fino alla fine del 1962 i giovani escono dal percorso elementare e si trovano davanti ad una strada che si dirama in tre direzioni: l'*exit*, l'avviamento professionale e la scuola media. Con la legge 1859, del 31 dicembre dello stesso anno, si introduce la scuola media unificata che permette a tutti, concluso il triennio delle medie, di accedere alle superiori ed eventualmente, al termine di queste, all'università. Siamo alla scuola di massa [Cominelli e Ribolzi 2020], che allarga la partecipazione verso l'istruzione secondaria e ridefinisce anche nuovi percorsi di autonomia rispetto alla famiglia di origine [Adams e Bergzosnky 2003]. Con essa non muore, tuttavia, un sistema che ancor oggi mantiene connotazioni classiste nonostante gli anni, i cambiamenti, le riforme realizzate.

Al di là dei principi di uguaglianza la scuola svolge da sempre un ruolo fondamentale nella riproduzione delle disuguaglianze [Schizzerotto e Barone 2006, Colombo 2014]. Le differenze relative agli esiti scolastici e alle stesse scelte intraprese, sono strettamente collegate al capitale culturale (ed economico) tramandato dalle famiglie di origine. In un gioco decisivo e discriminante tra *habitus* privilegiato e *habitus* svantaggiato [Bourdieu e Passeron 1970; Bourdieu 1977].

L'organizzazione scolastica opera in chiave selettiva sia in entrata che in uscita. E se è vero che oggi un giovane dal buon rendimento scolastico può conseguire un diploma e ottimi risultati anche provenendo da una famiglia

poco agiata, ancor più reale appare la prospettiva che lo vede vittima di una selezione, che a prescindere dalle sue capacità, lo segrega all'interno di percorsi scolastici di secondo ordine. Funzionali più al mantenimento del suo status di partenza che non ad una sua possibile scalata sociale³.

Una realtà che si può svelare anche dall'insieme dei dati raccolti, da cui affiora – oltre ad una definita combinazione tra le professioni e i livelli di istruzione dei due genitori – una correlazione evidente tra lo status professionale e culturale della famiglia di origine e le scelte scolastiche dei figli⁴.

L'indagine coinvolge 847 ragazzi a cui si associano oltre 1600 genitori, quasi sempre attivi nel mercato del lavoro. E, nel caso in cui le professioni siano suddivise in tre gruppi (inferiori, medie e superiori) emerge che ad un basso livello lavorativo di uno dei due partner corrisponde, nei due terzi dei casi, una professione di pari grado dell'altro componente.

Ma qui ciò che ancor più interessa è la relazione esistente tra la professione dei genitori e le scelte scolastiche dei figli. E in tal senso, qualora si prendano in considerazione alcune delle attività lavorative dei genitori – l'operaio, le libere professioni medie urbane e l'imprenditore-dirigente nel caso dei padri; la casalinga, l'impiegata e l'insegnante in quello delle madri – il quadro che ne esce è certamente significativo nello spiegare logiche e linee della trasmissione intergenerazionale.

Partiamo dai padri. I figli degli operai frequentano molto di più gli istituti professionali e ben meno i licei. Quelli dei liberi professionisti di medio livello (periti, ragionieri, geometri ecc.) scelgono in maniera sostenuta gli istituti tecnici, meno i licei e piuttosto poco le professionali. Infine, i figli di dirigenti, funzionari o imprenditori aumentano negli istituti tecnici e più ancora nei licei, con ridotte presenze nelle scuole per il lavoro.

Se l'attenzione si sposta sulle madri si vede come i figli delle casalinghe siano presenti in modo molto più sostenuto nelle professionali e decisamente meno nei licei. I figli delle insegnati si distribuiscono, invece, parimenti tra licei e istituti tecnici evidenziando una certa lontananza rispetto alle professionali. E così anche quelli delle madri occupate nel settore impiegatizio, i quali sembrano, però, privilegiare i licei agli istituti tecnici.

³ «Quasi la metà di chi va al liceo dopo le medie proviene da famiglie di laureati, mentre per gli istituti professionali si scende al 6%. Difficilmente il figlio di un avvocato frequenterà una scuola professionale [...] ugualmente, il figlio di immigrati andrà a un professionale, anche se potrebbe frequentare un liceo con profitto» [Gavosto 2022a].

⁴ «C'è chi deve fare il liceo perché tutta la famiglia lo ha fatto» (D7).

Tab. 1. Professioni dei genitori e istituto frequentato dai figli

Professioni	VM	Professionali	Ist. tecnici	Liceo
Imprenditore/dirigente	7,2	3,9	8,4	9,5
Libere professioni medio livello	6,4	2,1	10,4	5,0
Operaio	35,8	43,6	34,9	26,5
<i>Madre</i>				
Casalinga	17,8	26,4	16,3	8,5
Insegnante/educatore	7,2	3,6	9,0	9,0
Settore impiegatizio	17,2	9,6	19,1	24,5

Fonte: Uniurb2018.

A questo punto se si osservino le attività dei genitori aggregandole per famiglia e suddividendole per livello (basso, medio, superiore), le linee del passaggio intragenerazionale appaiono ancora più chiare. Appartenere ad un nucleo con un basso livello lavorativo significa trovare, in primo luogo, un canale che conduce verso una scuola professionale, mentre una condizione media pare favorire l'iscrizione negli altri due tipi di istituto. Infine, quando il livello è superiore la strada principale porta ad un liceo, senza tuttavia trascurare gli istituti tecnici.

La professione dei genitori è, dunque, piuttosto importante, ma ancor di più lo è il loro livello istruzione. E anche per il titolo di studio risulta interessante osservare quale tipo di corrispondenza vi sia tra quello dei due coniugi o conviventi. Prima, ovviamente, di andare a scoprire la relazione tra il livello di istruzione familiare e le scelte scolastiche dei figli. E qui si tralascia l'analisi relativa ai singoli genitori per concentrare l'attenzione sul livello culturale della famiglia.

Quando questo è basso, ossia entrambi i genitori sono privi di un titolo di studio, i figli trovano iscrizione in modo deciso presso una scuola professionale (e solo il 16% frequenta un liceo). Nel caso in cui sia medio, con i due genitori diplomati alle superiori, la strada principale conduce verso un istituto tecnico. Se è, infine, di livello superiore, con entrambi i genitori laureati, pur restando sostenuta la scelta di un istituto tecnico, cresce in modo importante quella che porta ad un liceo (e solo il 15% dei figli risulta iscritto alle professionali).

A questo punto, osservati i dati, emerge una evidente segregazione scolastica dei figli la cui base sta proprio nelle caratteristiche socio-culturali delle famiglie di origine. Un fatto certamente non nuovo, emerso anche in altre recenti indagini (Asso e Pavolini 2015; Abbiati, Argentin e Gerosa 2017).

Nelle professionali quasi sei studenti su dieci provengono da una famiglia con un livello socio-culturale medio-basso (57.8) contro meno di tre su dieci ai licei (28.5). In queste scuole, inoltre, solo uno studente su venti arriva da

famiglie con uno status superiore (5.4)⁵, mentre nei licei il fatto riguarda un frequentante su cinque (18.0).

Tab. 2. Livello socio-culturale familiare per istituto frequentato

Status	VM	Professionali	Ist. tecnico	Liceo
Basso/medio-basso	41,1	57,8	35,3	28,5
Medio/medio-alto	46,6	36,8	50,1	53,5
Superiore	12,4	5,4	14,5	18,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Uniurb2018.

3. Il gradimento e la soddisfazione per la scuola e l'istituto scelto

Non sempre la scuola è un piacere e alla domanda su quanto pesi andarci un giovane su quattro risponde “molto” (23.4) e oltre la metà “qualche volta” (52.2). Due su dieci affermano che la scuola è un dovere e bisogna andarci senza pensarci (19.6) e solo uno su venti sostiene di farlo volentieri (4.9). Dati da cui non emergono sostanziali differenze tra i diversi profili degli studenti.

Gli aspetti che pesano sono molteplici, intrecciati e sempre in grado di creare un certo malessere. La fatica di alzarsi, i compagni non sempre amati, le divisioni interne, l'ambiente e la difficoltà a relazionarsi, il rapporto con i professori, le modalità di insegnamento, la noia⁶.

Il peso e il piacere tendono (rispettivamente) a diminuire e ad aumentare tanto più migliora il rendimento scolastico e qualora sia di basso livello la scuola viene, solitamente, affrontata con malessere e vissuta come una costrizione⁷.

Focalizzando l'attenzione proprio sul profitto emerge che quasi tre studenti su dieci lo definiscono debole o piuttosto debole (28.5), più di sei su dieci sufficiente-buono (63,1) e meno di uno su dieci ottimo (8.4). Con situazioni che migliorano tra le ragazze, i frequentanti i licei (con gli iscritti alle professionali fanalino di coda) e quanti provengono da famiglie con uno status socio-culturale elevato. Il far parte di questo tipo di nuclei è, dunque,

⁵ Una presenza spesso determinata da fallimenti presso altri istituti: «Ho fatto l'artistico, ragioneria, poi l'Ecipar e alla fine eccomi qua» (S49).

⁶ «Sono lì da sola, nessuno mi aiuta, se ti trovi male con i compagni vorresti andare via» (S62); «Vorrei cambiare classe, preferirei che alcuni li avessero già bocciati da un bel po', creano diverbi, divisioni, c'è un clima teso ... e la professoressa di spagnolo mi odia» (S45); «È la solita routine e la lezione frontale davvero non la sopporto» (S47).

⁷ «Non mi piace, le materie sono noiose e non mi posso ritirare perché è la terza scuola che cambio» (S49).

importante non solo riguardo alle scelte scolastiche ma anche rispetto ai risultati che vengono poi conseguiti⁸.

Tab. 3. Rendimento scolastico e condizione socio-culturale della famiglia

Rendimento	VM	Livello socio-culturale famiglia		
		Basso/medio-basso	Medio/medio-alto	Superiore
Scarso	28,5	35,3	24,8	19,4
Sufficiente-Buono	63,1	58,1	65,5	70,9
Ottimo	8,4	6,6	9,7	9,7
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Uniurb2018.

Il rendimento appare, ad ogni modo, correlato pure con altri fattori e tanto più è buono tanto più crescono l'interessamento dei genitori e la discussione in famiglia⁹.

L'interesse dei genitori viene dichiarato da più della metà dei rispondenti (56.5), con un'attenzione che tende ad aumentare tra gli iscritti ai licei e tra gli appartenenti a famiglie con uno status socio-culturale di medio livello.

La discussione frequente riguarda, invece, un giovane su tre (33.0) e sale nel passaggio da maschi a femmine e nel cambio di status verso l'alto. E, più ancora, nello spostamento dagli iscritti alle professionali a quelli nei licei. Con i primi (studenti dei licei) che dichiarano di discutere "spesso" in famiglia in circa un caso su quattro (26.2) e i secondi (studenti dei professionali) in quasi uno su due (47.2). Va aggiunto che praticamente la metà degli studenti con un rendimento insufficiente afferma di non avere nessun tipo di dialogo, con i genitori. Con punte che sfiorano il 60% tra i meno virtuosi iscritti alle professionali¹⁰.

Tab. 4. Rendimento, interesse dei genitori e discussione in famiglia sui temi della scuola

Tipo di istituto	Rendimento "positivo"	Interesse genitori "positivo"	Discussione in famiglia "spesso"
Licei	78,8	59,4	47,2
Istituti tecnici	71,5	57,1	30,3
Istituti professionali	66,4	53,5	26,2
VM	71,5	56,5	33,0

Fonte: Uniurb2018.

⁸ Come emerge anche dai test INVALSI [v. Fiore 2021].

⁹ Un dato non nuovo, essendo riconosciuto che i genitori possano influenzare i risultati dei figli agendo, attraverso il dialogo e il confronto (corretto, non invadente) [Boonk *et al.* 2018].

¹⁰ «Studiavo poco e con il tempo sempre meno. Con mia madre non ho mai parlato di niente e non sapeva cosa facessi a scuola, diciamo che non si interessava molto» (S60).

Ma passiamo ora al gradimento espresso rispetto al percorso intrapreso, all'ambiente scolastico e all'insieme dei rapporti ad esso interni.

Un rispondente su tre afferma di essere "molto soddisfatto" delle proprie scelte scolastiche (29.9), due su dieci del clima di istituto (21.5) e circa uno su quattro di quello in classe (27.7). Poco più di un terzo lo è, poi, nei confronti dei propri compagni (34.2) e uno su sette del rapporto con i docenti(14.2).

In generale il gradimento tende a crescere tra quanti appartengono a nuclei con uno status elevato e tra gli iscritti presso gli istituti tecnici. Con i liceali che appaiono i più appagati quando si parla di scelta dell'istituto. E riguardo a quest'ultime la soddisfazione aumenta anche tra le ragazze, che la esprimono maggiormente pure quando si discute del rapporto con gli insegnanti. I maschi, diversamente, sembrano più gratificati dal clima in istituto e in classe, oltre che del rapporto con i compagni

Se si considerano congiuntamente i molto soddisfatti e gli insoddisfatti, gli iscritti alle professionali risultano in generale i meno appagati, in primis quando si parla del clima in istituto e in classe. Ed anche l'interazione con i professori appare poco positiva pur risultando peggiore negli istituti tecnici e non essendo buona neppure nei licei. Qui non va, tuttavia, omesso un dato che emerge non tanto dai questionari bensì dal racconto dei testimoni privilegiati, che spiegano come i rapporti più "duri" e conflittuali esistono all'interno delle professionali dove «gli atti fisici ci sono non solo tra ragazzi ma anche tra ragazzi e docenti» (D21).

In tutte e tre le realtà la situazione si presenta, invece, positiva quando l'attenzione cade sul rapporto con i compagni. Negli istituti tecnici in primo luogo. D'altra parte la scuola è socialità. È stare con i coetanei. È gioco. Attività ludica. Ed è chiaro che i pari divengono un riferimento importante. Anche quando l'interazione sfocia in comportamenti discutibili, non sempre consoni¹¹.

Tab. 5. Gradimento per scuola e ambiente scolastico "molto soddisfatto"

	Ist.					
	VM	M	F	Professionali	tecnico	Liceo
Scelta dell'istituto	29,9	27,5	32,8	26,5	29,2	36,0
Clima in istituto	21,5	24,8	17,6	12,1	27,2	24,1
Clima in classe	27,7	36,8	17,0	17,5	38,7	22,0
Rapporto compagni	34,2	41,9	25,1	28,3	42,1	28,0
Rapporto professori	14,2	12,4	16,3	18,6	9,8	16,0

Fonte: Uniurb2018.

¹¹ Per un quadro sul tema specifico v. Fava [2023 e 2024].

Generalmente la soddisfazione degli studenti tende a migliorare tra quanti hanno un buon profitto. Spesso «un basso rendimento scolastico genera frustrazione» (D4) e nel passaggio tra chi lo indica come scarso a chi lo riconosce come ottimo il gradimento sale di cinque volte sia per le scelte scolastiche sia per il rapporto con i professori. E solo rispetto a quello con i compagni non vi sono sostanziali miglioramenti, con un leggero peggioramento tra i giovani con il rendimento più soddisfacente.

Tag. 6. Gradimento per scuola e ambiente scolastico e rendimento “molto soddisfatto”

	VM	Rendimento scolastico		
		Scarso	Buono	Ottimo
Scelta dell'istituto	29,9	10,4	35,3	57,1
Clima in istituto	21,5	18,3	22,0	29,6
Clima in classe	27,7	27,4	27,0	35,2
Rapporto compagni	34,2	32,9	35,5	30,0
Rapporto professori	14,2	6,3	15,8	29,6

Fonte: Uniurb2018.

4. Il clima di classe

Come si è visto il clima all'interno della classe viene considerato “molto positivo” da uno studente su quattro, con un rapporto tra “molto soddisfatti” e “insoddisfatti” che tende a migliorare nel passaggio tra scuole professionali, licei e istituti tecnici. E per approfondire il tema viene chiesto di indicare cosa incida negativamente su di esso e cosa si potrebbe fare per migliorarlo.

Partiamo dal primo quesito. Per un quarto degli studenti pesano (molto) i compagni indisciplinati (26.2)¹². Per due su dieci quelli poco solidali (18.4)¹³. Per uno su sei il problema va individuato nelle divisioni interne (17.5)¹⁴. E, infine, per meno di uno su venti ad influire negativamente è la presenza in classe di ragazzi stranieri (4.4).

I compagni di origine non italiana appaiono solitamente come un non problema, e il loro esserci è, anzi, in molti casi, visto come un qualcosa che arricchisce l'intera classe¹⁵. Queste presenze, ad ogni modo, quando sono percepite con pregiudizio, tendono ad esserlo maggiormente nei maschi, in quanti provengono da famiglie con un basso livello socio-culturale e tra gli iscritti alle professionali.

¹² «Sono negativi per la classe, non si riesce a far niente» (S64).

¹³ «Stanno dalla parte dei bulli, appoggiano e ridono» (S61).

¹⁴ «Creano fazioni, non c'è comunità, non si è uniti» (S60).

¹⁵ «Aiutano a conoscere meglio aspetti, modi e usanze che noi non conosciamo» (S62).

Gli studenti intervistati, quando si discute del clima in classe e di ciò che lo determina negativamente, puntano il dito anche sui professori. Già si è detto che nel confronto tra soddisfatti e insoddisfatti il rapporto con i docenti non ne esce particolarmente bene. Vediamo, comunque, quali sono le opinioni espresse. Per un giovane su sei incidono (molto) negativamente i professori troppo severi (15.6)¹⁶. Per circa due su cinque a pesare è la loro insufficiente autorevolezza (22.1)¹⁷. Per più di uno su tre va, invece, stigmatizzata la loro scarsa preparazione (32.8)¹⁸. E, infine, per un terzo il problema sta nel loro scarso interesse per l'aula (34.0).

Un quadro non certo positivo da cui affiorano opinioni un po' meno critiche da parte delle ragazze, pur sottolineando che solo quando si parla della troppa severità dei professori vi sono differenze realmente significative tra i generi. Il giudizio tende, ad ogni modo, a farsi leggermente più negativo con il crescere dello status dei giovani (escluso il caso della troppa severità su cui si soffermano maggiormente i rispondenti con un'appartenenza socio-culturale di basso livello). Nel confronto tra indirizzi i ragazzi degli istituti tecnici risultano i meno critici (pur essendo quelli che dichiarano il rapporto meno positivo), mentre i più severi sembrano essere i liceali, in primo luogo quando si parla di preparazione e di interesse per la classe.

Rispetto al giudizio complessivo sul clima in classe e su ciò che contribuisce a peggiorarlo il rendimento scolastico non appare particolarmente influente. Esso influisce solo relativamente definendo, nel suo miglioramento, un parere un po' più critico nei confronti dei compagni e un po' meno rispetto ai professori.

Tab. 6. Cosa incide negativamente sul clima in classe

(Massimo 2 risposte)	VM	Professionali	Ist. tecnico	Liceo
Compagni poco solidali	18,4	13,9	18,0	25,5
Compagni indisciplinati	26,2	31,7	19,3	31,0
Compagni stranieri	4,4	7,6	3,8	1,0
Divisioni interne	17,5	17,7	11,6	28,0
Prof. troppo severi	15,6	13,3	17,1	16,0
Prof. poco autorevoli	22,1	25,2	17,7	26,0
Prof. poco preparati	32,8	33,5	28,7	39,5
Prof. poco interessati alla classe	34,0	30,8	30,5	44,7

Fonte: Uniurb2018.

Ma passiamo ora al secondo punto. Ossia a cosa potrebbe migliorare la classe e le relazioni al suo interno. E qui vediamo che un giovane su sei

¹⁶ «Quando esagerano fanno passare la voglia di studiare» (S63).

¹⁷ «Sono incapaci di tenere a bada la classe, fanno lezione e quasi nessuno ascolta» (S56).

¹⁸ «Alcuni non sanno niente, perdiamo ore e meno sono preparati, meno abbiamo voglia di ascoltare» (S47).

auspica professori più preparati (16.6) e sempre uno su sei vorrebbe dei compagni più disciplinati (17.9). Un terzo desidererebbe maggiore libertà (32.6), mentre per un ulteriore terzo sarebbero necessari programmi più adeguati e utili anche in prospettiva futura (32.9).

Il desiderio di aver compagni più disciplinati cresce nelle ragazze, negli iscritti alle scuole professionali, nei giovani con uno status di basso livello e in quanti dichiarano un buon profitto. I professori più preparati rappresentano un desiderio soprattutto per i ragazzi dei licei e per quanti godono di uno status medio-alto. L'auspicio di una maggiore libertà giunge, invece, principalmente dai maschi, dagli iscritti presso gli istituti tecnici e i licei e da quanti provengono da nuclei con uno status socio-economico superiore. Si tratta, tuttavia, di una richiesta che non sempre pare essere così sentita, in particolar modo tra i ragazzi meno ligi¹⁹.

Infine, i maschi, assieme ai frequentanti le professionali e a quanti hanno un basso status familiare, richiedono maggiormente programmi più adeguati (anche se poi si tratta di comprendere bene cosa si intenda per più adeguati). Nel caso specifico siano, però, di fronte a differenze tra i diversi profili poco rilevanti statisticamente.

Tab. 7. Cosa potrebbe migliorare la classe e le relazioni al suo interno

	<i>VM</i>	<i>Professionali</i>	<i>Ist. tecnico</i>	<i>Liceo</i>
Compagni più disciplinati	17,9	22,5	16,4	14,3
Maggiore libertà	32,6	28,7	35,2	33,3
Professori più preparati	16,6	14,7	15,9	20,6
Programmi più adeguati al futuro	32,9	34,1	32,6	31,7
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Uniurb2018.

Visto il rapporto tra nuove generazioni, tecnologia e social e nell'idea che esso, nella sua qualità, rappresenti un fattore capace di incidere sul clima in classe, ai giovani si chiede di darne indicazione con riferimento alle ore di lezione. Ebbene, oltre otto rispondenti su dieci (84.9) affermano che nella loro classe è permesso o comunque si fa uso del cellulare, sette su dieci (72.0) che è possibile accedere ad internet e uno su tre (31,2) che si possono, qualora si voglia, fare registrazioni video. Un quadro, ben illustrato dai numeri e dalle testimonianze²⁰, da cui emerge una chiara debolezza da parte di insegnanti, direzione e istituzione scolastica nel far rispettare regole che dovrebbero essere basilari. Con un "lasciar fare" che a volte trova logica in una certa

¹⁹ «Se vogliamo fare qualcosa alla fine la facciamo» (S60).

²⁰ «Non abbiamo il diritto di tenere il telefono, né possiamo andare sui social e fare video in classe, però, ovviamente, usiamo il cellulare senza il permesso dei professori, quindi, non è concesso però ...» (S45).

incapacità degli insegnanti nel gestire la classe²¹. Con il via libera a pratiche che influiscono pesantemente sulle dinamiche e sul clima in classe²² e rappresentano la base, l'elemento cardine, anche del cyberbullismo²³.

Ma sulla questione, a parziale difesa della scuola, va spiegato che se è vero che essa «dovrebbe prendere distanza dai cellulari perché è la qualità dell'insegnamento ad esserne danneggiata» (D4), non può essere ommesso l'atteggiamento spesso ostativo dei genitori i quali, nell'ansia del loro ruolo, arrivano a confondere il buon senso e la regola con la mancanza di libertà²⁴.

E tutto questo racconta quale sia la natura di un oggetto che ormai pervade la nostra esistenza, presente in ogni dove, dal comodino vicino ai nostri sogni al tavolo della cucina affianco alle posate, in un suo continuo gestire la nostra comunicazione, la quale ne deriva ogni sua possibilità. Il tutto in un continuo richiamo mediatico-culturale [Pietropolli Charmet 2019]. A farne costruita estensione corporea, protesi della nostra vita, della nostra quotidianità, della nostra socialità, del nostro stare con gli altri. Nuovo specchio riflesso dell'io. Il pertugio da cui osserviamo e interpretiamo il mondo. La cassaforte possibile del nostro sapere. Il feticcio della nostra libertà. Nostra e dei nostri figli. Purtroppo è noto che nelle libertà, nei cattivi strumenti forniti per la loro elaborazione, si cela il rischio di cadere nelle dipendenze, nelle costrizioni. Fino ad essere soggetti «drogati» per i quali «il cellulare è la memoria esterna in cui è inglobata tutta la loro vita relazionale» (D33).

A chiusura del discorso non va, poi, nascosta la contraddittorietà che si coglie nelle direttive ministeriali, che un giorno incentivano e l'altro proibiscono, e certo non aiutano a regolamentare l'uso di uno strumento che tanto negativamente riesce a determinare il clima in classe. Anche se, alla luce della circolare 5274 del luglio 2024, che regola l'uso degli smartphone nelle scuole, sembra che qualcosa stia cambiando.

Tab. 8. Telefonini, internet e video in classe

	VM	Professionali	Ist. tecnico	Liceo
Si all'uso del cellulare	84,9	84,1	83,6	88,4
Si all'uso di internet	72,0	77,8	65,9	75,0
Si alle registrazioni video	31,2	32,9	23,6	42,7

Fonte: Uniurb2018.

²¹ «Tutti lo usano, i professori ti richiamano ma niente di più. Alla fine per alcuni è un modo per far star tranquilli quelli che fanno casino» (S64).

²² «Il cellulare lo usiamo per copiare, per sconfiggere il sonno, per fare due risate perché, comunque, ci si annoia. Serve un passatempo quando c'è la classica lezione frontale» (S47).

²³ «Usano il telefono per qualsiasi cosa, per parlarsi, copiare, prendere di mira qualcuno. I social, poi, sono incontrollabili, è impossibile gestirli» (D11).

²⁴ «Quando la scuola ha deciso di ritirare tutti i cellulari, i genitori si sono posti in modo arrogante e prepotente sostenendo che non si può limitare la libertà dei figli» (D1).

5. Il corpo docente

In Italia, tra scuola primaria e secondaria, vi sono circa un milione di insegnanti [Fondazione Agnelli 2014, Istat 2017]. Il 4% degli occupati. L'8% se si considera l'occupazione femminile. E si tratta di soggetti con un'età solitamente piuttosto elevata, ben superiore a quella registrata negli altri paesi occidentali [OECD 2017]. Nelle scuole superiori l'età media è di 53 anni e il 70% del corpo docente, fortemente femminilizzato (due donne ogni tre insegnanti²⁵) [Rayneri 2017], ne ha più di 50. Un fatto anche positivo qualora osservato sul piano dell'esperienza che viene, tuttavia, meno se si considera la formazione (un tempo diversa), la minor flessibilità e la minor disponibilità a mettersi in gioco in una scuola che cambia e fa dell'insegnante un attore *multitasking*, ben diverso rispetto alla sua figura tradizionale [Colombo 2017, Argentin 2018]. Con l'emergere di diffidenza, riluttanza e, pure, difficoltà riguardo all'uso delle nuove tecnologie (ICT), ai metodi didattici e alle logiche della valutazione [Gui 2010, Gasperoni 2010].

Il corpo docente nel suo insieme è piuttosto eterogeneo e al suo interno una prima divisione contrappone gli insegnanti stabili, più anziani e maggiormente garantiti ai cosiddetti precari, meno protetti dal sistema e appartenenti alle fasce d'età più giovani. Ed una seconda distingue i docenti curricolari e gli insegnanti di sostegno, che operano come assistenti alla docenza. Figure, quest'ultime, il cui reclutamento segue l'affermarsi delle politiche di integrazione della disabilità e la sempre maggiore presenza, all'interno della scuola, di studenti portatori di disabilità e con Dsa. Nuovi profili che si pongono, a volte, di passaggio verso la docenza curricolare e che per età e caratteristiche tendono ad assomigliare agli insegnati precari [Argentin 2018]. Infine una terza divisione può essere fatta utilizzando quale criterio il grado di soddisfazione rispetto alla professione svolta. Un'attività che non prevede reali progressioni di carriera se non quella dal (solitamente lungo) precariato all'immissione in ruolo o, volendo, quella verso l'attività di dirigente. Associata, negli anni, ad una crisi di prestigio, ad un basso riconoscimento sociale [Fisher 2010, OECD 2014] e, nel confronto con altri paesi, anche ad un deficit sul piano della retribuzione²⁶ [Colombo 2017]. Ciò detto, secondo alcuni studi, gli insegnanti sembrano generalmente abbastanza appagati del loro lavoro, (anche se forse la tendenza sta un po'

²⁵ Fatto che in parte si spiega nella particolarità delle loro scelte scolastiche e dei loro percorsi universitari, orientati verso discipline che facilitano il passaggio verso l'insegnamento [Argentin 2018], ma pure nella perdita di prestigio della professione che lo fa essere lavoro prettamente femminile [Schizzerotto 2002].

²⁶ Realtà rimarcata anche dagli intervistati: «L'aspetto negativo è sicuramente quello retributivo, con una considerazione sociale che peggiora sempre più negli anni» (D17).

cambiando) e possono essere distinti in tre gruppi. Il primo è quello dei più giovani, ad inizio carriera, instabili, precari e, quindi, meno protetti contrattualmente, i quali risultano, ad ogni modo, i più soddisfatti [Gerosa 2014]. Fatto che sembra trovare spiegazione in una collocazione nel mercato del lavoro migliore rispetto a quella dei coetanei. Ed un buon gradimento viene espresso anche dal terzo gruppo, quello dei più anziani a fine carriera. E questo, nonostante, le mancate progressioni professionali e uno stipendio relativamente basso. Mancanze che paiono trovare compensazione nella stabilizzazione, nell'acquisizione di esperienza ed efficacia utili a ridurre le difficoltà nell'azione didattica e nella sua preparazione e, quindi, in una maggiore facilità di orientamento nel mondo scolastico²⁷ [Fischer 2010, Romano 2012]. Bilanciamento che viene meno nel gruppo di mezzo dove i docenti si ritrovano, magari, ancora impegnati nel guado verso la stabilizzazione, con stipendi inferiori ai pari laureati e con prospettive di carriera appiattite. Ed è qui che l'appagamento scende al suo punto più basso.

Ora, però, dopo aver fornito questo sintetico quadro, passiamo al racconto degli intervistati e, in primo luogo, degli insegnanti al fine di coglierne sentire, immagini e rappresentazioni della professione e, più in generale, della scuola nei suoi diversi aspetti.

Nel nostro paese il reclutamento della docenza passa per un «doppio binario». Da un lato la via concorsuale, difficile e macchinosa e dall'altro la *via crucis* del precariato (elemento ormai strutturale del sistema) che diviene un vero e proprio canale di accesso tra *ope legis*, sanatorie e concorsi riservati [Dei 2000, Gremigni 2013]. Con l'aggiunta che pure l'approdo alla cattedra necessita, poi, di periodi più o meno lunghi prima della stabilizzazione [Gerosa 2014].

Ed è soprattutto la *via crucis* del precariato che emerge in modo chiaro dal racconto dei testimoni privilegiati. Arrivare ad ottenere una cattedra significa attraversare un percorso lungo destinato a concludersi anni dopo il suo inizio. Le supplenze sono il punto di partenza. Brevi. Annuali. A volte tutto inizia presso qualche scuola paritaria²⁸. I privilegiati che trovano facile stabilizzazione sono pochi. Per molti è un continuo vagare nel territorio. Un passaggio tra scuole e istituti di ordine e grado diversi. Assumendo nel tempo posizioni e ruoli anche differenti (dalla scuola dell'infanzia alle superiori). Con cambiamenti, più o meno volontari, che riguardano le stesse materie di

²⁷ Nella realtà non tutto sembra seguire questa logica e molto spesso, come emerge anche dalle testimonianze raccolte, sono proprio gli insegnanti più anziani ad avere maggiori difficoltà di orientamento all'interno di una scuola sempre più complessa, burocratizzata e invasa dalle nuove tecnologie.

²⁸ «Una via d'accesso preferenziale in attesa del posto statale, grazie alla possibilità di contrattualizzazione diretta da parte del coordinatore scolastico» [Argentin 2018, 115].

insegnamento. Il tutto non senza effetti sul rapporto che il docente stabilisce con la propria professione, con l'ambiente e con i ragazzi, i primi beneficiari dei suoi saperi e del modo in cui li trasmette. A favorire, assieme ad altri fattori, il rischio del *burn out* degli insegnanti, tra logoramento ed esaurimento emozionale [Argentin 2018]. E pure, a spiegare, in parte, la soddisfazione dell'inizio e della fine di una carriera che, solitamente, trova nel suo mezzo i momenti più difficili.

6. Collegialità e scuola autonoma

Una scuola che si fa presidio territoriale e vuole essere tessuto sociale si abbina certamente con l'immagine di un ambiente collaborativo caratterizzato da unità di intenti e sentire comune²⁹. Eppure tutto questo sembra essere poco aderente al caso italiano dove la collaborazione tra insegnanti e tra questi e la dirigenza scolastica appare debole e poco sostenuta [OECD 2014]. E così anche nello specifico in osservazione. Qui la qualità dello scambio tra insegnanti potrebbe essere rappresentata con poche parole: «se vuoi collabori, se non vuoi puoi non farlo, certo se il rapporto è buono si hanno anche dei riscontri positivi» (D1). Ma forse si finirebbe con il semplificare troppo una questione che trova parte delle sue complessità proprio nella cosiddetta *buona scuola*.

Quando ai docenti si chiede di discutere del rapporto con i colleghi la collaborazione rimane sempre sullo sfondo. Si fa riferimento all'individualismo che caratterizza la professione. L'idea di lavorare assieme appare marginale e se ne dà spiegazione adducendo a questioni formative³⁰. E nel deficit riguardante l'attitudine a collaborare viene meno anche la qualità della comunicazione.

I punti fermi (o proposti tali) dell'innovazione, del cambiamento, di un modo nuovo di insegnare, di trasmettere saperi, sembrano essere gli ostacoli primi. Le nuove logiche tendono a creare divisione più che unitarietà e condivisione. A partire dai nuovi criteri di valutazione che nel corpo docente alimentano spaccature³¹. Fino alle linee organizzative, strettamente legate all'idea di autonomia, che vedono, in primis, cambiare la figura del preside, che da "capo ufficio" si trasforma in un dirigente, in un manager, acquisendo più potere e maggiore discrezionalità sia sul piano dell'azione

²⁹ «Una scuola migliora solo se i suoi componenti partecipano, soprattutto in assetto non gerarchico, alla definizione del traguardo» [Bombardi e Checchi 2001, 106].

³⁰ «Non siamo formati adeguatamente per collaborare» (D31).

³¹ «Hanno creato un modo per considerare ciascuno un po' migliore degli altri, con una competizione che porta alla diffidenza reciproca» (D20).

amministrativa, sia nei confronti del personale docente [Gianelli 2020]. In «un'evoluzione della professionalità: da censori, sorveglianti e burocrati esecutivi si passa ad una progressiva assunzione di responsabilità nel coordinamento e nella linea pedagogica da adottare» [Fiore 2021, 63]. Quella del preside è, oggi, una figura diversa da quella del passato. La sua è una trasformazione che certo risponde alle esigenze di una scuola che si fa azienda, ma contribuisce, altresì, anche a creare lontananza e ad allentare le maglie dei legami ridefinendo i rapporti verso il basso. Il dirigente scolastico tende a relazionarsi seguendo una logica “datore-dipendente”, spesso segnata da rigidità e formalità³². A scapito di un rapporto in grado di considerare adeguatamente i bisogni e il sentire degli insegnanti³³. Alimentando negli stessi pure soggezione e timore³⁴. D'altra parte, nella scuola che smette di essere standard e uguale in tutto il paese [Leone e Marinelli 2021], il dirigente diviene anche il garante e il fautore della flessibilità, altra colonna portante dell'autonomia, intesa come «capacità di adeguare, adattare, modificare, ripensare, rileggere discipline, contenuti e conoscenze, percorsi didattici e approcci metodologici, tempi, orari e spazi» [Ibidem, 165]. Un fatto che gli garantisce un definito controllo sul corpo docente, tra discrezionalità e arbitrio, e pure azioni punitive verso i “mal giudicati” nel lavoro in aula³⁵.

Quello tra corpo docente e dirigente è, dunque, un rapporto tendenzialmente freddo. Non particolarmente empatico (se non con i docenti scelti per formare lo staff del dirigente). Funzionale alle logiche dell'autonomia e ad una scuola che guarda al mercato ma, certamente, non improntato sulla sintonia e sulla vicinanza.

Il preside o meglio il dirigente scolastico, non di rado, si occupa della gestione di più plessi, tra i quali si definiscono pure atteggiamenti competitivi³⁶. Egli, in un sistema scuola dove cresce la complessità gestionale legata all'incremento dei servizi offerti e dove di pari vi è un depotenziamento delle segreterie [Gianelli 2022], necessita nella sua azione di supporti³⁷. E, in una realtà dove non esistono ruoli gerarchici intermedi tra dirigenza e personale, questo compito spetta ai suoi collaboratori che

³² «Vuole essere chiamato preside, sta con la porta chiusa e bisogna prendere appuntamento» (D3).

³³ «Non si trova un momento di discussione che non sia sul come fare corsi su corsi» (D4).

³⁴ «Bisogna stare attenti perché hanno un'autorità evidente» (D33).

³⁵ «Certì docenti sono stigmatizzati, considerati non adatti e trasferiti ad altro incarico» (D24).

³⁶ «Al biennio vanno alla ricerca anche di questi ragazzini con handicap» (D34).

³⁷ «La legge sulla “Buona Scuola” consente di individuare nell'ambito dell'organico dell'autonomia fino al 10% dei docenti per sostenerlo in attività di supporto organizzativo e didattico» [Fiore 2021, 64].

operano come delegati e pure «come supplenti annuali degli assistenti amministrativi senza aver dovuto dimostrare che dispongono delle relative competenze e quindi con efficacia spesso discutibile» [Ibidem, 117]. Figure, la cui scelta passa attraverso il criterio della competenza, ma segue pure quello della conoscenza e dell'amicizia, che assumono un ruolo importante nella gestione e nell'organizzazione scolastica, ma che, al tempo stesso, con la loro presenza non incentivano l'affermarsi di una leadership distribuita³⁸. Creando altresì, antagonismi e malumori legati ai carichi di lavoro, alle invidie ed anche a questioni venali non così nobili³⁹.

7. Crisi della lezione frontale⁴⁰ e avvio della scuola dei progetti

I dati e le testimonianze raccontano una scuola diversa da quella del passato⁴¹ e rispetto a ciò affiorano tra i docenti posizioni e filosofie eterogenee che rappresentano modi diversi di fare scuola.

Ci sono insegnanti entusiasti, convinti dell'esigenza di arrivare ad una scuola meno noiosa e ripetitiva, dove si insegna "ciò che piace" agli studenti⁴². E sono quelli affascinati dai nuovi approcci didattici che vedono nello studente un soggetto da far crescere nell'autoapprendimento, libero da critiche e richiami negativi⁴³. E dalla lezione frontale, che entra in crisi oltre che a causa dell'affermarsi delle nuove logiche didattiche, anche per altri fattori. Tra questi una popolazione scolastica segnata da crescente deresponsabilizzazione e rifiuto per le regole, così come da un basso riconoscimento verso l'autorità dal docente e dalla scuola stessa⁴⁴.

La lezione «è ascolto e presuppone la capacità di ascolto» (D34) ed è chiaro che certi atteggiamenti degli studenti (come quelli appena descritti) tale capacità la compromettono alimentando una forte insofferenza verso l'insegnamento dall'alto, dalla cattedra. La sua incrinatura trova, tuttavia, spiegazione anche nel corpo docente.

³⁸ «Ci sono professori che si credono più importanti degli altri, questa è una realtà» (D27).

³⁹ «Intorno alla dirigenza si forma una cricca di potere con un interesse anche economico» (D4).

⁴⁰ Si usa il termine frontale perché quello usato maggiormente dagli insegnanti.

⁴¹ «Non è più quella della cattedra e della lezione frontale» (D16).

⁴² «La scuola si deve svecchiare, deve abbandonare le modalità che la rendono noiosa e ridondante e cercare di favorire la passione. Non si può più tollerare la lezione dalla cattedra, pesante dall'alto, lo studio mnemonico e il solito discorsetto dei voti» (D16).

⁴³ «Non si può deteriorare l'amor proprio, l'autostima, far sentire un ragazzo stupido perché non sa una declinazione» (D28)

⁴⁴ «Hanno un basso rispetto per tutto, compagni, docenti, istituzione scolastica, fa schifo tutto!» (D1).

Al di là di chi vede altre strade che la contemplan sempre meno, vi sono insegnanti che, per motivi anche diversi, presentano problemi, più o meno marcati, nel tenere la disciplina e, quindi, anche nel proporre la lezione classica⁴⁵. Ecco allora che le nuove modalità didattiche divengono pure un modo per supplire certe incapacità. Anche se, poi, non è detto sia veramente così⁴⁶.

Vero è che la lezione frontale nella scuola attuale non va bene comunque per tutti. Perché insegnare significa «saperlo fare e i più insicuri non ci riescono» (D21). Gli studenti o buona parte di loro «visto l'insegnante capiscono qual è il comportamento da tenere» (D23) e quando «trovano certi docenti si sentono legittimati a fare quello che vogliono» (D25). Con conseguenti scene di caos e disorganizzazione, poco confacenti con lo spirito della *buona scuola*⁴⁷.

In sintesi la lezione nei suoi crismi, nella sua realizzazione o nella sua impraticabilità dipende dalla classe. Dal tipo di istituto. Nelle scuole professionali è pratica proibitiva⁴⁸, diversamente dai licei dove vi è, oltre che più attenzione per questo tipo di esercizio⁴⁹, anche una maggiore disponibilità da parte degli studenti⁵⁰. E dipende pure dalle qualità dei docenti, tra i quali, ad ogni modo, non mancano (pur minoritari) quelli che la considerano ancora fondamentale e la sanno proporre⁵¹.

Riflettendo non si può, tuttavia, omettere che essa sia appunto ascolto, capacità di ascolto e rielaborazione, e nel proporla «si tiene in pugno il gruppo dei più bravi, che la apprezzano, e gli altri non hanno gli strumenti per rielaborare le conoscenze» (D26). E, dunque, «nella semplice memorizzazione di nozioni o esecuzione di procedure strettamente predeterminate dall'insegnante ne fanno le spese soprattutto gli studenti di origine socioculturale svantaggiata destinati spesso all'abbandono precoce degli studi e al conseguente riprodursi delle disuguaglianze di partenza»

⁴⁵ «Tanti hanno difficoltà a gestire la classe» (D6); «Per me la lezione frontale è impossibile» (D3).

⁴⁶ «Ci vuole capacità nella gestione della classe e chi ce l'ha non ha bisogno dei lavori di gruppo» (D11).

⁴⁷ «Entra per un avviso, c'erano gli studenti sopra i banchi, c'era il caos e il professore piangeva» (D1);

⁴⁸ «Al professionale rifiutavano di ascoltare, di stare seduti, giocavano tra loro, era come se l'insegnante non ci fosse» (D8); «Un delirio, ho pensato più volte di cambiare lavoro in quel periodo» (D24).

⁴⁹ I licei seguono le *indicazioni nazionali* il cui contenuto rimane maggiormente programmatico e prescrittivo e restano più ancorati alla tradizione per una didattica più di tipo trasmissivo basata sull'apprendimento delle conoscenze [Cerini e Rucci 2020].

⁵⁰ «Al liceo è facile, hai ragazzi motivati e tu puoi fare la tua lezione frontale» (D2).

⁵¹ «Funziona se l'insegnante è carismatico e preparato, a volte anch'io rimango affascinato dal professore carismatico e dalle sue lezioni» (D7).

[Benadusi 2020, 138]⁵². Ecco che le nuove pratiche della *buona scuola*, possono rappresentare qualcosa di importante nell'*adeguare, adattare, modificare, ripensare, rileggere discipline, contenuti e conoscenze, percorsi didattici e approcci metodologici*. Rendendo più "flessibili" l'apprendimento e le sue modalità.

Si progettano e si organizzano attività su temi, questioni e argomenti diversi quali l'educazione civica, lo sport, la musica, la salute e il benessere, la digitalizzazione ecc., che trovano certamente consenso e gradimento negli studenti⁵³. Vi sono, poi, le ore di potenziamento che riguardano determinate aree tematiche e i bisogni personalizzati degli studenti. E c'è tutta la didattica collaborativa e laboratoriale (*cooperative learning, flipped-classroom, learning by doing, peer education*) con lo studente che diventa parte attiva nel processo di apprendimento e il docente che si trasforma in guida, in tutor. Modalità, anche queste, che piacciono e trovano apprezzamento tra i ragazzi⁵⁴.

Non tutto è però così positivo e non mancano perplessità, critiche e anche disagio rispetto a cambiamenti che trasformano il modo di fare scuola.

I progetti anche denaro. Attorno ad essi si creano gruppi di gestione; le cosiddette cricche (1). Vengono proposti dall'interno – «sono approvati dal consiglio di istituto» (D34) – e dall'esterno – «ci sono agenzie che ci lavorano» (D18). Si alimenta una corsa e la scuola ne finisce invasa⁵⁵, trasformandosi in un "progettificio"⁵⁶, ideale per una nuova categoria di docenti attiva nella progettazione e nel garantire entrate alla scuola. Con l'insorgere, visto che l'attività porta visibilità e riconoscimento, di invidie, critiche e censure, da parte dei docenti che ne sono esclusi.

I progetti sono, inoltre, l'emblema della scuola diseguale (2). Garantiscono, in un circolo tanto virtuoso quanto vizioso, qualità ed efficienza alle realtà ricche⁵⁷. Senza che così sia nel caso delle scuole "meno eccellenti", le quali nelle loro difficoltà, in primo luogo economiche, ne sono penalizzate⁵⁸.

⁵² Rovesciando la prospettiva trattasi delle stesse accuse, "quelle di favorire le disuguaglianze sociali", rivolte proprio alla scuola dell'autonomia e alla *buona scuola*. V. Mastrocola e Ricolfi 2021 e Gavosto 2022.

⁵³ «La parte positiva sono i progetti, sono innovativi e coinvolgono molto» (S63).

⁵⁴ «I lavori di gruppo in classe ti danno modo di relazionarti in maniera diversa» (S64).

⁵⁵ «Con le riforme la scuola è stata bombardata di nuovi progetti» (D13).

⁵⁶ «Nel collegio docenti si parla ormai solo di progetti» (D4).

⁵⁷ «Sono moltissimi! Ci sono diverse fonti da cui attingere, di istituto, regionali, nazionali, ora, alcune cose le faremo con questi fondi che sono spropositati. La mia è una scuola di eccellenza» (D34).

⁵⁸ «Abbiamo poche risorse, la scuola li garantisce ma non li paga e dobbiamo chiedere i soldi ai genitori e non sempre sono disposti a pagare» (D18).

Ma gli aspetti critici, nella scuola azienda che compra e vende prodotti, riguardano anche la stessa qualità dei progetti (3), non sempre rispondente con gli obiettivi preposti⁵⁹. E rispetto ad essi neppure l'apprezzamento degli studenti segue sempre la giusta motivazione⁶⁰.

Le criticità esistono, poi, anche qualora si prendano in osservazione le attività collaborative, considerate, non raramente, fine a se stesse⁶¹ (4). E rispetto ad esse si creano pure altri interrogativi non di poco conto, che sono inerenti alla libertà di insegnamento (5). «Uno spazio che deve essere mantenuto e difeso (anche se) c'è uno sfaldamento e gli insegnanti puntano più ad uniformarsi e a compiacere la struttura dirigenziale in vista di un tornaconto» (D20).

E di fronte ad una docenza che subisce trasformazioni discutibili, non sempre volute e desiderate⁶², sorgono perplessità anche sulle capacità (soprattutto comunicative) del corpo docente, o comunque di una sua componente importante, nel portare avanti la missione richiesta⁶³ (6). Con dubbi aperti pure sulla qualità dell'offerta formativa e dei processi di apprendimento⁶⁴ (7).

8. L'inclusione "maldestra"

Negli anni si sono fatti importanti passi avanti sia riguardo alla conoscenza delle disabilità sia sul piano delle politiche di inclusione. La scuola si apre rispetto a queste problematiche e la presenza di ragazzi con disabilità specifiche e/o con bisogni educativi speciali (certificati e non) negli anni cresce esponenzialmente. Anche se, spesso, la distribuzione all'interno degli istituti e delle classi segue logiche maldestre⁶⁵, ai limiti della segregazione formativa, con l'insorgere di situazioni multiproblematiche

⁵⁹ «Un progetto è valido quando coinvolge un certo numero di studenti, se non arriva a toccare il 10% non credo sia utile. La scuola deve educare tutti, non soltanto una parte che magari ne ha meno bisogno» (D23).

⁶⁰ «Diciamo che due giorni li passavi a divertirti» (S48).

⁶¹ «Tutte queste invasioni di strategie mi sembra si finisca per farle perché bisogna farle» (D12).

⁶² «Non si sa più cosa inventarsi, agli insegnanti si chiede di essere una sorta di showman» (D32).

⁶³ «È difficile stare al passo e si rischia di rimanere troppo indietro e non capire più chi si ha davanti» (D10).

⁶⁴ «Abbiamo fatto un sondaggio per capire quanto stanno sopra i libri e il 70% degli studenti dell'istituto dedica meno di un'ora quotidiana allo studio pomeridiano e tra le opzioni non c'era zero» (D3);

⁶⁵ «A volte la disabilità viene distribuita in un tipo di scuola perché, magari, lì il livello è più basso e così anche per gli stranieri che finiscono tutti in una classe» (D32).

tutt'altro che semplici da gestire: «siamo sommersi di PDP (piano didattico personalizzato) e BES» (D2); «lavoriamo in classi numerose, multietniche e multiproblematiche e questo rende difficile l'apprendimento delle regole e delle relazioni» (D15).

L'inclusività è giustamente uno degli obiettivi primi della *buona scuola*. Ma forse in essa più che di inclusività piena si dovrebbe parlare di un'*inclusività a bassa intensità* portata avanti da professori di serie B costretti a servirsi di espedienti quotidiani [Galvani 2022]. Una modalità sicuramente più realistica! E, in tal senso, pure la metafora dell'insegnante-badante [*Ibidem*] appare piuttosto efficace⁶⁶.

Qui siamo di fronte ad un insegnante che non dà i voti e vive professionalmente di accompagnamento e di relazioni in continua elaborazione⁶⁷. Un crocevia di relazioni che «deve mediare tra le esigenze dell'alunno e quelle dell'insegnante curricolare» (D4). E, ovviamente, anche con quelle della famiglia del ragazzo con cui si attivano rapporti anche difficoltosi che richiedono «una particolare sensibilità per la condizione in cui vivono i genitori e gli alunni con disabilità» (D4). Il docente di sostegno è un mediatore stretto tra relazioni incerte. Non sempre supportato dai colleghi che tendono a scaricargli addosso l'intero onere del sostegno⁶⁸. In un abbandono faticoso e frustrante: «non sono un tuttologo e in certe discipline avrei bisogno di più collaborazione. Tutti dicono sì, ma poi nessuno trova il tempo. Credo che la scuola abbia ancora molto da fare in termini di condivisione» (D4).

9. La digitalizzazione e il deficit di formazione dei docenti

Nella scuola dell'innovazione la tecnologia svolge un ruolo centrale. Gli investimenti nelle ICT sono rilevanti e il Piano nazionale scuola digitale (PNSD) si pone come una colonna portante della *buona scuola*.

La digitalizzazione rappresenta un cambiamento paradigmatico. Una svolta sul piano operativo e su quelli della comunicazione, della didattica e dell'apprendimento, che necessita di un passaggio culturale dirimente attraverso la formazione dei docenti. Non semplice e riguardante, in primo

⁶⁶ «L'insegnante di sostegno deve creare un rapporto molto particolare, qualcosa di intimo che accolga fragilità e debolezze» (D4).

⁶⁷ «Ho lasciato una quinta con cui avevo costruito un buon rapporto, anche se all'inizio molto difficile, ora riparto con una prima, c'è sempre un rapporto da costruire» (D4).

⁶⁸ «Se l'insegnante è sensibile e conosce i diritti dell'alunno il rapporto può essere di collaborazione, a volte, però, c'è un meccanismo di delega totale: questo alunno è tuo e ci devi pensare tu» (D4).

luogo, la generazione X (n. 1965-1980), maggioritaria tra gli insegnanti, per la quale si devono aprire percorsi capaci di seguire le logiche che i tecnici della scuola chiamano *performative* e *supportive* [Argentin 2018, pp. 161-164]. A nostro parere si dovrebbe andare verso una formazione competente ed efficace in un contesto che la incentivi e la supporti. A metà strada tra formazione legata all'esercizio della professione, all'autoapprendimento, allo scambio e alla collaborazione con colleghi e ambiente, e formazione strutturante, organizzata e pianificata. Ma qui siamo di fronte a uno dei conclamati punti deboli della scuola, che da un lato manca del clima collaborativo necessario ad una formazione delegata ai singoli istituti, dall'altro lato propone una formazione vera e propria, che viene proposta come obbligatoria, permanente e strutturale, finendo, tuttavia, con l'essere delegata ai singoli istituti [*Ibidem*].

La questione ICT trova interrogativi anche rispetto alla generazione Z (n. 1997-2012), ossia quella degli studenti in osservazione. La *IGeneration*, la prima nata dopo il Web per cui non esiste distinzione tra reale e virtuale. Affetta, in perenne connessione, da dipendenza per le tecnologie e gli ambienti digitali. E qui il punto si apre non tanto sulle capacità d'uso quanto sulle modalità di fruizione e sulle implicazioni che ne derivano. Basti pensare all'influenza che esercitano sul clima in classe e a come siano riuscite a riplasmare un fenomeno come il bullismo, oggi strettamente associato alla sua versione *cyber*. E se si pongono in relazione tecnologia, scuola e giovani studenti il pensiero non cade certo sul decantato curriculum digitale e sui benefici che essa apporta sul piano della didattica, dell'educazione e dell'apprendere, bensì sul fatto che oggi: «bullismo e i social vanno a braccetto» (D8). E qualora si cerchino responsabilità, la scuola non ne è certo esente perché «i ragazzi dovrebbero essere educati ad utilizzare le tecnologie» (D14), poiché dovrebbe fornire abilità di discernimento, autoregolazione, distacco dai dispositivi. Un compito che dovrebbe spettarle anche se, spesso, ne è semplicemente sovrastata⁶⁹.

Ecco allora l'esigenza di aver docenti preparati che sappiano porsi come educatori al digitale in un ambiente dove la didattica non può più prescindere dalle tecnologie e dove «la digitalizzazione comporta una scarsa attitudine a concentrarsi e tutto è delegato a consultazioni lì per lì che sostituiscono i processi di apprendimento» (D13). E se è vero che «esistono gli strumenti necessari per affrontare il problema» (D15) le perplessità non diminuiscono,

⁶⁹ «Mi ha dato della mongoloide e me ne ha dette un sacco, nel frattempo un compagno riprendeva la scena. A distanza di giorni si è presentata una mamma dicendo che nel gruppo Whatsapp di classe girava il video con il ragazzo che mi insultava» (D3).

i risultati non appaiono incoraggianti e l'uso che i giovani fanno delle tecnologie (a scuola ma non solo) resta una questione controversa e irrisolta.

Siamo di fronte ad una scuola che «riempiamo di tecnologia digitale invece che di letteratura» [Galimberti 2018], dove «tutto è tecnologico e veloce» (D29) e «l'uso di internet stravolge la didattica» (D19). Dove la scrittura segna il passo e così pure il libro, con l'arte dell'*apprendere per apprendere* a farla da padrona, dal basso, tra pari, nella tecnologia. E qui il quesito degli insegnanti resta semplice, ma non banale: «se fai un esercizio non puoi stare sul cellulare, se navighi in internet non puoi ascoltarmi» (D23). Per certi versi un invito sia ad un uso educato sia alla disconnessione, nei tempi e nei modi giusti, adeguati, verso una postura corretta nell'apprendere. Ma quella dei docenti non è voce che si rivolge ai soli studenti.

In un contesto dove la tecnologia è in piena (a volte cruda) implementazione⁷⁰ e rappresenta l'oggi e non solo il futuro «bisogna imparare ad utilizzarla e a conoscerla» (D8). Per essere guida e promotori di buone pratiche⁷¹. E allora si apre la questione della formazione. Che riguarda, comunque, tutti i diversi aspetti della professione.

Come già detto, vi è una forte contraddizione nell'impostazione generale. I canali della formazione strutturante sono diversi. Essa sta in carico al Ministero⁷², ma nella sua gran parte viene delegata e «dipende soprattutto dall'istituto» (D21) con «la scuola (che) propone e i docenti (che) decidono se iscriversi» (D19). E si tratta di qualcosa che è sostanzialmente «libera e non obbligatoria» (D29). I corsi «puoi sceglierli in base ai tuoi interessi» (D6) e la scelta segue solitamente le materie di insegnamento⁷³. E, visto che «ognuno ha un tot di ore da dover dedicare a questi corsi» (D7), succede che la partecipazione all'attività formativa sia, in primo luogo, «finalizzata a totalizzare un determinato monte ore» (D21).

Non vi è una pianificazione ben definita e strutturata ed essa «rimane a titolo personale» (D18), con lacune non nascoste: «spesso ci manca la formazione» (D8). Il che è certamente vero nel caso delle ICT, con l'insegnante costretto a confrontarsi con una classe rovesciata, dove la conoscenza è spesso proprietà degli studenti e ben meno dei docenti⁷⁴. In primo luogo quando appartengono alle fasce d'età più elevate⁷⁵ e presentano

⁷⁰ «Pensano solo a riempirci di novità; iPad, tablet, lavagne» (D4)

⁷¹ «Noi dovremmo saper insegnare la parte migliore del Web» (D7).

⁷² «Nella piattaforma ministeriale trovi tutti i corsi di formazione a livello nazionale» (D5).

⁷³ «Uno segue i suoi interessi» (D7).

⁷⁴ «Non è facile, i giovani sono più capaci di noi adulti, anche a scuola» (D7).

⁷⁵ «Io non sono come il ragazzo che esce dall'università e conosce la tecnologia» (D23)

problemi e riluttanza rispetto a strumenti che non sentono propri⁷⁶. Fatto che si abbina con una certa difficoltà nell'adattarsi ad una scuola che cambia radicalmente e propone un confronto tra generazioni forse troppo lontane⁷⁷.

In una realtà sempre più complessa, un'altra grande questione riguarda la burocratizzazione o meglio la deriva burocratica. Vissuta spesso in modo negativo. Con un senso di alienazione⁷⁸. Per una scuola «sommersa di scartoffie» (D2). Invasa da «direttive ministeriali» (D21). Con un incremento del lavoro dei docenti⁷⁹. Con impegni certamente funzionali alla scuola-azienda attiva nel mercato, ma ben poco graditi e visti come perdite di tempo che «potrebbe essere dedicato più proficuamente alla formazione o all'aggiornamento» (D22). E, in riferimento all'insieme dei nuovi compiti, emerge il docente *multitasking* che cede forzatamente parte della sua libertà e della sua autonomia professionale e si ritrova sempre più impegnato nello svolgere attività di tipo amministrativo che in precedenti stagioni non sono dovute⁸⁰.

10. Dalle organizzazioni agli attori ...

Fin qui si è osservata la scuola ponendo attenzione alle caratteristiche macro-sociali, organizzative e sistemiche. Ora, ci si concentra sugli attori attivi all'interno della classe, ossia i professori, gli studenti e i genitori. Ad ognuno di essi si dedica un breve paragrafo con lo scopo di illustrarne il profilo.

I docenti

Gli insegnanti sono la guida prima all'interno della classe. Comprendere la scuola, osservarla in ottica dinamica, nelle sue evoluzioni, non può, pertanto, avvenire senza averne una adeguata conoscenza. Nel loro modo di vivere la professione. La classe. L'aula e le sue presenze. E per farlo, per

⁷⁶ «Il mondo cambia e uno fatica ad adeguarsi, non sempre ci riesce» (D20).

⁷⁷ «L'età dei docenti è piuttosto elevata e c'è chi è stanco dei ritmi di lavoro e di cercare un dialogo con ragazzi sempre più distanti dalla propria prospettiva» (D13).

⁷⁸ «Siamo soffocati dalla burocrazia» (D4); «La burocrazia ci tritola» (D25); «La burocrazia c'ha aggredito in maniera indecente» (D14).

⁷⁹ «C'è un carico di impegni inutili» (D5); «Bisogna stare al passo con qualcosa che non ti appartiene» (D29).

⁸⁰ «Ci si sostituisce alla segreteria, ma questo impone agli insegnanti un ruolo che non è il loro» (D20).

arrivare a delineare una tipologia, è necessario porre attenzione su aspetti quali le caratteristiche personali (autoritario, autorevole, carismatico, dispersivo), il rapporto con gli studenti (rigoroso, permissivo, distaccato, amichevole, emotivo), le capacità di trasmettere conoscenza e l'approccio verso le modalità didattiche (lezione frontale vs attività collaborative dal basso) e, non ultima, la disposizione rispetto alle linee della *buona scuola* (insegnante che trasmette contenuti vs animatore culturale/*multitasking*). E, dall'insieme di questi aspetti, la varietà dei profili si fa ampia.

Qui partiamo, ad ogni modo, da una contrapposizione che è sostanziale e riguarda due figure attorno a cui si polarizza l'immagine del docente. Una prima associata ad un'idea di scuola *retro* che si vuole superare ed una seconda che, diversamente, si abbina al nuovo corso.

Da una parte troviamo quanti sono «portati a svolgere il loro lavoro in maniera meno partecipativa e intendono l'insegnamento come trasmissione di conoscenze, di contenuti, e guardano la classe nel complesso e non al dialogo con il singolo» (D13). Dall'altra vi sono, invece, insegnanti «interessati ad instaurare un dialogo con ogni alunno, attenti all'aspetto motivazionale, favorendo un'acquisizione critica dei contenuti, promuovendo lo studio come scoperta e cercando di evitare che il ragazzo si identifichi con la valutazione» (D13).

I primi sono parte di una categoria che si fa piuttosto minoritaria. Docenti che rappresentano il passato⁸¹ e trovano realizzazione «sulla cattedra, staccati dall'aula» (D16). Tendenzialmente rigidi, anche autoritari. Attenti «più al trasferimento delle conoscenze e meno alle relazioni» (D4). «Sempre «concentrati sul programma, non curanti di chi va loro dietro e chi no» (D6). Determinando, in questo loro essere, anche situazioni di disagio e malessere⁸².

Ma se è vero che esiste ancora la figura dell'insegnante autoritario, autoreferenziale, poco disposto all'ascolto, a volte pure disinteressato, va spiegato che si tratta, ormai, di una mosca che si fa bianca. Altresì, un certo tipo di impostazione che guarda alla didattica tradizionale o, comunque, attribuisce ancora importanza alla lezione «dall'alto», fatta «dal professore», pare, pur a fatica, sopravvivere. In primo luogo nei licei. Ecco allora che, pur minoritari, continuano ad esserci docenti che fanno non dell'autoritarismo ma dell'autorevolezza (e del carisma) la colonna portante del proprio lavoro⁸³. Fornendo lezioni fuori portata per molti altri colleghi. Ma in una scuola che muta Dna l'autorevolezza incorre in un'erronea confusione con

⁸¹ «Insegnano come cinquant'anni fa e sono dispotici» (D22).

⁸² «Usano il rigorismo, creano la paura dei voti, inculcano soggezione» (D5).

⁸³ «Il docente autorevole ottiene quello che vuole stabilendo un rapporto di fiducia con gli studenti, ma l'autorevolezza non ce l'hanno tutti» (D24).

l'autoritarismo. E anch'essi divengono poco funzionali. Anche quando emergono richieste volte ad un cambiamento nelle linee di condotta all'interno di classi tendenzialmente anomiche e sempre più difficili da gestire⁸⁴. Vi sono inoltre evidenze che spiegano come anche gli studenti, o se non altro una loro parte, preferiscano una guida che faccia dell'autorevolezza il suo perno⁸⁵.

La *buona scuola* contiene dunque una svolta filosofica adatta a questa visione. E in essa si propone il docente che, più o meno consciamente, la incarna, la esprime. Attore nuovo là dove «c'è bisogno di insegnanti diversi, dinamici» (D16), che non vivono di cattedra ma di didattica alternativa, collaborativa, extracurricolare. Un educatore «tollerante e competente, amante del proprio lavoro e gratificato dall'affetto degli alunni» (D15), che coinvolge lo studente e sa prendersene cura. Ma qui, nella narrazione, rischiamo di trovarci di fronte ad un manifesto che poco rispecchia la realtà.

Il docente "nuovo" finisce spesso con il creare negli studenti una certa confusione nei ruoli perché si propone con molteplici facce. Diverse maschere. Non tutte positive. Proponiamo qui una carrellata di queste possibili "maschere" che presenta non pochi aspetti critici.

- Ecco allora il professor *buona scuola* che più di ogni altro ne rappresenta lo spirito, quello più intimo: «Ho smesso di considerare i voti. Io non devo classificare nessun sapere. L'ordine dei voti non significa niente. Quello che ha significato è crescere insieme, l'unica cosa seria che si può fare» (D33).
- Il *badante* che si ritrova, in solitudine, a seguire i ragazzi con bisogni educativi speciali e il *professionista dei progetti* che guarda con superiore interesse all'attività extracurricolare, alla buro-didattica e al *multitasking*.
- L'*amico-confidente*, "dalla sindrome adolescenziale", che piace ai giovani studenti⁸⁶. Un'insegnante che «ama intrattenersi con gli alunni e sviscerare le loro problematiche, sfogandosi anche riguardo ai problemi propri» (D3) e, magari, «degenera in forme di affettività non virtuosa» (D16).
- La *mamma-chioccia*, altra figura piuttosto apprezzata⁸⁷, che «usa la maggior parte del tempo a vedere i problemi della classe» (D6), «tiene molto agli studenti e vorrebbe quasi sostituirsi a loro» (D3).

⁸⁴ «L'autorevolezza è fondamentale per mettere paletti di cui il ragazzo ha bisogno» (D7).

⁸⁵ «Sono molto severi nel definire gli insegnanti: quelli che sanno tenere la classe e quelli che non lo sanno fare» (D28).

⁸⁶ «Dice cose interessanti, ci parli anche fuori dalla scuola e qualcuno ci aggiunge su fb» (S51).

⁸⁷ «Con lei c'è un buon rapporto, è una seconda mamma per tutti» (S48).

- *L'estroso* che, in una continua esibizione, anche sopra le righe, si propone come "il professore alternativo", esuberante e strano⁸⁸.
- Il *militare* che «ha un obiettivo forte da raggiungere, si pone come un mister, un coach e ci mette anche il fisico. Un educatore degenerato» (D17).
- *L'aggressivo*, «fuori da ogni regola, fino ad alzare le mani sugli studenti» (D3).
- Il *disorientato* che «non ha strumenti, non li vuole usare e non riesce a trovarne altri» (D21). Un soggetto con un'età solitamente più avanzata, incapace di stare al passo con un mondo che cambia troppo velocemente.
- *L'alienato* che ha perso il contatto con la propria professione e con il proprio sapere: «si perde e si riperde e se nella lezione spiega due minuti il programma è già tanto» (S52).
- Lo *sfigato* che «non sa farsi rispettare, debole, privo di carattere e personalità» (D12). Sempre in balia degli studenti. Il volto più triste e vulnerabile della scuola. Una figura da sempre presente che nel contesto attuale sembra trovare ancor meno protezione, finendo, spesso, con l'essere bullizzato, anche pesantemente, da parte dei ragazzi⁸⁹. Oltre che oggetto, in certi casi, della derisione dei colleghi e pure di sanzioni da parte della dirigenza scolastica.

Gli studenti

Pensando agli studenti non è facile arrivare ad una simile tipologia che in qualche modo li rappresenti. Perché se da un lato sembrano anche simili dall'altro «ogni giorno ti rendi conto di quanto siano diversi» (D6). Perché spesso si finisce con il confonderli, con il mescolarli dentro la scatola delle generalizzazioni.

Conformisti, resilienti, plasmati nei comportamenti e negli stili, consumatori poco resistenti, deboli sul piano dell'identità e della comunicazione, deformata e appiattita sulla dimensione digitale. Deresponsabilizzati. Con modelli genitoriali fragili e un basso riconoscimento per l'autorità, quella scolastica in primo luogo. Ma fin qui

⁸⁸ «Lo segui perché esuberante, tira i libri, fa saltellare chi sbaglia e ci fa fare azioni imbarazzanti» (S50).

⁸⁹ «Pensi di poter fare quello che vuoi e fai quello che vuoi, questa è la categoria di cui sentiamo parlare nelle notizie di cronaca. Per due anni, tutti i giorni, ad una hanno fatto la macchina a strisce» (S54).

siamo di fronte ad un quadro che è, appunto, un insieme di generalizzazioni che devono trovare la giusta declinazione.

Abbiamo visto dalle loro risposte come i ragazzi tendano a crescere, formarsi, differenziarsi e omologarsi sulla base di una molteplicità di fattori. La provenienza sociale e culturale, l'*habitus*, l'importanza dei genitori e le aspettative che questi hanno rispetto al loro percorso, l'idea di scuola e l'interesse per la stessa e, naturalmente, i gruppi amicali a cui il giovane fa riferimento nel corso dell'esperienza adolescenziale e scolastica.

La provenienza sociale né è, spesso, la guida, la discriminante, verso un determinato percorso, sia esso in una scuola professionale o, diversamente, in un istituto tecnico o in un liceo. Ed è nell'indirizzo preso, tra interesse e disinteresse dei genitori, tra aspettative positive o mancanti, tra adesione più o meno significativa ai modelli amicali, che lo studente si definisce nelle sue proiezioni. Questo per dire che i ragazzi sono ben di più del loro carattere. Sono anche frutto della socializzazione. Il loro esterno. L'ambiente che li circonda. Il contesto oggettivo, nelle sue regole (formali e informali), nelle influenze sue culturali, nelle sue modalità di interazione. Tra apprendimento e neutralizzazione. I giovani sono lo specchio riflesso della propria vita quotidiana. E in essa la scuola è centrale e può essere decisiva, per forgiare il loro stile identitario, che omologa e distingue⁹⁰. In una diversificazione, anche malevola, che stigmatizza e separa, oppure benevola, che accoglie e include⁹¹.

Vero è che lo studente del liceo ha poco a che fare con chi frequenta una scuola professionale. Sono due espressioni funzionali e opposte della scuola.

Certo è che per alcuni il libro conta diversamente e lo studio ha un significato altro. E non si tratta di una questione individuale. Bensì sociale. Filosofica. Politica.

L'aula non è l'indistinto di un gregge. È composizione. Anche bella nella varietà delle sue figure che si affiancano a raffigurare il quotidiano fatto di spazi che si innovano con la lavagna elettronica ma, spesso, paiono fermi al secolo scorso⁹².

⁹⁰ «All'artistico abbiamo una mentalità più aperta, i miei amici, esterni alla scuola, sono molto più normali, hanno un modo diverso. Al classico poi sono tutti fotocopie, sembrano usciti uno dietro l'altro» (S57).

⁹¹ «Alle professionali ci vanno i disagiati, sarà brutto da dire ma ci vanno i disagiati» (S54).

⁹² «La Lim ed il pc ormai sono entrati, ma la classe non è cambiata, stessi banchi, stesse sedie, stessa cattedra» (D28).

Ma ora proviamo ad osservare alcuni di questi volti. Nelle loro sfaccettature⁹³. Lo studioso, il timido, il buffone-dispettoso, l'educato, il ribelle, il prepotente, il problematico, lo straniero. Tutti volti che si fanno gruppo e disposizione in aula⁹⁴, ed esprimono atteggiamenti, variamente empatici, verso la classe e verso gli altri.

La distinzione più chiara resta, tuttavia, quella più semplice. Quella che pone quale criterio-base l'«idea di scuola». Ecco allora che «le classi si dividono in tre gruppi; i ragazzi che si impegnano, studiano e hanno un buon rendimento, quelli in una sorta di limbo, non sfaticati ma nemmeno studiosi e quelli non interessati» (D11). E ciò equivale a dire che «un terzo ci vuol stare, un terzo ci sta perché ci deve stare e un terzo non ci vorrebbe stare» (D17).

E qui possiamo affermare che l'idea della scuola trova solitamente associazione con il riconoscimento e il rispetto verso l'istituzione. «Ci sono ragazzi che vedono nella scuola un mezzo di promozione sociale e sono rispettosi dell'ambiente, degli impegni e del corpo docente e ci sono quelli che la scuola non vale niente» (D1).

Tutte le distinzioni proposte rischiano, tuttavia, di rimanere sterili, poco chiare, qualora la lettura rimanga esterna al contesto scolastico dei tre tipi di istituto. Professionali e licei in primo luogo. Perché è nella distinzione che si colgono le differenze e si esprimono due opposte filosofie. E la scuola emerge nella sua espressione classista.

Nei licei «il 90% degli studenti arriva già con la predisposizione all'apprendimento» (D8) e «hanno una buona preparazione e voglia di studiare» (D18). In essi le relazioni sono forse più fredde⁹⁵ e si strutturano all'interno di dinamiche competitive⁹⁶ che, non raramente, influiscono sul clima e sulla gestione della classe⁹⁷.

Nei licei succede questo. Perché sono licei. Perché c'è ancora il criticato professore che «fa vedere solo il risultato, solo il voto» (D5)⁹⁸. Perché non manca, neppure, il genitore che «spinge il ragazzo ad assumere un

⁹³ «C'è il sapientino, il precisino impeccabile, la maggioranza che è lì senza impegnarsi poi tanto, i ragazzi con problemi e poi molti stranieri, magari venuti da poco e non parlano la nostra lingua» (D6).

⁹⁴ «La maggior divisione è tra la prima e l'ultima fila. Nella prima ci sono quelle più attente mentre in ultima c'è chi si vive molte cose oltre alla scuola e i libri. Io sono nell'ultima» (S47).

⁹⁵ «Al liceo sono più studiosi e meno affettuosi» (D30).

⁹⁶ «Qui gli studenti lavorano per il voto e c'è una forte competizione» (D5).

⁹⁷ «È faticoso! La classe competitiva è faticosa» (D29).

⁹⁸ Le logiche della *Buona scuola* e i corrispondenti sacerdoti non sembrano, comunque, arrendersi. *Roma, il liceo senza voti. L'esperto: «Dovrebbe funzionare così in tutte le scuole»*, vanityfair.it/ 2 novembre 2022.

atteggiamento competitivo» (D13). Creando, magari, ansia, stress e malessere. Ma sono, prima di tutto, istituti dove il giovane va a studiare.

Le scuole professionali sono *altra* cosa. Luoghi dove si ritrovano studenti provenienti dalle fasce sociali più deboli, da famiglie «che spesso vedono la scuola come un obbligo e non certo come una garanzia per il futuro dei figli» (D22), i quali «non hanno un motivo e neppure comprendono il perché sono lì» (D19). Destinati all'abbandono appena sia loro possibile. Qui siamo di fronte a scuole frequentate da chi «ha pochi mezzi e aspirazioni minime» (D24), dove si va *ad imparare un mestiere* (qualora ci si riesca) in linea con quello dei genitori. Per una mobilità sociale sterilizzata.

«Negli istituti professionali chi studia è un'eccezione e in ogni classe, almeno nei bienni, ci sono studenti che non riconoscono l'autorità degli insegnanti» (D4). In essi «troviamo ragazzi con grandi difficoltà nelle capacità logiche e deduttive e, quindi, nell'apprendimento» (D20), in un affollamento poco composito (ma con una sua razionalità "politica") tra «troppi stranieri, troppi DSA, troppi BES, spesso raggruppati nella stessa classe che diventa esplosiva» (D28). Delle (non)scuole dove il discorso sulle competenze può far sorridere amaramente e i comportamenti si distinguono oltre che nello scarso riconoscimento verso l'autorità⁹⁹ anche per la loro durezza¹⁰⁰.

Nelle scuole professionali succede tutto questo. E non è un caso. È la scuola (classista e segregante) nel suo ordine delle cose.

I genitori

Un ultimo riferimento va fatto ai genitori e al loro rapporto con l'istituzione scolastica. E qui, va detto che negli ultimi anni si registra da parte delle famiglie un livello di partecipazione basso rispetto alle attività proposte dalla scuola e, così, pure all'interno degli organi collegiali [Fiore 2021]. Un fatto che rispecchia una disaffezione generale verso la partecipazione politica e sociale. Con un coinvolgimento che, qualora ci sia, tende a privilegiare l'interesse individuale, che guarda al proprio figlio e vede sempre meno la scuola come ambiente di partecipazione e impegno civico.

All'oggi molto del flusso comunicativo e informativo tra scuola e famiglie passa attraverso le nuove tecnologie con strumenti formali come il

⁹⁹ «I ragazzi spesso prendono il sopravvento sui professori» (D7).

¹⁰⁰ «Se vai in un istituto di meccanica dove magari c'è una minoranza etnica che è quella degli italiani, vedi subito come funziona» (D33).

registro elettronico che permette di monitorare costantemente l'andamento scolastico del figlio e con altri supporti informali come le chat online di classe [ibidem]. La comunicazione con i docenti tende, ovviamente, a diminuire nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria. E in linea con ciò anche nel caso specifico risulta poco sostenuta¹⁰¹. Nella narrazione della scuola i genitori assumono, tuttavia, un ruolo non trascurabile che merita attenzione.

Volendo potremmo raggrupparli, in maniera semplice, in tre gruppi: «il genitore collaborativo, quello non collaborativo e quello assente» (D16). Tre figure da sempre presenti nella scuola.

In alcune sue caratteristiche “egemoni”, il genitore appare, però, profondamente cambiato. E la sua si propone come una mutazione quasi genetica¹⁰².

I genitori sono visti dai docenti come assenti e deficitari sul piano della comunicazione, a volte anche su quello della conoscenza¹⁰³, ma, tuttavia, sempre pronti a schierarsi in difesa dei figli, assumendone il ruolo quasi fosse il proprio: «ammettere una difficoltà del figlio sembra equivalere al fallimento della loro azione educativa» (D1). «Si creano muri» (D21). Ne emerge un'idea falsata e drammatizzata, di una scuola da cui il figlio deve essere difeso. Tutelato. Un antagonismo accompagnato da un crescente deficit di fiducia e considerazione anche rispetto al corpo docente¹⁰⁴. E «quando un docente perde il suo ruolo di fronte alla famiglia è finita» (D30), viene meno quella credibilità che dovrebbe essere qualità intrinseca di ogni educatore.

Resta, tuttavia, il fatto che anche i genitori, così come gli studenti, vanno osservati con riferimento ai diversi tipi di istituto. Quelli interessati ai figli, tra i quali si includono alcuni genitori iperprotettivi, aggressivi, conflittuali e poco ossequiosi nei confronti dell'istituzione scolastica, rappresentano la realtà dei licei e, se vogliamo, anche di certi istituti tecnici. Poi ci sono gli altri. Quelli assenti. Che «non esistono, sono dei fantasmi» (D9). Che «spesso non conosciamo» (D14). Perché, magari, «impegnati a mettere insieme il pranzo con la cena» (D22). Perché culturalmente non riconoscono il valore della scuola. Perché non la collegano al futuro dei figli. E qui, forse,

¹⁰¹ «Le occasioni sono poche e solo in casi particolari sentono il bisogno di parlare con un docente» (D5).

¹⁰² «Fino a qualche anno fa c'era sinergia e rispetto, ora tutto va progressivamente scomparendo. Il genitore si fida del figlio e non dell'insegnante ed è pronto a scaricare le colpe sull'istituzione scolastica» (D20).

¹⁰³ «Non sono presenti e non sanno cosa succede nelle vite dei figli» (D12).

¹⁰⁴ «Non ti rispettano, per molti il docente non è una professione, credono che tutti possano farlo» (D14).

considerata la scuola frequentata, pure con qualche non irrilevante ragione. Perché «al professionale si raggruppano i ragazzi all'ultima spiaggia. Tutto quello che viene rifiutato dalle altre scuole finisce lì e per forza di cose ci sono troppi problemi sociali riuniti insieme» (D28).

11. Conclusioni: scuola, figli, genitori un cambiamento antropologico

Al termine di questa narrazione si propongono alcune brevi considerazioni utili nello spiegare certi cambiamenti interni alla scuola.

Spesso, come già sottolineato, si pone l'accento sul basso riconoscimento attribuito alla scuola da parte dei giovani studenti (e pure dai genitori). Un fatto a cui si accompagna ad una marcata deresponsabilizzazione e ad uno scarso rispetto per l'ambiente e le sue figure. E qui È opportuno domandarsi: da dove viene questo trend? Come si può correggerlo?

In un bel lavoro Pietropoli Charmet [2019] si sofferma sulle trasformazioni ideali riguardanti il *figlio dell'uomo* e sui modelli che si propongono di avviarlo verso l'età adulta. Vi è stato, negli ultimi decenni, un cambiamento decisivo. Dall'idea che vede la sua natura come qualcosa che deve essere indirizzata, "corretta" dalle possibili deviazioni, attraverso l'insegnamento, la cultura, i valori. La socializzazione. L'immagazzinamento di regole e divieti. Il controllo sociale. Il senso di colpa. Si è affermata, invece, un'idea *altra* che lo vede innocente, da tutelare nella sua natura che (ora) si vuole incontaminata, da preservare, da "proteggere" dall'aggressione della cultura e dai processi educativi che inculcano. Nel mantenimento del suo diritto a «rimanere tale e a sviluppare la propria competenza e indole naturale» [*ibidem*, XV].

Un passaggio di paradigma dirimente che ridefinisce l'azione educativa genitoriale, così come quella di altre agenzie. La scuola in primo luogo. Verso modelli che guardano sempre più al porsi come custodi e tutori. E sempre meno come educatori (nel senso classico). Solitamente con esigua sintonia. Poco collaborativi. Su piani opposti. Paradossalmente, a fronte di una dimensione culturale sempre più pervasiva, penetrante nel produrre bisogni, desideri, attese e immaginari sociali e valoriali che plasmano veloci comportamenti, stili di vita, oltreché visioni e percezioni definitorie del mondo (formale e informale) e dell'*altro*. In una realtà ormai colonizzata da new media e social, che si fanno "casa costruita", non sostituibile, ed ambito identitario per le nuove generazioni. Per la generazione Z.

Secondo le ricostruzioni dei testimoni siamo al cospetto di un mondo genitoriale suddivisibile, tuttavia, in due principali gruppi. Da un lato, un

primo gruppo solitamente poco attento all'esperienza scolastica dei figli, in particolare quando questi frequentano gli istituti professionali. E, altresì, poco fiducioso nell'individuare una relazione positiva tra scuola e futuro dei figli. In un insieme di scarse attenzioni e carenze che tendono, tuttavia, ad incidere relativamente poco sulle carriere scolastiche (e professionali), già ben segnate nelle condizioni di partenza e in contesti della riproduzione sociale dove i destini incontrano scarsi imprevisti.

Dall'altro vi è, invece, una realtà genitoriale in cui emerge una visione della scuola in certi casi migliore (quelli che si interessano e collaborano coi docenti), ma per lo più tutt'altro che costruttiva. Con i genitori che tendono spesso a porsi come tutori, come garanti, lì a proteggere, a difendere i figli e i loro interessi individuali rispetto ad una scuola che smette di essere percepita come istituzione volta al bene comune. Senza una giusta collaborazione. In una continua contrapposizione volta, non raramente, a minare la credibilità e a delegittimare le figure degli insegnanti¹⁰⁵. In un acceso, spesso aspro, antagonismo che sfocia pure nella contesa legale. All'interno di un quadro poco esemplare dove trovano sempre maggiore spazio e i ricorsi al giudice e improprie presenze come quelle degli avvocati¹⁰⁶. E dove non mancano pure le aggressioni ai docenti¹⁰⁷, dalle quali traspare un'idea della scuola tutt'altro che positiva ed edificante.

Un'istituzione scolastica che perde riconoscimento e autorevolezza non solo nelle proiezioni e nell'atteggiamento genitoriale ma pure nel modo in cui si propone e cambia nei suoi approcci educativi. Nel suo voler essere la *buona scuola*, dominata solo da parole chiave e buone intenzioni. Nel suo volersi trasformare da luogo dell'educazione ad ambito di apprendimento dell'apprendere. Tutrice e garante anch'essa del giovane lì a «sviluppare la propria competenza e indole naturale».

In particolare, la Buona scuola si presenta debole nella sua aziendalizzazione. Nel suo essere prodotto e mercato. Per una scuola di serie A e scuole *altre* (intrise di costruite e “funzionali” multi-problematicità). Classista. Incapace di dare risposte alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Nel segno di una meritocrazia sempre più sinonimo di disuguaglianza [Abravanel 2021] dove prevale la burocrazia e non si garantiscono i ricambi di professionalità: una scuola invecchiata

¹⁰⁵ Fontana: “Basta con i genitori avvocati dei figli. No ai docenti svalutati, così si mina alla credibilità della scuola”, *Orizzontescuola.it*, 4 luglio 2023. *Quei genitori avvocati dei figli che fanno perdere autorevolezza ai docenti*, *Latecnicadellascuola.it*, 23 agosto 2019.

¹⁰⁶ *Scuola, i genitori ricorrono alla giustizia anche per i voti ma poi snobbano le elezioni dei propri rappresentanti*. *La Repubblica.it*, 1 dicembre 2022.

¹⁰⁷ *Docenti aggrediti, Valditara dà i numeri: “5 al mese fino a maggio 2023. In quasi la metà dei casi erano coinvolti i genitori”*, *Orizzontescuola.it*, 3 settembre 2023.

(paradossalmente) nelle sue nuove figure *multitasking*, che perdono identità e generano confusione di ruolo.

Si è visto come le figure docenti siano sempre meno professioniste dell'educazione e sempre più animatrici, dai profili, in molti casi, piuttosto deboli. Non sempre adeguatamente formate. Poco riconosciute. A volte incapaci nel gestire l'aula. Tra ragazzi circondati di tecnologia, cellulari fuori controllo (zainetti a copertura) e libri assenti. Svuotati della capacità di attenzione, tra apatia e disinteresse per la "lezione" (vecchia pratica sempre meno nelle corde degli insegnanti). Con l'aula riempita di progetti ed esercizi dal basso. Nella ricerca, comunque, di un «passatempo». Un antidoto alla noia. Nel gioco, nei social. Nel bullizzarsi a vicenda: «cosa che diverte tutti» (S62). O, magari, nel focalizzare l'azione su qualche malcapitato professore¹⁰⁸.

“Oggi siamo di fronte ad un cambiamento antropologico che riguarda la società, la famiglia e certamente la scuola, e di fronte ad esso bisognerebbe sapersi attrezzare e intervenire. Con visione. Chi scrive da analista ha il compito di osservare, leggere e comprendere i fenomeni sociali, più che dare ricette e soluzioni. Compito che spetta ad altri. Ad altre competenze. Magari anche sulla base delle conoscenze che la ricerca fornisce.”

Riferimenti bibliografici

- Abbiati G., Argentin G. e Gerosa T. (2017), *Non proprio la stessa scuola*, in P. Falzetti (a cura di), *Uno sguardo sulla scuola*, FrancoAngeli, Milano, 199-209.
- Abravanel R., [2021], *Aristocrazia 2.0*, Solferino, Milano.
- Adams G.R. e Berzonsky M., (eds), [2003], *Blackwell Handbook of Adolescence*, Blackwell, Oxford.
- Ardeni P.G. [2020], *Introduzione. Istruzione e disuguaglianze in Italia. Le ragioni di un binomio*, in A. Gentili e G. Pignataro, (a cura di), *Disuguaglianze e istruzione in Italia ... op. cit.*, 9-21.
- Argentin G., [2018], *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Il Mulino, Bologna.
- Asso F. e Pavolini E., (a cura di), *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze tra Nord e Sud*, Donzelli, Roma.
- Bandura A., [1996], *Teoria socialcognitiva del pensiero e dell'azione morale*, in «Rassegna di psicologia», 1.

¹⁰⁸ Rovigo. *Choc a scuola: studenti sparano alla prof con una pistola ad aria compressa. Risate e cellulari che riprendono tutto*, Il Gazzettino.it, 25 ottobre 2022.

- Benadusi L., [2020], *Educare per competenze e autonomia scolastica*, in M. Campione e E. Contu, (a cura di), *Liberare la scuola ... op. cit.*, 133-144.
- Bombardi S. e Checchi D., [2020], *Valutazione e miglioramento*, in M. Campione e E. Contu, (a cura di), *Liberare la scuola ... op. cit.*, 99-110.
- Bono S. [2020], *Vent'anni di legislazione scolastica, vent'anni di autonomia delle istituzioni scolastiche*, in M. Campione e E. Contu, (a cura di), *Liberare la scuola ... op. cit.*
- Boonk L. et al. [2028], *A Rewiew of the Relationship between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement*, in «Educational
- Bourdieu P. e Passeron J., (1970), *La Reproduction. Elements pour une theorie du sistem d'enseignement*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P., (1977), *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, in J. Karabel e A.H. Hasley (eds), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Oxford, 487-511.
- Brint S., [1999], *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Burr V., [2002], *La persona in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Calvani A., *La vecchia scuola e il disastro attuale. Una riflessione trasversale tra ideologismi, responsabilità pedagogiche, evidenze e buon senso*, SApIE, luglio 2022.
- Campione M. e Contu E., (a cura di), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Il Mulino, Bologna.
- 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.
- Cerini G. e Rucci A., [2020], *Autonomia didattica e indicazioni nazionali*, in M. Campione e E. Contu, (a cura di), *Liberare la scuola ... op. cit.*, 145-160.
- Colombo M. e Santagati M.G., [2014a], *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli studenti stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M., [2014b], *Dinamiche sociali e sistema educativo in Italia dopo la crisi del Welfare State*, AaVv, *Educare nella crisi del Welfare State*, La Scuola, Brescia. 31-53.
- Colombo M., [2017], *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Vita e pensiero, Milano.
- Cominelli G. e Ribolzi L., [2020], *L'autonomia prima dell'autonomia*, in M. Campione e E. Contu, (a cura di), *Liberare la scuola ... op. cit.*, 41-52.
- Dei M., [2000], *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Fava T., [2023], *Bulling in Italian Schools between normality, deviance and stigma. A statistical investigation but not only that*, "WP-EMS, Working Papers Series in Economics, Mathematics and Statistics", 3, Università di Urbino, Urbino.
- Fava T., [2024], *Ragazzi di Scuola, Controistoria della scuola e del bullismo*, Castelvecchi, Roma.

- Fiore B., (2021), *La relazione tra famiglie e scuola. Modelli giovanili e politiche sociali*. Carocci, Roma.
- Fisher L., [2010], *L'immagine della professione*, in A. Cavalli e G Argentin, *Gli insegnanti italiani: come cambia ... op. cit.* 75-96.
- Fondazione Agnelli (a cura di), [2014], *La valutazione della scuola*, Laterza, Bari-Roma.
- Galimberti U., [2018], *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano.
- Galli della Loggia E., [2019], *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Padova.
- Gasperoni G., [2010], *La valutazione dell'insegnamento*, in A. Cavalli e G Argentin, *Gli insegnanti italiani: come cambia ... op. cit.* 343-364.
- Gavosto A., [2022a], *Merito. Partiamo dai docenti*, Repubblica, 6 novembre 2022.
- Gavosto A., [2022b], *La scuola bloccata*, Laterza, Bari-Roma.
- Gentili A. e Pignataro G., (a cura di), [2020], *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*, Carocci, Roma.
- Gerosa T., [2014], *Premiati e (s)contenti. Come la condizione contrattuale degli insegnanti incide sulla loro soddisfazione*, in «Scuola democratica», 3, 525-548.
- Giannelli A., [2020], *Il preside diventa dirigente*, in M. Campione e E. Contu, (a cura di), *Liberare la scuola ... op. cit.*, 111-120.
- Gremigni E., [2012], *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra precariato alienazione e perdita di prestigio*, FrancoAngeli, Milano.
- Gui M., [2010], *L'uso didattico delle ICT*, in A. Cavalli e G Argentin, *Gli insegnanti italiani: come cambia ... op. cit.* 285-302.
- Istat [2017], *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie*, Istat, Roma.
- Istat, [2019], *Livelli di istruzione e ritorno occupazionali, Anno 2019*, Report, Roma.
- Leoni L. e Marinelli A., [2020], *Riavviare l'autonomia: la legge 107 del 2015 tra luci e ombre*, in M. Campione e E. Contu, (a cura di), *Liberare la scuola ... op. cit.*, 161-76.
- Marta E., Alfieri S., Bonanomi A. e Aresi G., [2017], *Relazioni familiari e dominio morale come fattori di protezione del rischio*, in Istituto Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, Il Mulino, Bologna.
- Mastrocola P, Ricolfi L. [2021], *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La nave di Teseo: Milano.
- Mesa D. e Triani P., [2017], *Imparare a scuola: una risorsa per la vita?* in Istituto Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile ... op.cit.*
- OECD [2017], *Education at a Glance 2017*, OECD, Paris.
- OECD, [2014], *Talis, Teaching and Learning International Survey 2014*, OECD, Paris.
- Pietropolli Charmet G., [2019], *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Laterza, Bari-Roma.

- Rayneri E., [2017], *Introduzione al mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Romano T., [2012], *Riflessioni dei docenti*, Liguori, Napoli.
- Saraceno C., [2022], *Se il ministro tradisce la scuola dei più fragili*, in «La Stampa», 1 luglio 2022.
- Schizzerotto A. e Barone C., [2006], *Sociologia dell'educazione*, Il Mulino Bologna.
- Schizzerotto A., [2002], *La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti italiani*, in A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.