

Contrastare le disuguaglianze educative: partecipazione studentesca e orientamento scolastico

di Chiara Agostini, Ester Bonomi e Margherita Gori Nocentini



Ricerca promossa da

act:onaid
— REALIZZA IL CAMBIAMENTO —

Le ricerche di Percorsi di secondo welfare

Percorsi di secondo welfare è un Laboratorio di ricerca e informazione che afferisce al Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche dell'Università degli Studi di Milano. La sua *mission* è analizzare e raccontare come sta cambiando il welfare esplorando i nessi fra sostenibilità delle politiche e tutela dei nuovi rischi sociali, in particolare approfondendo le sinergie tra attori pubblici e non. Attraverso le proprie attività di ricerca, informazione, formazione e accompagnamento, Secondo Welfare ambisce a promuovere un dibattito empiricamente fondato, plurale e accessibile. A tale scopo diffonde le proprie analisi attraverso il portale www.secondowelfare.it, cura i *Rapporti sul secondo welfare in Italia* e la collana *Working Paper 2WEL*, realizza ricerche per istituzioni pubbliche, organizzazioni private e realtà non profit. Il Laboratorio, che è oggi fulcro di un ampio network di soggetti che si occupano a vario titolo di ricerca e disseminazione sui temi legati al secondo welfare, svolge le proprie attività istituzionali grazie al supporto di importanti partner. Attualmente sostengono Secondo Welfare: Ambito Valle Seriana, Cisl Lombardia, Edenred Italia, Fondazione Bracco, Fondazione Cariparma, Fondazione Cariparo, Fondazione Cariplo, Fondazione Compagnia di San Paolo, Fondazione CRC, Fondazione Unipolis, Welfare Insieme.

© Percorsi di secondo welfare 2022

Le ricerche di Percorsi di secondo welfare

ISBN 979 12 80161 23 9

www.secondowelfare.it • info@secondowelfare.it

Milano, Aprile 2022

Contrastare le disuguaglianze educative: partecipazione studentesca e orientamento scolastico

di Chiara Agostini, Ester Bonomi e Margherita Gori Nocentini

Ricerca promossa da

act:onaid
— REALIZZA IL CAMBIAMENTO —

Aprile 2022

Le autrici

Chiara Agostini dottore di ricerca in Analisi delle Politiche Pubbliche, dal 2014 è ricercatrice del Laboratorio Percorsi di secondo welfare. In precedenza ha lavorato per cinque anni come assegnista di ricerca per l'Università di Roma La Sapienza, l'Università di Bologna e l'Università degli Studi di Milano. È stata Visiting Scholar presso l'Institute of Governmental Studies, Università della California – Berkeley e l'European Social Observatory di Bruxelles. Negli anni si è sempre occupata di politiche di welfare. Il suo percorso di ricerca è iniziato (con il dottorato) guardando alle trasformazioni promosse dalla Legge 328/2000 e al rapporto fra decentramento e welfare locale. Successivamente si è occupata della relazione fra sistemi di welfare e sistemi dell'istruzione. Più di recente la sua attività si è concentrata soprattutto sulle politiche di contrasto alla povertà, di conciliazione e per l'infanzia. Il filo conduttore di tutto il suo lavoro di ricerca è l'attenzione ai sistemi di governance (sia multilivello che multistakeholder).

Ester Bonomi si è laureata nel 2018 in Management Pubblico all'Università degli Studi di Milano, corso di cui è anche stata tutor, e nel 2021 ha conseguito la Laurea Magistrale in Amministrazioni e Politiche Pubbliche presso il medesimo Ateneo, con una tesi di ricerca sulle narrative inerenti alle politiche di work-life balance comparando Italia, Spagna e Regno Unito. Collabora con il Laboratorio Percorsi di secondo welfare dal 2021, occupandosi di politiche di contrasto alla grave marginalità e alle disuguaglianze educative. Altri suoi interessi di ricerca sono le politiche riguardanti la conciliazione vita-lavoro e le pari opportunità.

Margherita Gori Nocentini si è laureata nel 2018 in Scienze politiche all'Università di Pisa, e nel 2021 si è specializzata in Sociologia e Ricerca sociale all'Università degli Studi di Firenze con una tesi sui processi partecipativi nelle politiche climatiche locali. In parallelo, è stata allieva ordinaria alla Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa e ha collaborato con diverse organizzazioni private e del terzo settore, tra cui Oxfam Italia. Dal 2021 è dottoranda in *Urban planning, design and policy* al Politecnico di Milano e collabora con il Laboratorio Percorsi di secondo welfare. I suoi principali ambiti di interesse sono le politiche di sviluppo locale, la partecipazione nelle politiche urbane e le disuguaglianze educative.

Indice

Prefazione	6
Executive Summary	8
Introduzione	11
1. La partecipazione giovanile a scuola	14
1.1. Partecipazione e giovani	14
1.2. Caratteristiche e qualità della partecipazione giovanile	15
1.3. La partecipazione a scuola	18
1.3.1. La scarsa partecipazione studentesca e l'abbandono scolastico	18
1.3.2. <i>Lo student engagement</i> e la <i>student voice</i>	19
1.3.3. Modelli e gradi di partecipazione a scuola	22
1.3.4. Fattori che influenzano la partecipazione studentesca	22
1.3.5. Benefici e limiti della partecipazione a scuola	23
1.4. La partecipazione studentesca in Italia	24
1.4.1. I numeri della partecipazione studentesca in Italia	24
1.4.2. Gli strumenti di partecipazione interna alla scuola	25
1.5. L'indagine sul campo: i due focus group	28
1.5.1. Gli strumenti di partecipazione previsti dalla normativa vigente	28
1.5.2. Gli strumenti di partecipazione che nascono dal basso	31
2. L'orientamento scolastico in Italia e in Europa	34
2.1. Che cos'è l'orientamento e come può contrastare l'abbandono scolastico	34
2.2. L'orientamento in Europa	35
2.2.1. L'orientamento permanente nella visione europea	35
2.2.2. Le strategie di orientamento adottate dai Paesi europei	37
2.3. L'orientamento in Italia	40
2.3.1. Le riforme realizzate	41
2.3.2. Il sistema di governance	43
2.3.3. Principali criticità	45
2.4. Best practice in Italia	47
2.4.1. Il progetto Orientamento Metropolitan di Bologna	47
2.4.2. Il caso di AFOL Metropolitana Milano	50
Riflessioni conclusive	53
Annex - Interviste e focus group realizzati	56
Riferimenti bibliografici	57

Prefazione

a cura di ActionAid Italia

Per ActionAid la scuola è il primo luogo di prevenzione e contrasto delle disuguaglianze, l'unica istituzione che ha le potenzialità per essere centro di aggregazione dell'intera comunità educante e richiamare alla responsabilità educativa tutti gli attori preposti. La scuola è palestra di democrazia e generatore di inclusione delle comunità, in primis dei ragazzi e ragazze. Da anni ActionAid collabora e supporta le istituzioni scolastiche con questo obiettivo, nel rispetto e valorizzazione della loro funzione pubblica e nell'interesse primario e incondizionato dei e delle cittadine minorenni.

Per mandato costituzionale, la scuola contribuisce a rimuovere le disuguaglianze e ha l'obiettivo di contrastare le disuguaglianze educative, garantendo un accesso equo e privo di discriminazioni all'istruzione e lo sviluppo del potenziale di ogni studente e studentessa. Nonostante impegno e passione del corpo docente, auto-organizzazione di collettivi e gruppi di studenti e studentesse, alleanze educative territoriali che valorizzano le conoscenze e le competenze dei diversi soggetti del territorio, il sistema di istruzione nel suo complesso si trova ad affrontare criticità evidenti che non trovano ancora nelle politiche nazionali e locali risposte strutturali, riforme e investimenti sostenibili e ordinari per farvi fronte.

La prima evidenza delle criticità emerge dai dati Pisa-Ocse che, seppur limitati alle competenze base, sono senz'altro indicativi di carenze di apprendimento trasversali: il 23,3% di giovani di 15 anni non raggiungono il livello base di italiano, 23,8% quello di matematica¹. Persistono, come a conoscenza di tutti, dati allarmanti su coloro che diventano maggiorenni senza un diploma, i cosiddetti *early leaver of education and training*, in particolare in aree interne e del Sud dell'Italia; le stesse aree in cui si rilevano dati più bassi nelle competenze base. Numerose testimonianze dai territori di studentesse e studenti, docenti, genitori, confermano questo scenario.

La seconda evidenza è la trasmissione intergenerazionale e la cristallizzazione geografica delle disuguaglianze. Famiglia e contesto socioeconomico, sono fattori che influiscono profondamente e in modo multicausale sul percorso di crescita, di apprendimento e di cittadinanza di uno studente e di una studentessa nell'ambito scolastico ed educativo. Quando parliamo di disuguaglianze di partenza, non intendiamo solo il rapporto tra successo o insuccesso formativo e reddito o opportunità lavorativa, ma tra il primo e la partecipazione scolastica, associativa e politica e tra il primo e il benessere del singolo studente e della collettività. Educazione e cittadinanza sono legate indissolubilmente tra loro.

Guardando alla famiglia d'origine, vediamo, ad esempio, che il 37% dei giovani in svantaggio economico è al di sotto del livello base di lettura, 14% in più della media nazionale e 26% in più dei giovani più privilegiati²; oppure che il titolo di studio dei genitori determina pesantemente quello dei figli: l'82,2% di coloro che frequentano un liceo hanno un genitore con almeno un diploma, percentuale che scende al 46,7% per coloro che frequentano un istituto professionale³. Non dimentichiamo, inoltre, quanto le barriere linguistiche e culturali legate a condizioni di vulnerabilità economica influenzano il percorso educativo. Solo a titolo esemplificativo la percentuale di alunni stranieri in ritardo nel loro percorso di studi rispetto all'età anagrafica cresce passando da un ordine di scuola al successivo e raggiunge il 58,2% degli iscritti nel caso della scuola secondaria di II grado⁴.

1 OECD, *PISA 2018 Results*, OECD, Paris 2019, vol. I, p. 17.

2 OECD, *PISA 2018 Results*, OECD, Paris 2019, Table II.B1.2.6.

3 ISTAT, *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. differenze strutturali tra scuole statali e paritarie*, Roma 2017, p. 57.

4 Openpolis, *Con i Bambini, I minori stranieri nelle scuole italiane, tra disuguaglianze e diritto all'inclusione*, 2020

Eppure, sappiamo che la scuola può ridurre *le disuguaglianze di partenza*: la scuola primaria italiana, secondo uno studio comparato dell'UNICEF⁵, riesce nell'obiettivo meglio della secondaria, dove si confermano sempre più evidenti fenomeni di segregazione. I fattori interni alla scuola che consentono di ridurre le condizioni di vulnerabilità sono molteplici e vanno dalle forme della didattica (dalle conoscenze e competenze dei docenti, dall'utilizzo di metodologie partecipative alla cultura democratica a scuola, dalla qualità degli ambienti di apprendimento e degli spazi sicuri e aperti al dialogo, alle opportunità di formazione o relazione con il territorio), alla struttura dei cicli scolastici e all'orientamento, dal benessere a scuola, alla partecipazione alla governance. Senza mai dimenticare, però, che elementi relativi alla famiglia (reddito, abitazione, salute, istruzione dei genitori, reti sociali, ecc.) e al contesto sociale e culturale territoriale, sono altrettanto cruciali e necessitano di interventi strutturali proprio in coordinamento con il sistema d'istruzione.

Nell'ampio ventaglio di strumenti che consentono di ridurre le disuguaglianze educative all'interno della scuola al fine di valorizzare talenti e qualità del singolo, nell'ambito di questa ricerca abbiamo quindi deciso di concentrare l'attenzione su due aspetti: l'orientamento e la partecipazione (in particolare interna alla scuola), con un focus sull'istruzione secondaria di secondo grado, soprattutto per la componente partecipazione. La scelta è stata direzionata sia per l'esperienza acquisita da ActionAid in ambito programmatico, sia dai bisogni rilevati congiuntamente alle comunità educanti e ai network con i quali lavoriamo. Inoltre, questi strumenti sono meno attenzionati rispetto ad altri e ancora non esistono analisi sul rilevante impatto che possono avere nella riduzione delle disuguaglianze.

Evidenze e analisi del report dimostrano, da un lato, che rafforzare gli strumenti di partecipazione di studenti e studentesse e ridare valore a una cultura e a una pratica democratica nella scuola e, dall'altro, strutturare un sistema di orientamento integrato e permanente, trasversale e in rete con i soggetti del territorio, sono fattori che possono nettamente favorire il contrasto delle disuguaglianze e rimettere in moto la mobilità intergenerazionale.

Consapevoli delle sfide che il sistema scuola sta vivendo e del rinnovato dibattito portato avanti dai movimenti studenteschi e dalle reti locali e nazionali sulla necessità di una riforma strutturale, vogliamo contribuire al ripensamento della scuola perché come organizzazione sentiamo la responsabilità di riportarla al centro dell'elaborazione culturale e dello sviluppo del Paese, e di assicurare un'educazione inclusiva, partecipata e non discriminante nell'interesse superiore di bambini, bambine e adolescenti.

La ricerca è stata affidata al Laboratorio Percorsi di secondo welfare che ha condiviso il percorso con il team ActionAid composto da Corinne Reier – Community engagement officer, Luca Fanelli – Project manager OpenSpace, Maria Sole Piccioli – Focal Point Education. ActionAid desidera ringraziare inoltre Unione degli Studenti per la coprogettazione di azioni e obiettivi anche nell'ambito di questa ricerca.

5 Y. Chzhen et al., *An unfair start: inequality in children's education in rich countries*, UNICEF 2018, p. 8.

Executive Summary

- Il sistema italiano dell'istruzione presenta oggi diverse criticità strutturali. Tra le principali si segnalano: lo scarso livello delle competenze acquisite dagli studenti, l'alto tasso di dispersione scolastica e l'insufficiente capacità di incidere sulle disuguaglianze sociali di partenza, che talora si rafforzano nel sistema scuola.
- Il presente rapporto di ricerca realizzato da Percorsi di secondo welfare su incarico di ActionAid Italia propone una riflessione su due aree di intervento che sono strategiche per contrastare tali criticità: la partecipazione studentesca e l'orientamento.
- La ricerca svolta a tal fine si è avvalsa di un'analisi desk - rassegna della letteratura, della documentazione e delle ricerche empiriche esistenti - e di un'indagine sul campo che è consistita nella realizzazione di due focus group (in tema di partecipazione studentesca) e tre interviste in profondità (in materia di orientamento).
- La letteratura sulla partecipazione giovanile individua sia dei modelli utili a indagare il diverso grado di partecipazione dei giovani al processo decisionale, sia le modalità attraverso cui la partecipazione si realizza e può essere promossa.
- La letteratura sostiene inoltre che la partecipazione giovanile, per essere tale, deve realizzare quattro condizioni fondamentali: 1) i giovani devono avere uno spazio di ascolto; 2) devono avere la possibilità di esprimere la propria opinione; 3) dev'esserci qualcuno che li ascolti e che sia in grado di intervenire nel processo decisionale; 4) il punto di vista dei ragazzi dev'essere preso seriamente in considerazione.
- La letteratura concorda nell'affermare che le ragioni per cui uno studente abbandona gli studi sono molteplici. Tra le ragioni che attengono alle "caratteristiche della scuola frequentata" si colloca la possibilità per gli studenti di partecipare ai processi decisionali all'interno della scuola.
- La partecipazione studentesca ruota attorno a due concetti fondamentali: lo *student engagement*, cioè il coinvolgimento dei ragazzi nel mondo scolastico, e la *student voice*, cioè il riconoscimento del ruolo degli studenti in quanto portatori di conoscenza nell'ambiente scolastico, che costituisce una parte integrante dello *student engagement*. La valorizzazione di questi due aspetti può contribuire a contrastare l'abbandono scolastico.
- Al pari della partecipazione giovanile, è possibile valutare l'intensità della partecipazione studentesca con una scala applicabile a diversi contesti e attività legate alla scuola, ad esempio rispetto alla didattica partecipativa o con riferimento alla partecipazione alla vita sociale della scuola.
- La letteratura individua alcuni fattori che possono influenzare la partecipazione studentesca: 1) i valori della scuola, cioè l'idea di "buon studente", inteso come futuro buon cittadino, che la scuola vuole trasmettere, influenzando sulla disponibilità della dirigenza; 2) le pratiche, cioè le attività che la scuola mette in atto per promuovere la partecipazione studentesca; 3) l'etica, cioè il clima che la scuola trasmette; 4) fattori legati alla struttura della scuola, come le sue dimensioni.
- Le più recenti indagini empiriche in materia di partecipazione a scuola condotte da IPSOS e Vita e Pensiero evidenziano che: 1) l'interesse a partecipare alla governance scolastica è sentito maggiormente nei licei rispetto agli istituti tecnici e professionali; 2) le assemblee di classe e d'istituto sono poco utilizzate; 3) le ragazze sono più coinvolte nei momenti partecipativi rispetto ai ragazzi, ma considerano il ruolo della rappresentanza stancante e impegnativo.

- In Italia, la normativa individua diversi strumenti di partecipazione studentesca: internamente alla scuola ci sono l'assemblea e i rappresentanti di classe e d'istituto, oltre al comitato studentesco; esternamente alla scuola esistono la Consulta provinciale, il Consiglio nazionale dei presidenti delle consulte provinciali e il Forum nazionale delle associazioni studentesche.
- La normativa riconosce poi agli studenti ampia possibilità di auto-organizzazione per quanto riguarda gli strumenti partecipativi. Attualmente, quelli più utilizzati sono i collettivi, le liste aperte e le commissioni paritetiche.
- Per indagare l'effettivo utilizzo degli strumenti di partecipazione studentesca sono stati realizzati due focus group con studenti coinvolti nei progetti di ActionAid Italia e provenienti da scuole di tutto il Paese, insieme ad alcuni rappresentanti di Unione degli Studenti. L'obiettivo era capire insieme ai ragazzi se e come fossero utilizzati questi strumenti, i loro punti di forza e di debolezza e le possibili strategie per migliorarli.
- Il primo focus group ha indagato gli strumenti di partecipazione interni alla scuola (a livello di classe e d'istituto) ed esterni (il Forum nazionale delle associazioni studentesche, la Consulta provinciale e il Consiglio nazionale dei presidenti delle consulte provinciali) definiti attualmente dalla normativa. Gli istituti di partecipazione studentesca più conosciuti sono quelli interni (rappresentanti e assemblea). In generale, tutti gli strumenti - anche quelli meno noti - sono stati giudicati molto importanti dalle persone coinvolte nel focus, ma necessitano di garantire maggiore potere di *agency* agli studenti.
- Il secondo focus group ha avuto l'obiettivo di indagare l'opinione degli studenti sugli strumenti di partecipazione che nascono sia a seguito dell'iniziativa studentesca e che si collocano negli spazi di auto-organizzazione riconosciuti dalla normativa (liste aperte, commissioni paritetiche, collettivi e didattica partecipativa), sia dalle scuole che si rapportano con il territorio in attuazione del principio di sussidiarietà (Patti educativi). Dal focus è emerso che questi strumenti, pur apprezzati, sono conosciuti da pochi studenti.
- Le politiche di orientamento scolastico si basano su percorsi che mirano a rafforzare le competenze e le conoscenze necessarie ad affrontare autonomamente le scelte formative e di carriera durante tutto il corso della vita. Per questo, l'orientamento è uno dei metodi più diffusi nei sistemi d'istruzione europei per prevenire e contrastare l'abbandono precoce degli studi. L'abbandono infatti è spesso legato alle difficoltà riscontrate, soprattutto dagli studenti più svantaggiati, nelle transizioni tra cicli scolastici e nella gestione delle scelte. Proprio su questo aspetto, intervengono le misure di orientamento.
- L'orientamento scolastico si inserisce nel sistema europeo di "orientamento permanente" definito a livello europeo fin dal 2000. La realizzazione di misure di orientamento permanente è stata infatti promossa mediante diversi atti e documenti di policy, sia nell'ambito delle politiche per l'istruzione e la formazione sia in quello delle politiche occupazionali.
- Nei sistemi d'istruzione dei diversi Paesi europei sono presenti una varietà di politiche di orientamento, che prevedono interventi più o meno strutturati all'interno del percorso scolastico. Dall'analisi delle esperienze internazionali sono emersi, in particolare, due casi di politiche di orientamento di successo in Finlandia e in Spagna. Il sistema di istruzione finlandese prevede uno specifico monte ore annuale da dedicare all'orientamento durante tutto il percorso scolastico, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. In Spagna, invece, all'interno degli istituti scolastici, è presente una figura espressamente formata e dedicata all'orientamento.
- In linea con quanto avviene in Europa, anche in Italia l'orientamento è strettamente legato alla dispersione scolastica. Tuttavia, nel corso della sua evoluzione più recente (durante gli anni 2000) l'orientamento nel nostro Paese è stato concettualizzato secondo una prospettiva più ampia,

configurandolo come diritto dello studente e del cittadino a essere formato e sostenuto nella scelta e nella gestione della propria carriera scolastica e lavorativa.

- Nel sistema italiano di orientamento, la scuola pubblica svolge un ruolo centrale e, in virtù dell'autonomia scolastica, i singoli istituti sono protagonisti della programmazione e dell'offerta di orientamento. Altri attori rilevanti sono, a livello nazionale, i Ministeri competenti per l'istruzione e le politiche sociali e, a livello territoriale, università e istituti tecnici superiori, Regioni ed enti locali, centri per l'impiego, agenzie di formazione professionale, attori privati e parti sociali.
- Il sistema italiano di orientamento è tuttavia caratterizzato da una serie di criticità e problemi strutturali: l'assenza di interventi sistematici e capillari nelle scuole di tutto il territorio nazionale; la carenza di docenti dedicati espressamente a questa attività; la mancanza di formazione sui temi dell'orientamento; la presenza di misure che, se non applicate adeguatamente, possono contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze esistenti e a ostacolare la mobilità sociale.
- Attraverso tre interviste in profondità sono stati realizzati due studi di caso dedicati a *best practice* individuate nel contesto italiano.
- Il primo è "Orientamento Metropolitano", progetto realizzato dalla Città Metropolitana di Bologna finalizzato alla costruzione di un sistema territoriale dell'orientamento. La principale innovazione apportata da questo progetto riguarda il modello di governance partecipata che si basa su un approccio bottom-up e sulla promozione del lavoro in rete.
- Il secondo caso di studio è quello di AFOL Metropolitana Milano, ente attivo nel campo dell'orientamento scolastico e professionale. L'approccio all'orientamento utilizzato da AFOL è particolarmente interessante poiché basato sul coinvolgimento, nelle attività informative e formative, dell'intera comunità educante, e quindi anche di docenti, famiglie e attori privati del territorio. Non è quindi diretto esclusivamente agli studenti.
- L'analisi condotta nel presente rapporto evidenzia come sia la partecipazione che l'orientamento costituiscono validi strumenti per il contrasto alle disuguaglianze fra i giovani. Per entrambi questi strumenti la ricerca ha consentito di individuare delle indicazioni utili al loro miglioramento.
- Per incentivare la partecipazione a scuola è necessario: 1) aumentare la presenza studentesca nei principali organi di governance scolastica in modo da correggere il significativo squilibrio a favore della componente docente e della dirigenza scolastica; 2) rendere disponibili (in maniera stabile e continuativa) spazi di aggregazione e confronto per i ragazzi; 3) promuovere la formazione degli studenti per generare consapevolezza sulla propria *voice* all'interno della scuola e garantire la conoscenza degli strumenti di partecipazione disponibili; 4) estendere le pratiche partecipative all'insegnamento e promuovere quindi la didattica partecipativa soprattutto fra pari (e quindi fra gli studenti).
- Per migliorare l'orientamento scolastico è invece necessario: 1) puntare sulla formazione delle professionalità incaricate di erogare orientamento, siano esse figure dedicate o gli stessi docenti delle scuole; 2) rendere l'orientamento una parte integrante di tutto il percorso scolastico e non legarlo esclusivamente alle fasi di transizione; 3) creare un sistema di orientamento territoriale integrato, con una presenza visibile sia all'interno che all'esterno della scuola, costruendo e rafforzando la comunità educante.

Introduzione

La scuola italiana è interessata da una serie di problemi strutturali che riguardano: 1) i bassi livelli di competenze degli studenti; 2) gli alti tassi di dispersione e abbandono scolastico; 3) la riproduzione delle disuguaglianze sociali di partenza, che minano la capacità della scuola di contribuire alla mobilità intergenerazionale. Con riferimento al primo punto, il raggiungimento di un adeguato livello di competenze è fondamentale per l'integrazione della persona nella società e il pieno esercizio dei diritti di cittadinanza. Tuttavia, fin dal 2000 (anno di inizio delle indagini PISA - *Programme for International Student Assessment*) e nonostante alcuni periodi di miglioramento, le competenze degli studenti italiani si sono sempre mantenute al di sotto della media OCSE per quanto riguarda lettura e scienze, e in linea con essa in matematica (OCSE, 2019). Questo dato non sorprende se si considera che l'Italia non ha ancora raggiunto l'obiettivo europeo⁶ di portare al di sotto del 15% l'incidenza dei giovani che ottengono risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze. Per tutte queste materie, infatti, le percentuali italiane si attestano ancora tra il 20% e il 25%, al di sopra della media UE, seppure di pochi punti percentuali⁷ (CE, 2019). I dati sulle competenze degli studenti italiani sono ancora più preoccupanti se si considerano le differenze territoriali interne al Paese. Le indagini PISA, infatti, evidenziano un significativo divario tra Nord e Sud: nelle aree settentrionali gli studenti raggiungono in media risultati più vicini a quelli degli altri Paesi europei, mentre nel Mezzogiorno i risultati sono inferiori (OCSE, 2019; Falzetti & Sacco 2020). Ad esempio, le province autonome di Trento e Bolzano, nella più recente indagine PISA, hanno raggiunto punteggi superiori alla media nazionale, comparabili a quelli della Germania, mentre la Sardegna ha ottenuto punteggi inferiori alla media italiana e più vicini ai livelli di Grecia e Turchia (OCSE, 2019). Inoltre, anche all'interno delle macro-aree o delle singole Regioni sono presenti importanti differenziazioni. In quasi tutte le Regioni italiane, infatti, i livelli delle competenze degli studenti che vivono nelle aree interne - vale a dire i comuni italiani più periferici in termini di accesso a servizi quali salute, istruzione e mobilità - tendono a essere inferiori rispetto alle medie regionali (Openpolis, 2020a). Per questa ragione, qualsiasi politica di potenziamento delle competenze degli studenti italiani non potrà quindi prescindere da interventi finalizzati anzitutto alla riduzione dei divari territoriali, sia tra Regioni del Centro-Nord e del Sud che tra aree centrali e periferiche.

Con riferimento al secondo problema strutturale preso in esame, i dati mostrano che l'Italia è caratterizzata da alti tassi di dispersione e abbandono scolastico. Per dispersione si intende una modalità di fruizione discontinua e irregolare dei servizi scolastici, che assume varie forme fino al caso più grave dell'abbandono, cioè l'interruzione precoce degli studi prima di aver completato l'istruzione secondaria di secondo grado. Anche se nel periodo compreso fra il 2011 e il 2020 il nostro Paese ha significativamente ridotto il tasso di abbandono scolastico (che è passato dal 18% al 13,1%), l'obiettivo europeo di portare tale tasso al di sotto del 10%⁸ non è stato raggiunto. Inoltre, nel 2020, tale tasso era il più alto in Europa dopo Spagna, Malta e Romania (Openpolis, 2020b). Anche in questo caso, i divari territoriali sono molto marcati. Nonostante tutte le Regioni abbiano ridotto il fenomeno dell'abbandono, e alcune abbiano raggiunto, o siano vicine,

6 L'obiettivo è stato fissato nell'ambito del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione: si vedano a questo proposito le Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020").

7 In particolare, gli studenti italiani che non hanno raggiunto un livello di competenze alfabetiche sufficiente sono il 23,3%, contro una media UE del 22,5%, quelli che non lo hanno raggiunto in matematica sono il 23,8%, mentre la media UE è del 22,9%, e quelli con competenze insufficienti in scienze sono il 25,9% contro una media UE del 22,3% (CE 2020b).

8 Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020").

al target europeo del 10%, sono molte quelle ancora lontane da questo obiettivo, soprattutto al Sud. In particolare, Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia, Molise, Emilia Romagna e Marche hanno ridotto il tasso di abbandono al di sotto del 10%, mentre Liguria, Veneto e Basilicata hanno valori inferiori all'11%. Sicilia, Calabria, Campania e Puglia, invece, hanno ancora tassi di abbandono molto alti, oltre il 15%. Le cause dell'abbandono scolastico sono molteplici, tuttavia uno dei principali fattori che influenza la probabilità di lasciare precocemente gli studi è la situazione socio-economica familiare: i giovani che abbandonano la scuola hanno maggiori probabilità di avere genitori disoccupati, con basso reddito o basso titolo di studio (CE/Eurydice/Cedefop, 2014).

L'abbandono scolastico colpisce quindi in prevalenza proprio quegli studenti per i quali l'istruzione dovrebbe invece rappresentare un importante canale di emancipazione e mobilità sociale. Questa evidenza ci porta al terzo problema strutturale che riguarda la persistenza delle disuguaglianze fra i giovani. Su questo tema esiste una letteratura consistente che, negli ultimi decenni, si è occupata di indagare proprio i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali presenti all'interno della scuola (si veda, ad esempio, Ciarini & Gianicola, 2016). I risultati di questi studi mostrano come l'origine sociale familiare abbia un impatto su diversi fattori che vanno dal rendimento scolastico, alla scelta del percorso per la scuola secondaria superiore, al rischio di ripetenze e di abbandono degli studi (Checchi, 2010; Colombo, 2015). Il rendimento scolastico degli studenti è dunque fortemente associato allo status socio-economico della famiglia di origine. Inoltre, anche a parità di rendimento scolastico, è interessante notare che gli studenti di origine sociale più bassa hanno mediamente ambizioni inferiori rispetto ai loro colleghi più avvantaggiati. La più recente indagine PISA ha infatti mostrato come in Italia solo tre studenti svantaggiati ad alto rendimento su cinque prevedano di ottenere un titolo di studio terziario, mentre sono sette su otto gli studenti più avvantaggiati con alto rendimento ad avere le stesse aspettative (OCSE, 2019; OCSE, 2021).

In sintesi, i problemi appena descritti indicano come la scuola italiana non riesca ad agire efficacemente come veicolo di mobilità sociale, ma anzi cristallizzi le disuguaglianze esistenti contribuendo alla loro riproduzione a livello intra e intergenerazionale. In questo contesto, il presente rapporto analizza alcune aree prioritarie di intervento al fine di esplorare possibili misure di contrasto alle disuguaglianze. In particolare, l'analisi si concentra sulla partecipazione studentesca e l'orientamento scolastico, entrambi considerati strategici per promuovere il superamento delle disuguaglianze fra i giovani.

L'analisi è consistita in una parte di ricerca desk - che ha riguardato l'analisi della letteratura, della documentazione e delle ricerche empiriche esistenti - e in una parte di ricerca sul campo che si è concretizzata nella realizzazione di due focus group per il caso della partecipazione e di tre interviste in profondità per il caso dell'orientamento.

Il rapporto è articolato in due capitoli. Quello dedicato alla partecipazione (Capitolo 1) si apre con un'analisi della principale letteratura che, oltre a definire e misurare la partecipazione giovanile, indaga il nesso fra scarsa partecipazione e abbandono scolastico e i fattori che possono influenzare la partecipazione degli studenti alla vita scolastica (cfr. 1.1, 1.2; 1.3). L'analisi si è concentrata sulla partecipazione studentesca in Italia (cfr. 1.4) guardando prima alla normativa che la regola e agli strumenti nei quali si articola (cfr. 1.4.1) e, successivamente, alle più recenti indagini sulla partecipazione nel contesto italiano (cfr. 1.4.2). L'ultima sezione (cfr. 1.5) presenta invece le evidenze raccolte nel corso dei focus group che hanno coinvolto alcuni studenti. Il primo focus ha avuto l'obiettivo di indagare l'opinione dei ragazzi sugli strumenti di partecipazione definiti dall'attuale normativa, mentre il secondo si è focalizzato su quelli che nascono, da un lato, a seguito dell'iniziativa studentesca (liste aperte, commissione paritetica, collettivi e didattica partecipativa) e, dall'altro, dalle scuole che si rapportano con il territorio e che possono dar vita a forme di collaborazione (i Patti educativi di comunità). Nel corso dei due focus si è cercato di capire i punti di forza e di debolezza di questi strumenti, nonché le strategie e i metodi utili a migliorarli.

Il capitolo dedicato all'orientamento (Capitolo 2), dopo aver definito in che cosa consiste questo tipo di intervento, indaga la sua relazione con le politiche di contrasto all'abbandono scolastico (cfr. 2.1). Successivamente, l'analisi si concentra sulla prospettiva europea in materia di orientamento e sulle strategie adottate dai diversi Paesi in questo campo. Questa parte del lavoro approfondisce in particolare il caso della Spagna e della Finlandia, individuate come *best practice* (cfr. 2.2). Il resto dell'analisi è dedicata al caso italiano (cfr. 2.3) e ricostruisce le principali caratteristiche del sistema dell'orientamento nel nostro Paese. Infine, il capitolo presenta i principali risultati di due casi di studio su esperienze di orientamento scolastico: il Progetto Orientamento Metropolitano di Bologna e l'esperienza di AFOL Metropolitana di Milano (cfr. 2.4).

1. La partecipazione giovanile a scuola

In questo capitolo si analizzano il valore e i caratteri della partecipazione giovanile e, in particolar modo, la partecipazione studentesca, per poi approfondire se e come possa contribuire a contrastare le disuguaglianze educative. Dopo una prima introduzione che esamina la definizione di partecipazione giovanile (cfr. 1.1) e le principali teorie che la riguardano (cfr. 1.2), si indaga la partecipazione nel mondo scolastico (cfr. 1.3), con un focus specifico sulla partecipazione studentesca e sugli strumenti di governance e partecipazione in Italia (cfr. 1.4). L'ultimo capitolo (cfr. 1.5), che costituisce la parte empirica dell'analisi, indaga l'utilizzo effettivo di questi strumenti di governance e partecipazione attraverso due focus group realizzati con ragazzi di scuole secondarie di secondo grado.

1.1. Partecipazione e giovani

La partecipazione è una caratteristica fondamentale della democrazia. In Italia, il concetto di partecipazione è sancito dalla Costituzione, esplicitandosi già nei primi dodici articoli come principio fondamentale. Focalizzarsi sulla partecipazione dei giovani significa dunque non solo dare spazio a un tema che, nell'ultimo periodo, è diventato particolarmente rilevante, ma è anche un modo per garantire il pieno rispetto di un diritto costituzionalmente rilevante.

L'interesse sul tema della partecipazione giovanile comincia a emergere nel 1989, quando la Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza stabilisce, con gli articoli 12 e 15, il diritto per i minori di essere ascoltati, di far sentire la propria voce per le questioni che li riguardano, nonché la libertà di associazione. In Europa sono stati poi diversi gli interventi sul tema. Con la Dichiarazione del Secondo Convegno sul Lavoro Giovanile del 2015, sono sanciti i principi di educazione, empowerment, partecipazione, inclusività e libertà di espressione. È il Consiglio d'Europa stesso a dichiarare che *“la creazione e lo sviluppo del lavoro giovanile si basano sui principi di partecipazione attiva e volontaria, eguaglianza d'accesso, apertura e flessibilità”* (Comitato dei Ministri, 2017). Successivamente, la Commissione europea adotta la *EU Strategy on the Rights of the Child* e la raccomandazione *European Child Guarantee*, che disegnano una strategia per garantire i diritti dei minori, combattendo l'esclusione sociale e la povertà di bambini e ragazzi attraverso l'intervento su 6 aree tematiche.

Tuttavia, l'interesse per la partecipazione giovanile non è solo una questione di diritto, dal momento che garantisce lo sviluppo di una prospettiva democratica da parte dei ragazzi, che può arricchire e contribuire a formare una società più equa e attenta ai bisogni di tutti.

I giovani hanno dimostrato di avere a cuore più di chiunque altro alcuni temi particolarmente rilevanti in questo tempo: l'ambiente, il cambiamento climatico, l'eguaglianza sostanziale. Eppure sono in molti a sentire la disillusione per la partecipazione politica e democratica e a sentirsi disconnessi dagli ambienti in cui essa si potrebbe concretizzare, primo fra tutti la scuola. Alla luce di queste considerazioni, è importante capire cosa sia la partecipazione giovanile, soprattutto facendo riferimento al mondo scolastico, per comprendere quali benefici possa dare e come possa essere promossa.

Il concetto di partecipazione è ampio e complesso (De Piccoli, 2005; Mannarini, 2004, 2005) e darne una definizione implica necessariamente fare una scelta. L'espressione infatti può o essere utilizzata come “termine ombrello” che copre una vasta serie di attività (Alfieri, 2021) a discapito della chiarezza, oppure essere definito puntualmente, dirigendosi però verso specifiche tipologie di partecipazione (ad esempio la partecipazione politica, sociale, civica) e facendo così venir meno la sua complessità.

Per gli scopi del presente rapporto, è più utile ricorrere alla definizione “ombrello” e considerare la partecipazione un aspetto che concretizza l’idea di cittadinanza, tramite una serie di *“attività individuali e di gruppo, attinenti alla sfera privata e a quella pubblica, in forme convenzionali e non convenzionali, a tutela di interessi particolari o generali”* (Sani, 1996). Questa definizione ha un suo punto cardine nel concetto di *civic engagement*, cioè l’attività di una persona, singola o in gruppo, volta a raggiungere un obiettivo di rilevanza collettiva (Wandersman & Florin, 2000). Il concetto di *civic engagement* è utilizzato anche nella definizione di partecipazione giovanile propria della psicologia di comunità (Winter, 2003). Contribuire a una raccolta fondi per la sistemazione della palestra della scuola o candidarsi come rappresentante di classe possono essere considerati esempi di *civic engagement*.

1.2. Caratteristiche e qualità della partecipazione giovanile

Un punto di riferimento della letteratura sulla partecipazione giovanile in diversi contesti (scolastico, politico, associativo eccetera) è dato dal modello di Roger Hart (1992): nella sua analisi sulla partecipazione dei ragazzi, lo studioso notò che la partecipazione si può concretizzare in molte forme, alcune delle quali consistono, di fatto, nella manipolazione dei giovani piuttosto che in un’effettiva opportunità di partecipare. Hart quindi elaborò un modello a “scala”, in cui ogni gradino rappresenta un diverso grado di partecipazione giovanile al processo decisionale. I tre gradini più bassi non costituiscono una vera e propria partecipazione: al primo gradino si colloca la “manipolazione”, nella quale i giovani partecipanti non capiscono veramente di che organizzazione sono parte e quale sia realmente il loro impatto, perché non viene fornita loro un’informazione adeguata; al secondo posto troviamo la “decorazione”, in cui i giovani costituiscono parte del processo, ma non giocano un ruolo veramente rilevante in esso (ad esempio tramite una performance); infine c’è il “tokenism”, fenomeno per cui i giovani sono effettivamente parte degli eventi, ma non hanno avuto nessun ruolo nel processo decisionale, perché non hanno avuto la possibilità di essere informati o preparati.

Per poter parlare di vera e propria partecipazione, Hart definisce quattro condizioni essenziali che i giovani devono possedere:

- 1) devono capire le intenzioni del progetto/dell’associazione di cui fanno parte;
- 2) devono sapere chi decide e perché;
- 3) devono avere un ruolo significativo;
- 4) devono essere coinvolti volontariamente dopo che la natura del progetto o dell’associazione è stata resa esplicita.

A partire da queste condizioni, si possono salire gli altri gradini della scala: i ragazzi possono essere incaricati di un compito, quindi senza la possibilità di cambiare la situazione, ma informati adeguatamente sul progetto; possono essere consultati sul progetto, quindi senza capacità decisionale, ma con la possibilità di esprimere la propria opinione; possono influenzare il processo, ma sono gli adulti a stabilirne l’agenda; possono essere i primi ad avviare e gestire un progetto, tramite supporto adulto; infine, possono essere loro stessi a sviluppare e gestire ogni fase del progetto, incorporando gli adulti in esso. Per gli ultimi gradini della scala, Hart parla di processo di co-gestione, nel quale vengono prese decisioni condivise sulla base di un progetto che può scaturire dall’iniziativa di adulti o di giovani, nel quale ogni partecipante è informato dello scopo del progetto ed è consapevole del proprio ruolo.

Altri autori suggeriscono poi di ampliare la riflessione di Hart, considerando ulteriori aspetti della partecipazione giovanile. Ad esempio, è interessante capire quali sono le modalità con cui comunicare e influenzare il processo decisionale (ad esempio una manifestazione, una rappresentazione artistica ecc.), perché alcune possono essere più efficaci in un certo contesto (Birch et al., 2016). Anche il

processo di *empowerment* e la promozione della partecipazione (Shier, 2001) sono questioni rilevanti, perché dev'essere possibile partecipare per tutti, compreso chi è più marginalizzato. A tale scopo, è necessario anche che la partecipazione sia inclusiva e garantisca la sicurezza di potersi esprimere rispetto al contesto in cui i potenziali partecipanti fanno riferimento (Cahill & Dadvans, 2018). Infine, è anche importante studiare come si possono migliorare i sentimenti di identificazione e affetto per un'organizzazione (Kiilakoski, Gretschel and Nivala, 2012): senza di essi, anche con strutture e promozione della partecipazione, è difficile che i giovani partecipino. Nella figura 1.1 si trova una sintesi della scala di Hart, ampliata con i modelli presentati.

Partendo da queste riflessioni, Kiilakoski (2020) elabora alcune domande (Box 1.1) per valutare la qualità della partecipazione dei ragazzi all'interno di diversi contesti e processi, compreso quello scolastico.

Box 1.1. Domande per valutare la qualità della partecipazione giovanile elaborate da Kiilakoski (2020)

1. Qual è il ruolo dei giovani all'interno dell'ambito partecipativo? Sono in grado di influenzare le decisioni, implementarle e valutarle?
2. Quali forme di partecipazione sono ammesse e qual è il loro grado di influenza?
3. I giovani sono stimolati alla partecipazione? Ci sono delle politiche specifiche per renderli consapevoli e supportarli nel loro desiderio di partecipare al processo decisionale?
4. Si dà abbastanza tempo per consentire ai giovani di organizzarsi?
5. Viene garantita effettivamente la possibilità che tutti partecipino, comprese le persone più marginalizzate? Ci sono delle politiche che riescono a rimuovere gli ostacoli alla loro partecipazione? Ci sono delle persone che vengono sistematicamente escluse?

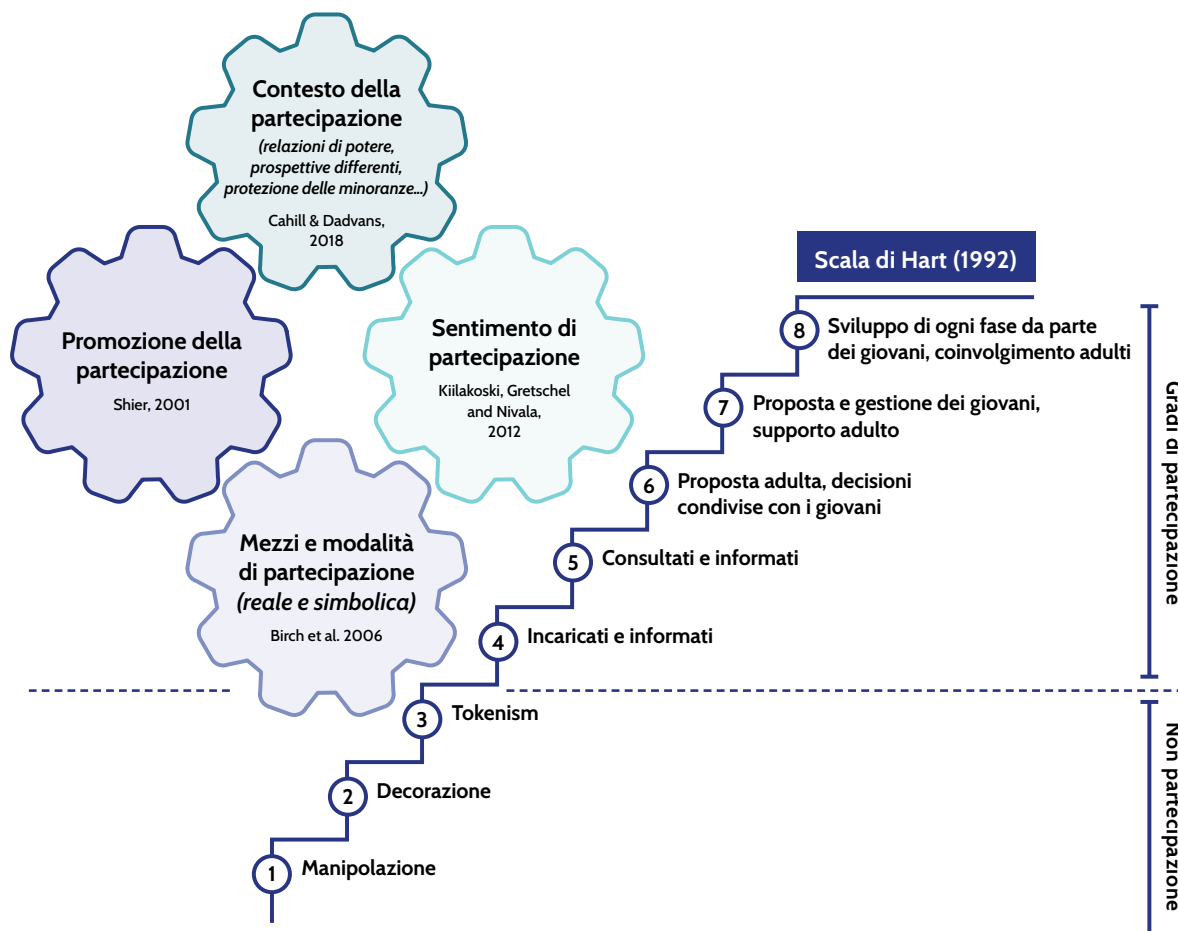
Un ulteriore modello che approfondisce il significato di partecipazione giovanile e le sue implicazioni è quello di Lundy (2007). L'obiettivo della studiosa era dare concretezza ai principi della Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, in particolar modo all'articolo 12, il quale stabilisce che:

1. *Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.*
2. *A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale.*

Secondo Lundy, quest'articolo è *“una delle misure più citate, ma anche più fraintese della Convenzione”* (Lundy, 2007, p.930), poiché in realtà - se considerato da solo - ne viene sminuita la portata: soltanto insieme agli articoli 2 (principio di non discriminazione), 3 (principio del migliore interesse), 5 (diritto all'orientamento adulto), 13 (libertà di espressione e diritto all'informazione) e 19 (diritto alla sicurezza) è possibile garantirne la piena implementazione. La studiosa elabora così un modello (figura 1.2) formato

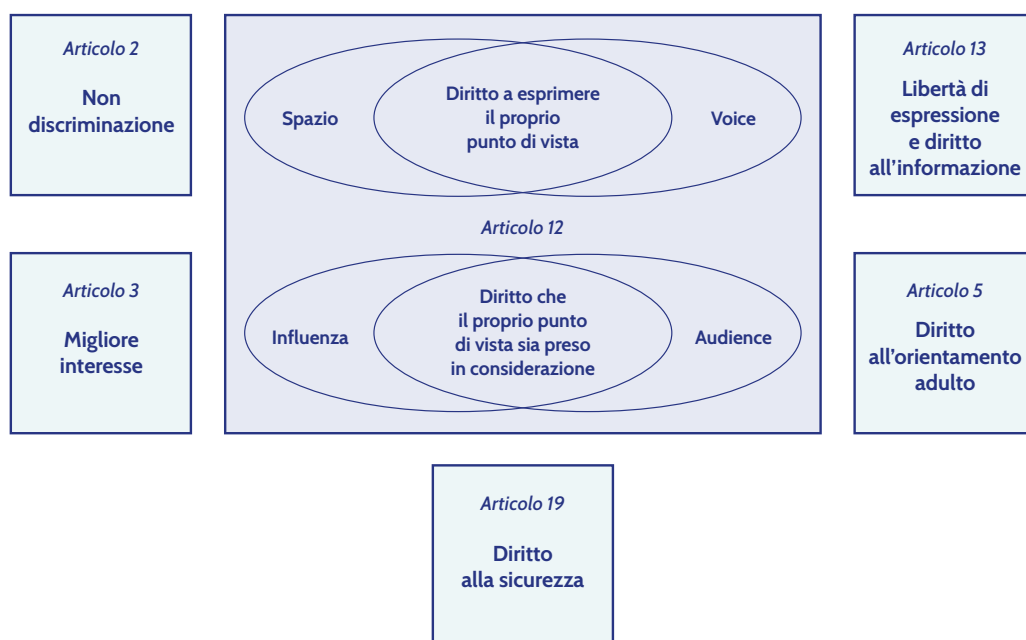
da quattro fattori fondamentali per consentire una reale partecipazione giovanile. Il primo fattore è lo spazio: a bambini e ragazzi dev'essere garantito uno spazio in cui sia per loro possibile e incoraggiato esprimere il proprio punto di vista. In questo senso, l'articolo 2 interviene specificando che tale spazio dev'essere privo di qualsiasi forma di discriminazione, mentre l'articolo 19 assicura che il punto di vista dei giovani sia espresso senza che vi siano ripercussioni negative su di loro. Il secondo fattore è la voce: i giovani devono poter esprimere liberamente la propria opinione, a prescindere dal fatto che sia matura o meno, e devono essere incoraggiati a farlo tramite diverse modalità, come stabilito dall'articolo 13: "orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo". Questi primi due fattori combinati fra loro fanno emergere il primo elemento chiave dell'articolo 12, cioè il diritto di esprimere il proprio punto di vista. Il terzo fattore è costituito dall'audience, cioè che vi sia qualcuno che ascolta l'opinione di bambini e ragazzi in grado di agire nel processo di *decision making*. Il quarto e ultimo fattore è l'influenza: la voce dei giovani non va solo ascoltata, ma deve avere un certo "peso", cioè essere presa in considerazione sul serio. In questo senso, è importante che gli adulti possano fornire un supporto orientativo a bambini e ragazzi, nel rispetto dell'articolo 5 e nel loro interesse (articolo 3). L'audience e l'influenza danno origine al secondo elemento chiave dell'articolo 12, cioè il diritto che la propria opinione sia presa in considerazione in maniera rilevante nel processo decisionale.

Figura 1.1. La scala di Hart e i modelli che vi si innestano



Fonte: elaborazione delle autrici da Birch et al. (2006), Cahill & Dadvans (2018), Hart (1992), Kiilakoski, Gretschel & Nivala (2012) e Shier (2001)

Figura 1.2. Il modello di partecipazione di Lundy



Fonte: elaborazione delle autrici da Lundy (2007)

1.3. La partecipazione a scuola

Nei prossimi paragrafi si intende spiegare perché la partecipazione studentesca sia importante per contrastare le disuguaglianze educative. Dopo aver descritto come la scarsa partecipazione degli studenti al mondo scolastico sia uno dei fattori che influenzano il fenomeno dell'abbandono scolastico (cfr. 1.3.1), si fa riferimento alla teoria di Finn sul concetto di *student engagement* (cfr. 1.3.2), la quale stabilisce una relazione causale positiva tra partecipazione, sentimento di identificazione con la scuola e successo scolastico, per poi descrivere una delle sue componenti principali, cioè la partecipazione attiva dei giovani al processo decisionale (definita da alcuni autori come *student voice*). Segue il riferimento ai tipi di partecipazione studentesca (cfr. 1.3.3) e ai fattori che possono influenzarla (cfr. 1.3.4). Infine, si descrivono i principali benefici e limiti della partecipazione studentesca a scuola (cfr. 1.3.5).

1.3.1. La scarsa partecipazione studentesca e l'abbandono scolastico

La letteratura concorda nell'affermare che le ragioni per cui uno studente lascia la scuola sono molteplici e non riconducibili a un unico evento scatenante: si tratta più di un processo costituito da diversi fattori che portano a una disaffezione graduale per la scuola, che culmina con l'abbandono scolastico (Lyche, 2010; Dowrick & Crespo, 2005). Sebbene vi siano molti fattori⁹ che concorrono a spiegare la variabilità

9 Possiamo identificare tre grandi insiemi di fattori, a loro volta suddivisi in vari sottoinsiemi: individuali/sociali, scolastici e sistemici a livello macro. La letteratura individua quattro principali cause riferite ai fattori individuali e sociali: l'andamento scolastico, che è il più alto predittore di abbandono scolastico (Rumberger & Lim, 2008; Traag & van der Velden, 2008; Markussen, 2010), ma è a sua volta influenzato dal background sociale dello studente (Markussen, 2010); il comportamento e le attitudini dell'individuo, cioè se è coinvolto o meno dalla scuola - fattore che però dipende anche dalla scuola stessa - e la sua attitudine alla devianza; infine, il suo background sociale, familiare e personale. I fattori sistemici a livello macro, invece, sono riferiti essenzialmente al contesto politico, economico e sociale in cui gli studenti vivono. Possono riferirsi al tipo di politiche per l'istruzione adottate, ai valori condivisi dalla popolazione e a eventi esterni, come crisi economiche o guerre.

dell'impegno e dell'abbandono scolastico (Lyche, 2010; UNICEF, 2017), circa il 20% della responsabilità può essere attribuita alle caratteristiche della scuola che lo studente frequenta. Una di queste caratteristiche è la possibilità per gli studenti di partecipare ai processi decisionali all'interno della scuola. La partecipazione dipende da due famiglie di fattori inerenti alla scuola: 1) le strutture e le risorse (queste ultime sia economiche che umane), ad esempio la possibilità di avere spazi per poter fare assemblee o la formalizzazione di strutture precise di rappresentanza studentesca; 2) le pratiche che la scuola mette in atto, come la possibilità di co-progettare le lezioni insieme ai docenti (Tabella 1.1).

Tabella 1.1. Fattori legati alla scuola che possono portare all'abbandono scolastico

Struttura e risorse	Pratiche scolastiche
Scarso supporto da parte del sistema amministrativo	Selezione all'entrata (es. test di ingresso) e bocciature
Scarso supporto scolastico e didattico per studenti con basso livello di competenze	Clima scolastico deprimente Bullismo
Mancanza di un linguaggio comune per le indicazioni sul supporto scolastico	Alti tassi di abbandono Scarsa partecipazione studentesca alla governance Scarso coinvolgimento dei genitori Scarso supporto emotivo per gli studenti

Fonte: elaborazione delle autrici da Lyche (2010) e UNICEF (2017)

1.3.2. Lo student engagement e la student voice

Da un punto di vista pedagogico, l'ambiente scolastico dovrebbe essere uno spazio in cui gli studenti possono coltivare competenze sociali ed emotive, oltre che disciplinari (Triani, 2013). La partecipazione degli studenti diventa quindi un requisito fondamentale per favorire un ambiente di "democrazia dell'apprendimento" (Biesta & Lawy, 2006): a scuola, infatti, è possibile creare ambienti aperti alla partecipazione che gli studenti possono sperimentare, tramite la condivisione dei processi decisionali. Tuttavia, considerati i problemi quali la dispersione scolastica, le disuguaglianze educative e il crescente disamore delle generazioni più giovani verso la scuola, sembra che l'attuale approccio politico, organizzativo e didattico risulti inadeguato o comunque inefficace in relazione alla possibilità di creare una "scuola democratica" (Grion & Maretto, 2017).

Il coinvolgimento attivo degli studenti nel mondo scolastico - in letteratura noto come *student engagement* - è quindi un aspetto fondamentale per contrastare l'abbandono scolastico e favorire la partecipazione a scuola.

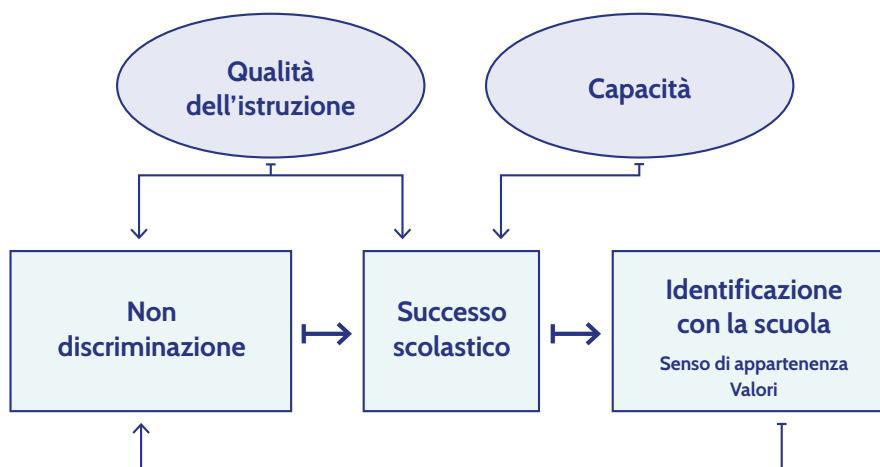
Lo *student engagement* è un concetto complesso che coinvolge diverse dimensioni. La letteratura (Appleton et al., 2008; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004) ne identifica tre principali:

- 1) il coinvolgimento comportamentale (*behavioral engagement*) si basa sull'idea di partecipazione dello studente ad attività scolastiche, sociali o extracurricolari. La partecipazione può avvenire solitamente in tre modi: tramite una buona condotta a scuola, nel coinvolgimento in attività didattiche e di apprendimento, ma anche tramite attività sociali legate alla scuola, come la partecipazione alla governance scolastica;
- 2) il coinvolgimento cognitivo (*cognitive engagement*) è sostanzialmente la volontà dello studente di imparare, tramite un proprio investimento di tempo e risorse cognitive nell'istruzione;
- 3) il coinvolgimento emotivo (*emotional engagement*) è basato sul tipo di sentimenti che lo studente prova verso gli insegnanti, i compagni di classe, le materie studiate e, in generale, l'ambiente scolastico. Se positivi, essi possono generare legami tra lo studente e la scuola e creare un sentimento di identificazione con la stessa.

Il coinvolgimento dello studente con l'ambiente scolastico può avvenire ad almeno quattro livelli (Skinner & Pitzer, 2012). A livello più generale, il coinvolgimento si riferisce al riconoscimento della scuola come istituzione prosociale a fianco di altre istituzioni (es. chiesa, gruppi e organizzazioni della comunità). Questo primo livello di coinvolgimento promuove lo sviluppo positivo dei giovani e ha un effetto protettivo contro comportamenti a rischio. Un secondo livello è il coinvolgimento in attività della scuola, ad esempio in club, gruppi o nel governo scolastico. Questo è il livello che contrasta il rischio di abbandono scolastico. Infine, c'è il coinvolgimento a livello di classe, con gli insegnanti, i compagni di classe e le attività didattiche. Quest'ultimo, se ben costruito, previene l'insuccesso scolastico. In particolare, la costruzione di un ambiente positivo in aula e aperto allo scambio, nel quale si instaurano legami di fiducia tra insegnanti e compagni di classe, consente di aumentare la motivazione degli studenti, agendo sulla loro capacità di imparare e la loro resilienza.

Il coinvolgimento degli studenti può avvenire quindi su più fronti (comportamentale, cognitivo ed emotivo), producendo molteplici benefici sui diversi livelli in cui avviene (generale, scolastico e di classe) e dando origine a un ciclo virtuoso che può portare a una maturazione dell'individuo e al suo successo educativo e sociale all'interno dell'ambiente scolastico. Come studiato da Finn (1989) nel suo influente lavoro sul modello di partecipazione-identificazione (Figura 1.3), possiamo vedere il coinvolgimento e la disaffezione al mondo scolastico come un continuum: all'estremo della disaffezione si colloca l'abbandono scolastico, all'altro il sentimento di identificazione con la scuola e il completamento virtuoso del ciclo scolastico. Secondo il modello di Finn, entrambi gli estremi possono essere raggiunti attraverso un processo innescato da un ciclo del coinvolgimento. Dal lato del completamento virtuoso, il processo si innesca se lo studente comincia a partecipare alle attività in classe e a scuola. Una partecipazione di qualità porta gradualmente lo studente a sviluppare un legame con la scuola e a migliori risultati scolastici (dipendenti anche dalle capacità singole del ragazzo o della ragazza), fatto che genera sentimenti positivi da parte dell'individuo e conduce all'identificazione del giovane con l'ambiente scolastico. Questo inevitabilmente fa aumentare la volontà di partecipazione. Dal lato negativo, uno studente che - per diverse ragioni: familiari, personali o sociali - arriva a scuola predisposto alla non partecipazione, se non adeguatamente stimolato dalla classe e dalla scuola, può disaffezionarsi sempre di più all'ambiente scolastico e questo può favorire l'abbandono scolastico.

Fig. 1.3. Rappresentazione grafica del modello di partecipazione-identificazione di Finn



Fonte: elaborazione delle autrici da Finn (1989)

In base alla letteratura, appare evidente come il coinvolgimento degli studenti nel mondo della scuola su più prospettive sia un punto fondamentale per garantirne il successo didattico e il completamento del ciclo educativo. Un punto fermo rimane l'aspetto della partecipazione, che può innescare un circolo virtuoso che porta allo sviluppo di sentimenti positivi e all'identificazione con la scuola. Tale partecipazione è intesa in senso ampio, vale a dire tutta quelle serie di attività che possono far sentire gli studenti parte della classe e della scuola, attraverso la creazione di un ambiente aperto in cui gli studenti possono far sentire la propria *voice*¹⁰. La "voce degli studenti" si qualifica non solo come diritto di espressione e di accesso al processo decisionale, ma anche come possibilità di apprendimento di processi partecipativi e democratici. Proprio per valorizzare l'importanza della prospettiva dello studente nell'ambito del dibattito riguardante l'educazione e la formazione, da una ventina d'anni si è sviluppato il movimento pedagogico internazionale della *Student Voice* (Czerniawski & Kidd, 2011; Fielding & Bragg, 2003; Rudduck & McIntyre, 2007). Scopo del movimento è adottare una prospettiva pedagogica che consideri lo studente come attore co-protagonista nell'insegnamento e nell'apprendimento, ma anche come "soggetto politico" (Smyth, 2006; Smyth & McInerney, 2012) che ha diritto di esprimere un parere su come viene organizzata la propria crescita formativa, ribaltando la tradizione pedagogica di sfiducia del mondo adulto nei confronti dei giovani (Gemma, 2015). Le principali linee guida del movimento si basano sugli studi di Freire (1970) e sul suo framework teorico di riferimento noto come *Principal Orientations for Critical Youth Educational Leadership* (POCYEL), poi sviluppato da altri studiosi:

- 1) Ascolto della voce dei ragazzi nelle scuole "come potenzialità per il miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento" (Grion & Dettori, 2014, p. 852). Le voci dei ragazzi rappresentano quindi importanti fonti di informazione per quanto riguarda la loro classe e scuola;
- 2) Partecipazione e ruolo attivo degli studenti all'interno dei contesti educativi, "in relazione allo sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva e di coscienza democratica" (ivi, p. 853). Il focus si dirige quindi verso le relazioni e le gerarchie di potere interne alla governance delle istituzioni formative e le conseguenti ripercussioni nel contesto sociale;

¹⁰ Con *voice* si intende la capacità degli individui interni ad un'organizzazione (o ad un sistema politico) di manifestare la propria opinione e il proprio dissenso per una situazione, oltre che ad avere la possibilità di cambiarla tramite canali specifici utilizzati dall'organizzazione (Hirschman, 1970)

- 3) Ribaltamento costruttivista della metodologia di ricerca, attraverso un passaggio dal fare ricerca sugli studenti al progettare ricerche con gli studenti.

Per i teorici della *Student Voice*, la partecipazione degli studenti al mondo scolastico è vista come:

“un processo collaborativo e reciproco attraverso il quale tutti i partecipanti hanno la possibilità di contribuire in egual misura, anche se non necessariamente negli stessi modi, alla concettualizzazione curricolare o pedagogica, alle fasi del processo decisionale, dell’attuazione, dell’indagine o dell’analisi.” (Cook-Sather, 2006, pp. 359-360)

1.3.3. Modelli e gradi di partecipazione a scuola

La partecipazione degli studenti alla governance scolastica può assumere gradi differenti (Hart, 1992; Tsang, 1986). Basandosi sulla scala di Hart, Dürr (2004) propone una classificazione specifica di partecipazione alla governance sviluppata su sette livelli, partendo dal fondo fino alla cima: ricezione passiva delle informazioni e delle decisioni; contribuzione di qualche sorta, materiale o di risorse; contribuzione attraverso la partecipazione a riunioni e lavoro; coinvolgimento nel disegno nella pianificazione strategica di programmi; cooperazione con gli adulti nella gestione di programmi; consultazione sulla definizione di problemi e preparazione del processo decisionale; partecipazione al processo decisionale, potere d’iniziativa, implementazione di soluzioni, valutazione dei risultati.

Come già accennato, tuttavia, la partecipazione studentesca può assumere diverse forme oltre che in riferimento alla governance: diversi autori infatti sottolineano che gli ambiti partecipativi dovrebbero estendersi a tutti gli aspetti della vita scolastica e anche al di fuori, nella comunità di riferimento (Fielding, 1997; Hannam, 2001; Tsang, 1986). Anche in questo caso, Dürr (2004) propone un esempio di classificazione di diverse attività partecipative legate alla scuola: partecipazione alle strutture della scuola; didattica partecipativa; partecipazione alla vita sociale della scuola; partecipazione al di fuori della scuola (instaurando un legame tra scuola e comunità).

1.3.4. Fattori che influenzano la partecipazione studentesca

La letteratura suggerisce alcuni fattori interni alla scuola che possono influenzare la partecipazione degli studenti, in particolare riferendosi alla governance scolastica.

Lo studio di Cheng et al (2020) indica che vi sono tre fattori fondamentali che influenzano la partecipazione dei ragazzi: i valori, le pratiche e l’etica della scuola. I valori promossi dalla scuola sono l’idea di buon studente e futuro buon cittadino che la scuola ha e trasmette, come ad esempio il fatto che i dirigenti scolastici incoraggino o meno la possibilità per gli studenti di esprimersi sulla governance o di organizzare attività (Dimmock & Walker, 2002; Hannam, 2001). Le pratiche della scuola si riferiscono alle attività che la scuola mette in atto per far partecipare gli studenti, in particolare per quanto riguarda le risorse spese, il tempo impiegato per queste attività e il tipo di strutture istituzionalizzate (es. commissioni di rappresentanti). Infine, l’etica della scuola si riferisce al tipo di “tradizione democratica” della scuola (Radz, 1984; Trafford, 2008), vale a dire al clima che la scuola trasmette (ad esempio se si incoraggia lo scambio di opinioni, vi sono procedure trasparenti nella formulazione delle policy, vi è già una storia di studenti che partecipano alla governance eccetera).

In base ai fattori identificati da Cheng e gli altri autori, più una serie di fattori legati alla struttura della scuola, possiamo classificare le indicazioni di policy che consentono di migliorare la partecipazione studentesca (Box 1.2) presentate in Cheng et al. (2020) e nello studio di Lyons e Brasof (2020), il quale opera una revisione della letteratura di 24 articoli sulla *student voice*.

Box 1.2. Fattori di miglioramento della partecipazione studentesca**Valori**

- Apertura e disponibilità della dirigenza scolastica

Pratiche

- Utilizzo di risorse adeguate spese per attività di partecipazione
- Periodicità nelle riunioni che coinvolgono la governance scolastica (nello stesso luogo e momento tutte le volte, preferibilmente durante i giorni di scuola)
- Adozione di una struttura di governance scolastica certa e formalizzata
- Riconoscimento del valore della partecipazione alla governance (es. incentivi economici per studenti provenienti da famiglie a basso reddito, crediti formativi...)
- Creazione di un organo interno all'istituto che si focalizzi sulla promozione dell'educazione civica in classe
- Coinvolgimento di studenti nella ricerca di informazioni da utilizzare durante il policy making scolastico
- Ricalibramento, all'interno delle assemblee, delle proporzioni tra giovani e adulti
- Composizione di assemblee con diversi stakeholder (studenti, insegnanti, DS, organizzazioni in partnership con la scuola, genitori, rappresentanti politici...)

Etica

- Adozione di procedure chiare e trasparenti nella formulazione delle politiche scolastiche
- Coltivazione di un clima favorevole allo scambio di opinioni

Struttura

- Classe/scuola di piccole dimensioni

Fonte: elaborazione delle autrici da Cheng et al (2020) e Lyons e Brasof (2020)

1.3.5. Benefici e limiti della partecipazione a scuola

Come già accennato dagli studi di Finn (1989), il coinvolgimento attivo degli studenti innesca un processo virtuoso che previene l'abbandono scolastico e addirittura ha un effetto protettivo sugli individui più a rischio di abbandono scolastico a causa di fattori demografici, ad esempio provenienti da famiglie a basso reddito o di origine straniera, con genitori single ecc. (Finn & Rock, 1997). Questo, però, è solo uno degli aspetti positivi che comporta. Come Finn e altri autori sostengono (Schulz et al., 2009), la partecipazione attiva in classe e a scuola migliora l'andamento scolastico, aumenta l'autostima e incoraggia lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità scolastica. Gli studenti a cui viene riconosciuta la possibilità effettiva di far sentire la propria voce sviluppano anche capacità di leadership, rafforzano la sensazione di autoefficacia e sentono di poter fare la differenza nella propria scuola e comunità (Jones & Yonezawa, 2002; Mitra, 2009; Oldfather, 1995; Parker & Neuharth-Pritchett, 2009). Allo stesso tempo, includere gli studenti nella governance della scuola insegna loro sia l'uso di pratiche democratiche che di una

coscienza critica che li aiuta a riconoscere come le strutture di potere politiche, storiche ed economiche perpetuano le diseguglianze nella scuola e nella società (Cammarota & Fine, 2010; Freire, 1970; Kirshner & Ginwright, 2012; Oakes et al., 2006). Infine, diversi autori (Cook-Sather, 2006; Bäckman & Trafford, 2006; Dürr, 2004) riportano come i benefici della partecipazione studentesca si estendano a tutti gli stakeholder della scuola - studenti non partecipanti, insegnanti, personale e dirigenza.

Il principale limite che alcuni studi sollevano (Holdsworth, 2000; Silva, 2002) è che le maggiori possibilità di leadership caratterizzano gli studenti economicamente e socialmente avvantaggiati a scapito di quelli che provengono da famiglie fragili.

1.4. La partecipazione studentesca in Italia

Nei seguenti paragrafi si presentano due indagini sui numeri della partecipazione degli studenti in Italia (cfr. 1.4.1), per poi spiegare quali sono i principali strumenti di partecipazione a scuola definiti sia all'interno della normativa che nati dall'iniziativa studentesca (cfr. 1.4.2).

1.4.1. I numeri della partecipazione studentesca in Italia

Dopo aver esposto le principali teorie riferite alla partecipazione giovanile e studentesca, è utile offrire una panoramica di quanto gli studenti partecipino a scuola. Si farà riferimento a due analisi quantitative sugli studenti italiani: il report Ipsos realizzato per ActionAid Italia *"Gli studenti e la partecipazione"* (2021) e l'indagine *"Adolescenti e partecipazione"* di Vita e Pensiero (a cura di Marta et al., 2021).

Nel caso del report di Ipsos, è stato somministrato un questionario a 803 studentesse e studenti delle scuole secondarie di secondo grado di età compresa fra i 14 e i 19 anni. La somministrazione, effettuata durante il mese di agosto del 2021, ha coinvolto studenti di licei nel 50% dei casi, nel 31% istituti tecnici e per il rimanente 19% istituti o scuole professionali. È stata utilizzata la metodologia CAWI (Computer Assisted Web Interview).

L'indagine di Vita e Pensiero ha invece coinvolto 8.422 giovani fra i 12 e i 23 anni che hanno compilato un questionario somministrato nel periodo compreso fra il 5 novembre 2019 e il 3 marzo 2020. Gli istituti coinvolti sono stati licei nel 59,03% dei casi, istituti tecnici per il 28,75% e istituti professionali/CFP per il rimanente 12,22%.

In entrambi gli studi gli studenti che affermano di essere stati rappresentanti di classe o d'istituto almeno una volta sono in proporzione simile (3 studenti su 10 per Ipsos - solo considerando la rappresentanza di classe - e il 25,57% per Vita e Pensiero). Nella maggior parte dei casi, gli studenti che hanno partecipato all'indagine di Vita hanno valutato la loro esperienza utile e interessante, anche se faticosa. Sono soprattutto le ragazze a riportare le valutazioni più positive, ma sono anche coloro che segnalano più frequentemente la fatica. In particolare, gli studenti dei licei ritengono l'esperienza più utile e interessante rispetto ai colleghi che frequentano gli istituti professionali e tecnici. Tuttavia, per quanto riguarda la frequenza delle assemblee di classe, Ipsos riporta che quasi uno studente su due dichiara che nella propria classe, prima della pandemia, venivano svolte assemblee di classe poche volte l'anno o quasi mai; solo un terzo degli studenti ha affermato di partecipare a un'assemblea quasi ogni mese e poco più di un quarto ogni mese. Ipsos riporta anche che quasi 6 studenti su 10 ritengono interessante partecipare alle assemblee di classe, 3 su 10 partecipano senza molto interesse e il restante uno su 10 non partecipa mai o quasi mai.

Nel caso delle assemblee d'Istituto, uno studente su due afferma che sono organizzate poche volte all'anno o mai, quasi uno studente su 10 non lo sa, mentre un quarto degli studenti riporta esperienze

di assemblee d'istituto quasi ogni mese, con frequenza maggiore al Sud e nei licei. L'indagine di Vita, tuttavia, evidenzia che la maggior parte dei rispondenti (il 72,16%) ha dichiarato di partecipare alle assemblee d'istituto: soprattutto per gli studenti che vivono nel Sud del paese, le assemblee sono un buon modo per partecipare alla vita sociale, mentre per gli studenti che si trovano al Nord il giudizio sull'utilità dell'assemblea dipende dai temi trattati. In generale, gli studenti del Nord ritengono che le assemblee siano una perdita di tempo più frequentemente rispetto a quelli delle altre aree del Paese. Vita, inoltre, evidenzia che all'aumentare dell'età l'interesse e la percezione di utilità per le assemblee di classe e d'istituto diminuisce.

L'indagine Ipsos sottolinea poi come il rendimento scolastico sia fortemente associato alla partecipazione e all'interesse per le assemblee, mentre pare che non vi sia associazione con il livello socioculturale della famiglia di origine. In generale, per Ipsos chi partecipa alle assemblee lo fa per senso di responsabilità e voglia di far sentire la propria voce (soprattutto le ragazze) ma anche per socializzare con gli amici (perlopiù i ragazzi). Quando si cerca invece una ragione per il disinteresse legato alle assemblee, gli studenti - coerentemente con quanto emerso anche dall'indagine di Vita e Pensiero - adducono diverse motivazioni: alcuni riferiscono che per loro sia una perdita di tempo, altri sono poco interessati alle tematiche discusse, altri ancora sentono di non avere potere decisionale.

L'indagine di Vita riporta che gli studenti dichiarano, in media, di sperimentare un clima perlopiù democratico a scuola¹¹: sentono di poter essere in disaccordo tra loro ($M=3,84$) e con gli insegnanti, anche se in maniera minore ($M=3,69$); ritengono anche di essere incoraggiati a esprimere le proprie opinioni ($M=3,55$) e di aver voce in capitolo in ciò che accade ($M=3,46$), anche se con un'intensità inferiore rispetto alle dichiarazioni precedenti.

Per rispondere invece alla domanda su quali siano le ragioni che determinano la disconnessione e la disillusione dei ragazzi sul mondo della scuola, possiamo fare riferimento allo studio qualitativo di Mantovani e Pastori (2020). Tramite una serie di focus group realizzati con giovani universitari di Milano-Bicocca appena usciti dalle scuole superiori, le ricercatrici cercano di indagare su come la scuola sia vista e se sia un ambiente pronto a stimolare la partecipazione. Dai focus group si possono carpire alcuni nodi critici. La scuola, per gli studenti, appare come un non-luogo (Augé 2009), un contesto in cui non si abita ma si transita solo, nel quale la logica predominante è quella di concludere i programmi. I professori, costretti ad aderire a questa logica, diventano dei "piccoli burocrati" e non riescono a sviluppare quella relazione con gli studenti che consentirebbe loro di creare un clima aperto al confronto. Questo genera spesso una mancanza di rispetto reciproco, che fa scaturire una sorta di "guerra tra studenti e professori". Infine, le lezioni sono prevalentemente viste come noiose e poco interattive. Prevale la logica del nozionismo e non quella dello sviluppo di una coscienza critica: lo studente viene visto come "un vaso da riempire di contenuti" perché troppo giovane e non come "una mente fresca che critica, si confronta, analizza".

1.4.2. Gli strumenti di partecipazione interna alla scuola

Questo paragrafo offre una panoramica delle strutture che consentono la partecipazione studentesca all'interno della scuola, facendo riferimento alla scuola secondaria superiore. Nella prima parte si farà riferimento alla normativa vigente tuttora in Italia in materia di governance interna, mentre nella seconda si parlerà delle buone pratiche per migliorare la qualità della partecipazione all'interno di tali strutture.

La partecipazione studentesca alla governance interna della scuola in Italia trova tutela e fondamento in alcune leggi: il Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Testo Unico in materia d'Istruzione), il D.P.R.

¹¹ Per quest'analisi, le autrici hanno utilizzato una scala Likert da 1 a 5. Di seguito sono riportate le medie per le affermazioni considerate.

10 ottobre 1996, n. 567 e sue successive modifiche (Regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche) e il D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 (Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria).

Il D.Lgs. 297/1994 fa riferimento alla partecipazione studentesca negli articoli 5 e 8, rispetto al ruolo dei rappresentanti degli studenti. Gli studenti della scuola secondaria superiore possono eleggere due rappresentanti di classe, che costituiscono la parte studentesca all'interno dei consigli di classe. Allo stesso modo, possono eleggere fino a quattro rappresentanti d'istituto, che costituiscono la rappresentanza studentesca nei consigli d'istituto, anche se solo gli studenti maggiorenni possono votare per questioni riguardanti il bilancio.

Negli articoli dal 12 al 14 si parla invece del diritto di assemblea. Gli strumenti definiti dalla legge *“costituiscono occasione di partecipazione democratica per l'approfondimento dei problemi della scuola e della società in funzione della formazione culturale e civile degli studenti”* (art. 13 comma 1).

L'articolo 12 stabilisce il diritto per studenti della scuola secondaria superiore e per i genitori in generale di riunirsi in assemblee all'interno della scuola, mentre gli articoli 13 e 14 definiscono gli strumenti dell'assemblea studentesca (di classe e d'istituto) e il loro funzionamento.

L'assemblea di classe si può tenere una volta al mese e può durare al massimo due ore durante l'orario di lezione. Non è possibile svolgere l'assemblea di classe sempre nello stesso giorno della settimana durante l'anno scolastico. È consentito svolgere ulteriori assemblee durante il mese, ma fuori dall'orario di lezione e subordinatamente alla disponibilità dei locali.

I rappresentanti di classe possono anche decidere di esprimere un comitato studentesco d'istituto, cioè un'assemblea di tutti i rappresentanti di classe, che può esprimere pareri o formulare proposte direttamente al consiglio d'istituto. I compiti del comitato sono definiti meglio nel D.P.R. 567/1996, il quale stabilisce che il comitato deve adottare un regolamento interno, deve esprimere un gruppo di gestione, coordinato da uno studente maggiorenne, e può organizzare i lavori dividendosi in commissioni o gruppi. Il comitato, nelle iniziative gestite direttamente dalla scuola, elabora anche un piano di gestione delle attività, con preventivo di spesa a seconda della disponibilità indicata dal consiglio d'istituto. Può realizzare anche attività di autofinanziamento.

Anche l'assemblea d'istituto si può tenere una volta al mese, come stabilisce l'articolo 13, nel limite delle ore di lezione di una giornata. Come per l'assemblea di classe, è possibile svolgere ulteriori assemblee durante il mese, ma fuori dall'orario di lezione e a seconda della disponibilità dei locali. Per un massimo di quattro assemblee d'istituto svolte durante l'orario di lezione è possibile richiedere la partecipazione di esperti di problemi sociali, culturali, artistici e scientifici, indicati dagli studenti insieme agli argomenti da inserire nell'ordine del giorno. Questa partecipazione dev'essere autorizzata dal consiglio d'istituto. L'assemblea d'istituto si deve dare un regolamento per il proprio funzionamento, visto dal consiglio d'istituto, si può convocare a richiesta della maggioranza del comitato studentesco o su richiesta del 10% degli studenti. La data di convocazione e l'ordine del giorno dell'assemblea devono essere preventivamente presentati al preside, che può intervenire in caso di violazione del regolamento o di impossibilità di ordinato svolgimento dell'assemblea.

Le assemblee si possono utilizzare per svolgere attività di ricerca, seminari e lavori di gruppo e non possono avere luogo nel mese conclusivo delle lezioni.

Il D.P.R. 567/1996, oltre a fornire indicazioni sul comitato studentesco, definisce in generale le iniziative di rappresentanza al di fuori della scuola. In particolare, si fa riferimento a tre istituti. Il primo, il Forum nazionale delle associazioni studentesche, è il luogo dove le maggiori associazioni di studenti medi del paese si confrontano tra loro, e tramite il quale rappresentano le proprie istanze presso il Ministro

dell'Istruzione e tutte le Istituzioni nazionali. È composto dai rappresentanti di associazioni o di confederazioni di associazioni di alunni. Il secondo, vale a dire la Consulta provinciale, è composto da due rappresentanti degli studenti per ciascun istituto scolastico della provincia e ha diversi compiti, tra cui permettere il confronto tra studenti della provincia, formulare proposte e pareri agli uffici scolastici, agli enti locali competenti e agli organi collegiali territoriali, promuovere iniziative di carattere transnazionale e istituire sportelli informativi per gli studenti. Infine, il Consiglio nazionale dei presidenti delle consulte provinciali è composto da tutti i presidenti eletti in ciascuna consulta e svolge diverse funzioni, tra cui coordinare lo scambio di informazioni sulle attività delle consulte provinciali, promuovere attività progettuali, esprimere pareri su azioni attinenti la partecipazione degli studenti, promuovere indagini conoscitive, elaborare proposte e indicazioni progettuali.

Il D.P.R. 249/1998 è lo Statuto delle studentesse e degli studenti e definisce i principali diritti, doveri e possibilità di partecipazione studentesca. Fa riferimento soprattutto alla libertà di espressione, pensiero, coscienza e religione della vita all'interno della comunità scolastica, al diritto all'informazione sulle decisioni e le norme della scuola da parte dello studente e alla partecipazione attiva e responsabile degli studenti alla vita della scuola. In particolare, si afferma che *“lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico”*.

Oltre alle strutture sopracitate, la normativa lascia agli studenti ampia possibilità di auto-organizzazione per quanto riguarda gli strumenti partecipativi. Il Sindacato Studentesco Unione degli Studenti¹² ha sintetizzato in una guida¹³ alcuni esempi di strumenti che consentono un'effettiva possibilità di rappresentare l'interesse degli studenti, corredati da buone pratiche: i collettivi, le liste aperte e le commissioni paritetiche. I collettivi sono gruppi di studenti che si riuniscono con cadenza solitamente settimanale all'interno dei locali scolastici per discutere dei problemi della scuola, del proprio quartiere o città, cercando di risolverli¹⁴. Le liste aperte sono, invece, delle assemblee di studenti che vogliono partecipare attivamente alla governance scolastica, affiancando il lavoro dei rappresentanti d'istituto e discutendo insieme le decisioni. Tramite una lista aperta, tutti gli studenti possono partecipare alla stesura dei programmi e avere voce in capitolo in riferimento alle decisioni prese dai rappresentanti¹⁵. Le commissioni paritetiche, infine, sono organi collegiali interni alla scuola, composti idealmente da quattro rappresentanti degli studenti, che possono essere rappresentanti d'istituto, ma anche eletti democraticamente in altro modo, tre professori e il preside. In scuole sotto i 500 studenti, gli studenti diventano 3, con due professori e il preside. Lo scopo delle commissioni paritetiche è quello di discutere e dare pareri su varie questioni inerenti alla scuola, come la didattica, la valutazione, la scrittura del PTOF o del PCTO, consentendo agli studenti di esporre le proprie necessità senza la grande differenza di voti del Consiglio d'Istituto.

12 L'Unione degli Studenti è un'associazione nazionale apartitica e indipendente di ispirazione sindacale che difende nelle scuole i diritti delle studentesse e degli studenti. Fonte: <http://udslombardia.it/index.php/presentazione/>.

13 UdS, [Guida alla rappresentanza studentesca](#). La guida ci è stata segnalata nel corso di un confronto con alcuni rappresentanti di UdS.

14 UdS, [Buone pratiche nei collettivi](#).

15 UdS, [Liste aperte per la partecipazione studentesca](#).

1.5. L'indagine sul campo: i due focus group

Per indagare l'utilizzo di questi strumenti di partecipazione studentesca, sono stati realizzati due focus group con studenti coinvolti nei progetti ActionAid e provenienti da scuole di tutta Italia, insieme ad alcuni rappresentanti di Unione degli Studenti. L'obiettivo dei due focus group è stato capire l'utilizzo di questi strumenti, i loro punti di forza e di debolezza e le strategie per migliorarli. Nella prima parte (cfr. 1.5.1) si sono indagati gli strumenti di partecipazione alla governance previsti dalla normativa vigente, mentre nella seconda (cfr. 1.5.2) si è discusso di quelli non previsti dalla normativa, sia frutto dell'iniziativa studentesca che della scuola che si rapporta con il territorio.

1.5.1. Gli strumenti di partecipazione previsti dalla normativa vigente

Il primo focus ha avuto l'obiettivo di indagare l'opinione degli studenti sugli strumenti di partecipazione interni alla scuola (a livello di classe e d'istituto) ed esterni (il Forum nazionale delle associazioni studentesche, la Consulta provinciale e il Consiglio nazionale dei presidenti delle consulte provinciali) definiti attualmente dalla normativa.

Per quanto riguarda gli istituti di partecipazione studentesca a livello di classe, vale a dire i rappresentanti e le assemblee di classe, questi sono strumenti conosciuti, utilizzati e giudicati molto importanti da tutti i partecipanti al focus group.

I rappresentanti di classe sono fondamentali per diverse ragioni. In primo luogo, il loro ruolo è quello di essere, da una parte, delle figure di riferimento per i bisogni e le necessità degli studenti e, dall'altra, gestire i conflitti a livello di classe, parlandone sia tra studenti che con i professori, mantenendo la classe coesa:

“Il rappresentante di classe è un alunno che si confronta con i docenti, esponendo le necessità della classe, perciò ricopre un ruolo di grande responsabilità. Per farlo, bisogna guadagnarsi fiducia e rispetto sia dei rappresentanti di classe, sia dei docenti.” (Partecipante 1, focus group 1)

“La rappresentanza di classe è importante perché avvicina ragazzi e ragazze all'aspetto micro-vertenziale, facendo loro gestire tutti quegli aspetti che avvengono a livello “micro” di classe, smorzando i conflitti e arrivando al cuore dei problemi.” (Partecipante 2, focus group 1)

“La rappresentanza di classe è fondamentale all'interno delle scuole anche per una ragione di coesione, perché se si riesce a gestire i singoli disagi e gli abusi dei docenti, si rafforza la creazione di una comunità coesa.” (Partecipante 3, focus group 1)

In questo senso, i rappresentanti di classe aumentano la consapevolezza degli studenti di poter far valere i propri diritti.

In secondo luogo, i rappresentanti di classe hanno l'importante compito di condividere i problemi con gli altri rappresentanti di classe, d'istituto e della Consulta provinciale, o in sede di comitato studentesco (se presente), e di coordinarsi per la realizzazione di azioni o richieste comuni. I rappresentanti di classe, dunque, hanno un ruolo di tramite tra il livello micro della classe e quello macro dell'istituto o della provincia.

In molti, comunque, sottolineano che il ruolo di rappresentante di classe sia stato svalutato e sia visto spesso in maniera riduttiva: l'inferiorità numerica dei rappresentanti rispetto ai professori nel consiglio di classe e il generale senso di inferiorità percepito dagli studenti di fronte all'autorità dei docenti causa, di fatto, la riduzione delle responsabilità dei rappresentanti a semplici portavoce di richieste ai singoli docenti (richieste che poi non sono sempre accettate). Per ovviare a questo problema, i partecipanti al focus hanno

proposto alcune soluzioni: 1) prevedere momenti di formazione per i rappresentanti di classe finalizzati a promuovere la consapevolezza circa il proprio ruolo e della propria capacità di *agency* (Bandura, 1977), cioè la possibilità di agire come attori rilevanti nel processo decisionale; 2) potenziare la voce degli studenti tramite un ribilanciamento delle parti all'interno dei processi decisionali della classe; 3) sensibilizzare il corpo docente circa la necessità di comprendere le esigenze dei ragazzi.

Le assemblee di classe sono, anch'esse, istituti di partecipazione considerati molto importanti. In particolare, sono stati sottolineati il loro valore nel rafforzare le capacità di lavoro in gruppo e l'unità della classe, soprattutto in questo periodo di pandemia. Come affermato da una studentessa durante il focus group:

“le assemblee di classe sono state molto importanti in questi primi mesi per imparare a conoscerci e renderci più uniti come gruppo-classe. [...] Abbiamo imparato a lavorare in gruppo.”
(Partecipante 4, focus group 1)

Allo stesso tempo, come affermato da un'altra studentessa, le assemblee possono essere difficili da gestire per la confusione che inevitabilmente si crea, che non consente di discutere adeguatamente i problemi della classe.

Un aspetto rilevante emerso durante il focus è che buona parte dei partecipanti non sapeva che, secondo quanto previsto dalla normativa, nelle assemblee di classe è possibile affrontare anche argomenti esterni alla classe e riguardanti ad esempio i problemi della scuola o della società. Questo aspetto è stato ritenuto particolarmente interessante. Come emerso nel corso del focus:

“ho scoperto adesso che durante le assemblee di classe si può trattare anche di argomenti esterni e non solo di problemi interni alla classe. Lo trovo molto utile e interessante, ma se ci sono problemi in classe due ore al mese non sono sufficienti anche per parlare di altro. Sarebbe utile avere ulteriori ore per poter trattare da soli, senza docenti, di argomenti esterni.” (Partecipante 5, focus group 1)

Per quanto riguarda gli strumenti di partecipazione studentesca a livello di istituto, la rappresentanza e le assemblee d'istituto sono presenti in tutte le scuole di provenienza dei partecipanti al focus, mentre il comitato studentesco è presente solo in alcune.

Secondo gli intervistati, il compito principale dei rappresentanti di istituto è quello di coordinare le vertenze e le azioni comuni. Questo è particolarmente rilevante quando i problemi emergono in più classi, poiché acquisiscono un peso maggiore. Come emerso nel focus group:

“finché un problema rimane all'interno di una sola classe, a livello d'istituto non è considerato. Al contrario, quando un problema emerge in più classi ha un peso maggiore. Io l'ho sperimentato molto bene quando più classi avevano un docente molto problematico dal punto di vista didattico e umano: (cfr. grazie ai rappresentanti d'istituto) le classi hanno unito le lotte.” (Partecipante 6, focus group 1)

Secondo gli studenti intervistati, i rappresentanti avrebbero anche il potenziale per ottenere ruoli di responsabilità maggiore rispetto ai compiti strettamente previsti dalla legge, se la dirigenza scolastica lo prevede, ad esempio aiutando a scrivere i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), ma in molte scuole ciò non accade per diverse ragioni. La prima riguarda la netta inferiorità numerica nel consiglio d'istituto, che causa degli squilibri di potere tra docenti, dirigenza e studenti. Allo stesso modo, non vi è alcuna rappresentanza all'interno del collegio docenti, organo che decide in merito alle questioni inerenti la didattica e l'offerta formativa. Questo scarso potere di rappresentanza è ancora più evidente negli istituti in cui sono presenti più indirizzi, che possono non ricevere rappresentanza paritaria in quanto gli studenti eletti possono far parte di un solo indirizzo. La seconda ragione è che, spesso, i rappresentanti interpretano in maniera riduttiva il proprio ruolo. Come anche affermato nel focus group:

“spesso succede che (i rappresentanti d’istituto) siano eletti per popolarità o per guadagnare un po’ di fama per organizzare eventi fuori dalla scuola e non si rendono veramente portavoce delle necessità degli studenti.” (Partecipante 7, focus group 1)

Le soluzioni proposte dai partecipanti al focus sono: 1) aumentare il numero di rappresentanti in consiglio d’istituto; 2) bilanciare la proporzione di persone elette a seconda degli indirizzi della scuola, per garantire una maggior rappresentatività; 3) istituire commissioni paritetiche, anche tematiche, per instaurare dialoghi paritari e costruttivi con i docenti.

Le assemblee d’istituto sono considerate un momento per approfondire argomenti importanti per la società, stimolando la capacità di riflessione degli studenti. Come emerso nel corso del focus group:

“le assemblee d’istituto ci sono servite molto per lo spessore degli argomenti scelti, che ci sono stati utili per crescere. Nel nostro caso, avevano invitato una criminologa che ci ha parlato della violenza di genere.” (Partecipante 4, focus group 1)

Secondo le partecipanti al focus, tuttavia, l’obbligo di fare assemblee d’istituto a distanza ha costituito un limite alla loro utilità e alla possibilità di confronto e discussione collettivi.

Il comitato studentesco - quando presente - svolge principalmente un ruolo di coordinamento sui problemi presenti all’interno della scuola attraverso il coinvolgimento dei rappresentanti di classe. Come spiegato da uno studente durante il focus:

“nel comitato raccogliamo le problematiche comuni alle classi da riportare in consiglio d’istituto. È uno strumento utile perché mette in luce i problemi di tutti: i rappresentanti diventano gli “occhi” osservatori di tutte le classi.” (Partecipante 5, focus group 1)

Secondo quanto riportato dai partecipanti, il Comitato possiede anche ruolo politico più ampio: può, ad esempio, organizzare e aderire a proteste cittadine, come ad esempio gli scioperi. Inoltre, può disporre di un piccolo budget per la realizzazione di progetti di interesse per gli studenti all’interno della scuola. È, insomma, uno strumento con molte potenzialità, ma piuttosto limitato nell’uso, perché in molte scuole la dirigenza è contraria alla sua formazione.

Facendo riferimento agli strumenti di partecipazione studentesca esterni alla scuola, sono stati analizzati il Forum nazionale delle associazioni studentesche, la Consulta provinciale e il Consiglio nazionale dei presidenti delle Consulte provinciali. Questi strumenti sono generalmente poco conosciuti a livello scolastico, soprattutto dagli studenti più giovani e da chi non fa parte della rete di UdS. Come affermato da uno studente durante il focus:

“non conosco il Forum nazionale e per quanto mi riguarda fino a ottobre non conoscevo nemmeno la Consulta. L’ho scoperta perché era uscita una circolare in proposito e da lì mi sono informato.” (Partecipante 8, focus group 1)

In tal senso, i partecipanti al focus ritengono che la scuola debba fare formazione su questi organi collegiali e di rappresentanza studentesca durante le ore di educazione civica. Secondo gli studenti che ne fanno (o ne hanno fatto) parte, questi organi dispongono di canali di confronto diretto con le istituzioni, sia a livello provinciale e regionale che a livello ministeriale, e in questo senso hanno grandi potenzialità. Tuttavia, la scarsa conoscenza di questi strumenti da parte dei ragazzi determina il loro scarso utilizzo, tanto che spesso in alcune scuole non si eleggono nemmeno i propri rappresentanti di Consulta.

1.5.2. Gli strumenti di partecipazione che nascono dal basso

Il secondo focus group ha avuto l'obiettivo di indagare l'opinione degli studenti sugli strumenti di partecipazione che nascono, da un lato, a seguito dell'iniziativa studentesca e che si collocano negli spazi di auto-organizzazione riconosciuti dalla normativa e, dall'altro, dalle scuole che si rapportano con il territorio e che possono dar vita a forme di collaborazione, attuando il principio di sussidiarietà. Nell'ambito della prima categoria, si fa riferimento alle liste aperte, alla commissione paritetica, ai collettivi e alla didattica partecipativa; per quanto riguarda la seconda categoria, si indagano i Patti educativi di comunità. Questi strumenti sono stati scelti sia a seguito di un iniziale confronto con alcuni rappresentanti di Unione degli Studenti, che ci hanno segnalato delle buone pratiche, sia grazie all'analisi della letteratura, che fa riferimento a forme di partecipazione alternative (cfr. 1.3.3).

In linea di massima, gli strumenti citati sono poco conosciuti dai partecipanti al focus, in particolar modo da coloro che non fanno parte della rete di UdS, ma tutti ritengono che siano utili e che sia necessaria una formazione volta a rendere consapevoli gli studenti della loro esistenza. Secondo alcuni studenti, tale formazione andrebbe fatta durante le ore di educazione civica o in aggiunta, mentre per un'altra studentessa ha sottolineato anche l'importanza di sviluppare forme di confronto fra pari, con un approccio *peer to peer*. Come emerso nel corso del focus group:

“anche la formazione tra pari è importante, ma per farla è necessario avere luoghi in cui ragazze e ragazzi possano discutere dei problemi della scuola. Così diventa un processo che si crea attraverso spazi, luoghi e persone diverse.” (Partecipante 1, focus group 2)

Gli studenti che hanno avuto esperienza di liste aperte le hanno descritte come iniziative nate, da una parte, per costruire una piattaforma elettorale per l'elezione dei rappresentanti d'istituto più rispondente alla volontà e alle esigenze degli studenti e, dall'altra, per la risoluzione di problemi e la formazione di istanze in seguito alle elezioni. Se nella fase di campagna elettorale le liste aperte sono state giudicate di successo, nel periodo post-elezioni alcuni hanno riportato esperienze positive, come nel caso di una scuola di Torino in cui sono state organizzate delle commissioni tematiche che continuano a riunirsi e confrontarsi sui problemi della scuola, altri invece hanno riscontrato una partecipazione inferiore. Come emerso nel focus:

“quest'anno siamo riusciti a creare liste aperte in quattro scuole. In due scuole in particolare i partecipanti erano circa cinquanta e notoriamente lì la partecipazione era bassissima. [...] Il problema è che durante la campagna elettorale (cfr. le liste aperte) erano molto efficaci, ma dopo no, perché la partecipazione è calata molto. Siamo passati da 50 studenti a 15.” (Partecipante 2, focus group 2)

Le commissioni paritetiche sono state giudicate molto utili per la parità di rappresentanza che introducono tra componente studentesca e corpo docente (parità assente in Consiglio d'istituto). Tuttavia, alcuni studenti hanno rilevato il problema dello “svuotamento” di potere e di contenuti della commissione. Spesso gli insegnanti si rifiutano di discutere con gli studenti di questioni didattiche e formative, tali questioni sono quindi affrontate soltanto nei collegi docenti. Come sottolineato nel focus group:

“il problema principale della commissione paritetica, anche se è uno strumento di gestione fondamentale, è che tutti i docenti sono dell'opinione che gli studenti sui PCTO e sulla didattica non possano esprimersi.” (Partecipante 3, focus group 2)

Anche i collettivi studenteschi sono poco conosciuti e poco presenti nelle scuole: in molti casi gli studenti non sanno che cosa sono. Secondo i partecipanti al focus che fanno parte di collettivi, per aumentare la conoscenza di questo strumento è necessario parlarne direttamente con gli studenti, andando di classe

in classe. I collettivi sono considerati importanti sia come spazi e momenti di aggregazione e socialità, sia come luoghi per approfondire tematiche anche esterne alla scuola e legate all'attualità. Attraverso i collettivi, all'interno della scuola è possibile creare dei legami che consentono un avvicinamento tra studente e scuola, che però è stato fortemente ostacolato dalla pandemia. Come emerso nel focus:

“c'è un enorme problema di consapevolezza e di sensibilizzazione degli studenti e questo accade perché le persone si sentono molto distanti dal mondo scolastico. [...] Quando suona la campanella, la mia scuola chiude, ma noi con il collettivo ci riunivamo proprio a scuola. Nella mia città non c'è uno spazio dedicato ai giovani: o vai al bar, o per forza ti trovi a distanza (cfr. online) e per quanto possa essere un rimedio, allontana le persone ed elimina quell'aspetto della socialità e del rapporto tra le persone.” (Partecipante 2, focus group 2)

Per quanto riguarda la didattica partecipativa, i partecipanti al focus hanno affermato che talvolta viene utilizzata da alcuni docenti in forma di dibattito o di esposizione di ricerche da parte degli studenti e delle studente, ma molto più spesso gli insegnanti non ne riconoscono l'importanza, considerando il contributo dei ragazzi di scarso valore. Le co-gestioni e auto-gestioni, invece, nei pochi casi in cui si fanno, sono valutate positivamente se tutti si possono esprimere liberamente e tra pari instaurando un processo di *“didattica circolare”*. Come riferito nel corso del focus group:

“durante le co-gestioni (cfr. e i momenti di didattica partecipativa) uno studente può mettersi alla prova per trasmettere le proprie passioni ai compagni, ai docenti, eccetera se si tratta di tematiche che i professori non conoscono. Per me la didattica è circolare: può partire dai professori, passa dagli studenti, che la tramandano e la arricchiscono, e torna ai prof che imparano a loro volta.” (Partecipante 2, focus group 2)

Per stimolare l'utilizzo della didattica partecipativa, i ragazzi coinvolti nel focus hanno proposto, da un lato, di provare a introdurla come pratica standard interna alla scuola, discutendone in commissione paritetica e, dall'altro, di agire a livello normativo per istituzionalizzare il suo utilizzo in classe, così da superare le limitazioni dovute allo scarso interessamento dei docenti.

Rispetto ai Patti educativi di comunità, solamente una studentessa ha dichiarato di conoscerli. Tuttavia, alcuni partecipanti hanno però fatto riferimento a esperienze assimilabili ai Patti educativi (probabilmente più vicini ad alleanze informali sul territorio). In uno dei progetti raccontati dai partecipanti, scuola e istituzioni territoriali hanno collaborato insieme per sperimentare alcune iniziative, tra cui il bilancio partecipativo e la realizzazione di inchieste condotte dagli studenti, che scrivono articoli intervistando i cittadini su questioni salienti del territorio. L'iniziativa, tuttavia, coinvolge solo una piccola parte degli studenti (30 su una popolazione di 1.500). Un ulteriore progetto di cui si è parlato e che potrebbe dare esito ad un vero Patto educativo sta nascendo dalla collaborazione di una rete legata all'ecologia e all'antimafia e coinvolge diverse associazioni ed esperti, anche se per il momento non vede il coinvolgimento delle istituzioni pubbliche. Infine, è stata segnalata un'esperienza mutualistica con il territorio finalizzata all'apertura di sportelli psicologici collettivi, organizzati da diversi comitati territoriali. Secondo alcuni studenti, i Patti educativi sono particolarmente utili per rendere la scuola più viva e per favorire la partecipazione in quei territori in cui non esistono luoghi di aggregazione per i giovani, come riferito durante il focus:

“Queste iniziative potrebbero rendere la scuola molto più interessante. Per me e molti altri la scuola è la lezione, l'interrogazione e il voto: i patti potrebbero aiutarci a crescere, anche in prospettiva futura.” (Partecipante 4, focus group 2)

“Questi Patti secondo me hanno un'utilità molto elevata, soprattutto nei territori in cui non ci sono spazi di aggregazione per i giovani. In questi territori, i Patti permetterebbero di lasciare

le scuole aperte il pomeriggio, promuovendo una socializzazione che va oltre la didattica e che si estende alla comunità. La scuola insomma rimane aperta anche a chi vive il territorio. Io credo che la cittadinanza attiva passi soprattutto per la partecipazione alle attività del proprio territorio.” (Partecipante 1, focus group 2)

In sintesi, i Patti educativi, fino ad adesso poco utilizzati e conosciuti dagli studenti, potrebbero rendere l'esperienza scolastica più interessante, aumentare gli spazi di aggregazione e favorire il riconoscimento degli studenti come parte integrante della società.

2. L'orientamento scolastico in Italia e in Europa

Il presente capitolo si apre con una introduzione al concetto di orientamento e alla sua relazione con il problema dell'abbandono scolastico (cfr. 2.1). Nel secondo paragrafo (cfr. 2.2) si approfondiscono i principali aspetti che caratterizzano la visione europea dell'orientamento e le differenti strategie per l'orientamento scolastico impiegate nei Paesi europei. Nel terzo paragrafo (cfr. 2.3) si presentano le principali caratteristiche e criticità del sistema di orientamento italiano, mentre nel quarto paragrafo (cfr. 2.4) si presentano due *best practice* di orientamento realizzate in Italia, analizzate mediante analisi empirica.

2.1. Che cos'è l'orientamento e come può contrastare l'abbandono scolastico

Per orientamento si intende il processo di acquisizione delle competenze e delle conoscenze necessarie ad affrontare le scelte formative e di carriera durante tutto il corso della vita. A livello pratico, questo processo può comprendere attività di diversa natura, dalla semplice informazione sulle opportunità di formazione o di occupazione a percorsi maggiormente orientati all'acquisizione di competenze trasversali e orientative.

Proprio poiché finalizzato a rendere gli studenti capaci di gestire in autonomia la propria carriera scolastica e lavorativa, l'orientamento è uno dei metodi più diffusi nei sistemi d'istruzione europei per prevenire e contrastare l'abbandono scolastico. Per abbandono s'intende l'interruzione precoce degli studi prima di aver completato l'istruzione secondaria di secondo grado, spesso legata alle difficoltà riscontrate, soprattutto dagli studenti più svantaggiati, nelle transizioni tra cicli scolastici e nella gestione delle scelte. Proprio su questo aspetto dovrebbero intervenire le misure di orientamento, fornendo, tra le altre cose, un supporto alla gestione di queste scelte (Biasin, 2018).

In questo processo, la scuola pubblica ha un ruolo fondamentale. Infatti, le competenze acquisite mediante i percorsi di orientamento sono ormai imprescindibili per potersi muovere con successo nei contesti formativi e nel mondo del lavoro e fanno parte dell'educazione del cittadino a tutto tondo. Per questo la trasmissione delle competenze orientative può essere considerata più in generale come parte della missione del sistema pubblico dell'istruzione (Ferraro, 2019a).

In linea con questa visione, nella maggioranza dei Paesi europei l'orientamento è una delle misure più diffuse di contrasto all'abbandono precoce (CE/Eurydice/Cedefop, 2014). Il rafforzamento dei sistemi di orientamento in chiave anti-abbandono è promosso in molti Paesi UE sia in termini di informazione rispetto ai percorsi possibili, sia rispetto all'offerta di servizi di *counseling* e supporto pratico ed emotivo per i giovani (CE, 2013). Infatti, un percorso di orientamento di qualità contribuisce a ridurre il rischio che gli studenti abbandonino precocemente l'istruzione e la formazione senza qualifiche adeguate ed è quindi di particolare importanza per gli studenti più svantaggiati.

L'importanza dell'orientamento per il contrasto all'abbandono è affermata anche a livello di istituzioni europee. Infatti, nella raccomandazione del Consiglio del 2011¹⁶ sulla riduzione dell'abbandono scolastico si parla di politiche di prevenzione, intervento e compensazione, e tra queste si inserisce l'orientamento. In particolare, il suo ruolo in questo contesto è quello di ridurre il rischio di decisioni errate dovute a false aspettative o informazioni insufficienti, e dovrebbe quindi supportare i giovani nel compimento di

16 Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico.

scelte in linea con i propri interessi e le proprie inclinazioni. A livello di compensazione, in particolare, l'orientamento può svolgere un ruolo nel "recupero" degli studenti, aiutandoli a colmare le lacune dovute all'interruzione degli studi. L'efficacia dell'orientamento quindi non riguarda soltanto chi è ancora nel sistema dell'istruzione, ma è utile anche per recuperare e riavvicinare chi ha già abbandonato.

Infine, a livello di strategie di orientamento volte al contrasto dell'abbandono scolastico, è stata sottolineata anche l'importanza dei "percorsi integrati", cioè di formazione scuola-lavoro o di formazione professionale-lavoro tramite esperienze di tipo pratico presso aziende o enti. Questo tipo di esperienze, infatti, favorisce la costruzione di reti tra sistema d'istruzione e sistema economico, che può facilitare la transizione all'occupazione dei giovani (Capperucci, 2016). Non solo, in base alle indicazioni dell'OCSE (2021), un tipo di orientamento più specificamente professionale - che quindi includa anche una componente di contatto con le realtà economiche del territorio - può avere effetti particolarmente benefici in una fase come quella odierna, in cui i giovani si trovano ad essere vulnerabili a causa della recessione post-pandemica e, pur essendo qualificati e ambiziosi, non riescono ad accedere a buone occupazioni, anche a causa della mancanza di competenze legate al mondo professionale (dovute alla poca esperienza).

Per quanto riguarda i principali fattori che possono ostacolare l'implementazione di politiche di orientamento come strumenti di lotta all'abbandono precoce, si sottolineano da un lato la mancata consapevolezza, da parte delle autorità locali e dei dirigenti di istituto, del legame esistente tra orientamento e successo del percorso educativo (in questo senso quindi l'orientamento non è considerato una priorità) e dall'altro lato la mancanza di personale dedicato all'orientamento scolastico e professionale nelle scuole (CE/Eurydice/Cedefop 2014).

2.2. L'orientamento in Europa

Le politiche italiane in materia di orientamento sono state in larga parte influenzate da quelle europee. Perciò, per poter comprendere meglio i fondamenti teorici e di policy che stanno alla base dell'impostazione italiana, nel seguente paragrafo (cfr. 2.2.1) si presentano i principali aspetti che caratterizzano la visione europea dell'orientamento. Nel paragrafo successivo (cfr. 2.2.2) si riassumono poi le differenti strategie per l'orientamento scolastico impiegate negli altri Paesi europei, in modo tale da collocare l'esperienza italiana nel contesto europeo.

2.2.1. L'orientamento permanente nella visione europea

In base alla definizione europea, data dal Consiglio dell'Unione Europea nella risoluzione del 2008,¹⁷ l'orientamento si qualifica come un:

"processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze".

In linea con questa concezione, l'orientamento comprende quindi una serie di attività individuali e collettive che riguardano la fornitura di informazioni, la consulenza, il supporto alla valutazione delle competenze, ai processi decisionali e allo sviluppo delle capacità di gestione dei propri percorsi formativi

¹⁷ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente", 2008/C 319/02.

e di carriera. Molte di queste attività iniziano durante la carriera scolastica, a partire dalla scuola primaria e soprattutto secondaria di primo e secondo grado, per poi proseguire anche in seguito ad esempio in percorsi di orientamento all'università o nei percorsi di formazione professionale.

La risoluzione ha sancito così il passaggio, sia a livello teorico che di policy, da una concezione (tipica degli anni '70) di orientamento come mera informazione a scopo di indirizzamento verso le opportunità e i percorsi esistenti, a un modello "formativo-relazionale" per cui l'orientamento è considerato come un lungo processo formativo, intrecciato ai percorsi didattici, che permette agli studenti di progettare il proprio futuro, costruire le proprie scelte e partecipare alla vita sociale (Ferraro, 2019b).

In questo quadro, l'orientamento è stato ridefinito come "orientamento permanente" che interessa quindi tutto l'arco della vita e che si collega "all'apprendimento permanente - *lifelong learning*", definito dal Miur come *"qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale"*¹⁸.

La necessità di un orientamento come un processo di lunga durata è infatti legata anche alle complessità della società odierna e alla trasformazione del mercato del lavoro in senso più flessibile (Zollo et al., 2016). Sono inoltre sempre più importanti nei contesti professionali le competenze trasversali e la capacità di adattarsi in un'economia e un mercato del lavoro caratterizzati da una crescente presenza delle nuove tecnologie e dell'automazione (Cedefop, 2021a). L'orientamento è quindi utile non solo perché offre gli strumenti e le conoscenze per comprendere questi trend e prendere decisioni di conseguenza, ma anche perché insegna come riflettere su e mettere al centro i propri interessi e le proprie inclinazioni per costruire un percorso di formazione e lavorativo in linea con le proprie aspettative e aspirazioni. Per questo, l'offerta di servizi di orientamento adeguati è particolarmente importante per i giovani (OECD, 2021).

All'interno dei servizi di orientamento, la scuola ha un ruolo fondamentale. Nel sistema scolastico, infatti, si articolano le scelte che influenzano in maniera preponderante il futuro dei giovani. L'esempio classico è quello della scelta dell'indirizzo di scuola secondaria superiore, in molti Paesi con sistemi scolastici stratificati, tra percorsi liceali/accademici e percorsi educativi di vocazione tecnica o professionale. A questo proposito, è stato mostrato che nei casi in cui gli studenti basano la scelta dell'indirizzo di scuola secondaria superiore su un percorso di orientamento, che permette di valorizzare in maniera consapevole le proprie attitudini e i propri interessi, si hanno tassi più bassi di bocciatura, e una conseguente riduzione del rischio di abbandono scolastico (Fondazione Agnelli, 2021). Non solo, fornendo agli alunni opportunità di apprendimento sui collegamenti tra l'istruzione scolastica e le opzioni post-scolastiche, l'orientamento svolge un ruolo critico nell'attuazione della missione dell'istruzione pubblica di preparare gli studenti anche attraverso l'acquisizione di competenze che possono essere definite di cittadinanza, in quanto formano gli studenti alla gestione delle proprie scelte di vita. Ciò è particolarmente importante se si considera anche il fatto che la base di conoscenze rispetto alle tendenze e alle richieste del mercato del lavoro di genitori, coetanei e insegnanti stessi è generalmente molto limitata, così come la loro conoscenza dell'offerta completa di percorsi di apprendimento (ELGPN, 2015). Per questa ragione, l'integrazione di attività di orientamento all'interno di tutto il percorso scolastico può avere un forte impatto migliorativo sui giovani e rappresentare un reale sostegno alle loro scelte formative e lavorative.

Le istituzioni europee promuovono l'orientamento lungo tutto l'arco della vita come strumento per favorire l'accesso dei cittadini sia alle opportunità di apprendimento sia a quelle lavorative. Fin dal lancio della Strategia di Lisbona nel 2000, infatti, è stato riconosciuto all'istruzione un ruolo fondamentale nelle politiche economiche e sociali europee: in questo quadro, centrale è stato considerato l'apprendimento

18 Legge 92 del 28 giugno 2012, articolo 4, comma 51.

permanente e l'istituzione di efficaci sistemi di orientamento volti a promuoverlo e sostenerlo. Anche il Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020") si basa su una prospettiva di apprendimento permanente, e l'orientamento ne è uno degli obiettivi strategici.

A livello europeo, l'orientamento è inquadrato sia nell'ambito delle politiche occupazionali, sia in quello dell'istruzione e della formazione. Nel primo caso, è concepito come uno strumento che consente di affrontare le sfide che caratterizzano un mercato del lavoro in rapida evoluzione, sempre più digitalizzato e automatizzato, e caratterizzato da una maggiore flessibilizzazione e da nuovi tipi di impiego. In questo quadro l'orientamento è inserito, ad esempio, nell'ambito dell'apprendimento permanente, nel Pilastro europeo dei diritti sociali, al fine di garantire ai cittadini europei le opportunità di sviluppare le competenze necessarie a gestire le transizioni nel mercato del lavoro. Oppure, l'offerta di orientamento di qualità, anche da parte dei sistemi d'istruzione, è inquadrata dal Consiglio nelle conclusioni sul futuro del lavoro anche come condizione necessaria per il successo dei giovani nel mercato del lavoro.¹⁹

Nel secondo caso, l'orientamento è considerato uno dei pilastri delle politiche europee in materia di istruzione e formazione. Ad esempio, fa parte delle strategie per rafforzare l'apprendimento degli adulti, in particolare di quelli scarsamente qualificati.²⁰ Ovviamente, anche nel caso delle politiche di istruzione e formazione, le misure sono rivolte in particolare a favorire i giovani: il rafforzamento dei sistemi di orientamento è infatti uno dei principali modi attraverso i quali si prevede di raggiungere l'obiettivo fissato dalla Commissione Europea di ridurre i tassi di abbandono scolastico in tutto il continente al di sotto del 10%.

Nonostante l'attenzione alta a livello istituzionale, ancora oggi molti cittadini europei non hanno accesso a opportunità di orientamento permanente, a causa delle molte differenze in termini di offerta e di organizzazione dei servizi tra i Paesi membri (ELGPN, 2015).

2.2.2. Le strategie di orientamento adottate dai Paesi europei

In molti Paesi, l'orientamento acquista particolare rilevanza come strumento per facilitare le transizioni, tra scuola e lavoro o tra diversi cicli scolastici. Infatti, nei sistemi basati sulla differenziazione precoce dei percorsi educativi, come quello italiano, sostenere le transizioni tramite l'offerta di servizi di orientamento è particolarmente importante (CE/Eurydice/Cedefop, 2014). In altri Paesi, l'orientamento è invece utilizzato più come un sostegno nella transizione alla vita adulta, rivolto principalmente a giovani in condizioni svantaggiate (CE/Eurydice/Cedefop, 2014).

Quasi tutti i sistemi educativi, comunque, concepiscono l'offerta di orientamento scolastico e professionale come un dovere primario della scuola, nonché come uno degli obiettivi generali del processo educativo (ELGPN, 2015). Un rapporto realizzato da Eurydice (CE/Eurydice/Cedefop 2014) riporta infatti che tradizionalmente l'orientamento è stato concepito in molti Paesi europei come uno tra i vari servizi offerti a livello scolastico su base volontaria. Oggi, invece, è sempre più diffusa un'idea di orientamento come parte del curriculum scolastico, e in questo senso obbligatorio e offerto in maniera sistematica a tutti gli studenti. Un terzo tipo di modello è quello in cui l'orientamento è sostanzialmente erogato da organizzazioni esterne alla scuola. Infine, questi tre modelli possono anche coesistere, come accade in Italia.

In tutti i Paesi europei, è comunque offerta una qualche forma di orientamento a un certo punto del percorso di istruzione, ma non ovunque questo è erogato lungo tutto il ciclo scolastico, soprattutto

¹⁹ Conclusioni del Consiglio del 29 aprile 2019 sui giovani e sul mondo del lavoro del futuro.

²⁰ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico.

durante la scuola primaria: nella maggior parte dei casi, quindi, i momenti in cui gli studenti partecipano ad attività di orientamento si concentrano nei cicli scolastici secondari.

Dall'analisi delle modalità e delle pratiche di orientamento implementate a livello europeo realizzate da Eurydice (CE/Eurydice/Cedefop, 2014), European Lifelong Guidance Policy Network (2015) e Cedefop (2021b), si ricavano alcune indicazioni e buone pratiche relative all'implementazione delle politiche per l'orientamento a livello scolastico (Box 2.1). Le indicazioni relative all'implementazione delle politiche di orientamento si concentrano sia sugli aspetti metodologici sia su quelli organizzativi. Con riferimento ai primi, si propone di integrare le attività di orientamento all'interno dei curricula scolastici, implementare metodologie partecipative e attività di gruppo e integrare anche elementi di apprendimento per esperienze: queste misure permettono di garantire un'offerta di orientamento a livello scolastico varia e approfondita (ELGPN, 2015; CE/Eurydice/Cedefop, 2014). Un'altra indicazione riguarda la previsione di programmi specifici per le categorie di giovani a rischio di dispersione o abbandono scolastico (ELGPN 2015): interventi di questo tipo possono ad esempio prevedere attività di ri-orientamento lungo il percorso scolastico, rivolte a coloro che desiderano cambiare indirizzo di studio. Dal punto di vista organizzativo, invece, alcune buone pratiche individuate prevedono l'intervento all'interno della scuola di professionalità dedicate all'orientamento, siano esse docenti specificamente formati o counselor specializzati (ELGPN, 2015) e l'implementazione di attività volte ad assicurare e migliorare la qualità dei servizi di orientamento offerti, mediante la promozione di standard minimi e la predisposizione di sistemi di monitoraggio e valutazione (Cedefop, 2021b).

Box 2.1. Indicazioni e buone pratiche per la programmazione di politiche di orientamento

Aspetti metodologici

- Integrazione dell'orientamento nei curricula scolastici
- Utilizzo di metodologie partecipative e attività di gruppo
- Integrazione dell'apprendimento per esperienze (utilizzando anche le risorse presenti nella comunità, ad esempio per attività di *employer engagement*)
- Creazione di programmi specifici per le categorie di giovani a rischio di dispersione e abbandono scolastico

Aspetti organizzativi

- Integrazione e formazione di professionalità dedicate all'orientamento
- Promozione di *benchmark* e standard per i servizi di orientamento offerti
- Predisposizione di sistemi di monitoraggio e valutazione delle attività implementate

Considerando gli elementi sintetizzati sopra (Box 2.1), a livello europeo, è possibile individuare alcuni esempi concreti. Con riferimento all'integrazione delle attività di orientamento nei curricula scolastici, vediamo ad esempio che in Austria tutti gli studenti delle scuole secondarie superiori partecipano a percorsi orientativi, che prevedono alcune lezioni specifiche in merito al lavoro. Un altro esempio è quello della Finlandia, dove tutte le scuole per legge sono tenute a garantire agli studenti supporto e percorsi di orientamento che sono integrati nel programma scolastico (si veda Box 2.2). Differentemente, in Italia l'integrazione di attività di orientamento nel curriculum scolastico avviene solo attraverso l'alternanza scuola-lavoro (cfr. par. 2.3.1) e non è quindi sistemica.

Box 2.2. L'orientamento è integrato nei curricula scolastici finlandesi

Il sistema finlandese di orientamento

L'orientamento in Finlandia è organizzato in un sistema coerente e omnicomprensivo, universalmente accessibile da tutti in base alle proprie esigenze, in una prospettiva di intervento lungo tutto l'arco della vita. Le politiche di orientamento perseguono quindi l'obiettivo di sostenere tutti gli individui nelle loro scelte educative e nella gestione delle loro carriere, in maniera trasversale ai settori educativi e occupazionali. I servizi di orientamento sono organizzati prevalentemente a livello comunale, attraverso la collaborazione tra amministrazioni, enti pubblici nell'ambito dell'istruzione e dell'occupazione, e altri attori. Gli istituti d'istruzione e di formazione hanno la responsabilità di erogare l'orientamento agli studenti, mentre gli uffici per l'occupazione e lo sviluppo economico si dedicano principalmente a coloro che sono usciti dal sistema d'istruzione o hanno terminato gli studi. Vi sono poi uffici dedicati specificamente ai giovani, responsabili di offrire loro informazioni, orientamento e consulenza (Euroguidance, 2020).

L'orientamento nelle scuole finlandesi

Uno degli attori principali del sistema di orientamento finlandese è la scuola. In Finlandia, infatti, sia nei cicli scolastici primari che in quelli secondari è previsto un monte ore di lezione specificamente dedicato ad attività di orientamento e *counselling*. I servizi offerti dalle istituzioni scolastiche consistono per lo più in sessioni di orientamento individuali, di gruppo o di classe, e di informazione rispetto al mondo del lavoro (Euroguidance, 2020).

Durante la scuola primaria l'orientamento è integrato nelle altre materie scolastiche, mentre durante la scuola secondaria è presente un monte orario prestabilito dedicato alle attività di orientamento e consulenza (ELGPN, 2014):

- 95 ore obbligatorie per la scuola secondaria di primo grado
- 38 ore obbligatorie (+38 facoltative) per la scuola secondaria di secondo grado

Durante la scuola superiore, le attività di orientamento sono quindi inserite all'interno dell'orario scolastico come qualsiasi altra materia. Per quanto riguarda invece l'istruzione professionale di livello secondario, l'orientamento è integrato come un modulo obbligatorio in tutte le materie di indirizzo professionale. L'orientamento a livello di scuola primaria e secondaria di primo grado è erogato dai docenti di ciascuna classe e dai *counselor* scolastici, figure specificamente formate in materia di orientamento. Nella scuola secondaria di secondo grado e nell'istruzione professionale le attività di orientamento vengono condotte anche mediante delle sessioni di gruppo.

Considerando i temi affrontati nei percorsi di orientamento, grande importanza è data all'utilizzo delle diverse fonti di informazione per la ricerca delle opportunità formative e lavorative e, in generale, alla preparazione degli studenti ad affrontare le transizioni (ELGPN, 2014).

Un altro aspetto importante è quello della formazione e dell'integrazione all'interno delle scuole di personale specificamente dedicato all'orientamento. In questo caso sono molti i Paesi europei ad aver integrato nelle scuole secondarie queste figure di *guidance counselor*, psicologi scolastici, o insegnanti appositamente formati (ad esempio: Spagna, Svezia, Finlandia, Portogallo). Tali figure professionali, in molti casi, seguono una formazione specifica (in particolare, corsi di laurea dedicati all'orientamento, alla pedagogia o alla psicologia) o un'abilitazione all'esercizio della professione (vedi Box 2.3 sul caso spagnolo). In Italia, invece, queste professionalità non sono presenti in maniera strutturale all'interno delle scuole.

Box 2.3. Sistema di orientamento e figure professionali in Spagna

Il sistema spagnolo di orientamento

In Spagna, l'orientamento è decentralizzato dal momento che è una responsabilità in capo a diversi enti e organizzazioni (sia a livello di governo centrale che di comunità autonome) quali il sistema educativo, il sistema occupazionale, le parti sociali e le organizzazioni private. L'orientamento in Spagna è oggetto di legislazione nazionale e, in particolare, è inquadrato come un diritto dello studente. Tutte le amministrazioni regionali hanno l'obbligo di fornire servizi e risorse specifiche rivolte all'orientamento degli studenti per assicurarne il successo scolastico: queste comprendono anche i servizi offerti dagli *orientadores* all'interno delle scuole. Nelle scuole primarie e secondarie spagnole sono presenti sessioni di orientamento alle professioni e alla formazione professionale: in questo contesto è utilizzato anche l'apprendimento basato sulla simulazione che mira ad avvicinare gli studenti alle esperienze professionali reali. Durante l'ultimo anno di istruzione secondaria obbligatoria, inoltre, gli studenti scelgono tra due percorsi di studio, uno maggiormente orientato alla formazione accademica, e l'altro a quella professionale. L'obiettivo in questo caso è quello di sostenere gli studenti nella scelta consapevole del proprio percorso di apprendimento, integrando anche alcuni elementi di conoscenza del mercato del lavoro (Euroguidance, 2021a).

Le figure professionali dell'orientamento in Spagna

In Spagna sono presenti dei consulenti (gli *orientadores*), inquadrati come insegnanti di scuola secondaria specificamente formati sull'orientamento e responsabili della gestione di queste attività. Tra le loro funzioni vi sono l'offerta di servizi di supporto, consulenza e orientamento scolastico e professionale agli studenti, il tutoraggio, l'*assessment* psicopedagogico degli studenti, oltre che il coordinamento con gli altri docenti (Eurydice, 2014). Gli *orientadores* hanno una formazione prevalentemente psicologica o pedagogica e un titolo universitario di secondo livello per la professione di insegnante; per esercitare la professione nelle scuole è inoltre necessario ottenere l'abilitazione mediante un concorso pubblico (Euroguidance, 2021a).

Infine, oltre a queste politiche per l'orientamento più "strutturali", sono presenti a livello europeo anche molti interventi di carattere innovativo, che integrano ad esempio l'uso di strumenti digitali. Un esempio di particolare successo è quello del sistema di eGuidance, orientamento digitale, implementato in Danimarca: questo servizio consiste nel fornire, ai cittadini che li richiedono, informazioni e servizi, sia in ambito formativo che professionale, tramite una serie di strumenti, che includono oltre al telefono e le e-mail anche chat online, video-conference e social media, con la partecipazione live di consulenti dell'orientamento (Cedefop, 2021b). Questo servizio è attivo dal 2011 e si pone l'obiettivo di rendere l'orientamenti il più accessibile possibile.

2.3. L'orientamento in Italia

Nel seguente paragrafo, a seguito di una breve disamina delle principali riforme del sistema di orientamento italiano (cfr. 2.3.1) e delle caratteristiche della sua governance (cfr. 2.3.2), si analizzeranno più specificamente alcune delle criticità che caratterizzano il modello italiano (cfr. 2.3.3).

2.3.1. Le riforme realizzate

In Italia la questione dell'orientamento ha assunto rilevanza in termini di policy a partire dalla fine degli anni '90 quando una direttiva ministeriale del 1997²¹ ha fissato le prime linee di azione per l'integrazione stabile dell'orientamento nei curricula scolastici. Questa evoluzione si accompagna, in quegli anni, a una crescente attenzione al problema dell'abbandono scolastico e della dispersione (Grimaldi & Landri, 2019).

A partire dagli anni 2000, seguendo l'evoluzione delle politiche europee in materia, anche in Italia si assiste al passaggio da un concetto di orientamento meramente informativo ad uno di carattere più formativo, che mira a mettere i giovani nelle condizioni di orientarsi in una realtà complessa (Gentile & Ciabattini, 2017). Questa nuova impostazione è promossa da azioni congiunte del Ministero dell'Istruzione e del Ministero dell'Università e della Ricerca, al fine di creare un sistema di orientamento che non riguardi soltanto le attività di informazione in corrispondenza delle fasi di transizione tra cicli scolastici, ma che parta invece già dalla scuola primaria e si sviluppi come un percorso continuativo. Tuttavia, durante gli anni 2000 in Italia si stabilizza una prassi di orientamento ancora quasi esclusivamente informativo e limitato ai momenti di scelta e transizione (Gentile & Ciabattini, 2017).

Nel 2009, nel quadro del Piano Nazionale di Orientamento sono emanate le Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita²², che si pongono in linea con la Direttiva del 1997. L'impianto proposto dalle Linee guida ribadisce infatti come l'orientamento sia un processo educativo permanente e trasversale alle discipline e ai contesti formativi che si basa sul ruolo attivo e sulla centralità della persona, divenendo un diritto del cittadino. Nelle scuole, si prevede l'integrazione di una didattica orientativa e di metodologie laboratoriali. È interessante notare anche che, nelle medesime Linee guida, si prevede la realizzazione di progetti di orientamento tramite il lavoro in rete e il raccordo di tutti i soggetti responsabili a ogni livello, con il coinvolgimento attivo delle famiglie e, naturalmente, attraverso un rafforzamento delle competenze dei docenti attraverso una formazione al ruolo di tutor e alla didattica orientativa.

A partire dal 2009, si intensificano gli interventi per la definizione del sistema di orientamento italiano: nel 2012 si arriva in Conferenza unificata a un accordo tra Governo, Regioni ed enti locali sul sistema nazionale dell'orientamento permanente e, l'anno successivo, sono emanate le linee guida per la governance multilivello del sistema.²³ L'architettura prevede che siano le Regioni in particolare, nell'ambito delle priorità fissate a livello nazionale, a definire le linee di azione a livello territoriale e a programmare e coordinare gli interventi, di concerto con gli enti locali ed altri attori del territorio (ad esempio, Uffici Scolastici Regionali, Università, Parti sociali).

Nel 2014, il MIUR emana delle nuove Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, in aggiornamento a quelle precedenti del 2009.²⁴ In questo documento si conferma nuovamente la visione dell'orientamento come processo di lungo corso finalizzato a promuovere lo sviluppo della persona e sostenerne le scelte. L'orientamento è anche considerato una politica strategica in quanto promuove l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale. Le linee guida si inseriscono quindi in continuità con i passaggi normativi precedenti, e si propongono esplicitamente l'obiettivo di contribuire allo sforzo congiunto e *“creare un sistema coerente e integrato”*.

21 Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997 n. 487. Orientamento scolastico, universitario e professionale.

22 Circolare Ministeriale 15 aprile 2009 n. 43. Piano Nazionale di Orientamento.

23 Conferenza Unificata, Accordo tra il Governo, le Regioni e gli enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente 5 dicembre 2013.

24 Nota 19 febbraio 2014 n. 4232. Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.

Il sistema delineato nelle Linee guida del 2014 prevede un ruolo centrale per la scuola, in autonomia o in rete anche con altri soggetti pubblici o privati, per la realizzazione di attività di orientamento che si concretizzano in due filoni: il primo è quello della didattica orientativa svolta in classe nell'ambito degli insegnamenti disciplinari o di percorsi trasversali, mentre il secondo comprende attività di accompagnamento e di consulenza orientativa di sostegno alla progettualità individuale. Come nelle Linee guida del 2009, anche in questo documento si fa riferimento al ruolo degli insegnanti in funzione di tutor: in questo caso si prevede l'istituzione di una "figura di sistema" incaricata di organizzare e coordinare le attività interne di orientamento e di interfacciarsi con gli altri attori del territorio. Oltre a questa nuova figura, si istituisce anche una formazione obbligatoria dei docenti iniziale e in servizio. È previsto inoltre che in caso di necessità vi possa essere il coinvolgimento di figure professionali esperte esterne alla scuola. Infine, nelle Linee guida è forte anche la componente di interazione con le altre realtà presenti sul territorio, anche allo scopo di superare il problema del mismatch tra le competenze fornite dal sistema di istruzione e quelle richieste dal mercato del lavoro.

Nello stesso periodo venivano attivati ulteriori sforzi per rafforzare il sistema d'istruzione italiano tramite i fondi del PON (Programma Operativo Nazionale, 2014-2020) "Per la Scuola - Competenze e ambienti per l'apprendimento",²⁵ provenienti dal Fondo Sociale Europeo e Fondo Europeo di Sviluppo Regionale. L'Asse 1 del Programma mirava a intervenire nell'ambito delle competenze e dell'apprendimento permanente. Alcuni investimenti sono stati programmati nell'ambito dell'orientamento, prevalentemente nel quadro delle strategie di prevenzione dell'abbandono scolastico e della dispersione e della promozione della parità di accesso all'apprendimento permanente.

Altri passaggi legislativi significativi per la strutturazione del sistema di orientamento sono la c.d. riforma della Buona Scuola, che prevede ad esempio l'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro per tutte le scuole secondarie superiori, con fine dichiarato di rafforzare le capacità di orientamento degli studenti attraverso esperienze formative pratiche, da realizzarsi in contesti lavorativi, che ne valorizzino le vocazioni e gli interessi,²⁶ e le Linee guida elaborate dal Miur per i Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), che dal 2019 sostituiscono i percorsi di alternanza scuola-lavoro.²⁷

Nel caso dei PCTO ancora una volta il riferimento sono le politiche in ambito europeo, con la New Skills Agenda for Europe del 2016, un'iniziativa per accrescere la qualità e la pertinenza delle competenze dei cittadini europei in vista delle grandi trasformazioni economiche e produttive, come quella digitale, e per promuovere l'accesso universale alla formazione e all'apprendimento permanente.²⁸ I PCTO si pongono quindi in continuità con questa strategia, perseguendo l'acquisizione delle competenze trasversali e trasferibili (le cosiddette soft skills) degli studenti, allo scopo di contribuire a orientarli nelle scelte, anche mediante lo sviluppo delle capacità di autovalutazione delle proprie attitudini e aspettative. Nelle Linee guida si sottolinea l'autonomia progettuale di ciascuna scuola, prevedendo la possibilità di puntare più su attività di carattere formativo, oppure di raccordo con il mondo del lavoro, a seconda del contesto socio-economico e dell'indirizzo di studi. È interessante notare che anche in questo documento si fa riferimento allo sviluppo di una "comunità orientativa educante", da realizzarsi promuovendo il coordinamento con molteplici soggetti.

Il sistema di orientamento in Italia ha quindi una storia piuttosto lunga, che parte dagli anni '90 ma inizia a strutturarsi in maniera più definita solo dagli anni 2000. Il tema dell'orientamento è stato a lungo, e

25 Programma Operativo Nazionale "Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento", programmazione 2014-2020.

26 Legge 13 luglio 2015 n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

27 Decreto Ministeriale 774 del 4 settembre 2019. Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento.

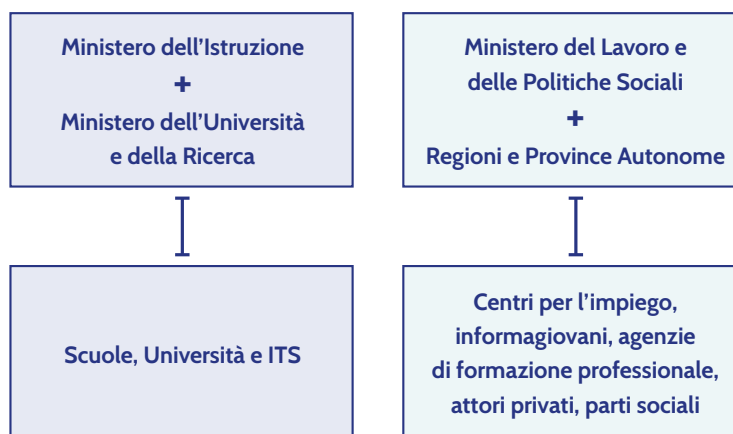
28 Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 10 giugno 2016 "Una nuova agenda per le competenze per l'Europa".

continua ad essere, molto legato al problema della dispersione scolastica, in particolare come strategia di prevenzione e di intervento. Allo stesso tempo, in diversi documenti è stato inquadrato anche con una prospettiva più “universalistica” come diritto dello studente e del cittadino ad essere formato e sostenuto nei processi di scelta e di gestione della propria carriera. La scuola pubblica ha sempre mantenuto un ruolo centrale, e i singoli istituti sono protagonisti della programmazione in virtù dell'autonomia scolastica. Allo stesso tempo, si incoraggia a livello nazionale una strutturazione di sistemi di orientamento territoriali mediante la costruzione di reti, che includano tutti i soggetti pubblici e privati rilevanti.

2.3.2. Il sistema di governance

Il sistema di orientamento italiano opera tramite diversi attori e differenti tipi di attività, in particolare nel sistema dell'istruzione e quello delle politiche attive del lavoro (figura 2.1). Le iniziative di orientamento a livello nazionale, come campagne ed eventi, sono organizzate da MIUR e MLPS, che gestiscono anche alcune risorse web (es. portale informativo MIUR sull'orientamento “io scelgo, io studio”). In generale, comunque, l'organizzazione e la gestione dei servizi di orientamento è a livello territoriale (figura 2.1).

Figura 2.1. Il sistema di orientamento in Italia: attori e livelli di governance



Fonte: elaborazione delle autrici

Dal lato educativo, il Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'Università e della Ricerca coordinano le politiche di orientamento a livello nazionale, la cui implementazione e definizione specifica è lasciata alle singole scuole, in virtù dell'autonomia scolastica. Gli istituti scolastici mantengono quindi un ruolo centrale nella programmazione e attuazione dei progetti di orientamento. A livello terziario, le università e gli ITS attivano i servizi di orientamento rivolti sia agli studenti delle scuole secondarie, con un focus sull'offerta formativa, sia ai propri studenti in ottica lavorativa (orientamento in uscita).

La scuola ha in generale un ruolo di primo piano nell'orientamento, ed esso rientra tra i suoi compiti fondamentali. Le azioni di orientamento sono infatti ormai una questione di mission della scuola, cioè garantire la crescita complessiva della persona e la sua formazione integrale (Ferraro, 2019a). Gli obiettivi principali sono i seguenti: offerta di informazioni, sviluppo delle competenze, consulenza e sostegno (CE/Eurydice/Cedefop, 2014).

Le attività di orientamento sono presenti in tutti i cicli scolastici, ma si concentrano in maniera più specifica nel corso della scuola secondaria di primo e secondo grado. In particolare, al termine della scuola secondaria di primo grado gli studenti partecipano ad attività di orientamento rivolte alla preparazione

della scelta della scuola secondaria superiore. Queste attività possono prendere la forma di sessioni di informazione e riflessione, e terminano con il consiglio orientativo offerto dagli insegnanti a fine percorso.

Le scuole secondarie di secondo grado, nell'ambito della propria autonomia, assicurano il raccordo con le istituzioni di istruzione terziaria, realizzando appositi percorsi di orientamento. Tali percorsi, e le connesse attività di formazione e di sviluppo, sono oggetto di apposite progettualità inserite nel Piano dell'offerta formativa (POF). Questi si concretizzano in particolare, per le classi del triennio, nei PCTO (cfr. 4.3.1), la cui frequentazione è obbligatoria per un monte ore stabilito in base all'indirizzo della scuola. Per la progettazione, realizzazione e valutazione dei percorsi e delle iniziative previste, le scuole secondarie di II grado e gli istituti di istruzione superiore sono invitati a stipulare specifiche convenzioni, aperte alla partecipazione di altre istituzioni, enti, associazioni, imprese, rappresentanze del mondo del lavoro e delle professioni. Oltre ai PCTO, in base alle linee guida del 2014, le scuole dovrebbero integrare nel curriculum anche elementi di didattica orientativa da realizzare in classe e attivare servizi di consulenza personalizzata.

Dal lato occupazionale, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali definisce le linee guida per l'orientamento professionale insieme a Regioni e Province Autonome. L'orientamento permanente rientra tra le competenze regionali, per cui a questo livello spetta il compito di programmazione e coordinamento. Dal 2014, con le Linee guida nazionali (cfr. 2.3.1) si sancisce cooperazione tra livello nazionale e regionale, ma comunque si lascia molta autonomia alle istituzioni. Le Regioni definiscono le linee guida, danno fondi e supportano i servizi di orientamento al lavoro locali, portati avanti non solo dagli enti locali ma anche da attori del territorio quali i servizi pubblici per l'impiego (centri per l'impiego, informagiovani, agenzie di formazione professionale). Altre attività sono inoltre organizzate da attori privati quali le Camere di commercio, aziende, sindacati. ANPAL coordina la rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro, e tra i suoi compiti c'è anche quello di migliorare la qualità dei servizi di orientamento.

Sempre di competenza regionale è il sistema leFP (Istruzione e formazione professionale). Si tratta di percorsi di durata triennale o quadriennale finalizzati al conseguimento di diplomi o qualifiche professionali. Questi percorsi prevedono attività di stage, laboratorio e tirocinio e si caratterizzano per flessibilità e personalizzazione. Sono presenti anche attività di orientamento e accompagnamento al lavoro realizzate da docenti/orientatori. L'orientamento è presente, con specifiche ore ad esso dedicate, durante tutto il percorso, e risponde anche alla necessità di individuare eventuali difficoltà dei giovani e di prevenire l'abbandono delle attività formative (Eurydice, 2018). Spesso i giovani frequentanti questi percorsi vi sono stati indirizzati dai servizi per l'impiego territoriali, i quali contribuiscono anche alla gestione di anagrafe dei giovani in base allo stato formativo, e attivano servizi di informazione, orientamento e tutoraggio al fine di controllare il fenomeno della dispersione (Eurydice, 2018).

Il sistema di orientamento in Italia si caratterizza quindi per una grande varietà sul territorio, data la governance demandata essenzialmente al livello locale. Non c'è infatti un singolo ente responsabile per i servizi di orientamento, gli attori principali sono: scuole (soprattutto secondarie superiori), servizi per l'impiego, centri comunali di orientamento al lavoro, informagiovani, università, le Agenzie per il lavoro, gli Enti di formazione, le Camere di Commercio, le Parti sociali (Cedefop, 2020). Il MIUR e il MLPS svolgono essenzialmente attività di coordinamento generale, fissando ad esempio le linee guida nazionali. A livello di fondi, non ci sono finanziamenti specifici dati dal MIUR per l'orientamento, quindi le attività sono finanziate in generale attraverso il budget allocato annualmente a ogni scuola o attraverso programmi regionali (Cedefop, 2020).

In precedenza, il livello nazionale si occupava del sistema di monitoraggio (tramite INAPP): adesso non è presente un framework unico per la valutazione della qualità e l'efficacia delle azioni di orientamento (vi sono alcuni criteri di qualità fissati nelle linee guida, ma è assente un vero e proprio sistema di monitoraggio e valutazione). Se da un lato quindi gli interventi di orientamento non sono monitorati,

invece è presente un sistema di tracciamento per quanto riguarda l'abbandono scolastico. Questo avviene tramite l'Anagrafe nazionale degli studenti, aggiornato in base alle segnalazioni delle scuole. In caso di interruzione della frequenza da parte di uno studente, l'Anagrafe ne registra la motivazione, rilevando un caso di "rischio di abbandono" se questa non viene fornita. Tale sistema ha soprattutto la funzione di monitorare e prevenire l'abbandono precoce, prima dei 14 anni (Eurydice, 2020).

Un'ultima caratteristica rilevante del sistema di orientamento italiano riguarda la formazione sul tema dell'orientamento. I docenti incaricati di organizzare e gestire le attività di orientamento nelle scuole italiane non hanno una formazione diversa rispetto agli altri, ma possono accedere a corsi specifici sul tema nell'ambito degli aggiornamenti professionali obbligatori. Per quanto riguarda invece le figure professionali dell'orientamento al di fuori del contesto scolastico, in Italia non sono presenti requisiti formali, tuttavia sono disponibili diverse opportunità di formazione focalizzata sull'orientamento, solitamente promosse dal Ministero dell'Istruzione, dalle scuole, dalle agenzie di formazione professionale e dai servizi pubblici per l'impiego, (Euroguidance, 2021b).

La forte dipendenza della programmazione e implementazione delle attività di orientamento dai singoli contesti territoriali, o dalle singole istituzioni (in particolare, le scuole), fa sì che il modello delineato dalle Linee guida ministeriali del 2009 e del 2014 non sia uniformemente applicato sul territorio nazionale. Questo dà luogo ad alcune criticità oggetto nel prossimo paragrafo (cfr. 2.3.3).

2.3.3. Principali criticità

Come detto (cfr. 2.3.1), il modello di orientamento delineato nelle Linee guida ministeriali non è applicato in via ordinaria da tutte le scuole. Questa mancata applicazione riguarda aspetti organizzativi e contenutistici del sistema di orientamento. Lo stesso MIUR ha infatti riconosciuto che gli interventi di orientamento non sono attuati in modo sistematico e capillare nelle scuole di tutta la penisola, anche a causa della carenza di docenti dedicati espressamente a questa attività (Settembrini, 2019). Non solo, rispetto ad altri contesti europei (cfr. 2.2.2), in Italia manca anche l'integrazione di professionalità dedicate all'orientamento che possano operare direttamente all'interno degli istituti scolastici. Spesso, quindi, l'organizzazione e la realizzazione dell'orientamento, in mancanza di risorse economiche e organizzative adeguate, sono affidate alla buona volontà di docenti, che non sempre si sentono sufficientemente preparati per la complessità del compito (Settembrini, 2019) e che spesso finiscono per svolgere almeno parte del lavoro a titolo gratuito. Anche per questo motivo le buone pratiche faticano a stabilizzarsi, a evolvere e a estendersi al di là dei loro confini territoriali. Inoltre, i docenti che non sono specificamente formati sui temi dell'orientamento si possono fare portatori di visioni parziali e stereotipi rispetto alla realtà del mercato del lavoro e ai percorsi di formazione disponibili, e contribuire così allo scarso orientamento degli studenti (Intervista AFOL 2021). Ciò può rappresentare peraltro un aspetto particolarmente critico nel momento in cui il ruolo dei docenti nell'orientamento è stato ormai istituzionalizzato nell'ambito dei PCTO: ogni classe ha infatti un docente che svolge la funzione di tutor interno, responsabile per la definizione e la gestione dei percorsi.

Vi sono poi alcuni aspetti critici che riguardano specificamente i percorsi di ex-alternanza scuola-lavoro (cfr. 2.3.1). L'introduzione dei PCTO obbligatori rappresenta uno dei passaggi più significativi nell'evoluzione degli ultimi anni del sistema di orientamento italiano. Tuttavia, questa politica rimane ancora molto controversa e problematica e per questo, negli anni, è stata riformata. In particolare, rispetto alla versione introdotta nel 2015 con la "Buona scuola", nel 2018, il monte ore previsto è stato ridotto.²⁹ Nel 2017, è

29 Legge 30 dicembre 2018 n. 145.

stata definita la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti³⁰ coinvolti nei PCTO, che sancisce ad esempio il diritto all'informazione sui percorsi per studenti e genitori, o la possibilità per gli studenti di esprimere valutazioni sia durante che al termine dei percorsi sulla loro efficacia e sulla loro coerenza rispetto ai propri studi. Nonostante questi cambiamenti, permangono alcuni aspetti critici che riguardano, in particolare, la tutela della finalità formativa e orientativa dei percorsi e, in particolare, di quelli che prevedono un periodo di esperienza lavorativa. A questo proposito, sono state avanzate alcune ulteriori proposte, come quella dell'Unione degli Studenti per l'istituzione, a livello di istituto, di commissioni paritetiche formate da docenti e studenti (cfr. 1.5) per una programmazione e valutazione congiunta dei PCTO offerti da ciascun istituto.

Un altro aspetto critico dell'attuale sistema di orientamento italiano riguarda il rischio che le attività implementate abbiano un effetto avverso di perpetuazione delle disuguaglianze esistenti. Alcuni studi hanno mostrato ad esempio come i consigli orientativi³¹ offerti agli alunni di terza media possano avere degli effetti negativi in questo senso: ad esempio, nelle valutazioni degli insegnanti sembrano rientrare delle considerazioni che non hanno solo a che vedere con le attitudini degli alunni, ma anche con le condizioni familiari e il contesto culturale di provenienza (Romito, 2014). Questo implica quindi che, a parità di rendimento scolastico, il titolo di studio dei genitori, come anche la composizione sociale della scuola e le eventuali origini straniere, abbiano un impatto molto forte sulle indicazioni date (Checchi, 2010; Pitzalis, 2012), con gli studenti provenienti da contesti culturali meno ricchi indirizzati molto più di frequente verso percorsi di istruzione tecnici e professionali, e studenti di background socio-culturali più alto indirizzati verso percorsi liceali. Questa dinamica è inoltre rafforzata da due tendenze: quella delle famiglie a basso titolo di studio e immigrate ad adeguarsi ai consigli degli insegnanti, e quella delle famiglie ad alto titolo di studio a scegliere licei indipendentemente dal consiglio orientativo. Per quanto comunque una dinamica di questo tipo sia dettata anche da buone intenzioni da parte degli insegnanti (i quali sono spesso mossi da considerazioni rispetto alle possibilità economiche delle famiglie a far continuare gli studi), di fatto inserisce nelle raccomandazioni dei criteri anti-meritocratici (Settembrini, 2019). Recentemente anche la Fondazione Agnelli (2021) ha sottolineato come il consiglio orientativo spesso si riduca a una mera ratificazione a posteriori del rendimento e risenta di elementi legati all'origine sociale degli studenti. Tra i fattori che influenzano il consiglio vi sono infatti anche il fatto che gli studenti di estrazione sociale elevata tendono ad avere voti più alti e quindi ad essere indirizzati verso licei, e che i genitori di estrazione sociale più elevata hanno aspirazioni più alte sul futuro scolastico e professionale dei figli. Questo crea iniquità nel sistema e frustrazione delle potenzialità individuali.

Un altro aspetto potenzialmente critico riguarda la differente implementazione delle attività di orientamento nei diversi contesti territoriali e tra scuole. Tale differenziazione è dovuta alla decentralizzazione del sistema di orientamento italiano e quindi alla dipendenza della buona riuscita dalle capacità organizzative e di progettazione della singola scuola. Inoltre, nei casi in cui le attività di orientamento sono portate avanti da figure professionali esterne alla scuola si aggiunge un ulteriore elemento di incertezza, che riguarda l'assenza di obblighi specifici rispetto alle qualifiche necessarie a svolgere queste attività.

È inoltre necessario sottolineare come, a fronte delle diverse linee guida varate dal Ministero, l'impianto delle scuole e del sistema di istruzione in generale sia rimasto sostanzialmente lo stesso. L'orientamento a livello scolastico è infatti ancora focalizzato in maniera preponderante sulle singole scelte che gli studenti devono affrontare nei momenti di transizione, in particolare alla fine dei cicli scolastici di secondaria di primo e secondo grado. Anche da questo punto di vista, quindi, il modello di orientamento delineato dal Miur nelle linee guida del 2014, che prevedeva un processo continuativo e di lungo periodo, corredato di didattica orientativa e percorsi di consulenza individuale, è disapplicato.

30 Decreto Ministeriale 3 novembre 2017 n. 195.

31 Il consiglio orientativo è l'indicazione offerta da parte degli insegnanti al termine della scuola secondaria di primo grado rispetto al percorso di studi superiori giudicato più appropriato per l'alunno.

Infine, in moltissimi contesti sono poco sviluppati o inattivi i patti formativi con le famiglie e la rete di comunicazione con territori, imprese, enti del terzo settore (Ferraro, 2019a). La mancata creazione di vere e proprie reti per l'orientamento costituisce un ulteriore aspetto che, pur essendo contenuto nelle Linee guida ministeriali, non è stato ancora propriamente attuato su tutto il territorio nazionale.

2.4. Best practice in Italia

Di seguito si approfondiscono due casi di politiche di orientamento realizzate a livello metropolitano in Emilia Romagna, con il progetto Orientamento Metropolitano (cfr. 2.4.1), e in Lombardia, da AFOL Milano (Agenzia metropolitana per l'orientamento, la formazione e il lavoro) (cfr. 2.4.2). Le due esperienze indagate costituiscono delle *best practice* in quanto basate anche su l'attivazione di collaborazioni tra diversi attori del territorio allo scopo di creare un sistema di orientamento che affronti nella maniera più efficace e comprensiva possibile le esigenze orientative degli studenti. L'analisi di questi due casi è stata realizzata grazie allo studio dei materiali di progetto e alla realizzazione di tre interviste semi-strutturate realizzate con le referenti delle attività indagate.

2.4.1. Il progetto Orientamento Metropolitano di Bologna

Da molti anni, la Regione Emilia Romagna è impegnata in materia di orientamento e promozione del successo formativo dei giovani. Recentemente, l'attenzione per questo tema è stata rilanciata mediante un'azione di sistema finanziata dal Fondo Sociale Europeo (FSE) che ha l'obiettivo di mobilitare le risorse presenti sul territorio e attivare nuove energie per la promozione di reti e strutture di governance condivisa. Nello specifico, lo scopo è quello di creare un sistema integrato dell'orientamento sul territorio regionale. Tramite questa azione sono stati finanziati progetti di orientamento nei territori metropolitani e provinciali di tutta la Regione: il caso di studio selezionato per il presente approfondimento riguarda la Città Metropolitana di Bologna, la quale ha promosso il progetto "Orientamento Metropolitano", finalizzato alla creazione di un vero e proprio sistema di governance integrato e partecipato dell'orientamento a livello territoriale. Di seguito si sintetizzano le principali caratteristiche di tale sistema.

L'azione di sistema portata avanti dalla Regione si inserisce in un contesto già molto attivo sul tema dell'orientamento, caratterizzato dalla presenza di numerosi attori pubblici e privati impegnati su questo fronte (ad esempio, iniziative provinciali o comunali, enti di formazione, scuole e università). L'iniziativa regionale ha infatti come obiettivo generale quello di mettere in comunicazione tali risorse già presenti e creare un sistema di governance integrato, al fine di valorizzare il territorio e promuovere la co-progettazione per la creazione di un'offerta diffusa e continuativa di interventi di orientamento e di supporto al successo formativo.³² Tale obiettivo risponde all'esigenza di affrontare sfide quali la dispersione scolastica e la frammentarietà dei percorsi degli studenti, gli stereotipi di genere che spesso accompagnano le scelte formative e professionali, la scarsa conoscenza dei servizi disponibili e le difficoltà di accesso ad essi (Intervista Regione Emilia Romagna, 2021).

Nel 2018, con la delibera della giunta regionale n. 1338, è stato quindi lanciato un invito per l'avvio di un sistema regionale per le azioni orientative e di supporto al successo formativo, da attuarsi a livello territoriale. Il progetto prevede la realizzazione, a livello provinciale, di Piani di azione territoriale per l'orientamento e il successo formativo per il triennio 2019-2021, con un investimento totale di 12 milioni di euro provenienti dal Fondo Sociale Europeo. Il progetto si articola in una parte di programmazione generale a livello regionale, e in una parte attuativa a livello territoriale. Il livello regionale è quindi

32 Delibera Giunta regionale Emilia Romagna 1338 del 2 agosto 2018.

responsabile per la pianificazione generale triennale e fornisce supporto e accompagnamento alle progettualità specifiche che si sviluppano e sono interamente gestite a livello territoriale (provinciale) (Intervista Regione Emilia Romagna, 2021).

In questo quadro, a partire dal 2019, ha preso avvio il progetto Orientamento Metropolitano, portato avanti dalla Città Metropolitana di Bologna in partnership con AECA (Associazione Emiliano Romagnola Centri Autonomi di formazione professionale). L'obiettivo principale del progetto è quello di diffondere a livello territoriale e tra i diversi attori interessati una cultura condivisa e un comune linguaggio dell'orientamento (Intervista Città Metropolitana di Bologna, 2021). A tal fine, il progetto prevede la costruzione di un vero e proprio sistema metropolitano dell'orientamento, integrando e potenziando le diverse iniziative già presenti nei distretti della Città metropolitana e promuovendo la realizzazione di progetti e attività innovative. A livello di governance, questo è stato fatto costruendo una struttura articolata su presidi territoriali, mentre a livello operativo sono state realizzate diverse iniziative, tra le quali si segnala la creazione del Centro Risorse per l'Orientamento di Bologna. Il Centro Risorse, in particolare, costituisce il perno del sistema, in quanto rappresenta il luogo di riferimento per la formazione e la condivisione di buone pratiche per l'orientamento, presso il quale è anche possibile per operatori e docenti ricevere consulenze su situazioni o bisogni specifici legati all'orientamento (Intervista Città Metropolitana di Bologna, 2021).

Il principale aspetto che permette di considerare il caso di Bologna come un esempio di best practice è il modello organizzativo impiegato, basato sulla partecipazione. Questo si fonda infatti sul coinvolgimento di tutti gli attori pubblici e privati che a vario titolo si occupano di orientamento nelle fasi di programmazione e attuazione degli interventi, oltre che nella governance dell'intero sistema. La progettazione iniziale di Orientamento Metropolitano, ad esempio, è stata condotta dalla Città Metropolitana in collaborazione con AECA, gli enti locali, l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) e il partenariato socio-economico (camere di commercio, associazioni datoriali) (Intervista Città Metropolitana di Bologna, 2021). La struttura di governance del progetto (figura 2.2) vede al centro il presidio metropolitano, collocato negli uffici dell'Area Sviluppo Sociale della Città Metropolitana, che ha un ruolo di coordinamento, animazione e sviluppo del sistema di orientamento metropolitano, e svolge compiti di progettazione, supporto organizzativo, comunicazione e valutazione. Un ruolo altrettanto importante, soprattutto da un punto di vista analitico e operativo, è svolto poi dai 7 presidi territoriali (che ricalcano i 7 distretti scolastici in cui è articolato il territorio), che hanno il compito di raccogliere e condividere i bisogni orientativi e di definire strategie centrate su tali necessità specifiche (Città Metropolitana di Bologna, 2021). Ciascuno di questi presidi è composto da:

- un referente dell'ambito scolastico
- un rappresentante degli enti locali
- un rappresentante dei soggetti privati operanti nel campo dell'orientamento
- un referente del progetto messo a disposizione da AECA (ente capofila).

Figura 2.2. Governance del sistema dell'orientamento metropolitano di Bologna



Fonte: elaborazione delle autrici su informazioni fornite dagli intervistati

La struttura di governance qui delineata ha quindi un carattere partecipativo e vede il coinvolgimento di tutti gli stakeholder interessati: dagli enti locali, alle scuole, agli enti di formazione. Nel corso del 2020, tale modello organizzativo si è consolidato, e rappresenta un'esperienza unica nel suo genere nel panorama regionale e nazionale (Intervista Città Metropolitana di Bologna, 2021).

Per quanto riguarda la dimensione operativa del progetto, le attività realizzate nell'ambito di Orientamento Metropolitano sono di varia natura, e includono sia servizi e iniziative di orientamento, come il potenziamento degli sportelli d'ascolto presenti nelle scuole secondarie, l'implementazione di azioni orientative rivolte a giovani dagli 11 ai 19 anni a rischio di dispersione scolastica, o la promozione di sperimentazioni e progetti innovativi, sia azioni mirate maggiormente al supporto del sistema territoriale (Città Metropolitana di Bologna, 2021). In questo ambito, un ruolo centrale è svolto dal Centro Risorse per l'Orientamento. Infine, nell'ambito del progetto sono svolte anche attività di informazione e sensibilizzazione, ad esempio attraverso l'organizzazione di seminari e festival, che prevedono scambi con gli altri territori regionali (Intervista Regione Emilia Romagna, 2021).

Il sistema di orientamento metropolitano bolognese si basa sul concetto di comunità educante, che ne informa sia la governance che le attività (Intervista Città Metropolitana di Bologna, 2021). Da un punto di vista organizzativo, infatti, l'elemento partecipativo, oltre la governance pubblica, rappresenta il riconoscimento della responsabilità educativa condivisa da tutta la comunità territoriale, che coinvolge quindi non solo la scuola ma anche le famiglie, il comparto produttivo, gli enti di formazione. Anche dal punto di vista delle attività realizzate questa responsabilità condivisa è evidentemente riconosciuta, in quanto i servizi e le iniziative realizzate comprendono non solo iniziative rivolte direttamente ai giovani, beneficiari ultimi, ma anche ad esempio collaborazioni con le camere di commercio, formazione di docenti e dirigenti scolastici, ed eventi informativi rivolti alle famiglie, al fine di promuovere presso l'intera comunità conoscenze e consapevolezza rispetto ai temi dell'orientamento.

Questo “modello bolognese” è stato proposto come buona pratica in quanto finalizzato alla creazione di un vero e proprio sistema integrato e partecipato, promuovendo una cultura dell'orientamento condivisa a livello territoriale. La logica è quella del superamento di un sistema basato su singole progettualità tra loro indipendenti, a favore invece della promozione del lavoro in rete dei diversi attori pubblici e privati attivi nel campo dell'orientamento e della costruzione di una struttura duratura che si fondi, oltre che su progetti, sull'offerta di servizi continuativi e luoghi fisici di accesso ad essi (Venturi, 2021).

Dall'esperienza del progetto Orientamento Metropolitano possono essere tratte alcune utili lezioni, che riguardano in particolare l'importanza del modello organizzativo basato sulla partecipazione. Tale modello organizzativo si fonda infatti sull'analisi delle necessità e delle risorse presenti sul territorio, utilizzando un approccio bottom-up nella definizione degli interventi e prendendo in considerazione i bisogni specifici dei diversi territori. La struttura di governance è decentralizzata, articolata in un presidio metropolitano centrale e sette presidi territoriali, all'interno dei quali sono rappresentati i differenti stakeholder del progetto. La programmazione e la gestione degli interventi di orientamento è partecipata e inclusiva: tutti gli attori interessati del territorio sono coinvolti.

Non solo, l'approccio utilizzato è quello della comunità educante: i diversi attori, istituzionali e non, che partecipano al sistema dell'orientamento sono coinvolti sia a livello di governance che di attuazione delle iniziative, e in particolare partecipano sia in quanto soggetti erogatori dei servizi di orientamento sia in quanto beneficiari. Ad esempio, il progetto prevede la realizzazione di interventi formativi e informativi destinati agli operatori dell'orientamento, docenti, dirigenti scolastici e famiglie, anche con la collaborazione del mondo privato. In questo senso, tutti questi attori condividono la responsabilità educativa, ricoprendo un ruolo attivo nel sistema dell'orientamento metropolitano.

Un limite alla diffusione del modello implementato dalla Città Metropolitana di Bologna potrebbe essere la mancata uniformità nella disponibilità di risorse per l'orientamento presenti sul territorio nazionale. Il contesto bolognese è infatti particolarmente ricco di risorse (es. enti di formazione, Università) e questa condizione non sempre è presente nei territori. Centrale è comprendere come favorire la costruzione di sistemi di questo tipo in contesti con minori risorse e quale ruolo dovrebbe giocare l'attore pubblico in questi territori.

2.4.2. Il caso di AFOL Metropolitana Milano

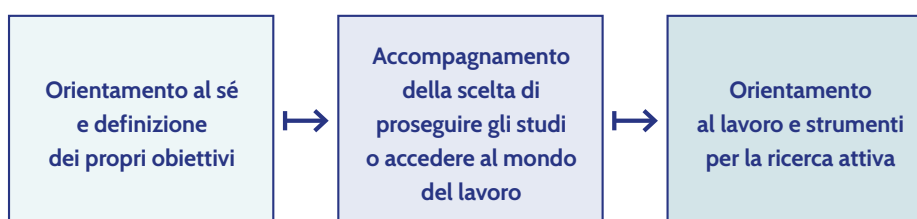
L'Agenzia metropolitana per l'orientamento, la formazione e il lavoro (AFOL) della Città Metropolitana di Milano è un ente attivo da molti anni nel territorio milanese. Il caso di AFOL è stato inserito nel presente rapporto come esempio di buona pratica per quanto riguarda le attività di orientamento, rivolte non solo a studenti di scuola secondaria o inseriti in percorsi di formazione professionale, ma anche a docenti e famiglie.

In generale, le azioni di AFOL si concentrano, da un lato, sull'orientamento professionale, per la ricerca di opportunità lavorative e, dall'altro, sull'orientamento scolastico, con lo scopo di fornire informazioni, conoscenze e capacità orientative all'intera comunità educante, e in particolare a studenti e genitori (AFOL, 2021). Questa sezione si focalizza sulle azioni di orientamento che AFOL realizza nelle proprie scuole (appartenenti al sistema di Istruzione e Formazione Professionale regionale), nelle scuole secondarie statali con le quali collabora, e con la comunità educante nel suo complesso.

L'approccio seguito da AFOL nei percorsi di orientamento è articolato in tre passaggi (figura 2.3). Partendo dall'orientamento al sé, che ha l'obiettivo di indagare e mappare le proprie attitudini e le proprie competenze (tecniche e trasversali), si avvia una riflessione sugli obiettivi a breve e lungo termine degli studenti. In un secondo passaggio, in base agli obiettivi elaborati, gli studenti sono invitati a riflettere

sulla possibilità di continuare gli studi³³ oppure di accedere direttamente al mercato del lavoro. Anche in questo caso l'approccio è di carattere attitudinale e basato sugli obiettivi individuati dagli studenti. Il terzo passaggio del percorso, svolto in uscita, consiste nell'orientamento al lavoro, nell'ambito del quale gli studenti sono formati alla ricerca attiva del lavoro, apprendendo i principali strumenti di presentazione (curriculum vitae, cover letter) e le tecniche di proposta di sé, anche rispetto al profilo delle aziende del territorio e alle metodologie di recruiting utilizzate. Un approccio simile, in particolare rispetto all'ultima parte di orientamento al lavoro, è utilizzato anche per i percorsi di orientamento rivolto ad adulti, in una prospettiva di *lifelong guidance* (Intervista AFOL, 2021).

Figura 2.3. I tre momenti dell'orientamento nell'approccio di AFOL



Fonte: elaborazione delle autrici su informazioni fornite dagli intervistati

Un altro aspetto rilevante dell'attività di orientamento svolta da AFOL riguarda i progetti che prevedono il coinvolgimento della comunità educante. In questi casi si tratta di implementare attività di orientamento rivolte non solo agli studenti, ma anche agli adulti di riferimento responsabili della loro educazione, cioè docenti e famiglie. Alcuni esempi in questo senso riguardano il coinvolgimento dei genitori negli eventi di orientamento al mercato del lavoro con le imprese, oppure anche la formazione dei docenti - anche attraverso esperienze pratiche - allo scopo di favorire un trasferimento di conoscenze orientative allo studente anche da parte di queste categorie.

Il lavoro di orientamento rivolto a docenti e genitori va in particolare nella direzione di contrastare gli stereotipi rispetto al mercato del lavoro odierno di cui queste due categorie sono portatrici, in modo tale da evitare che visioni datate o distorte della realtà del lavoro di oggi siano trasferite agli studenti. Parallelamente, il coinvolgimento di genitori e docenti nelle attività di orientamento può essere utile anche per il miglioramento della comunicazione tra due mondi molto distanti, quello della scuola in cui gli studenti sono inseriti e quello del lavoro e delle imprese. In questo senso, quella svolta dalla comunità educante è un'attività di traduzione dei contenuti veicolati dal mondo del lavoro in un linguaggio che sia maggiormente comprensibile agli studenti, in modo tale da rendere questi ultimi più consapevoli della realtà e degli scenari che si prospettano al termine del percorso scolastico (Intervista AFOL, 2021).

Dall'analisi del caso di AFOL possono essere tratte alcune considerazioni utili nell'ottica di diffusione di tale modello, sia per quanto riguarda il metodo utilizzato sia riguardo ai contenuti dei percorsi di orientamento proposti. Dal punto di vista del metodo, l'orientamento è implementato da AFOL come un percorso che prende avvio dalle attitudini e dai bisogni dell'individuo, ed è quindi fortemente centrato

³³ In questo caso si fa riferimento nello specifico agli studenti inseriti in percorsi leFP regionali, i quali al termine dei percorsi di formazione quadriennali hanno la possibilità di scegliere se proseguire per ottenere il diploma di maturità, acquisire una qualifica di tipo professionale o accedere direttamente al mercato del lavoro.

sulla persona. La parte formativa e informativa dell'orientamento è quindi strumentale a mettere i partecipanti in condizioni di perseguire i propri obiettivi, definiti nella prima parte del percorso.

Dal punto di vista dei contenuti, l'orientamento offerto è di natura pratica e basato sul fornire ai partecipanti gli strumenti e i metodi per perseguire i propri obiettivi di formazione e di carriera. In particolare, l'approccio è basato sulla mappatura delle proprie competenze, sia tecniche che trasversali, sull'acquisizione delle informazioni e delle capacità necessarie per effettuare le scelte relative al proprio futuro formativo o di carriera, e sullo sviluppo di competenze di ricerca attiva del lavoro.

Un limite alla diffusione di questo modello è rappresentato dal fatto che l'attività di AFOL si concentra principalmente nelle scuole appartenenti al sistema di leFP regionale, dove l'attenzione per la dimensione delle competenze, tecniche e trasversali, è già molto presente. La scuola statale, invece, è basata su un modello diverso, maggiormente orientata al trasferimento di conoscenze. Qualunque tentativo di adattamento di questo approccio nelle scuole statali dovrà quindi tenere conto di queste differenze.

Riflessioni conclusive

L'analisi condotta nel presente rapporto evidenzia come sia la partecipazione che l'orientamento costituiscano validi strumenti per il contrasto alle disuguaglianze fra i giovani.

La letteratura supporta l'idea che tali strumenti contrastino efficacemente l'abbandono scolastico che, come abbiamo visto (cfr. Introduzione), è un fenomeno significativamente influenzato dal background socio-economico della famiglia di origine.

Nello specifico, la partecipazione giovanile a scuola rimanda a tutte quelle attività che possono far sentire gli studenti parte della classe e della scuola, attraverso la creazione di un ambiente in cui hanno modo di far sentire la propria *voice* (ad esempio attraverso la didattica partecipativa o il coinvolgimento nella governance scolastica). Grazie allo sviluppo di un sentimento di identificazione con la scuola, la partecipazione può innescare un circolo virtuoso che favorisce il successo scolastico.

L'orientamento, inteso come processo di acquisizione delle competenze e delle conoscenze necessarie ad affrontare le scelte formative e di carriera durante tutto il corso della vita, è invece strettamente collegato al problema dell'abbandono perché insegna a gestire in autonomia la propria carriera formativa e professionale e ad affrontare le scelte rispetto al futuro. In questo senso, l'orientamento è particolarmente utile nel sostenere gli studenti più vulnerabili non solo perché agisce in termini preventivi, ma anche perché aiuta a colmare i gap informativi che questi studenti hanno rispetto ai loro colleghi di origini sociali più elevate.

Posta la centralità di questi strumenti, il presente rapporto li ha indagati con l'obiettivo di capire come possano concretamente essere migliorati. Con riferimento alla partecipazione, sia l'analisi della letteratura che l'indagine empirica hanno evidenziato che l'ascolto della voce degli studenti è una condizione fondamentale affinché la partecipazione possa funzionare. La letteratura (cfr. 1.3.2) fa riferimento al movimento della *Student Voice*, il quale sostiene che i giovani debbano essere co-protagonisti nell'insegnamento e nell'apprendimento in quanto "soggetti politici" che hanno diritto di esprimere un parere su come è organizzata la propria crescita formativa. Infatti, se gli studenti non sono riconosciuti come protagonisti della scuola, si alimenta il loro disinteresse per le attività partecipative e questo genera un circolo vizioso di disaffezione al mondo scolastico.

In linea con quanto rilevato dalla letteratura e dalle più recenti ricerche empiriche (cfr. 1.4.1), anche i focus group (cfr. 1.5.1 e 1.5.2) hanno evidenziato che la *voice* dei giovani è spesso poco considerata. In Italia le leggi e l'iniziativa studentesca hanno portato al fiorire di una pluralità di strumenti di partecipazione, che però nel corso del tempo sono stati "svuotati" di significato. Questo è accaduto un po' per l'inferiorità numerica della rappresentanza studentesca negli organi decisionali, un po' perché spesso gli studenti non sono ritenuti in grado di decidere cosa sia meglio per loro. La scarsa consapevolezza da parte dei ragazzi circa la presenza di questi strumenti e il ruolo che essi possono giocare nei processi decisionali è, allo stesso tempo, causa e conseguenza della mancata partecipazione giovanile a scuola.

Le riflessioni sviluppate nel rapporto consentono di elaborare indicazioni utili a incentivare la partecipazione a scuola.

In primo luogo, è necessario aumentare la presenza studentesca nei principali organi di governance scolastica: solo in questo modo è possibile correggere il significativo squilibrio di potere a favore della componente docente e della dirigenza scolastica.

In secondo luogo, per aumentare la partecipazione è fondamentale che gli studenti possano disporre di spazi di aggregazione e confronto fruibili in maniera stabile e continuativa. Il nesso fra la possibilità di fruire di spazi di questo tipo e la partecipazione emerge dalla letteratura e, in particolare, dagli studi di

Lundy (cfr. 1.2). I focus group hanno tuttavia evidenziato come l'opportunità di disporre di spazi di questo tipo, già limitata prima della pandemia, abbia subito un'ulteriore contrazione a seguito delle misure di contenimento del virus Covid-19.

In terzo luogo, è necessario promuovere la formazione degli studenti per generare consapevolezza sulla propria *voice* - nell'accezione di Hirschman (1970) - all'interno della scuola e garantire la conoscenza degli strumenti di partecipazione disponibili. Il fatto che i ragazzi non abbiano contezza dei diritti che la legge conferisce loro nell'ambito della rappresentanza limita fortemente la loro capacità di *agency* (Bandura, 1977). Come sostenuto anche dal modello di Hart (cfr. 1.2), è solo quando i giovani sono informati e consapevoli di quello che possono fare è possibile parlare di vera partecipazione. La necessità di garantire questa formazione, ad esempio nell'ambito delle ore di didattica dedicate all'educazione civica, è emersa nel corso dei focus group realizzati nell'ambito della presente ricerca.

In ultimo, è necessario promuovere lo sviluppo di una didattica partecipativa. L'analisi ha infatti evidenziato come la partecipazione non riguardi soltanto la governance della scuola, ma sia un processo che coinvolge ogni aspetto dell'ambiente scolastico, compresa la didattica. In particolare, i partecipanti ai focus group hanno sottolineato il bisogno di estendere le pratiche partecipative all'insegnamento, riconoscendo l'importanza della didattica partecipativa, soprattutto tra pari e quindi fra studenti.

Con riferimento all'orientamento, in Italia direttive e linee guida ministeriali hanno promosso una concezione di orientamento continuativo, personalizzato, basato sulle competenze e aperto al territorio. Tuttavia questo modello non è applicato in maniera omogenea in tutto il Paese. In particolare, il sistema italiano dell'orientamento è caratterizzato da una serie di criticità e problemi strutturali.

Tra questi, la mancata attuazione di interventi sistematici e capillari nelle scuole di tutto il territorio nazionale, legata alla carenza di docenti dedicati espressamente a questa attività e alla mancanza di formazione specifica per gli insegnanti sui temi dell'orientamento. Non solo, nell'attuale sistema di orientamento sono presenti alcune misure (ad esempio, il consiglio orientativo) che, se non applicate adeguatamente, possono generare effetti perversi in termini di riproduzione delle disuguaglianze esistenti e di freno alle opportunità di mobilità sociale, portando quindi alla frustrazione delle potenzialità e degli interessi personali invece che al loro compimento (cfr. 2.3.3). Questo rischio è presente nonostante nelle linee guida ministeriali sull'orientamento permanente del 2014 sia delineato un sistema che prevede misure come la didattica orientativa nei *curricula* scolastici, la formazione obbligatoria dei docenti e la creazione di un sistema integrato dell'orientamento in collaborazione con gli altri attori del territorio (cfr. 2.3.1). All'atto pratico, queste linee guida non sono mai state pienamente applicate e l'orientamento oggi in molte scuole si concretizza unicamente nelle ore dedicate ai Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), con lo svolgimento da parte degli studenti di periodi di stage e attività esterne alla scuola, o in momenti informativi (come *open day*, presentazioni di scuole o università) in corrispondenza delle transizioni tra cicli scolastici o in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado.

A fronte di tali criticità, la riflessione sviluppata nel presente rapporto consente di delineare alcune indicazioni utili al miglioramento di queste politiche.

La prima indicazione è quella di puntare sulla formazione di tutte le figure incaricate di erogare orientamento, siano esse professionalità dedicate o gli stessi docenti delle scuole. I casi di studio evidenziano infatti l'importanza di offrire a tutti coloro che si occupano di orientamento le risorse necessarie a svolgere efficacemente tale ruolo, a partire da una adeguata formazione in merito, anche al fine di evitare la trasmissione di stereotipi o informazioni non corrette.

La seconda indicazione è quella di rendere l'orientamento una parte integrante del percorso scolastico, e non legarlo esclusivamente alle fasi di transizione. L'orientamento dovrebbe essere concepito come

un percorso di lungo periodo di acquisizione di conoscenze e competenze che supporti gli studenti nella definizione e nella realizzazione dei propri obiettivi. L'analisi presentata in questo rapporto mostra infatti che le attività spot non funzionano e troppo spesso si limitano a una mera informazione rispetto ai possibili percorsi di studio. L'orientamento, al contrario, è un processo riflessivo, che partendo dai bisogni e dalle attitudini personali di ognuno deve fornire gli strumenti per affrontare consapevolmente le scelte rispetto al proprio futuro.

La terza indicazione è quella di promuovere la creazione di un sistema di orientamento territoriale integrato, con una presenza visibile sia all'interno sia all'esterno della scuola, che riunisca e mobiliti tutti gli attori pubblici e privati del territorio capaci di dare un contributo nel rispondere ai bisogni orientativi dei giovani, vale a dire la comunità educante. È quindi auspicabile che siano rese partecipi dei percorsi di orientamento sia le famiglie, fortemente coinvolte nei processi decisionali degli studenti, sia gli attori economici del territorio, oltre che tutti gli enti pubblici e privati che a vario titolo si occupano di orientamento (scuole, enti di formazione).

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha previsto³⁴ la riforma del sistema di orientamento e un investimento di 250 milioni di euro sull'orientamento attivo nella transizione scuola-università. I dettagli di questi interventi non sono ancora noti nel momento in cui si conclude il presente rapporto. Tuttavia il PNRR prevede che la riforma introduca l'orientamento formativo per le classi quarte e quinte della scuola secondaria di secondo grado in moduli di 30 ore annui, al fine di accompagnare gli studenti nella scelta del percorso di studi universitario o di ulteriore formazione professionalizzante (ITS). Parallelamente, è stato previsto un investimento di 250 milioni di euro a favore dell'orientamento attivo nella transizione scuola-università allo scopo di incrementare il numero di laureati e ridurre il tasso di abbandono degli studi universitari. In base alle indicazioni contenute nel Piano, questo intervento si concretizzerà nella realizzazione di corsi rivolti a tutti gli studenti a partire dal terzo anno di scuola secondaria superiore, tenuti da docenti universitari.

Le risorse sono dunque una grande opportunità tuttavia, in assenza di interventi sui punti messi in luce dal rapporto - sia dall'analisi della letteratura sia dall'indagine sul campo -, esse non saranno sufficienti e la scuola rischia di rimanere in balia dei suoi problemi strutturali.

34 Il riferimento è in particolare alla componente 1 della Missione 4 su istruzione e ricerca denominata "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'università".

Annex - Interviste e focus group realizzati

Area 1 - Partecipazione giovanile

- **Focus group 1** con studenti individuati da ActionAid, 10 gennaio 2022
 - Partecipante 1, rappresentante di classe di un istituto di Reggio Calabria (1° anno - Liceo)
 - Partecipante 2, rappresentante della consulta provinciale di UdS Salerno
 - Partecipante 3, rappresentante di un collettivo studentesco di UdS Milano
 - Partecipante 4, studentessa di un istituto di Siracusa (1° anno - Istituto tecnico)
 - Partecipante 5, rappresentante di istituto e rappresentante in consulta provinciale di Ancona (4° anno - Istituto tecnico e Liceo)
 - Partecipante 6, rappresentante d'istituto di UdS Milano
 - Partecipante 7, rappresentante di un collettivo studentesco di UdS Napoli
 - Partecipante 8, rappresentante di istituto e rappresentante in consulta provinciale di Ancona (4° anno - Istituto tecnico e Liceo)
 - Partecipante 9, studentessa di un istituto di Siracusa (1° anno - Istituto tecnico)
 - Partecipante 10, studentessa di un istituto di Siracusa (2° anno - Istituto tecnico)
 - Partecipante 11, studentessa di un istituto di Reggio Calabria (1° anno - Liceo).
- **Focus group 2** con studenti individuati da ActionAid, 13 gennaio 2022
 - Partecipante 1, rappresentante di UdS Vallo di Diano (5° anno)
 - Partecipante 2, rappresentante di un collettivo studentesco di UdS Como (3° anno)
 - Partecipante 3, rappresentante di istituto e di consulta provinciale di UdS Torino (5° anno)
 - Partecipante 4, studentessa di un istituto di Reggio Calabria (1° anno)
 - Partecipante 5, rappresentante di istituto e rappresentante in consulta provinciale di Ancona (4° anno - Istituto tecnico e Liceo)
 - Partecipante 6, rappresentante di istituto e rappresentante in consulta provinciale di Ancona (4° anno - Istituto tecnico e Liceo)
 - Partecipante 7, studente di un istituto di Reggio Calabria (1° anno)
 - Partecipante 8, studentessa di un istituto di Reggio Calabria (2° anno).

Area 2 - Orientamento

- **Intervista** due referenti AFOL Metropolitana Milano, 8 novembre 2021
- **Intervista** referente Area Sviluppo sociale Città Metropolitana di Bologna, 15 novembre 2021
- **Intervista** referente Servizio programmazione delle politiche dell'istruzione Regione Emilia Romagna, 16 novembre 2021.

Riferimenti bibliografici

AFOL (2021), *Orientamento*, AFOL metropolitana Milano, ultimo accesso 17 dicembre 2021.

Alfieri S. (2021), *Quarta fermata: la partecipazione*, in E. Marta, P. Bignardi e S. Alfieri (a cura di), *Adolescenti e Partecipazione: Indagine Generazione Z 2019-2020*, Milano, Vita e Pensiero.

Appleton J.J., Christenson S.L. & Furlong M.J. (2008), *Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct*, in "Psychology in the Schools", vol. 45, pp. 369–386.

Augé M. (2009), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Eleuthera.

Bäckman E. & Trafford B. (2006), *Democratic Governance of Schools*, Strasbourg: Council of Europe.

Bandura A. (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Biasin C. (2018), *Abbandono degli studi e della formazione: azioni e strategie per ridurre gli early school leavers*, in P. Federighi (a cura di) *Studies on Adult Learning and Education*, Firenze University Press, pp. 145-158.

Biesta G. & Lawy R. (2006), *From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice*, in "Cambridge Journal of Education", 36(1), pp. 63-79.

Cahill H. & Dadvand B. (2018), *Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action*, in "Children and Youth Services Review", Vol. 95, pp. 243-53.

Cammarota J. & Fine M. (2010), *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*, Routledge.

Capperucci D. (2016), *L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati*, in "Lifelong Lifewide Learning", 12/28, pp. 33-58.

Cedefop (2020), *Inventory of lifelong guidance systems and practices - Italy*. CareersNet national records.

Cedefop (2021a), *Digital, greener and more resilient. Insights from Cedefop's European skills forecast*, Luxembourg, Publications Office.

Cedefop (2021b), *Investing in Career Guidance*, European Centre for the Development of Vocational Training.

Cecchi D. (2010), *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*, in "Politica Economica", 26/3, pp. 359-387.

Ciarini A. & Gianicola O. (2016), *Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e disuguaglianze persistenti*, in "La Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy", 2, pp. 61-88.

Città Metropolitana di Bologna (2021), *Azioni orientative per il successo formativo: III annualità*, Presidio metropolitano per l'orientamento e il successo formativo.

Colombo M. (2015), *Abbandono scolastico in Italia. un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, in "Scuola democratica", 2, pp. 411-424.

Comitato dei Ministri (2017), *Recommendation CM/Rec(2017)4 of the Committee of Ministers to member States on youth work*

Commissione Europea (2013), *Reducing Early School Leaving: key messages and policy support*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione Europea (2019), *PISA 2018 and the EU: striving for social fairness through education*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione Europea/Eurydice/Cedefop (2014), *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure*, Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Cheng, E.C., Leung, Y.W., Yuen, W.W., & Tang, H.H. (2020), *A model for promoting student participation in school governance*, in "International Journal of Educational Management", 34(4), pp.737-749.

Cook-Sather A. (2002), *Authorizing student perspectives: toward trust, dialogue, and change in education*, in "Educational Researcher", 31(4), pp. 3-14.

Cook-Sather A. (2006), *Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform*, in "Curriculum Inquiry", 36(4), pp. 359-90.

Czerniawski G. & Kidd W. (2011), *The Student Voice Handbook: Bridging the academic/practitioner divide*, Emerald

De Piccoli N. (2005), *Sulla partecipazione*, in "Psicologia di Comunità", 2, pp. 27-36.

Dimmock, C. & Walker, A. (2002), *School leadership in context – societal and organisational cultures*, in T. Bush e L. Bell (a cura di), *The Principles and Practice of Educational Management*, Sage, London, pp. 70-85.

Dowrick P.W. & Crespo N. (2005), *School failure*, in T. P. Gullotta e Adams G.R. (a cura di), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment*, New York, Springer Science and Business Media, pp. 589-610.

Dürr, K. (2004), *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. The School: A Democratic Learning Community*, The All-European Study on Pupils' Participation in School. Strasbourg: Council of Europe.

ELGPN (2014), *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo*, ELGPN Tools n. 1, European Lifelong Guidance Policy Network.

ELGPN (2015), *Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance: a reference framework for the EU and the Commission*, ELGPN Tools n. 6, European Lifelong Guidance Policy Network.

Euroguidance (2020), *Guidance system in Finland*, euroguidance.eu, giugno 2020.

Euroguidance (2021a), *Guidance system in Spain*, euroguidance.eu, marzo 2021.

Euroguidance (2021b), *Guidance system in Italy*, euroguidance.eu, aprile 2021.

Eurydice (2014), *Il finanziamento delle scuole in Europa: meccanismi, metodi e criteri nei finanziamenti pubblici*, Rapporto Eurydice. Lussemburgo, Ufficio pubblicazioni dell'Unione europea.

Eurydice (2018), *Orientamento e counseling nell'educazione dell'infanzia e nell'istruzione scolastica*, eacea.ec.europa.eu, 16 aprile 2018.

Eurydice (2020), *Orientamento e counseling in un approccio di lifelong learning*, eacea.ec.europa.eu, 10 marzo 2020.

Falzetti P. & Sacco C. (2020), *Il divario (in)colmabile? Le differenze negli apprendimenti degli studenti fra Nord e Sud Italia*, in "Sinapsi", vol. 10 n. 3, pp. 32-47.

Ferraro S. (2019a), *I costi del dis-orientamento*, in "Tuttoscuola", 588/gennaio, pp. 22-24.

Ferraro S. (2019b), *Perché ha ancora senso parlare di orientamento nell'era della complessità?*, in "Psicologia dell'Educazione", n. 2/2019, pp. 9-24.

Fielding, M. (1997), *Beyond School Effectiveness and School Improvement: Lighting the Slow Fuse of Possibility*, Curriculum Journal, 8(1), pp. 7-27.

Fielding M. & Bragg S. (2003), *Students as Researchers: Making a Difference*, TLRP/ESRC Project, Consulting Pupils about Teaching and Learning, Pearson Publishing.

Finn J.D. (1989), *Withdrawing from school*, in "Review of Educational Research", 59, pp. 117-142.

Finn J.D. & Rock D.A. (1997), *Academic success among students at risk for school failure*, in "Journal of Applied Psychology", 82 (2), pp. 221-234.

Fondazione Agnelli (2021), *Rapporto scuola media 2021*, Fondazione Agnelli.

Fredericks J.A., Blumenfeld P.C. & Paris, A.H. (2004), *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*, Review of Educational Research, 74, pp. 59-109.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed* (Myra Bergman Ramos, Trans.), New York, NY: Continuum.

Gentile M. & Ciabattini A.F. (2017), *L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali*, in "Civitas Educationis", 2017/2, pp. 99-132.

Gemma, C. (2015), *Introduzione. Una grande voce finora in sordina*, In C. Gemma & V. Grion, Student Voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative, Barletta: Cafagna, pp. 95-112.

Governo italiano (2021), *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.

Grimaldi E. & Landri P. (2019), *Tackling early school leaving and the governing of educational transitions in Italy*, in "Comparative Education", vol. 55 n. 3, pp. 1-18.

Grion, V. & Dettori, F. (2014), *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, In M. Tomarchio & S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS, pp. 852-857.

Grion V. & Maretto M. (2017), *Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per l'innovazione scolastica*, in "Form@are - Open Journal per la formazione in rete", 17(3), pp. 174-187.

Hannam, D. (2001), *A pilot study to evaluate the impact of student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools*, Report to the DfEE.

Hart R.A. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, UNICEF Innocenti Essays No. 4, International Child Development Centre of UNICEF, Florence.

Hirschman, A. O. (1970), *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states* (Vol. 25), Harvard University Press.

Holdsworth, R. (2000), *Schools that create real roles of value for young people*, in "Prospects", Vol. 30 n. 3, pp. 349-362, doi: 10.1007/BFO2754058.

Ipsos (2021), *Gli studenti e la partecipazione*, per conto di ActionAid

Jones, M. & Yonezawa, S. (2002), *Student voice, cultural change: Using inquiry in school reform*, *Equity & Excellence in Education*, 35, pp. 245-254.

Kiilakoski T. (2020), *Perspective on youth participation: analytical paper*, European Union-Council of Europe youth partnership.

Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012) *Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi [Participation, citizenship, wellbeing]*. In A. Gretschel & T. Kiilakoski (eds.) *Demokratiaoppitunti*. Helsinki: Finnish Youth Research Network & Finnish Youth Research Society, pp. 9-33.

Kirshner, B. & Ginwright, S. (2012), *Youth organizing as a developmental context for African American and Latino adolescents*, *Child Development Perspectives*, 6, pp. 288-294.

Lundy, L. (2007), *'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, *British Educational Research Journal*, Vol. 33, n. 6, pp. 927-942

Lynch C.S. (2010), *Taking on the Completion Challenge. A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*, OECD Education Working Papers, n. 53, Parigi, OECD Publishing.

Lyons, L. & Brasof, M. (2020), *Building the capacity for student leadership in high school: a review of organizational mechanisms from the field of student voice*, *Journal of Educational Administration*, Vol. 58, n. 3, pp. 357-372.

Mannarini T. (2004), *Comunità e partecipazione*, Milano, Franco Angeli.

Mannarini T. (2005), *Di cosa parliamo quando parliamo di partecipazione? Una rassegna degli articoli pubblicati tra il 1996 e il 2004 nelle riviste scientifiche internazionali di Psicologia di Comunità*, in "Psicologia di Comunità", 2, pp. 37-54.

Mantovani, S., & Pastori, G. (2017), *Pensare la scuola. La voce dei giovani sulla scuola*, SCUOLA DEMOCRATICA, 1.

Markussen E. (2010), "Frafall i Utdanning for 16-20-åringer i Norden" (*Dropout from Education among 16-20-year-olds in the Nordic Countries*), in E. Markussen (a cura di) *Frafall i Utdanning for 16-20-åringer i Norden (Dropout from Education among 16-20-year-olds in the Nordic Countries)*, Nordic Council of Ministers, Copenhagen, pp. 193-226.

Marta E., Bignardi P., Alfieri S. (a cura di) (2021), *Adolescenti e partecipazione*, Vita e Pensiero, Milano.

Mitra, D. L. (2009), *Collaborating with students: Building youth-adult partnerships in schools*, in "American Journal of Education", 115, pp. 407-436.

Oakes, J., Rogers, J. & Lipton, M. (2006), *Learning power: Organizing for education and justice*, Teachers College Press.

OECD (2019), *Italia - Nota Paese - Risultati PISA 2018*, Parigi, OECD Publishing.

OECD (2021), *How schools can help protect young people in a recession*, OECD Education policy perspectives n. 30, Paris, OECD Publishing.

Oldfather, P. (1995), *Songs "come back most to them": Students' experiences as researchers*, in "Theory into Practice", 34, pp. 131-137.

Openpolis (2020a), *Scelte compromesse. Gli adolescenti in Italia, tra diritto alla scelta e impatto della povertà educativa*, Openpolis - Con i Bambini.

Openpolis (2020b), *L'abbandono scolastico nel 2020*, openpolis.it, 23 settembre 2021.

Parker, A.K. & Neuharth-Pritchett, S. (2009), *Calming rough waters: Teacher strategies for smoothing the transition to middle school*, in "Childhood Education", 86, pp. 20-26.

Pitzalis M. (2012), *Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze*, in "Scuola democratica", 6/2012, pp. 26-44.

Radz, M. (1983), *The school society*, in Hepburn, M. (a cura di), *Democratic Education in Schools and Classrooms*, National Council for the Social Studies Bulletin No. 70, Washington, DC, pp. 67-87.

Romito M. (2014), *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, in "Scuola democratica", 2/2014, pp. 441-460.

Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils* (1st ed.). Routledge.

Rumberger R. & Lim S. (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, in "California Dropout Research Project", Santa Barbara.

Sani G. (1996), *Partecipazione Politica*, in Enciclopedia delle Scienze Sociali, Treccani.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. and Losito, B. (2009), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, UK Department for Education, Amsterdam.

Settembrini F. (2019), *Teorie e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: competenze orientative e disuguaglianze nella società della conoscenza*, in "Rivista trimestrale di Scienze dell'amministrazione", 1/2019, pp. 1-19.

Silva, E.M. (2002), *The broken mic: Student struggles for voice, power and position in urban school reform (Doctoral dissertation)*, Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3063551).

Skinner E.A. & Pitzer J.R. (2012), *Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience*, in Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA.

Smyth, J. (2006), "When students have power": *Student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around "dropping out" of school*, in "International Journal of Leadership in Education", n. 9, pp. 285-298.

Smyth, J. & McInerney, P. (2012), *From silent witnesses to active agents: student voice in re-engaging with learning*, Adolescent cultures, school, and society. New York, NY: Peter Lang.

Traag T. & van der Velden R. (2008), *Early School Leaving in the Netherlands, the Role of Student-, Family-, and School Factors for Early School-leaving in Lower Secondary Education*, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht.

Trafford, B. (2008), *Democratic schools: towards a definition*, in Arthur, J., Davis, I. and Hahn, C. (a cura di), *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 410-423.

Triani P. (2013), *Una fiducia da coltivare. L'atteggiamento verso la vita, l'appartenenza e la pratica religiosa, il rapporto con le istituzioni*, in Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, Bologna, Il Mulino, pp. 177-206.

Tsang, W.K. (1986), *School Governance Democratization: Clarification and Interpretation of Concepts*, in W.Y. Fung (a cura di), *School Governance Democratization*, Hong Kong Hong Kong Christian Council, pp. 13-26.

UNICEF (2017), *Improving Education Participation: Policy and practice pointers for enrolling all children and adolescents in school and preventing dropout*, UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, vol. 2.

Venturi L. (2021), *Dai progetti al sistema. Il percorso del territorio metropolitano bolognese*, presentazione realizzata alla conferenza "Le nuove prospettive dell'orientamento", Bologna, 4 novembre 2021.

Wandersman, A. & Florin, P. (2000), *Citizen participation and community organizations*, in J. Rappaport e E. Seidman (a cura di), *Handbook of community psychology*, New York, Kluwer Academic/Plenum Press, pp. 247-72.

Winter, N. (2003), *Social capital, civic engagement and Positive Youth Development outcomes*, Washington, DC, Edna McConnell Clark Foundation.

Zollo I., Pace E.M., Agrillo F. & Sibilio M. (2016), *Il ruolo dell'orientamento formativo per la promozione dell'inclusione*, in "Lifelong Lifewide Learning", 12/27, pp. 14-28.

CONTATTI

PERCORSI DI SECONDO WELFARE

Sede operativa

Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche
Università degli Studi di Milano
Via Conservatorio, 7
20122 - Milano

Sede legale

Via Melchiorre Gioia, 82
20125 - Milano



www.secondowelfare.it • info@secondowelfare.it

In partnership con



**CORRIERE
DELLA SERA**



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO
