



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

**DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE**

Ciclo 38

Settore Concorsuale: 11/D2 - DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/03 - DIDATTICA E PEDAGOGIA SPECIALE

**ORIENTAMENTO E DISABILITÀ: TRAIETTORIE DI VITA SCOLASTICA E
DISPOSITIVI ISTITUZIONALI**

Presentata da: Luca Fabris

Coordinatore Dottorato

Elena Luppi

Supervisore

Roberto Dainese

Co-supervisore

Giovanna Guerzoni

Esame finale anno 2026

Abstract

Il presente lavoro esplora sul campo le pratiche di orientamento rivolte agli studenti con disabilità nelle diverse fasi del percorso scolastico. L'indagine si fonda su due principali ambiti teorici: da un lato, la letteratura socio-antropologica sull'orientamento e sulla segregazione scolastica, che adotta approcci qualitativi ed etnografici (Antonelli, Guerzoni, 2016; Pitzalis, 2025; Romito, 2016a; Van Zanten, 2001; Willis, 1977); dall'altro, la Pedagogia Speciale italiana, integrata con i contributi critici dei Disability Studies in Education (Canevaro, 2015; Dainese, 2019; GRIDS, 2013). Questi due ambiti vengono messi in dialogo attraverso il concetto di violenza simbolica elaborato da Pierre Bourdieu, utile sia per analizzare i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze all'interno dell'istituzione scolastica (Bourdieu, 1970), sia per comprendere i processi di costruzione sociale della disabilità in ambito educativo (Schianchi, 2019), con particolare attenzione alle pratiche di orientamento.

Il lavoro di campo, della durata di un anno, si configura come uno studio di caso multiplo condotto con metodo etnografico in quattro scuole del territorio bolognese. Sono state osservate da vicino le attività di orientamento e le scelte scolastiche di tre gruppi di studenti e studentesse collocati in segmenti diversi del percorso formativo: due classi seconde (poi terze) della scuola secondaria di primo grado; due classi del primo biennio del secondo ciclo (una in un istituto professionale e una in un centro di Istruzione e Formazione Professionale); e un gruppo di giovani adulte con disabilità impegnate in percorsi di attivismo.

L'osservazione di lungo periodo ha fatto emergere due dinamiche principali. In primo luogo, le pratiche di orientamento contribuiscono alla costruzione dell'identità dello studente con disabilità, ridefinendo i confini dell'immaginario e delle opportunità formative, spesso privilegiando i bisogni medico-funzionali rispetto ai desideri e alle aspirazioni personali. In secondo luogo, alcuni dispositivi dell'orientamento - come i materiali per la didattica orientativa, il consiglio orientativo e la differenziazione del PEI nella scuola secondaria di secondo grado - risultano determinanti nel modellare le traiettorie scolastiche, orientandole frequentemente verso percorsi tecnico-professionali. In risposta a queste influenze "dall'alto", le storie di vita delle giovani adulte attiviste, raccolte nella fase conclusiva della ricerca, mettono in luce forme inedite di resistenza nei confronti dei dispositivi istituzionali e delle barriere materiali e culturali che attraversano il campo scolastico.

Indice

Abstract.....	2
Indice.....	3
Cartografia di una ricerca.....	5
Parole sporgenti.....	7
Disegno.....	9
In classe.....	11
I confini del campo.....	13
Metodi.....	16
Etnografia e disabilità.....	17
Raccogliere le voci.....	21
Storie di vita scolastica.....	25
Posizionarsi tra attivismo e ricerca.....	29
Quadro teorico.....	35
Pedagogia speciale e Disability Studies.....	35
Breve storia dell'inclusione scolastica in Italia.....	37
Fragilità del sistema di inclusione.....	49
Disability Studies e modello sociale.....	51
Funzionamento, diritti, esigibilità.....	53
Orientamento nella scuola neoliberale.....	60
L'orientamento è una questione di giustizia sociale.....	60
Paradigmi.....	62
Territorio conteso.....	66
La riforma dell'orientamento.....	67
Approfondimento: chi seleziona i dati?.....	73
Alcuni studenti sono più liceali di altri.....	77
Orientamento permanente.....	78
Prevedere è potere.....	82
Violenza simbolica tra orientamento e disabilità.....	85
Habitus, campo, incorporazione.....	86
Produrre col corpo, produrre il corpo.....	89
Buona coscienza e dispositivi istituzionali.....	93
Lavoro di campo.....	96
Scuole secondarie di primo grado.....	97
Quartiere blu.....	97
Quadro 1 - Uscita al laboratorio Ferrari.....	98
Quadro 2 - La psicologa della scuola.....	103
Quadro 3 - Il consiglio orientativo.....	109
Quadro 4 - Magda e Sandra.....	125

Quartiere rosso.....	130
Classe A.....	132
Quadro 5 - Aspettative.....	132
Quadro 6 - STEM.....	137
Classe B.....	147
Quadro 7 - I test per l'orientamento.....	147
Quadro 8 - Presentazione dell'offerta formativa del territorio.....	153
Scuole secondarie di secondo grado e IeFP.....	166
Quartiere verde (Istituto tecnico-professionale).....	166
Quadro 9 - Disabilità e dispersione.....	168
Quadro 10 - Conditio sine qua non.....	172
Quadro 11 - C'è un limite alla personalizzazione?.....	177
Quadro 12 - "Non esiste un buon maestro".....	188
Quartiere giallo (IeFP).....	192
Charles.....	194
Omar.....	198
Andrei.....	201
Carlo.....	205
Giovani adulte.....	210
Miriam.....	211
Carla.....	227
Conclusione.....	239
Bibliografia.....	243
Allegati.....	263

Cartografia di una ricerca

Dopo aver delineato il disegno e i metodi di ricerca e il mio posizionamento sul campo nei capitoli *Disegno* e *Metodi*, nel capitolo *Pedagogia Speciale e Disability Studies* inizio a comporre il quadro teorico della ricerca, ripercorrendo i passaggi chiave della storia recente dell'inclusione scolastica e dei principali modelli interpretativi della disabilità. La riflessione si concentra in particolare sui punti di forza e di fragilità del sistema di inclusione scolastica italiano, a cinquant'anni dalla radicale legge n.517 del 4 agosto 1977 che ha sancito il superamento delle classi differenziali e delle scuole speciali per gli studenti con disabilità. In seguito descrivo come il modello promosso da quella riforma - e il conseguente impianto normativo all'avanguardia sviluppato negli anni - sia nato grazie all'azione congiunta di movimenti di genitori, insegnanti e studenti, in parallelo alla riforma basagliana "sorella" che portò alla chiusura degli ospedali psichiatrici. Mostrerò come questo modello necessiti oggi di un rilancio critico che riguarda tanto il contesto scolastico quanto le ingerenze del sistema produttivo al suo interno, anche alla luce delle contraddizioni che emergono nelle pratiche di orientamento e indirizzamento degli studenti con disabilità, come documentato anche da altre ricerche affini a questa.

Dall'altro lato, il capitolo *Orientamento nella scuola neoliberale* ricostruisce alcuni approcci all'orientamento scolastico in Italia, con particolare attenzione alla recente riforma sostenuta dal PNRR¹. Attraverso l'analisi delle Linee Guida per l'orientamento del dicembre 2022 e di altri documenti istituzionali, metto in luce come queste politiche si inseriscano in un contesto neoliberale, in cui la scuola assume un ruolo prioritario e attivo nella selezione precoce degli studenti per il mercato del lavoro. L'analisi di specifiche attività didattiche condotte dagli insegnanti, ma anche da esperti del settore STEM e Automotive e da counselor professionisti mostra la permanenza di un modello di orientamento informativo, appiattito sul discorso istituzionale dell'orientamento come match tra domanda e offerta, già ampiamente superato dalla letteratura italiana sull'orientamento formativo (Batini, Giusti, 2008; Dainese, 2015; Guglielmini, Batini, 2024; Guerini, Sannipoli, 2024; Mura 2018; Pitzalis, Nota, 2025).

Nel capitolo *Violenza simbolica tra orientamento e disabilità* metto in evidenza come l'orientamento scolastico possa costituire uno degli strumenti attraverso cui si esercita una forma di violenza simbolica nel processo di costruzione sociale della disabilità. A partire

¹ Linee guida generali della riforma dell'orientamento prevista nel PNRR: [Riforma dell'orientamento – FUTURA](#).

dall'osservazione della vita quotidiana in classe e dalle voci di studenti e insegnanti, mostro come i bisogni materiali e la condizione di salute continuino a rappresentare le variabili principali nella scelta del percorso scolastico degli studenti con disabilità - anche quando ciò avviene a discapito dei propri desideri espressi - ed evidenzio come le pratiche didattiche di orientamento contribuiscano a costruire l'identità della persona disabile, talvolta in chiave inclusiva, ma spesso anche in chiave esclusiva. Infine, metto in luce come la violenza simbolica si riproduca e si cristallizzi attraverso la presenza di dispositivi istituzionali specifici delle pratiche di orientamento che influiscono in modo determinante sulla traiettoria scolastica.

Nei capitoli *Scuola secondaria di primo grado* e *Scuola secondaria di secondo grado* e *IeFP* propongo una ricostruzione narrativa del lavoro di campo attraverso l'isolamento di più quadri etnografici, individuando in particolare tre dispositivi istituzionali che condizionano in modo decisivo le scelte scolastiche nella transizione verso la scuola secondaria di secondo grado in particolare per gli studenti con disabilità: i materiali utilizzati nelle attività di orientamento, il consiglio orientativo (nella sua versione aggiornata a novembre 2024) e la distinzione tra percorso didattico personalizzato e percorso differenziato nella compilazione del PEI della scuola secondaria di secondo grado. Nei quadri mostro come tali dispositivi, parte della struttura organizzativa e materiale della scuola, pur in presenza di insegnanti preparati e motivati, contribuiscano a indirizzare la maggior parte degli studenti con disabilità verso scuole tecniche e professionali e IeFP. Tale processo varia in base alla tipologia di disabilità, ma in ogni caso può essere interpretato come una forma di violenza simbolica che produce una differenziazione "dolce", capace di limitare le reali possibilità di scelta e di generare classi "ghetto", nonostante l'esistenza di una normativa sull'inclusione tra le più avanzate. In più, i quadri etnografici osservano in azione le influenze familiari che orientano le scelte di indirizzo scolastico, i processi di riorientamento nei primi anni del secondo ciclo scolastico, il ruolo delle attività di orientamento nella costruzione dell'identità della persona disabile, l'ingerenza di realtà esterne alla scuola le cui attività non sono coerenti ad un approccio formativo all'orientamento.

Infine, il capitolo *Giovani adulte* raccoglie le storie di vita scolastica di due persone con disabilità fisica che hanno concluso il proprio percorso educativo e si stanno inserendo nel mondo del lavoro. Attraverso una lettura retrospettiva e riflessiva, le loro narrazioni restituiscono elementi cruciali sui reali condizionamenti familiari, le esperienze inclusive e gli

episodi di disabilitazione vissuti in ambito formativo. Le storie di vita mettono anche in luce forme inedite di resistenza ai dispositivi istituzionali e alle barriere materiali e culturali presenti nel contesto scolastico. Tali forme di resistenza hanno spesso origine fuori dall'ambiente scolastico, in contesti spesso informali di attivazione sociale che favoriscono un allenamento alla presa di parola e una più solida consapevolezza dei propri diritti e della loro esigibilità materiale.

Parole sporgenti

Per quanto riguarda le scelte linguistiche della presente tesi, condivido la riflessione assembleare di un gruppo di attiviste per i diritti delle persone con disabilità di cui ho fatto parte nel corso degli anni della ricerca di dottorato, ritenendola fertile anche e soprattutto nel contesto di una ricerca accademica:

“Il linguaggio non è mai neutro. Le parole che scegliamo costruiscono immaginari, indicano posizioni, creano possibilità o le negano. Anche per questo, durante le nostre assemblee, ci siamo confrontate a lungo per trovare un approccio condiviso. Abbiamo deciso di usare in modo intercambiabile le espressioni “persone con disabilità” e “persone disabili”. La prima mette al centro la persona, segnala che la disabilità non la definisce per intero: è una tra le tante caratteristiche di un'identità complessa. La seconda, invece, rivendica la disabilità come parte integrante dell'identità politica e sociale, riconoscendo che è la società stessa a disabilitare. Entrambe queste visioni ci appartengono, e non vogliamo sacrificarne una a favore dell'altra. È una scelta politica, maturata collettivamente e rivendica il diritto di nominarci con le parole che più ci rispecchiano, anche quando sono molteplici.”

La scelta di riportare le parole di un gruppo di persone attive e direttamente coinvolte sul tema della ricerca vuole anche mostrare alcuni posizionamenti preliminari che hanno guidato il presente lavoro, a partire dalla consapevolezza che la conoscenza è una costruzione collettiva, situata storicamente e politicamente. Compito della ricerca quindi non è quello di giungere a un sapere neutro e definitivo, ma di assumersi la responsabilità di sostenere argomenti

necessariamente parziali e in continua evoluzione, senza sacrificare precisione e rigore scientifico. In questo spirito, con la consapevolezza del rischio di sostituire le categorie interpretative e identitarie - per natura tendenti alla fissità - alla realtà in continuo movimento, ritengo sia utile esplicitare la posizione da cui scrivo, ovvero quella di studente dottorando non disabile.

Nella riflessione dei Disability Studies si afferma l'importanza della presa di parola in prima persona e del coinvolgimento diretto nella ricerca dei soggetti che a diverso titolo vi prendono parte, come antidoto alla marginalizzazione e come esercizio di soggettivazione (Oliver, 1990; Shakespeare, 2006). Tale posizione è riconducibile alla riflessione antropologica di più autori e autrici nel campo dei Cultural studies (Cappelletto, 2009; Clifford & Marcus, 1986; Geertz, 1973) e della letteratura scientifica femminista e decoloniale (Borghi, 2020; Haraway, 1988; hooks 2020), ambiti di studio che da prospettive diverse a partire dagli anni '70 hanno iniziato a mettere in discussione l'autorità del ricercatore - dell'etnografo in particolare - e la presunta garanzia di oggettività derivante da uno sguardo "esterno" al soggetto e al campo della ricerca. Tale postura, allargata oggi ad altri ambiti delle scienze sociali, è da prendere in seria considerazione proprio per la sua diretta derivazione dai saperi di autori e autrici che più si sono confrontati con l'esclusione sistematica del corpo e delle proprie esperienze di vita dalla ricerca accademica. Allo stesso tempo, altri autori e autrici riconducibili agli stessi ambiti di studio (per quanto riguarda i Disability Studies si vedano ad esempio Goodley, 2014; Shakespeare, 2006; Thomas, 2007) avvertono che anche una prospettiva "interna" può produrre forme di essenzialismo, se incapace di riconoscere la pluralità delle esperienze e delle intersezioni sempre presenti nel campo della ricerca al di là del proprio vissuto.

Per quanto riguarda la presente tesi ho provato ad adottare una metodologia di ricerca quanto più esplicita possibile, sforzandomi di mantenere una postura riflessiva nel corso della ricerca di campo (Clifford & Marcus, 1986) in grado di approssimarsi ai soggetti della ricerca senza sostituirsi ad essi. Nel capitolo sulle metodologie di ricerca esplicherò come tale intento si concretizzi principalmente nell'ampio spazio dedicato nel presente lavoro alla parola di studenti con disabilità in fasi diverse della loro traiettoria scolastica e nel tentativo di non omogeneizzare le diverse identità e condizioni anagrafiche, sociali e mediche dentro infondati stereotipi culturali.

Disegno

Una prima ispirazione per la struttura della ricerca è scaturita dalla visione di *Le cose belle*, di Antonio Ferrente e Giovanni Piperno, un film-documentario nato quasi per caso e segnato da un percorso produttivo insolito. Nel 1999 i due registi avrebbero dovuto svolgere su commissione della RAI un documentario sull'adolescenza a Napoli intitolato "Intervista a mia madre". Per il film è stato svolto un lungo casting con annunci nei parchi acquatici e nelle spiagge della città, ed erano infine stati selezionati per le riprese Adele, Enzo, Fabio e Silvana, quattro ragazzini e ragazzine intorno ai 13 anni a cui i registi hanno insegnato a usare la telecamera per filmare la loro vita per i seguenti tre anni, convivendo con loro saltuariamente e costruendo un rapporto di amicizia. Dopo decine di ore di girato il progetto si è risolto in un nulla di fatto e il materiale è rimasto fermo per più di dieci anni. Nel 2012 i due registi hanno deciso di riprendere il lavoro autonomamente e ne è uscita una produzione documentaristica che difficilmente avrebbe trovato sostegno finanziario se presentata come un progetto organico: Ferrente e Piperno sono tornati da ragazzi e dalle ragazze ormai nel vivo dei loro vent'anni e ne è nata una spontanea raccolta di storie di vite che deragliano nel decennio tra la prima pellicola e la seconda. I corpi sono mutati, le aspirazioni sono evolute e i protagonisti si trovano alle prese con l'uscita dalla giovinezza. Sullo sfondo Napoli, le condizioni di vita in certi quartieri, i sogni da ragazzini diventati impensabili da giovani adulti, oppure i sogni "rinnovati" di chi adattandosi o reinventandosi è riuscito comunque a trovare il suo posto. Il tema centrale del film, così mi è sembrato, è l'imprevedibilità delle traiettorie di vita. Nessuno dei protagonisti sa davvero a cosa va incontro e nessuno è lucidamente consapevole del destino "probabile" legato alla propria origine e classe sociale.

Osservando quanto è stato significativo seguire un tempo biografico più che decennale mi sono reso conto che ci sono poche ricerche accademiche che insistono su archi di tempo lunghi (tra le poche opere che ho incontrato e che sono state altrettanto d'ispirazione cito *I figli di Sanchez* di Oscar Lewis, 1966, e *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale* di Paul Willis, 2012), concludendo che a causa dell'organizzazione "a progetto" di molta ricerca accademica - cioè con una fine ben definita e tempi cadenzati da azioni precise e rendicontazioni puntuali - i tre anni del dottorato potevano essere una buona possibilità per dedicarmi a una ricerca più distesa. Dunque, usando il documentario come calco e approfittando dei tempi lunghi del percorso di dottorato ho optato per una ricerca strutturata come un caso di studio multiplo (Sorzio 2005, Cohen et al. 2015) in cui ho seguito

per un anno, da gennaio 2024 a gennaio 2025, tre gruppi di studenti e studentesse bolognesi in tre diversi momenti del percorso scolastico. Il caso di studio mi è sembrata la cornice migliore per restituire valore alla diversità dei percorsi di vita e dei contesti scolastici, alla presenza strutturale dell'imprevisto nelle biografie e al movimento non-lineare della costruzione della propria identità soggettiva e collettiva.

Il primo gruppo coinvolto consiste in tre classi di due scuole secondarie di primo grado che durante il lavoro di campo sono passate dal secondo al terzo anno fino ad arrivare, a dicembre, alla scelta dell'indirizzo scolastico successivo; il secondo gruppo consiste in un piccolo gruppo di studenti di una classe prima dell'indirizzo autoriparatori di una scuola Professionale e in una classe seconda dell'indirizzo "operatore dei sistemi elettrico-elettronici" di un ente di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP); il terzo gruppo consiste in due giovani adulte con disabilità fisiche, lavoratrici e attiviste uscite recentemente dal percorso scolastico con cui ho cercato di stimolare una riflessione retrospettiva sulla propria storia di vita scolastica, storia sulle quali molte di loro non avevano mai avuto l'occasione di soffermarsi dopo la fine della scuola. Quest'ultimo è stato un momento di ricostruzione e scoperta che ha arricchito entrambe le parti e che ho scelto di inserire in fondo alla tesi, coerentemente con l'intento retrospettivo che ha guidato la raccolta delle storie di vita. L'intento è di suggerire così delle tracce per reinterpretare le scelte degli studenti più giovani coinvolti nelle parti precedenti della ricerca mentre sono ancora nel vivo della loro storia scolastica. In questo modo grazie alla loro presa di parola le attiviste hanno aggiunto delle chiavi interpretative più "incarnate" per spiegare le scelte scolastiche degli studenti più giovani, permettendo così di posare lo sguardo sui loro diritti negati a scuola.

In quest'ultimo gruppo sono state intervistate direttamente giovani adulte con disabilità, mentre per quanto riguarda i primi due gruppi, ancora immersi nell'ambiente scolastico, il gruppo classe nel suo complesso è stato l'unità fondamentale della ricerca. La scelta di osservare il gruppo classe senza isolare artificiosamente gli studenti con disabilità che lì ho incontrato è coerente con lo sguardo pedagogico-politico "speciale" che invita a considerare l'inclusione come un compito e un piacere di tutti (Canevaro, 2023) che va oltre i singoli e che si focalizza sulle modalità con cui i contesti materiali, simbolici e relazionali quotidiani producono processi di esclusione e inclusione.

I tre momenti che ho scelto di osservare sono prossimi alle due faglie più decisive del percorso scolastico: il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado e il passaggio al mondo del lavoro o all'università.

Si tratta di tre momenti delicati della carriera scolastica: alla fine della scuola secondaria di primo grado si concentrano l'uscita dall'Istituto Comprensivo e dal percorso comune, l'uscita dal contesto di origine e l'incontro di nuovi compagni, il corpo che si trasforma, le prime grandi scelte di indirizzo e l'ingresso simbolico in un mondo che va verso l'indipendenza.

Nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado prendono corpo con più frequenza gli abbandoni e le diverse forme di dispersione scolastica (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022; Guasconi, Agrusti, Leproni, Oro, Fabris, 2023) e hanno luogo i percorsi di riorientamento spesso accidentati, vissuti con difficoltà e che solitamente avvengono “al ribasso”, ovvero con un movimento da un percorso scolastico tradizionalmente associato a una carriera più ambiziosa a una meno ambiziosa, come nel caso del passaggio da un istituto tecnico-professionale statale che porta al conseguimento di un diploma a un ente di Istruzione e Formazione Professionale regionale che rilascia in un periodo più breve una qualifica direttamente spendibile sul mercato del lavoro.

Infine, l'uscita dalla scuola secondaria di secondo grado è una proiezione verso la vita adulta, un momento di bilancio del percorso svolto e per molti studenti un momento di sperimentazione della propria autonomia e dell'incertezza esistenziale che ne deriva. Per molti studenti con disabilità è anche il momento in cui si esce da una serie di tutele e sostegni legati alla scuola e alla sua organizzazione burocratica e materiale, e in questa apertura al mondo “fuori” è fondamentale la presenza di una solida rete di supporto extrascolastica per garantire un effettivo diritto alla vita indipendente (Costantino, 2025). In tutti questi tre momenti, per il tipo di studenti coinvolti nella ricerca, i percorsi “normali”, assolutamente lineari, senza ripetenze, sospensioni, riorientamenti in corsa, senza un periodo di smarrimento, sono stati senza dubbio un'eccezione.

In classe

La scelta di dedicare un terzo del percorso di dottorato al lavoro di campo è coerente con la direzione della più recente letteratura italiana sull'orientamento formativo, dove l'orientamento viene interpretato come un processo verticale ai diversi gradi scolastici e

continuativo -lifelong- non più incentrato sul paradigma del “match” tra domanda e offerta e sulla scelta una tantum tra un paniere limitato di possibilità per continuare il percorso scolastico (Guglielmini, Batini, 2024; Pitzalis, Nota, 2025). Il carattere processuale dell’orientamento è anche sostenuto dalle recenti Linee guida (MIM, 2022a), emanate il 22 dicembre 2022, all’inizio dei tre anni in cui ha avuto luogo la ricerca, che promuovono “un curriculum verticale, continuativo e territoriale”, anche se come spesso accade le intenzioni lì condensate sono ancora molto distanti dal trovare una concreta attuazione a scuola (Giusti, 2023).

Le più recenti Linee guida per l’orientamento, come approfondirò in seguito, hanno introdotto tra le altre cose 30 ore annuali obbligatorie di didattica orientativa negli ultimi due anni della scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria di secondo grado, dove possono essere integrate ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento (PCTO). I moduli da 30 ore di didattica orientativa sono stati i momenti principali in cui ho avuto la possibilità di trascorrere del tempo in classe osservando le attività di orientamento proposte dalle insegnanti scrivendo il diario di campo e partecipando alle attività quando necessario. In totale ho trascorso 90 ore nei percorsi di orientamento nelle scuole secondarie di primo grado e 70 ore nell’Istituto professionale e nell’IeFP, a cui vanno aggiunti i momenti informali che animano la quotidianità scolastica come la ricreazione, i cambi d’ora e l’uscita da scuola, fondamentali per costruire una relazione significativa e spontanea con studenti e insegnanti.

Riguardo l’importanza dei momenti informali nel lavoro di campo Stefano Onnis, antropologo che ha condotto diverse ricerche etnografiche con persone con disabilità, scrive che il compito di una etnografia è quello di mettere in evidenza il “non detto”, ovvero “tutto ciò che può essere detto in contesti non ufficiali” (De Silva, Onnis, 2025). Questo perché come è noto il campo della disabilità è dominato da un “ethos compassionevole” (Fassin, 2006) e da una certa “buona coscienza”: in un contesto formale si sa come è opportuno e adeguato esprimersi, con il rischio di scadere rapidamente nell’utilizzo della retorica pomposa e caritatevole che infesta il discorso pubblico sulla disabilità, retorica che porta con sé le tracce di una storia di assistenzialismo cattolico dalle intenzioni pietistiche (Schianchi, 2012) e della romanticizzazione della specialità, che riguardi la genialità per l’autismo, l’eroismo (anche e soprattutto sportivo) di chi ce la fa *nonostante* (Murphy, 1990, p.169). Per questi motivi solo con un lungo, continuo e “informale” lavoro di campo è possibile svolgere una ricerca etnografica sulla disabilità spoglia della patina di “ciò che è giusto dire”.

Tornando ai moduli di orientamento da 30 ore, trattandosi del primo anno in cui sono stati introdotti, in questa ricerca viene anche documentato un lavoro inventivo di adattamento e sperimentazione di strategie divergenti nell'adozione di una indicazione ministeriale che, per quanto teoricamente condivisa a livello valoriale dagli insegnanti e dalle funzioni strumentali orientamento, per la sua natura è stata percepita dagli insegnanti come un'improvvisa imposizione dall'alto, anche a causa dei documentati ritardi nella fornitura dei modelli di compilazione e "rendicontazione" delle attività orientative e della mancanza di chiarezza su quale fosse la reale e innovativa funzione delle nuove figure garanti dei nuovi percorsi di orientamento, i "tutor" e "docenti orientatori", su cui tornerò in seguito.

I moduli da 30 ore sono stati una cornice fondamentale per svolgere un lungo lavoro di campo che mi ha permesso di osservare "longitudinalmente" il mutamento dei desideri degli studenti, le fluttuazioni dei loro interessi e delle loro aspirazioni e in ultimo il lungo processo di costruzione della propria identità in diverse fasi dell'adolescenza, anche in relazione alla condizione di disabilità. Senza un lavoro di campo così intenso non avrei potuto comprendere come l'orientamento sia un ambito di studio che ha molto a che vedere con l'imprevisto e con una componente casuale e non controllabile che gli conferisce una dimensione umana.

I confini del campo

Con *costruzione* del campo intendo il percorso che a partire dalla scelta delle due scuole secondarie di primo grado mi ha guidato verso la scelta delle altre scuole coinvolte nella ricerca, selezione avvenuta sulla base delle collaborazioni in atto tra le scuole, delle scelte di indirizzo principali degli studenti e di alcune caratteristiche e condizioni minime presenti negli istituti indispensabili ai fini della ricerca. I legami progettuali, istituzionali, relazionali che ho incontrato sul campo hanno quindi delineato quale poteva essere la transizione da osservare, e subito mi è stato chiaro che si trattasse di una transizione "larga": con ciò intendo dire che le scuole scelte e il gruppo di giovani adulte sono stati individuati per fotografare un processo lungo, anche se quest'ultimo non ha potuto coinvolgere, per ovvi motivi di tempo (il dottorato dura tre anni) e sostenibilità, le stesse persone per tutto l'arco temporale su cui insiste la ricerca.

Scendendo più nel dettaglio della selezione delle scuole, nel 2023 ho individuato prima di tutto le due scuole secondarie di primo grado: la scuola rossa e la scuola blu². Le due scuole sono state individuate a partire da alcuni criteri fondamentali per i fini della ricerca: la variegata componente sociale (di classe, di provenienza geografica, di genere) che attraversa i due contesti geografici su cui agiscono le due scuole; la densa concentrazione di studenti con disabilità, dato sensibile e difficile da raccogliere con esattezza rilevato grazie alla conoscenza diretta di alcuni insegnanti che da tempo lavorano nei due istituti; l'effettiva attivazione dei moduli da 30 ore di didattica orientativa introdotti dalle nuove Linee guida per l'orientamento, aspetto non trascurabile dal momento che molte scuole secondarie di primo grado, nonostante l'obbligatorietà, non sono riuscite ad attivarli per tempo. Ultimo criterio per la scelta delle scuole secondarie di primo grado sono state le ricerche già avviate dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione nel rione della scuola rossa, ricerche condotte con metodo principalmente etnografico che hanno ispirato il lavoro di campo della presente tesi.

Una volta individuate le scuole da coinvolgere, grazie ad alcuni colloqui preliminari con le insegnanti con funzioni strumentali per l'orientamento e l'inclusione, sono state individuate le singole classi con cui condurre la ricerca. La presenza delle insegnanti con tali funzioni strumentali nei consigli di classe delle classi individuate è stato un ulteriore criterio, oltre a quelli già citati riguardanti la varietà della componente sociale e la presenza consistente di studenti con Bisogni Educativi Speciali, che ha permesso di tenere allo stesso tempo uno sguardo sul singolo gruppo classe (livello micro) e sulle scelte operate complessivamente a livello scolastico (livello meso) in materia di orientamento e inclusione.

Infine, nella costruzione del campo ho preso spunto da due recenti ricerche di dottorato simili, *Una scuola di classe* di Marco Romito (2016a) e *Palestre di precarietà* di Andrea Caroselli (2022). Seppure appartenenti rispettivamente ai campi sociologico e antropologico, sono state similmente condotte con metodo etnografico, si sono incentrate sulle transizioni scolastiche e lavorative e hanno tracciato una direzione nel cui solco è stato possibile allargare idealmente il focus della ricerca dal tema della classe sociale e della precarizzazione delle condizioni lavorative dei giovani a quello della disabilità e dell'inclusione scolastica.

² Riguardo alle scelte di anonimizzazione delle scuole frequentate, ho assegnato quattro colori ai quattro quartieri dove ho svolto il lavoro di campo. Ogni quartiere ospita una scuola coinvolta nella ricerca: la scuola rossa (del quartiere rosso), è una scuola secondaria di primo grado; la scuola blu è una scuola secondaria di primo grado; la scuola blu è un istituto tecnico-professionale; la scuola gialla è un istituto di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

L'accesso al campo nelle due scuole secondarie di primo grado è stato facilitato dalla presenza di alcuni insegnanti con cui avevo lavorato in precedenza, tramite loro sono riuscito ad ottenere in breve tempo un colloquio con le dirigenti per illustrare la ricerca e con gli insegnanti con funzioni strumentali orientamento e inclusione per strutturare la tabella di marcia, chiarire alcuni aspetti della mia presenza a scuola legati alla protezione dei dati personali dei minori coinvolti e alla mia postura di ricerca.

Una volta individuate le due scuole, il principale criterio per “allargare” il campo è stato seguire la continuità del curriculum verticale degli studenti: dalle due scuole scelte la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze si orientano verso un indirizzo Tecnico-professionale e ho quindi provato a contattare un Istituto di questo tipo scelto da più studenti in uscita da una delle due scuole secondarie di primo grado, nonché tra gli istituti tecnici-professionali più grandi e rinomati della città. Prima ancora di negoziare un accesso al campo, casualmente nello stesso periodo mi è stata offerta la possibilità di lavorare proprio in quella scuola come “mentor” nell’ambito di un progetto di riorientamento sostenuto dal PNRR per un totale di 40 ore, seguendo una classe prima dell’indirizzo autoriparatori e in particolare due studenti a rischio dispersione individuati dagli insegnanti. Si è trattato di un percorso destrutturato che mi ha lasciato carta bianca per sperimentare alcune pratiche orientative, ma che per la sua logica “emergenziale” e irrimediabilmente individuale ha portato con sé criticità strutturali, che approfondirò in seguito. In tale scuola non è stato possibile raccogliere l’autorizzazione alla condivisione dei dati personali degli studenti, dunque il lavoro di campo si concentra sui dispositivi dell’orientamento che contribuiscono a indirizzare gli studenti nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Infine, mentre stavo lavorando nell’istituto ho scoperto l’esistenza di un accordo tra l’istituto stesso e un IeFP della periferia bolognese per facilitare i percorsi di riorientamento durante il primo biennio per gli studenti che per difficoltà legate alla carriera scolastica, alla motivazione o semplicemente con il desiderio di seguire una formazione più laboratoriale e più breve, scelgono di dirigersi - o vengono indirizzati - verso i corsi di formazione professionale.

Il terzo gruppo, quello delle giovani adulte uscite da poco dalla scuola secondaria di secondo grado, ha coinvolto due attiviste di un collettivo bolognese di cui sono stato membro attivo durante gli anni della ricerca. La conoscenza diretta, il rapporto di amicizia che si è creato durante le riunioni del gruppo e la possibilità di misurarsi insieme con il lavoro logistico, organizzativo e politico nell’organizzazione di una manifestazione cittadina e di diversi tavoli di lavoro su diverse questioni relative alla condizione di disabilità (inclusione scolastica,

sessualità, vita indipendente, accessibilità urbana) è stato indispensabile per raggiungere la spontaneità e la schiettezza necessarie alla raccolta delle storie di vita scolastica.

Metodi

La ricerca si è avvalsa di tre metodi di ricerca qualitativa. Il nucleo centrale è consistito nell'*osservazione etnografica* in tre classi di scuola secondaria di primo grado delle attività di didattica orientativa proposte nell'ambito dei percorsi di orientamento da 30 ore introdotti dall'anno scolastico 2023/2024 e la relativa stesura di note etnografiche in un diario di campo. L'osservazione poi si è allargata, quando possibile, ai colloqui individuali tra insegnanti e studenti di orientamento alla scelta della scuola secondaria di secondo grado. In alcuni contesti, l'osservazione ha assunto una forma partecipante, includendo il mio coinvolgimento diretto nelle attività di orientamento in classe.

Contemporaneamente al lavoro di campo è stata svolta una serie di *interviste semistrutturate* con dodici insegnanti curricolari e insegnanti per le attività di sostegno delle stesse classi, a cui si sono aggiunti sei insegnanti con funzione strumentale orientamento e inclusione (due per scuola) e sei collaboratori esterni alla scuola (due orientatori, due psicologi, due tutor aziendali) intervenuti nei percorsi o reperiti tramite *snowball sampling* (Cohen, 2015; Noy, 2008), per un totale di 24 interviste semistrutturate.

Infine ho raccolto due *storie di vita scolastica* di un gruppo di attiviste disabili uscite dalla scuola secondaria di secondo grado. I metodi di ricerca qualitativa dell'osservazione etnografica, delle interviste semistrutturate e della raccolta di storie di vita presentano caratteristiche specifiche che saranno approfondite nei successivi paragrafi *Etnografia e disabilità*, *Raccogliere le voci* e *Storie di vita scolastica*, insieme a una riflessione critica sui rispettivi limiti e potenzialità di una loro applicazione nei campi dell'orientamento e della disabilità.

Etnografia e disabilità

After about a year, walking became more difficult. The left leg dragged even more heavily on the floor, and I could neither lift the right foot as high as before nor move the right leg as far forward. Finally, I was reduced to shuffling with both feet, and in late 1978 I gave up walking altogether for fear of falling. I could still get to my feet, however, and, with the support of a walker, travel a few steps to transfer from wheelchair to bed, armchair, or toilet. (...) One friend rarely drops in on me at home, but he always visits when I'm in the hospital and he lives on my block. He is aware of this and is a bit puzzled by it himself. I suspect that he, and others, do this because the indeterminacy of my status ends go to the hospital, where I am no longer betwixt and between. There, I am categorically ill.

(Murphy, 1990, pp.166-169)

L'antropologia ha iniziato ad occuparsi di disabilità di recente e forse, scrive polemicamente Stefano Onnis (De Silva, Onnis, 2025), solo quando un accademico in vista si è trovato immerso nell'esperienza della disabilitazione e ha deciso di raccontarla. Onnis probabilmente fa riferimento all'autoetnografia *The body silent* dell'antropologo della Columbia University Robert Murphy, pubblicata nel 1987, o alla simile autoetnografia di Arthur Frank *At the will of the body: reflections on illness* (2002). Nel primo testo, ormai un classico nel campo della ricerca sociale sulla disabilità, Murphy descrive il “medical journey” che inizia con la diagnosi di un tumore benigno esteso dalla seconda vertebra cervicale all'ottava vertebra toracica e lo porta ad una paraplegia attraverso un graduale deterioramento spinale. Nel giro di due anni il suo sistema nervoso centrale viene gravemente danneggiato e l'autore perde il controllo della maggior parte delle funzioni corporee. Ne è uscito un esercizio di scrittura etnografica poco ortodossa, riflessiva e immediata che descrive un processo di disabilitazione progressiva, tutto ciò in un campo, quello degli studi accademici sulla disabilità, al tempo ancora dominato dal paradigma medico e organicista. A partire da quel lavoro, scrive Virginia De Silva (2025), concetti come “il corpo e l'incorporazione, la dicotomia normale/patologico, la valenza relazionale del costrutto di disabilità” hanno raggiunto un riconoscimento ancora più ampio nell'antropologia accademica internazionale e uniti alla spinta dei Disability

Studies hanno contribuito a dare forma e radicalità al modello bio-psico-sociale della disabilità promosso anche dall'OMS. Sulla stessa linea autoetnografica si muovono, ad esempio, anche le ricerche di Alberto Vanolo *La città autistica* (2024), una riflessione geografica sull'accessibilità degli spazi cittadini dal punto di vista del padre di una persona autistica e *Pride against prejudice: a personal politics of disability*, autoetnografia nata per descrivere lo stigma esercitato sulle donne disabilizzate a cura di Jenny Morris (1991).

Di inclusione si discute molto nel dibattito pubblico, ma in Italia seppur con una storia avanzata di inclusione scolastica si creano continuamente segregazioni implicite e in un certo senso “orecchiabili” che concorrono a costruire nuove forme escludenti di normalità (Bocci, Peliti, Piacentini, 2024; Dainese, 2020; Travaglini, 2020). Un classico dell'antropologia medica come *Il normale e il patologico* di Canguilhem (pubblicato nel 1943), insieme agli studi dell'allievo Foucault sulla biopolitica e i dispositivi disciplinari, restano centrali per analizzare criticamente tali processi di produzione della disabilità e per comprendere come la costruzione del “normale”, tanto nella biologia quanto nelle scienze sociali, sia influenzata da una visione distorta e strumentale della statistica e dei metodi di ricerca quantitativa, considerati portatori di una intrinseca ed *evidente* garanzia di oggettività (Thrupp, 2001). L'impressione invece è che l'evidenza numerica, presentata come neutra e inequivocabile, distolga sempre più da una riflessione sull'utilizzo politico e strumentale del dato di ricerca atto a legittimare una posizione di potere nel campo delle relazioni sociali. In tal senso, l'etnografia può contribuire agli studi antropologici sulla disabilità con un profondo allenamento allo sguardo e con un approccio narrativo in grado di esplicitare le modalità attraverso cui nell'istituzione si producono sempre nuove differenziazioni e gerarchie (D'Alessio, 2015).

Dunque studiare la disabilità con metodo etnografico permette di cogliere il modo in cui ciò che è considerato “normale” viene costruito socialmente e consolidato attraverso l'impiego di *dispositivi* istituzionali (nel caso della scuola possono essere materiali didattici, procedure burocratiche, differenziazioni e categorizzazioni interne, organizzazioni del tempo e degli spazi) rappresentati come neutri. Grazie agli strumenti etnografici di indagine è possibile “isolare” un contesto e studiarlo in profondità, analizzare le modalità attraverso cui i soggetti reinventano nella loro vita quotidiana schemi, mappe e interpretazioni privilegiate della realtà proposte dall'alto (De Certeau, 2010) ed è possibile soffermarsi sui silenzi, sui non detti, sul linguaggio non verbale e su tutti gli elementi meno visibili che possono aiutare a smascherare un contesto percepito come neutro, ma in realtà socialmente costruito. Da questo punto di

vista, nel caso specifico della presente ricerca l’etnografia ha contribuito a smascherare le forme di “normalizzazione” e disabilitazione quotidiane vissute dalle persone con disabilità (Valtellina, 2024) in alcune scuole bolognesi.

Precedenti

Come anticipato sopra, la presente ricerca etnografica prende in esame alcuni dei dispositivi dei campi dell’orientamento e dell’inclusione scolastica che contribuiscono a costruire, produrre e riprodurre disuguaglianze all’interno della scuola (Agamben, 2006; Bourdieu, 2014; Foucault, 1977). Per quanto riguarda il tema della disabilità, alcuni studi antropologici recenti si sono fondati proprio sull’analisi delle istituzioni e sul contributo di alcune pratiche presenti in ospedali, scuole o servizi nel costruire la separazione tra normale e patologico: a titolo di esempio si può citare *Noi li chiamiamo ragazzi*, ricerca di Francesca Pistone sul “baby talking” (Pistone, 2020), ovvero la tendenza nell’ambito dei servizi alla persona con disabilità a rivolgersi a persone adulte con disabilità con un linguaggio infantile (De Silvia, 2025), oppure la ricerca di dottorato in etnoantropologia di Stefano Onnis *L’handicap in gioco nel tempo del racconto. Una lettura antropologica degli usi della disabilità negli sguardi, nelle parole comuni e nella narrativa contemporanea* (Onnis, 2011, p.39) che mostra come le politiche per la disabilità e la programmazione dei servizi sociali del territorio, dai laboratori ludico-ricreativi alle attività nei centri diurni spesso concepite come attività fini a sé stesse, “annullano il tempo” delle persone con disabilità intellettiva e continuano a rispondere alla logica dell’isolamento. Tale approccio è coerente con quello proposto dai Disability Studies, uno dei due ambiti teorici di riferimento della presente tesi insieme all’orientamento formativo. I Disability Studies sono un campo di studio interdisciplinare che studia la disabilità come costruzione sociale, storica e istituzionale, analizzando come norme, pratiche e contesti producano condizioni di disabilità. Il riferimento teorico principale è il modello sociale della disabilità che supera il modello organicista e distingue tra menomazione e disabilità, quest’ultima letta come esito della relazione tra soggetto e barriere del contesto di tipo materiale, politico e culturale. In tal senso i Disability Studies privilegiano approcci critici, qualitativi e partecipativi, promuovendo nella ricerca in primo luogo lo sguardo e la presa di parola delle persone con disabilità.

Dall'altro lato, nell'ambito degli studi sull'orientamento scolastico, numerose ricerche etnografiche si sono concentrate sull'analisi dei dispositivi di selezione e *streaming* degli studenti nei diversi percorsi formativi sulla base dei contesti socio-culturali di origine. Oltre ai due studi più recenti già citati di Romito e Caroselli, è utile richiamare, in una prospettiva genealogica, il contributo classico di Waller *The sociology of teaching* (1932), il cui lavoro si è rivelato avanguardistico nell'evidenziare la dimensione politica dell'educazione e il ruolo non neutrale della scuola nella costruzione delle traiettorie scolastiche e sociali degli studenti in un sistema scolastico ancora non di massa. A questo lavoro si affiancano le ricerche della scuola di Manchester e altri contributi etnografici che hanno svolto un ruolo cruciale nel processo di "denaturalizzazione" dei sistemi educativi, come osserva Collins (2009) nel testo *Social reproduction in classrooms and schools*. In questa prospettiva, *Learning to Labour* (1977) e *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* di Agnès van Zanten (2001) sono i due studi che hanno contaminato maggiormente la presente ricerca. Entrambi i testi rappresentano riferimenti fondamentali per lo sviluppo di pratiche pedagogiche capaci di interrogare criticamente le dinamiche di egemonia, subalternità e resistenza che attraversano ogni processo di produzione e trasmissione del sapere. In tal senso le due ricerche si collocano in continuità con la riflessione gramsciana, come evidenziato da Baldacci (2017) e ulteriormente approfondito da Romito e Antonelli (2018) nella loro proposta di un'etnografia critica dei processi educativi.

Postura

Venendo ora alla mia postura sul campo durante le osservazioni etnografiche, seguendo le indicazioni di De Silva e Onnis (2025) ho provato a mantenere una tensione all'ascolto e una postura riflessiva, provando a non indurre risposte desiderate nelle interazioni in classe. Nell'osservazione ho osservato prima di tutto il singolo studente per poi allargare il focus alle sue relazioni più prossime, ma limitandomi all'ambito scolastico: seguendo dei cerchi concentrici, ho osservato in primo luogo gli studenti, poi gli insegnanti per le attività di sostegno, poi gli insegnanti curricolari e gli esperti che a vario titolo hanno partecipato ai percorsi di orientamento. Ho scelto di escludere dalla ricerca un contatto diretto con le famiglie - anche se ho avuto modo di conoscerle - per porre un confine ad un volume di dati e note etnografiche che in un primo momento stava lievitando velocemente e per limitarmi all'analisi delle attività orientative presenti nel contesto scolastico. Ho così appreso

l'importanza di porre un limite chiaro alla costruzione del campo (Cohen, 2015) e all'osservazione dei suoi dispositivi specifici in azione.

Il setting che ho osservato più spesso è l'aula scolastica, ma ho avuto modo di comprendere il funzionamento degli altri appuntamenti (ad esempio i GLO, i consigli di classe per la stesura dei consigli orientativi e i colloqui individuali con le famiglie degli studenti con disabilità) chiedendo un report agli insegnanti quando non ho potuto parteciparvi in prima persona per i limiti posti dalle dirigenti nell'accesso al campo. Per quanto possibile, ho cercato di essere in ogni scuola una presenza continua e riconoscibile nei percorsi di orientamento, senza sottrarmi agli eventuali inviti da parte degli insegnanti ad una partecipazione più attiva alla vita della classe, nella convinzione che una normalizzazione della mia presenza potesse essere il modo migliore per entrare in contatto con i ragazzi e favorire una loro spontaneità nello scambio senza che "si sentissero osservati". In questo modo, la mia presenza in classe è diventata ben presto "scontata" (Cohen, 2015, p.136).

Infine, ho cercato di riportare nelle note etnografiche una descrizione fedele dei fatti, focalizzandomi sul linguaggio e sui gesti, trascrivendo parola per parola le frasi pronunciate da studenti e insegnanti senza abbreviazioni, evidenziando al massimo le parole "sporgenti" su cui soffermarsi nel momento dell'analisi tematica. Ho diviso così il momento della scrittura descrittiva da quello della scrittura riflessiva e analitica: la prima durante le mattine in classe e la seconda nei pomeriggi fuori dal campo.

Raccogliere le voci

Prima di venire qui (**al corso di Formazione professionale per operatori dei sistemi elettrico-elettronici**) che scuola frequentavi?

La scuola verde.

Ah, ci vado anche io come educatore. Ma al tecnico o al professionale?

Non mi ricordo, ma penso tecnico perché era difficile.

Era una buona classe?

Faceva schifo, c'erano pochi laboratori e pure l'organizzazione non era granchè, anche gli orari, avevamo tipo 4 ore il venerdì ma sabato mi ritrovavo sei ore.

Sei ore di sabato sono pesanti... Quindi sei venuto qua per fare l'elettricista?
In futuro dove ti vedi?

Penso a fare informatica.

Ah bello, per fare informatica però bisognerebbe studiare anche un po' di programmazione no?

Sisi, ma intanto sto qua. C'è da dire che sugli impianti sono migliorato.

Bene! Io non ne so molto, ma è tanto diverso lavorare a un impianto elettrico come quelli che fate o lavorare all'hardware di un pc?

Non so bene. Intendevo dire che a me piacerebbe fare software, programmazione.

Ah ok, ho capito. E se non queste cose cosa faresti? se non dovessi preoccuparti dei soldi.

Mah farei comunque informatica e punterei su quello, se poi proprio sono messo male faccio elettronica. Faccio come uno che avevo visto allo stage, andava in giro sempre con un altro e si aiutavano a vicenda. Erano uno elettrotecnico e uno programmatore, e si aiutavano a vicenda. Mia sorella lavora in ristorante e dice che è tutto una merda. è cameriera e ora è caposala. lei si è rotta il cazzo di lavorare tutto il giorno. sta uscendo pazza. è una rottura.

hai vari fratelli Matteo?

si una sorella e un fratello, tutti e due hanno circa trent'anni.

Anche io vado verso i trenta.

Ma tu fai lo psicologo?

No, sono educatore.

ma anche l'educatore fa lo psicologo no?

Non proprio...

Matteo è arrivato alla Formazione professionale dopo un percorso di riorientamento durante il primo anno alla scuola verde, un itinerario classico. È un ragazzo mite, non parla molto con i compagni e spesso lo si trova indaffarato a trafficare con gli oggetti nelle vicinanze del banco come i cavi elettrici o i materiali plastici per costruire piccoli circuiti. Ha una disabilità intellettiva lieve certificata e un carattere introverso, un'intervista statica e strutturata non avrebbe funzionato con lui. È stato necessario parlarci di volta in volta a ricreazione, quando aveva finito i suoi compiti in classe, o all'uscita da scuola. Ad oggi non so se sono riuscito ad entrarci realmente in contatto, probabilmente ci sarebbe voluto più tempo, ma dopo qualche mese ho avuto la sensazione che si sentisse più a suo agio ad aprirsi e ha voluto raccontarmi brevemente e con schiettezza - come nell'intervista che ho riportato in esergo - come è arrivato alla formazione professionale e quali sono le sue aspirazioni lavorative. Come nel caso di molti altri ragazzi tra i dodici e i sedici anni che ho incontrato, ho percepito nelle sue parole un senso di incertezza verso il futuro e poca chiarezza sui passi da compiere per realizzare i propri desideri. Questa insicurezza, mi è parso, viene talvolta mascherata da una ostentata fermezza nel perseguire il percorso scolastico scelto nel quale si stanno investendo tempo ed energie con notevoli sacrifici.

Le interviste come quella svolta con Matteo inducono a pensare che ogni intervista con giovani studenti che ambisca ad essere spontanea e autentica deve prevedere un continuo esercizio di costruzione di una relazione di fiducia nel quotidiano (Corbetta, 2014). In questa

ricerca, ogni intervista con giovani adolescenti nella fascia tra i 12 e i 17 anni è scaturita da un dialogo informale già avviato nei momenti informali a scuola e ha previsto una costante ma ogni volta inedita rinegoziazione delle domande preparate in partenza. Si è trattato di assecondare un interlocutore spesso sfuggente cercando allo stesso tempo, a differenza di ciò che si fa con la raccolta di storie di vita, ancora meno strutturate - almeno per come sono concepite in questa ricerca -, di ottenere informazioni quanto più precise possibile. Questa continua rinegoziazione ha reso le interviste con gli studenti le più sfidanti e divertenti tra quelle in cui ho avuto modo di sperimentarmi. Tra i temi ricorrenti attraversati nelle interviste si trovano le aspirazioni per il futuro, le motivazioni che hanno portato a scegliere l'indirizzo scolastico, il ruolo della scuola nelle proprie scelte di vita.

Per quanto riguarda le interviste con gli adulti, ho coinvolto dodici insegnanti curricolari e insegnanti per le attività di sostegno delle stesse classi, sei insegnanti con funzione strumentale orientamento e inclusione (due per scuola) e sei collaboratori esterni alla scuola (due orientatori, due psicologi, due tutor aziendali) intervenuti nei percorsi, per un totale di 24 professionisti. I criteri della scelta sono stati quindi l'appartenenza ai consigli di classe delle classi coinvolte e il ruolo ricoperto all'interno della scuola nel merito dei temi dell'orientamento e dell'inclusione. Trattandosi di adulti professionisti, le interviste sono state condotte in modo più strutturato e in ambienti protetti, anche se ho provato a ridurre al minimo l'artificialità e la rigidità del contesto chiedendo quando possibile di riservare all'intervista un tempo disteso (Sorzio 2005). Non ci sono state particolari resistenze per quanto riguarda la raccolta delle disponibilità delle persone ad essere intervistate perché il lungo lavoro di campo mi ha permesso in tutti i casi di conoscere prima, anche se solo per poco tempo, le persone intervistate ottenendo gradualmente la loro fiducia. Per quanto riguarda lo stile di conduzione dell'intervista qualitativa ho seguito le linee guida di Corbetta (2014) e Alivernini, Lucidi e Pedon (2008). Nella presente ricerca non sono state usate griglie o schede di rilevazione delle fonti orali: per ciascun professionista sono state preparate alcune domande di partenza, sempre differenti, orientate dal lavoro di campo che stavo conducendo parallelamente e scritte prendendo spunto da ricerche simili svolte con insegnanti nell'ambito dell'orientamento degli studenti disabilità. Le interviste già completate, essendo state svolte durante il lavoro di campo, hanno permesso di volta in volta di isolare dei nuclei tematici da approfondire nelle interviste successive. Per quanto riguarda l'anzianità di servizio e la posizione lavorativa, ho intervistato insegnanti di età varia, con una leggera prevalenza di insegnanti giovani che avevano iniziato a lavorare nelle scuole coinvolte da meno di tre anni.

Questi insegnanti, poco più della metà, lavoravano in scuole di periferia con un significativo ricambio nel corpo docenti e con contratti precari, alcuni della durata di alcune settimane o mesi, e in una situazione di instabilità legata all'incertezza della posizione che avrebbero occupato l'anno seguente. In seguito il materiale delle interviste è stato elaborato attraverso un'analisi tematica che ha permesso di isolare alcuni dei temi più emergenti per quanto riguarda le pratiche orientative degli studenti con disabilità: la cooperazione tra servizi diversi sul territorio, il rapporto scuola-famiglie, le pre concezioni degli insegnanti verso gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado, le differenti posizioni sul tema dell'inclusione e sulla disabilità, l'influenza di alcuni dispositivi scolastici sulla traiettoria scolastica degli studenti con disabilità. Applicata al tema dell'orientamento scolastico degli studenti con disabilità, l'analisi tematica ha permesso di esplorare in modo integrato come tale processo venga vissuto, costruito e negoziato dai diversi attori coinvolti. A partire dall'analisi congiunta delle interviste semistrutturate (rivolte a studenti, famiglie e professionisti), delle osservazioni etnografiche nei contesti scolastici e dei servizi di orientamento, e delle storie di vita delle giovani adulte (vedi capitolo successivo), sono state individuate ricorrenze legate, ad esempio, alle aspettative istituzionali, alle rappresentazioni della disabilità, ai margini di scelta percepiti e alle esperienze di supporto o di esclusione. La codifica ha messo in relazione le narrazioni soggettive con le pratiche osservate, consentendo di evidenziare scarti tra discorsi ufficiali sull'inclusione e modalità concrete di accoglienza e orientamento. Le storie di vita hanno inoltre reso visibile la dimensione longitudinale dell'orientamento, mostrando come decisioni scolastiche apparentemente puntuali siano in realtà inserite in traiettorie biografiche segnate da esperienze educative precedenti, etichettamenti e opportunità differenziate. In questo senso, l'analisi tematica ha funzionato come strumento per ricostruire i significati sociali e istituzionali dell'orientamento scolastico, restituendone la complessità e le implicazioni per l'autonomia e i progetti di vita degli studenti coinvolti nella ricerca.

Storie di vita scolastica

Nella scuola italiana in Eritrea c'erano linguistico, ragioneria, geometri e scientifico. C'erano queste quattro in un solo istituto onnicomprensivo. Solo

che poi il linguistico l'hanno tolto proprio quando sono arrivata io alle superiori. Io, convinta che avrei fatto quello per tutti gli anni prima, me l'hanno tolto. E quindi era rimasto da scegliere: Geometri, ma io negata e "handi" (agita le mani ironicamente per prendere in giro la sua disabilità) come faccio? Non potevo farcela. Scientifico facevo schifo in qualsiasi materia matematica. Quindi, ok, cosa faccio? Ah, non c'è più molta scelta, faccio ragioneria (ride). È andata esattamente così. Quindi, diciamo, non c'era alternativa. Era scegliere tra il meno peggio, dove rischiavo meno di essere bocciata.

Hanno tolto il linguistico proprio quando dovevi entrare tu! E com'è andata questa ragioneria?

È finita per piacermi. È stata una cosa molto strana. I primi due anni no, perché avevo un insegnante che era incapace di insegnare economia aziendale. Anzi, lui non sapeva nemmeno che io fossi nella classe... (...) Quindi io ero disperata. Mi son detta, ma dove son finita? Vabbè, questo per due anni. Poi in terza arriva il professore di economia aziendale con la P maiuscola. E io mi appassiono proprio malamente, come se non ci fosse un domani. A tutte le materie. Cioè, è stata proprio una conseguenza. Cioè, ha iniziato a piacermi lui. E quindi poi ha iniziato a piacermi diritto, economia politica, tutte le materie. Cioè, mi è scattato qualcosa. Perché comunque mi sentivo in difetto di essere in questo indirizzo che non mi piaceva. Invece poi, è arrivato lui e ha iniziato a insegnare molto bene. E così mi sono appassionata, tant'è che poi ho fatto economia e commercio all'università in Italia.

Miriam è una ragazza italo-eritrea, studia economia e commercio all'università e ha una disabilità motoria. Ci siamo conosciuti ad agosto 2023 alle assemblee di un gruppo di attivisti e attiviste per i diritti delle persone con disabilità a Bologna. La storia di Miriam è la prima storia di vita scolastica che ho raccolto ed è stato un primo tentativo che nella sua novità mi ha permesso di comprendere la potenza dell'intervista biografica.

Durante un'intervista biografica si può ripercorrere una storia di vita e ricostruirne gli snodi principali, ma soprattutto è possibile osservare in azione un'operazione di "selezione del vissuto" condotta con criteri spesso oscuri anche a chi la racconta. A differenza di altri metodi di ricerca qualitativa, la storia di vita permette di lasciare carta bianca alla persona intervistata, dandole uno stimolo iniziale e lasciando scorrere la narrazione con la libertà di individuare autonomamente le questioni più determinanti, le reali aspettative, i desideri, ma anche le tracce di ciò che "è rimasto in testa" di un determinato periodo di vita, tutti elementi che spesso si rivelano diversi dalle attese di chi conduce la ricerca e che con un'intervista, per quanto poco strutturata, farebbero fatica a emergere.

La raccolta delle storie di vita aiuta a defilarsi dalla prevedibilità con cui spesso, anche implicitamente, si cercano informazioni utili alla ricerca. Invece è grazie ad una ricostruzione inedita e distesa della propria storia, dovuta alla condizione allo stesso tempo di narratore e soggetto della narrazione, che può avvenire una comprensione più profonda e originale dei legami tra "problemi personali" e "questioni pubbliche" (Cohen, 2015). Da questo punto di vista, l'intervista biografica può "generare una teoria" o essere un tipo di "verifica" di teorie esistenti (Lichtner, 2008) e in questa sua bidirezionalità sta la sua ricchezza. Mi è capitato più volte di assistere a una sorta di stupore e autoironia nel realizzare che, ad esempio, si è scelta una scuola secondaria di secondo grado solo perché la persona di cui si era innamorati l'aveva scelta, per un film che aveva shockato l'immaginario in quel periodo, oppure, come nel caso di Miriam, per esclusione dopo la delusione per la chiusura dell'unico indirizzo scolastico che era convinta di voler perseguire, quello linguistico, salvo poi reinventarsi grazie alla mediazione di un professore "con la P maiuscola". Molte di queste "genealogie del sé" (Stern, 2011) non sarebbero state possibili senza i tempi distesi necessari alla raccolta di una storia di vita.

L'intervista biografica mi ha aiutato a osservare snodi dell'orientamento che non era possibile comprendere solo nell'osservazione in classe. Matteo Schianchi, nel suo *Il debito simbolico. Storia sociale della disabilità tra ottocento e novecento* ha messo in evidenza come la biografia sia uno strumento fondamentale per mettere in luce l'esperienza sociale delle persone con disabilità, nonostante le difficoltà della ricerca storica nel recuperare le biografie di persone con disabilità fino a pochi decenni fa, in particolare se di genere femminile (Schianchi, 2019). Nella presente ricerca sono state raccolte le storie di vita scolastica di due giovani attiviste con disabilità fisiche appartenenti a un collettivo che si occupa di diritti delle persone con disabilità. I casi scelti sono deliberatamente atipici e non rappresentativi della

traiettorie scolastica più comune per gli studenti con disabilità: hanno frequentato un liceo e hanno una disabilità fisica, quindi appartengono a un'“élite” rispetto agli studenti con disabilità intellettiva, almeno dal punto di vista delle aspettative di prestazione intellettuale proiettate su di loro dal sistema scolastico (gli ultimi dati a disposizione, risalenti all'a.s. 2022/2023, mostrano una distribuzione degli studenti con disabilità certificata nei diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado pari al 27% nei licei - principalmente di indirizzo artistico o di scienze umane -, 30,1% negli istituti tecnici e 42,4% negli istituti professionali, come riportato più nel dettaglio nel quadro etnografico “Disabilità e dispersione”).

Per garantire validità e affidabilità alle storie di vita raccolte ho posto delle domande di controllo per favorire una riflessione autocritica e non eccessivamente “romanzata”, ho incrociato il racconto chiedendo di integrarlo con fonti come foto e documenti significativi, e nel caso di dubbi ho posto domande ad altri informatori (Plummer, 2011).

Dopo aver raccolto una prima narrazione libera che rispondesse semplicemente alla domanda “ti va di raccontarmi la tua storia di vita scolastica?”, ho chiesto alle persone di isolare degli episodi di vita significativi riguardo le pratiche di orientamento a cui hanno preso parte e riguardo episodi di disabilitazione e inclusione vissuti a scuola (Goodson, 2011; Plummer, 2011). Per la preparazione degli spunti da cui far partire il racconto della propria storia di vita scolastica mi sono fatto ispirare liberamente da *Io a loro ho cercato di spiegare che è una storia complicata la nostra: voci, esperienze, testimonianze sulla disabilità all'Università di Bologna* un recente lavoro di raccolta di voci, esperienze e testimonianze sulla disabilità all'Università di Bologna (Bardasi, Natali, 2018). Nel corso della sessione ho scelto di fare poche domande, lasciar parlare, eventualmente rilanciare “seguendo la curiosità” e l'interesse manifestato da chi parla nel soffermarsi su apparenti dettagli. Un lavoro riflessivo su di sé porta sempre curiosità e sorpresa e ritengo che sia compito del ricercatore, per il piacere di entrambe le persone coinvolte nel momento narrativo, cogliere e approfondire quella curiosità. Si tratta di farsi guidare dal piacere dello scavo e *deragliare*, come proponeva Deligny, “educatore più per caso che per vocazione”, acuto osservatore dei linguaggi non verbali e gestuali giovanili, libertario e anti accademico (Deligny, 2020), che assumo come punto di riferimento per un'idea radicale e asistemica di orientamento dei giovani con disabilità.

Riassumendo, la storia di vita mi è servita principalmente in due modi: per scoprire la molteplicità di punti su cui agisce il dispositivo dell'orientamento nell'esperienza esistenziale

della persona, mostrando i suoi effetti di lunga durata; e per mostrare come il soggetto non sia solo una vittima dei dispositivi istituzionali, ma come invece si rimetta nella storia e si reinventi, resista (De Certau, 2010; Willis, 1977).

Posizionarsi tra attivismo e ricerca

"1. Fundamental principles to which we are both in agreement: disability is a situation, caused by social conditions, which requires for its elimination, (a) that no one aspect such as incomes, mobility or institutions is treated in isolation, (b) that disabled people should, with the advice and help of others, assume control over their own lives, and (c) that professionals, experts and others who seek to help must be committed to promoting such control by disabled people. (...) Our own position on disability is quite clear, and is fully in line with the agreed principles. In our view, it is society which disables physically impaired people. Disability is something imposed on top of our impairments, by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society. Disabled people are therefore an oppressed group in society. It follows from this analysis that having low incomes, for example, is only one aspect of our oppression. It is a consequence of our isolation and segregation, in every area of life, such as education, work, mobility, housing, etc. Poverty is one symptom of our oppression, but it is not the cause. For us as disabled people it is absolutely vital that we get this question of the cause of disability quite straight, because on the answer depends the crucial matter of where we direct our main energies in the struggle for change. We shall clearly get nowhere if our efforts are chiefly directed not at the cause of our oppression, but instead at one of the symptoms". (UPIAS, 1975)

Il manifesto della Union for the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) del 1975 (cit) è un documento fondamentale per la nascita del modello sociale della disabilità. Questo documento rappresenta un momento di svolta non solo sul piano teorico, ma anche come esito

di un movimento riuscito a individuare la disabilità come categoria politica. Nella forma di un lungo verbale di un'assemblea avvenuta il 22 novembre 1975, viene documentato il lungo lavoro di mediazione tra l'UPIAS stesso e la Disability Alliance per identificare nuovi "principi fondamentali della disabilità" da promuovere attraverso una pressione politica a livello parlamentare e mediante un'attivazione diffusa e orizzontale delle persone con disabilità e degli "alleati" che possono contribuire alla causa.

Nell'UPIAS si crea così un inedito gruppo di cittadini, sindacalisti, attivisti e ricercatori. Vik Finkelstein, uno dei fondatori, è stato attivista sui temi dell'accessibilità della casa e della vita indipendente e ha promosso e sostenuto il lavoro di vari gruppi di artisti con disabilità in UK negli anni Settanta, ma allo stesso tempo è stato un pioniere nel campo dei Disability Studies come membro del Leeds Centre for Disability Studies, nel cui archivio si possono trovare altri documenti meno diffusi che testimoniano la presa di parola pubblica di molti gruppi per i diritti delle persone con disabilità negli anni Settanta. La sua figura è un simbolo dell'inseparabilità tra attivismo e ricerca accademica, legame sostenuto dai Disability Studies fin dalle loro origini: da questo punto di vista, "nulla su di noi senza di noi" è il motto di molti movimenti per i diritti delle persone con disabilità, ma allo stesso tempo può essere interpretato come una linea guida metodologica per una ricerca qualitativa attenta ai fenomeni di oppressione nelle pratiche di costruzione e trasmissione della conoscenza. La ricerca sulla disabilità entra così a far parte del percorso di emancipazione della persona con disabilità, e non può essere delegata ad un gruppo di esperti che la studiano come un oggetto altro da sé sulla base di procedure metodologiche oggettive (Oliver, 1996).

Un mio desiderio era avvicinarmi ai Disability Studies non solo attraverso la mediazione dei testi e della letteratura scientifica, ma anche nelle pratiche. Nell'ambito della ricerca pedagogica, e in particolare dal punto di vista del pragmatismo pedagogico e nella pedagogia attiva, che condivido nei suoi principi anche come membro del Movimento di cooperazione educativa (MCE, 2018), per conoscere autenticamente bisogna sperimentare, perché il sapere pedagogico si crea stando nella pratica educativa e sociale (Dewey, 1949; Cambi, 2005). Così, ogni educatore è in qualche modo un attivista, perché deve fare in modo che la persona con cui avviene la relazione educativa possa coscientizzarsi, costruire relazioni solide, trovare le parole per esprimersi. Se si condividono i principi della pedagogia attiva, tale percorso è di coscientizzazione è necessario, non può essere calato dall'alto, e solo così, specularmente, l'educatore può essere messo nella condizione di imparare in qualsiasi contesto intellettuale e incidentale (Dewey, 2019; Ward, 2018) e educarsi reciprocamente "con la mediazione del

mondo” (Freire, 2022). Praticare autenticamente la pedagogia attiva vuol dire anche chiedersi a chi si sta rispondendo nel lavoro educativo quotidiano: si sta dando priorità alla persona che si ha davanti o alle esigenze dell'istituzione di cui si fa parte?

In tal senso va intesa la mia partecipazione alle attività del gruppo di persone impegnate sui temi della disabilità in città, una realtà creata da altre persone a cui ho preso parte con il mio portato dei saperi pedagogici “cooperativi” e con l’intento primario di imparare e affinare un sapere educativo capace di scendere nei contesti.

Genealogie della subordinazione

La posizione di Oliver sopra riportata viene ripresa nel testo di Miranda Fricker *Epistemic injustice: power and ethics of knowledge* (Fricker, 2007) in cui attraverso il concetto di “ingiustizia epistemica” vengono messe in luce le modalità con cui la comunità accademica ha effettivamente escluso, delegittimato, deformato, minimizzato la voce delle persone disabilizzate e razzializzate minando specificamente la loro capacità di produrre, costruire o usare la conoscenza solo sulla base dell’appartenenza a gruppi considerati minoritari. Alcuni esempi di ingiustizia epistemica sono riportati da Amandine Catala in *Autism, epistemic injustice, and epistemic disablement: a relational account of epistemic agency* (Catala, Faucher, Poirier, 2021):

“You might have been told that people with autism do not want social or romantic relationships, but this is a myth. While it is true that many of us struggle to create or maintain them, this does not mean that we do not want them. I have met some people with autism who, as a result of their experiences of repeated failure, have decided not to pursue friendships or relationships and focus on spending their lives on their own, but this is a rarity” (Drew, 2017, p. 127; in Catala, Faucher, Poirier, 2021).

“[E]xperts deduce that because of my autism I am not a social person and that I like objects more than people. This is a big misconception” (Kedar, 2012, pp. 99–100; in Catala, Faucher, Poirier, 2021).

“Many people, again lay and professional alike, believe that all people with autism are by definition incapable of communicating, that they do not experience emotions, and that they cannot care about other people or the world around them. My experience, both personally and with others like me, is that in many cases quite the opposite is true” (Prince-Hughes, 2004, p. 31; in Catala, Faucher, Poirier, 2021).

Nell’articolo vengono raccolte da varie fonti le voci di alcune persone autistiche in merito alla presunta disposizione ad evitare o perfino disdegnare le relazioni sociali. In questo caso, attraverso la presa di parola diretta di persone e ricercatori autistici è stato possibile mettere in luce le differenze tra i racconti delle esperienze in terza persona, fondati principalmente sullo studio della letteratura scientifica, e i racconti di esperienza in prima persona, osservati da una prospettiva incarnata. La prospettiva è “incarnata” perché a ben guardare molte delle forme di ingiustizia epistemica hanno a che fare con la svalutazione delle esperienze e dei saperi più legati al corpo. Il corpo è la manifestazione della storia, di un sapere in continua evoluzione, situato, vulnerabile, non universale e assoluto. Per questo ci si può riferire al “corpus” teorico per indicare una selezione, parziale e posizionata, di testi presi come riferimento per una specifica ricerca (Borghi, 2019). Attraverso il corpo “infermo” si produce la violenza simbolica che alimenta le oppressioni legate alla disabilità (Schianchi, 2019), attraverso le sfumature cromatiche della pelle prendono forma le “linee del colore” e le categorie intellettuali alla base della razzializzazione (Fanon, 2002; Scego, 2021) e attraverso argomenti biologicisti si è giustificata scientificamente per secoli la superiorità del maschile sul femminile (Irigay, 1989). Non è un caso che dal coacervo delle oppressioni del corpo abbia preso forma, su spinta del femminismo nero, la teoria dell’intersezionalità che oggi, non senza fatica, si sta allargando in ogni campo delle scienze sociali (Davis, 2018; Santoni, 2022). Risalendo ancora più indietro, Bouteldja mette in luce come l’esclusione del corpo dalla ricerca accademica abbia radici profonde nella divisione corpo-mente alla base della modernità coloniale operata dalla maggior parte degli intellettuali europei dell’epoca, a partire dal pensiero meccanicista e dualista di Cartesio e Bacone (Bouteldja, 2016, in Borghi, 2020, p.53).

In tempi più recenti altri autori hanno evidenziato come sia la conoscenza stessa ad essere “incorporata”, cioè storicamente situata e costruita. Michel Foucault, ad esempio, pur mantenendo una postura accademica tradizionale nei metodi di trasmissione della conoscenza

(Borghi, 2019), offre uno sguardo disincantato verso la possibilità di ottenere un sapere assoluto, nel senso letterale, separato dal mondo. Foucault mostra come a partire almeno dall'avvento del capitalismo, inteso come sistema economico ma soprattutto come ethos, la scienza abbia legittimato l'istituzionalizzazione delle persone devianti da parte delle strutture del potere e come il potere eserciti un controllo biopolitico per disciplinare i corpi, sia attraverso meccanismi di coercizione fisica sia attraverso l'elaborazione di categorie sociali normative e gerarchicamente organizzate (Foucault, 1972). Il legame tra conoscenza e potere nel passato è stato molto sbilanciato e in questo senso una ricerca condotta da chi per secoli è stato solo oggetto di studio e ora ne diventa soggetto e autore assume i tratti di una ricerca emancipatoria (Costantino, Gariglio, 2025).

Dunque, il posizionamento che ho voluto mantenere nella presente ricerca, da ricercatore non disabile che studia come i dispositivi dell'orientamento scolastico influenzano le storie di vita degli studenti con disabilità, prova a costruire un rapporto più immediato tra ricerca e attivismo, tra vissuto e conoscenza scientifica, consapevole dei rischi che un tale approccio porta con sé. Il primo rischio è cadere in una posizione essenzialista, sulla base della quale l'esperienza vissuta, invece che essere un valore aggiunto e offrire uno sguardo insostituibile per una specifica ricerca, diventa condizione indispensabile e in un qualche modo esclusiva per la presa di parola sull'argomento. In questo ultimo senso, una posizione essenzialista è comprensibile come risposta alla strutturale mancanza di rappresentatività di soggettività appartenenti a categorie inferiorizzate nelle file dei ricercatori e delle ricercatrici, e alla facilità con cui è possibile appropriarsi di saperi subalterni e militanti da una posizione di potere come quella conferita dallo status accademico. Il secondo rischio è legato alla matrice politica dei Disability Studies, che porta con sé discorsi, linguaggi e rivendicazioni riconosciute come valide, ma che rischiano di rimanere in una posizione marginale di denuncia, impermeabili a un sistema che non le riconosce veramente come sue, andando incontro così a una sorte simile a quella del concetto di "inclusione": nessuno può dirsi retoricamente contrario all'inclusione, ma metterla in pratica è altra cosa.

L'impiego di più metodi di ricerca qualitativa ha implicato diversi modi di entrare sul campo, a volte come osservatore, poi occasionalmente partecipando alle attività di orientamento, ma anche come attivista e ricercatore che interroga altre attiviste. Nella convinzione che sia impossibile una separazione netta tra i due campi, nel corso della ricerca ho posto attenzione a isolare il momento della ricerca da quello dell'attivismo, in un equilibrio delicato tra una

postura descrittiva e una postura critica e politica. Scrive Stefano Onnis in un breve capitolo sulla postura etnografica in riferimento alla necessità di un bilanciamento tra ricerca e attivismo che “è importante al contempo tenere conto che il ricercatore non deve solo riconoscersi epistemologicamente come parte della ricerca stessa (questione ormai assodata nel campo delle scienze sociali), ma deve essere consapevole che il fatto di essere parte del campo stesso di osservazione, non solo in quanto studioso, può aiutare a comprenderlo di più”. In altri termini, quello che suggerisce l'autore è che per comprendere con profondità il campo della ricerca sulla disabilità non basta l'osservazione partecipante con le sue procedure quasi automatiche (entrare sul campo, osservare, annotare, uscire dal campo, scrivere), ma il campo della disabilità va vissuto partecipando attivamente. In tal senso, seguendo i Disability Studies, l'organizzazione logistica di una due giorni di manifestazione, la mia responsabilità di regia audio e video, la gestione dei contatti con gli ospiti, del loro pernottamento e dei loro viaggi con esigenze specifiche legate alle diverse condizioni di disabilità, la curatela dell'offerta artistica e dell'elaborazione di un documento politico per entrare in rapporto dialettico con l'amministrazione comunale, sono stati momenti estremamente formativi che hanno informato la presente ricerca e la mia esperienza sul campo di una “materialità” difficilmente raggiungibile senza un mio coinvolgimento diretto. In questo senso, l'impegno politico ha portato un valore aggiunto alla ricerca e viceversa, permettendo alla ricerca accademica di “aprirsi alla città” e a linguaggi che difficilmente trovano spazio nelle aule universitarie.

Chiudo la riflessione sul mio posizionamento nel campo della ricerca con una domanda che mi sembra mostri bene la modalità di azione con cui ho provato di accostarmi ai soggetti della ricerca, nel tentativo di non sovradeterminarli e di mantenere un giusto equilibrio tra ricerca e attivismo. In fondo alla raccolta delle storie di vita, ho posto uno stimolo riflessivo di nuovo ispirato da Deligny e dal suo *Semi di canaglia* (Deligny, 2020): “Che seme metteresti in una giovane studentessa con disabilità che frequenta la scuola media, magari senza il tuo capitale culturale né una famiglia alle spalle, perché possa attivarsi, prendere parola e incidere sulla realtà?”.

Quadro teorico

L'indagine si articola su due principali ambiti teorici: da un lato, la Pedagogia Speciale italiana (Bocci, 2021; Canevaro, Nocera, Ciambrone, 2021; Dainese, 2016; Friso, Caldin, 2022), integrata con i contributi critici dei Disability Studies in Education (Connor, Gabel, Gallagher, Morton, 2008; Medeghini, Valtellina, D'Alessio, Vadalà, Marra, 2013); dall'altro, la letteratura socio-antropologica sull'orientamento e la segregazione scolastica che ha condotto ricerche di tipo qualitativo ed etnografico (Willis, 1977; Romito, 2016a; Van Zanten, 2001). Questi due ambiti sono messi in dialogo attraverso l'adozione del concetto di violenza simbolica elaborato da Pierre Bourdieu. Tale concetto è utile sia per analizzare i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze all'interno dell'istituzione scolastica (Bourdieu, 1970), sia per comprendere i processi di costruzione sociale della disabilità in ambito scolastico (Schianchi, 2022), con particolare attenzione alle pratiche di orientamento. Nei seguenti capitoli analizzerò in primo luogo lo stato dell'arte della ricerca in pedagogia speciale e sull'orientamento, per poi unire i due filoni di ricerca attraverso un affondo sul concetto di violenza simbolica, lente essenziale per la comprensione del seguente lavoro di campo.

Pedagogia speciale e Disability Studies

Il sistema di inclusione scolastica italiano, spesso celebrato per il suo impianto culturale, politico e normativo in Italia come all'estero, a cinquant'anni dalla sua nascita è oggetto di crescenti critiche. Una parte del dibattito pubblico sembra muoversi secondo una logica "binaria" e demolitoria: laddove emergono criticità o fragilità nel funzionamento del sistema dell'inclusione, se ne deduce la necessità di rimetterne in discussione l'intero impianto. Tale atteggiamento strumentalizza i limiti dell'inclusione come argomento per screditarne l'intera storia, inclusi i movimenti e le lotte sociali che a partire dagli anni '70 ne hanno supportato con forza lo sviluppo trovando istituzioni pubbliche in grado di ricercare, accompagnare e sostenere le istanze più progressiste della società. Se da un lato questa tendenza opera una rimozione attiva della memoria storica che ha contribuito a plasmare il modello italiano di inclusione scolastica, dall'altro contribuisce, per contrasto, a una sua "monumentalizzazione" retorica, come si può osservare, ad esempio, nella formulazione delle più recenti Indicazioni

Nazionali, dove l'inclusione è evocata più nei suoi principi astratti e spesso retorici che come pratica critica e trasformativa.

In questo capitolo, si intende affrontare queste tensioni attraverso un duplice percorso: da un lato, restituendo profondità storica al concetto, ricostruendo brevemente le radici e le traiettorie che hanno reso possibile la nascita e l'evoluzione di un sistema di inclusione scolastica tutt'oggi ancora unico nel contesto europeo e mondiale; dall'altro lato, accogliendo la necessità di una critica al modello vigente a partire da un'idea di inclusione concreta, "materiale" - poiché l'inclusione completa è un principio guida verso cui tendere (Dainese, 2016), mentre qui intendo l'inclusione piuttosto come l'esercizio e la sperimentazione quotidiana di pratiche e la costruzione di saperi aperti alla diversità, perfettibili e capaci di riformarsi -. In seguito dunque passerò in rassegna le principali fragilità del sistema dell'inclusione scolastica attraverso le analisi di ricercatori e ricercatrici nell'area dei Disability Studies in Italia (gruppo di ricerca "GRIDS") integrandole con le sottolineature raccolte a partire dalle testimonianze di studenti e attivisti per i diritti delle persone con disabilità.

Per superare tali limiti, il capitolo si conclude aprendo al lavoro di campo e alle storie di vita scolastica degli studenti con disabilità che seguiranno nei prossimi capitoli: in un contesto in cui molti diritti sono effettivamente garantiti dalla normativa, ma di fatto sono inesigibili nella materialità della vita scolastica quotidiana, sono gli studenti e le studentesse a indicarci quali sono gli inciampi, le storture, gli aspetti più retorici che nonostante una buona normativa producono i processi di disabilitazione in ambito scolastico. In questo modo si vuole contribuire a una pedagogia della partecipazione³ scendendo "un gradino più giù" ed entrando nelle esperienze e nelle storie delle persone, contribuendo così a una ricerca capace di costruire le condizioni per la presa di parola di tutti gli studenti, come scrive Andrea Canevaro, nella consapevolezza che i processi di disabilitazione riguardano anche e in un certo senso soprattutto chi non è in una condizione di disabilità.

³ Per pedagogia della partecipazione intendo un vasto ambito di ricerca pedagogica che affonda le sue radici nell'attivismo pedagogico democratico di Dewey (1916), Freinet (2022), si sviluppa nella pedagogia critica di autori ad esempio come Freire (2022). *Pedagogia dell'autonomia* e Giroux (2023) e trova applicazioni concrete più recenti nei contesti scolastici e sociali prestando particolare attenzione alle forme "tokenistiche" e meramente simboliche o retoriche di partecipazione (Hart, 1992). Il filo rosso in queste diverse e parziali espressioni della letteratura pedagogica è che non esiste educazione senza coinvolgimento attivo dei soggetti, che occorre vigilare contro forme di pseudo-partecipazione che restano simboliche e che politica e pedagogia sono concetti non separabili.

Breve storia dell'inclusione scolastica in Italia

Quella dell'inclusione scolastica in Italia è una storia recente, ma occorre risalire almeno al XIV secolo per comprendere le evoluzioni delle forme di educazione e scolarizzazione delle persone con disabilità che hanno portato all'attuale sistema formativo. Prima di tale periodo, rileva Matteo Schianchi, storico della disabilità, è difficile se non impossibile recuperare ricognizioni storiche sul tema e le poche ricerche che si possono trovare riguardano, come per altri ambiti della ricerca storica, alcuni grandi pedagogisti e importanti istituzioni mediche ed educative in grado di produrre materiali utili alla storiografia (descrizioni cliniche, trattati, annotazioni di carattere pedagogico), mentre si sa poco dell'educazione della maggior parte delle persone disabili che conduceva una vita lontana dai centri del potere e dalle istituzioni. Sappiamo che vi sono state diverse fasi in cui figure che hanno contribuito alla preistoria della pedagogia speciale "canonica" con elaborazioni di metodi e forme di istruzione centrate sulle diverse disabilità a partire da quelle di tipo sensoriale, ma al di là di sperimentazioni isolate ed esperienze avanguardistiche, la sensibilità più diffusa corrispondeva a un'interpretazione dell'infermità (così Matteo Schianchi) come minorazione, come devianza "irrecuperabile" e di conseguenza ne riteneva superflua la sfida educativa. Nonostante siano stati fatti enormi passi avanti nei modelli interpretativi della disabilità, una visione deficitaria e individuale della disabilità rimane maggioritaria: l'infermità e la disabilità sono ancora oggi percepiti come concetti che portano in sé un significato "simbolico" intrinsecamente negativo.

Verso la fine dell'Ottocento, l'istituzione dei primi centri medico-pedagogici ha segnato un momento di svolta nella considerazione dell'infanzia (Bocci, 2011), non più intesa solo come fase preparatoria dell'età adulta, ma riconosciuta come tappa dello sviluppo della persona dotata di valore intrinseco. L'attenzione rivolta all'osservazione sistematica del comportamento infantile e delle capacità di adattamento ha condotto a una rivalutazione delle possibilità educative di soggetti precedentemente ritenuti privi di potenziale formativo. Attorno a tali istituti con il tempo si è delineata una progressiva convergenza tra le ricerche sui processi di apprendimento durante l'età evolutiva e i principi della pedagogia speciale. Tale evoluzione è stata favorita dal contributo di figure di rilievo quali Itard, Fröbel, Vygostkij, Korczak, Freinet e, in particolare, Maria Montessori, il cui pensiero ha influenzato in modo significativo la riflessione pedagogica e medica (neuropsichiatrica) italiana, ponendo le basi per una nuova visione dell'educazione centrata sullo sviluppo delle potenzialità

individuali (Bocci, Peliti, Piacentini, 2025) e sull'utilizzo di materiali e tecniche per una didattica attiva e inclusiva anche a favore delle classi popolari.

Classi differenziali

In Italia, le prime sperimentazioni di Maria Montessori sono coeve alla nascita dell'istruzione pubblica di massa, ma un primo intervento diretto dello Stato per la scolarizzazione delle persone con disabilità avviene negli anni successivi alla prima guerra mondiale, quando la disabilità diventa una condizione più presente a causa dei numerosissimi ex soldati mutilati e invalidi rientrati da anni di conflitto e avviene uno slittamento nella sensibilità sociale. Come riporta Matteo Schianchi ne *Il debito simbolico* (2019), la prima guerra mondiale avrà un impatto significativo nella "visibilizzazione" della figura dell'infermo, che poteva essere assimilato al ruolo del combattente che ha sacrificato il suo corpo al servizio della patria, alimentando in questo modo a una sorta di "debito" moralistico delle società nei confronti dei soldati mutilati e invalidi di guerra.

In seguito, la riforma Gentile (1923), prima grande riforma del sistema scolastico italiano che ancora oggi dà forma all'impostazione della scuola secondaria di secondo grado (Galfrè, 2017), prevede per la prima volta l'estensione dell'obbligo scolastico per "i ciechi e i sordomuti che non presentino altre anomalie" in scuole ad essi riservate che sono intese a sostituire gradualmente gli istituti privati e cattolici che si occupavano di disabilità sensoriali. Per gli alunni cosiddetti "anormali" invece sono istituite per la prima volta delle classi differenziali all'interno delle scuole pubbliche a indirizzo generale, anche se non troveranno applicazione per la mancanza di procedure chiare sulla loro istituzione. In una successiva legge quadro del 1928 (n. 577), in pieno ventennio fascista, si prevede che le classi differenziali siano sottoposte al controllo delle facoltà mediche per quanto riguarda l'organizzazione del lavoro pedagogico e per la stesura di norme di condotta (Schianchi, 2012), e che gli insegnanti delle scuole per ciechi e sordomuti siano tenuti a formarsi sulle tecniche educative adatte agli studenti in apposite scuole di metodo.

Una più chiara distinzione tra classi differenziali e classi speciali si delineerà poi nel secondo dopoguerra, quando viene pubblicata una circolare ministeriale imperniata attorno a principi che ispirano quella che può essere definita la "fase della medicalizzazione" nell'educazione degli studenti e delle studentesse disabili:

Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. scuole Montessori. Le classi differenziali invece non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari” (circolare ministeriale 1771/12 del 1953, in Schianchi, 2012)

In seguito, tramite decreto del presidente della Repubblica, sarà anche avviato un servizio di medicina scolastica operante anche all'interno delle scuole speciali. Gli operatori sanitari a scuola avranno un ruolo di accertamento e conferma della minorazione segnalata in primo luogo dall'insegnante. L'esito di questo meccanismo è la creazione di una separazione sempre più netta tra studenti con disabilità fisiche dagli altri, che vengono inviati nelle scuole speciali solo se non “possono trarre profitto da un buon insegnamento nella scuola comune”. Il paradigma medico di interpretazione della disabilità in questo momento è incontestabilmente imperante in ambito formativo e sulla base di tale modello viene delineato il grado della separazione dagli alunni “normodotati”.

Nel 1962, con quella che sarà definita la riforma più importante del secondo dopoguerra, viene istituita la scuola media unica e vengono introdotte le classi differenziali al suo interno. Negli stessi anni, parallelamente allo straordinario ampliamento della scuola di massa, il numero degli studenti nelle classi speciali e differenziali lievita costantemente. Si passa da 1133 classi differenziali nella scuola elementare nel 1963-64 a 6199 nel 1970-71 e attorno all'intero dispositivo si realizza una sorta di “sovraffollamento” di alunni, insegnanti, corsi di specializzazione, stanziamenti pubblici che portano a una “cronicizzazione delle classi differenziali (che stando alla normativa sono concepite come una fase di passaggio per

accedere alle “classi normali”) e a una netta ghettizzazione degli alunni con disabilità” (Bocci 2011).

Il superamento delle classi differenziali

Nel corso degli anni Sessanta e Settanta molte inchieste sociali metteranno in luce le storture del dispositivo della differenziazione. In *Lettera a una Professoressa* di Don Lorenzo Milani (2010) troviamo una denuncia alla logica selettiva e classista permanente nella scuola pubblica nonostante la sua apertura a più ampi settori della società civile; ne *Le vestali della classe media* (Barbagli, Dei, 1969) si mette in evidenza la reticenza degli insegnanti a discostarsi dal modello di scuola precedente alla riforma della scuola media e all'accoglienza (almeno sul piano teorico) di un alto numero di studenti anche di origine popolare nella scuola pubblica. Ma è con l'articolo di Bruno Ciari *La grande disadattata* (1968) che si segna più marcatamente un punto di svolta nel dibattito sulla relazione tra scuola e “normalità”. L'articolo, anche per la grande influenza che trae dalla pubblicazione de *L'istituzione negata* di Franco Basaglia (1968), merita un approfondimento perché indica una traiettoria teorica e pratica apripista nel percorso che porterà al superamento, di lì a sette anni, delle classi differenziali. Il suo contributo smaschera con inedita lucidità come le condizioni di salute e di eventuale disabilità o di “ritardo/disadattamento” utilizzate per segregare gli studenti nelle classi differenziali servano a mascherare la discriminazione di classe verso gli studenti di classe popolare che per la prima volta si affacciavano nelle scuole medie. Sullo stesso sentiero intellettuale di Ciari, il neuropsichiatra infantile Michele Zappella ha contribuito allo smascheramento del dispositivo della differenziazione sulla rivista *La riforma della scuola* con il suo intervento *Un paese di deficienti*, dove denuncia la confusione tra causa ed effetto nelle analisi che attribuiscono il cosiddetto “sottosviluppo” dei bambini appartenenti alle classi popolari a una presunta carenza individuale, piuttosto che a condizioni socio-economiche sfavorevoli. Tramite un'analisi dei test “diagnostici” impiegati da molti insegnanti per argomentare l'incapacità dell'alunno di partecipare alle attività delle classi comuni, Zappella mostra come l'istituzione scolastica di fatto non distingua tra deficit di natura socioculturale e disabilità vere e proprie (Roghi, 2023).

La questione centrale, allora, riguarda i criteri di definizione del “disadattamento”: in base a quali standard un bambino viene etichettato come anormale? È possibile e desiderabile

cercare un “metro della normalità”? Nel rovesciamento prospettico operato da Ciari, proposto negli stessi termini anche da Andrea Canevaro con il suo *I ragazzi scomodi. Disadattamento dei ragazzi e/o della società?* (1970), “disadattato” non è il bambino, ma l’istituzione scolastica stessa. Seguendo l’approccio fenomenologico proposto da Basaglia, Ciari sospende il giudizio sulla patologia e riformula il ruolo della scuola come parte integrante di un progetto educativo democratico, fondato sulla cooperazione continua tra scuola e città (Ciari è direttore delle attività parascolastiche ed educative del Comune di Bologna prima della sua prematura morte nel 1970). In questa logica trova spazio anche la sperimentazione del tempo pieno nella scuola primaria sperimentata inizialmente nella città di Bologna e poi allargata a livello nazionale.

Negli stessi anni, grazie alla diffusione in ambito accademico e culturale dei contributi critici sulle istituzioni totali di Foucault, Goffman, Basaglia, Chomsky, iniziano a mobilitarsi aree della società impegnate nella promozione di processi di deistituzionalizzazione, processi che hanno avuto la funzione di riconfigurare i modi di rapportarsi con l’istituzione stessa. La storia della deistituzionalizzazione meriterebbe un approfondimento a sé, ma ai fini della presente ricerca è importante sottolineare come l’istituzione con cui si poteva entrare in dialogo e scontro era percepita come un luogo pubblico in evoluzione (si stava ancora strutturando il sistema scolastico, sanitario e amministrativo secondo gli indirizzi della Costituzione) su cui era possibile agire è possibile incidere, un luogo permeabile, almeno in parte, ai movimenti di riforma progressista della società.

In tal senso, una storia fondamentale che anticipa finalmente la legge del 1977 sul superamento delle classi differenziali è quella di Mirella Casale, insegnante e madre di una studentessa di nome Flavia che all’età di sei mesi contrae l’influenza asiatica che la porterà a sviluppare un’encefalite virale che le causa gravi lesioni cerebrali e pertanto viene inserita in una classe differenziale. La Casale inizia una battaglia che a partire dalla sua esperienza personale si allarga a quella di molte altre famiglie. Tra il 1968 e il 1975 riesce a mobilitare diversi gruppi di genitori e organizza uno “sciopero al contrario” in cui i genitori degli studenti disabili praticano una sorta di “inserimento selvaggio” nelle cosiddette classi normali (Raimo, 2022). Insieme a Mirella Casale ci sono moltissime associazioni di categoria, movimenti sociali e gruppi informali che sostengono la battaglia per il superamento delle classi differenziali. Una di queste, di cui Ciari è stato tra i fondatori e animatori principali, è il Movimento di Cooperazione Educativa, movimento ispirato al movimento per la scuola

moderna di Élise Lagier-Bruno e Célestin Freinet in Francia. Il sostegno al movimento per il superamento delle classi differenziali da parte di un nutrito gruppo di insegnanti (il movimento negli anni '70 si trovava in una fase di grande espansione) indica che una parte consistente dei "tecnici" e funzionari dello stato interpretava in senso militante il proprio mestiere nel settore pubblico, non come tecnici riproduttori delle disuguaglianze in entrata e al servizio dell'istituzione, ma come lavoratori che contribuivano a dare forma ad istituzioni pubbliche "aperte" e in particolare a una scuola democratica ancora in costruzione dopo l'uscita dalla seconda guerra mondiale.

Per riassumere, allargando il quadro, la progressiva eliminazione delle classi differenziali va inserita in un contesto di un inedito rapporto tra movimenti sociali e istituzioni che nello stesso decennio ha portato a una grande stagione riformista che ha prodotto, tra le altre cose, l'istituzione del tempo pieno nella scuola primaria (Legge 820/1971), l'apertura dei consultori familiari (Legge 405/1975), la riforma psichiatrica (Legge 180/1978) e la nascita del Servizio Sanitario Nazionale (Legge 833/1978) segnando una svolta verso un modello di Stato orientato all'equità e all'universalismo dei diritti (D'Alessio, 2011; Dainese, 2016).

La legge del 1977 e l'integrazione scolastica

Il crescente movimento per il superamento delle classi differenziali riuscì a porre il tema al centro dell'agenda politica e ottenne una prima legittimazione istituzionale nel 1975 con la relazione Falcucci, documento nato da un'indagine commissionata dal Ministero dell'Istruzione in cui sono contenuti i principi ispiratori della Legge 517/1977 e della stessa Legge 104/1992. Il rapporto vuole monitorare una prima sperimentazione di inserimento di studenti con disabilità nelle classi comuni avviata già con la precedente legge 118/71. Si tratta di uno dei pochi esempi di un prodotto di una commissione istituzionale capace di dettare un orientamento normativo ma soprattutto culturale avanguardistico. Un passaggio della relazione ne mette ben in luce il posizionamento:

“Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo

personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini con disabilità non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico, deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella. Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono state lasciate prevalentemente in ombra. L'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola, se costituisce infatti un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e di affermazione. Si dovrebbe giungere per questa via ad allargare il concetto di apprendimento affinché, accanto ai livelli di intelligenza logica-astrattiva, venga considerata anche l'intelligenza sensorio-motrice e pratica e siano soprattutto tenuti presenti i processi di socializzazione". (Relazione Falcucci, 1975)

Già in poche righe si può comprendere come la prospettiva delineata nella Relazione Falcucci richieda un ripensamento della scuola nel suo complesso: non si può produrre un'inclusione dignitosa e autentica senza un cambiamento nei metodi di valutazione, nell'ampliamento delle facoltà di apprendimento alle sfere più legate al corpo e nella cura dei processi di socializzazione per tutti gli studenti, non solo per gli studenti con disabilità.

Due anni dopo, la legge 517/1977 "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico" con gli articoli 2, 7, e 10 introduce per tutti gli alunni con qualunque tipo di disabilità l'integrazione scolastica e la programmazione didattica, organizzativa e finanziaria, alla quale dovevano provvedere lo stato e gli enti locali secondo le rispettive competenze. Nata come "dispositivo di rinnovamento dell'ordinamento della scuola dell'obbligo" (Pavone, 2017) la legge 517 si contraddistingue per il suo carattere sistematico in grado di comprendere i principali nodi politico-pedagogici dell'inclusione scolastica e rimane ad oggi il caposaldo

principale di un sistema di inclusione più avanzati a livello internazionale (Canevaro, 2007; Canevaro, Ianes, 2008; Dainese, 2016; Nocera, 2001).

Il testo, seguendo le indicazioni della Circolare Falcucci, supera le classi differenziali e si focalizza sull'impiego funzionale dell'organico assegnato alla scuola, sulla programmazione educativo-didattica con un ampliamento dell'offerta formativa, sulla previsione di interventi individualizzati adeguati alle esigenze dei singoli allievi, sulle garanzie offerte del servizio socio-psico-pedagogico e sulla valutazione formativa. Gli articoli 2 e 7 riguardano nello specifico le disposizioni sull'integrazione fondata sulla programmazione educativa flessibile che, *nell'ambito dell'unità della classe*, può comprendere attività integrative anche per realizzare «interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni» (Una formalizzazione più precisa del Piano Educativo Individualizzato (PEI) arriverà con la CM n. 258/83). Tale programmazione, a misura delle esigenze di ciascuno studente, è orientata ad attuare una doppia finalità: garantire il diritto allo studio di tutti gli studenti (con un focus sugli apprendimenti) e garantire il diritto a un'educazione intesa come promozione della piena formazione della personalità degli alunni, anche in termini di socializzazione. Una innovazione determinante, a fronte delle perplessità di parte dell'opinione pubblica sull'opportunità di unire nella stessa classe studenti con esigenze formative anche molto differenti dopo la sperimentazione iniziata nel 1971, riguarda la compresenza in classe di insegnanti specializzati in possesso di particolari requisiti formativi e capacità, anche se con notevoli discrepanze tra la scuola primaria e la scuola media, dove inizialmente potevano essere presenti in classe per un numero massimo di sei ore settimanali.

In seguito, la successiva Legge Quadro 104/1992 “Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” raccoglie i provvedimenti che si sono susseguiti tra il 1977 e il 1992, fornendo un assetto normativo organico per la tutela dei diritti delle persone con disabilità, sancendo l'accesso all'istruzione, alla vita sociale e al lavoro su basi di pari dignità. La Legge quadro 104 del 1992 comprende l'utilizzo di documenti come la Diagnosi Funzionale (DF), il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il PEI come strumento educativo personalizzato. Il *Piano Educativo Individualizzato* (PEI) viene elaborato da un gruppo di figure professionali e familiari che, a partire dalle indicazioni presenti nella Diagnosi Funzionale (DF) e nel Profilo Dinamico Funzionale (PDF), definiscono anno per anno gli obiettivi di apprendimento e di socializzazione dell'alunno. Nel documento trovano spazio le strategie didattiche più idonee rispetto alle caratteristiche della

disabilità, insieme alla pianificazione delle risorse - umane, materiali ed economiche - necessarie a favorirne il raggiungimento.

A differenza della legge del 1977, la legge 104/1992 sancisce nuovi diritti, primo fra tutti la considerazione della persona con disabilità lungo tutto l'arco della vita, comprendendo la salute, l'integrazione scolastica, il lavoro, la casa e i trasporti, il superamento delle barriere comunicative e architettoniche. Tale ampliamento risponde ad un'idea di integrazione scolastica come rete di sostegni: solo attraverso la collaborazione di scuola, famiglia, territorio, servizi è possibile creare contesti inclusivi (Canevaro, 2006; Dainese, 2020). Però la prospettiva rimane sostanzialmente quella dell'integrazione scolastica: tutti i documenti hanno un carattere prevalentemente individuale rispondente a una lettura della disabilità come una caratteristica strettamente personale che connota l'identità del soggetto primariamente a partire dalla sua condizione medica.

ICF, paradigma dell'inclusione e normativa recente

Dal 2000 ad oggi si entra in una fase incentrata sul paradigma dell'inclusione scolastica, un approccio che prova a superare le storture del modello dell'integrazione. Mentre il paradigma dell'integrazione (anni '70-'90) puntava a inserire gli alunni con disabilità nelle classi comuni, fornendo loro sostegni specifici ma con l'idea che dovessero "adattarsi" al contesto scolastico, il paradigma dell'inclusione (approssimativamente dal 2000 in poi) prova a rovesciare la prospettiva: è la scuola che deve trasformarsi per accogliere la diversità di tutti gli studenti rimuovendo le barriere all'apprendimento, alla socializzazione e alla partecipazione, anche se la fase dell'inclusione, è importante sottolinearlo in anticipo, coincide in Italia con un corposo definanziamento di più settori della spesa pubblica italiana che nell'ambito scolastico ha un suo avvento con la Riforma Moratti (Legge 53/03) e che proseguirà con le principali riforme della scuola successive (Baldacci, 2023).

Coerentemente al paradigma dell'inclusione, a livello internazionale, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha introdotto nel 2001 la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF), che ha sostituito il concetto statico di disabilità con una visione dinamica, definita dall'interazione tra condizioni di salute e fattori ambientali, secondo un modello biopsicosociale (OMS, 2001). La disabilità viene così concepita come una *relazione sociale*, una condizione strettamente connessa al benessere

della persona e, in egual misura, alla salubrità dell'ambiente in cui essa vive. Il focus si sposta dall'individuo al contesto e la disabilità viene letta in primo luogo come una mancata risposta positiva della società alla condizione individuale.

L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) è attualmente il sistema più utilizzato per classificare il funzionamento, la disabilità e la salute, ma oltre a rappresentare una classificazione medica che tiene in conto la diagnosi clinica, contribuisce alla costruzione di una svolta culturale nell'interpretazione della disabilità, testimoniato anche dallo slittamento terminologico promosso nel documento, che ha avuto risonanza anche al di fuori delle classificazioni sanitarie. Nel documento viene definitivamente superato il termine "handicap", sostituito da "disabilità", e vengono impiegati i termini "barriere" e "facilitatori" per indicare come e quanto un contesto sia adeguato o adattabile alle caratteristiche della persona disabile. Negli anni successivi alla pubblicazione del documento questi concetti sono entrati stabilmente nel lessico scolastico e nelle politiche pubbliche sulla disabilità. In più, finalmente, l'ampliamento della definizione di disabilità - da caratteristica individuale a fenomeno sociale e culturale - e il passaggio da una classificazione delle malattie, come alcune classificazioni precedenti (l'International Classification of Diseases del 1990 e la International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps del 1980), a una classificazione delle componenti della salute, consentono all'ICF di rivolgersi a tutte le persone, in qualsiasi condizione di salute, e non solo verso chi ha una disabilità o si trova in una condizione di malattia.

La sua struttura si articola in due macro sezioni principali: funzionamento e disabilità; fattori contestuali. La prima comprende le funzioni e strutture corporee e le attività e partecipazione e tali componenti descrivono, da un lato, l'integrità e le alterazioni delle funzioni fisiologiche e anatomiche; dall'altro, la capacità dell'individuo di svolgere compiti e ruoli sociali, includendo anche la partecipazione attiva alla vita pubblica. La seconda macroarea comprende i fattori ambientali, che includono l'ambiente fisico, sociale e attitudinale in cui vive la persona, e i fattori personali, che, pur riconosciuti come determinanti importanti del funzionamento, non sono attualmente codificati nell'ICF. Ogni categoria dell'ICF è accompagnata da qualificatori numerici, che indicano il grado di difficoltà o compromissione, secondo una scala da 0 (nessun problema) a 4 (problema completo). Infine, tale assetto ha influenzato anche la documentazione scolastica: se correttamente applicato, l'ICF sostiene e

guida le pratiche inclusive, ma bisognerà aspettare il 2017 affinché ad esempio il PEI sia riformato sul modello ICF.

Pochi anni dopo, sulle basi di tale orientamento culturale, viene approvata la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), ratificata in Italia dalla Legge 18/09, che recepisce il nuovo concetto di disabilità e consolida ulteriormente il paradigma dell'inclusione. Il trattato fissa una tappa fondamentale nella tutela e della promozione dei diritti della persona con disabilità, a partire dai diritti alle pari opportunità e alla non discriminazione (Dovigo, 2017). Tra i vari ambiti di intervento, la Convenzione prospetta nell'articolo 24 il diritto all'istruzione: "Gli Stati riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita" (ONU, 2006).

La Convenzione, invece di aggiungere nuovi diritti per le persone con disabilità, può essere concepita come una declinazione nell'ambito della disabilità dei diritti già riconosciuti a tutti i cittadini.

In seguito, tornando sul piano nazionale, la Legge 170/2010 ha riconosciuto i Disturbi Specifici di Apprendimento, incentivando metodologie didattiche personalizzate e allargando il campo dell'inclusione, ora non più strettamente limitato alla condizione di disabilità. Per tali studenti sono previsti strumenti compensativi (ad esempio computer con correttore automatico, calcolatrici, magnetofono ecc.) e misure dispensative (come la dispensa dall'esame scritto di lingue straniere, compensato con la prova orale). La legge dà una risposta organica al problema degli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA), in particolare degli allievi con dislessia e discalculia, sottovalutato fino agli anni Novanta del secolo scorso e affrontato grazie al lavoro di sensibilizzazione promosso dall'Associazione Italiana Dislessia (AID) nata a Bologna nel 1997 e alla diffusione di alcuni testi che hanno alimentato il dibattito pubblico fuoriuscendo dai confini specialistici del tema, come il libro *Mio figlio non sa leggere* di Ugo Pirro (1982).

Un anno dopo l'emanazione della 170/2010, il Miur con decreto ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 ha approvato le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni DSA, che sono tuttora il principale punto di riferimento per gli insegnanti, i genitori e gli esperti dell'AID e di altre associazioni. Le Linee guida attuano quanto indicato nella legge del 2010 prevedendo la

predisposizione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per ogni alunno con DSA e sono state aggiornate nel 2022 con, tra le altre misure, indicazioni sui disturbi specifici dell'apprendimento nella comprensione della lettura e sui DSA negli studenti bilingui e negli adulti.

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la successiva C.M. n. 8/2013 hanno introdotto il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), promuovendo una visione educativa centrata sulla variabilità dei bisogni formativi (Ianes, Cramerotti, 2013) e allineandosi alla normativa europea sugli Special Educational Needs (D'Alessio 2015). Tale direttiva unifica sotto il cappello dei Bisogni Educativi Speciali gli studenti con una disabilità certificata ai fini della legge 104/92, gli studenti con DSA e gli studenti con "svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale". Il provvedimento è stato molto discusso a livello accademico per la sua tendenza ad ampliare significativamente le forme di certificazione scolastica contribuendo, ad esempio, a una sovrarappresentazione degli studenti con background migratorio dentro l'etichetta dei Bisogni Educativi Speciali, e per la coesistenza potenzialmente confusiva all'interno della stessa normativa di certificazioni mediche e certificazioni "pedagogiche" (Dainese, 2016).

Tali prospettive sono state ulteriormente sistematizzate dal D.Lgs. 66/2017, successivamente integrato dal D.Lgs. 96/2019, che ha introdotto strumenti come il Profilo di Funzionamento e ha trovato attuazione nel D.I. 182/2020, attraverso cui viene definito il modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato (PEI) secondo criteri ispirati all'ICF. Il Decreto Legislativo 66/2017 fin dalle prime disposizioni richiama i principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e introduce innovazioni significative: viene delineato per la prima volta un profilo professionale nazionale per gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, conferendo a questa figura un riconoscimento fino ad allora mai definito. Un'ulteriore novità riguarda l'introduzione di specifici indicatori volti a valutare la qualità dei processi di inclusione scolastica nelle classi e negli istituti. Gli articoli successivi intervengono profondamente sull'impianto delineato dalla Legge 104/1992, ridefinendo ruoli e funzioni delle commissioni di certificazione, sostituendo la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale con il nuovo Profilo di Funzionamento basato sul modello ICF, e riformulando il PEI secondo la stessa impostazione, in formato digitale. A ciò si aggiunge il rafforzamento del legame tra il percorso scolastico e il progetto di vita dell'alunno, nonché la formalizzazione a livello legislativo dell'obbligo per ogni istituto di elaborare il Piano per l'Inclusione (PAI).

Più recentemente, la pandemia da Coronavirus ha esacerbato le difficoltà del sistema di inclusione. Nonostante la normativa emergenziale abbia previsto per gli studenti con disabilità il diritto alla didattica in presenza «in situazione di reale inclusione», durante l'anno scolastico 2019/2020 oltre il 23 % degli studenti con disabilità - circa 70.000 alunni - non ha preso parte alle lezioni a distanza (ISTAT, 2020). L'anno successivo la percentuale si è ridotta con l'implementazione della didattica a distanza e la frequenza mista in presenza e online, ma la socializzazione e il contatto con i pari sono rimasti fortemente penalizzati, anche in presenza di una parziale ripresa delle attività in presenza.

Fragilità del sistema di inclusione

Di fronte alla portata della storia dell'inclusione scolastica italiana, costruita e sostenuta nel tempo da movimenti sociali e professionali per la deistituzionalizzazione e il superamento delle classi differenziali, ad oggi permangono profonde criticità di natura culturale e politica nell'applicazione dei valori più radicali di tale storia nella concretezza della quotidianità scolastica.

In primo luogo, da un punto di vista statistico. Esaminando i rapporti annuali ISTAT sull'inclusione scolastica degli studenti con disabilità si può osservare che da quando il paradigma dell'inclusione è diventato parte integrante delle politiche scolastiche, a fronte di un aumento costante della presenza degli studenti con disabilità nelle scuole italiane - nell'anno scolastico 2023-2024 erano il 4,5% del totale degli iscritti, +6% rispetto al precedente anno scolastico e ben 75mila in più negli ultimi cinque anni, pari a un +26% -, sono ancora troppi gli insegnanti non specializzati, pari al 27% del totale, percentuale che al Nord raggiunge il 38%, mentre l'11% di loro viene assegnato in ritardo; vi è una comprovata discontinuità didattica: più di un alunno su due (il 57% degli alunni con disabilità) ha cambiato insegnante per le attività di sostegno da un anno all'altro, mentre l'8,4% lo ha cambiato nel corso dello stesso anno scolastico; vi sono poi 20mila alunni con disabilità che avrebbero bisogno di assistenza da parte di una figura specializzata ma non la hanno -15mila avrebbero bisogno di un assistente all'autonomia e alla comunicazione, quasi 5mila di un assistente igienico personale-; solo il 50% degli studenti con disabilità partecipa alle gite di istruzione con pernottamento e infine sono ancora troppe le barriere fisiche presenti nelle

scuole italiane, con solamente il 41% degli edifici scolastici accessibile per gli alunni con disabilità motoria (ISTAT, 2025).

Tale contesto, seppur abbia registrato lenti ma innegabili miglioramenti nel corso degli ultimi decenni, è di difficile risoluzione perché a livello culturale perdura una lettura medica e inferiorizzante della disabilità ampiamente diffusa. Tale atteggiamento sembra rispondere a un meccanismo discriminatorio quasi immediato che ritrova ora ampio spazio anche a livello mediatico. A titolo di esempio, a gennaio 2024 l'editorialista Ernesto Galli della Loggia scriveva sulle pagine del Corriere della sera che in ossequio al "mito dell'inclusione" in classe "convivono regolarmente ragazzi disabili gravi con il loro insegnante personale di sostegno (perlopiù a digiuno di nozioni sulla loro disabilità), studenti con BES (...) e studenti stranieri che non spiccano una parola di italiano" chiosando "il risultato lo conosciamo", lasciando intendere che la convivenza di tali studenti nelle stesse classi degli altri studenti sia principalmente fonte di rallentamento del normale svolgimento della lezione. Tali esternazioni sono salite agli onori della cronaca, ma se ne potrebbero citare molte altre. Si tratta a mio avviso degli epifenomeni di una crisi che, a ben guardare, ha più i tratti di un ristagnamento. La spinta che aveva animato pedagogicamente e politicamente la riforma del 1977 necessita di essere alimentata e adattata alle condizioni della scuola odierna e il primo limite, ora come allora, nonostante le riforme orientate ad un'inclusione sempre più ampia e l'evoluzione dei linguaggi, è il perdurare della logica educativa del "raddrizzamento" che nel corso dei secoli ha contribuito a dare forma alla figura dell'infermo (Schianchi, 2019).

Per analizzare le fragilità del sistema dell'inclusione prendo come riferimento le riflessioni afferenti ai *Disability Studies in Education*, ambito di studi che negli ultimi decenni si è distinto per un contributo critico al tema. Tale ambito di studi va considerato come una integrazione necessaria - e non come una sostituzione - alla tradizione della pedagogia speciale che nel corso degli ultimi decenni e soprattutto in Italia ha sostenuto scientificamente e concretamente la costruzione di una storia dell'inclusione di portata radicale. In più, trattandosi di criticità sistematiche di natura prevalentemente sociale e culturale, nell'ambito della presente tesi il focus sui Disability Studies in Education è motivato anche dall'intento di limitare, all'interno di una cornice teorica che accoglie il modello biopsicosociale proposto dall'ICF, il campo di analisi specificamente all'aspetto della costruzione *sociale* della disabilità.

Disability Studies e modello sociale

I Disability Studies nascono negli Stati Uniti e in Inghilterra negli anni '90 dopo decenni di mobilitazioni del *Disability rights movement*, un insieme di movimenti di carattere più e meno istituzionale formatisi per superare il modello medico e organicista della disabilità che individuava la disabilità nel deficit soggettivo, in favore del modello sociale della disabilità (Murphy, 1990; Oliver, 1990; Shakespeare, 2006), in cui le forme di disabilitazione e di inclusione hanno carattere primariamente *relazionale* e si formano nella interazione tra soggetto e contesto sociale, politico e ambientale circostante. Da qui la nascita di un progetto di emancipazione teorico e pratico per il superamento della centralità del deficit e della conseguente epistemologia medica per giungere a un'analisi più ampia incentrata sul superamento alla radice delle barriere che si frappongono al proprio progetto di vita. I Disability Studies da subito si contraddistinguono per un focus sui diritti delle persone con disabilità, per un'apertura alle contaminazioni da altri ambiti disciplinari di area prevalentemente sociologica, politica e antropologica e per una maggiore attenzione al posizionamento dei soggetti coinvolti nella ricerca.

Attorno agli anni Duemila, il campo dei *Disability Studies* si è consolidato grazie al contributo di alcune figure pionieristiche le cui opere hanno segnato direzioni teoriche e metodologiche differenti. Tra esse è opportuno ricordare Lennard J. Davis, autore di *Enforcing Normalcy* (1995), opera in cui viene analizzata la costruzione storica e culturale della "normalità" e propone una lettura critica della disabilità come categoria sociale ed epistemologica; Michael Oliver, con *The Politics of Disablement* (1990), principale teorico del *social model of disability*, che adottando una lettura marxista sposta l'attenzione dalle condizioni individuali alle barriere materiali e culturali prodotte dalla società in particolare nella relazione tra produttività e disabilità. Altra figura importante è Tom Shakespeare che ha offerto una rielaborazione di tale modello, integrando prospettive sociologiche e biologiche, soprattutto nel volume *Disability Rights and Wrongs* (2006). Dal punto di vista accademico, nel panorama delle scienze sociali un passo significativo verso la formalizzazione degli studi sulla disabilità si ebbe verso la fine degli anni Ottanta con la fondazione di *Disability Studies Quarterly*, la prima rivista accademica dedicata in modo esclusivo ai Disability Studies (poi ne nasceranno molte altre, ad esempio per la presente ricerca sono state utilizzate oltre a *Disability Studies Quarterly* anche l'*International journal of Disability Studies* e le relative traduzioni italiane promosse principalmente dalla casa editrice Erickson).

Nella presente tesi saranno presi a riferimento alcuni degli autori e autrici “classici” citati provando a integrarne le riflessioni con temi più affini al campo dei Critical Disability Studies, un’evoluzione dei Disability Studies che allarga il campo a tematiche rimaste in secondo piano nei DS “classici”: la centralità del corpo, il ruolo della cultura e del *discorso* nella produzione della disabilità, l’impatto del deficit nell’esperienza delle persone con disabilità, l’evoluzione dell’identità disabile lungo il percorso di vita, temi che non avevano trovato adeguato spazio a causa della centralità occupata dalla struttura economico-sociale della società come fattore causale primario della disabilità (Medeghini, 2015). In tale ambito rivestono grande importanza le opere delle ricercatrici femministe Rosemarie Garland-Thomson e Sesan Wendell rispettivamente con *Extraordinary Bodies* (1997), lavoro incentrato sulle rappresentazioni letterarie e visive della disabilità nei corpi femminili e *The Rejected Body* (1996), che analizza le intersezioni tra teoria femminista, malattia cronica e disabilità, mettendo in luce il carattere politico dei corpi ritenuti non conformi.

L’importanza di approfondire i Disability Studies in Italia, più che fornire argomenti per la delegittimazione della tradizione della pedagogia speciale italiana consiste nella proposta di riflessioni che provengono principalmente da paesi di area anglosassone che non hanno avuto la storia dell’inclusione scolastica italiana. Negli Stati Uniti e nel Regno Unito, ad esempio, permangono tuttora forme istituzionalizzate di segregazione degli alunni con disabilità. Tuttavia, proprio in questi contesti si è sviluppata una lunga e articolata storia di mobilitazioni dal basso per i diritti delle persone disabili, a partire dall’azione dell’UPIAS nel Regno Unito alla fine degli anni Settanta, che ha dato origine alla formalizzazione accademica dei *Disability Studies*, fino ai movimenti di protesta come quelli di Stonewall e alle attuali manifestazioni dei *Disability Pride*. Non è raro, infatti, che i contesti maggiormente segnati da disuguaglianze e discriminazioni diventino al contempo fucine di elaborazione teorica e pratica di forme innovative di resistenza e trasformazione sociale. L’approfondimento dei Disability Studies può risultare tanto più utile se si considera che proprio Stati Uniti e Regno Unito hanno agito da laboratorio per l’affermazione di un paradigma funzionalista e neoliberale che ha progressivamente riconfigurato il ruolo del welfare e dell’istruzione, influenzando profondamente anche l’Europa occidentale e l’Italia. Questo modello ha avuto ricadute dirette sulla concezione della disabilità e sull’organizzazione dei relativi servizi, come ben illustrato da Oliver nel suo *The Politics of Disablement* (1990), tradotto recentemente in italiano a cura di Enrico Valtellina, e ne *L’impero della normalità. Neurodiversità e capitalismo* di Robert Chapman (2025).

Funzionamento, diritti, esigibilità

“L’educazione inclusiva non ha nulla a che fare con l’inclusione in classi comuni degli alunni identificati come aventi bisogni educativi speciali e/o con disabilità, bensì comporta il rendere inclusivi i contesti scolastici al fine di permettere a tutti gli alunni l’accesso, la partecipazione e soprattutto il successo formativo. (...) l’unica ragione per cui si parla di educazione inclusiva in relazione alle minoranze a rischio di esclusione (in particolare le persone con disabilità) è perché è in relazione a queste particolari categorie di persone che le carenze del nostro sistema vengono in superficie e possono essere identificate e rimosse” (D’Alessio, 2015).

I Disability Studies in Education (DSE) riprendono la prospettiva dei Disability Studies, centrata sui diritti, e la declinano in ambito scolastico, rovesciando il modo in cui la disabilità viene pensata e affrontata a scuola. Lo sguardo della ricerca si sposta dall’individuo alle condizioni strutturali, culturali e organizzative che creano ostacoli: dalla scelta dei libri di testo ai criteri di valutazione, dall’accessibilità architettonica alla preparazione specifica degli insegnanti. Se in altri paesi i DSE hanno puntato soprattutto a contrastare la ghettizzazione prodotta dalle classi differenziali per alunni con deficit o bisogni educativi speciali, in Italia hanno messo in evidenza come, nonostante un impianto normativo all’avanguardia, persistano forme di esclusione più sottili e difficili da riconoscere. Riflettere criticamente su questi meccanismi può aiutare a ripensare tanto il progetto quanto le pratiche di inclusione scolastica. Nei paragrafi che seguono proverò quindi a mettere a fuoco alcune questioni che rendono fragile il sistema dell’inclusione italiano, riprendendo in parte i contributi di Simona D’Alessio (2015) e intrecciandoli con i dati emersi dalla presente ricerca di campo:

- *La crisi attuale del sistema di inclusione va letta soprattutto come effetto del progressivo definanziamento del welfare, del declino della riflessione politico-culturale e pedagogica e del ridimensionamento delle possibilità di partecipazione reale ai movimenti sociali.* Proprio questi ultimi rappresentano presidi culturali e di attivazione fondamentali, capaci di alimentare in modo critico processi politici di deistituzionalizzazione e di apertura alla diversità. Secondo il rapporto

Investing in Education 2025 della Commissione europea, l'Italia destina solo il 7,3% della spesa pubblica all'istruzione (ultimo paese dell'Unione Europea, a fronte di una media UE del 9,6%) e per la scuola spende il 3,9% del PIL contro il 4,7% europeo (tra gli ultimi paesi in Europa) (European Commission, 2025). Ma non si tratta solo di una questione economica. La storia della legge del 1977 mostra come non si dia una scuola inclusiva senza il supporto e il radicamento in un movimento culturale più ampio e in una società che ponga la diversità come suo valore fondante (Schianchi, 2024). A testimonianza del carattere strutturale di tale crisi, analoghe difficoltà si riscontrano anche nel campo della salute mentale, protagonista nel 1978 della riforma "sorella" guidata dalle pratiche e dal pensiero di Franco Basaglia che ha portato all'apertura degli ospedali psichiatrici. Mentre i movimenti per la deistituzionalizzazione e per una scienza psichiatrica democratica aperta a saperi non esclusivamente tecnici sembrano perdere slancio e si assiste al progressivo ritiro di una generazione di medici ispirati dalla riforma basagliana, emergono nuove forme di istituzionalizzazione e fenomeni di "neomanicomialità" (Negrognolo, 2023). A titolo di esempio, si possono richiamare la cultura dell'isolamento che permea case di riposo, comunità per adolescenti, strutture di accoglienza e dipartimenti di salute mentale, così come alla rinnovata diffusione e normalizzazione della pratica della contenzione nelle strutture per anziani, nei servizi psichiatrici e nei Centri di Permanenza per il Rimpatrio (Esposito, 2024). Accostare le traiettorie parallele della cultura dell'inclusione scolastica e della salute mentale consente di mettere in luce come la diversità continui a rappresentare un elemento problematico per il funzionamento delle istituzioni sociali e scolastiche.

- Nonostante il paradigma dell'inclusione sia ormai diffuso, *nelle scuole persistono pratiche di medicalizzazione, isolamento e discriminazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, spesso legate alle procedure richieste per accedere alle risorse necessarie a compensare le barriere dell'istituzione. L'impianto organizzativo e burocratico - le procedure di certificazione clinica, la dipendenza dal riconoscimento medico per l'attivazione di risorse, la struttura delle pratiche valutative - spesso orienta gli operatori della scuola verso una logica di "immunizzazione" del sistema: si cerca di proteggere la regolarità del processo educativo piuttosto che trasformarlo per renderlo realmente accessibile. Questa dinamica è stata letta criticamente come una forma di*

“governamentalità” della disabilità, ovvero come l’insieme di pratiche amministrative e tecniche che definiscono, misurano e gestiscono la “norma” e la “devianza” all’interno delle istituzioni educative (Tremain, 2005). Di conseguenza, strumenti come il PEI, la certificazione ai sensi della L. 104/1992 e le procedure diagnostiche si sono incarnati in meccanismi che, pur garantendo tutele indispensabili, hanno inevitabilmente anche effetti di categorizzazione e di selezione (D’Alessio, 2011). Parallelamente si osserva un incremento delle certificazioni cliniche - con particolare evidenza per alcune diagnosi come quella di ADHD -, fenomeno che richiede un’ulteriore riflessione riguardante il diritto allo studio: l’aumento delle diagnosi può riflettere una maggiore attenzione clinica e una più ampia sensibilità diagnostica, ma al tempo stesso alimenta la dipendenza delle scuole da dispositivi medico-legali per l’accesso alle risorse, con il rischio che il diritto all’istruzione venga subordinato al possesso di etichette cliniche. Da qui nasce un terreno di ricerca e intervento particolarmente fecondo: progettare modalità alternative per l’accesso alle risorse educative che non si fondino unicamente sulla certificazione medica. Ciò implica sperimentare percorsi amministrativi e didattici che riconoscano bisogni di apprendimento e di inclusione sulla base di valutazioni formative, osservazioni etnografiche e strumenti di scrittura degli insegnanti - integrando competenze cliniche, pedagogiche e sociali - così da non costringere famiglie e studenti a una “corsa alla diagnosi” come unica via per ottenere sostegni concreti. In sintesi: garantire tutele mediche rimane imprescindibile, ma perché l’inclusione diventi sostanziale è necessario affiancare e, in parte, ripensare i meccanismi amministrativi che collegano diritti e certificazioni, promuovendo procedure più flessibili e fondate su valutazioni pedagogiche meno standardizzate.

- *Anche il sistema dell’inclusione è attraversato dalle dinamiche di neoliberalizzazione della scuola, che influenzano in modo diretto le pratiche didattiche e le proiezioni sul futuro scolastico e lavorativo degli studenti con disabilità.* L’analisi del sistema dell’inclusione non può prescindere da una critica allo sviluppo di un “sistema dominato dagli standard performativi e a un processo di marketizzazione dell’istituzione scolastica e universitaria” (Barton, Slee, 1999 in Simona D’Alessio, 2015), particolarmente evidente nell’ambito dell’orientamento scolastico, e di come la

permanenza di una cultura paternalistica e assistenzialista ancora maggioritaria nelle rappresentazioni della disabilità renda di fatto impossibile cogliere gli aspetti economici e culturali strutturali che influenzano le politiche sulla disabilità. La riflessione pedagogica accademica sembra non porre adeguata attenzione a questo tipo di analisi interdisciplinari che potrebbero portare a immaginare nuove forme di inclusione e sperimentazioni fuori dalla logica del “quasi-mercato scolastico” (Baldacci, 2019; Pitzalis, 2021). I DSE in questo senso possono avvicinare l’ambito pedagogico accademico a questioni trasversali quali la lotta alle politiche neoliberiste e capitalistiche (Chapman, 2025). L’esito dell’impostazione culturale neoliberale sulle pratiche inclusive è duplice: da un lato di fronte alle difficoltà delle scuole nell’inclusione degli studenti con disabilità si sostiene nuovamente che sia nel loro interesse e nelle loro priorità apprendere attraverso tempi e spazi diversi da quelli del resto classe. In questo modo, ragionando in ottica ICF, il focus viene spostato dalla necessità di plasmare un ambiente adatto e più possibile senza barriere per le esigenze del singolo studente alla *responsabilità individuale* di apprendimento dello studente che, non riuscendo a stare al passo, *per il suo bene* gioverebbe di un intervento mirato fuori dalla classe e dal suo ritmo. In secondo luogo, la fondazione dell’esperienza scolastica su standard performativi rispecchia una concezione della scuola intesa come luogo di apprendimento disciplinare *prima* che come luogo di socializzazione e luogo di vita (Biesta, 2023). Un riflesso di questa logica è che più si procede nei gradi scolastici, più entrano in atto meccanismi di esclusione a scuola. Ciò avviene anche in ragione del fatto che per gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado non è prevista una formazione pedagogica speciale adeguata (come nel caso della scuola primaria e dell’infanzia) e prevale automaticamente la percezione del proprio ruolo come trasmettitori di conoscenza disciplinare, più che come responsabili di una relazione educativa. Il problema è ancora più evidente se ci si riferisce ai pochi studenti con disabilità cosiddetta grave (un concetto *indicato* e *costruito* al tempo stesso, come vedremo in seguito) dove le difficoltà di socializzazione possono essere più evidenti e per cui, secondo un sondaggio Erickson (Schianchi, 2024) riportato da Matteo Schianchi, il 47% degli insegnanti pensano che non sia possibile una vera inclusione.

- Allo stesso modo, *non sono state adeguatamente indagate le intersezioni tra diversi piani di oppressione che si concentrano nella scuola pubblica*, che vanno oltre l'analisi degli episodi di abilismo nell'istituzione scolastica in sé. A partire dalla letteratura disponibile sarebbe necessario approfondire le possibili azioni per garantire il diritto allo studio degli studenti con disabilità e background migratorio. Il tema è approfondito ad esempio da Dainese e Bolognesi nella ricerca *Minori con disabilità provenienti da percorsi migratori: studi e ricerche in contesti educativi, scolastici e sociali* (Dainese, 2013; Dainese, Bolognesi, 2020; Guerzoni, 2018; Martinazzoli, 2011) dove le mancate risposte alla crescente multiculturalità della scuola italiana sono ricondotte ad una integrazione perfettibile tra politiche dell'inclusione e dell'accoglienza; mentre a livello internazionale un riferimento al riguardo è il testo *DisCrit: Disability Studies and Critical Race Theory in Education* (2015), curato da Subini Annamma, David Connor e Beth Ferri. Il testo raccoglie saggi e analisi sul tema dell'intersezione tra razza, disabilità, classe in ambito scolastico ed educativo ed ha fornito un apparato concettuale per analizzare la sovrarappresentazione degli studenti con background migratorio nella categoria dei Bisogni Educativi Speciali nella scuola italiana, in particolare nella sottocategoria degli studenti con “svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale” (Bocci, 2016, in Migliarini, 2018).

- Infine, pur riconoscendo la fondamentale importanza degli approcci bio-psico-sociali alla disabilità basati sulla rimozione degli ostacoli e sull'adeguamento degli ambienti formativi, *è necessario accostare alla riflessione sul funzionamento una rinnovata attenzione ai diritti e alla loro esigibilità materiale*. Tale riflessione invita a non limitarsi a tecniche di intervento sui soggetti e sui loro contesti materiali per la risoluzione di problemi che invece sono radicati nel modo stesso di concepire la disabilità da parte dei saperi medici e pedagogici e in più ampie questioni di politica scolastica. L'ICF ad esempio comprende l'analisi della componente ambientale, ma continua ad individuare la causa della disabilità nella persona, o nel contesto immediatamente collegato all'individuo (D'Alessio, 2015) e in questo modo non facilita “proattivamente” una riflessione più sistematica. A titolo di esempio, ridurre il numero medio di studenti per classe è una decisione politica che ha un impatto significativo sulla qualità dell'inclusione scolastica del singolo studente, ma vi sono

spazi e tempi in cui il tema può essere approfondito insieme a famiglie, insegnanti, educatori e studenti. Eppure si tratta di un fattore “macro”, come molti altri se ne potrebbero individuare, che ha un impatto immediato sulla condizione del singolo studente con disabilità. Un ulteriore rischio è che una parte crescente delle pratiche di inclusione sia ridotta, nella quotidianità della vita scolastica, alla produzione di documenti che rispondono a una logica compilativa e compensativa inevitabilmente centrata sul soggetto. Tali documenti possono essere importanti per documentare l’azione pedagogica e per la loro funzione orientativa, ma per la loro stessa natura non consentono una riflessione sulle condizioni ambientali strutturali che invece necessita di continua vitalità, sforzo analitico e tempi lunghi (un’analisi sulla ripetitività e gli automatismi nelle scritture dei Piani Educativi Individualizzati prodotti nelle scuole potrebbe essere forse un indicatore da analizzare in un lavoro di ricerca sull’efficacia del modello di inclusione). A tal proposito, una riflessione importante potrebbe riguardare le “possibilità dell’utilizzo della monografia, dello studio di caso, dell’osservazione etnografica in classe o di una “diagnosi d’ambiente” come possibili strumenti per una riflessione collettiva - di famiglie, insegnanti, educatori e studenti - sull’efficacia dell’intervento e sulla qualità della vita della piccola comunità della classe, più che come una misurazione o valutazione dell’individuo e delle sue capacità di superamento di ostacoli o raggiungimento di obiettivi” (Antonelli, Fabris, 2023).

In definitiva, la vera novità dei Disability Studies sta nello spostamento dello sguardo: non più centrato sul “funzionamento” della persona come misura di tutto, ma sui diritti negati. Questo apre una pista di ricerca particolarmente promettente: l’analisi dei determinanti sociali dell’inclusione, in particolare del diritto allo studio, come chiave per comprendere ciò che è formalmente garantito dalla legge ma spesso inesigibile nei fatti. Il rischio, infatti, è il formalismo: riconoscere diritti sulla carta senza che si traducano concretamente in possibilità di accesso o partecipazione al momento formativo. E di fronte alle difficoltà che possono emergere nella presa di parola e nella rivendicazione dei propri diritti, non bisogna dimenticare che anche l’inclusione degli studenti con disabilità nelle classi comuni era considerata, fino a pochi decenni fa, un’utopia. Seguendo la prospettiva dei Disability Studies, non si tratta solo di valorizzare i saperi “dall’alto” - medici, accademici, burocratici - ma di ascoltare e osservare le esperienze delle persone con disabilità, che mostrano concretamente

dove i percorsi di inclusione si inceppano e quali ostacoli strutturali, culturali e organizzativi impediscono l'esercizio pieno dei diritti. Come sottolinea Canevaro, questa minoranza (le persone con disabilità) può agire da avanguardia per tutti: comprendere le loro traiettorie di studio permette di individuare i punti critici e di costruire un modello più equo e realmente inclusivo, capace di allineare norme e possibilità concrete.

Partendo da queste premesse, procedo ora ad esaminare lo stato dell'arte dell'altro pilastro teorico su cui si fonda la presente tesi: l'orientamento scolastico.

Orientamento nella scuola neoliberale

L'orientamento è una questione di giustizia sociale

Quali sono i dispositivi che fanno sì che vi sia una sovrarappresentazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali negli indirizzi Tecnici e Professionali e negli Istituti di Formazione Professionale? Quali motivazioni spingono i consigli di classe, a parità di valutazione, a formulare un consiglio orientativo verso un indirizzo liceale a chi possiede un capitale culturale familiare più elevato (Romito, 2014b)? Quali procedure istituzionali facilitano l'abbandono scolastico precoce degli studenti con background migratorio, i cui abbandoni indagati nella fascia d'età 18-24 anni sono il triplo di quelli degli *early school leavers* con cittadinanza italiana? Certamente, in ambito scolastico quello dell'orientamento non è l'unico tema ad esercitare un'influenza su fenomeni così complessi, si pensi ad esempio all'impatto che possono avere le tecniche didattiche, le pratiche educative per la costruzione di classi cooperative, i metodi di valutazione, le tecnologie e le architetture che creano ambienti di apprendimento inclusivi; ma è sull'orientamento che qui si vuole concentrare l'attenzione nel suo specifico ruolo di formazione dell'immaginario per sé e per la comunità, di apertura ai temi delle scelte, del desiderio e delle aspirazioni, di interrogazione della realtà e delle sue strutture sociali e produttive dal punto di vista di una scuola pubblica troppo poco (ma anche, come vedremo in taluni casi, troppo) permeabile a ciò che le sta fuori.

Le ore dedicate all'orientamento possono essere il tempo scolastico riservato a una riflessione sulle condizioni materiali e culturali che permettono di proiettarsi in un percorso di vita che possa realmente incontrare i propri desideri. In tal senso, l'orientamento ha poco a che vedere con la “coltivazione del talento”, quanto con la volontà e il desiderio dello studente di sviluppare o meno un suo interesse, a prescindere dalla sua predisposizione (un'ampia letteratura sociologica e pedagogica ha mostrato come la retorica del talento e del merito sia funzionale a dirottare lo sguardo dalle disuguaglianze strutturali che non permettono a molti una vita dignitosa e soddisfacente (Barone, 2012; Boarelli, 2019; Karaki, 2023), ha poco a che fare con lo sviluppo delle capacità di “resilienza”, “adaptability” e “controllo” finì a sé stesse, quanto sul comprendere per quali valori, opportunità e per quale visione di società è eventualmente necessario allenare tali capacità, ed infine è un processo collettivo e non individuale che considera la costruzione di una propria autonomia in relazione a quella altrui

nell'ambito di un tessuto sociale competitivo e fin troppo "responsabilizzante". Queste premesse sono indispensabili per conferire alle attività di orientamento uno spessore umano e un ruolo autenticamente formativo e a partire da esse è necessario discutere oggi di orientamento come di una questione pubblica e di giustizia sociale.

Nel presente capitolo mi soffermerò sulla crescente popolarità del tema dell'orientamento e introdurrò brevemente i paradigmi principali della disciplina negli ultimi decenni, soffermandomi sul paradigma dell'orientamento formativo e su due sue declinazioni metodologiche, l'orientamento narrativo e il life design. In seguito mostrerò come l'attuale riforma dell'orientamento, in continuità con la normativa precedente, per quanto sicuramente progressista nei termini, sia sostanzialmente innocua nel ribaltare lo sbilanciamento esistente tra un approccio pedagogico all'orientamento, largamente minoritario, e uno psicologico e produttivistico maggioritario. Tale riforma dell'orientamento si iscrive in un pluridecennale programma di neoliberalizzazione delle politiche scolastiche e trova rinforzo nel processo di *learnification* che investe le politiche europee e nazionali sulla formazione continua.

Orientamento mainstream

Nel dibattito pubblico l'orientamento sta diventando un tema *mainstream*, da un lato perché viene continuamente evocato in riferimento ai costi sociali ed economici delle dispersioni scolastiche, ovvero al "cattivo orientamento" ricevuto da chi si trova in un indirizzo scolastico che non corrisponde alle proprie aspettative (o di chi viene ritenuto da terzi inadeguato a svolgere un determinato tipo di percorso). Dall'altro lato perché con la "riforma dell'orientamento" designata nel PNRR l'orientamento è diventato il grimaldello culturale e politico attorno a cui si articolano una serie di provvedimenti in materia di politica scolastica, dall'introduzione di una filiera di 4+2 anni negli istituti tecnici e professionali al recente piano di investimento per rilanciare gli Istituti Tecnici Superiori (ITS).

La popolarità assunta dal tema può essere ricondotta a una crescente percezione diffusa di incertezza, frammentarietà e precarietà dei percorsi di vita, condizione generata e alimentata da un mercato del lavoro e da un contesto sociale progressivamente privati, almeno negli ultimi quarant'anni, delle tutele garantite dallo stato sociale in seguito a politiche neoliberiste di ridimensionamento dei servizi pubblici e di welfare. È da tali precarietà e insicurezza che

discende l'esigenza di un orientamento *lifelong*, capace di accompagnare l'individuo lungo l'intero arco dell'esistenza. Non è casuale, a tal proposito, che la prima lezione del corso "ORIENTAMENTI" promosso da INDIRE, destinato alla formazione delle nuove figure dei docenti tutor e orientatori, sia dedicata ampiamente al tema dell'incertezza che pervade la vita pubblica e privata contemporanea e a come queste nuove figure professionali debbano essere preparate a maneggiarla.

In questo scenario, la sensazione è che l'orientamento a scuola sia investito della responsabilità di fornire risposte a questioni di portata strutturale e quasi esistenziale, problemi rispetto ai quali la scuola dispone di possibilità di intervento oggettivamente limitate. Nonostante ciò, la crescente presenza della questione dell'orientamento nel dibattito pubblico è da accogliere con favore, se piegata in primo luogo alla funzione di riportare al centro del dibattito pubblico il tema della mobilità sociale e dei rapporti di forza tra istituzione scolastica e mondo del lavoro.

Paradigmi

Federico Batini, pedagogista sperimentale, in un recente contributo (Batini, 2024) ha ricostruito le diverse fasi storiche dell'orientamento, mostrando la sua relativamente recente concettualizzazione disciplinare e come in Italia nel secolo scorso i due suoi paradigmi principali siano stati quello psico-attitudinale e quello informativo. Tali paradigmi in parte rispecchiano gli ambiti in cui hanno avuto origine e si sono sviluppate gran parte delle riflessioni sull'orientamento nel secolo scorso (Romito, Raimo, 2022): il campo psicologico e il campo lavorativo/professionale. L'approccio psico-attitudinale "pretende di ottimizzare la probabilità di successo delle scelte indirizzate a specifici campi di studi o settori occupazionali verificando la corrispondenza del soggetto alle richieste del ruolo". Si tratta di una tipologia di orientamento volta a collocare la "persona giusta nel posto giusto", nel tentativo di trovare un *match* che soddisfi bisogni e aspettative di entrambe le parti. Per farlo, si dota principalmente di strumenti come colloqui e test attitudinali che a loro volta fanno riferimento a diverse teorie della personalità e dell'intelligenza (Gardner, 2005; Parsons, 2001). Nel paradigma informativo invece "l'attenzione è rivolta verso l'informazione, ritenuta spesso non solo importante, ma sufficiente per elaborare progetti e compiere scelte consapevoli. I temi oggetto di informazione riguardano le dinamiche del mercato del lavoro, le occupazioni emergenti, le offerte formative e le tendenze occupazionali". La convinzione

alla base dell'approccio informativo all'orientamento è che l'informazione sia educativa in sé. Si tratta di un argomento almeno in parte vero considerando che la funzione dell'orientamento scolastico dovrebbe essere anche quella di ampliare il ventaglio di possibilità di fronte a una scelta decisamente condizionata e limitata dal contesto sociale di appartenenza, ma assolutamente non sufficiente nel suo limitarsi a proporre inevitabilmente un ventaglio finito di opzioni, illustrate nel loro insieme a prescindere da chi si ha di fronte.

L'autore approfondisce ogni fase della storia dell'orientamento scolastico e professionale nel dettaglio, ricostruendo un quadro teorico di riferimento e riportando linee di indirizzo pedagogiche, esempi di test attitudinali e altri strumenti di indagine propri di ogni approccio. Ai fini della presente ricerca si farà riferimento principalmente al paradigma dell'orientamento formativo, il più utilizzato nella letteratura pedagogica più recente e nella normativa italiana almeno dal 1997.

Orientamento formativo

L'orientamento formativo è un approccio all'orientamento che dà priorità a - ed è concettualizzato a partire da - un punto di vista prettamente pedagogico. In questa visione, l'orientamento è considerato una dimensione trasversale al curricolo e non un'attività episodica che interviene nei passaggi di grado scolastico o verso il mondo del lavoro. Si concretizza in percorsi di auto-valutazione, tutoraggio e didattica orientativa dove l'attività diventa occasione per gettare uno sguardo panoramico, genealogico e processuale sulla propria storia di vita, contribuendo così ad esercitare riflessività e consapevolezza di sé. I temi centrali presi in considerazione sono temi primariamente pedagogici: il desiderio, la scelta, l'autonomia, la paura, il cambiamento, senza che siano necessariamente collegati a una situazione di scelta concreta e imminente. In questo approccio l'orientamento è inteso come un processo lento e continuativo a supporto della costruzione di un'autonomia che ha un carattere progettuale, nella conoscenza di sé in relazione agli altri, nell'esplorazione dei propri interessi, valori e capacità. Proprio per il suo valore formativo, in questo approccio l'orientamento è concepito come un *diritto* dello studente, più che come un *servizio* erogato (Giusti, 2024). Più nello specifico, la didattica orientativa formativa si basa su alcuni concetti operativi che ne definiscono il funzionamento concreto all'interno delle pratiche scolastiche. Un primo elemento centrale nei documenti che ne promuovono la diffusione a livello istituzionale è lo sviluppo della "competenza orientativa" come insieme di abilità osservabili,

quali l'autovalutazione delle proprie capacità e difficoltà, la lettura delle richieste dei contesti formativi e la capacità di collegare le esperienze scolastiche a possibili scelte future. In questo quadro, l'orientamento è integrato nella didattica attraverso attività strutturate (come ad esempio compiti autentici, momenti di riflessione guidata) che rendono espliciti i processi di apprendimento e favoriscono la consapevolezza metacognitiva. Un secondo concetto chiave è la continuità verticale della proposta didattica e della conseguente coerenza della sua progettazione: l'orientamento non è concentrato nei momenti di transizione, ma distribuito lungo l'intero percorso scolastico, con una funzione "preventiva" rispetto a scelte scolastiche poco consapevoli o eterodirette. Rilevante è anche il ruolo dell'individualizzazione, intesa non come semplificazione dei contenuti, ma come differenziazione delle modalità di accesso, dei tempi e dei supporti, in modo da garantire a tutti gli studenti, inclusi quelli con disabilità, reali opportunità di esplorazione e scelta. Infine, la didattica orientativa presuppone una responsabilità condivisa del consiglio di classe, superando la delega a figure specialistiche e collocando l'orientamento all'interno delle pratiche didattiche ordinarie e valutative.

Tale quadro concettuale è anche al centro delle più recenti Linee guida ministeriali italiane (MIM, 2022a), che riconoscono il valore educativo dell'orientamento e lo connettono allo sviluppo delle cosiddette *life skills* e alla prevenzione della dispersione scolastica. Tali Linee guida sono a loro volta inquadrare nella visione europea dell'apprendimento permanente, che approfondirò in seguito.

Due delle forme più note di orientamento formativo sono l'orientamento narrativo e il Life design. L'orientamento narrativo, diffuso in Italia dalla fine degli anni Novanta (Batini, Giusti, 2008) è un metodo che utilizza diverse forme di racconto (romanzo, film, canzoni, racconto orale) per stimolare un processo di conoscenza di sé e di costruzione della propria identità. Attraverso l'immedesimazione e l'analisi delle storie, stimola le cosiddette competenze orientative: "saper interpretare, saper progettare, saper fronteggiare le difficoltà, saper scegliere, saper dare un significato e un ordine alle proprie azioni, saper comunicare la propria esperienza e la propria identità professionale, sapersi pensare e immaginare al futuro, saper tradurre le intenzioni in un progetto e dunque in azioni" (Batini, 2024). L'utilizzo delle storie è volto ad ampliare l'immaginario delle possibilità di vita ed è dunque importante saper selezionare temi e racconti che provino a decostruire gli stereotipi di genere, di classe, razza, abilità e riuscire ad offrire narrazioni con esiti non scontati e stereotipati. Per scegliere i temi e le storie si possono utilizzare strumenti come i dizionari tematici o fare riferimento alle selezioni bibliografiche delle associazioni che esercitano questo metodo nelle scuole italiane

(ad esempio Pratika, LaV). La storia o le storie scelte fungono da filo rosso per guidare uno specifico percorso orientativo intervallato da tappe-attività che cadenzano il percorso di orientamento e possono essere utilizzate in chiave inclusiva, come sfondo narratore “orientativo” (Mura, 2018). L’orientamento narrativo dunque “parte dall’assunto che ciascun soggetto sia in grado, quando messo in condizione di sviluppare gli strumenti adeguati, di gestire e controllare attivamente la propria vita” (Batini, 2024).

Tale assunto è anche alla base della teoria del Life design (Savickas, 2011; Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, Van Vianen, 2009), approccio di impostazione decisamente più “gestionale”. Il paradigma del Life design muove dalla constatazione della frammentazione delle carriere lavorative contemporanee e dalla conseguente necessità di una continua riprogettazione del proprio progetto di vita. Si tratta di un modello di orientamento che archivia definitivamente la linearità e l’omogeneità “novecentesca” degli itinerari percorsi dai soggetti. Alcune delle sue caratteristiche fondamentali sono i caratteri *lifelong* (“orientamento come sistema di supporto e costruzione di strategie di sviluppo applicabili in tutto l’arco di vita”), olistico (“il focus non è sul contesto lavorativo, ma su tutti i contesti abitati dal soggetto”), contestuale (situato nei contesti territoriali in cui è immersa la persona) e preventivo (orientamento come strumento preventivo per le situazioni di rischio) (Batini, 2024). Infine, si ribadisce, “questo approccio si basa sull’idea che la vita di una persona non debba essere determinata solo dal caso o dalle circostanze esterne, ma che possa essere attivamente progettata e plasmata. Il concetto di Life Design incorpora in sé elementi di progettazione, pianificazione e sviluppo personale (...)”.

Gli autori di riferimento trattano l’orientamento da una posizione progressista, ponendo al centro della riflessione valori di matrice pedagogica, a partire dall’attenzione riposta sull’ampliamento dell’immaginario narrativo e dal valore attribuito alla proattività nei confronti del proprio progetto di vita. Ponendo il focus sulla pianificazione e progettazione proattiva della propria vita però, i due metodi trascurano alcuni temi a mio avviso indispensabili per una rifondazione dell’orientamento come materia: una pedagogia attiva incentrata sul corpo e quindi sulla costruzione di un *repertorio di esperienze orientative* in opposizione ad un esercizio solamente immaginativo e discorsivo in classe, la mancata tematizzazione dell’imprevisto (ciò che in modo - paradossalmente - strutturale si oppone alla progettazione dell’itinerario scolastico e professionale) e la mancanza di un collegamento più esplicito, nell’impostazione teorica dei metodi illustrati, con una letteratura afferente ai campi

della sociologia dell'educazione o dell'antropologia in grado di trattare più direttamente l'influenza delle condizioni materiali di partenza e delle appartenenze culturali sulle traiettorie di vita, sulle carriere scolastiche e professionali degli studenti.

Territorio conteso

Le fasi dell'orientamento individuate da Batini tendono a sovrapporsi e a intrecciarsi tra loro. Identificarne una prevalente in un determinato periodo storico può essere utile per costruire una categorizzazione chiara e, in parte, per cogliere alcuni tratti dello "spirito del tempo". Tuttavia, questo approccio rischia di risultare fuorviante, finendo per riflettere più che altro le tappe della riflessione accademica sull'orientamento, piuttosto che la complessità delle pratiche reali. Oggi l'orientamento può essere interpretato come un *terreno conteso* tra chi lo teorizza con approccio formativo e pedagogico, un approccio nei fatti largamente minoritario, e chi, pur facendo uso di un linguaggio appartenente al campo pedagogico, lo continua ad interpretare come un'attività al servizio della scelta della professione lavorativa, rivelando un ancoramento ai paradigmi "classici", quelli psico-attitudinale e informativo, che rimangono largamente maggioritari nonostante siano stati ormai sorpassati da decenni nella riflessione scientifica. In tale terreno conteso, per quanto l'orientamento formativo sia il paradigma formalmente più sostenuto dalla normativa italiana e dalla letteratura scientifica, i rapporti di forza sono fortemente sbilanciati a favore di un orientamento al servizio del mondo del lavoro: più precisamente, l'orientamento appare in larga misura come uno strumento funzionale all'ingresso delle esigenze produttive all'interno del sistema scolastico. Questo aspetto è stato messo in rilievo, più che da pedagogisti, soprattutto da sociologi dell'educazione come Romito e Pitzalis, generalmente più concentrati sulle condizioni materiali che influenzano le pratiche orientative e che ne hanno sottolineato la natura di dispositivi regolativi e selettivi.

Dal lavoro di campo di questa ricerca, senza pretesa di esaustività o di generalizzazione, si possono individuare alcune tendenze che mettono in evidenza tale sbilanciamento: la presenza consistente di enti esterni legati ad aziende del territorio (riconducibili principalmente agli ambiti dell'automotive, dell'Intelligenza Artificiale e più in generale dell'innovazione tecnologica) che intervengono precocemente nei percorsi di orientamento formativo, la mancanza di competenze pedagogiche di chi interviene in tali percorsi, i grandi investimenti in quest'ambito di associazioni professionali e di categoria e, infine, l'attenzione crescente

che l'orientamento riceve nel discorso mediatico, interpretabile come una strategia di legittimazione e rassicurazione per gli attori extrascolastici, volta a testimoniare la capacità di risposta delle istituzioni politiche al tema del *mismatch* tra domanda e offerta di giovani lavoratori.

Come nel caso della normativa sull'inclusione, nata da un impulso progressista e radicale e che ancora oggi in molti casi sopravanza la concretezza della vita quotidiana in classe degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, la normativa sull'orientamento a una prima lettura sembra essere un buon gancio normativo per gli insegnanti realmente interessati a sperimentare percorsi di didattica orientativa autenticamente formativi e indipendenti dall'urgenza di trovare una collocazione lavorativa. Si tratta di un riferimento positivo almeno per quanto riguarda la priorità conferita all'approccio formativo e pedagogico, ma nella concretezza è sostanzialmente innocua - se non controproducente - nel tentativo di ribaltare i rapporti di forza tra i diversi approcci all'orientamento. Come ha mostrato una vasta letteratura nazionale e internazionale (Antonelli, Tolomelli, 2023; Baldacci, 2019; Biesta, 2010; Field, 2000; Romito, 2016a), la normativa attuale sull'orientamento resta fortemente intrecciata con l'impianto neoliberale che ha guidato le politiche educative italiane ed europee negli ultimi decenni. Per questo diventa urgente ripensare l'orientamento formativo non come semplice retorica funzionale al mercato del lavoro, ma come strumento realmente capace di rispondere ai bisogni della persona e della collettività. Nei paragrafi che seguono proporrò una lettura critica della normativa vigente, per mostrare in che misura essa non riesca a sostenere un percorso di autentica coscientizzazione degli studenti attraverso le pratiche orientative.

La riforma dell'orientamento

Nella Missione 4: "Istruzione e Ricerca" del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) del 2022 trova spazio la *Riforma del sistema di orientamento*, concepita come un intervento sistemico volto a strutturare in modo permanente e organico le attività di orientamento lungo tutto il percorso scolastico. La Missione 4 del Piano Nazionale Ripresa e Resilienza (PNRR) ha l'obiettivo di "rafforzare il sistema educativo e della ricerca, sviluppando un'economia della conoscenza ad alta intensità, competitiva e resiliente ai cambiamenti della società",

mentre più specificamente la riforma dell'orientamento può essere intesa come una risposta alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, che invita gli stati membri a garantire a ogni cittadino l'accesso a un percorso educativo flessibile e continuativo, sviluppando così la capacità di adattarsi ai rapidi mutamenti del mercato del lavoro, della tecnologia e della società.

La riforma risponde alla necessità di integrare le attività di didattica orientativa ai curricula scolastici, superando la frammentarietà e l'episodicità delle attività offerte attualmente nelle maggior parte delle scuole e conferisce all'orientamento un inedito ruolo di perno delle politiche scolastiche (tanto da essere definito “priorità strategica della formazione, nell'anno di prova e in servizio, dei docenti di tutti i gradi di istruzione”), priorità testimoniata anche dall'investimento economico che la sostiene che prevede complessivamente lo stanziamento di circa un miliardo di euro (Romito, Raimo, 2022).

Infine, tale riforma non è isolata. L'orientamento è il tema che funge da collante per una serie di riforme collegate, come ad esempio la riforma degli Istituti tecnici e professionali (inclusa la sperimentazione di un indirizzo di 4 anni + 2 anni di Istituto Tecnico Superiore) e la riforma del sistema ITS (Istituti Tecnici Superiori), accompagnata a sua volta da un cospicuo rifinanziamento⁴.

Linee guida per l'orientamento

La riforma insiste sullo sviluppo di un insieme di competenze trasversali, informative e orientative sin dai primi gradi scolastici, coerentemente con la promozione di un processo di apprendimento che si estende lungo l'intero arco della vita. A tal fine, recepisce le nuove *Linee guida per l'orientamento* di dicembre 2022 che introducono:

- *moduli di orientamento formativo di almeno 30 ore per anno scolastico dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado fino al quinto anno della scuola secondaria di secondo grado. Nell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado i moduli possono essere integrati ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) e dovranno necessariamente avere luogo nelle ore curricolari.*

⁴ Lo stato di avanzamento di tutte le riforme approvate è monitorabile dal sito OPEN PNRR. [Riforma del sistema di Orientamento - OpenPNRR](#).

All'interno dei moduli si possono collocare, ad esempio, “tutti quei laboratori che nascono dall'incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di peer tutoring, o tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, per sperimentare attività di vario tipo, riconducibili alla didattica orientativa e laboratoriale, comprese le iniziative di orientamento nella transizione tra istruzione e formazione secondaria e terziaria e lavoro, laboratori di prodotto e di processo, presentazione di dati sul mercato del lavoro” (MIM, 2022a). I moduli sostanzialmente introducono una cornice per tali attività e per le collaborazioni con le realtà del territorio, “con le scuole e le agenzie formative dei successivi gradi di istruzione e formazione, con gli ITS Academy, le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, il mercato del lavoro e le imprese, i servizi di orientamento promossi dagli enti locali e dalle regioni, i centri per l'impiego e tutti i servizi attivi sul territorio per accompagnare la transizione verso l'età adulta”. I moduli da 30 ore sono stati l'occasione in cui ho potuto frequentare le scuole entrando in classe per la ricerca di campo. Lì ho constatato come, almeno nei primi anni dalla loro introduzione, potessero includere attività di natura estremamente eterogenea. Tale ampiezza rischia di produrre un effetto di svuotamento concettuale, rendendo l'orientamento una categoria “onnicomprensiva” poco definita, nella quale vengono ricondotte pratiche difficilmente comparabili per finalità, contenuti e ricadute educative.

- un *portfolio digitale* dove inserire le attività di didattica orientativa svolte all'interno dei moduli da 30 ore. L'E-portfolio ha il compito di integrare e completare in un unico quadro il percorso scolastico e di orientamento dello studente al fine di “valorizzare le competenze acquisite, di avere a disposizione le più importanti prove di una trasformazione di sé, delle relazioni con la cultura, il sociale, gli altri e il mondo esterno, a partire dal mondo del lavoro e del terzo settore”. Compito dell'E-portfolio è quello di aiutare lo studente a costruire un quadro d'insieme personalizzato del suo percorso scolastico ed extrascolastico, lavoro simboleggiato dalla selezione di un personale “capolavoro”. L'E-portfolio raccoglie al suo interno il consiglio orientativo consegnato alla fine della scuola secondaria di secondo grado e il “Curriculum dello studente”, un documento allegato al diploma “in cui sono indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche, musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico, nonché in quello

dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) ed altre eventuali certificazioni conseguite, ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro". Infine, con la finalità di aiutare gli studenti nella compilazione delle competenze acquisite e nel caricamento del capolavoro nell'E-portfolio, viene introdotta una prima nuova figura, il "docente tutor", con la responsabilità di fungere da "consigliere delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali, anche alla luce dei dati territoriali e nazionali, delle informazioni contenute nella piattaforma digitale unica per l'orientamento".

- L'*E-portfolio* e il *Curriculum dello studente* hanno la funzione di centralizzare in un unico luogo digitale documenti presenti già in precedenza, ma hanno anche l'effetto di promuovere implicitamente competenze di documentazione e selezione delle esperienze "valorizzabili". Lo studente è esortato a selezionare le esperienze "migliori", considerato che si tratta pur sempre di un *curriculum* e considerata l'enfasi sulla selezione di un "capolavoro" annuale, selezione che implicitamente pone in secondo piano altri prodotti formativi importanti. A tal proposito, in ragione del fatto che il capolavoro dovrebbe svolgere una funzione orientativa, ci si potrebbe chiedere quale sia il valore orientativo attribuito a un prodotto formativo o una esperienza rivelatasi non adatta a sé, magari dopo averla effettivamente sperimentata. Da un punto di vista pedagogico, una scelta "sbagliata" o un'esperienza considerata fallimentare a posteriori può avere valore formativo più decisivo per la propria crescita personale rispetto a una scelta che ci si immagina adatta per sé, ma nella quale non ci si è mai sperimentati.
- la piattaforma "*Unica*" per l'orientamento, una piattaforma virtuale in cui trova spazio il proprio E-portfolio e vengono raccolti i dati principali sull'offerta formativa per il passaggio dal primo al secondo ciclo di studi, sull'offerta formativa del sistema terziario (Università e ITS) e sulla transizione scuola-lavoro, con dati relativi "sia alle professionalità più richieste nei diversi territori, sia sulle prospettive occupazionali e retributive correlate ai diversi titoli di studio secondari e terziari (Università e ITS Academy) trasmesse a ciascuna scuola dal Ministero". In aggiunta, viene introdotta una seconda nuova figura, il "docente orientatore", con il compito di gestire, raffinare e integrare i dati forniti dal ministero con quelli specifici "raccolti nelle differenti realtà economiche territoriali, così da metterli a disposizione dei docenti (in particolare

dei docenti tutor), delle famiglie e degli studenti, anche nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro. In tale contesto le istituzioni scolastiche favoriscono l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro". Le due nuove figure per l'orientamento saranno tenute a seguire un corso di formazione online organizzato da INDIRE e MIM della durata di 20 ore, accessibile solo da chi ricoprirà tali ruoli.

In sintesi, le più recenti Linee guida hanno la funzione di fornire una cornice più uniforme alle pratiche di didattica orientativa (moduli da 30 ore), un monitoraggio costante del percorso individuale e personalizzato dello studente (E-portfolio, capolavoro), una digitalizzazione e centralizzazione dei dati relativi alle carriere formative (Piattaforma Unica) e l'introduzione di figure specializzate sull'orientamento con funzioni didattiche e di raccordo con le realtà extrascolastiche del territorio.

Nuove figure, mismatch e monitoraggio

Al di là delle componenti più tecniche e burocratiche delle Linee guida, ci sono alcuni nodi su cui è importante riflettere nel tentativo di comprendere pienamente lo spirito che informa tale documento.

I moduli da 30 ore rischiano di essere semplicemente una nuova cornice dentro cui inserire, o "rendicontare", pratiche di orientamento che già avevano luogo in precedenza o attività che non sono state realmente progettate a tal fine. Al di là della breve formazione online per docenti tutor e orientatori, non è previsto alcuno strumento per far sì che i percorsi progettati siano effettivamente percorsi di orientamento *formativo*. In tal modo non si interviene sulla grande presenza di attività delegate ad attori del territorio che utilizzano lo spazio dei moduli da 30 ore per promuovere la propria realtà, talvolta invitando gli studenti a candidarsi per un tirocinio o per un apprendistato. Se questo può avere un significato nella scuola secondaria di secondo grado, non dovrebbe essere la norma nella scuola secondaria di primo grado, in cui la priorità delle attività di orientamento non dovrebbe essere quella di indirizzare al mondo del lavoro. È vero che spesso sono i ragazzi stessi a mostrare insofferenza per le attività orientative formative proposte dagli insegnanti, magari spinti da una comprensibile esigenza di autonomia economica ed emancipazione, ma dal punto di vista educativo, tale

atteggiamento solleva interrogativi importanti: è infatti legittimo domandarsi quanto sia opportuno introdurre riflessioni sul lavoro in età precoce, quando le priorità formative dovrebbero piuttosto concentrarsi sulla conoscenza di sé, la sperimentazione di diversi ambiti di studio, la comprensione della propria emotività e i temi della paura, della scelta, del desiderio, della crescita, dell'autonomia evocati dalle attività orientative. Come osserva un educatore intervistato nell'ambito della ricerca, “con un giovane di 14 anni mi rifiuto di parlare di lavoro. Prima di parlare di lavoro, parliamo di scuola, di chi sei”.

Negli ambiti di intervento del PNRR dedicati all'orientamento e alla dispersione scolastica sono state introdotte nuove figure professionali con denominazioni inedite - docente orientatore, docente tutor, mentor - che non solo accentuano un processo di “espertificazione” dell'orientamento (Caselli, 2020), ma contribuiscono anche a generare una sorta di neolingua istituzionale, spesso fonte di ambiguità rispetto ai ruoli e alle responsabilità effettive di tali figure. Ad esempio la riforma, oltre a connotare in senso più orientativo la funzione degli insegnanti, affida loro un compito esplicito di raccordo con il mercato del lavoro locale, con l'obiettivo dichiarato di ridurre il mismatch tra le competenze acquisite dagli studenti e quelle richieste dal sistema produttivo, come si legge nelle nuove Linee guida: “(...) le istituzioni scolastiche favoriscono l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro”. Una delega, questa, che - come rileva Romito in un recente contributo - rivela in modo chiaro l'orientamento politico sotteso alla riforma (Romito, 2024). Tale funzione degli insegnanti è complementare ad un rinnovato ruolo dello studente, chiamato a responsabilizzarsi precocemente riguardo il suo futuro lavorativo. Sottolinea Romito: “enfaticizzando l'autonomia e la responsabilità degli individui nel compiere liberamente le proprie scelte, il discorso sull'orientamento veicolato dai documenti istituzionali richiama un processo *formativo* in cui i soggetti sono chiamati a rispondere attivamente alla sfida di costruirsi un proprio “progetto di vita”. Questo naturalmente ha conseguenze importanti nei termini di una crescente individualizzazione dei rischi sociali connessi alle scelte effettuate (Hooley, Sultana, Thomsen, 2018) e riproduce un topos centrale di una concezione neoliberale delle politiche pubbliche che assume e veicola una concezione dei soggetti come imprenditori di sé (Dardot, Laval, 2009)”. Non a caso, nel testo si insiste sullo sviluppo di soluzioni individuali per progetti di vita altrettanto individuali, dall'insistenza sulle competenze trasversali (responsabilità, spirito di iniziativa, motivazione e creatività, fondamentali anche per promuovere l'imprenditorialità giovanile) ai processi di certificazione delle competenze per aumentare le proprie chances all'ingresso nel mondo del lavoro. In altri termini, è

responsabilità dei soggetti adattarsi all'offerta formativa disponibile e alle fluttuazioni del mercato del lavoro, facilitati da insegnanti specificamente formati per realizzare il match con le esigenze delle realtà produttive del territorio.

In termini foucaultiani, il discorso sul mismatch si configura come una vera e propria tecnologia di governo neoliberale, attraverso la quale il sistema educativo viene progressivamente subordinato alle esigenze dell'economia. Come mettono in luce Pinna e Pitzalis (2020), il concetto di mismatch opera come “feticcio”: è un dispositivo concettuale che, sotto l'apparente neutralità tecnica, depolitizza questioni più strutturali - come l'elevata disoccupazione giovanile, la diffusione di competenze di base insufficienti o l'insoddisfazione diffusa degli studenti laureati - trasformandole in un problema di cattivo allineamento tra scuola e imprese. Da questo punto di vista, il mismatch non descrive un dato oggettivo, ma produce una specifica rappresentazione della realtà, orientata a rendere legittima la penetrazione dei criteri economici all'interno dei sistemi formativi. Si tratta di un'operazione tipicamente governamentale: spostare il problema dalle condizioni materiali e dalle dinamiche strutturali del mercato del lavoro alle responsabilità individuali e istituzionali della scuola.

Parallelamente, la dimensione pedagogica dell'orientamento appare sempre più intrecciata a logiche di monitoraggio, digitalizzazione e certificazione, volte non solo a rilevare le tendenze sociali in atto, ma soprattutto a indirizzare le scelte formative degli studenti secondo le priorità di competitività nazionale ed europea. In questo quadro, gli studenti mostrano di essere più motivati da occasioni di sperimentazione concreta e da attività capaci di metterli alla prova, consentendo loro di costruire esperienze di vita non sempre accessibili nei contesti familiari o sociali di origine. Si ripropone così una tensione costante tra l'orientamento come strumento di emancipazione individuale e l'orientamento come dispositivo funzionale alla governance dei percorsi formativi e occupazionali.

Approfondimento: chi seleziona i dati?

Per aiutare gli studenti nella scelta i docenti orientatori dovranno basarsi su una selezione di dati sulla “distribuzione degli ITS Academy e dei corsi di laurea di Università, Istituzioni AFAM, dati sulla preparazione all'ingresso nei corsi di studio, dati sui corsi di studio, dati Almalaurea, Istat, Cisia, etc”), ma per comprendere più precisamente quali sono i dati ritenuti utili dal MIM ai fini della scelta della scuola secondaria di secondo grado, è utile analizzare la

lettera del Ministro dell'Istruzione indirizzata ai genitori degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di primo grado. La lettera è scritta con l'intento di fornire informazioni per il prosieguo della traiettoria scolastica degli studenti pubblicata il 18 novembre 2024 sul sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Al suo interno vengono inizialmente presentate alcune delle novità introdotte dalla riforma, per poi lasciare spazio a un approfondimento statistico:

“Cari Genitori,

nei prossimi mesi sarete chiamati a sostenere le Vostre figlie e i Vostri figli nella scelta del percorso di studi da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado. (...) Siamo tutti consapevoli della criticità del passaggio dal primo ciclo alla scuola secondaria di secondo grado, nonché dell'importanza che la scelta del percorso scolastico riveste rispetto alle aspettative personali e lavorative dei giovani. È per questo che desidero aggiornarVi su dati che possono essere utili per la vostra decisione. Tra gli strumenti di ausilio per una scelta ragionata, il Ministero, da quest'anno, metterà a disposizione un modello nazionale per il “Consiglio orientativo”, che sarà utilizzato dai docenti del primo ciclo, per fornire un supporto concreto a Voi genitori. Il documento conterrà, infatti, l'indicazione del possibile percorso scolastico da intraprendere per il secondo ciclo, in linea con le propensioni e le potenzialità di ogni singolo studente. Inoltre, nell'apposita sezione “Orientamento”, presente sulla piattaforma ministeriale “Unica”, si potrà consultare un'articolata guida per avere informazioni sul panorama complessivo dell'offerta formativa. Infine, porto alla Vostra attenzione la possibilità di prendere visione di alcune statistiche e dati relativi alle scelte dei percorsi di Istruzione Tecnologica Superiore e alle prospettive lavorative dei diplomati, frutto della collaborazione con le principali Associazioni di Categoria dei diversi settori occupazionali. È importante, infatti, che i giovani dispongano di informazioni il più possibile complete e aggiornate per riflettere sulle loro vocazioni e attitudini, e declinarle in modo che siano foriere di una piena realizzazione. Nel porgerVi i miei saluti, ribadisco l'importanza del Vostro supporto e di quello dei docenti nell'orientare i giovani ad essere protagonisti consapevoli e

responsabili delle loro scelte. Alle ragazze e ai ragazzi auguro di intraprendere percorsi scolastici capaci di trasformare le loro vocazioni in progetti reali” (MIM, 18 novembre 2024).

David Ball e Michael Apple, nei loro studi sulle policy educative (Ball, 1994, 1997; Apple, 1979, 1993) evidenziano come l’analisi dei documenti e delle procedure burocratiche che strutturano l’organizzazione delle istituzioni possa essere uno strumento utile a rivelare l’ideologia che le informa. Ciò è particolarmente evidente nel caso di un documento come la lettera sopra riportata che, pur nella sua formalità, conserva un esplicito indirizzo politico e di conseguenza adotta un linguaggio più immediato.

La lettera del Ministro propriamente intesa occupa la prima facciata del documento, mentre nelle successive dodici pagine trova spazio un approfondimento statistico sugli esiti occupazionali dei percorsi di studio dei diplomati e le previsioni occupazionali in Italia fino al 2028. Si tratta di una selezione dei dati considerati più importanti dal MIM per la scelta della scuola secondaria di secondo grado e che possono rappresentare un possibile modello per il lavoro di selezione dei dati sull’offerta formativa e occupazionale e di raccordo tra scuola e realtà produttive del territorio a carico dei nuovi docenti orientatori. Le informazioni riportate nei grafici e nei relativi commenti sono relative solamente alle previsioni occupazionali e sono principalmente rielaborazioni del Ministero dell’Istruzione e del Merito a partire dal Report di Unioncamere “Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine 2024-2028”, citato nella bibliografia della lettera insieme ad altri sette report simili a cura di enti rappresentativi del settore produttivo, associazioni di categoria professionali o confederazioni delle stesse (Confartigianato, Formedil, Ance, Confartigianato-Censis, Confindustria, CONFAPI - Confederazione italiana piccola e media industria privata). Nella seconda parte del documento dunque si legge:

“Quanti saranno i diplomati liceali richiesti dal mercato del lavoro?

I posti di lavoro da coprire nel periodo (2024-2028) con un diploma liceale vengono stimati tra 25mila e 30mila unità annue di cui oltre la metà (13-16mila diplomati) provenienti da licei classici, scientifici, scienze umane, made in Italy, 7-8mila dai licei artistici e 5-6mila da quelli linguistici. *Si conferma che i diplomi liceali di per sé non rivestono una*

forte attrattività per il mercato del lavoro e richiedono piuttosto una prosecuzione nell'istruzione terziaria (...) (corsivo mio).

Quanti saranno i diplomati tecnici e professionali richiesti dal mercato del lavoro?

I posti di lavoro da coprire ogni anno tra il 2024 e il 2028 con un diploma tecnico professionale saranno compresi tra 182mila e 207mila lavoratori a fronte di circa 156mila giovani in uscita da questi indirizzi di studio e che si erano trovati alla ricerca di un lavoro. Vi sarà, pertanto, una carenza di diplomati tecnici e professionali che potrà variare tra 26mila e 51mila unità all'anno, interessando trasversalmente quasi tutti i percorsi, anche se con diversa intensità. In termini assoluti, la carenza di diplomati sarà più marcata nell'indirizzo amministrazione, finanza, marketing (mancheranno 7-12mila unità), in quello della meccanica, mecatronica ed energia (8-10mila unità) e in quello sociosanitario (6-8mila unità).

Quanti saranno i diplomati dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale triennali e quadriennali (IeFp) richiesti dal mercato del lavoro?

Anche con riferimento ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale triennali e quadriennali, nel periodo in osservazione 2024-2028, si prevede una carenza di lavoratori significativa: mancheranno tra 66mila e 83mila giovani in uscita dai percorsi di qualifica/diploma professionale in media ogni anno, a fronte di posti di lavoro da coprire tra 136mila e 153mila che è circa il doppio dei 70mila giovani che si affacceranno al mondo del lavoro (tabella 3). La carenza di lavoratori in possesso di una qualifica o un diploma di IeFP interesserà tutti i principali indirizzi formativi e sarà particolarmente accentuata nel caso di quello edile ed elettrico, dove ogni anno mancheranno 17-20mila giovani. Altri indirizzi per i quali sono attese discrepanze rilevanti tra domanda e offerta, compresi tra 11mila e 14mila unità all'anno, sono quello meccanico, quello amministrativo segretariale e dei servizi di vendita, nonché quello agricolo/agroalimentare" (MIM, 18 novembre 2024).

Nella prima parte il discorso ruota intorno ai concetti di “vocazioni” e “attitudini” e alla costruzione di un progetto di vita; nella seconda, invece, l’attenzione si sposta sulla selezione dei dati utili per la scelta. La bibliografia è composta esclusivamente dai report delle associazioni di categoria, senza alcun riferimento alla letteratura scientifica sull’orientamento formativo, cioè al paradigma che, secondo le più recenti Linee guida, dovrebbe orientare sia la progettazione didattica sia le scelte politico-pedagogiche. Anche in questo caso il modello sotteso alla Lettera si fonda sulla logica del matching - collocare la “persona giusta al posto giusto” -, logica che informa anche il dispositivo del consiglio orientativo, introdotto negli anni Sessanta e ormai ampiamente superato dalla ricerca per la sua eccessiva riduzione dell’abbinamento binario tra studente e indirizzo scolastico corrispondente (Giusti, 2015). Nella Lettera, tuttavia, esso viene nuovamente rilanciato come strumento di supporto alla scelta grazie alla sua nuova versione standardizzata a livello nazionale.

Alcuni studenti sono più liceali di altri

La selezione dei dati riportati nella lettera è motivata dall’esigenza di far fronte alla crescente licealizzazione delle carriere scolastiche. Al netto delle trasformazioni della scuola secondaria di secondo grado e dell’attuale maggiore offerta di indirizzi liceali si è passati da circa il 27.5% di iscritti in un indirizzo liceale al primo anno di corso dell’a.s. 1991/1992 (Treccani, 1994), al 38,9% del 2010 (MIM, 2010) fino a raggiungere il 51.4% nel 2023/2024 (MIM, 2023). Non è questa la sede per analizzare in dettaglio le molteplici cause del processo di licealizzazione, ma vale la pena richiamarne due principali: da un lato, la crescente offerta e varietà di indirizzi liceali; dall’altro, l’innalzamento progressivo dello standard dei titoli richiesti per accedere a posizioni stabili in un mercato del lavoro sempre più competitivo. L’aumento del livello di istruzione, infatti, si traduce in una maggiore probabilità di occupazione: in Italia, tra i 25-64enni, il tasso di occupazione dei laureati è superiore di 11 punti percentuali rispetto a quello dei diplomati (84,3% contro 73,3%) (ISTAT, 2023). Evidentemente il titolo di studio non garantisce di per sé un impiego, ma rappresenta un fattore che incrementa sensibilmente le possibilità di trovarlo. Dunque, il messaggio trasmesso alle famiglie appare chiaro: nella scelta del percorso scolastico dei figli, il criterio da privilegiare non dovrebbe essere la probabilità di occupazione associata al titolo di studio,

quanto piuttosto l'aderenza alle esigenze contingenti del mercato, che in questa fase tende a favorire carriere tecniche e professionali rispetto a quelle liceali.

È significativo osservare, a tal proposito, che la lettera sia indirizzata esclusivamente alle famiglie e non agli studenti stessi, chiamati a compiere la decisione in prima persona. Tale impostazione sembra confermare la tesi secondo cui i processi di selezione e indirizzamento avvengono in una fase troppo precoce della carriera scolastica, trasferendo di fatto una parte sostanziale della responsabilità decisionale ai genitori. Gli stessi autori hanno mostrato anche come il capitale culturale delle famiglie eserciti un'influenza decisiva: quanto più esso è limitato, tanto maggiore risulta la dipendenza dall'istituzione scolastica, dagli insegnanti e dagli orientatori, con il conseguente rafforzamento dei meccanismi di riproduzione sociale in ambito scolastico.

In ogni caso, anche nel caso in cui uno studente quattordicenne voglia motivare la scelta della scuola in funzione della professione a cui aspira, è improbabile che lo faccia sulla base delle fluttuazioni del mercato del lavoro. Sono dunque orientatori, insegnanti e genitori a veicolare tali informazioni, contribuendo a plasmare l'immaginario degli studenti rispetto a quali carriere vengano valorizzate come socialmente utili in un determinato contesto storico e quali, invece, risultino meno appetibili.

Orientamento permanente

L'attenzione al bilanciamento del mismatch e agli obiettivi di rafforzamento della continuità educativa tra scuola e mondo del lavoro, di costruzione di un sistema nazionale di orientamento digitale e integrato, e di sviluppo delle "competenze orientative" come parte strutturale e continuativa del sistema scolastico (non limitata a momenti occasionali), risulta coerente sia con la crescente enfasi sul lifelong learning, sia più in generale con il processo di neoliberalizzazione delle politiche scolastiche europee.

A partire dalla Strategia di Lisbona, un programma di riforme economiche approvato dai capi di Stato e di governo dei Paesi membri dell'Unione europea nel 2000 (Consiglio Europeo, 2000), e dal documento di indirizzo *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (Commissione delle Comunità Europee, 2001), l'apprendimento permanente è stato definito come lo strumento chiave per fare dell'Unione Europea "la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010" e per supportare lo sviluppo dell'occupabilità, della cittadinanza attiva e dell'inclusione sociale. Con la Strategia di Lisbona per la prima volta il

tema della conoscenza è stato individuato come perno delle politiche economiche europee, pur nell'ambito di un documento che si allarga a più campi: innovazione e imprenditorialità, riforma del welfare e inclusione sociale, capitale umano e riqualificazione del lavoro, uguali opportunità per il lavoro femminile, liberalizzazione dei mercati del lavoro e dei prodotti, sviluppo sostenibile. Non meno importante, la Strategia mira anche a favorire la comparabilità e la standardizzazione dei sistemi educativi, coerentemente alle direzioni prospettate dal Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP), l'agenzia europea che più ha promosso l'analisi comparata dei sistemi di orientamento e formazione permanente nei Paesi UE (CEDEFOP, 2010), e all'indirizzo generale delle politiche scolastiche europee degli ultimi decenni:

“(...) the Europeanisation of education can be read as a standardisation process, and, in particular, as the enactment of space of commensuration made possible by standards of equivalence and performance” (Landri, 2016).

In questo quadro, l'aspetto più rilevante sul piano simbolico e concettuale non è solo la centralità attribuita alla “società della conoscenza”, ma soprattutto la legittimazione istituzionale delle teorie del capitale umano, un processo che in realtà ha radici meno recenti di quanto possa sembrare. A tal proposito, Antonelli e Tolomelli mettono in luce come sia:

“già dagli anni Sessanta che, attraverso le teorie del capitale umano di stampo neoliberalista, gli economisti iniziavano ad interessarsi concretamente ai mondi dell'educazione e della formazione (Becker, 1964; Schultz, 1963) e ad imporvi una lettura che, sussumendo tutta l'educazione nell'istruzione scolastica, affermava in essa il dominio del paradigma delle competenze, della valutazione e l'ideologia della meritocrazia, in una concezione economicistica dei processi di istruzione infine ridotti ad una forma di addestramento al lavoro. La teoria del capitale umano ha di fatto spostato l'asse del concetto di sviluppo umano e sociale dai processi di produzione materiale ai processi di formazione intellettuale, aggirando così le critiche ad un concetto di sviluppo economico senza limiti fondato sulla produzione di merci a mezzo di natura e riformulandolo all'interno di una rinnovata antropologia, quella che produce l'Homo oeconomicus, la sua cultura e i suoi sistemi di significato (...)” (Antonelli, Tolomelli, 2023).

L'introduzione delle teorie del capitale umano in un documento di indirizzo di tale importanza rappresenta dunque una svolta teorica importante rispetto alle politiche precedenti e può essere considerato un passaggio chiave nella cosiddetta *learnification* sia del sistema scolastico italiano, sia delle politiche europee sulla formazione continua. Con tale espressione diversi autori (Field, 2000; Biesta, 2010) hanno provato a descrivere l'evoluzione degli indirizzi politici europei sulla formazione continua, evoluzione che trova una sua manifestazione nello slittamento terminologico dei documenti europei sul tema da “lifelong education” a, appunto, “lifelong learning”. A tale slittamento corrisponde, secondo il filosofo dell'educazione Gert Biesta, una sostanziale inversione di tendenza: la formazione continua non sarebbe più un diritto dei cittadini europei, ma un dovere essenziale per districarsi in un mercato del lavoro sempre più terziarizzato e in cui i titoli di studio, sempre più parcellizzati in ambiti iperspecialistici, sono fondamentali per l'accesso alle posizioni lavorative più ambite (Biesta, 2006).

La lettura di Biesta è coerente con le analisi critiche sul concetto di *società della conoscenza*, reinterpretata da autori come Gorz (2003) e Pastore (2019) con la formulazione di *capitalismo cognitivo*, una formula che pone in evidenza come il sapere, anziché emancipare, oggi venga messo a valore dal capitale in forme nuove e pervasive. La società della conoscenza in altre parole non sarebbe altro che “una società - o meglio una immagine della società - basata sui bisogni di un'economia della conoscenza” (Bohme e Stehr, 1986, in Antonelli, Tolomelli, 2023).

La storia della formazione continua in Europa affonda le sue radici almeno nel rapporto UNESCO *Learning to Be* (1972), elaborato dalla Commissione Faure. In quel documento prende forma un ideale educativo centrato sulla piena realizzazione di sé lungo l'intero arco della vita, in una prospettiva di emancipazione personale e collettiva. Pur trascurando le dinamiche socio-economiche che condizionano la distribuzione ineguale del capitale culturale e sociale - e quindi l'effettivo accesso al sapere (Biesta, 2010) - il rapporto rappresenta un passaggio cruciale: sancisce infatti il riconoscimento istituzionale dell'educazione degli adulti e introduce nel dibattito europeo il concetto di *lifelong education*. Un'innovazione significativa, se si considera che, in quella fase storica, molti adulti - in particolare operai non qualificati - non avevano la possibilità di conseguire titoli di studio più elevati (si vedano, ad esempio, le esperienze delle 150 ore in Italia o la storia delle scuole popolari in Antonelli,

2023). La *lifelong education* si configurava dunque come una forma peculiare di diritto allo studio e alla formazione esteso a tutte le fasi della vita. Siccome a un apprendimento permanente (*lifelong learning*) corrisponde logicamente un orientamento permanente (*lifelong guidance*), più recentemente documenti come la European Skills Agenda (Commissione Europea, 2020) e il Piano d'azione per il pilastro europeo dei diritti sociali (Commissione Europea, 2021) hanno ribadito l'importanza di *career guidance systems* accessibili e integrati con le politiche formative e occupazionali (CEDEFOP, 2010).

Nella sua formulazione attuale, a seguito delle trasformazioni descritte in precedenza, il *lifelong learning* è stato sostanzialmente assimilato alle logiche della (*career*) *adaptability* (Romito, Raimo, 2024) continua dell'individuo alle richieste del mercato del lavoro, come mostrano le analisi di Tuschling & Engemann (2006) e Fejes & Nicoll (2008), Pizalis, Baldacci, Romito. In questo scenario, la pedagogia sembra aver progressivamente abdicato alla sua funzione critica e trasformativa. Da disciplina orientata alla comprensione dei rapporti tra individui e strutture sociali, culturali, economiche e politiche, essa sembra ripiegarsi su una dimensione tecnica e funzionalista, concentrandosi su processi di valutazione, rilevazione delle competenze e descrizione dei meccanismi di apprendimento. Anche quando adotta un atteggiamento critico, la pedagogia sembra operare all'interno di un perimetro ridotto, centrato prevalentemente sull'ambito scolastico e privo di una riflessione profonda sulle finalità e sulle condizioni di produzione del sapere (Antonelli, Tolomelli, 2023).

In sintesi, a partire dalla metà degli anni Novanta il *lifelong learning* si afferma come la nozione di riferimento che orienta sia le politiche sia il discorso esperto sulla formazione permanente (Holford, Griffin, Jarvis, 1998; Lawn, 2006; Watts, 2010). Insieme al *lifelong guidance*, esso viene presentato come strumento per promuovere adattabilità, occupabilità e autonomia di individui destinati a inserirsi in sistemi produttivi flessibili e basati sulla conoscenza (Ball, 2012). In questa prospettiva, *lifelong learning* e *lifelong guidance* non sono soltanto dispositivi educativi, ma veri e propri progetti di trasformazione sociale e di integrazione tra formazione e mercato del lavoro (Pinna, Pizalis, 2020).

Prevedere è potere

Nei percorsi in classe dove sembra davvero che tutte le vite siano lineari, ma la maggior parte delle vite sono percorsi con asole e blocchi. L'orientamento dal punto di vista delle aziende è match tra domanda-offerta, orientamento dal punto di vista della scuola è costruzione di una visione di sé: “voglio provare questo per escluderlo”, è il contrario della prevedibilità.

Insegnante scuola rossa

L'analisi della riforma dell'orientamento in Italia, inserita nel più ampio contesto normativo europeo e nei processi di *learnification* della formazione continua, nonché nella progressiva neoliberalizzazione dei sistemi educativi, mette in evidenza il ruolo centrale attribuito al concetto di mismatch. Quest'ultimo diventa il perno principale del discorso sull'orientamento, e in questo modo lo connette al concetto di prevedibilità: se il mismatch rappresenta la “patologia” del mercato del lavoro, ossia l'incapacità delle imprese di reperire le competenze richieste, la capacità di prevedere gli indirizzi di studio degli studenti diventa la “cura” conseguente. Su questa base, è possibile identificare tre processi fondamentali che caratterizzano le politiche scolastiche di orientamento di matrice neoliberale, tutti legati al principio della prevedibilità.

Il primo è un processo di *esternalizzazione del controllo*, volto a fornire agli individui fin dall'età scolare competenze e nozioni per orientarsi in un sistema formativo e professionale sempre più frammentato, fluido e incerto. In questo senso, l'orientamento scolastico è chiamato ad esercitare gli studenti su forme di “gestione e controllo” sul proprio progetto di vita, promuovere non solo la capacità di scelta autonoma, di autovalutazione e progettazione continua, ma anche la gestione adattiva di transizioni multiple, discontinuità di percorso, e riconfigurazioni identitarie imposte da un mercato del lavoro caratterizzato da precarietà, iper-specializzazione e rapida obsolescenza delle competenze. L'orientamento viene così interpretato come pratica situata storicamente e socialmente che risponde a obiettivi di mantenimento dell'ordine sociale attraverso la riproduzione di determinati valori da una generazione alla successiva. Questa lettura è propria ad esempio del funzionalismo

durkheimiano, secondo cui la funzione primaria dell'educazione sarebbe quella di mantenere gli equilibri sociali esistenti, oppure dell'idea di educazione come "apparato ideologico dello stato" (Althusser, 1970), ma è ancora più evidente in Foucault, secondo cui le pratiche educative possono essere interpretate come dispositivi biopolitici che agiscono sugli studenti e allo stesso tempo richiedono loro un'adesione implicita ai loro codici e linguaggi. L'esito è una forma di incorporazione del controllo sociale in grado di rendere meno indispensabile e meno oneroso il controllo sociale esercitato attraverso le forme convenzionali più "esplicite" e violente (Fejes, Nicoll, 2008).

Il secondo processo riguarda la *misurazione continua, longitudinale e centralizzata* dei percorsi e delle competenze individuali, con l'obiettivo di rendere l'orientamento un processo sistemico, fondato su dati strutturati e comparabili nel tempo. In tal senso, sarà particolarmente interessante osservare nei prossimi anni l'evoluzione e l'uso della piattaforma digitale ministeriale "Unica", introdotta con la recente riforma dell'orientamento. Tale strumento rappresenta un dispositivo potenzialmente potente di raccolta dei dati educativi, in grado di consentire la tracciabilità delle scelte formative degli studenti, l'interoperabilità tra scuole, famiglie, imprese e territori, nonché la costruzione di profili dinamici orientati alla personalizzazione degli interventi formativi. Tali possibilità aprono interrogativi critici in merito alla governance dei dati sulle traiettorie scolastiche degli studenti e ai criteri secondo cui essi verranno utilizzati, interrogativi che rimandano alla più ampia riflessione sul rapporto tra sorveglianza, prevedibilità e governo delle condotte nella società contemporanea. Questo insieme di pratiche, nel loro complesso, può essere adeguatamente analizzato alla luce del modello teorico proposto da Shoshana Zuboff nel suo saggio *Il capitalismo della sorveglianza* (2019). Zuboff mostra come, nella logica capitalistica, non sia tanto il dato in sé ad avere valore, quanto la sua capacità di generare prevedibilità: ovvero, la possibilità di anticipare comportamenti, modellare decisioni e, infine, orientare le scelte individuali e collettive secondo logiche di evidenza ed efficienza. In questa prospettiva, l'orientamento scolastico, soprattutto se sostenuto da piattaforme digitali centralizzanti e da un sistema di rilevazione costante (in cui peraltro la raccolta dei dati è delegata ai singoli studenti e ai docenti e tutor orientatori adeguatamente formati), rischia di trasformarsi in un meccanismo di monitoraggio fine a sé stesso.

Il terzo processo può essere definito come una *stimolazione del desiderio* da attuarsi mediante iniziative scolastiche sempre più precoci e capaci di suscitare negli studenti interesse,

coinvolgimento e motivazione verso determinati ambiti disciplinari e professionali. In questa direzione si collocano le numerose collaborazioni tra istituzioni scolastiche e attori del mondo produttivo come aziende, distretti industriali, ma anche - in alcuni casi - enti militari. È su questo piano “materiale” che si possono monitorare i rapporti di forza tra un orientamento di stampo autenticamente pedagogico e formativo e un orientamento funzionale a esigenze altre. Tali collaborazioni si intensificano soprattutto nei settori considerati in crisi o in forte espansione, ovvero là dove si registrano carenze strutturali di risorse umane o elevate potenzialità di sviluppo economico. Emblematici, in questo senso, sono i percorsi legati alla promozione della cultura militare (Gabrielli, 2016; Mazzeo, 2024) e alle discipline STEM, spesso rivolti in particolare alle studentesse con l’obiettivo dichiarato di contrastare il divario di genere, ma che, nella sostanza, rispondono contemporaneamente alla necessità sistemica di rafforzare un comparto tecnico-scientifico percepito come strategico per la competitività nazionale. Più in generale, con la lente della *stimolazione del desiderio* possono essere lette tutte le forme di orientamento che mirano esplicitamente a influenzare la traiettoria di vita degli studenti e che in altri casi, come ad esempio negli esempi degli open day e delle fiere dell’orientamento (De Feo, Pitzalis, 2018) sono riconducibili a forme di vero e proprio marketing.

A questo punto, dopo aver analizzato anche il secondo pilastro teorico della ricerca, metterò in relazione i temi dell’orientamento e dell’inclusione. Tale connessione verrà approfondita attraverso il concetto di *violenza simbolica* introdotto nei paragrafi successivi.

Violenza simbolica tra orientamento e disabilità

Il concetto di violenza simbolica elaborato da Pierre Bourdieu è utile per comprendere i processi che si sviluppano nei percorsi di orientamento scolastico, in particolare rispetto alla costruzione sociale della disabilità che vi ha luogo. La violenza simbolica è una forma di violenza che non si esercita attraverso la forza esplicita e cosciente, ma tramite schemi di percezione, valutazione e azione che gli individui *incorporano*, riconoscendo in tal modo come legittimo e “naturale” l’ordine che li assoggetta (Bourdieu, Passeron, 1970). Tale concetto è stato inizialmente adottato da Bourdieu nei suoi studi sulla società Cabila (2003) e sulle disuguaglianze di genere (2014) ed è stato utilizzato ampiamente anche nell’ambito dell’orientamento (Pitzalis, 2025; Van Zanten, 2001; Romito, 2016a).

L’orientamento è in questo senso interpretato non come dispositivo neutrale, ma come campo sociale in cui si riproducono disuguaglianze di classe, genere e abilità, spesso con l’accondiscendenza degli studenti e delle loro famiglie. A titolo di esempio, Romito (2016a) mostra come nei consigli orientativi tra scuola secondaria di primo e secondo grado operino meccanismi di selezione che, presentandosi come neutri o meritocratici, nascondono in realtà una forma di violenza simbolica che si manifesta attraverso il linguaggio, le pratiche valutative e attraverso premialità conferite a studenti con un alto capitale culturale familiare. Oppure, si può richiamare il concetto di violenza simbolica per spiegare come a parità di performance scolastiche i figli di genitori laureati hanno maggiori probabilità di dirigersi verso una filiera liceale e, al contrario, provenire da famiglie con bassi livelli d’istruzione si associa ad una maggiore probabilità di scelta delle scuole tecniche e professionali che presentano tassi di abbandono drammaticamente elevati e che riducono significativamente le chance di prosecuzione nell’istruzione universitaria (Romito, 2014a).

Per quanto riguarda invece l’ambito della pedagogia speciale, nel contesto italiano la letteratura scientifica ha raramente fatto ricorso esplicito al concetto di violenza simbolica, e in nessun caso tale concetto è stato adottato nell’ambito dell’orientamento degli studenti disabili. Uno dei pochi autori che hanno utilizzato il concetto nel tentativo di dare un’interpretazione più generale della condizione di disabilità è Matteo Schianchi, che in particolare ne *Il debito simbolico* (2019) e in un contributo successivo (Schianchi, 2022) ha sottolineato come la violenza simbolica operi sulla formazione dell’identità della persona con

disabilità, mettendo in luce le dimensioni storiche, culturali e relazionali di tale processo. Schianchi mostra come la disabilità non sia solo una condizione individuale, ma una costruzione sociale prodotta e riprodotta attraverso rappresentazioni - mediatiche e non - e pratiche istituzionali che la *intuiscono* primariamente in termini di deficit e mancanza, nonostante in Italia la normativa e la letteratura scientifica abbiano superato da tempo una lettura deficitaria e patologizzante della disabilità.

In questo modo, ad esempio, i percorsi di orientamento tendono a indicare come più adatte per gli studenti con disabilità le scelte formative percepite come meno esigenti sul piano cognitivo o necessariamente orientate alla manualità, producendo una segregazione che si presenta come naturale, mentre in realtà è frutto di una costruzione simbolica. Così gli studenti interiorizzano queste rappresentazioni e tendono a riconoscersi in una posizione ridimensionata, incarnando così una forma di violenza simbolica nella loro stessa esperienza.

Habitus, campo, incorporazione

Nel tentativo di adottare il concetto di violenza simbolica per comprendere i processi di orientamento e segregazione scolastica degli studenti con disabilità è utile richiamare brevemente tre concetti centrali della teoria di Pierre Bourdieu: *campo*, *habitus* e *incorporazione*.

Il concetto di *campo* sta a indicare spazi sociali relativamente isolabili (come ad esempio la scuola), nei quali gli individui si muovono in base a regole e rapporti di forza specifici e in funzione delle risorse materiali e simboliche a disposizione (Bourdieu, Wacquant, 1992a). Ogni campo è definito da almeno tre elementi:

- 1) da una struttura, cioè da uno stato delle relazioni di potere tra gli agenti o le istituzioni che si trovano all'interno del campo. Detto in altri termini, dalla distribuzione delle specifiche forme di capitale che possono essere viste come *assets* nelle mani degli attori in gioco nel campo;
- 2) da profitti specifici, una “posta in gioco”, oggetto della competizione tra gli attori che possono essere sia le diverse forme di potere o capitale in palio, sia le regole del gioco, cioè i criteri in base a cui si definiscono le relazioni di potere nel campo;

- 3) da agenti, individui, istituzioni, gruppi sociali, che vi prendono parte, che riconoscano le forze in gioco e i principi di funzionamento del campo (Romito, 2016a, p.63).

L'istituzione scolastica è il campo in cui la teoria bourdieusiana si è inizialmente confrontata, contribuendo a mettere in luce i processi di riproduzione sociale che si producono al suo interno (Bourdieu, 1970). Nel campo scolastico, il capitale culturale e cognitivo costituisce la risorsa più valorizzata e in questo senso gli studenti con disabilità tendono a partire da una posizione di svantaggio, poiché le loro competenze vengono spesso interpretate come uno scarto o un distanziamento rispetto a criteri di valutazione standardizzati, poco utili nel riconoscimento della diversità dei modi di apprendere.

Un dispositivo che incarna e cristallizza tale mancanza di riconoscimento è, ad esempio, il consiglio orientativo: pur presentandosi come un documento tecnico e non coercitivo, esso agisce come un dispositivo di potere che orienta l'accesso a indirizzi scolastici più o meno prestigiosi, nei quali i “modi di apprendere” si configurano in maniera differente, contribuendo così a rafforzare le gerarchie di potere già esistenti nel campo scolastico (Romito, 2016a).

L'*habitus* è un concetto centrale in diverse opere di Bourdieu, ma la definizione che più sembra adattarsi tanto al campo dell'inclusione quanto a quello dell'orientamento è contenuta ne *Le sens pratique*, dove l'*habitus* viene inteso come “sistema di disposizioni durevoli e trasferibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti” (Bourdieu, 1980). Romito scrive che “Habitus e campo sono legati da un rapporto genetico e reciprocamente costitutivo, lo stesso tipo di rapporto che potremmo dire legghi, a un livello più generale, le strutture oggettive della realtà e le costruzioni soggettive degli individui” (Romito, 2016a, p.64). Semplificando la precisione e la coerenza interna del vocabolario sociologico bourdieusiano, si potrebbe dire in altri termini che l'*habitus* orienta le percezioni e le pratiche degli studenti, i quali tendono a comportarsi secondo schemi interiorizzati apparentemente naturali ma che sono in realtà il prodotto delle condizioni del contesto. A scuola, ad esempio, l'*habitus* degli insegnanti può portarli a ritenere che uno studente con disabilità intellettiva a prescindere “non sia adatto” a un liceo, riproducendo inconsapevolmente aspettative ridotte o ridimensionate. Oppure nel caso di uno studente con disabilità motoria gli insegnanti potrebbero automaticamente considerare più adeguati per lui percorsi formativi che garantiscano spazi accessibili e attività meno esposte a difficoltà logistiche, come ad esempio istituti situati in edifici privi di barriere architettoniche.

Sempre ne *Il senso pratico*, l'*habitus* viene descritto come un sistema di “disposizioni” e viene descritto da Bourdieu con un lessico che risuona con il vocabolario dell’orientamento:

“La parola "disposizione" sembra particolarmente appropriata per esprimere ciò che designa il campo dell'*habitus* (definito come sistema delle disposizioni). Infatti, esso esprime in primo luogo il risultato di un'azione organizzatrice presentando quindi un senso delle parole molto vicino a quello di struttura; per altro, designa anche un modo di essere, uno stato abituale (in particolare del corpo) e nello specifico, una *predisposizione*, una *tendenza*, una *propensione* o un'*inclinazione*” (**enfasi mia**) (Bourdieu, 2003, pag 206).

Infine, attraverso il concetto di *incorporazione*, Bourdieu spiega come le strutture sociali diventino implicitamente parte integrante dei corpi e delle menti: attraverso i processi educativi e le interazioni quotidiane, le disuguaglianze si inscrivono nelle pratiche individuali, generando un consenso implicito all’ordine stabilito. Nell’ambito dell’orientamento ciò si può tradurre nell’adattamento a un indirizzo scolastico perché si apprende che tale indirizzo è generalmente considerato adatto per la propria categoria sociale di appartenenza:

“Le aspirazioni si definiscono nella loro forma e nel loro contenuto sulla base delle condizioni oggettive che escludono la possibilità di augurarsi l'impossibile. Dire, per esempio a proposito degli studi classici in un lycée, “non è per noi”, vuol dire piuttosto “noi non ne abbiamo i mezzi”. Espressione della necessità interiorizzata, questa formula è, potremmo dire, all'imperativo-indicativo, perché esprime allo stesso tempo un'impossibilità e un'interdizione” (Bourdieu, 1966, p. 331, in Romito 2016a, p.64, traduzione di Romito).

Per uno studente con disabilità ciò può significare che dopo anni di messaggi espliciti e impliciti che ne ridimensionano le aspettative, egli stesso può convincersi che, ad esempio, un indirizzo scolastico ambizioso “non faccia per lui”, interiorizzando così una logica immediata di inferiorizzazione. D'altronde, come sottolinea Schianchi (2021), la violenza simbolica nella costruzione sociale della disabilità non consiste solo nel descrivere presunti limiti individuali, ma agisce come una relazione di potere che definisce e circoscrive concretamente le possibilità di vita delle persone (Schianchi, 2009).

Un ulteriore esempio potrebbe riguardare uno studente che quasi sempre (come accade nel lavoro di campo) viene accompagnato fuori dalla classe durante le attività di orientamento per svolgerne altre in isolamento con l'insegnante per le attività di sostegno. In tale situazione si tracciano confini che lo studente impara a riconoscere e a incorporare: le attività di orientamento diventano così un osservatorio privilegiato per cogliere come le aspettative esterne vengano interiorizzate e contribuiscano alla costruzione intersoggettiva della propria immagine di sé.

Produrre col corpo, produrre il corpo

Come visto poco sopra, ne *Il debito simbolico* (2019), Schianchi riprende da Bourdieu il concetto di violenza simbolica, applicandolo alla costruzione sociale della disabilità. A tal fine, trasferisce tale concetto dal campo del genere - ambito in cui Bourdieu lo aveva sviluppato ne *Il dominio maschile* - a quello della disabilità, soffermandosi sull'aspetto comune della centralità del corpo nella riproduzione dell'ordine sociale:

“Il tema delle menomazioni corporee - il criterio che noi oggi identifichiamo come questione della disabilità - interroga, da sempre, la realtà e la rappresentazione della realtà che attribuisce valore sociale a chi, attraverso il corpo, è in misura di garantire la produzione e la riproduzione dell'ordine sociale.”

Schianchi conia la formula di “debito simbolico” per riferirsi alla violenza simbolica esercitata nei confronti delle persone con disabilità, con l’obiettivo di mostrare come, attraverso forme di violenza più sottili - e forse più incisive di quella esplicita nella loro funzione di mantenimento dell’ordine sociale - la “mancanza” o la “disfunzione” fisica finiscano per diventare i tratti ontologici che definiscono la persona disabile.

“Mi pare pertinente interpretare lo statuto dell’infermo secondo il concetto di violenza simbolica. In particolare, per qualificarla meglio, tenendo conto della dimensione pervasiva che abbiamo visto assumere a queste caratteristiche corporee, propongo di coglierla attraverso il concetto di debito simbolico. (...) È una nozione nuovamente mutuata dalle categorie sociologiche di Pierre Bourdieu, in particolare rovesciando il suo concetto di capitale simbolico. Per il sociologo francese, in estrema sintesi, il capitale simbolico è un capitale “a base cognitiva, fondato sulla conoscenza e sul riconoscimento”. In particolare, è “qualunque proprietà (qualunque specie di capitale, fisico, economico, culturale, sociale) quando è percepito da agenti sociali le cui categorie di percezione sono tali da metterli in grado di conoscerla (vederla) e di riconoscerla, di attribuirle un valore”. Per antitesi, l’infermità, dato corporeo immediatamente socializzato, costituisce un debito. È, infatti, simbolicamente, una proprietà (un capitale negativo, cioè un debito) immediatamente riconosciuto, secondo schemi di percezione e valutazione ben introiettati e sedimentati, come squalificante, inferiorizzante, indipendentemente dalla posizione occupata nello spazio sociale” (Schianchi, 2019, p. 130).

Infine, la violenza simbolica esercitata sui corpi è centrale nello snodo tra disabilità e orientamento per altre due ragioni: la prima è che il corpo è visibile e rappresenta un importante “asset” nella determinazione delle relazioni di potere nel campo scolastico. Con corpo non si intende solo il fisico, ma anche cosa il fisico *immediatamente* indica di sé, a partire dalle manifestazioni del proprio capitale culturale che si esprimono attraverso il corpo: il capitale culturale “incorporato”. In tal modo Bourdieu riafferma la centralità del corpo anche nella sua teoria del capitale. Secondo il sociologo, il capitale è la “valuta” che fa

acquisire un prestigio, una posizione, un potere più elevato nella società, ed è suddiviso in capitale sociale e culturale. Il capitale culturale incarnato riguarda le “qualità” della mente e del corpo, e questo include ad esempio l’accento, la postura, ma anche le “maniere” e, soprattutto, i gusti e preferenze, per esempio nella musica o nell’arte. Si tratta di un tipo di capitale cruciale perché le classi sociali più elevate si riconoscono e distinguono prima di tutto per come appaiono e si comportano attraverso i loro corpi. Per avere accesso a questo tipo di relazioni sociali, ovvero per acquistare questa forma di capitale culturale, bisogna riconoscersi in un linguaggio, in un comportamento valorizzati all’interno di quel gruppo sociale, in un accento (Bourdieu fa l’esempio del capitale culturale derivante nel Regno Unito dall’avere un accento *british*, associato tradizionalmente al potere, al prestigio e alla tradizione). In tal senso si può interpretare la posizione subordinata che occupano ad esempio le disabilità intellettive all’interno delle condizioni di disabilità possibili. Non si tratta di un corpo “solamente” menomato, ma di un corpo menomato non capace di adeguarsi a certe maniere, a certi linguaggi, a certe costruzioni di senso. La visibilità di una condizione fisica e le “cattive maniere” o i “cattivi gusti” che tale condizione immediatamente mostra di sé contribuiscono alla creazione di una gerarchizzazione delle disabilità che si riverbera direttamente sulla propria immagine di sé e sul proprio futuro scolastico e lavorativo.

In secondo luogo, il corpo disabile è un corpo sospetto di non essere produttivo, ovvero non in grado di riprodurre l’ordine sociale. Anzi, è un corpo che mette in crisi tale ordine con la sua sola presenza. Tale argomentazione è sviluppata da Bourdieu in relazione allo stato di inferiorità attribuito a individui con un altro tipo di corpo, quello di sesso femminile:

“In effetti, al pari del dominio maschile, la differenza reale e concreta del corpo menomato è costantemente interpretata secondo una ordinaria e inconsapevole logica di percezione e valutazione che attribuisce una condizione di inferiorità agli individui dotati di simili caratteristiche corporee. La differenza tra questi due tipi di corpo, e tra le inferiorizzazioni a cui sono sottoposti, è proprio questa. Mentre l’individuo di sesso femminile rientra, secondo modalità proprie, nei criteri del valore sociale attribuito a chi, attraverso il corpo, è in grado di garantire la produzione e la riproduzione dell’ordine sociale, per l’individuo con qualche menomazione, la possibilità di rientrare in questo ordine sociale è radicalmente messa in dubbio e in molti casi realmente impossibile” (Schianchi, 2021, p.103)

e ancora:

“L’investitura di questa inferiorità è immediata. Si stabilisce una frontiera: al di sopra e al di sotto di questa si giocano la dignità e l’indegnità dell’individuo a cui spetta di provare, se riesce, nel suo gioco sociale, se è in grado o se è eccessivamente ostacolato dalla sua infermità. È tenuto a superare questa frontiera per diventare, finalmente, legittimo, oppure per dimostrarsi, definitivamente, illegittimo. In effetti, anche quando, eventualmente, fosse in condizione di garantire con il suo corpo la produzione e la riproduzione dell’ordine sociale, il segno corporeo continuerà a parlare per lui, ad insinuare il dubbio: è davvero capace, fino in fondo? E dove sta l’inganno? In sostanza, con la violenza simbolica legata all’infermità, siamo di fronte a meccanismi che mi sembrano anticipare le divisioni costitutive dell’ordine sociale investite dal dominio maschile poiché interrogano e mettono in discussione, escludendo l’infermo, gli stessi schemi classificatori doppiamente fondati coi quali i corpi sono praticamente percepiti e valutati” (Schianchi, 2019, p. 29).

Dunque secondo Schianchi il concetto di violenza simbolica è fortemente legato alla condizione del corpo infermo e alla sua possibilità di rispondere a una aspettativa di produttività. Nella stessa direzione, ma da un punto di vista esplicitamente marxista, Michael Oliver osserva criticamente che le politiche governative sulla disabilità tendono a preparare l’individuo disabile per un mondo del lavoro immutabile, piuttosto che cambiare l’organizzazione stessa del lavoro per renderlo accessibile a più persone (Dobson, 2019; Oliver, 1999). In questa chiave può essere letta anche la segregazione degli studenti con disabilità negli indirizzi professionali, ritenuti più immediatamente “spendibili” in termini di occupabilità: non si tratta di un’imposizione esplicita, dal momento che ogni indirizzo è formalmente accessibile, ma di una forma sottile di governo dei corpi che opera attraverso dinamiche di assoggettamento, rese comprensibili dal concetto di violenza simbolica. Le strade che si discostano da queste aspettative diventano così difficilmente percorribili e

richiedono risorse aggiuntive per essere percorse, come ad esempio la domestichezza con il sistema scolastico per sostenere le proprie richieste di adattamento dell'ambiente, oltre a risorse economiche per garantire supporti aggiuntivi (come ad esempio le ripetizioni).

Buona coscienza e dispositivi istituzionali

Infine, Bourdieu sottolinea che la violenza simbolica non può essere superata semplicemente con un atto di buona coscienza, poiché non agisce al livello delle intenzioni consapevoli. È invece più utile analizzare come essa si radichi nelle “disposizioni del corpo” e nei dispositivi istituzionali che la rendono naturale, legittima e quindi efficace:

“Poiché il fondamento della violenza simbolica risiede non in coscienze mistificate che sarebbe sufficiente illuminare, bensì in disposizioni adattate alle strutture di dominio di cui sono il prodotto, ci si può attendere una rottura del rapporto di complicità che le vittime del dominio simbolico stabiliscono con i dominanti solo da una trasformazione radicale delle condizioni sociali di produzione delle disposizioni che portano i dominati ad assumere sui dominanti e su se stessi il punto di vista dei dominanti. La violenza simbolica si compie solo attraverso un atto di conoscenza e di misconoscenza pratica che si effettua al di qua della coscienza e della volontà e che conferisce la loro efficacia a tutte le manifestazioni, ingiunzioni, suggestioni, seduzioni, minacce, rimproveri, ordini o richiami all'ordine che la caratterizzano. Ma un rapporto di dominio che funziona solo attraverso la complicità delle disposizioni dipende largamente, per la sua perpetuazione o la sua trasformazione, dalla perpetuazione o dalla trasformazione delle strutture di cui queste disposizioni sono il prodotto” (Bourdieu, 2014, p. 53)

e ancora:

“Le passioni dell'habitus dominato (dal punto di vista del genere, dell'etnia, della cultura o della lingua), rapporto sociale somatizzato, legge sociale convertita in legge incorporata, non sono di quelle che si possono sospendere con un semplice sforzo della volontà, fondato su una presa di

coscienza liberatoria. Se è del tutto illusorio credere che la violenza simbolica possa essere vinta con le sole armi della coscienza e della volontà, ciò dipende dal fatto che gli effetti e le condizioni della sua efficacia sono durevolmente iscritti nella zona più profonda del corpo sotto forma di disposizioni” (Bourdieu, 2014, p. 50).

Questa precisazione è necessaria per comprendere l’analisi del lavoro di campo, poiché durante le osservazioni e le interviste ho sempre incontrato insegnanti animati da una sincera “buona coscienza”, realmente motivati a consigliare ciò che ritenevano il percorso migliore per ciascuno dei loro studenti. Di fronte a ciò, è importante sottolineare che le forme di segregazione e di riproduzione sociale che emergono nell’intersezione tra orientamento e disabilità si manifestano in modo più implicito e simbolico. La loro forza risiede nel modo in cui sono incorporate e naturalizzate nell’organizzazione dell’istituzione scolastica, in particolare nei dispositivi istituzionali che tendono ad automatizzare, indirizzare e “semplificare” le procedure di orientamento.

Infine, prima di avviare l’analisi del lavoro di campo, è indispensabile una precisazione terminologica e concettuale. Con il termine *dispositivo*, in ambito pedagogico, intendo una struttura simbolica e materiale che produce effetti formativi al di là della relazione diretta tra educatore ed educando. Nel lessico foucaultiano, con una necessaria semplificazione, esso può essere inteso come una declinazione simbolica e materiale del potere. Tuttavia, non si tratta semplicemente di *una delle* forme di potere, bensì di un reticolo di strumenti, norme, discorsi e materiali che agiscono in modo combinato, producendo un’influenza non repressiva ma produttiva. Il dispositivo, infatti, attraverso il controllo, produce soggettività: per questo viene spesso definito come una forma di potere *incorporata* nelle relazioni sociali. Si tratta dunque di uno strumento di produzione della realtà, che opera attraverso i soggetti che vi entrano in contatto:

“Ciò che io cerco di individuare con questo nome è, in primo luogo, un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto che del non-detto, ecco gli elementi del dispositivo. Il dispositivo esso stesso è la rete che si stabilisce fra questi elementi... In breve, fra questi elementi, discorsivi o meno, c’è una specie di gioco, di cambi di posizione, di modificazione di funzioni che possono, anche loro, essere molto differenti. Per dispositivo intendo una

specie, diciamo, di formazione che, in un dato momento storico, ha avuto...una funzione strategica dominante... si tratta di una certa manipolazione di rapporti di forze, di un intervento razionale e concertato in questi rapporti di forze, sia per svilupparle in una tal certa direzione, sia per bloccarle, oppure per stabilizzarle, utilizzarle” (Foucault, 2004, pp. 298-329).

In sintesi, per Foucault, il potere è la risultante di un assemblaggio produttivo che agisce più attraverso la soggettivazione che attraverso la repressione. Tale assemblaggio è costituito da un intreccio di strumenti, discorsi, oggetti, pratiche morali e materiali che avvengono nei diversi campi in cui il soggetto si muove. In questa prospettiva, il dispositivo nelle scienze pedagogiche riguarda quella specifica forma di potere che deriva dalla conoscenza e dalla posizione sociale che essa comporta.

Questo assunto diviene particolarmente rilevante se si considera che la disabilità non è soltanto una condizione medica, ma una relazione sociale, definita dai rapporti tra gli attori e dal contesto in cui essi interagiscono. A scuola, e in particolare nelle attività di orientamento - che coinvolgono dimensioni umane e identitarie come la conoscenza di sé, l'indagine dei propri desideri e bisogni, le proprie paure e l'allenamento all'autodeterminazione - gli studenti con disabilità costruiscono la propria identità di persona disabile in relazione agli altri (pari e insegnanti) e, appunto, in relazione ai cosiddetti *dispositivi dell'orientamento* (quali i materiali didattici, il consiglio orientativo, la distinzione tra PEI a obiettivi personalizzati con prove equipollenti e PEI differenziato, ecc.). In questo senso, i *dispositivi dell'orientamento* contribuiscono attivamente alla costruzione dell'identità della persona con disabilità, la quale si rapporta ad essi in forme che possono assumere tanto il carattere dell'assoggettamento (o della *desoggettivazione*, come scrive Agamben⁵) quanto quello della resistenza.

Sulla base di queste premesse teoriche, si passa ora alla narrazione e all'analisi del lavoro di campo.

⁵ Agamben interpreta il soggetto come il risultato dell'interazione costante tra individuo e dispositivi, e definisce con il termine *soggettivazione* il processo di trasformazione che da tale rapporto scaturisce. Nella fase attuale, tuttavia, egli rileva come i dispositivi non diano più origine a nuove configurazioni del soggetto, ma producano piuttosto un indebolimento della sua consistenza, una sorta di dissoluzione dell'identità individuale progressivamente assorbita all'interno del dispositivo stesso: “Quel che definisce i dispositivi con cui abbiamo a che fare nella fase attuale del capitalismo è che essi non agiscono più tanto attraverso la produzione di un soggetto, quanto attraverso dei processi che possiamo chiamare di *desoggettivazione*. [...] quel che avviene ora è che processi di soggettivazione e processi di *desoggettivazione* sembrano diventare reciprocamente indifferenti e non danno luogo alla ricomposizione di un nuovo soggetto, se non in forma larvata e, per così dire, spettrale” (Agamben, 2006).

Lavoro di campo

Il racconto del lavoro di campo si sviluppa attraverso una serie di quadri etnografici, concepiti come unità narrative e analitiche finalizzate a restituire i momenti più significativi dell'osservazione nei contesti scolastici indagati. I quadri non hanno una funzione meramente descrittiva, ma rappresentano il punto di partenza dell'analisi: situazioni, interazioni e pratiche osservate vengono inizialmente presentate nella loro concretezza, per poi essere progressivamente rilette alla luce dei riferimenti teorici e interpretativi adottati nella ricerca. L'approccio è dichiaratamente induttivo e riflessivo: ciò che avviene in classe, nei colloqui informali e nelle interviste semistruzzurate non viene immediatamente ricondotto a categorie predefinite, ma lasciato manifestarsi come materiale empirico da interrogare criticamente.

L'osservazione etnografica e le interviste semistruzzurate con studenti e insegnanti costituiscono il nucleo empirico su cui si fonda l'analisi tematica del lavoro di campo. L'intreccio tra questi due metodi ha consentito di mettere in relazione pratiche osservate e discorsi prodotti dagli attori scolastici, evidenziando convergenze, disallineamenti e tensioni tra ciò che viene dichiarato e ciò che viene effettivamente agito nei processi di orientamento. I quadri etnografici mostrano, da un lato, come le attività di orientamento contribuiscano alla costruzione dell'identità scolastica degli studenti attraverso meccanismi di classificazione e normalizzazione che possono assumere la forma di violenza simbolica, in particolare quando si intrecciano con la condizione di disabilità; dall'altro, rendono visibili le modalità attraverso cui gli studenti interpretano, negoziano o talvolta resistono a tali processi.

In particolare, l'analisi si concentra su tre dispositivi dell'orientamento emersi con maggiore ricorrenza nel lavoro di campo: i materiali didattici utilizzati per l'orientamento, il consiglio orientativo e la distinzione tra percorso personalizzato con prove equipollenti e percorso differenziato. Questi dispositivi vengono analizzati non come strumenti neutrali, ma come pratiche istituzionali che producono effetti concreti sulle traiettorie scolastiche e sulle possibilità di scelta degli studenti con disabilità. I quadri etnografici ne mettono in evidenza sia le dimensioni di soggiogamento e canalizzazione, sia le forme, spesso sottili e situate, di resistenza, rielaborazione o distanziamento messe in atto dagli studenti. La scelta di focalizzarsi su questi dispositivi non deriva dall'assunzione che essi siano i più determinanti in assoluto nei processi di orientamento, ma dal fatto che sono quelli osservati con maggiore continuità e che risultano ancora poco esplorati dalla letteratura, soprattutto in relazione all'orientamento degli studenti con disabilità.

La narrazione del lavoro di campo segue un andamento progressivo, che accompagna il lettore attraverso i diversi contesti educativi coinvolti nella ricerca. I paragrafi successivi si aprono con le scuole secondarie di primo grado, la scuola rossa e la scuola blu, per poi proseguire con la scuola secondaria di secondo grado (scuola verde) e con il percorso di IeFP (scuola gialla). Questa scansione consente di osservare come i dispositivi di orientamento e le rappresentazioni della disabilità si riconfigurino nei diversi snodi del percorso scolastico, assumendo forme e significati differenti.

Il capitolo si conclude infine con il richiamo alle storie di vita scolastica di due giovani adulte, che non fanno parte del campo scolastico osservato ma che verranno analizzate separatamente in una sezione successiva della tesi. Tali storie svolgono una funzione di ampliamento longitudinale dell'analisi, permettendo di collocare retrospettivamente le pratiche e i dispositivi osservati all'interno di traiettorie biografiche più ampie, senza sovrapporsi analiticamente al lavoro di campo condotto nei contesti scolastici.

Scuole secondarie di primo grado

Quartiere blu

La zona blu è un paese collocato nella prima cintura periferica di Bologna, ma amministrativamente appartenente alla provincia di Modena. Il nucleo originario si è sviluppato lungo la via Emilia, l'antica arteria romana che ancora oggi attraversa il territorio e ne definisce la forma urbana. A partire dagli anni Novanta, un'intensa crescita demografica ha trasformato radicalmente il paese, generando nuove lottizzazioni e quartieri residenziali che hanno progressivamente inglobato i campi circostanti. Questo processo ha comportato un notevole consumo di suolo in un'area già caratterizzata da una forte pressione edificatoria, dovuta alla concentrazione di stabilimenti industriali e infrastrutture lungo l'asse Bologna-Modena.

Accanto alle fabbriche, che continuano a rappresentare uno dei tratti distintivi del paesaggio locale, persistono attività agricole specializzate. La coltivazione intensiva di frutteti e le aziende di trasformazione lattiero-casearia e della carne impiegano manodopera proveniente da diversi Paesi, giovani lavoratori e lavoratrici che in molti casi hanno scelto di stabilirsi

nella zona con le proprie famiglie. Da questi insediamenti sono nate comunità migranti consistenti tra cui spiccano una comunità maghrebina numerosa, radicata ormai da generazioni, e una comunità indiana sikh, visibile non solo nei luoghi di lavoro ma anche nelle ritualità religiose pubbliche e nei momenti di socialità collettiva durante le feste religiose. I figli di queste famiglie frequentano i due istituti comprensivi del paese e l'unica scuola secondaria di secondo grado presente sul territorio, un istituto professionale a indirizzo agrario ed enogastronomico.

La scuola blu, una delle due scuole secondarie di primo grado della zona, riflette questa composizione sociale. Le aule accolgono molti studenti non italofofoni, di cui alcuni neoarrivati in Italia e ancora impegnati nell'acquisizione delle competenze linguistiche di base. Accanto a loro, vi è un numero significativo di studenti con Bisogni Educativi Speciali. In media, ogni classe conta due o tre studenti con disabilità certificata in un totale, in media, di sei sezioni prime avviate ogni anno. Negli anni si è consolidato un reparto inclusione strutturato e parallelamente, particolare attenzione è stata dedicata ai percorsi di orientamento in uscita: la regia di tali percorsi è affidata a una docente con funzione strumentale che predispone un "quaderno delle attività" condiviso con tutti i consigli di classe e utilizzato come cornice comune per le attività di didattica orientativa. Le attività osservate nell'ambito delle 30 ore di orientamento nella scuola blu rientrano in questo quadro.

Il quaderno (Allegato 1) è suddiviso in tre sezioni - Conoscere se stessi, Conoscere il mondo del lavoro, Conoscere le scuole superiori - e scandisce il percorso di orientamento di ogni classe. La maggior parte delle attività segue uno schema ripetitivo: somministrazione di test da parte degli insegnanti di diverse materie, raccolta e interpretazione dei risultati, discussione finale con la classe. La logica che sottende questi strumenti è fortemente lineare e deduttiva: attraverso i punteggi e le tendenze di risposta, si ricavano di volta in volta attitudini prevalenti, interessi, tratti dominanti della personalità, fino a indicare un indirizzo di scuola secondaria coerente con i risultati. Al quaderno dell'orientamento sono affiancati alcuni interventi in classe, come quello tenuto dalla nuova psicologa della scuola, e di uscite, come la visita al laboratorio Ferrari-Comau a Modena.

Nella classe che ho osservato erano presenti due studenti con disabilità certificata, Magda e Sandra, alcuni alunni con DSA e BES e un piccolo gruppo di studenti non italofofoni.

Quadro 1 - Uscita al laboratorio Ferrari

Questa mattina la classe della scuola blu partecipa a un'uscita didattica presso un istituto tecnico di Modena che ospita, da pochi anni, un laboratorio di robotica realizzato con il sostegno di Comau e Ferrari. Secondo la presentazione ufficiale, il laboratorio è il risultato di un progetto di ristrutturazione e allestimento con tecnologie e arredi innovativi, finalizzato a offrire a studenti e docenti esperienze formative nel campo delle discipline matematiche, scientifiche e tecnologiche (STEM). L'iniziativa rientra nelle politiche di responsabilità sociale d'impresa promosse da Ferrari, che da tempo investe in percorsi di orientamento, progetti scuola-lavoro, donazioni di apparecchiature e azioni contro l'abbandono scolastico, fino alla collaborazione con MUNER - Motorvehicle University of Emilia-Romagna - per la formazione di figure ingegneristiche specializzate. È però anche un modo per diffondere la cultura dell'automobile e creare un immaginario tra gli studenti, in particolare maschi, in vista dei tirocini che alcuni di loro potranno svolgere nelle aziende dell'Automotive durante l'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado. In questa prospettiva, l'azienda sottolinea come il nuovo laboratorio rappresenti un investimento "nel futuro degli studenti" e, più in generale, nell'innovazione delle imprese della cosiddetta Motor Valley.

L'attività odierna va dunque interpretata come parte di un quadro più ampio di interventi delle imprese del territorio nelle pratiche di orientamento scolastico, intervento analizzato anche nel recente testo *Gli Automotivati* di Paolo Della Valle (2024). Come emergerà anche nel caso della scuola rossa, tali iniziative riguardano soprattutto il settore STEM, ma in questo caso appaiono con particolare evidenza i legami con l'industria automobilistica, componente centrale sia dell'economia sia della cultura emiliano-romagnola. Il settore dell'automotive regionale sta attraversando una fase di transizione critica: domanda, tecnologie, normative ambientali e costi energetici stanno cambiando, e non tutte le imprese riescono ad adattarsi con la stessa rapidità. Nonostante ciò - o proprio per questo motivo - molte aziende continuano a investire nella selezione e formazione di nuove leve sin dai primi anni di istruzione, confermando la centralità del raccordo scuola-impresa nelle strategie di sviluppo locale e di rinnovamento del "capitale umano".

L'aula in cui si svolge l'attività è curata nei minimi dettagli: ampia e luminosa, con grandi vetrate dal pavimento al soffitto che si affacciano su un giardino interno. Alle pareti spiccano immagini di componenti di automobili Ferrari d'epoca dominate dal metallo cromato e dal rosso acceso, accanto a fotografie di gare di Formula Uno. Lo spazio è equipaggiato con cinque robot "e.DO", bracci meccanici modulari e multi-asse con intelligenza open-source progettati da Comau per finalità didattiche. Sul sito ufficiale, questi strumenti vengono

presentati come risorse efficaci per un apprendimento pratico e collaborativo, pensate per introdurre gli studenti alle basi della robotica, del coding e delle discipline STEM.

Dopo qualche minuto di attesa, l'attività prende avvio. Gli studenti vengono suddivisi in gruppi e disposti attorno a cinque tavoli, ognuno dei quali ospita un braccio robotico collocato al centro di un piano cartesiano. I robot, nominati con un soprannome umano - "e.Do" - diventano i protagonisti di una simulazione che richiama una gara di Formula Uno: ogni gruppo compete con gli altri e, grazie al supporto del robot, deve superare una serie di ostacoli lungo un percorso prestabilito.

La prima prova consiste nel programmare un'azione del robot ottimizzando i movimenti. Nella programmazione del robot, infatti, i dettagli sono cruciali: il compito è completare un percorso del braccio meccanico con la traiettoria più breve possibile. È così che prende avvio l'attività denominata "e.Do Racing".

*Formatore Ferrari: ogni tavolo avrà il suo punteggio, ma mentre si compete anche si collabora: c'è un punteggio totale di classe. Se fate almeno cinquanta punti vincete. Qua **(mostra una slide)** ci sono i risultati delle classi che hanno svolto il laboratorio prima di voi. Per valutare i punti e.Do dovrà fare esattamente quello che gli richiedete, i codici devono essere i più efficienti possibili, in azienda il tempo è soldi. I robot non possono perdere tempo perché la produzione si rallenta tantissimo. Bisogna programmare il robot per farlo muovere dal punto A a B senza fare giri assurdi e dispendiosi. Immaginatevi ora al pit stop. Siamo al pit stop. Pronti? Avete 25 minuti per completare la prima task.*

I ragazzi appaiono incredibilmente attenti, molto più di quanto non fossero durante le attività in classe. Persino gli studenti solitamente più agitati restano silenziosi, affascinati dall'attività. I robot, programmati tramite un piccolo tablet, catalizzano l'attenzione e permettono di lavorare in piedi attorno a loro. È la prima volta, nelle attività di orientamento che ho osservato, che gli studenti sono così concentrati, aspetto che sicuramente è facilitato da un utilizzo attivo del corpo in un compito pratico. La retorica che accompagna l'attività è però improntata alla competizione, evocata esplicitamente come la logica della "vita in azienda". L'obiettivo è programmare il percorso più efficiente per muovere il robot, evitando sprechi di tempo ed energia (la gara si svolge contemporaneamente tra tavoli e tra classi diverse che hanno già svolto l'attività lì: il robot deve risultare il più efficiente possibile, appunto "come la vita in azienda"). Restando nel piano metaforico proposto dai formatori, il circuito di Formula Uno o il percorso del robot dal punto A al punto B diventano rappresentazioni della

traiettoria scolastica e lavorativa: deve essere rapida, lineare, senza errori, perché ogni deviazione è interpretata solo come un rallentamento della produzione. Il percorso di vita si configura così come una grande performance, nella quale l'errore non è funzionale alle esigenze del contesto.

Formatore: *Prossima attività: introduzione al pensiero algoritmico. Il pensiero algoritmico è un pensiero sequenziale e logico, quindi l'attività consiste nel mettere in ordine cronologico dieci diverse fasi del pit stop in una gara di Formula Uno. Ci vuole pensiero computazionale: mettere in ordine i passaggi del pit stop... Le fasi da riordinare sono "intervento wheel off", "rifornimento benzina", "ok per la ripartenza", "posizionamento del cric"... Quando hanno inaugurato il laboratorio i manager della Ferrari hanno provato i robot in un'attività a tempo e hanno fatto il tempo migliore!"*

Nella pausa avvicino il formatore e gli chiedo di cosa si occupa oltre a gestire queste attività: *Sono psicologo e istruttore di mindfulness di formazione, ma qui faccio parte del settore formazione della Ferrari. Quello che faccio qua è molto diverso dai colloqui individuali psicologici, però lavorare sui robot crea interazione, io punto tanto su questa cosa qua, sul lavoro di gruppo.*

Tutta l'attività didattica è progettata nei minimi dettagli e la maggior parte degli studenti riesce a seguire fino in fondo (4 ore di fila con pausa di 15 min). Magda è visibilmente annoiata, è girata con la sedia dalla parte opposta del tavolo e non segue le attività della sua squadra. Mi avvicino a lei e le chiedo cosa pensa di questa giornata:

Magda: *è bello andare fuori da scuola ma non mi piacciono i robot, non mi piacciono e non mi serve.*

Perché cosa vuoi fare?

Magda: *tanto io vorrei andare al liceo artistico o classico, i robot non mi servono...*

Dopo un po' chiede di fare ancora una pausa. I suoi compagni non la coinvolgono nelle attività e lei sta per conto suo. Gli studenti maschi generalmente sono molto attivi ai tavoli, c'è un tablet per tavolo e lo stanno gestendo solo gli studenti più bravi in matematica e logica

con un ruolo implicito di caposquadra. In alcuni dei gruppi vengono rimproverati dalle prof per non far partecipare le ragazze.

L'attività riprende. Formatore: *l'ultima attività si intitola "comunicazione ai box a fine gara". Bisogna comunicare in codice binario un numero al pilota...*

Sei delle trenta ore di orientamento sono state impiegate nel laboratorio. Alcune considerazioni emergono subito: l'attività è risultata coinvolgente per gran parte della classe, capace di catturare l'attenzione anche degli studenti normalmente meno partecipi. Tuttavia, ciò non ha significato un reale sforzo verso l'inclusività. Non si è visto alcun tentativo di calibrare la proposta sulle diverse competenze o interessi dei ragazzi, né di costruire spazi in cui ciascuno potesse sentirsi parte attiva. L'impressione è stata quella di un'esperienza progettata per funzionare a prescindere dal gruppo che la vive, pensata come un "pacchetto" pronto all'uso e uguale per tutti. L'attività si riproduce infatti identica a sé stessa, senza variazioni significative: la metafora della gara di Formula Uno viene riproposta invariata a tutte le classi che accedono al laboratorio, trasformando le prove di ogni classe in una sorta di campionato collettivo. I punteggi ottenuti vengono confrontati sugli stessi parametri, indipendentemente dal contesto scolastico o dal livello di partenza degli studenti. Ciò conferisce un'aura di spettacolarità e di agonismo, ma riduce le possibilità di costruire percorsi formativi situati, capaci di dialogare con le specificità delle singole scuole o con i vissuti degli studenti.

Sul piano dei contenuti, l'esperienza appare più orientata all'apprendimento tecnico - basi di robotica, coding e discipline STEM - *gamificato*, che all'orientamento vero e proprio. L'effetto orientativo consiste semmai nell'incanalare i ragazzi verso percorsi tecnici o a indirizzo STEM, come dichiarato nel comunicato della scuola sede del laboratorio.

L'iniziativa contribuisce al tempo stesso a rafforzare l'immagine e gli interessi della Ferrari, che finanzia il progetto e lo mette a disposizione delle scuole a rotazione. Da questo punto di vista, l'effetto più evidente è stato l'entusiasmo di una parte degli studenti, intrattenuti dall'esperienza e dal richiamo simbolico della marca: i tirocini in Ferrari continuano a rappresentare un obiettivo prestigioso, un traguardo desiderato ed esclusivo che alimenta l'immaginario collettivo della Motor Valley.

Ma neanche in questo senso, nonostante il forte investimento simbolico, l'attività sembra favorire un legame autentico tra scuola e mondo del lavoro. Proposta in forma standardizzata, viene "erogata" sempre nello stesso formato: stessa metafora, stessi formatori, stesse

consegne, senza adattamenti ai bisogni specifici delle classi. Le scuole prenotano l'esperienza tramite il sito del laboratorio e ricevono un'attività confezionata a priori, in cui mancano spazi di interazione reale con l'azienda. La mancanza di personalizzazione si riflette anche nella distribuzione dei ruoli durante il laboratorio: il tablet per la programmazione è rimasto nelle mani dei ragazzi più competenti, capaci di portare avanti l'attività anche quando il resto del gruppo si disimpegnava.

È vero, l'attività ha finalmente coinvolto il corpo, offrendo agli studenti un'esperienza concreta con cui alimentare il proprio immaginario. Tuttavia, si è trattato di un'esperienza impressionistica, lontana dalla vita reale, costruita nei minimi dettagli per neutralizzare imprevisti e improvvisazioni. La tecnologia e gli strumenti robotici innovativi, del resto, generano facilmente questo tipo di fascinazione. Al tempo stesso, non tutti hanno trovato spazio per partecipare: gli studenti con meno competenze, o già interessati alle STEM in partenza, sono rimasti ai margini. Magda, ad esempio, ha trascorso l'intera mattina in silenzio, annoiata sulla sedia, mentre i compagni più sicuri di sé si divertivano con i robot. L'attività ha così prodotto esclusione e dislivelli, mostrando come l'entusiasmo e la fascinazione verso i nuovi strumenti tecnologici largamente impiegati nella didattica, se non accompagnati da un reale ripensamento della cultura pedagogica che accompagna il loro utilizzo, possano convivere con forme di marginalizzazione silenziosa.

Quadro 2 - La psicologa della scuola

L'attività di orientamento odierna prevede l'incontro con la nuova psicologa della scuola, incaricata di gestire uno sportello dedicato a colloqui individuali su prenotazione. La psicologa entra in classe, si presenta brevemente e invita gli studenti a prendere posto, introducendo così il proprio ruolo e le modalità di funzionamento del servizio. Una volta finita la breve presentazione, chiede agli studenti di sedersi sopra i banchi...

Psicologa: ...lo faccio per “spiazzare”, cambiare la prospettiva all'inizio della giornata. Vorrei iniziare raccontandovi una storia che racconta Valerio Malvezzi, grande economista che collabora con multinazionali, interviene a convegni della finanza. Questa storia serve a far capire il funzionamento degli esseri umani quando dobbiamo mettere in atto delle scelte.

Io non sono credente né cristiana, ma vi leggo questa parabola che viene dal Vangelo secondo Giovanni: "I pescatori nel lago di Tiberiade":

"Dopo la risurrezione, Gesù appare ai suoi discepoli sul lago di Tiberiade. I discepoli, che avevano passato la notte a pescare senza successo, seguono il consiglio di un uomo sulla riva (che poi riconoscono come Gesù) di gettare la rete dalla parte destra della barca. Subito, le reti si riempiono di pesci, tanto che non riescono a tirarle su da soli. Uno dei discepoli, identificato come "il discepolo che Gesù amava", riconosce Gesù e lo indica agli altri. Pietro, impetuoso come sempre, si getta in acqua per raggiungere Gesù, mentre gli altri lo seguono con la barca, trascinando la rete piena di pesci. Arrivati a riva, trovano Gesù che ha preparato un fuoco con del pesce e del pane, invitandoli a mangiare insieme".

Valerio Malvezzi, ex deputato della Lega Nord e già membro della commissione finanza, è oggi divulgatore e conferenziere. La sua attività si fonda sull'obiettivo dichiarato di rendere l'economia più comprensibile e accessibile, toglierla dall'appannaggio delle élite attraverso una retorica che procede secondo la logica dello "svelamento": *pensate che sia così, e invece è come vi racconto*. I contenuti disponibili sul suo sito personale e sul canale YouTube mostrano infatti un ampio ricorso a grafici semplificati, aneddoti e storie esemplificative. Malvezzi si definisce inoltre promotore di un'"economia umanista", intesa come un'economia che mette al centro la persona, il lavoro e le comunità locali in contrapposizione alla finanza speculativa.

Tornando al brano scelto, non si tratta propriamente una parabola, ma proviene dal Vangelo secondo Giovanni, precisamente dal capitolo 21, versetti 1-14. Questo episodio è significativo per diversi motivi. Innanzitutto, sottolinea la continuità della presenza di Gesù tra i suoi discepoli anche dopo la risurrezione. Inoltre, il miracolo della pesca abbondante simboleggia la missione dei discepoli di "pescare" uomini per il Regno di Dio. Il gesto di Gesù che offre il cibo richiama l'idea di comunione e condivisione, elementi centrali nel messaggio cristiano.

Psicologa: *Gesù voleva dare un insegnamento sul funzionamento di ogni essere umano. Dovete riflettere sulla sinistra e la destra, sul funzionamento fisiologico che Gesù racconta per aiutare a discernere. Di scelte nella vita ce ne sono in tutti i giorni.*

I ragazzi non capiscono perché spostando la rete da sinistra a destra si prendono più pesci. Anche io non ho ben capito la morale della storia, penso semplicemente che si tratti dell'importanza di fare scelte affidandosi ai consigli di chi è una sorta di guida per noi nel momento della scelta. Gli studenti sono smarriti, la psicologa prova a spiegarsi: *di cosa siamo fatti?*

pelle, organi! cervello!

Psicologa: *ecco, cervello, come è fatto il cervello?*

Come una noce.

Di due emisferi!

Psicologa: *bravo. I due emisferi approcciano la realtà in due modi diversi: una è emotiva/creativa e l'altra è razionale. Gesù dice di gettare le reti a destra perché l'emisfero destro è quello che ci permette di comprendere in modo creativo, discerne le emozioni, le usa e le mette in relazione con il razionale. Bisogna essere creativi nelle scelte, ma saperle valutare. Ora, visto che c'è poco tempo, non posso farvi fare un esercizio di meditazione che di solito faccio. Ma prendete il foglio che vi distribuisco, dividetelo in quattro colonne in verticale.*

Tutta l'attività è svolta molto di fretta.

Siete pronti? No. Ora? No.

Allora, quando siete pronti mettiamo nella prima colonna passioni e interessi, nella seconda abilità e capacità, nella terza caratteristiche personali, la quarta la lasciamo vuota. Per iniziare, mi dite un po' cosa sono passioni e interessi?

Le passioni sono cose che hanno a che fare con quello che amiamo fare, fare sport, stare con la famiglia.

Psicologa: *Bravo, è la prima volta che esce fuori la famiglia!*

Studenti: *Le abilità sono quello che sappiamo fare, ma anche le nostre abilità nel sentire, nella relazione.*

Psicologa: *Parliamo di intelligenze multiple. Una volta si faceva il test del QI, diviso in due parti: linguistica e logico/matematica. Poi sono arrivate le intelligenze multiple... La nostra abilità è un tipo di intelligenza e spesso sottovalutiamo l'importanza del sentire, delle relazioni. Ci si relaziona solo con gli altri?*

Anche con noi stessi.

Psicologa: *esatto, è un tipo di relazione che facciamo difficoltà a comprendere. C'è qualcuno che ha una caratteristica personale nell'ambito del sentire? Saper amare... L'empatia, sapersi mettere nelle scarpe degli altri... Pensateci e provate a compilare il foglio in 5 minuti, stando dentro di voi.*

Fatto? Ora leggiamone una.

Samuele: *Interessi: soldi, boxe, famiglia, diventare milionario. Abilità: forte.*

Okay, ora tenete il foglio per voi. In fondo scrivete gli indirizzi scolastici con cui riesco a collegare meglio almeno una passione, una capacità e una caratteristica personale. Fatelo per conto vostro, purtroppo non abbiamo tantissimo tempo e volevo provare a fare un altro esercizio:

La psicologa disegna alla lavagna un sole e aggiunge: *i raggi li aggiungiamo man mano, rappresentano i fattori che influenzano la scelta. Quali sono i raggi?*

La volontà!

Psicologa: *io la metterei legata alle caratteristiche personali, essere volenterosa... No? Mettiamola qua. Altri?*

Il comportamento!

Mmm. Conoscete Ferrari? quello delle Ferrari. Lui aveva una frase che era uno slogan ma che poi ha permesso a lui di intraprendere una strada che è diventata un'incredibile azienda conosciuta in tutto il mondo. Lui diceva: "se lo puoi sognare lo puoi fare". Quindi da cosa partiva?

Dai sogni!

Giusto, ma c'è un altro ambito che influenza...

Gli altri! genitori, amici, parenti, i prof (dice la Professoressa di inglese che ascolta insieme agli studenti), gli animali!

Psicologa: ma secondo voi la società, la moda, le religioni, quello che avete attorno non influenzano?

Sì!

Psicologa: poi cos'altro influenza? L'offerta formativa, quello che c'è! Non posso mica andare in una scuola su Marte! Quali aspetti della scuola vi influenzeranno?

Le materie, i voti, la distanza! Gli sbocchi lavorativi, gli orari...

Psicologa: Quali altri aspetti?

Il lavoro.

Psicologa: Cosa vi interessa del lavoro?

I soldi, lo stipendio, la fatica!

Psicologa: Sì, ma anche l'apprendimento, la distanza da casa, ma soprattutto la passione ragazzi. La passione è ciò che ci fa percepire diversamente tutti gli altri elementi! Poi c'è un altro aspetto che fa parte di alcuni mestieri tipo l'insegnamento, l'educazione, anche il mio lavoro di orientatrice e psicologa: è la missione! Sentire di svolgere una missione.

L'attività osservata è significativa perché condensa molti degli elementi ricorrenti emersi nelle pratiche di orientamento incontrate nel corso del lavoro di campo. Si presenta come un format standardizzato, preparato e riprodotto in maniera pressoché identica nelle diverse classi, d'altronde la psicologa che la conduce la introduce anche come occasione per presentare agli studenti il nuovo sportello di orientamento e deve svolgere l'attività in tutte le classi seconde e terze. L'esito è una versione accelerata delle attività già sperimentate in precedenza, dove gli studenti prendono parola solamente per rispondere a domande dirette e chiuse. La struttura proposta segue dunque da vicino quella dei materiali comunemente utilizzati nell'orientamento: l'elencazione delle passioni e degli interessi, delle abilità e delle capacità personali, delle proprie "caratteristiche personali", fino alla produzione di una sintesi da associare a un indirizzo di scuola secondaria di secondo grado che si ritiene adatto a sé. Il lavoro sulla scoperta di sé - qualsiasi sia la sua qualità - è nuovamente appiattito sulla scelta della scuola secondaria di secondo grado.

I riferimenti culturali mobilitati durante l'attività richiamano con evidenza il paradigma neoliberale, mescolando un lessico moralistico - dove la lettura di brani evangelici viene legata al tema della scelta - e un'interpretazione della professione dell'insegnante come "missione". Vengono fatti anche rimandi culturali più espliciti al mondo dell'economia e dell'impresa: dalla citazione dell'economista, conferenziere e consulente finanziario Valerio Malvezzi alla frase del fondatore della Ferrari - *se lo puoi sognare lo puoi fare* - proposta come motto motivazionale. L'immaginario evocato dalla psicologa appare in linea con quello che negli stessi giorni circolava sui media mainstream: due giorni prima Donald Trump era stato eletto 47° presidente degli Stati Uniti, con il massiccio sostegno economico di Elon Musk. Non sorprende quindi che entrando in classe la lavagna fosse interamente occupata da un grande disegno a fumetto intitolato "L'isola di Elon Musk", in cui l'imprenditore veniva raffigurato con una pancia prominente e le braccia conserte, circondato da missili nucleari, razzi shuttle in decollo, il logo stilizzato di SpaceX (o dell'ex Twitter, oggi X) e un cartello che recitava: "Venite all'isola di Elon Musk: business, soldi".

Evocando continuamente tali riferimenti culturali, l'orientamento contribuisce a dar forza a un immaginario preciso e si costituisce come un dispositivo discorsivo che attinge a simboli potenti e uniformati, capaci di mobilitare l'immaginario collettivo e al tempo stesso di inscrivere gli studenti entro un orizzonte simbolico e culturale preciso. Le attività

ripropongono con insistenza figure e metafore - la Ferrari, la missione, la gara, la tecnologia avanzata dei robot - che hanno una forza affascinante e coinvolgente, stimolano l'immaginario dei tredicenni e contribuiscono, seppur in maniera non deterministica ma, appunto, simbolica, a orientare le loro scelte verso percorsi tecnici e professionali coerenti con il modello di sviluppo economico territoriale e con le politiche scolastiche ed educative legate al PNRR.

Tuttavia, proprio questa forza simbolica rende evidente ciò che resta escluso dal discorso dell'orientamento: i diritti del lavoro, la riflessione sulla gerarchia sociale implicita nei diversi indirizzi scolastici, le dinamiche di riproduzione sociale, le aspirazioni e le inedite visioni di futuro che gli studenti stessi portano con sé. Interrogare non solo ciò che viene proposto, ma anche ciò che viene sistematicamente taciuto, appare quindi fondamentale per restituire complessità al modo in cui si costruiscono i percorsi di orientamento e per comprendere il ruolo che scuola e aziende giocano nella formazione dell'immaginario degli studenti.

Quadro 3 - Il consiglio orientativo

Il consiglio orientativo è un documento che il Consiglio di classe è tenuto a compilare nel corso del terzo anno della scuola secondaria di primo grado, prima dell'apertura delle iscrizioni nelle scuole secondarie di secondo grado, per suggerire un podio di tre preferenze di indirizzi di scuola secondaria di secondo grado sulla base della conoscenza degli studenti, delle loro potenzialità e delle competenze apprese. Il consiglio viene consegnato allo studente interessato, alla sua famiglia e, dal 2013 (nota prot. n. 1304 del 28 maggio 2013), viene registrato digitalmente insieme agli Esiti degli esami di Stato del I ciclo nei database ministeriali all'Anagrafe Nazionale degli Studenti, archiviazione che dal 2023 si è spostata sulla neonata piattaforma del MIM per l'orientamento e i servizi digitali per studenti e famiglie "Unica", insieme al nuovo "Curriculum dello studente".

Il documento, trattandosi di un consiglio, lascia libertà allo studente e alla famiglia di scegliere il percorso più appropriato per sé, eventualmente anche andando contro il parere espresso dagli insegnanti, e dovrebbe sancire l'esito di un percorso di orientamento che avviene con continuità nel corso degli anni di studio attraverso attività educative progettate a tal fine e attraverso la costruzione di un rapporto costante e di fiducia tra insegnanti e studenti nella quotidianità della vita scolastica.

Secondo i dati del MIM, in media solo il 61.1% degli studenti segue effettivamente il consiglio orientativo, ciò significa che uno studente su tre si indirizza verso un percorso deviante rispetto all'indicazione ricevuta dal consiglio di classe. Tale dato è importante perché, come hanno mostrato più ricerche nell'ambito della sociologia dell'educazione, il consiglio orientativo produce effetti diversi a seconda dello studente - e della famiglia - che lo riceve, e in tal senso può essere interpretato a seconda dei casi come una formalità burocratica o come un'indicazione autorevole da seguire. Daniele Checchi ad esempio ha mostrato (Checchi, 2010a, 2010b) come l'indicazione della scuola secondaria di secondo grado espressa nel consiglio orientativo venga assecondata più facilmente da famiglie che hanno poca dimestichezza con il sistema scolastico italiano, come ad esempio le famiglie con un basso livello di istruzione o con background migratorio, mentre dall'altro lato le famiglie con un alto livello di istruzione possiedono già le conoscenze e i mezzi materiali per orientare autonomamente il proprio figlio o figlia verso un'istruzione tradizionalmente considerata più ambiziosa come ad esempio quella liceale. Ciò avviene anche in assenza di ottime valutazioni: è noto infatti che il consiglio orientativo sia strettamente legato alle chances di riuscita scolastica degli studenti (Argentin, Barbieri, Barone, 2017; Argentin, Triventi, 2011) e in particolare alla media dei voti, ma Checchi ha mostrato anche che per chi ottiene una valutazione intermedia - la maggioranza degli studenti - il consiglio orientativo varia a seconda della condizione sociale della famiglia di appartenenza, e questo, come vedremo, emerge in maniera ancora più lampante nel caso delle famiglie di studenti con disabilità.

Alla luce di questa acquisizione, Romito (2016a) in una ricerca etnografica svolta in due scuole secondarie di primo grado di Milano ha mostrato che a parità di voto entrano in gioco altri fattori che fanno propendere il consiglio degli insegnanti verso un indirizzo tradizionalmente considerato più ambizioso: la dimestichezza nel porsi in un rapporto orizzontale con i professori, l'utilizzo di un certo vocabolario, la naturalezza con cui lo studente è capace di adeguarsi e utilizzare codici di comportamento consoni all'istituzione scolastica o, in altre parole, la conoscenza delle "regole del gioco" nel campo scolastico (Bourdieu, 1992b). Romito ne deriva che la classe sociale sia ancora una categoria fondamentale per analizzare le transizioni scolastiche e la formulazione dei consigli orientativi. La classe sociale, nella lettura di Romito, non va concepita meramente in termini economici, ma soprattutto in termini di capitale culturale e quindi di possesso di determinati saperi ed esperienze che informano la quotidianità scolastica e di conseguenza l'indirizzo che gli insegnanti ritengono più adatto consigliare per il prosieguo della carriera scolastica degli allievi.

Scuola media unica e consiglio orientativo

Il consiglio orientativo nasce con l'istituzione della scuola media unica, con l'obiettivo di dare concretezza formale alla sua funzione orientativa. Già dall'articolo 1 "Durata e fini" della legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 che introduce la scuola media unica, si comprende come la sua funzione principale fosse quella di "favorire l'orientamento dei giovani ai fini dell'attività successiva". Pensata per promuovere una scolarizzazione di massa, gratuita e aperta a tutti (art. 34 Costituzione), e per sostenere la crescente industrializzazione del Paese che richiedeva forza lavoro qualificata, la scuola media unica supera il carattere selettivo del modello precedente, fondato su percorsi paralleli ed escludenti (art. 1), estendendo di tre anni il percorso comune (Corbi, Sarracino, 2003).

Però, proprio in quella che è considerata a ragione "la riforma scolastica più importante del Secondo dopoguerra, e una delle più rilevanti in tutta la storia della scuola italiana" (Santamaita, Laporta, 2010, p.142) per il tentativo di superare la divisione censuaria e di genere nell'accesso alla scuola media (De Giorgi, Gaudio, Pruneri, 2023), vengono istituite contestualmente le classi differenziali per gli "alunni disadatti scolastici" (art. 12, legge 31 dicembre 1962, n. 1859). A queste classi vengono garantiti un massimo di 15 studenti (contro i 25-30 delle classi comuni), corsi di aggiornamento specifici per gli insegnanti e la presenza di due medici, di cui uno esperto di pedagogia e l'altro in neuropsichiatria, psicologia o discipline affini.

LEGGI E DECRETI

LEGGE 31 dicembre 1962, n. 1859.

Istituzione e ordinamento della scuola media statale.

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA

la seguente legge:

TITOLO I

Norme generali

CAPO I

ORDINAMENTO

Art. 1.

Fini e durata della scuola

In attuazione dell'articolo 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado.

La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva.

Si tratta di una delle poche forme di differenziazione sopravvissute al dibattito parlamentare di fine anni Cinquanta sull'opportunità di mantenere percorsi separati pur all'interno di una scuola media unificata (Gattullo, Visalberghi, 1986). Le classi differenziali, dunque, sono una delle forme di differenziazione istituite e formalizzate proprio nella stessa riforma che introduce il nuovo grado scolastico con funzioni orientative (art. 1). Dal punto di vista degli studenti con disabilità - o, più in generale, di coloro che non si adattavano all'organizzazione e alla cultura pedagogica dominante del tempo - la funzione orientativa della scuola media unica si traduceva quindi nell'istituzionalizzazione di un percorso differenziato. Tale percorso si fondava su un'idea di "specialità" che continua a sopravvivere nel dibattito politico e pedagogico contemporaneo, e che ispira ancora oggi molte politiche scolastiche in Europa e altrove: l'idea che una forma di isolamento "ravvicinato", come la classe differenziale, rappresenti innanzitutto una tutela del benessere psicologico e fisico degli studenti con bisogni specifici, offrendo loro un'assistenza continua e specializzata per favorire l'autonomia personale.

Oggi, nonostante il superamento formale delle classi differenziali con la riforma del 1977, l'assetto complessivo del sistema scolastico - rimasto sostanzialmente invariato in assenza di una riforma organica della scuola secondaria di secondo grado - continua a riprodurre dispositivi segreganti, ereditati dal modello di scuola media unificata che prevedeva classi differenziali. Alcuni dispositivi introdotti con la riforma del 1962, come il consiglio orientativo, sono rimasti pressoché identici e continuano a produrre effetti di canalizzazione coerenti con un'idea di orientamento ormai superata dalla letteratura scientifica. È infatti plausibile, pur in assenza dei dati dell'epoca a supporto, che i consigli orientativi rivolti ad una larghissima maggioranza degli studenti "disadatti scolastici" e con disabilità seguano oggi la stessa logica di allora: un indirizzamento più precoce possibile verso percorsi professionalizzanti degli studenti ritenuti "naturalmente *inadatti*" a percorsi formativi più ambiziosi e in generale a una carriera scolastica più autodeterminata e variegata.

Il consiglio orientativo ieri e oggi

Nella formulazione originaria, non molto diversa dall'attuale, il consiglio orientativo viene introdotto nel decreto del Presidente della Repubblica sull'esame di Stato di licenza della scuola media ed è dunque strettamente connesso alla valutazione dello studente.

Art. 11.

Valutazione dei risultati degli esami e decisioni conseguenti

Il gruppo esaminatore esprime a maggioranza un giudizio analitico per ciascuna prova di esame, scritta, grafica, orale e pratica, sostenuta dai singoli candidati. Sulla base dei giudizi analitici nonché, per i candidati interni, dei profili formulati durante il triennio dai Consigli di classe, la sottocommissione formula un giudizio complessivo sul grado di preparazione culturale e di sviluppo della personalità raggiunto da ogni candidato; in relazione a tale giudizio assegna i voti in decimi da attribuire per ciascuna materia ed esprime un consiglio orientativo sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante sulle loro capacità ed attitudini. Per i candidati che abbiano sostenuto la prova facoltativa di latino e le prove appositamente previste per le scuole medie annesse agli istituti e scuole d'arte e conservatori di musica, il consiglio orientativo dovrà fare espresso riferimento anche all'opportunità di insistere o meno nello studio di tali materie.

In questo senso, può essere interpretato come un dispositivo pensato per mantenere un certo grado di influenza sulla differenziazione delle carriere scolastiche, un'influenza simile e conseguente a quella esercitata dai docenti nell'attribuzione dei voti numerici. Pur trattandosi formalmente di un consiglio e non di una prescrizione, tale influenza si esercita in due direzioni: da un lato, attraverso l'ancoraggio esplicito del consiglio a una scala quantitativa espressa in decimi, la stessa utilizzata dagli insegnanti durante i tre anni della scuola media e poi nel voto finale dell'esame di Stato; dall'altro, simbolicamente, attraverso l'autorità dell'insegnante e dell'istituzione scolastica, un'autorità che in quegli anni era ancora fortemente legata a un'immagine del docente come depositario esclusivo del sapere, giudice ultimo e, in una certa misura, responsabile del destino sociale degli studenti.

È proprio su questo aspetto culturale e sociale che si innesta la ragione del consiglio orientativo negli anni della sua introduzione. L'immagine del maestro come figura investita di autorità indiscussa viene progressivamente messa in discussione dai movimenti pedagogici del secondo dopoguerra, in particolare dal Movimento di Cooperazione Educativa, ma anche dalla riflessione di Lamberto Borghi. Nel suo testo *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (2021), Borghi analizza con precisione le continuità e le discontinuità di un sistema scolastico in trasformazione dal fascismo alla rottura anche pedagogica apportata dalla Resistenza. In tal modo Borghi mostra come l'autorità dell'insegnante non derivi solo da un rapporto diretto con gli studenti, ma sia resa possibile e rafforzata dall'apparato burocratico che struttura la scuola. L'insegnante, osserva Borghi, esercita il proprio potere non soltanto nell'aula, ma anche attraverso strumenti formali e rituali - come la valutazione - che, pur presentandosi come atti neutri o tecnici, determinano concretamente le traiettorie scolastiche e sociali degli studenti.

Nel corso degli anni, il consiglio orientativo è rimasto sostanzialmente invariato (Giusti, 2015), continuando a ruotare attorno all'abbinamento dello studente con un podio di tre preferenze di indirizzi scolastici da seguire. A cambiare sono state piuttosto le pratiche che lo hanno accompagnato: alcune scuole hanno scelto di personalizzarlo, rendendolo più narrativo, altre hanno introdotto attività di orientamento volte a “negoziare” il consiglio con gli studenti stessi, per evitare di sovradeterminarne le scelte. Più recentemente è stata introdotta una nuova versione del consiglio orientativo, che ne rilancia l'importanza come strumento di aiuto nella scelta. Nella lettera ai genitori degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, pubblicata il 18 novembre 2024, il Ministro infatti scrive: “da quest'anno sarà messo a

disposizione di studenti e famiglie un modello nazionale per il Consiglio orientativo, ovvero il documento che sarà utilizzato dai docenti del primo ciclo per fornire un supporto concreto ai genitori”. L’adozione di un modello unico nazionale (Allegato 2), ancora più sintetico dei precedenti, ha come effetto quello di standardizzare le modalità del consiglio e ridurre ulteriormente l’efficacia - già di per sé discutibile - di un documento fondato sulla logica del *match* tra studente e indirizzo scolastico consigliato. In aggiunta, come sottolinea la referente dell’orientamento della scuola blu, il nuovo consiglio rischia di vanificare il lavoro indipendente di scuole e città che avevano iniziato a sviluppare approcci più organici all’orientamento, arrivando in alcuni casi a riformare e reinventare il dispositivo in una direzione più narrativa: non un’etichetta che assegna un futuro, ma una motivazione argomentata della scelta.

Qui a Modena prima potevamo compilare un consiglio orientativo nostro che includeva anche una parte descrittiva, insieme al “bilancio delle competenze”. Da quest’anno il consiglio orientativo è nazionale ed è molto più snello, basta scrivere “liceo”, “tecnico”, “professionale”, “IeFP”, non chiedono neanche l’indirizzo.

Un approccio di questo tipo appare non in linea con le stesse linee guida nazionali che, pur con limiti evidenti e un linguaggio per certi aspetti ancora ancorato ad approcci tradizionali all’orientamento (Giusti, 2023), rappresentano comunque un passo avanti nelle politiche governative sull’orientamento, incoraggiando pratiche orientative più formative e narrative.

L’elaborazione dei consigli

Nella scuola blu, alcuni insegnanti hanno richiesto agli studenti di compilare preventivamente il podio delle proprie preferenze, in modo da disporre di una base utile per la successiva elaborazione del consiglio orientativo in sede di consiglio di classe:

Abbiamo chiesto ai ragazzi di compilare una tabella con la prima, seconda e terza scelta di scuola superiore per avere noi insegnanti più chiare le idee. Durante il consiglio di classe per il consiglio orientativo siamo partiti da quelle informazioni. Ci siamo confrontati con la fortuna che tutti li abbiamo avuti per 3 anni e siamo stati concordi nella scelta. Alcuni con metodo di

studio e certi risultati sapranno affrontare meglio il liceo. Tecnico e materie pratiche quelli medi. Professionale e IeFP quelli che non hanno voglia di studiare. Ci siamo basati sui voti, che sono poi indicativi di quelle che sono le loro capacità.

La difficoltà più grossa è stata nel momento in cui ci siamo trovati in contrasto con le intenzioni scritte nella tabellina di almeno tre ragazzine che vogliono fare il liceo linguistico. In inglese hanno dimostrato interesse, ma tutte e tre hanno poca struttura, non sono le tre ragazzine studiose che possono sostenere ore e ore di studio. La discussione è stata lunga, abbiamo trovato come soluzione di consigliare il liceo delle scienze umane con indirizzo socio-economico, che ha due lingue ma anche è meno pretenzioso del liceo linguistico qua in zona. Hanno anche una certa attenzione alle altre persone, quindi scienze umane andava bene. Ma loro sceglieranno comunque il liceo linguistico! allora noi abbiamo detto: “ok, il nostro è solo un consiglio. Non avete le spalle larghe per sostenere il liceo ma scegliete voi”.

L'insegnante con funzione strumentale orientamento della scuola blu, intervistata a riguardo del consiglio orientativo, conferma alcuni dati emersi in letteratura: il consiglio, da quando esiste, viene elaborato principalmente sulla base dei voti scolastici, con un abbinamento quasi naturale tra valutazione numerica e indirizzo di studio. Tale associazione è arbitraria, ma viene fatta passare per ovvia, “naturalizzando” la scelta di indirizzo degli studenti: *Alcuni con metodo di studio e certi risultati sapranno affrontare meglio il liceo. Tecnico e materie pratiche quelli medi. Professionale e IeFP quelli che non hanno voglia di studiare. Ci siamo basati sui voti, che sono poi indicativi di quelle che sono le loro capacità.* L'esito di tale impostazione, come si osserva nel secondo estratto, è una forma di inibizione della scelta liceale: *Non avete le spalle larghe per sostenere il liceo ma scegliete voi.*

A fronte della fissità e della logica binaria che caratterizzano il dispositivo del consiglio orientativo, una pratica diffusa consiste nello svolgere dei colloqui individuali distesi con gli studenti, che diventano spesso occasioni di negoziazione del consiglio stesso. Nel caso della scuola blu, in questi incontri il punto di partenza è dato sia dalla conoscenza diretta degli studenti, sia dai risultati dei test di personalità e di intelligenza somministrati in precedenza.

La logica che guida questo approccio è, almeno nelle intenzioni, genuina e formativa: sottrarre il consiglio orientativo al suo carattere di apparente oggettività e rigidità, trasformandolo da un mero abbinamento studente-scuola nel tentativo di ancorarlo a una valutazione complessiva e dialogica del percorso di orientamento e delle aspirazioni individuali.

A titolo di esempio, riporto un colloquio che mostra come, nel formulare il consiglio orientativo, un insegnante cerchi di rinegoziare la scelta di indirizzo preferita da uno studente, incoraggiandolo a intraprendere un percorso scolastico più ambizioso. Lo studente, infatti, mostra una forte passione per alcune materie, ma presenta anche alcune difficoltà comunicative e relazionali. Riporto un estratto del colloquio a dimostrazione di come di fronte a un dispositivo stringente ed etichettante come il consiglio orientativo sia insegnanti che studenti possano attuare forme di resistenza e autodeterminazione. Iniziamo leggendo alcune attività che lo studente aveva indicato come di suo interesse in un test di orientamento compilato qualche settimana prima.

Insegnante: rivediamo insieme due test fatti in classe sull'orientamento. Allora intanto è inutile dirlo: Lorenzo è un massimo esperto... Vai, vai, di cosa sei molto esperto?

Lorenzo: di storia.

Forse, dimmi se sbaglio, l'argomento principale che ti piace è la prima guerra mondiale, la storia militare.

Sì

Oltre ad essere appassionato di storia qua nel test hai crociato quasi tutto. Vai leggi pure cosa hai segnato:

- riesci bene nei piccoli lavori manuali;
- ti piace costruire degli oggetti con il legno o altri materiali;
- segui con precisione i consigli degli insegnanti di educazione tecnica quando ti invita a costruire qualcosa;

- *ti piace osservare gli altri mentre lavorano;*
- *ti piace scoprire come funzionano i meccanismi di certi oggetti;*
- *se stai a lungo fermo diventi nervoso;*
- *sai pensare a soluzioni per certi problemi pratici che si presentano a casa o a scuola;*
- *alla televisione segui programmi che illustrano progressi tecnologici;*
- *ami la natura e ti piacerebbe lavorare con le piante o gli animali.*

Okay, tra tutti questi quale ti piace di più?

Mi piace costruire degli oggetti con il legno o altri materiali.

Ok. Tu lavori anche tipo con seghetti... A casa hai un po' di laboratorio, no? E riesci a realizzare che cosa?

Lo facevo quando magari ero più piccolo, ora non ho più il legno.

E realizzi qualcosa manualmente adesso? L'ultima creazione che hai fatto?

(silenzio, respiro profondo)

Ok Lore quindi sembrerebbe, dimmi se sbaglio, che le attività manuali sono quelle che prediligi rispetto a fare calcoli, a lavorare con le persone e con le idee astratte. Se c'è un argomento che ti piace lo approfondisci anche da solo, ma lavorare in generale su temi astratti non è la cosa che ti interessa di più. giusto?

Sì.

E se devi dire delle materie in cui che ti vengono più facili da fare?

Tecnologia, vabbè storia e geografia, arte disegno.

Ok quindi l'orientamento può andare verso una scuola che abbia molta manualità. Ora ti dico cosa abbiamo pensato con gli altri prof e tu mi dici cosa ne pensi: quello che viene fuori è che la scuola che fa per te è una scuola in cui c'è molta manualità, non tantissima attività di

studio astratto e che ti permette di lavorare molto con i materiali. Intanto, tu hai un'idea su dove andare?

All'alberghiero del quartiere blu.

Ok, rientra nella manualità, no? Cioè tagliare, modellare, avere a che fare con la materia, anche in cucina. Cucini a casa?

Sì, ogni tanto. L'ultima volta ho preparato un dolce per tutti. Cucino anche a scout.

Ok, grande. Però, come già sai, nel consiglio orientativo pensavamo di scrivere liceo artistico. Ti provo a spiegare le motivazioni che ci siamo dati. Ci sembra che tecnologia e arte, oltre a storia, sono le materie in cui vai bene spontaneamente cioè ti vengono molto facili... Al liceo artistico potresti sviluppare tutte queste competenze. Il liceo artistico a differenza del professionale alberghiero ti permette di maneggiare molti materiali, tipo creta, argilla, provare pittura e scultura, insomma puoi sperimentare un sacco di cose e secondo noi è un ambiente in cui tu forse hai l'occasione di sperimentare liberamente senza dover avere gente che ti dice cosa devi fare ogni volta. E invece lì forse hai maggiore libertà di prenderti del tempo nel tuo laboratorio, insomma di dare sfogo alle tue progettazioni artistiche e di avere qualcuno che lo fa di professione e quindi ti può dare delle dritte utili per farlo ancora meglio. Che ne pensi?

Mmm... non mi interessa quella scuola.

C'è qualcosa che non ti interessa? L'espressione artistica fine a se stessa? Tu puoi scegliere la specializzazione e se tu vuoi, preferisci un'altra, che sia occupata di scultura, potrai fare scultura, se vuoi lasciare da parte l'aspetto di pittura puoi concentrarti su progettazione etc. Insomma puoi decidere cosa progettare, cioè avrai dei progetti tuoi.

Mmm non so.

Ci sembra che il liceo artistico possa appunto darti la possibilità di sviluppare queste tue naturali attitudini e capacità. Però acquisisci delle competenze che poi tu se vuoi puoi applicare anche fuori scuola nei campi che vuoi

(lungo silenzio)

Ti spaventa un po' forse il fatto che è un liceo perché devi studiare tanto?

Forse sì.

Ci sono delle materie di studio di sicuro però c'è anche una ampia parte di laboratorio e di cose che appunto puoi fare con più libertà. Non è un liceo classico in cui si studia solo dai libri. Tra l'altro appunto adesso si chiama liceo, ma quell'istituto lì dieci anni fa si chiamava istituto d'arte. Non so Lore, secondo me rispetto all'alberghiero del quartiere blu trovi un contesto che per te può essere più stimolante perché magari trovi tanta gente che ha delle idee, che ha un suo modo di fare, che magari ti piace perché progetta delle cose in maniera originale, ha anche forse dei modi di vivere la scuola più liberi e meno legati a studiare le materie. Mi sembra che segua più le tue inclinazioni rispetto all'alberghiero in cui magari puoi riuscire a studiare un po' di meno, però ho il timore che insomma il luogo che incontri non è un luogo che ha una così forte predisposizione alla creazione, alla progettazione e al lavoro manuale come lo intendi tu. Insomma, se qualcuno ti dicesse, Lorenzo ti garantiamo che non verrai né bocciato, né sanzionato al liceo artistico e farai cinque anni in cui verrai tutelato, tu lo faresti? Quali altre resistenze ti rimangono?

Non so...

Dimmi se è così eh ma ho l'impressione che tu dica "ok io vado a scuola perché devo andare a scuola, è obbligatorio, ci vado poi tutte le cose che mi interessano le faccio fuori, sono autonomo nel svilupparmele, scelgo una scuola in cui non mi rompono tanto le scatole e poi mi faccio le mie cose fuori". È un po' così?

Un po', sì.

Quello che vorremmo dirti è che esistono delle scuole che sono comunque le scuole in cui c'è una parte di obbligo ahimè quella c'è, cioè cose che tu non vorresti studiare, ma ti vengono insegnate, però poi sono delle scuole che riescono a occuparsi delle tue attitudini, del modo

in cui tu, delle cose che ti piacciono dentro, delle cose che ti possono appassionare come a nostro avviso può essere il liceo artistico.

(silenzio)

Insegnante: *e se non ci fosse l'alberghiero?*

L'agrario.

E terza scelta?

Il tecnico.

Cioè quindi tu tra liceo artistico e un tecnico, scegli a questo un tecnico. Tra agrario, tecnico e alberghiero, quale scuola secondo te ha più a che fare per i tuoi interessi? Cosa vuoi che la scuola ti dia?

Qualcosa che mi piaccia, qualcosa che mi serve...

Ok, però mi pare di capire che questo alberghiero non faccia questo del tutto. Cioè qual è la scuola che ha più a che fare con i tuoi interessi? Ma senti, tipo il CAT, che è Costruzione Ambiente e Territorio, cioè l'indirizzo in cui si fa più disegno tecnico quindi la progettazione di edifici, infrastrutture, potrebbe interessarti?

No.

Però ci sono storia e disegno tecnico in cui vai molto bene.

Beh sì ma nel senso, se vado bene non vuol dire che mi piace farlo.

Ah cioè tu lo fai bene ma non non è una cosa che ami fare... Ho capito.

Ricercatore: *ma per curiosità, al di là della scuola se uno ti dicesse cosa ti interesserebbe imparare a fare? Facciamo finta che non esistano le scuole...*

Costruire oggetti in legno.

Hai provato a farlo?

Sì.

Insegnante: cioè se esistesse una scuola in cui potessi andare da un artigiano del legno che ti insegnasse come lavorarlo ti piacerebbe?

Penso di sì.

Lore a me forse viene semplicemente a dire cerchiamo la scuola tra quelle che abbiamo nominato che che sia vicino di più a questo desiderio qui, che dici?

No.

Però ti piacerebbe lavorare in legno, ti piacerebbe creare cose con il legno, troviamo una scuola che ti permetta di fare questo per gran parte dei prossimi cinque anni, cioè che esci, che tu sai lavorare il legno, potresti addirittura aprirti un'attività e farlo... un intagliatore

Ricercatore: conosci qualcuno che lavora con il legno?

Mio papà fino a qualche anno fa, poi ha smesso.

Insegnante: ti piacerebbe, però non tanto da scegliere una scuola che sia più di quella, perché la scuola, cioè che funzione ha la scuola? Prendersi un diploma e fare qualcosa, e poi fare quello che piace davvero oltre al lavoro, o invece secondo te la scuola deve proprio essere quello che ti piace 100%?

Perché mi interessa e mi dà delle basi per andare già a lavorare.

Okay, questi sono i tuoi criteri. L'alberghiero risponde al secondo ma non tanto al primo

Mi piace cucinare...

Vero, ma questa roba del legno rimane un po' fuori tutto quello che vuoi dire il legno cioè lavori materiali oggetti no anche tu hai detto c'è una scuola in base ai miei interessi e per quello lo dicevo, eh. Quindi tu dici “vado all'alberghiero, faccio una cosa che tutto sommato mi piace, che mi dà la possibilità di lavorare, di avere una professione, e poi il legno lo lavorerò a parte”. Giusto?

Sì.

Ok, direi che ci siamo. Invece hai parlato con i tuoi della scelta della scuola?

Mia mamma mi ha detto che i miei prof mi vedrebbero bene all'artistico...

E tuo papà?

Non ne abbiamo parlato.

Tu hai una sorella grande che è all'università e lei ha fatto l'artistico e adesso fa l'università, tra l'altro ti ricordi la facoltà?

No

Ok. E i tuoi fratelli grandi?

Uno all'università, uno il tecnico.

Okay. Lore tieni conto che sei bravo a lavorare materiali, a progettare le cose, anche a immaginarle. È una cosa che ti viene molto facile. Ricordatelo se te lo dovessi scordare.

Il colloquio con Lorenzo si è configurato come una lunga negoziazione. L'insegnante, convinto che uno studente con il suo profilo non fosse adatto all'ambiente di un istituto professionale, lo ha esortato con numerosi argomenti - spesso supportati dai risultati dei test

somministrati in classe - a prendere in considerazione l'opzione indicata nel consiglio orientativo. A suo avviso, tale percorso avrebbe permesso di valorizzare la creatività del ragazzo e la sua propensione alla manualità. In un momento successivo, il docente mi ha confidato che, anche per ragioni legate al carattere dello studente, un liceo artistico sarebbe stato preferibile, perché connotato da un "ambiente più accogliente". Nel corso del colloquio l'insegnante ha proposto diverse alternative, inclusi percorsi ulteriori come il CAT, cercando di aprire spazi di riflessione su scelte più "ambiziose". Lorenzo, tuttavia, è rimasto fermo nella sua decisione. Per lui la scuola rappresenta principalmente un mezzo per conseguire un diploma, mentre le attività che realmente gli interessano possono essere coltivate al di fuori di essa. Nella sua percezione, il liceo artistico non offre garanzie occupazionali paragonabili a quelle di un istituto professionale. La scelta dell'alberghiero, pur non corrispondendo alla sua passione per la costruzione di oggetti in legno e per materie come la storia, viene giustificata da Lorenzo con l'idea che la cucina garantisca una maggiore spendibilità sul mercato del lavoro.

L'analisi del colloquio rivela tuttavia una tensione: da un lato, lo studente si discosta sia dai risultati dei test compilati, sia dalle aspettative degli insegnanti; dall'altro, comunica con difficoltà le proprie aspirazioni, tanto che l'impressione è quella di dovergli "mettere in bocca" le parole. Esplicitamente interrogato su cosa desidererebbe apprendere "se non esistessero la scuola e il lavoro", Lorenzo ha risposto che vorrebbe lavorare il legno, come suo padre, un mestiere che ha già sperimentato. Questo interesse, tuttavia, non viene percepito come qualcosa di trasferibile all'ambito scolastico: *non è che se una cosa mi viene bene allora mi piace*, ha affermato. Tale posizione, a mio avviso, rappresenta un punto centrale del discorso di questa tesi: le attività di orientamento non dovrebbero limitarsi a valorizzare il talento, le disposizioni o l'indole dello studente, ma piuttosto accompagnarlo nell'esplorazione di ciò che desidera autenticamente fare. Ciò implica un lavoro di analisi sull'origine del proprio immaginario, la distribuzione di informazioni concrete e utili sugli indirizzi di studio disponibili e, infine, il sostegno alla scelta personale dello studente. Questo approccio risulta particolarmente rilevante nel caso della disabilità, poiché gli studenti con disabilità sono spesso più esposti alla tendenza degli insegnanti a indirizzarli verso percorsi considerati "più adatti" alla loro condizione, e dunque più prevedibili e differenziati, come si osserverà in seguito nel capitolo "Disabilità e dispersione tra scuola secondaria di primo e secondo grado".

L'insegnante che ha condotto il colloquio è un docente attivo nel gruppo territoriale di Bologna del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), rete di insegnanti di ogni ordine e grado impegnata nella costruzione di una scuola democratica e inclusiva. La sua conoscenza dei diversi contesti che uno studente come Lorenzo avrebbe potuto incontrare nei vari indirizzi di scuola secondaria di secondo grado ha dato forma a un colloquio lungo e argomentato (circa 45 minuti), durante il quale ha cercato di rinegoziare la scelta dello studente e di orientarlo verso percorsi che potessero valorizzarne meglio le inclinazioni. Tuttavia, di fronte alla determinazione di Lorenzo, l'insegnante ha infine accolto la sua decisione di iscriversi a un istituto alberghiero. Lorenzo ha sostenuto la propria scelta con convinzione, rivendicando una posizione che, pur atipica rispetto ai modelli familiari e in contrasto con gli esiti dei test, rispondeva a un'esigenza pragmatica: conseguire un diploma spendibile nel mondo del lavoro e coltivare le proprie passioni al di fuori della scuola.

Quadro 4 - Magda e Sandra

Il consiglio orientativo, rispondente alla logica del matching, non va sopravvalutato nella sua influenza sulla scelta. Spesso infatti si limita a sancire una decisione già concordata con lo studente e la famiglia. Ci sono però situazioni in cui il ruolo dei docenti diventa più influente, soprattutto quando il rapporto con la famiglia non è solido. Come sottolinea Romito, in generale più la famiglia possiede un capitale culturale lontano da quello valorizzato dall'istituzione scolastica, più tende ad affidarsi al consiglio orientativo. Nel caso degli studenti con disabilità, questa dinamica è particolarmente evidente, e si manifesta con un grado maggiore di selettività: se c'è un buon legame scuola-famiglia si "tenta" un percorso più ambizioso, altrimenti prevale un consiglio orientativo verso scelte considerate più sicure e protettive, come le scuole tecniche e professionali.

In sintesi, soprattutto in presenza di una condizione di disabilità, non esiste percorso ambizioso senza un forte supporto familiare. Ciò è vero soprattutto per quegli studenti che si collocano in un'"area grigia" di disabilità intellettive e relazionali magari poco visibili o legate all'organizzazione rigida dell'istituzione scolastica, ai suoi specifici modi di stimolare l'apprendimento e di valutare la condotta. In questi casi, sono necessari supporti culturali e materiali più solidi per affrontare le barriere che si incontrano nel percorso. Lo evidenzia chiaramente la professoressa con funzione strumentale per l'inclusione della scuola blu:

Un ragazzino con una certificazione già con le sue difficoltà si impegna tanto nello studio e ci prova, ma ha un po' di limiti. Quando l'anno scorso avevo illustrato la differenza tra indirizzi ed ero arrivata all'IeFP lui si era illuminato. Sarebbe il suo posto e noi glielo abbiamo consigliato! Ma il papà non conosce bene le alternative e vuole che faccia una scuola tradizionale che gli faccia ottenere il diploma. È una famiglia straniera che non penso conosca come funziona il sistema, non sono andati a vedere la scuola, ma conosce la differenza tra qualifica e diploma. Alla fine andrà in un Istituto professionale.

Ci sono famiglie che non seguono il consiglio. Due genitori stranieri hanno chiesto esplicitamente "voi cosa consigliate?" quando il consiglio orientativo era stato già dato. C'è stato un interesse e un confronto con il consiglio di classe, hanno dimostrato di vedere negli insegnanti un interlocutore valido, ma vuol dire anche che non hanno visto il documento. Anche le mamme di queste ragazzine che andranno al linguistico alla fine si confrontano con noi. In questa classe in modo particolare perché è una classe dove ci sono tante famiglie semplici, senza tanti strumenti.

Per le superiori non dico che sia mancanza di buona volontà, è che è proprio il sistema che ovviamente non funziona. Non può essere sempre colpa dei docenti, è che se tu devi avere certi requisiti, anche i docenti hanno l'obbligo di farti arrivare lì e se non ci arrivi, mi dispiace, però non fa per te. Solo che non c'è un'alternativa, non c'è un'alternativa. Okay la disabilità grave ha il suo percorso, ha i centri, i laboratori, centri che però sono luoghi di segregazione e poca integrazione! no? Piuttosto è la fascia grigia, quella intermedia, che è la maggioranza dei casi, e allora lì quello che fa la differenza è la famiglia purtroppo. Se c'è una famiglia che segue, sta dietro, si dà da fare, ha i soldi e il tempo. È brutto dire che altrimenti ti abbandonano, però è così.

Per quanto riguarda Magda e Sandra, la prof per le attività di sostegno si esprime così sul consiglio orientativo, confermando l'ipotesi che in presenza di una disabilità e di famiglia assente il consiglio sarà quasi sicuramente meno "ambizioso":

Mentre la famiglia di Sandra, di origine marocchina, è molto presente anche perché c'è questa patologia, una forma di epilessia, l'accompagnano, la vengono a prendere... Invece nella famiglia di Magda, tunisina, non sono molto collaborativi, il padre non sapeva neanche che era in terza media, non si vede mai, non viene mai, lavora, lo capisco benissimo eh, ma poi viene la mamma che ha poca voce in capitolo perché è una famiglia dove c'è il padre padrone, tanti bimbi fratelli piccolini, quindi tutti proiettati sui fratelli piccolini...

Entrambe le studenti riceveranno un consiglio in direzione dell'istituto professionale della zona blu, il più vicino alla scuola e l'unico del paese. La prof aveva vagliato varie possibilità, soprattutto per Magda, che sostiene avere più risorse dal punto di vista scolastico e relazionale nonostante una famiglia poco presente:

Magda invece che è una che ha voglia di esplorare il mondo, stiamo guardando o Modena o Vignola, l'istituto tecnico commerciale siccome a lei comunque piacciono le lingue, diceva io voglio fare l'hostess, voleva fare il pilota di aereo pure... Le ho detto se ti piace l'idea di poter viaggiare, avere a che fare con clienti, insomma se tu scegli un tecnico commerciale così puoi lavorare in un anche in un ufficio in caso... ma lei ha delle chance, può giocare delle carte, lei ha una diagnosi vecchissima che è in fase di rivalutazione. È una diagnosi che non corrisponde alla realtà: sarebbe un ritardo mentale medio, che è gravissimo, un ritardo mentale medio vuol dire avere un'età mentale di un bambino di quattro anni. È una diagnosi vecchissima che stanno rivalutando il mio timore è che perda la certificazione e le tutele che ha.

Magda mi aveva confidato al laboratorio Ferrari e in altri momenti informali di volersi indirizzare verso il liceo classico o di studiare arte. Sembra una ragazza che cambia idea spesso e che vive la scelta con una certa inquietudine. Durante i test dell'orientamento ha risposto così in risposta al test "come ti senti di fronte alla scelta".

Mi sento curiosa, sicura, confusa, angosciata, sfiduciata. Anche sono ansiosa e disperata (ride per sdrammatizzare, ma è evidente che comunichi un reale sentimento). Sono un po' triste.

E le professoresse le hanno subito risposto, cercando di tranquillizzarla: *Magda non ti sentire sfiduciata. Fino a confusa siamo d'accordo, il resto è esagerato! Ognuno per come è fatto, vale tanto! Siete persone di valore. Non pensate mai di valere poco. Ma forse hai scritto così perchè oggi c'è la nebbia?*

Le professoresse accolgono questo suo stato emotivo, ma allo stesso tempo lo minimizzano. Di tutte le possibilità che aveva, e nonostante la professoressa riconosca le sue risorse e i miglioramenti nel tempo della sua condizione medica, tanto da valutare una scuola a Modena, fuori dal quartiere blu e lontano da casa, l'esito finale è quello più scontato per una studentessa con disabilità intellettiva lieve senza una famiglia alle spalle in grado di supportarla: orientarsi verso l'indirizzo professionale più vicino a casa. Il desiderio di Magda di indirizzarsi verso un liceo classico o artistico, dove avrebbe potuto approfondire i suoi interessi artistici, non è stato preso realmente in considerazione. D'altronde, secondo l'insegnante per le attività di sostegno in questa classe "pochissimi sono da liceo" e il liceo a prescindere non può essere un luogo inclusivo:

Il trend di fino a qualche anno fa era di mandare i gravissimi di città nei licei che loro li mettono in una stanzina e siamo a posto, ok? Mentre i casi più scolarizzati andavano nei professionali, dove possono invece stare in classe e fare più vita di scuola. Il liceo segrega.

La scelta finale di Magda sembra confermare che in assenza di una buona alleanza scuola-famiglia il dispositivo del consiglio orientativo ha un impatto più decisivo. Magda incarna in modo emblematico quel percorso in cui, dopo aver manifestato il desiderio di intraprendere studi più ambiziosi, si sceglie infine di iscriversi a una scuola professionale. Si tratta per lei di una decisione più sicura e protettiva, condizionata dal limitato supporto ricevuto in ambito familiare, nonostante le buone risorse relazionali di cui dispone e che l'insegnante evidenzia più volte nell'intervista. La professoressa difende la sua scelta con argomentazioni condivisibili e tendenzialmente protettive verso Magda, facendo ricadere la

responsabilità di tale scelta sulle mancanze dell'offerta formativa del territorio e dei servizi alla persona dell'amministrazione pubblica locale:

purtroppo la zona blu è un territorio sfortunato perché non ha scuole superiori tranne l'istituto enogastronomico e agrario, mentre città piccoline che sono grandi la metà hanno tutte le scuole superiori. Il nostro comune non garantisce nessun tipo di trasporto per ragazzini disabili, quindi i casi gravi che non si possono spostare da soli, di default devono andare nell'unica scuola che c'è sul territorio, che in questo modo è diventata un ricettacolo: hanno sette alunni certificati per classe, per forza di cose. Quindi tutti devono andare lì perché non è che possono prendere una corriera o un treno da soli. In più hanno questo indirizzo enogastronomico che attira molto perché comunque il fatto della cucina, dei laboratori, piace, quindi anche alunni che lavorando un po' sull'autonomia potrebbero arrivare a Modena prendendo un mezzo di trasporto in realtà magari vogliono fare proprio quella scuola perché sono interessati a questo indirizzo. Un altro comune qua vicino non ha scuole superiori però il comune ha un trasporto specifico per i ragazzini... Qua non c'è! Poi ovviamente l'istituto enogastronomico e agrario dice "ce li mandate tutti qui!" ...ah ma non è che i genitori possono passare per cinque anni a trasportare figli! Quindi insomma è un po' una scelta obbligata nel nostro caso.

Un esito analogo, ma raggiunto con ancora meno esitazioni, è quello della scelta della scuola secondaria di secondo grado di Sandra, una ragazza di origine sikh non ancora integrata nella classe, con difficoltà linguistiche e una certificazione di disabilità legata a una forma acuta di epilessia. La docente di sostegno mi ha riferito che la famiglia intende farla sposare in giovane età. Ho avuto poche occasioni di relazionarmi con lei: è una ragazza molto timida e quasi sempre afona. Anche Sandra, pur potendo contare su una famiglia più presente a causa della sua condizione medica, si orienterà verso lo stesso istituto enogastronomico e agrario.

Sandra soffre di epilessia, ha avuto una crisi fortissima ed è stata in ospedale in questi giorni, per quello è assente. Per lei abbiamo provato a ipotizzare anche una scuola a Modena, ma la famiglia dice che la ragazza è

meglio se sta vicino a casa, non riescono ad andarla a prendere sempre. In più questo fattore dell'epilessia potrebbe portarla ad avere una crisi in qualsiasi momento, in quel caso bisogna fare il farmaco immediatamente e se si trova magari da sola alla stazione dei treni... io lo capisco umanamente, capisco che le famiglie siano un po' in difficoltà quindi per lei abbiamo deciso sempre per l'istituto enogastronomico e agrario.

La narrazione del diario di campo prosegue con l'osservazione condotta durante le 30 ore di attività orientativa in due classi della scuola rossa, una scuola secondaria di primo grado della prima periferia bolognese, più vicina al centro della città.

Quartiere rosso

Il quartiere Rosso è un rione periferico di Bologna la cui storia è strettamente legata alla migrazione interna italiana e allo sviluppo urbanistico dei Piani di edilizia residenziale pubblica degli anni '60 e '70. Secondo le mappe della fragilità del Comune di Bologna, oggi l'area presenta un alto rischio di marginalità, evidenziato da diversi indicatori: la diminuzione della popolazione residente tra il 2001 e il 2021 (da 7.539 a 6.849 abitanti); la carenza di servizi di base e di attività commerciali del settore terziario, a fronte di una prevalenza di aziende di costruzioni, trasporto, magazzinaggio e ristorazione; un tasso di scolarizzazione fermo al 31,1%; un marcato divario generazionale, con una consistente quota di over 65 (circa il 30% dei residenti, in gran parte legati alla migrazione interna degli anni '60 e '70) che convive con l'aumento di giovani adulti con storie migratorie più recenti, molti dei quali non italofoeni (la popolazione straniera è quasi raddoppiata, passando dal 23% del 2001 al 42% del 2021). A ciò si aggiunge un reddito mediano significativamente più basso rispetto alla media cittadina, legato finora a un prezzo di mercato delle abitazioni relativamente contenuto.

Tutti i fattori elencati hanno contribuito alla narrazione stigmatizzante e stereotipata del rione come luogo degradato e privo di opportunità, retorica che oggi sostiene un processo di gentrificazione e di espansione urbana nelle aree agricole circostanti, con l'apertura di nuovi esercizi commerciali e la realizzazione di vie residenziali, un processo simile a quello già in atto in altri quartieri di Bologna. Allo stesso tempo a fare da contraltare il rione ha uno dei

tassi di presenza di associazioni più alti in città e una storia di attivismo e auto-organizzazione dei residenti legata soprattutto all'ottenimento dei servizi territoriali indispensabili non sempre garantiti dai piani di edilizia residenziale pubblica.

Gli adolescenti che frequentano la scuola rossa vivono una forma di isolamento fisico e simbolico dal resto della città, sviluppando con il quartiere un legame identitario ma al tempo stesso ambiguo. Nei testi delle canzoni trap dei ragazzi che abitano nelle case popolari emerge un senso di appartenenza affettiva che convive con un isolamento non solo fattuale ma anche autoimposto, frutto di un atteggiamento critico e distaccato verso i valori e lo stile di vita dei quartieri centrali e benestanti che contribuisce a rafforzarne la distanza (Antonelli, 2021).

La scuola rossa nel corso degli anni ha messo in atto progetti di orientamento e contrasto alla dispersione, affiancandoli a un più ampio lavoro di comunità capace di connettere diverse realtà attive nel quartiere (Guerzoni, Antonelli, 2016). L'istituto ha un forte carattere multiculturale e accoglie in prevalenza studenti provenienti dalla scuola primaria adiacente, nota per il ruolo apripista nell'inclusione delle prime cosiddette "seconde generazioni" e per una significativa tradizione di attivazione sindacale. Secondo fonti interne, nel 2021 oltre il 50% degli studenti dell'IC non erano italo-foni o provenivano da famiglie con una migrazione recente, a cui va aggiunta una presenza consistente di alunni con Bisogni Educativi Speciali. In questo contesto, la scuola secondaria di primo grado prosegue un lavoro di inclusione in continuità con l'Istituto Comprensivo.

Nella scuola rossa ho seguito due classi nel loro percorso di orientamento da gennaio a giugno del secondo anno scolastico e poi da settembre a gennaio dell'anno successivo. Nel passaggio tra i due anni, la referente per l'orientamento e la dirigente scolastica sono cambiate, rendendo necessaria una rinegoziazione dell'accesso al campo che ha complicato la continuità della mia presenza. Nel complesso, tuttavia, sono riuscito a costruire un legame disteso con studenti e insegnanti delle due classi coinvolte nella ricerca. Le due classi sono molto diverse tra loro: la classe A è composta in buona parte da studenti provenienti da altri quartieri, con famiglie benestanti (i genitori lavorano in ambiti come l'università, le scuole o le aziende tecnologiche della città); la classe B è invece formata prevalentemente da studenti del quartiere, molti dei quali figli di famiglie di recente immigrazione che incontrano difficoltà linguistiche e di accesso ai servizi.

Classe A

Quadro 5 - Aspettative

Entro in classe mentre sta finendo l'ora precedente. La prof di lettere ha proposto la lettura dei giornali in classe, si discute del genocidio in Palestina. I ragazzi guardano i telegiornali a casa e commentano, qualcuno segue delle pagine Instagram o guarda video su Tiktok che parlano dell'argomento. Appena entro in classe Thomas mi accoglie lanciandomi un astuccio da dietro la porta, poi si avvicina e mi dice che è un gesto d'affetto. Inizia l'attività di orientamento, leggiamo insieme il brano "Cinque" dal quaderno dell'orientamento (Allegato 3), poi iniziamo a commentare il testo:

Insegnante: Rosa nel momento della scelta mette prima di tutto l'ansia di deludere gli altri. Anche voi lo fate? Siamo sinceri con noi stessi o ci preoccupiamo di più del giudizio degli altri? Spesso è più facile spostare l'attenzione su quello che pensano gli altri che guardarci dentro.

Andrea⁶: io non mi faccio influenzare dagli altri

Giovanni rivolgendosi alla prof: forse Andrea ha avuto delle persone che lo hanno sempre supportato.

Thomas: quando faccio qualcosa nella vita ho paura di deludere la mia famiglia, mio padre e mio nonno. La mamma non so, ho una strana sensazione, non so se ha delle aspettative più basse, ma non mi chiede mai i voti... Il prossimo anno devo decidere se portare avanti l'attività di mio papà e della famiglia. Da un lato mi dicono fai quello che vuoi, dall'altro mi sento che vogliono che porti avanti la loro attività."

Samir: io chiedo a mia mamma per le cose importanti. Forse se me lo chiedi ho un po' paura di deludere le sue aspettative.

Jade: io voglio fare l'avvocata.

⁶ Tutti i riferimenti a persone nella presente tesi sono fittizi in accordo con i moduli per la raccolta dei dati personali distribuiti, firmati e raccolti in tutte le classi delle scuole coinvolte nel progetto.

Insegnante: Io ho fatto una scuola che hanno scelto i miei genitori per me, il classico. Tutti i miei amici hanno fatto lo scientifico e io l'ho digerita male. Poi è andata bene comunque e mi è piaciuto molto. A volte le cose cambiano in corsa. Edo e tu, per ipotesi, se dopo i primi 6 mesi al liceo artistico ti rendi conto che non è la scuola per te, cosa fai?

Marco: mio padre pensa che se faccio l'artistico vado a fare il mantenuto. Ma io non ho paura di deludere i miei genitori. È una scelta mia alla fine.

Luca: a me sembra assurdo che uno non abbia ancora scelto cosa fare, io ho scelto di fare il musicista in quarta elementare.

Insegnante: Non cambiare idea non è un vanto, tutti cambiano idea continuamente ed è anche importante sapersi mettere in discussione, lo dico come consiglio. E siamo qua tutti insieme, non guardiamo e giudichiamo cosa sentono gli altri. Qua ragazzi bisogna lavorare molto sulla parte introspettiva di sé. Perché in questa classe siamo buoni esecutori e buoni lavoratori, facciamo bene tutto, ma non ci fermiamo a riflettere davanti allo specchio. Qua spesso si giudicano gli altri e ci si sente sicuri ma difficilmente si mette in dubbio se stessi. L'attività di orientamento deve servire a questo!

L'insegnante per le attività di sostegno mi confida che in classe si genera costantemente un clima competitivo e che gli studenti prestano un'attenzione eccessiva alla valutazione. Una buona parte di loro vuole fare il liceo, sostenuta da genitori che spingono i figli e le figlie in quella direzione. A partire dalla seconda il consiglio di classe in accordo con la dirigente ha deciso di avviare nella classe A una sperimentazione di valutazione senza voto numerico affinché i ragazzi fossero meno sotto pressione a scuola e si concentrassero sugli apprendimenti in uno spirito di cooperazione tra compagni. Così sono stati sperimentati dei compiti collettivi, forme di autovalutazione e occasioni di riflessione, come l'attività di oggi, in cui si ragiona sull'origine di tanta competitività e su come essa può influenzare il percorso scolastico futuro. L'insegnante per le attività di sostegno mi racconta anche che molti genitori non hanno preso bene la sperimentazione e che in generale a casa chiedono comunque i voti delle verifiche, segno di una mancata condivisione degli obiettivi della sperimentazione o di un rifiuto della stessa da parte di alcune famiglie. In tal senso, la scelta del testo "Cinque. Un altro cinque. Un altro maledettissimo cinque in fisica", dove Rosa, una giovane studente al

secondo anno di liceo, si ribella all'ennesimo voto negativo e al clima performativo vissuto in classe e in famiglia, è una scelta stimolante. Di fronte alla storia di Rosa le reazioni degli studenti sono opposte, da un lato si ostenta una sicurezza (*io non mi faccio influenzare dagli altri oppure a me sembra assurdo che uno non abbia ancora scelto cosa fare, io ho scelto di fare il musicista in quarta elementare*), dall'altro si manifestano difficoltà di portata esistenziale evocate dal momento della scelta (*Il prossimo anno devo decidere se portare avanti l'attività di mio papà e della famiglia oppure io chiedo a mia mamma per le cose importanti. Forse se me lo chiedi ho un po' paura di deludere le sue aspettative*). A ostentare più sicurezza di sé sono gli studenti più premiati dall'ambiente scolastico, ma anche i più competitivi e con più garanzie familiari alle spalle. Il materiale preparato è dunque efficace perché ha la funzione di stimolare una discussione e mettere in dubbio le certezze ostentate dagli studenti più sicuri e rassicurare chi ancora non ha compiuto una scelta, offrendo una buona immedesimazione narrativa.

In un primo momento ho ritenuto che il brano scelto, in cui viene sostanzialmente ritratto un percorso di riorientamento dal liceo a un istituto professionale, avesse volontariamente o involontariamente la funzione di moderare le aspirazioni della carriera scolastica di studenti che provengono da un quartiere considerato difficile, una dinamica inibitoria che ho potuto rilevare nell'altra scuola secondaria di primo grado che ho frequentato (scuola blu) e riscontrabile anche nella ricerca etnografica di Marco Romito in due scuole milanesi situate in quartieri popolari (Romito, 2016a). In seguito, avendo constatato che un numero consistente di studenti volesse proseguire verso un indirizzo liceale su spinta di famiglie di alta estrazione sociale (in seguito ho appreso che più della metà degli studenti della seconda A non abitano nemmeno nel quartiere rosso ma ci vengono solo a scuola per mantenere la continuità con la scuola primaria), avendo percepito un forte clima performativo nella classe e osservando l'impegno autentico delle insegnanti nella progettazione e nella buona riuscita delle attività di orientamento, mi sono ricreduto. Il riorientamento di Rosa va interpretato evidentemente come una forma di emancipazione da una forma di violenza simbolica familiare che implicitamente la spingeva a continuare nel suo percorso liceale, e non come un riflesso delle attuali esigenze economiche che auspicherebbe una presenza maggiore di studenti nelle filiere tecniche e professionali, come metterò in evidenza in seguito. In questa prima attività ho potuto osservare come i materiali scelti, pensati su misura per la classe, funzionino come un dispositivo simbolico in grado di trasmettere un'idea precisa di scuola incentrata sui valori della collaborazione e della valutazione formativa. Nelle attività successive, invece, risulterà evidente come gli insegnanti ricorrano più spesso a strumenti orientativi standardizzati - test

di autoconoscenza, intelligenza o personalità - che finiscono per riprodurre un approccio marcatamente neoliberale alla materia.

In questa classe sono presenti due studenti con disabilità certificata: Gil e Thomas. Thomas è uno studente coscienzioso, molto ironico e chiacchierone con i compagni. Ha un lieve ritardo cognitivo di cui la classe è consapevole, ma la sua diversità è vissuta con naturalezza. È molto rispettato dai compagni e, durante l'attività di orientamento, interviene spesso con riflessioni esistenziali e talvolta ciniche:

troppi sogni fanno male, io ho molta paura di sbagliare e di essere bravo. Io qualche sogno ce l'avevo, quando poi mi hanno stroncato dicendo che era impossibile ho mollato! La realtà va guardata per quello che è, non ho sogni

(...)

io sono indeciso tra 3 o 4 scenari: la prima cosa che vorrei fare è andare avanti con l'azienda di mio padre, che si occupa di aggiustare caldaie. Gli indirizzi migliori potrebbero essere meccanica, mecatronica.

I compagni riconoscono le paure di Thomas e reagiscono elencando tutte le sue capacità pratiche. L'insegnante per le attività di sostegno mi racconta che Thomas è particolarmente portato per i motori e per i computer; un compagno aggiunge che l'anno precedente ha montato da solo il motore di una macchinina telecomandata. Allora la professoressa osserva come Thomas sembri diviso tra il desiderio di proseguire l'attività di famiglia e la volontà di seguire una sua passione, proprio come accade nella storia di Rosa, letta poco prima in classe.

Thomas allora dice che, qualunque cosa faccia nella vita, teme sempre di deludere la sua famiglia, in particolare il padre e il nonno. Si confronta continuamente con queste figure familiari autorevoli, i responsabili dell'attività di famiglia, e allo stesso tempo incarna una maschilità alternativa: ha un corpo "non conforme", ride spesso, mostra apertamente le proprie fragilità e sa di essere diverso dai compagni. Soprattutto, è estremamente riflessivo. Alla fine del percorso di orientamento, l'insegnante di sostegno mi riferisce che Thomas ha scelto un istituto professionale: una decisione che gli permetterà di continuare l'attività di famiglia, ma che, in fondo, potrebbe anche piacergli. Per insegnanti e famiglia sembra il compromesso migliore, e Thomas appare convinto della scelta.

Gil è rientrato da poco in classe. Parla spesso e viene subito rimproverato: *devi stare zitto, altrimenti andiamo fuori*. Annuisce, ma non sembra dare davvero peso alle parole dell'insegnante. Comunicare con lui alzando la voce non serve: continua a parlare, mosso da un forte bisogno di movimento e interazione. Dopo l'ennesimo richiamo, chiede allora con tono sincero: *posso parlare, ma a voce bassa?*

Gil ha una forma lieve di autismo, parla molto spesso a voce alta in classe, ripete le frasi della prof, fa dei commenti veloci tra sé e sé e si mette a ridere. Quando ha la possibilità esce dalla classe ed abbraccia il personale ATA, le altre insegnanti, le educatrici scolastiche. Sente il bisogno di muoversi e più volte ho pensato che per farlo stare in classe coi compagni bisognerebbe trovare un'attività che lo impegni di più fisicamente, invece viene portato fuori dalla classe durante quasi ogni attività di orientamento. In generale i compagni sono molto accoglienti con lui, Giovanni e Luca hanno anche imparato a leggere insieme a lui la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA). Giovanni mi dice che Gil spesso viene portato fuori dalla classe e prepara delle presentazioni delle attività alternative che svolge, quindi ora staremo tutti ad ascoltarlo con attenzione. L'insegnante per le attività di sostegno ha preparato una scheda con cui Gil può presentarsi alla "scuola dei grandi". Lei fa le domande, lui risponde come in un colloquio. L'attività è compilativa, le domande sono a risposta chiusa. Quando lui si distrae la prof chiede di guardarla negli occhi.

Insegnante: Gil, a te la parola, siamo tutti ad ascoltarti.

*Il tuo nome qual è? Gil
quando sei nato? 9 ottobre 2011
dove? Bologna
Via Jacopo della Quercia
alto 1.38
peso 41 kg
occhi azzurri
capelli neri
con chi ti piace stare? con i ragazzi!
che sport fai? atletica e nuoto
se fossi un frutto sarei.. un melone!
se fossi un animale sarei.. una giraffa femmina!
se fossi un colore.. rosso
se fossi già grande farei.. il cassiere al Conad!*

La professoressa di lettere mi spiega che la mamma di Gil "dice sempre" che vuole inserirlo nei progetti di inclusione della Conad, attraverso i quali si può provare a fare il cassiere, il

magazziniere, l'addetto vendite. Gil sembra contento di questa prospettiva. Sa già che dopo la scuola rossa si dirigerà verso un istituto professionale di Bologna, proprio nel corso di addetto alle vendite. La negoziazione per decidere la scuola secondaria di secondo grado e la possibile esperienza lavorativa è stata svolta senza intoppi con la famiglia nei colloqui del GLO e in momenti informali con l'insegnante per le attività di sostegno. Il percorso sembra filare liscio e Gil sembra contento della prospettiva. Non ho potuto comprendere come sia avvenuto il processo di scelta e di costruzione del suo immaginario dal momento che non è stato presente in quasi nessuna attività di orientamento e che sia la famiglia sia le professoresse non hanno mai mostrato alcun dubbio sulla direzione formativa e professionale futura di Gil. Per tutta la durata del percorso di orientamento il suo percorso mi è sembrato già scritto.

Quadro 6 - STEM

Per oggi è stata programmata un'attività di orientamento all'interno del progetto S.ET. (Scuola E Territorio) nato da un'intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale e Confindustria Emilia. Il progetto S.ET. coinvolge 700 studenti ogni anno in nove scuole secondarie di primo grado emiliane e ha il duplice obiettivo di colmare il gender gap nelle discipline STEM e incoraggiare le studentesse e gli studenti a intraprendere un percorso di studi tecnico-scientifico. Dal sito del progetto si legge: "SET punta a creare ponti tra scuole e imprese, promuovendo orientamento precoce e cultura scientifica nei più giovani. Perché l'interesse per le STEM nasce presto, e va coltivato fin dalle medie. Tra le attività più significative promosse da Confindustria Emilia nell'ambito del progetto, si collocano anche i laboratori di lingua inglese, pensati per rafforzare le competenze trasversali e l'occupabilità degli studenti e delle studentesse. Nelle scuole superiori il percorso formativo, tenuto da insegnanti madrelingua, ha accompagnato i ragazzi durante l'anno scolastico con attività mirate allo sviluppo delle soft skill, alla stesura di curriculum vitae e lettere di presentazione in inglese, e con simulazioni di colloqui di lavoro (...) Un'iniziativa che testimonia l'impegno concreto di Confindustria Emilia nel valorizzare la cultura tecnica e nel rafforzare il legame tra istruzione e fabbisogni formativi del tessuto economico". Si tratta quindi di un percorso non riconducibile all'orientamento formativo, ma esplicitamente rivolto all'indirizzamento degli studenti in uno specifico ambito di studio e lavoro. Interverranno due formatrici, una in presenza e una a seguire a distanza. La prima formatrice si presenta raccontando il suo percorso di studi:

Formatrice: *Io volevo studiare ingegneria elettronica, ma ho studiato matematica perché mi dicevano che era più adatta per le femmine. Ma va bene, la matematica è la madre di tutto, della tecnologia, della scienza, dell'ingegneria. Poi sono approdata al mondo dell'informatica. Ma secondo voi ragazzi, perché si fa orientamento per le materie scientifiche?*

Samir: *mmm... non so*

Il 75% dei lavori sarà su materie STEM nel futuro. Una mia collega ingegnera mi diceva che stanno cercando tantissime persone per queste materie qua. Già adesso, immaginate tra 10 anni. La vostra non sarà una scelta di lavoro, ma una scelta di vita perché la tecnologia ci circonda in tutti gli aspetti della vita quotidiana. Qualcuno di voi ha pensato cosa gli piacerebbe fare da grande?

Marco: *il musicista!*

secondo te la tecnologia c'entra con la musica?

Marco: *dipende, alcuni strumenti sono elettrici e serve anche per registrare.*

Sì. In qualsiasi cosa che facciamo oggi la tecnologia è molto importante: le ricerche che fanno in ingegneria sulle risorse rinnovabili, le ricerche mediche, le ricerche meccaniche e automobilistiche per fare macchine più funzionanti, belle e potenti. La tecnologia ha già migliorato la nostra vita perché tutti quanti a casa abbiamo Alexa, Siri, abbiamo un telefono, un PC. Voi che applicazioni usate o conoscete?

Thomas: *i videogiochi.*

Ecco ad esempio Minecraft lo fanno gli ingegneri del software...

Tutti gli studenti ascoltano con attenzione. Iniziamo a visionare una presentazione Power point con piccole biografie e frasi motivazionali di persone che hanno apportato “piccole rivoluzioni” in ambito tecnologico. Gli esempi sono quasi tutti statunitensi.

La programmazione è anche per le ragazze! La prima donna programmatrice era Ada Lovelace, la figlia di Lord Byron! Tutti i computer (che sono calcolatori) si basano sulle ricerche di Ada Lovelace. Se tu vai in un indirizzo STEM vedi che le ragazze sono in minoranza, perché le ragazze pensano che non faccia per loro. Invece le ragazze nell'indole sono molto più metodiche: nella programmazione ci vuole costanza, metodo e ordine. Quando arrivi ai risultati è una gran soddisfazione, si aprono tante opportunità. L'informatica è un mondo bellissimo, si possono programmare piccoli robot, lavorare con l'automazione tipo con Scratch. Ciascuno di voi può programmare, non è difficile! La parte un po' più difficile è la parte di matematica, ma la matematica è nella costanza, è un algoritmo, è fare le cose in ordine, è un modello. Io non sono stata una eccellente con i voti, ma mi piaceva la matematica. Stavo lì tanto tanto a studiare, ma penso che sia una materia per tutti.

Seppure la percentuale di donne laureate in una disciplina STEM nel 2021 in Italia sia tra le più alte in Europa, con quasi il 39% delle lauree STEM ottenute da donne (Eurostat, 2024), il gender gap nelle discipline STEM evidentemente esiste ed è documentato da diversi rapporti (INPS, 2025; Save the children, 2025). Allo stesso tempo, rimane poco affrontato il gender gap nelle posizioni di potere nelle aziende, dove le donne ricoprono solo il 21% dei ruoli dirigenziali e circa il 32,4% dei ruoli da quadro e nel salario, il 20% in meno giornaliero rispetto ai colleghi (INPS, 2025). Nell'ambito dell'attività in classe, come nella presentazione sul sito del progetto, l'impressione però è che l'argomento della riduzione del gender gap sia utilizzato strumentalmente per sostenere l'esigenza di carattere primariamente economico di colmare la carenza di lavoratori e lavoratrici (a prescindere dal genere) in un ambito, quello tecnologico e scientifico, considerato cruciale per il futuro dell'economia italiana ed europea, che in tale ambito si trova in una posizione non competitiva rispetto ad altri attori internazionali. In tale direzione è da interpretare il corposo investimento nel settore delle tecnologie e del digitale all'interno del PNRR e dell'investimento di 1,2 miliardi di euro nello stesso piano per la formazione alle discipline STEM che trova spazio nelle attività di orientamento di molte scuole secondarie di primo grado. Tale sospetto è definitivamente fugato dalla priorità accordata allo sviluppo economico nella presentazione del progetto, accompagnata da un'idea retorica e stereotipata di cosa sia il “femminile”:

“E le donne? Quando trovano spazio, fanno la differenza. Secondo il IV Rapporto sull’imprenditoria femminile di Unioncamere, le imprese guidate da donne sono in crescita, soprattutto nei settori ad alta innovazione come informatica, consulenza tecnica e scienze applicate. Non è solo questione di pari opportunità. È che l’economia ha bisogno di donne STEM, capaci di portare nuove idee, competenze e visione”.

Dunque non è solo una questione di pari opportunità, ma è l’economia che ha bisogno di “donne STEM”, in grado di “fare la differenza”. Tale impostazione si riflette anche nelle parole della formatrice, che sostiene che *le ragazze pensano che (le STEM) non facciano per loro. Invece le ragazze nell’indole sono molto più metodiche: nella programmazione ci vuole costanza, metodo e ordine*. L’esito paradossale è che mentre si sta proponendo un percorso per superare le disuguaglianze di genere si fa ricorso a stereotipi che simbolicamente contribuiscono a rafforzarle, come nell’esempio dell’ *indole* metodica femminile, un tentativo di naturalizzazione di uno stereotipo radicato nella socializzazione di genere (Ghigi, 2023).

Prossima slide. Uno che è diventato molto famoso è un ragazzo ucraino, Yan, che è nato in un villaggio vicino a Kiev con i genitori che lavoravano in campagna. È partito a 16 anni con sua madre ed è andato in America, lì non è riuscito a diplomarsi perché lavorava e non aveva voglia di studiare. La madre lo spinse ad andare in università dove Yan incontrò un altro ragazzo e lì hanno creato Whatsapp per chiamare la mamma a distanza, visto che non aveva i soldi per chiamarla. Essendo un’applicazione nuova è piaciuta moltissimo.

Nuova slide: Il fondatore di Tiktok lo ha creato a 22 anni in un appartamento di 4 stanze. In modo simile Mark Zuckerberg in una stanza con i suoi amici all’università voleva fare un’ “App di amicizia” per persone che si conoscevano già. Poi si è ampliata. Mark Zuckerberg era già ricco, aveva padre psichiatra e madre dentista o viceversa, non ricordo. Non aveva studiato informatica, lo faceva per passione. Si legge in una slide: “Mark è attratto dall’informatica” (nelle slide viene chiamato per nome, amichevolmente), “Era un ragazzo qualunque di una famiglia americana”. Vedete quindi sia Whatsapp che Facebook nascono per gioco.

Altra slide: *Katherine Johnson: era una matematica nera (protagonista del film “Il diritto di contare”) che ha lavorato per la Nasa nel programma Apollo del lancio sulla luna nel 1969. Il film lo avete visto?*

Giovanni: *Sì a scuola.*

Bene. Ora siamo un po' in ritardo per il collegamento, vado più veloce, lei è Mae Jemison: prima donna afroamericana ad andare nello spazio. è medica oltre che astronauta. Ha incoraggiato le materie STEM! Era brava in matematica, nella programmazione... Poi c'è Margaret Hamilton: lavorava alla NASA, è stata una programmatrice che ha salvato tante persone in un lancio andato male. E infine Elon Musk, anche se lui è imprenditore, ha portato tante innovazioni nell'ambito della tecnologia.

Nell'intervallo avvicino la formatrice e le chiedo di cosa si occupa oltre ai percorsi di orientamento: ora lavora a scuola a progetto, conduce percorsi di approfondimento di computer science, programmazione, domotica anche nell'istituto tecnico e professionale che ho frequentato per la presente ricerca (la scuola verde). Mi confida che ammira molto “Girls who code”, un'azienda statunitense con una succursale italiana la cui fondatrice è una politica statunitense democratica. Mi dice che “programmazione e coding dovrebbero essere materie che tutti studiano a scuola, dovrebbero essere inserite tra le discipline normali!”. Le dico che non penso ci manchi molto. Ora ci colleghiamo a distanza con la sua collega che lavora in smart working.

Formatrice: *alle superiori ho studiato ragioneria indirizzo programmatori, mio padre mi ha dissuaso dal fare l'Itis che ha fatto mio fratello perché diceva che c'erano troppi maschi. Ora a posteriori gli direi “ascolta voglio fare l'Itis!”. Sarei stata più facilitata all'università. alla fine sono andata a ragioneria e ora sono un ingegnere informatico. Mi son sempre piaciute le materie dove si usa la logica e il ragionamento. Ho scelto ragioneria anche perché nell'orientamento delle medie è venuto fuori che ero molto portata per le materie scientifiche. Dopo ingegneria informatica ho trovato subito lavoro, dovete sapere che in questo momento c'è tantissima richiesta. Ora lavoro a Padova, la mia azienda è una multinazionale e io gestisco il gruppo di Padova di programmatori: noi raccogliamo i quesiti dei clienti e li risolviamo.*

Se vi piacciono le materie scientifiche non abbiate paura di scegliere un indirizzo STEM perché ci sarà sempre più richiesta, perché è interessante. Nel tempo si è capito che non esistono lavori maschili e femminili. Pensate che quello che scegliete ora comunque vale per tutta la vita. A parte che c'è tantissima richiesta, è un lavoro che vi lascia tempo per fare le cose che vi piacciono. Io lavoro tre giorni da casa e due giorni in ufficio... Avete domande?

Samir: *Quanti anni hai?*

Formatrice: *36, sono al terzo lavoro. Una settimana dopo aver finito gli studi avevo già un lavoro e ora mi arrivano ancora offerte. È una questione di scelte. Io mi occupo anche di assunzioni e colloqui con la mia azienda e ora non riusciamo a trovare abbastanza gente per fare questo lavoro.*

Insegnante: *Questo è un aspetto interessante, anche se i ragazzi hanno ancora tanti anni di scuola davanti...*

La formatrice a distanza chiede se ci sono domande, non ci sono. Gli studenti sono distratti e annoiati, il collegamento a distanza non favorisce l'interazione. La professoressa chiede di cosa si occupa esattamente.

Formatrice: *Io ho fatto ingegneria informatica: scrivo codici che poi le macchine sanno leggere. Noi creiamo codici per i clienti e programiamo quello che gli serve. Oggi va molto l'IA, ovvero insegnare a un computer a ragionare. ChatGpt è stato fatto da un programmatore che ha insegnato alla macchina come imparare nel tempo. Un altro aspetto invece che va molto è la cybersecurity: ti insegnano come difendersi dagli hacker o dai virus che distruggono il sistema. Insomma dopo l'università fate tanti colloqui, vedete cosa offre il mercato. Se avete studiato, avete una laurea, nel mercato del lavoro siete molto forti. Puoi fare quello che vuoi nella vita se sei bravo.*

Insegnante: *quali sono le skills o le competenze trasversali che richiedete maggiormente nei colloqui di assunzione?*

Formatrice: *Uscendo dall'università non hai idea di cosa voglia dire davvero programmare. Chiediamo esercizi di logica per capire la persona come ragiona, se ha un pensiero critico. Le soft skills sono il saper parlare con gli altri, saper stare in gruppo, se hanno progetti in 4 o 5 persone e sono riusciti a portarli a termine... Le domande che ci facciamo sono: sei in grado di parlare con il cliente? Sai mantenere le tue posizioni senza essere sopraffatto dalla situazione? Facciamo un colloquio personale e uno più tecnico.*

Insegnante: *spero non vi siate annoiati. Abbiamo sentito il racconto di una persona giovane, donna, che ha 36 anni e ha avuto tanti lavori, seleziona le persone...*

Formatrice in presenza: *un'altra skill importante è la gestione dello stress. Le aziende cercano le competenze trasversali (perché tante competenze le acquisisci sul campo), prima su tutte lavorare in team, poi il pensiero critico, non devi essere convinto di sapere tutto, ma sapere affrontare l'errore. Il ragazzo ucraino che ha inventato Whatsapp non era bravissimo in matematica, come Einstein, eppure ha fatto questa bellissima applicazione. La matematica è per tutti! È la base della vita, della scienza. Anche quando andiamo a fare la spesa.*

(...)

Sapete quanto è semplice programmare con Arduino? È un programma che ti permette ad esempio di accendere luci e l'IA ti aiuta a superare le difficoltà quando non riesci a svolgere il compito.

(...) *La tech sta arrivando anche nelle scienze umane... Una cosa che vi dovete mettere in testa: si può arrivare ovunque, basta avere la voglia. La matematica non è così difficile, ci vuole metodica. Non studiate per memorizzare ma studiate con la logica.*

L'insistenza retorica sulla *facilità* e sull'*accessibilità* delle carriere STEM merita particolare attenzione. Se l'obiettivo dichiarato è avvicinare precocemente studenti e studentesse agli indirizzi tecnico-scientifici e orientarli verso tali settori produttivi, diventa necessario che le STEM si liberino dall'immaginario tradizionale della *fatica*, della *complessità*, della *genialità* e dell'*eccellenza*. In questa prospettiva, la matematica non deve più apparire come esercizio di astrazione o modellizzazione, ma come disciplina accessibile a tutti; la programmazione non come scrittura di codici, ma come attività pratica e utile (ad esempio, evocando casi legati alla

domotica); e l'intelligenza artificiale come supporto quotidiano, capace di correggere errori e risolvere problemi, proprio come fanno assistenti vocali quali Alexa o Siri.

A rafforzare questa idea vengono spesso richiamati esempi come Einstein, “carente in matematica” (pur trattandosi di una falsa credenza), o Jan Koum, fondatore di WhatsApp, che “non era un eccellente studente”.

Accanto alla dimensione scolastica, anche quella *spaziale* assume rilievo nello *storytelling* STEM: i grandi innovatori avrebbero iniziato in contesti modesti - da un appartamento di quattro stanze (fondatore di TikTok), da un garage (Steve Jobs), da un ufficio-camera da letto (Elon Musk), fino alla “cameretta” di Mark Zuckerberg. Tuttavia, l'immedesimazione narrativa che ne deriva è inadeguata dal punto di vista orientativo e pedagogico, perché proietta aspettative irrealistiche e difficilmente valutabili da un adolescente di tredici anni. La risposta a tale contraddizione - e alla frustrazione generata dal continuo riferimento a biografie eccezionali - è l'enfasi sulle *competenze trasversali*, come la gestione dello stress e la capacità di lavorare sotto pressione.

Da questa prima osservazione emerge un nodo più profondo: la concezione *neoliberale* e retorica dell'*inclusione* e dell'*accessibilità*, fondata sull'idea che “tutti ce la possono fare”. In questa logica, chi non raggiunge i risultati attesi è considerato personalmente responsabile del proprio fallimento. Qui si manifesta una forma di *violenza simbolica*: i mantra dell'accessibilità - *tutti possono farcela o si può arrivare ovunque, basta volerlo* - vengono interiorizzati dagli studenti, ma rispondono in realtà alle esigenze produttive del sistema economico, orientato a indirizzare il maggior numero possibile di giovani verso le aree con la domanda di lavoro più alta. Tale contraddizione è evidente nell'ambiguità con cui le STEM vengono presentate come materie “non faticose”, ma al tempo stesso associate a biografie di eccezionalità tecnologica, proposte come modelli da imitare.

Rispetto alle mie aspettative sull'incontro dedicato alle STEM, nell'ambito delle 30 ore di orientamento, immaginavo un riferimento più esplicito ai concetti di *talento*, *merito* e *competitività*, centrali nella letteratura di sociologia dell'educazione e nelle ricerche sull'orientamento scolastico. La retorica del merito e dell'“attitudine”, infatti, non è scomparsa: continua a mascherare le disuguaglianze materiali e culturali di partenza, come ha ampiamente mostrato la letteratura (Barone, 2012;

Boarelli, 2019; Karaki, 2023). Il recente cambio di nome del Ministero dell'Istruzione ne è un segno evidente. Tuttavia, come è stato osservato poco sopra, questa non è l'unica retorica in campo: concentrarsi esclusivamente su di essa rischia di essere fuorviante. Nell'orientamento scolastico emergono altre narrazioni pervasive, come quella dell'*accessibilità universale*, secondo cui tutti gli studenti possono accedere a qualsiasi posizione sociale. Queste retoriche non mirano a selezionare i "geni" meritevoli, ma a canalizzare una forza lavoro ampia e diversificata verso i settori considerati strategici, in primo luogo le STEM.

Le due retoriche neoliberali - quella secondo cui "solo chi ha talento ha successo" e quella per cui "tutti possono avere successo" - sembrano agli antipodi, ma non si contraddicono realmente: convivono, perché entrambe si fondano sul mascheramento delle disuguaglianze di partenza degli studenti. Possono dunque coesistere nei percorsi di orientamento. In sintesi, meritocrazia, "pinkwashing" e "retorica dell'accessibilità universale delle STEM" operano come potenti dispositivi simbolici: costruiscono immaginari, orientano aspettative, legittimano e, al tempo stesso, rovesciano rappresentazioni sociali. Soprattutto, incidono concretamente sulle scelte degli studenti, determinando traiettorie formative e professionali. Diventa quindi essenziale sviluppare una consapevolezza critica capace di riconoscere queste retoriche, seguirne le trasformazioni e svelarne gli interessi sottesi.

Proseguiamo con l'attività:

Reshma Saujani, una politica e imprenditrice americana con origini indiane, ha fatto molto per avvicinare le ragazze alla programmazione. Io ho lavorato nella sezione italiana (Girls code better) di Girls who code, un'azienda fondata da Reshma.

(...)

Un lavoro del futuro è la cybersecurity, perché internet si è sviluppato talmente alto che il rischio è diventato più alto.

pagano bene?

Sì, per questi lavori pagano abbastanza bene. Quella è una soddisfazione in più.

Ma a qualcuno di voi interessano le scienze tecnologiche?

Tre studenti maschi rispondono di sì.

Insegnante per le attività di sostegno: *In via Nosadella c'è un liceo STEM della Confindustria, penso che sia pubblico. È finanziato dal progetto S.ET.? Va a numero chiuso ma ha un collegamento con le aziende ottimo. C'è un test di ammissione. Ho degli amici che ci lavorano. La cosa più bella che hanno loro è la creatività, poi fanno tutto in inglese.*

La lezione si è conclusa con la promozione del liceo paritario *Steam International* in centro a Bologna, presentato come la scuola che “prepara le ragazze al futuro”. La descrizione sul sito recita:

“C’è una scuola che ha deciso di cambiare le regole del gioco. Si chiama Liceo Steam International ed è un istituto paritario riconosciuto dal MIUR, nato per formare giovani pronti ad affrontare le sfide di un mondo globale e tecnologico. Qui, la creatività italiana si fonde con la scienza grazie a un approccio interdisciplinare basato sul Design Umano-Centrico (Human-Centered-Design): si studia per capire, creare, comunicare. Non solo numeri e formule, ma anche significati, etica e impatto. Non è un caso che questo liceo, sostenuto da Confindustria Emilia, sia uno dei fulcri dell’educazione innovativa nel nostro Paese. E non è un caso se tra i suoi obiettivi principali c’è proprio quello di attrarre sempre più donne STEM, abbattendo stereotipi e spianando la strada alle nuove generazioni”.

Attività di questo tipo, affidate a esperti esterni privi di formazione pedagogica e senza alcun tipo di rapporto con gli studenti che incontrano, sono molto diffuse e vengono proposte in età sempre più precoce. Ci si potrebbe domandare: perché uno studente di tredici anni dovrebbe preoccuparsi delle fluttuazioni del mercato del lavoro e del proprio futuro professionale? Perché dovrebbe già familiarizzare con competenze trasversali come la gestione dello stress o la capacità di lavorare sotto pressione?

L'attività proposta riflette chiaramente lo spirito neoliberale che informa le recenti *Linee guida per l'orientamento*, e più in generale una cultura dell'orientamento intesa come corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro. In questo quadro, la promozione delle STEM non si limita a presentare opportunità, ma opera anche come forma di violenza simbolica (Bourdieu, 2014): un processo attraverso cui visioni e interessi particolari - in questo caso, quelli del sistema produttivo - vengono imposti come universali e inevitabili, generando negli studenti la percezione che non esistano alternative ugualmente legittime e realmente appetibili.

La stessa attività è stata poi replicata nella classe B con modalità identiche: Presentazione Power Point, domande a risposta chiusa, stessi aneddoti e stessa impostazione frontale in cui la voce dei ragazzi non è emersa.

Classe B

Quadro 7 - I test per l'orientamento

Entro in seconda B, dove oggi la docente di inglese propone una serie di test per l'orientamento. Si tratta di test disponibili online e simili a quelli largamente usati in molte scuole da docenti e orientatori professionisti. Tali test solitamente iniziano con delle attività per “conoscere sé stessi” e poi si orientano verso l'esplorazione dei propri interessi e aspirazioni lavorative.

Negli ultimi anni l'attenzione verso i processi di orientamento si è tradotta in un ricorso sempre più diffuso a strumenti “materiali” come questionari, test, esercizi e percorsi strutturati per sviluppare competenze orientative specifiche. Questi materiali, ormai entrati stabilmente nelle pratiche di orientatori professionisti, counselor, insegnanti ed educatori, non sono semplici supporti tecnici, ma incidono sui modi in cui si apprende e, ancora di più, sui processi di soggettivazione, ovvero su come si costruisce la propria identità di studente e futuro cittadino, organizzando la didattica e proponendosi come un “format” attraverso cui strutturare le attività di orientamento. In altri termini, i materiali dell'orientamento possono essere interpretati come dispositivi attraverso cui le ideologie che informano le politiche scolastiche si concretizzano nella quotidianità scolastica. Tale attenzione “socio-materiale” all'orientamento è stata approfondita da Marco Romito in un recente articolo in cui viene

messo in luce il ruolo di tali materiali nel tradurre le direttive, le indicazioni istituzionali, i linguaggi utilizzati dalla retorica istituzionale sullo sviluppo delle competenze orientative (Romito, 2016b). Muovendo dall'opera di Foucault, Romito scrive nell'introduzione al suo articolo:

“Uno dei tratti essenziali di quella specifica ‘mentalità di governo’ che è propria delle società contemporanee consiste infatti nell’integrare le condotte dei governati nelle pratiche di governo (Foucault, 1991, 2004; Rose, 2006). Ed è stata mostrata la complementarietà tra la proliferazione delle tecnologie di empowerment e le procedure di controllo volte a correggere, dunque a normalizzare, le condotte degli individui (Cruikshank, 1990; Biesta, 2008; Fejes, 2008; Usher e Edwards, 2005). Da questo punto di vista è stato messo in luce che l’enfasi sull’orientamento fa da complemento ai processi di neoliberalizzazione in campo economico e lavorativo (Dardot e Laval, 2009; Frade, Darmond, 2006; Laval, 2012). Collocandoci pertanto all’interno di un frame concettuale che si interroga su come si dispiegano i processi governamentali in ambito scolastico (Besley, 2009; Fejes, 2008), questo lavoro esplora i modi attraverso cui l’utilizzo dei materiali dell’orientamento, e delle tecniche del sé che questi materiali rendono possibili, producono soggettività governabili”.

Seguendo l'impostazione proposta dall'autore, ho raccolto i test utilizzati in seconda B con l'obiettivo di comprendere in che modo tali dispositivi contribuiscano a “produrre soggettività governabili” e a rendere le pratiche di orientamento più automatiche, con l'effetto principale di ridurre la partecipazione degli studenti a una fruizione prevalentemente passiva.

Le prime due attività sono intitolate “Ti conosci abbastanza?” e “Sei un tipo...” (Allegato 4). Questi esercizi propongono un duplice sguardo su sé stessi, interno ed esterno, mediato dal punto di vista dei pari, dei genitori e degli insegnanti. Si tratta tuttavia di pratiche prevalentemente compilative, più che riflessive: le risposte sono infatti limitate a tre item per ciascun ambito di conoscenza di sé (comunicazione, adattamento, concentrazione, immaginazione, ecc.) e a tre aggettivi per descriversi ed essere descritti. In assenza di una successiva discussione collettiva, l'attività tende a esaurirsi nella restituzione dei risultati, riducendo le potenzialità di un confronto più profondo sui propri punti di forza e sulle proprie caratteristiche personali.

Nella seconda attività, agli studenti viene proposto un repertorio di quattordici aggettivi per definire “che tipo sei”: preciso, socievole, curioso, ordinato, creativo, dinamico, disponibile, pratico, sognatore, ambizioso, perseverante, volenteroso, ribelle, disorganizzato. Si tratta di un campione limitato e chiuso, che non prevede possibilità di ampliamento o personalizzazione. Anche le figure di riferimento più prossime - genitori, insegnanti e compagni - sono invitate a selezionare tre aggettivi dal medesimo elenco per descrivere le qualità dello studente. Romito interpreta questa operazione come un processo di veridizione (Foucault, 2012), ovvero il processo attraverso cui un discorso viene riconosciuto come portatore di verità in un determinato contesto storico e sociale. In altri termini, non riguarda la verità in sé, ma le regole, le pratiche e le istituzioni che stabiliscono chi può dire il vero e in quali condizioni. Essa è quindi intrinsecamente legata ai rapporti di potere che determinano ciò che viene accettato come “vero” in uno specifico campo. Applicata all’orientamento e a questo tipo di test in particolare, la veridizione appare come la costruzione di una “vera” identità personale, attestata attraverso un set limitato di parametri (i 14 aggettivi) verificati dapprima da sé stessi e poi confermati da soggetti esterni.

L’attività successiva, “Conoscere sé stessi” (Allegato 5), adotta un approccio più quantitativo e prevede la valutazione del grado di interesse, su una scala da 1 (nessun interesse) a 4 (interesse molto elevato), rispetto a un elenco di attività professionali, materie scolastiche ed “esperienze”. Il test non richiede di considerare le competenze specifiche necessarie per ciascuna attività, ma solo il livello di attrazione che essa suscita. Le istruzioni invitano a “lavorare velocemente e con attenzione” fino al completamento del questionario, composto da 140 item di una o due righe ciascuno. Al termine, la somma dei punteggi consente di ottenere una tabella di lettura in cui a ogni lettera corrisponde un’area di interesse (ad esempio, interessi musicali o arti visive) con il relativo profilo dello studente.

Dopo aver dedicato mezz’ora alla compilazione della lista di attività, si procede a commentare insieme i risultati. Ogni studente legge i suoi risultati e poi vengono confrontati con le aspettative dei compagni.

Sabine: 94% settore trasporti. Avevo già idea di lavorare in quest’ambito. Ho anche 85% moda. Gli altri non se l’aspettavano. Sabine in generale si ritrova con i risultati del test.

Ibrahim: *80% settore alberghiero. Io voglio fare il barman prof, o il cuoco al ristorante.* Il test rispecchia la sua percezione e anche quella degli altri.

Lisa: *90% matematica e informatica, arti visive ed estetiche con percentuali molto alte.* Lei si ritrova, tutti concordano.

Violeta: *io prof ho compilato la tabella in base ai soldi del lavoro, cioè a me va bene fare per due terzi della giornata qualcosa che non mi piace se la paga è buona. Piuttosto che vivere in una casa come quella in cui vivo adesso...*

Flavia: *100% lettere moderne e 100% turistico.* Studiare lingue potrebbe essere la strada, suggerisce la prof. I compagni non si aspettavano il 100% in lettere moderne.

Chiara: *90% in alberghiero, 90% in arti visive. A me piace più il turistico, tipo fare la guida dei viaggi.* Gli altri studenti si aspettavano questi risultati.

Ester: *60% moda e 50% musicale. Si un po' mi ritrovo, ma io non so niente di queste cose prof!*

Tendenzialmente, il test conferma gli interessi che gli studenti già sapevano di possedere in partenza. In altri casi, i risultati sono sorprendenti per i compagni di classe. Però l'aspetto su cui conviene concentrare maggiormente l'attenzione è che, scorrendo i 140 item del test, risulta evidente come la maggior parte degli studenti non abbia mai sperimentato in prima persona le attività elencate, che spaziano dall'assistere a un concerto di musica classica al lavorare in banca, dal redigere un listino prezzi alla realizzazione di un impianto elettrico, fino alla lettura di opere letterarie in lingua originale o alla conduzione di attività di ricerca in laboratorio chimico. Ne deriva che un tipo di attività di orientamento così strutturata si fonda più sull'immaginario astratto che sull'esperienza concreta. A proposito di costruzione dell'immaginario, Cornelius Castoriadis osserva che l'immaginario sociale non è semplice illusione, ma un insieme di rappresentazioni che struttura la percezione del reale e delimita i campi del possibile:

“L'immaginario sociale non è il riflesso della realtà, ma la creazione incessante di figure, forme, immagini, che forniscono senso a ciò che è reale

e a ciò che può esserlo. (...) È la rete di significati che istituisce la società e nella quale gli individui trovano i limiti e le possibilità della propria esistenza” (Castoriadis, 1995, p. 179).

Le condizioni sociali e simboliche plasmano ciò che il soggetto ritiene possibile o impossibile. Emblematica in questo senso è la dichiarazione di Violeta (*io prof ho compilato la tabella in base ai soldi del lavoro, cioè a me va bene fare per due terzi della giornata qualcosa che non mi piace se la paga è buona. Piuttosto che vivere in una casa come quella in cui vivo adesso...*) in cui il lavoro non viene immaginato come spazio di autorealizzazione, ma come mezzo di emancipazione sociale ed economica, a costo di sacrificare piacere e soddisfazione individuale. Tale posizione rappresenta una personale comprensione delle “regole del gioco” e del perimetro oltre al quale non è permesso andare nella realtà e dunque anche nell’immaginazione.

Oltre alle condizioni socio-economiche, in una fase di sviluppo come può essere la scuola secondaria di secondo grado frequentata da studenti tredicenni e quattordicenni, l’immaginario si forma attraverso media, narrazioni familiari, dinamiche tra pari e soprattutto, questo è il punto centrale su cui voglio insistere, esso acquista consistenza soprattutto grazie all’esperienza corporea, completamente assente nelle attività di orientamento che ho osservato. Marcel Mauss ne *Le tecniche del corpo*, nel 1936 scrive:

“Quello che chiamo tecniche del corpo è il modo in cui gli uomini, società per società, da un’epoca all’altra, sanno servirsi dei loro corpi. (...) Il corpo è il primo e più naturale strumento dell’uomo. O, più esattamente, senza parlare di strumento: il primo e più naturale oggetto tecnico, e al tempo stesso mezzo tecnico, dell’uomo è il suo corpo” (Mauss, 1966).

Per Mauss l’immaginario delle proprie possibilità future nasce dall’incorporazione di gesti e pratiche socialmente apprese. Il corpo, per Mauss, è il primo “strumento tecnico” dell’uomo, e le modalità di usarlo sono trasmesse da una società all’altra come veri e propri “habitus” (concetto poi ripreso da Bourdieu). Da qui deriva che l’immaginario non è mai puro atto mentale o individuale: esso prende forma dalle tecniche incorporate, dal modo in cui i corpi imparano a muoversi, a sentire, a relazionarsi. In altre parole, ciò che immaginiamo possibile o desiderabile (anche nelle professioni o nei ruoli sociali) è legato al repertorio corporeo appreso nella cultura in cui si è cresciuti. Se l’immaginario prende forma dal modo in cui il

corpo viene educato ad agire, allora sperimentare direttamente - e magari sperimentare al fine di capire che una determinata strada non fa per sé - diventano condizioni essenziali per un orientamento autenticamente formativo, poiché in ambito orientativo l'errore non può essere considerato un ostacolo, ma una risorsa che permette di definire le proprie inclinazioni (Morin, 2001). "Provare per escludere", in tal senso, potrebbe essere un buon principio guida per progettare attività orientative che mettano al centro l'esperienza corporea. Il corpo e il valore formativo della sperimentazione sono i grandi esclusi delle attività di orientamento e della scuola in generale, e in particolare della scuola secondaria. A tal proposito, per chi sostiene una pedagogia attiva la creazione di una scuola media politecnica e laboratoriale, dove il lavoro come operosità viene valorizzato al di fuori delle logiche produttive, potrebbe essere una delle priorità su cui insistere: una scuola in cui ci si sperimenta con il corpo in diverse attività che fuori dalla scuola difficilmente si avrebbe l'opportunità di incontrare. Tali attività favorirebbero un'inclusione più ampia degli studenti con Bisogni Educativi Speciali perché allargano il campo delle possibilità della progettazione didattica, destrutturando il setting della lezione frontale. Allo stesso modo avrebbero una funzione orientativa decisiva nel dare sostanza ad un immaginario professionale che attualmente nei percorsi di orientamento viene solamente evocato in modo astratto. Al momento l'unico momento strutturato e "istituzionalizzato" in cui lo studente può mettersi in gioco a livello anche corporeo sono i PCTO, che arrivano tardi nel percorso scolastico e che portano con sé numerose criticità legate al mancato riconoscimento economico del lavoro degli studenti, alla frequente assenza di formazione pedagogica di chi accoglie gli studenti nei luoghi di lavoro e alle condizioni di sicurezza inadeguate in cui gli studenti si trovano a lavorare.

In sintesi, l'orientamento potrebbe essere concepito come un processo centrato sulla costruzione di un repertorio di esperienze orientative. L'immaginario, infatti, non va inteso come semplice fantasia astratta, ma come uno spazio dinamico in cui corpo ed esperienza si intrecciano, dando forma a rappresentazioni che guidano le scelte e le azioni. In questa prospettiva, un orientamento realmente efficace potrebbe mirare ad ampliare l'immaginario degli studenti, radicandosi però in esperienze concrete e corporee maturate all'interno di un percorso formativo capace di valorizzare anche errori, deviazioni e trasformazioni.

In questo contesto, la disabilità rappresenta un campo privilegiato di analisi: gli immaginari socialmente disponibili modellano le possibilità percepite dai soggetti e concorrono a definire ciò che viene riconosciuto come limite o, al contrario, come potenzialità⁷.

Quadro 8 - Presentazione dell'offerta formativa del territorio

L'attività di orientamento prevista per oggi consiste nella presentazione dell'offerta formativa del territorio bolognese ed è condotta da un'orientatrice professionista che collabora stabilmente con tre delle quattro scuole coinvolte nella presente ricerca. Si tratta, almeno sulla carta, della principale occasione di orientamento "informativo" all'interno del percorso di trenta ore previsto per le due classi della scuola rossa. Si inizia con la classe B.

Orientatrice: Ciao ragazzi, iniziamo dicendo un po' chi siete e se avete già scelto la scuola per il prossimo anno.

Yasmine: tecnico indirizzo turistico, ho le idee chiare. Fino a due anni fa non sapevo cosa fare, poi una mia amica mi ha detto che andava al turistico e ho capito che volevo fare quello.

Malin: io vado nella scuola di mia sorella, un professionista lontano da qui.

Marco: liceo scienze applicate.

Karim: CFP corso di meccanica o finanza e marketing al tecnico.

Andrea: odontotecnico.

Luca: nella scuola blu (tecnico-professionale).

Sara: liceo linguistico.

⁷ Un esempio significativo di educatore che ha saputo ampliare questa prospettiva nel lavoro con studenti con disabilità intellettive è Fernand Deligny (vedi capitolo *La grande cordata*, in *I vagabondi efficaci*, Edizioni dell'asino, 2020).

Mohamed: *non so ancora.*

Mac: *non ho idea.*

Cecilia: *liceo musicale, suono la tastiera.*

Professoressa: *sai che c'è una prova d'ingresso? Per dire, perché c'è gente che pratica da anni spesso..*

Cecilia: *sì, altrimenti vado al sociosanitario.*

Michael: *non ho idea.*

Matilde: *liceo artistico o tecnico turistico.*

Stella: *tecnico finanza e marketing.*

L'orientatrice mostra una slide in cui spiega la divisione dell'istruzione secondaria di secondo grado e delle Iefp. *Allora, partiamo dall'inizio. Il liceo è una scuola teorica o pratica?*

Studenti: *Teorica?*

Orientatrice: *la scuola che fate adesso è una scuola teorica o pratica?*

teorica!

tutte e due!

Orientatrice: *beh dai qualche laboratorio lo fate... Il liceo è invece tutto teorico. Se uscite dal liceo al quarto anno non avete il diploma, ma la terza media; studiate sui libri, quando uscite dal liceo non avete un lavoro ma potreste andare all'università, vi dovete specializzare dopo, la persona che fa il liceo deve pensare di studiare per altri 8/10 anni. I laboratori si fanno ma servono per la parte teorica.*

Passiamo ora all'istituto tecnico. La differenza tra tecnico e liceo è che ci si specializza tanto in un lavoro, ma c'è anche la teoria. Se ho una cosa che mi piace tanto, quella cosa la studio bene dalla terza in poi. Al tecnico alla scuola blu ad esempio meccanica si fa dal terzo anno. È importante saperlo perché molti studenti si lamentano di non fare meccanica subito, perché non sapevano che fosse dalla terza!

Il professionale è invece un po' diverso: si può uscire dopo tre anni con una qualifica (ma in alcuni professionali no!) ed è molto pratico.

Ora, secondo voi dopo il tecnico si può fare l'università?

studenti: no!

Orientatrice: Come no, sì! Dopo il tecnico turistico posso fare medicina?

no!

Orientatrice: come no, sì!

Karim: oddio! non lo sapevo. Dopo il professionale posso fare l'università?

Orientatrice: certo che puoi. Dopo il diploma si può fare sempre qualsiasi università! Comunque ora dopo le scuole superiori ci sono sempre più alternative. Ci sono gli ITS, ogni anno ne escono diversi, durano due anni, fanno tirocini attivi... Potete scegliere anche all'ultimo.

Come ha messo in luce Marco Romito nella sua ricerca etnografica sulla formulazione dei consigli orientativi in due scuole secondarie di primo grado di Milano (Romito, 2016a), nei percorsi di orientamento informativo una delle distinzioni più ricorrenti è quella tra “teorico” e “pratico”, che si affianca ad altre opposizioni come facile/difficile e spendibile/non spendibile:

“Il personale scolastico condivide un chiaro e coerente sistema di classificazione e gerarchizzazione per distinguere i diversi percorsi scolastici: per definire confini simbolici (e sociali) all’interno dell’offerta formativa del secondo ciclo della scuola secondaria. (...) Le scuole che sono percepite come più difficili sono anche quelle che richiedono un impegno di tipo intellettuale e non strumentale, sono generalmente frequentate da studenti di ceto sociale medio o elevato e sperimentano livelli di “devianza” più bassi. All’estremo opposto, le scuole professionali sono ritenute più facili, non richiederebbero particolari abilità logiche e intellettive, enfatizzandosi il loro orientamento verso la praticità e il lavoro manuale, e i loro iscritti provengono soprattutto da famiglie di bassa estrazione sociale”.

(Romito, 2016a, p. 92)

Questa classificazione si riproduce continuamente nei discorsi durante le attività di orientamento in classe. L’asse teoria-pratica è infatti il primo criterio che emerge nella scelta: l’opzione liceale viene presentata come più impegnativa, un investimento di lungo periodo, accessibile soprattutto a chi dispone di un capitale culturale tale da riconoscerne i vantaggi che la accompagnano. In assenza di un supporto familiare o relazionale, la scelta del liceo risulta meno “naturale” e meno praticabile, ma anche, nel caso della classe B, meno affascinante, essendo i ragazzi evidentemente interessati a una formazione di tipo pratico.

Dall’altro lato, i ragazzi mostrano di avere bisogno di informazioni puntuali su aspetti che spesso rimangono impliciti, come la possibilità di iscriversi all’università dopo un percorso tecnico o professionale. Domande frequenti come: *dopo il tecnico posso fare l’università? Dopo il turistico posso fare medicina?*, segnalano l’incertezza di fronte a una gerarchia dei percorsi che rimane implicita. L’orientatrice risponde che certamente è possibile proseguire gli studi, ma non discute i dati sulla reale percentuale di studenti che effettivamente intraprendono un percorso universitario dopo un istituto tecnico o professionale (non vi sono dati precisi, ma gli studenti che si indirizzano in un percorso universitario, soprattutto dopo un istituto professionale, sono evidentemente una piccola minoranza, senza contare che la percentuale di abbandoni tra i già pochi studenti dei professionali che scelgono l’università è del 29,1% contro il 3,6% di chi proviene dai licei (Arena, 2024). Allo stesso modo, menziona gli ITS come opportunità, ma senza evidenziare che l’accesso è ancora limitato, ad oggi, a

solo il 2,8% degli studenti iscritti alle scuole tecniche e professionali a causa della scarsità di corsi attivati sul territorio nazionale e della loro selettività (Arena, 2025).

Compiliamo ora una scheda intitolata “project plan” dove gli studenti riempiono dei riquadri con la scuola che si vuole scegliere, come in una sorta di consiglio orientativo anticipato (Allegato 6).

Orientatrice: nel 95% dei casi dei ragazzi che in prima superiore vogliono cambiare scuola è perché hanno fatto il contrario di quello che i professori gli hanno suggerito nel consiglio orientativo alle medie.

L'orientatrice invita gli studenti a tenere in considerazione il consiglio dei docenti, anche quando la loro scelta personale se ne discosta. Dopo aver compilato la scheda, gli studenti non leggono ad alta voce le proprie risposte, ma vengono invitati a conservarla. Successivamente, l'attenzione si concentra su alcuni indirizzi di studio rispetto ai quali gli studenti mostrano maggiore incertezza:

Orientatrice: Liceo scientifico: quello tradizionale ha il latino, scienze applicate ha più informatica e scienze.

Il liceo sportivo è un liceo scientifico! Ma attenzione, si fanno 4 ore di ginnastica. È l'unico insieme al musicale che ha dei blocchi, cioè una selezione all'ingresso, ma in realtà tante scuole hanno una selezione all'ingresso, più informale che formale. Lo sportivo richiede una media dell'8 e mezzo, ma non è ancora sicuro che vi prendano, magari un anno applica tutta gente che ha 9 di media. Il liceo artistico a differenza dei licei che sono teorici ha una parte pratica. Ce n'è uno solo, l'artistico in zona Murri: ci arrivano da tanti posti, è una bella scuola.

Solo un ragazzo pensa di indirizzarsi verso il liceo scientifico. Gli altri studenti non sono molto interessati, passiamo agli istituti tecnici.

Orientatrice: A tanti di voi interessa l'indirizzo tecnico di Finanza e marketing. Vediamo un video che parla della materia principale che si studia, l'economia aziendale.

Viene proiettato un video di un istituto tecnico locale che spiega cos'è l'economia aziendale, la materia principale in più indirizzi tecnici.

L'economia aziendale vi permette di capire come Jeff Bezos è passato da un garage ad Amazon, o come Netflix ha aumentato il suo fatturato incredibilmente in pochi anni! È anche uno sguardo diverso sulle cose, per esempio è interessante sapere da un punto di vista economico perché è importante per una squadra di calcio vincere la Champions league. Oppure qual è il modello economico che usa il Tiktokker più famoso del mondo, o Chiara Ferragni. Come hanno fatto?

Passiamo all'area tecnologica, vi dico tutti gli indirizzi:

- *Meccatronica. Come unire meccanica ed elettronica. Ad esempio pensate alle auto elettriche Tesla. Ma non è solo questo, i componenti delle macchine vengono impacchettati ad esempio, per essere spediti. Le industrie di packaging sono molto forti qua in Emilia-Romagna.*
- *Elettronica. C'è anche al professionale, ma il tecnico progetta, il professionale lo fa. Questa è la differenza tra fare elettronica al tecnico e al professionale.*

Matilde: *“quindi chi va al professionale guadagna di più!”*

Orientatrice: *eh no, il tecnico che progetta fa un lavoro che vale di più.*

- *Informatica*
- *Trasporti*
- *Logistica. Ad esempio Amazon: cosa succede tra il vostro click per ordinare qualcosa e quando vi arriva a casa?*
- *Grafica*

Stella: *c'è un concorso in un tecnico di Bologna per cui vinci 2000 euro se vinci e fai la grafica della pubblicità per Gucci. è tipo una competizione.*

Orientatrice: *Okay, mi sembra che sui tecnici abbiate le idee chiare. Passiamo ai professionali (c'è la ola: finalmente!).*

L'orientatrice presenta in sequenza i principali indirizzi disponibili: nell'area economica compaiono i servizi commerciali, il design della comunicazione, l'industria Made in Italy (moda) e il web community; nell'area tecnologica la manutenzione e assistenza tecnica (auto e impianti, con quest'ultimo presente solo nella scuola blu), la meccanica e l'industria made in Italy (meccanica o grafica industriale); nell'area ambientale, infine, l'agricoltura e lo sviluppo rurale, l'enogastronomia e la gestione delle acque. Subito dopo viene proiettato un video di presentazione della scuola blu in cui un ragazzo e una ragazza mostrano come si utilizza il tornio in officina. La classe segue con attenzione: l'attività pratica esercita un forte potere di attrazione, e i due studenti nel video, competenti e appassionati, riescono a trasmettere con chiarezza l'entusiasmo per il proprio lavoro.

Ibrahim: *ma quella è un'aula? senza banchi? bellissimo. Quante ore si fanno di questo??*

Orientatrice: *un po', le altre materie si studiano coi banchi...*

noooo!

Orientatrice: *Il ragazzo del video si sta laureando in ingegneria meccanica ora, quindi vedete, potete farlo anche voi!*

Gli studenti non reagiscono. Poi si passa all'indirizzo alberghiero. Viene proiettata una video presentazione di un istituto professionale alberghiero bolognese.

Orientatrice: *vedete come si lavora nelle aule e in cucina? Non certo seduti al banco.. dopo chiaramente si mangia! che facciamo, lo buttiamo via il cibo che si prepara? Questa è la sala, sia bar che cameriere, ma cameriere 5 stelle eh! Barbieri e Cannavacciuolo hanno fatto l'alberghiero, non tutti diventano come loro ma insomma.. Poi c'è anche l'accoglienza turistica, lavorano con le divise..*

Ryan: *e quali sarebbero le verifiche all'alberghiero?*

Orientatrice: *la verifica di cucina consiste nel preparare un piatto.. L'esame di qualifica è come la finale di Masterchef, cioè progettare un menù!*

Michael: *io prof sono indeciso, penso di voler fare alberghiero ma non voglio finire a lavorare in mensa o all'ospedale.*

Orientatrice: *ma se sei bravo puoi andare in ristorante no?*

Michael: *eh va bene ma un mio amico lo ha fatto e ora lavora in mensa...*

Gli studenti manifestano una certa disillusione rispetto al mondo del lavoro così come viene presentato. Dalla panoramica emerge una valutazione positiva degli istituti professionali, percepiti come più concreti e vicini all'esperienza, mentre i licei risultano penalizzati dall'assenza di laboratori e di una didattica attiva, ma anche gli sbocchi lavorativi dopo una scuola tecnica o professionale sono talvolta visti con sospetto (*io prof sono indeciso, penso di voler fare alberghiero ma non voglio finire a lavorare in mensa o all'ospedale. (...) un mio amico lo ha fatto e ora lavora in mensa...*). D'altronde gli esempi che vengono portati dall'orientatrice sono, nuovamente, casi eccezionali: il fondatore di Tiktok, Chiara Ferragni, Jeff Bezos, uno studente che uscendo dal professionale si laurea in ingegneria meccanica). Nel complesso però, l'attività si è rivelata utile: molti ragazzi sembravano non avere alcuna idea della materialità del lavoro e dei processi di produzione, né del fatto che dietro una macchina per impacchettare o un sito web ci sia qualcuno che li ha progettati. La visione dei video ha catturato la loro attenzione e mi ha fatto riflettere su due aspetti: da un lato, che elementi tecnici apparentemente specifici (ad esempio l'utilizzo del tornio in officina), se raccontati con passione e precisione, possono risultare estremamente interessanti anche a chi non ne ha mai fatto esperienza e ampliare l'immaginario sugli interessi e le scelte future degli studenti; dall'altro, che la tecnologia di cui gli studenti fanno un uso consistente ha finito per smaterializzare il lavoro, rendendolo meno percepibile nella sua concretezza. A tal proposito, sarebbe importante introdurre testimonianze dirette, portare una persona "in carne e ossa" capace di restituire la realtà quotidiana del lavoro oltre la vetrina delle presentazioni. In questo modo, un orientamento informativo "incarnato", anche se parziale e limitato a pochi settori, potrebbe offrire un punto di vista più autentico e formativo ad integrazione della presentazione di tutta l'offerta formativa del territorio.

In secondo luogo, l'attività mette in evidenza uno scontro tra i saperi più e meno valorizzati, uno scarto che riflette differenze di capitale culturale. Da un lato, la scuola promuove i saperi teorici e intellettuali, sia sul piano retorico, all'interno dell'attività di orientamento (*"il*

tecnico progetta, il professionista lo fa. Questa è la differenza tra fare elettronica al tecnico e al professionista". "Quindi il professionista guadagna di più!" "Eh no, il tecnico che lo progetta fa un lavoro che vale di più"), sia sul piano "fattuale" (basta osservare la scena dall'esterno: siamo in una scuola media, con giovani preadolescenti obbligati a restare seduti per ore, spesso senza possibilità di muoversi liberamente). Questi saperi teorici rappresentano una forma di capitale culturale riconosciuta e premiata socialmente, che conferisce vantaggi simbolici e materiali a chi li possiede.

Dall'altro lato, i ragazzi sembrano valorizzare il corpo e l'attività pratica (*"Ma quella è un'aula senza banchi? Bellissimo! Quante ore si fanno di questo?"*), manifestando interesse per esperienze concrete e immediate. L'orientatrice intercetta questo coinvolgimento e prova a stimolarlo: *"Vedete come si lavora nelle aule e in cucina? Non certo seduti al banco... Dopo, chiaramente, si mangia! Che facciamo, lo buttiamo via il cibo che si prepara?"*. Tuttavia, come si vedrà nel prosieguo della ricerca di campo, anche negli istituti professionali gli studenti lamentano le poche ore di laboratorio. Come osservato nella scuola blu - istituto che ha catturato l'attenzione della classe e di Ibrahim in particolare - molti ragazzi esprimono insoddisfazione per la limitata esperienza pratica e dichiarano il desiderio di trasferirsi a percorsi di IeFP.

Ora ci si trasferisce nella classe A. Inizia l'attività con la condivisione degli indirizzi scelti al momento dagli studenti:

Giacomo: *ho visto l'open day di un liceo scientifico, domani vado a vederne un altro sempre scientifico.*

Orientatrice: *io ho lavorato nel liceo scientifico dove andrai per l'open day, è una bella scuola ma ha 1800 studenti e la preside vuole fare degli open day bruttini e poco curati per non far arrivare più gente. Per dire, l'anno scorso hanno fatto l'open day solo online.*

Andrea: *Liceo scienze umane o scientifico. Domani vedo altri due licei scientifici anche io.*

Luca: *ho visto uno scientifico.*

Gil: *il 7 dicembre ho visto a Corticella una scuola professionale.*

Orientatrice: *ti han fatto vedere il laboratorio delle marmellate?*

Gil: *si!*

Insegnante per le attività di sostegno: *le abbiamo portate a casa. Gli è piaciuto che abbiano appeso i disegni di arte per tutta la scuola.*

Aurora: *liceo linguistico.*

Jade: *meccanica ma non so se al professionale o al tecnico.*

Paolo: *tecnico finanza e marketing.*

Davide: *scientifico scienze applicate.*

pietro: *liceo linguistico o artistico.*

Thomas: *vado al tecnico o professionale a Corticella.*

Samir: *meccanica al professionale, questo sabato devo andare a vedere il laboratorio di auto.*

Luca: *liceo linguistico.*

Stefania: *liceo linguistico o scienze umane.*

Chiara: *liceo scienze umane*

Francesco: *liceo sportivo.*

Orientatrice: *La preside lì fa la cattiva ma è buona..*

Marco: *in quel liceo se si sfora guardano la media più alta, ma basta avere dall'8 in su e poi fanno un sorteggio. Invece in un altro liceo in Bolognina fanno la graduatoria dalla media più alta alla più bassa e basta.*

Diego: *si sono da vedere i criteri di entrata lì. Io ho scelto scienze applicate perché non c'è il latino e bisogna seguire i tempi moderni.*

Le prof ridono. La professoressa per le attività di sostegno esce con Gil per prendere dei disegni, rientrano in classe e Gil inizia a disegnare. In questo momento ci sono cinque adulti in aula.

L'orientatrice porta l'esempio del suo medico di base che ha frequentato un istituto tecnico.

Professoressa con funzione strumentale orientamento: *con fatica però! Bisogna essere onesti... è vero che con il tecnico puoi fare tutto, ma magari cominciare a pensare in prospettiva non è male. Le materie che non hai fatto devi recuperarle da solo. Ora è difficile pensare al futuro lontano, ma si può immaginare. Qui abbiamo genitori che spingono molto sui licei. Nella scuola non ci sono corsi di latino perché sono arrivate poche richieste (la professoressa mi confida che sono arrivate richieste di attivazione del corso propedeutico di latino solo dai genitori di questa classe). Qua dalla prima media sanno cosa fare e c'è molto l'idea di seguire "come va il mondo". Però poi quella scuola la devi fare! Invece è importante concentrarsi su quello che ci piace e ci fa stare bene. Tanti qua sono bravi in matematica, ma poi si sperimenta dell'ansia. Scegliere una scuola solo perché oggi il mondo ci vuole scienziati non aiuta. Non lo dico a caso, se devono essere cinque anni di mal di pancia. Ai licei l'ansia è uno dei problemi più grossi. Se sentite questa pesantezza non abbiate timore di farvi aiutare. Ci sono le scuole più inclusive e le scuole più accoglienti. I licei sono molto competitivi, sono difficili, solo in alcune scuola cambia il clima. Ad esempio all'open day di uno scientifico in centro la preside ci ha tenuto a dire che escono solo le eccellenze, che bisogna mollare le attività il pomeriggio per studiare mille ore al giorno. Di due ragazzi usciti da quell'incontro uno ha detto: bello voglio lottare anche io, l'altro ha detto che ansia!*

Giovanni: *si ci vuole un ambiente sano (risate delle prof, si chiedono da dove è uscita questa parola), se non c'è un clima adatto non vale la pena andarci.*

Orientatrice: *ci sono ambienti adatti a te ma magari scomodi per altri.*

Gil compila la scheda indicando il professionale come indirizzo scolastico scelto. non c'è mai stata discussione, la scelta negoziata con la famiglia è quella.

Mentre nella classe B la maggior parte degli studenti è orientata verso percorsi tecnici o professionali e molti rimangono ancora in dubbio sulla scelta dell'indirizzo, nella classe A la maggioranza sa che frequenterà un liceo. Il tema centrale del discorso sembra essere piuttosto la scelta di una scuola che piaccia autenticamente, piuttosto che una scuola funzionale a “dove va il mondo” (Luca: *io scelgo scienze applicate perché non c'è il latino e bisogna seguire i tempi moderni*; Professoressa: *qua dalla prima media sanno cosa fare e c'è molto l'idea del “come va il mondo” quindi devo fare questo. Però poi quella scuola la devo fare! Invece è importante concentrarsi su quello che ci piace e ci fa stare bene. Tanti qua sono bravi in matematica ma poi si sperimenta dell'ansia. Scegliere una scuola solo perché oggi il mondo ci vuole scienziati. Non lo dico a caso, se devono essere cinque anni di mal di pancia. Ai licei l'ansia è uno dei problemi più grossi*).

Gli studenti mostrano anche una certa consapevolezza delle dinamiche legate all'elevata selettività e all'ansia nei licei (Marco: *in quel liceo scientifico se si sfiora guardano la media più alta, ma basta avere dall'8 in più e poi fanno un sorteggio. In quello in Bolognina invece fanno la graduatoria dalla media più alta alla più bassa e basta*; Giovanni: *ci vuole un ambiente sano, se non c'è un clima adatto non vale la pena andarci*). Queste conoscenze fanno emergere come gli studenti sappiano muoversi, in termini bourdieusiani, secondo le “regole del gioco”: ostentano consapevolezza di “dove va il mondo” e di come comportarsi di conseguenza. Escluso Giovanni, e nonostante gli avvertimenti della professoressa, tutti gli studenti e le studentesse sembrano disposti ad accettare il rischio di sperimentare ansia e i processi di selezione richiesti dal liceo, perché, consciamente o inconsciamente, sanno di possedere le capacità necessarie per affrontarli.

L'altra metà della classe, tra cui tutti gli studenti con BES e DSA e anche Gil e Thomas, si dirigerà senza alcun dubbio verso un percorso professionale. La classe, quindi, rappresenta l'emblema della riproduzione sociale mostrata dalla ricerca sociologica: chi possiede le risorse culturali necessarie si dirige verso il liceo, mentre chi incontra difficoltà all'interno della struttura scolastica si orienta verso il professionale. Tale differenziazione è ancora più marcata per gli studenti con disabilità, e più specificamente per studenti con disabilità

intellettiva (Mura, 2021), come si osserverà nel seguente capitolo dedicato alle pratiche di orientamento e riorientamento in una scuola secondaria di secondo grado (scuola verde) e all'IeFP (scuola gialla).

Scuole secondarie di secondo grado e IeFP

Quartiere verde (Istituto tecnico-professionale)

La scuola verde si trova nella periferia sud-ovest della città, ai confini di un quartiere popolare sorto all'inizio degli anni Sessanta e piuttosto isolato per via delle grandi arterie stradali che lo separano dal resto della città. Il piano del Coordinamento Edilizia Popolare per la costruzione del quartiere nel secondo dopoguerra prevedeva l'insediamento di circa 40 mila abitanti, per lo più di recente immigrazione interna, volume che lo ha reso uno dei più importanti interventi di edilizia popolare nella periferia di Bologna insieme allo speculare rione che ospita la scuola rossa. Nel 2015, secondo le più recenti Mappe della fragilità del Comune di Bologna, il quartiere presenta uno dei più alti indicatori di fragilità economica della città, con il 30% delle famiglie residenti con reddito pro capite equivalente inferiore a 12.338 euro, e un livello medio di potenziale fragilità sociale (Comune di Bologna, 2015).

La scuola verde ha l'aspetto di un grande blocco rettangolare di cemento a più piani a cui si aggregano altri blocchi, più bassi, dove gli interni hanno i mattoni a vista e, ultimamente, gli esterni qualche murales, esito di un progetto d'istituto. Anche sul piano estetico è possibile passare dalla scuola alla fabbrica senza soluzione di continuità per lo sguardo. La scuola affaccia sull'asse attrezzato che collega città e provincia e, questo, è anche il bacino di utenza da cui provengono gli studenti e le studentesse. Si tratta di un istituto tecnico-professionale che raccoglie diversi indirizzi: informatica, elettronica, chimica, logistica, autoriparazione. Gli iscritti di genere maschile costituiscono un'ampia maggioranza, così come è alta la percentuale di studenti con background migratorio e costante è l'iscrizione di ragazzi neoarrivati in Italia. L'età degli studenti copre un ampio ventaglio: dai 14 ai 20, a volte 21 anni. Sempre stretti sono i contatti con i servizi sociali del territorio e gli IeFP, primo fra tutti la scuola gialla - coinvolta in questa ricerca -, un IeFP con cui la scuola verde ha in atto da anni una collaborazione per il riorientamento degli studenti che nel corso del biennio non frequentano più o registrano numerose insufficienze; così come frequenti sono le note sul registro, le convocazioni di consigli di classe straordinari per sanzionare azioni violente tra compagni, verso i docenti e i materiali dell'Istituto. Questi ultimi sono segnali su cui alcuni tra gli insegnanti della scuola, in questi anni, si sono interrogati quotidianamente dentro e fuori dalla classe: non c'è proposta didattica o carisma del singolo insegnante che tenga se si ignora quanto è cruciale l'impostazione della relazione educativa e l'analisi critica del

contesto in cui viene praticata, ovvero la struttura, il funzionamento e le regole dell'istituzione in cui ci si trova.

Quando in questa scuola si conoscono gli studenti, in prima, spesso li si trova già ostili o apatici nei confronti dello stare in classe, lontani dall'idea di poter trovare lì delle esperienze significative, fare qualcosa insieme e per se stessi e altrettanto distanti dalla fiducia che il tempo passato in classe e lo stare insieme li possa essere incisivo per la loro crescita umana. Nutrono, forse, qualche speranza per un futuro lavorativo attraverso il quale trovare una forma di emancipazione promesso dalle crescenti collaborazioni tra scuola e aziende del territorio attraverso l'introduzione, nel 2015, dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) e dalla recente proposta ad opera del MIM di sperimentare, proprio a partire dalle scuole tecniche e professionali, una scuola secondaria di secondo grado di quattro anni in sempre più stretta collaborazione con le aziende del territorio, fino ad arrivare a una vera e propria co-progettazione della didattica nei due ulteriori anni degli ambiti ITS, a cui hanno accesso, ad oggi, solo il 2,8% degli studenti iscritti alle Scuole tecniche e professionali (Arena, 2025).

Sfruttando i fondi del PNRR, anche la scuola blu ha attivato percorsi individualizzati di *mentoring* e orientamento rivolti ai singoli studenti, gestiti da enti ed esperti esterni. Sono stati inoltre avviati corsi di recupero per gli apprendimenti di base, corsi di italiano come L2 e progetti dedicati alla transizione digitale. In questo contesto ho seguito una classe prima dell'indirizzo autoriparatori, concentrandomi in particolare su uno studente con bisogni educativi speciali e alcune difficoltà comportamentali, con il quale ho intrapreso un percorso individuale di *mentoring*.

Per ragioni legate alla tutela dei dati personali degli studenti incontrati nella scuola verde, non sarà possibile descrivere nel dettaglio tale percorso. La trattazione del lavoro di campo si focalizzerà quindi su due dispositivi che incidono in modo diretto sui processi di orientamento e riorientamento nella scuola blu, in particolare per gli studenti con disabilità: il *mentoring* e la distinzione tra PEI a obiettivi personalizzati con prove equipollenti e PEI differenziato. L'analisi del loro funzionamento sarà preceduta da una panoramica sulla distribuzione degli studenti con disabilità nei diversi indirizzi della scuola secondaria di secondo grado, al fine di evidenziare come i dispositivi dell'orientamento contribuiscano a produrre forme di segregazione e differenziazione osservabili anche sul piano quantitativo.

Quadro 9 - Disabilità e dispersione

Nel presente paragrafo prendo in esame i punti più rilevanti dei principali report statistici sulla presenza e sulla distribuzione degli studenti con disabilità nella scuola pubblica italiana, cercando di porre una base quantitativa per il prosieguo della ricerca e mettendo in luce gli orientamenti di scelta principali degli studenti con disabilità alla fine del percorso comune.

La percentuale degli alunni con certificazione di disabilità ai sensi della Legge 104/1992 sul totale dei frequentanti le scuole italiane di ogni grado di istruzione - statali, paritarie e non paritarie iscritte in albo - negli aa.ss.2021/2022 e 2022/2023 è rispettivamente del 3,9% e del 4,2% (318.753 studenti nell'a.s.2021/2022 e 339.975 nell'a.s.2022/2023) (Tavola 1).

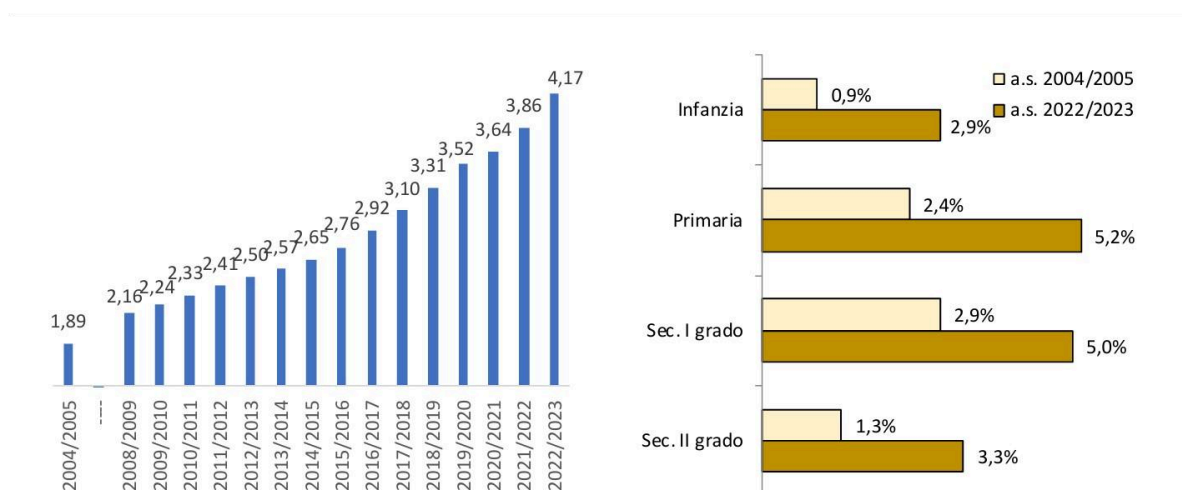


Tavola 1. Percentuale alunni con disabilità sul totale alunni frequentanti - [aa.ss.](#) 2004/2005 - 2022/2023 (MIM - Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica, settembre 2024).

I dati complessivamente mostrano come sia in atto già da almeno venti anni un processo di crescita dell'inclusione degli alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano, da rintracciarsi nell'aumento degli alunni con certificazione di disabilità presenti nelle scuole e nel rispettivo (ma non ancora sufficiente) incremento del numero degli insegnanti per le attività di sostegno impegnati nelle scuole a gestione statale.

In particolare, si può osservare che nel primo anno della scuola secondaria di primo grado la percentuale di studenti con disabilità è del 5,2%, con una lieve diminuzione nei successivi due anni. Si tratta dell'anno di corso con la percentuale assoluta di studenti con disabilità più alta

nella scuola secondaria, poi la percentuale decresce fino ad arrivare al 2,9% nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. In questa progressiva decrescita si nota uno scalino significativo: dal 5,0% di studenti con disabilità nell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado al 3,5% del primo anno della scuola secondaria di secondo grado (Tavola 2).

Anno di corso	a.s. 2021/2022			a.s. 2022/2023		
	Alunni con disabilità	Totale alunni*	% alunni con disabilità	Alunni con disabilità	Totale alunni*	% alunni con disabilità
PRIMARIA						
I	18.980	476.972	4,0	19.297	470.080	4,1
II	22.241	484.809	4,6	23.751	480.108	4,9
III	25.038	496.594	5,0	26.956	488.920	5,5
IV	26.786	514.930	5,2	28.518	500.972	5,7
V	27.309	525.879	5,2	29.548	519.752	5,7
SEC. I GRADO						
I	25.838	549.770	4,7	28.042	539.997	5,2
II	25.813	556.596	4,6	27.758	552.314	5,0
III	26.866	563.329	4,8	27.915	558.263	5,0
SEC. II GRADO						
I	18.967	581.368	3,3	20.715	589.736	3,5
II	17.935	545.417	3,3	18.782	544.678	3,4
III	17.551	544.412	3,2	17.726	535.278	3,3
IV	15.838	517.967	3,1	16.411	507.664	3,2
V	14.327	518.474	2,8	15.110	517.270	2,9

Tavola 2. Alunni con disabilità e totale alunni per anno di corso - scuola primaria, scuola secondaria di I e II grado - [aa.ss](#) 2021/2022 - 2022/2023 (MIM - Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica, settembre 2024).

In questo passaggio la scuola pubblica perde il 30% degli studenti con disabilità: da 5,0% sul totale degli studenti nella terza classe della scuola secondaria di primo grado a 3,5% nel primo anno di corso della scuola secondaria di secondo grado. Bisogna notare che nello stesso anno il totale degli alunni iscritti cresce (da 558.263 a 589.736), ma non abbastanza da essere proporzionale alla perdita di studenti con disabilità calcolata sullo stesso totale.

Non esiste ad oggi una statistica specifica dell'ISTAT o del MIM in grado di quantificare esattamente quanti studenti con disabilità alle medie abbandonano la scuola l'anno successivo e quanti si dirigono verso altri percorsi formativi fuori dal sistema scolastico nazionale, dunque è difficile descrivere precisamente cosa accade nel passaggio tra i due gradi scolastici,

ma si possono avanzare due ipotesi. La prima è che secondo alcuni rapporti riguardanti l'area dell'Unione Europea, la percentuale di studenti Early school leavers (tra i 18 e i 24 anni)⁸ con disabilità e Special Educational Needs è più alta di quella dei coetanei e tali studenti sono più esposti al rischio di abbandono proprio nelle transizioni tra ordini scolastici (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016a; 2016b). In particolare, secondo lo studio commissionato dal Parlamento Europeo *Comparability of statistical data on persons with disabilities across the EU* in Italia la percentuale di studenti Early school leavers con disabilità nel 2022 sarebbe pari a circa il 30% a fronte di circa il 12% degli studenti senza disabilità certificata. Tali dati possono risentire di bias di comparabilità essendo raccolti nell'ambito di uno studio che coinvolge tutti i paesi UE con differenti sistemi di inclusione scolastica, ma possono spiegare generalmente il calo progressivo di studenti con disabilità nel passaggio tra scuola secondaria di primo e secondo grado registrato in Italia all'avanzare del percorso scolastico (Grammenos, 2024) (Tavola 3).

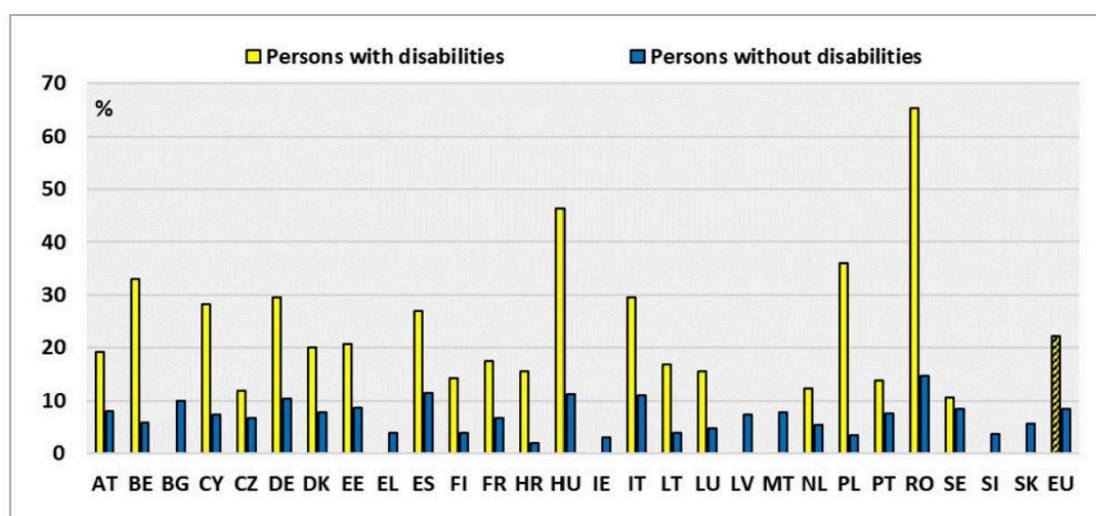


Tavola 3. Percentuale di Early school leavers con e senza disabilità, fascia 18-24 anni, 2022 (Eurostat, 2022).

La seconda ipotesi, coesistente alla prima, è che molti studenti con disabilità dopo la scuola secondaria di primo grado si dirigano verso i corsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), quindi fuori dal Sistema scolastico nazionale, contribuendo a ridurre la percentuale nelle scuole secondarie di secondo grado pur senza “scompare” dal sistema formativo.

⁸ criticità sulla nozione di early school leaving e in generale delle misurazioni della dispersione da batini?

Anche in questo caso è difficile trovare dati precisi su quanti studenti in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado si dirigono verso gli IeFP. Ciò è dovuto al fatto che la normativa che regola gli IeFP non è centralizzata ed è formulata su base regionale. Va specificato che dopo il raggiungimento della qualifica triennale gli studenti possono rientrare nel sistema scolastico statale per completare il percorso e ottenere il diploma, ma pochi studenti usufruiscono di questa possibilità preferendo un ingresso più rapido nel sistema produttivo, con il quale gli IeFP, tendenzialmente più radicati nel tessuto produttivo regionale, hanno rapporti più consolidati.

Un terzo fattore da considerare è che la diminuzione di studenti con disabilità tra scuola secondaria di primo e secondo grado è ancora più accentuata se prendiamo in considerazione la presenza di studenti con disabilità con background migratorio. In questo caso la diminuzione va dal 44,1% di studenti stranieri con disabilità sul totale degli studenti stranieri con disabilità alla primaria, al 24,7% della secondaria di primo grado fino ad arrivare al 16,2% nella scuola secondaria di secondo grado (Tavola 4).

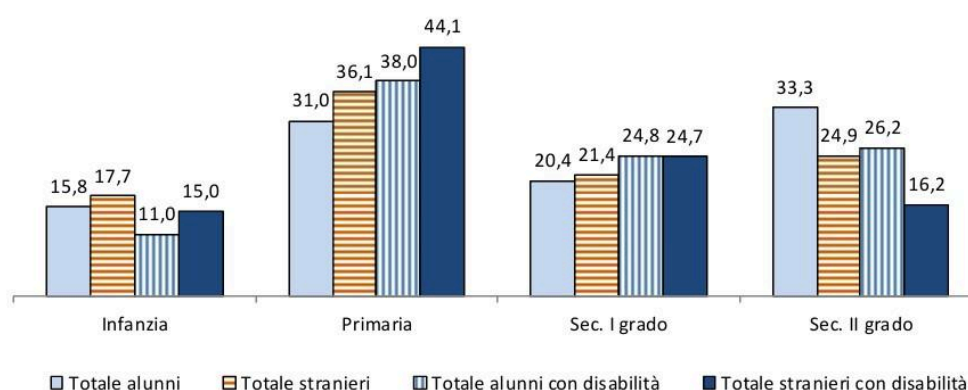


Tavola 4. Totale alunni, alunni stranieri, totale alunni con disabilità e totale alunni stranieri con disabilità (% sul totale) per ordine di scuola - a.s. 2022/2023 (MIM - Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica, settembre 2024).

Tale informazione risulta ancora più importante se consideriamo che l'Emilia Romagna, in linea con la macroarea del Nord Italia, è la seconda regione in Italia per percentuale di studenti con disabilità stranieri, con quasi uno studente con disabilità su quattro di origine straniera.

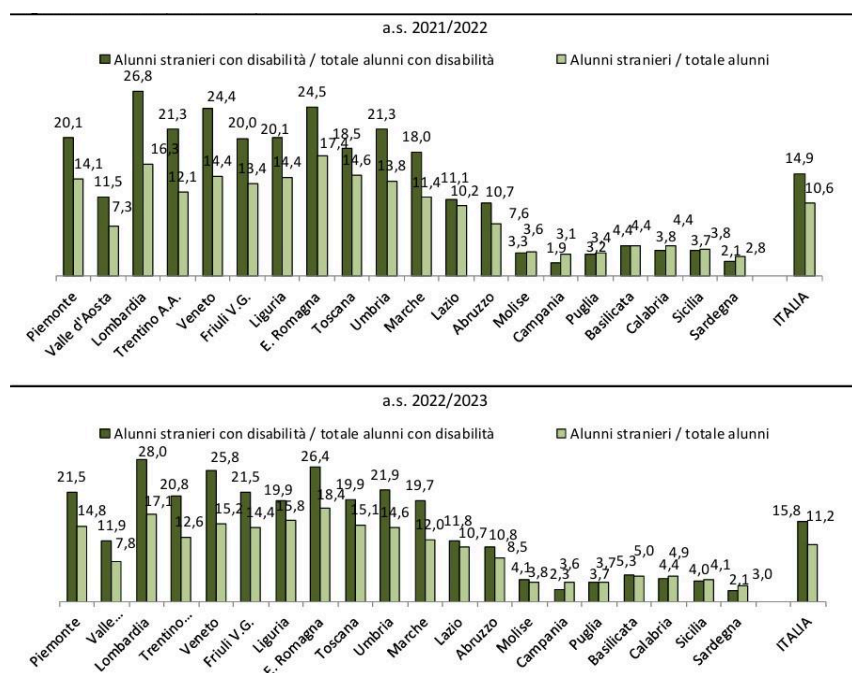


Tavola 5. Alunni stranieri sul totale alunni e alunni stranieri con disabilità sul totale alunni con disabilità per regione - aa.ss. 2021/2022 - 2022/2023 (MIM - Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica, settembre 2024).

Quadro 10 - Conditio sine qua non

Accanto alla diminuzione del numero di studenti con disabilità nel passaggio tra scuola secondaria di primo e secondo grado e alla dispersione che si registra durante il prosieguo del percorso, vi è un evidente sbilanciamento della loro distribuzione tra i diversi indirizzi scolastici.

Dal rapporto *Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024* (MIM, 2023, 22 settembre) si apprende che nell'a.s. 2023/2024 la distribuzione percentuale degli studenti (tutti, a prescindere dalla presenza di una certificazione di disabilità) è del 51,4% nei licei, del 31,7% in un istituto tecnico e del 16,9% in un istituto professionale, mentre se prendiamo in considerazione solo gli studenti con disabilità certificata (gli ultimi dati disponibili risalgono all'a.s. 2022/2023) la distribuzione è fortemente sbilanciata verso le scuole tecnico-professionali, con il 27% di studenti con disabilità che frequentano un liceo, il 30,1% che frequenta un istituto tecnico e il 42,4% un istituto professionale.

Tipo scuola	a.s. 2021/2022			a.s. 2022/2023		
	Alunni con disabilità	Totale alunni*	% alunni con disabilità	Alunni con disabilità	Totale alunni*	% alunni con disabilità
Licei	22.480	1.353.048	1,7	20.637	1.289.647	1,6
Istituti tecnici	25.262	893.845	2,8	26.722	888.825	3,0
Istituti professionali	36.876	460.433	8,0	37.634	449.164	8,4
Totale scuole sec. II grado	84.618	2.707.326	3,1	84.993	2.627.636	3,2

Tavola 6. Alunni con disabilità e totale alunni per tipo di scuola sec. II grado - aa.ss. 2021/2022 - 2022/2023 (MIM - Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica, settembre 2024).

Queste cifre vanno lette nel quadro di una crescente licealizzazione della scuola iniziata con la moltiplicazione degli indirizzi di studio liceali e favorita dall'innalzamento dei titoli di studio minimi per accedere a posizioni più elevate nel mercato del lavoro (Mura, 2021). Tale processo di licealizzazione ha fatto sì che ora uno studente su due alla fine dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado scelga un indirizzo liceale. Evidentemente, tale processo ha riguardato anche gli studenti con disabilità, fino ad arrivare al 27% di studenti con disabilità negli indirizzi liceali dell'a.s. 2022/2023, ultimo dato disponibile (MIM, 2022b), ma con numeri significativamente più ridotti.

Ad oggi non sono disponibili dati disaggregati per indirizzo liceale, ma dal lavoro di campo e dalle interviste condotte con gli insegnanti di ogni ordine e grado durante gli anni della ricerca risulta evidente che la maggior parte di questi studenti, e in particolare gli studenti con una disabilità intellettiva, preferiscono iscriversi a un liceo artistico, evitando gli indirizzi tradizionali scientifico e classico (Mura, 2021). A titolo di esempio, nei 12 mesi di lavoro di campo nelle classi che ho seguito durante le attività di orientamento nessuno studente con disabilità si è indirizzato verso un liceo classico o scientifico.

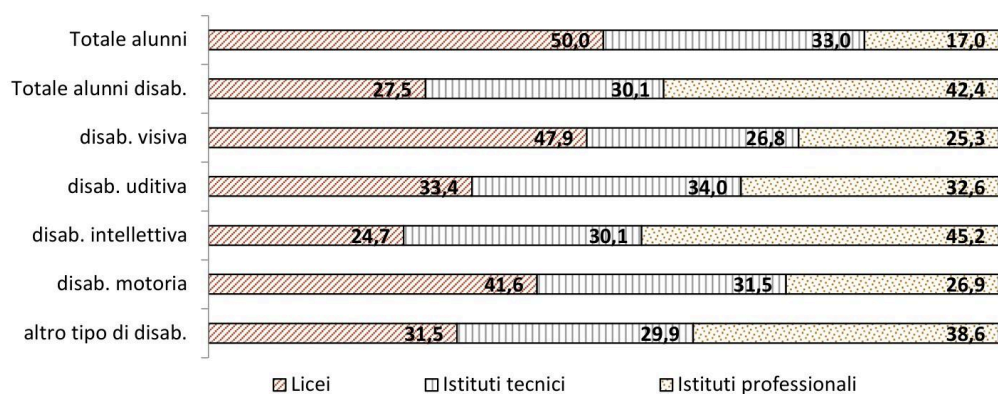


Tavola 7. Alunni con disabilità per tipo di scuola secondaria di II grado - a.s. 2022/2023 (MIM - Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica, settembre 2024).

Come emerge dalla Tavola 7, le scelte di indirizzo scolastico variano significativamente in relazione alla tipologia di disabilità. In particolare, per gli studenti con disabilità visiva risulta elevata la frequenza dei licei (47,9% del totale degli alunni con questa disabilità), mentre per gli studenti con disabilità uditiva la quota maggiore si concentra negli istituti professionali (34%). Per gli studenti con disabilità intellettiva, invece, si osserva una presenza particolarmente alta negli istituti professionali, pari al 45,2%, mentre il 41,6% degli studenti con disabilità motoria frequenta i licei. Infine, il 38,6% degli alunni con altre tipologie di disabilità si colloca negli istituti professionali. Il dato più lampante riguarda la forte concentrazione di studenti con disabilità intellettiva nelle scuole tecniche e professionali, e questo fenomeno assume maggiore rilevanza se si considera che tali studenti rappresentano circa il 65% del totale degli alunni in situazione di disabilità in tutti i gradi di istruzione (Mura, 2021) (Tavola 8).

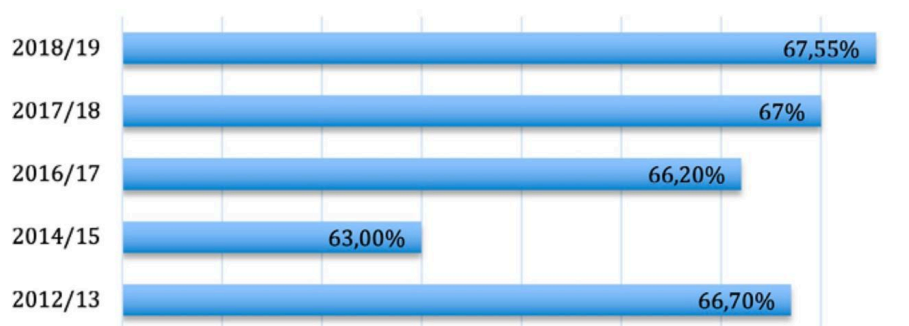


Tavola 8. Media percentuale complessiva degli studenti con disabilità intellettiva nei diversi gradi di istruzione (formulato sulla base delle fonti MIUR e ISTAT) (Mura, 2021).

Evidentemente, il problema non risiede nell'iscrizione a un istituto professionale in sé, quanto piuttosto nel fatto che per molti studenti tale scelta tende a configurarsi come l'unica opzione praticabile. Anche se vi sono cambiamenti in atto, nei licei i dipartimenti di sostegno risultano spesso assenti o ridotti alla presenza di uno o due docenti. Allo stesso tempo, se è vero che quando una famiglia iscrive il proprio figlio a un liceo privo in organico di insegnanti per le attività di sostegno, tali figure vengono comunque assegnate dall'Ufficio scolastico, è altrettanto vero che, pur in assenza di norme che limitino formalmente l'accesso degli alunni con disabilità, poche famiglie sono disposte ad affrontare il rischio di inserire il proprio figlio in un contesto organizzativo non adeguatamente preparato ad accoglierlo.

Inoltre, tra le ragioni principali della bassa presenza di studenti con disabilità cognitiva nei licei si possono citare la forte attenzione alla prestazione intellettuale, legata a una cultura della valutazione prevalentemente sommativa (Corsini, 2023), una didattica poco laboratoriale e spesso meramente trasmissiva e la focalizzazione degli insegnanti su un alto livello di approfondimento della propria disciplina, atteggiamento che può portare a porre in secondo piano l'attenzione al proprio ruolo inclusivo.

Per gli studenti con comorbidità tra disabilità cognitiva e disabilità motoria o sensoriale, il tema dell'accessibilità rimane centrale: secondo i dati disponibili, solo circa la metà delle scuole risulta adeguatamente attrezzata per accoglierli (ISTAT, 2025 e precedenti). Poiché il dato è aggregato per tutti gli indirizzi, non è possibile sapere con precisione quanti licei siano effettivamente accessibili. Ciò che emerge, tuttavia, è un meccanismo circolare: gli interventi per l'abbattimento delle barriere architettoniche vengono spesso attivati solo su sollecitazione delle famiglie, spinte dall'urgenza di garantire un ambiente adeguato in vista dell'ingresso del proprio figlio o figlia nella scuola.

Per superare questa forma di segregazione, oltre ad una riforma e una reale valorizzazione degli indirizzi tecnici e professionali, è necessaria la diffusione di una cultura dell'inclusione che incoraggi le istituzioni scolastiche a ripensare gli ambienti e le pratiche didattiche, affrontando anche il tabù implicito secondo cui la presenza di alunni con disabilità - così come di studenti di origine migrante - sarebbe causa di riduzione della qualità didattica ed educativa. Infatti, come evidenziano numerose ricerche, l'inclusione produce effetti positivi, ampliando la varietà e la ricchezza delle pratiche didattiche (Ianes, Demo, Dell'Anna, 2020) e migliorando la qualità dell'apprendimento. Le strategie inclusive pensate per gli studenti con disabilità generano infatti vantaggi trasversali per tutti, soprattutto quando sono progettate

all'interno di framework "adattabili", come quelli proposti dall'*Universal Design for Learning* (Guaraldi, Genovese, 2023). In generale, tali approcci contribuiscono a incrementare la partecipazione attiva degli studenti, a rafforzare la collaborazione tra insegnanti e a migliorare la coesione sociale all'interno della classe (Passoni, Lorenzoni, 2019). Si pensi ad esempio al liceo delle Scienze umane: una maggiore presenza di alunni con disabilità dovrebbe costituire un elemento di valore per l'istituto, perché rappresenta un'opportunità formativa in linea con le future responsabilità professionali degli studenti, spesso chiamati a confrontarsi con persone disabili nel loro percorso lavorativo. Oppure nel caso di un liceo classico, un'accoglienza maggiore potrebbe produrre benefici molteplici non solo per lo studente con disabilità, ma anche per la classe nel suo insieme e per gli stessi compagni abituati a standard di alta performance, forte competizione e centralità del rendimento. La necessità di rallentare i ritmi, soffermarsi su alcuni aspetti didattici e sviluppare progetti che coinvolgano un compagno con esigenze differenti contribuisce indubitabilmente a un arricchimento collettivo.

Di fronte agli effetti benefici dell'inclusione scolastica documentati da tali ricerche e di fronte a politiche scolastiche che nei decenni hanno concepito l'inclusione scolastica come "valore di sistema" (Ianes, Canevaro, 2018) della scuola italiana, è lecito pensare che la segregazione degli studenti con disabilità in indirizzi associati a percorsi meno ambiziosi sia da ricercare in aspetti più strettamente culturali e in alcuni automatismi istituzionali che favoriscono una segregazione di fatto.

Nel seguente capitolo cercherò di offrire una chiave di lettura utile a comprendere le ragioni per cui, a cinquant'anni dal superamento delle classi differenziali e nonostante l'inclusione scolastica rappresenti ormai uno standard consolidato in Italia, continuano a persistere dinamiche di carattere segregativo ed esclusivo. Analizzerò inoltre come tali dinamiche si manifestino attraverso alcuni dispositivi istituzionali dell'orientamento: il consiglio orientativo, i materiali didattici impiegati a questo scopo - già discussi in precedenza - e la distinzione, nella scuola secondaria di secondo grado, tra PEI con percorso personalizzato e prove equipollenti e PEI differenziato.

Quadro 11 - C'è un limite alla personalizzazione?

Non c'è letteratura che analizzi e osservi in azione la differenziazione prevista nella compilazione del PEI per gli studenti con disabilità nella scuola secondaria di secondo grado tra percorso personalizzato con prove equipollenti e percorso differenziato, ovvero tra la frequenza di un percorso che, rispettivamente, permette di ottenere un titolo di studio con valore legale, il diploma, e un percorso che si conclude con il rilascio di un attestato dei crediti formativi senza valore legale.

Il discorso sulla differenziazione del PEI riguarda in primo luogo il valore legale del titolo ottenuto in uscita e per questo motivo rimanda a un discorso “tra adulti” del quale gli studenti spesso non hanno contezza. Da qui deriva il focus del presente capitolo sulle interviste e sulle testimonianze degli insegnanti per le attività di sostegno nel loro ruolo di intermediari tra lo studente, la famiglia e il resto del consiglio di classe. Intervistando gli insegnanti per le attività di sostegno delle scuole coinvolte nella ricerca in vista della scelta della scuola secondaria di secondo grado si può cogliere come tale differenziazione sia il perno di una serie di procedure e discorsi che strutturano le pratiche orientative e la relazione scuola-famiglia, nonché un dispositivo che indirettamente contribuisce a costruire l'identità della persona con disabilità, influenzando la percezione di “gravità” della disabilità stessa.

Per comprendere il funzionamento del dispositivo e le sue implicazioni nella scelta della scuola secondaria di secondo grado è necessario partire dal suo statuto giuridico, aggiornato con l'introduzione del nuovo PEI nel 2022. Dalle linee guida per la compilazione del nuovo PEI (MIM, MEF, 2023) emerge che gli studenti con disabilità nella scuola secondaria di secondo grado possono seguire tre tipologie di percorso disciplinare a cui corrispondono tre diverse modalità di compilazione del documento:

A - percorso didattico ordinario, conforme alla progettazione didattica della classe, sulla base del curriculum d'istituto;

B - percorso didattico personalizzato in relazione agli obiettivi specifici di apprendimento, alle strategie, alle metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione. In questo caso, ci riferiamo ad un “PEI semplificato”, che nel gergo informale scolastico corrisponde alla dicitura, del tutto assente nella normativa, di percorso “a obiettivi minimi”.

C - percorsi didattici differenziati, sulla base di un “PEI differenziato”.

Rientrano nell'opzione "C", l'unica che non porta all'ottenimento del diploma, "le situazioni in cui non sussistono le condizioni per una progettazione disciplinare ridotta e non è possibile definire obiettivi didattici equipollenti a quelli curricolari sui quali si possa poi esprimere una valutazione ordinaria degli apprendimenti. In questi casi si può decidere per un percorso differenziato nell'insegnamento di una o più discipline, per le quali, non essendoci valutazione specifica, si definiscono le modalità di verifica degli obiettivi raggiunti descritti nel PEI. Si ricorda che anche una sola disciplina definita in questo modo rende obbligatoriamente "differenziato" il percorso didattico complessivo. Tale percorso differenziato è deciso dal Consiglio di classe, non solo dall'insegnante titolare della disciplina, e deve costituire una scelta eccezionale derivante da impedimenti oggettivi o incompatibilità, non da mere difficoltà di apprendimento".

Orientamento preventivo e riorientamento

La presente ricerca, osservando contemporaneamente l'orientamento in azione in diversi momenti della traiettoria scolastica, ha permesso di notare l'effetto preventivo di dispositivi di altri gradi scolastici su quelli precedenti. In questo modo è stato possibile osservare come il dispositivo della differenziazione dei percorsi per studenti con disabilità nella scuola secondaria di secondo grado agisca sostanzialmente in due modalità:

- da un lato il dispositivo agisce come un'inedita forma di *riorientamento interno* allo stesso indirizzo scolastico di scuola secondaria di secondo grado permettendo il passaggio da un percorso scolastico a obiettivi personalizzati a differenziati senza cambiare scuola e classe;
- dall'altro lato, il dispositivo esercita un'*influenza preventiva* nel percorso di orientamento messo in campo durante la seconda e terza classe della scuola secondaria di primo grado, orientando la scelta verso una carriera scolastica che con più probabilità possa garantire l'ottenimento di un diploma. In questo secondo caso, il dispositivo della differenziazione può essere interpretato come una precisa forma di violenza simbolica che, grazie all'interesse convergente di insegnanti e genitori nel garantire allo studente il titolo di studio che offre più garanzie per il futuro, contribuisce alla sovrarappresentazione di studenti con disabilità, e in particolare con

disabilità intellettiva, negli indirizzi tecnici e professionali dove è considerato più semplice completare il percorso di studio fino al raggiungimento del diploma finale.

Riorientamento interno

All'inizio del primo anno di scuola secondaria di secondo grado la programmazione differenziata (l'opzione "C") deve essere proposta dal Consiglio di classe ai genitori contestualmente alla compilazione del PEI e successivamente deve essere concordata con loro nello spirito dell'alleanza scuola-famiglia: i genitori hanno la facoltà di rigettare la proposta inserendo così lo studente in un percorso "personalizzato" con prove equipollenti, ossia valide secondo l'ordinaria progettazione dell'indirizzo di studi frequentato, garantendo comunque le attività di sostegno e i meccanismi compensativi e personalizzati della valutazione necessari. Una volta accettata, la programmazione differenziata rimane in essere automaticamente, a meno che il consiglio di classe, sempre in accordo con la famiglia e con adeguate motivazioni, non proponga il passaggio a un percorso personalizzato con prove equipollenti, passaggio che pur essendo formalmente possibile avviene raramente. Con più frequenza avviene invece l'inverso, ovvero il passaggio da un PEI a obiettivi personalizzati a un PEI differenziato. In questo caso si può parlare di una vera e propria forma di "riorientamento interno" allo stesso indirizzo scolastico e nella stessa classe che coinvolge specificamente gli studenti con disabilità che in questo modo vedono garantito il loro diritto alla frequenza dell'indirizzo di studio prescelto, ma non il diritto al riconoscimento legale del titolo di studio corrispondente. Come la maggior parte delle forme di riorientamento si tratta di un riorientamento "al ribasso", ovvero un movimento da un percorso scolastico tradizionalmente associato a una carriera più ambiziosa a una meno ambiziosa, e avviene solitamente nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, fascia in cui statisticamente prendono corpo con più frequenza le diverse forme di dispersione scolastica e gli abbandoni (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022), in cui si concentrano l'uscita dall'Istituto Comprensivo e dal percorso comune, l'uscita dal contesto di origine e l'incontro di nuovi compagni, il corpo che si trasforma, le prime grandi scelte di indirizzo e l'ingresso simbolico in un mondo che va verso l'indipendenza.

Questa forma di riorientamento possiede una forte portata simbolica, perché invece di spostarsi da un indirizzo di studio a un altro, passaggio che nonostante le difficoltà di

assestamento implica anche lo studio di materie diverse, la conoscenza di nuovi compagni e lo sperimentarsi in un ambiente nuovo, il passaggio da un percorso personalizzato a uno differenziato restando nello stesso stesso indirizzo ha il potere mimetico di “squalificare” lo studente dal punto di vista pedagogico e legale stabilendo che, nonostante la permanenza nella classe, “non sussistono le condizioni per una progettazione disciplinare ridotta e non è possibile definire obiettivi didattici equipollenti a quelli curricolari sui quali si possa poi esprimere una valutazione ordinaria degli apprendimenti” (MIM, MEF, 2023, p.38). La necessità della differenziazione deriva quindi dall'impossibilità di strutturare una progettazione disciplinare ridotta e dalle modalità di valutazione e certificazione, aspetti inevitabilmente connessi alla progettazione didattica del singolo consiglio di classe e del singolo insegnante e pertanto soggetti ad un ampio margine di arbitrarietà, come sostiene l'insegnante per le attività di sostegno intervistata nell'istituto tecnico e professionale (scuola verde) coinvolto nella ricerca:

Tu puoi decidere per un percorso a obiettivi minimi però più vai avanti con gli anni di scuola più ai docenti in media viene il pensiero che quello che loro devono fare è non tanto preparare gli alunni alla vita o al lavoro eventualmente, ma è preparare gli alunni a questo momento certificatorio che è il diploma, no? Quindi più passa il tempo, più l'atteggiamento dei docenti è dire: “vabbè, ma questa non regge il ritmo della classe”, quindi se invece metti il PEI a obiettivi differenziati loro si sentono tranquilli - tutto questo con un senso di etichettamento pesante per ragazzi e ragazze e un modo di parlare davvero insopportabile: “bisogna differenziarla”, “lei è differenziata”-, senza contare che con la differenziazione si perdono anche tutti gli sforzi per far apprendere la persona nel suo modo, alzo le mani, delego ancora di più alle insegnanti di sostegno, tanto non devo più certificare niente...

Nella scuola verde i percorsi di riorientamento dall'indirizzo tecnico all'indirizzo professionale o dall'indirizzo professionale all'IeFP sono frequenti, come frequenti sono i passaggi da un percorso personalizzato a uno differenziato per gli studenti con disabilità. Il riorientamento verso un percorso differenziato, sostiene l'insegnante, spesso sembra giustificare una deresponsabilizzazione degli insegnanti verso degli aspetti più importanti della vita scolastica, a partire dal proprio compito educativo e da uno sviluppo adeguato degli apprendimenti.

Venendo meno il momento di verifica finale è più facile “lasciarsi andare” a una progettazione didattica non adeguatamente sfidante e tarata sulla zona di sviluppo prossimale dello studente, con l’esito di delegare ancora di più la progettazione didattica “speciale” al solo insegnante per le attività di sostegno. In questo modo, un percorso a obiettivi differenziati “rilassa” perché si perde l’ansia certificatoria derivante dallo spettro dell’esame finale e dalle aspettative proiettate sullo studente racchiuse nella domanda della professoressa: “Ma questa regge il ritmo della classe?”.

Reggere il ritmo della classe significa riuscire a raggiungere quelli che, non a caso, nel linguaggio informale scolastico vengono definiti “obiettivi minimi”, sotto i quali non dovrebbe scendere chi vuole - e può - ottenere un diploma.

Ora, la dicitura “programmazione a obiettivi minimi” non è presente in nessuna normativa e porta inevitabilmente con sé ambiguità ed equivoci, infatti tutti gli studenti hanno un diritto a un’istruzione completa e adeguata alla loro persona e non solo a un’istruzione “minima” da perseguire.

Personalizzazione e differenziazione

Come può conciliarsi una differenziazione dei percorsi così marcata da impedire in alcuni casi il conseguimento del diploma con l’enfasi, sempre più forte nelle politiche scolastiche e nelle linee guida europee, sulla didattica personalizzata, in particolare per gli studenti con Special Educational Needs?

Per rispondere occorre risalire ai primi anni duemila, quando i programmi scolastici prescrittivi sono stati sostituiti dalle Indicazioni nazionali, un insieme di linee guida con valore *orientativo* e, appunto, indicativo. Le Indicazioni nazionali sono un documento che a differenza dei programmi scolastici lascia più flessibilità all’insegnante nel progettare una proposta educativa adeguata ed elastica tanto per il gruppo classe quanto per il singolo studente, coerentemente - almeno negli intenti dichiarati - alla direzione di sussidiarietà pedagogica sostenuta negli stessi anni con l’introduzione dell’autonomia scolastica. A titolo di esempio, nel capitolo “Scuola che sa essere inclusiva” della bozza delle Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell’infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione pubblicate poi in versione definitiva l’11 giugno 2025 si insiste nuovamente sull’importanza

primaria della personalizzazione della didattica, soprattutto nei casi in cui sono presenti bisogni educativi specifici:

“Quali le traiettorie del lavoro teorico-pratico sull'inclusione? La prima è quella della personalizzazione come strategia che governa le scelte educative e didattiche. Postulato squisitamente pedagogico, la personalizzazione presuppone l'assunzione di un paradigma antropologico che interpreta l'agire scolastico nei termini di un accompagnamento intenzionale dell'allievo a riconoscer-si capace, al di là della difficoltà, di sviluppare i suoi talenti. Le attività personalizzate sono progettate in modo da chiedere sempre agli allievi, a prescindere dalla loro età e dalle loro diversità, una partecipazione attiva nei processi decisionali che definiscono il loro progetto scolastico (che è, anche, Progetto di Vita)”
(MIM, 2025, 11 marzo).

Nel documento la personalizzazione della didattica per lo studente con disabilità viene ricondotta allo “sviluppo dei suoi talenti”, immagine che richiama in sé una funzione in un qualche modo performativa e selettiva dello studente, ma non sono esplicitati potenziali limiti a tale “personalizzazione”.

D'altronde, perché una “personalizzazione” dovrebbe avere limiti? Questa domanda ne richiama altre: fino a che punto si può personalizzare la didattica restando nell'ambito del gruppo classe? Fino a che punto si può personalizzare la valutazione? Oppure, più concretamente, con quale giustificazione uno studente con disabilità intellettiva che desideri frequentare un liceo può essere privato della possibilità di studiare materie “più teoriche” tradizionalmente riservate ad altri? Con tali domande non intendo certo suggerire che tutti gli studenti con disabilità intellettiva debbano o vogliano intraprendere un percorso liceale. Tuttavia, sarebbe altrettanto ingenuo pensare che oltre il 75% di questi studenti scelga davvero, per propria inclinazione, un istituto tecnico o professionale. Una percentuale così alta fa sorgere il sospetto che vi siano storture significative nelle pratiche orientative e nei dispositivi che regolano l'orientamento “speciale”.

In sintesi, emerge una contraddizione a livello normativo: da un lato, il diritto a frequentare l'indirizzo scolastico desiderato e una personalizzazione della didattica sempre più capillare e

sostenuta; dall'altro, la persistenza di forme di differenziazione sostanziale (ovvero il fatto che si possa o meno conseguire un titolo di studio con valore legale), che nei fatti pongono limiti inaggirabili a tale personalizzazione. Questa contraddizione riflette l'incoerenza di un sistema che formalmente garantisce agli studenti con disabilità il diritto di iscriversi a qualsiasi indirizzo, ma non quello di ottenere sempre un diploma con valore legale.

Si può ipotizzare che i limiti arbitrari imposti alla personalizzazione della didattica rimandino a posizionamenti culturali e a concezioni della disabilità che si radicano nella gerarchia tra disabilità fisiche e disabilità cognitive e relazionali, e che al tempo stesso la riproducano. La differenziazione dei percorsi contribuisce a costruire l'identità stessa della persona con disabilità e a consolidare il concetto di "disabilità grave" (che spesso seguono un percorso differenziato) cristallizzato anche nei documenti normativi, dove funge da spartiacque per l'assegnazione di importanti risorse economiche e professionali (cfr. L. 104/1992).

Effetto preventivo

Sono molti i fattori che influiscono sulla scelta della scuola delle famiglie di studenti con disabilità in uscita dalla scuola secondaria di primo grado: la presenza di un dipartimento di inclusione consolidato nella scuola di arrivo (le associazioni delle famiglie, i servizi di neuropsichiatria, ma anche i gruppi Facebook, Telegram e Whatsapp sono i canali attraverso cui gli Istituti acquisiscono tale reputazione), la convinzione che una persona con disabilità intellettiva sia inadeguata alla fruizione di lezioni teoriche "da liceo", la possibilità che istituti tecnici e professionali o gli IeFP riescano a fornire una formazione più pratica, attiva e laboratoriale, la prossimità geografica, il capitale culturale ed economico e molti altri. Tra tutti questi elementi, la possibilità di ottenere un diploma di maturità si rivela decisiva per molte famiglie:

La famiglia di Sandra è molto presente anche perché ha questa patologia... dico l'accompagnano, la vengono a prendere. Invece la famiglia di Magda non è molto collaborativa, il padre non sapeva neanche che fosse in terza media. (...) Se ti buttano da sola in un liceo e hai una famiglia che non è in

grado minimamente di aiutare a casa influisce tanto, per cui per lei pensavamo comunque di consigliare il professionale. La mia speranza è che così lei possa arrivare a un diploma vero e proprio a obiettivi minimi, però ha bisogno di supporto.

Insegnante per le attività di sostegno scuola rossa

Queste dinamiche emergono chiaramente anche quando gli insegnanti raccontano le difficoltà vissute da studenti inseriti in contesti liceali che non hanno sviluppato adeguati strumenti di accoglienza:

Alle medie ti ritrovi subito a chiederti: e adesso dove lo mando? Penso a un mio alunno nello spettro autistico: era curioso, gli piacevano le lingue, le materie scientifiche, un po' di tutto. Con la famiglia si è deciso per un liceo delle scienze umane. Il problema è che la scuola non era affatto pronta ad accogliere un ragazzo autistico non verbale, con alle spalle anche una situazione familiare complicata. Formalmente non possono rifiutarsi, quindi lo hanno preso, ma poi è iniziato un percorso a ostacoli: conflitti continui con la famiglia, difficoltà gestionali, soluzioni improvvisate. Oggi è in quarta e ha resistito, ma con cinque docenti di sostegno più un educatore che si alternano di continuo: per un ragazzo che avrebbe invece bisogno di stabilità e di poche figure di riferimento, è stato uno stress enorme. E qui viene fuori la differenza: negli istituti tecnici e professionali, volenti o nolenti, hanno imparato a gestire classi con molti studenti con disabilità, quindi hanno sviluppato più competenze e organizzazione. Nei licei invece il messaggio, anche se nessuno lo dice apertamente, è che certi studenti non li vogliono: "non sono fatti per noi". Eppure non sempre è vero, anzi. In alcuni casi un ambiente liceale, più tranquillo e meno caotico dei laboratori, sarebbe perfettamente adatto: per questo ragazzo, ad esempio, i laboratori di cucina o di estetica non avrebbero avuto nessun senso, mentre le lingue sì. Alla fine quello che succede è che si costruiscono percorsi paralleli, quasi delle scuole speciali dentro la scuola comune. E a pesare non sono tanto gli interessi e le aspirazioni dell'alunno, ma i vincoli

dell'istituzione e le pressioni esterne. Nel caso di questo ragazzo, la famiglia ha insistito per restare al liceo, affrontando però una battaglia continua, mentre da più parti arrivava il consiglio opposto: “mandalo al professionale, lì sei più tranquillo, lì sono più attrezzati”. Però non può essere, uno deve scegliere la scuola in base ai suoi interessi non in base a dove ti vogliono o non ti vogliono.

In generale il percorso differenziato viene dato a tantissimi alunni e alunne che sono in uno spettro di disabilità poco visibili e che hanno delle profonde difficoltà di apprendimento dentro i canoni della scuola in senso classico. Quindi per loro per esempio avere all'inizio un PEI personalizzato (con diploma), ma anche avere la 104, è una forma di tutela perché così non vanno in dispersione, delle cose le apprendono ecc.

Insegnante per le attività di sostegno scuola verde

Il percorso differenziato viene spesso proposto a studenti con disabilità poco visibili ma che incontrano difficoltà significative nell'apprendimento secondo i canoni della scuola tradizionale. In questi casi, il PEI personalizzato con obiettivi minimi può rappresentare una forma di tutela, evitando la dispersione e consentendo di mantenere un legame con il percorso scolastico. Tuttavia, questa scelta preventiva ha effetti profondi: riduce in anticipo il ventaglio delle possibilità, orientando implicitamente verso alcuni percorsi considerati più “accessibili” e trasformando differenze di partenza in traiettorie scolastiche quasi scontate.

In sintesi, il dispositivo funziona come una barriera invisibile. Sapendo che nei licei l'accoglienza è spesso più problematica (a meno di accettare un percorso a obiettivi differenziati) già durante la scuola secondaria di primo grado gli insegnanti tendono a consigliare istituti che possano garantire un diploma più sicuro e in cui la presenza di studenti con disabilità è consolidata. Tutti gli attori - famiglie, docenti, persino gli stessi studenti - finiscono per allinearsi a questa logica, convinti di agire nell'interesse del ragazzo o della ragazza. Ma proprio questo accordo dimostra la potenza simbolica del dispositivo: orienta le scelte senza che vi sia bisogno di un'imposizione esplicita. In questo senso il dispositivo contribuisce da un lato a oliare i meccanismi del sistema scolastico, automatizza procedure,

monitora flussi di studenti, differenzia “in anticipo”, previene percorsi di riorientamento faticosi per tutti gli attori in campo (studenti, genitori, insegnanti, scuole), mentre dall’altro favorisce forme invisibili di disabilitazione e “adeguamento”, riducendo il processo di orientamento a una scelta tra un paniere di poche scuole accessibili a cui molto probabilmente altri studenti con la stessa disabilità si rivolgeranno, creando un circolo vizioso e perverso in cui si ricreano, entro l’ambito di una normativa sull’inclusione all’avanguardia, istituti e classi ghettizzati.

Le battaglie

Le metafore belliche ricorrono spesso nelle interviste condotte con gli insegnanti per le attività di sostegno. “Lotte”, “guerre”, “battaglie” sono i termini utilizzati per descrivere la negoziazione del percorso tra famiglie e consiglio di classe:

Per questo ragazzo autistico la famiglia ha insistito e l'ha lasciato in questo liceo ma facendo delle guerre, e tutti dicevano mandalo al professionale mandalo al professionale mandalo al professionale, no?

Insegnante insegnante per le attività di sostegno scuola verde

Lì sono grandi lotte poi con le famiglie, perché ovviamente le famiglie pensano che tutti possono arrivare al diploma. Lo chiedono.

Insegnante per le attività di sostegno scuola blu

Quindi i determinanti di classe e di background geografico producono dei grandissimi lack di comunicazione e di comprensione reciproca e delle grandi lotte, che portano veramente grave danno agli alunni e agli alunni, i quali pagano poi questo tipo di dialettica molto spesso conflittuale. Okay quindi quello che succede, quello che io vorrei è che non ci fosse questa richiesta di una differenziazione. Cioè è atroce che un familiare si trovi a

dover scegliere la possibilità di dare o non dare il diploma a proprio figlio o a propria figlia.

Insegnante per le attività di sostegno scuola rossa

Io ho sempre lottato per tenere gli obiettivi minimi e ce l'ho fatta, tranne per una ragazza che ha la sindrome di Down. Con la sua famiglia non è stato conflittuale. A parte questo caso si crea una situazione molto dolorosa. Cioè l'ho vista succedere ed è una condizione dolorosa, cioè di lotta e di scontro.

Insegnante per le attività di sostegno scuola verde

Un lessico di questo tipo è il segno di conflitti che nascono dall'asimmetria tra famiglie e istituzioni scolastiche, aggravata dalle differenze di tipo culturale e sociale. Non tutte le famiglie hanno le risorse per resistere come ad esempio conoscere la normativa e saper interpretare e rivendicare i diritti acquisiti. Affrontare incontri collegiali richiede competenze e tempo che non tutti possiedono. Questo genera una disuguaglianza ulteriore, che pesa soprattutto sulle famiglie meno abbienti o con background migratorio, considerando che in molte scuole non ci sono strumenti basilari di mediazione culturale per permettere un dialogo proficuo e raggiungere quindi una buona cooperazione tra scuola e famiglia:

Ci sono moltissimi casi di famiglie che hanno difficoltà ad accettare la differenziazione degli obiettivi e quindi proprio nei percorsi di orientamento dentro le scuole superiori in questo dialogo tra famiglia e scuola si creano un sacco di disagio, un sacco di difficoltà. Io vedo che la scuola ha delle gravi carenze al punto di vista della mediazione culturale perché molto spesso questo tipo di difficoltà avvengono con le famiglie straniere o famiglie povere.

Insegnante per le attività di sostegno scuola blu

A me è capitato per esempio con delle famiglie straniere con ragazzini e ragazzine che hanno delle disabilità cognitive, magari tipo un ritardo che con tutte le varie scale di lettura della difficoltà cognitiva ti dicono: "sei borderline rispetto alla norma del QI e bla bla bla, la scala wish, la scala di

sto cazzo...”, allora spesso le famiglie straniere dicono “no mio figlio basta che lo aiuti un po’”, magari hanno anche delle difficoltà nel comprendere tutta la legislazione, il diritto allo studio, le varie forme di programmazione didattica, cioè hanno un'idea di scuola chiaramente che è la loro propria, no? E un'idea di normalità, disabilità, loro propria, no? Che ovviamente ha un suo background culturale... E quindi nel rapportarsi con la scuola non comprendono il discorso della differenziazione degli obiettivi e quindi dicono io non firmo niente che non dia il diploma a mio figlio o mia figlia. E questo crea dei casini e delle sofferenze enormi.

Insegnante per le attività di sostegno scuola verde

Un ragazzino con DSA e forse una disabilità non certificata già con le sue difficoltà si impegna tanto nello studio e ci prova, ma ha un po' di limiti. Quando l'anno scorso avevo illustrato la differenza tra indirizzi ed ero arrivata all'IeFP lui si era illuminato. Sarebbe il suo posto! Ma il papà vuole che faccia una scuola tradizionale che gli faccia ottenere il diploma. Sono una famiglia straniera che non penso conosca come funziona il sistema, non sono andati a vedere la scuola, ma sa la differenza tra qualifica e diploma capito? Alla fine andrà in un istituto professionale.

Insegnante per le attività di sostegno scuola blu

In questi casi la scelta del percorso scolastico si trasforma in una negoziazione complessa, spesso vissuta con sofferenza. Lungi dall'essere una decisione libera e informata, diventa un compromesso imposto da vincoli materiali e culturali. La funzione simbolica del dispositivo della differenziazione dei percorsi sta proprio in questo: trasformare condizioni strutturali (disponibilità di risorse, aspettative sociali, reputazione delle scuole) in decisioni individuali percepite come “naturali” o “realistiche”.

Quadro 12 - “Non esiste un buon maestro”

Il termine *mentoring* ha una genealogia culturale autonoma e ben definita. Deriva dalla figura di Mentore nell'*Odissea*, l'amico fidato a cui Ulisse affida la guida del figlio Telemaco. Nella

tradizione occidentale, la parola ha assunto progressivamente il significato di rapporto asimmetrico ma fiduciario tra una persona più esperta e una meno esperta, finalizzato alla trasmissione di conoscenze, valori e codici etici. A partire dagli anni Settanta e Ottanta, il concetto si è diffuso ampiamente nel mondo anglosassone, dapprima in ambito aziendale e manageriale (come strumento di formazione interna e *career development*), e successivamente nei contesti educativi e universitari, dove è stato associato a pratiche di supporto alla carriera scolastica, inclusione e riduzione della dispersione. Nonostante ciò, una lettura dei principali documenti europei di riferimento in materia di istruzione e formazione (Consiglio UE, 2008; CEDEFOP, 2011; ELGPN, 2015) mostra come il vocabolo *mentoring* non compaia in modo esplicito. I testi comunitari parlano piuttosto di *career guidance*, *counselling*, *tutoring* o *coaching*, all'interno della più ampia cornice del *lifelong guidance*. Invece, nel lessico del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che recepisce e adatta tali indicazioni, il termine *mentoring* viene utilizzato per designare attività di accompagnamento individualizzato degli studenti legate alla prevenzione della dispersione scolastica e all'orientamento formativo. Nel PNRR si adotta il termine *mentoring* per riferirsi a pratiche di accompagnamento personalizzato, accentuando la dimensione relazionale e, soprattutto, individuale che possiede rispetto ad altri termini.

Risposte individuali a problemi collettivi

Tale adozione terminologica va analizzata nel contesto dei documenti che accompagnano e spiegano le misure del PNRR, come ad esempio le linee guida 1.4 “Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica”. Il Piano prevede “interventi di tutoraggio e percorsi formativi in favore degli studenti a rischio di abbandono scolastico e di giovani che abbiano già abbandonato la scuola” per un totale di 1.5 miliardi di euro. Questi interventi si dividono in cinque categorie:

- *Percorsi di mentoring e orientamento*: Attività formativa in favore degli studenti che mostrano particolari fragilità, motivazionali e/o nelle discipline di studio, a rischio di abbandono o che abbiano interrotto la frequenza scolastica, che prevede l'erogazione

di percorsi individuali di rafforzamento attraverso mentoring e orientamento, sostegno alle competenze disciplinari, coaching motivazionale.

- *Percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e accompagnamento*: Attività formativa in favore degli studenti che mostrano particolari fragilità nelle discipline di studio, a rischio di abbandono o che abbiano interrotto la frequenza scolastica, che prevede l'erogazione di percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e rimotivazione e di accompagnamento ad una maggiore capacità di attenzione e impegno, erogati a piccoli gruppi di almeno 3 destinatari.
- *Percorsi di orientamento con il coinvolgimento delle famiglie*: Attività finalizzata a supportare le famiglie nel concorrere alla prevenzione e al contrasto dell'abbandono scolastico, che prevede percorsi di orientamento erogati a piccoli gruppi con il coinvolgimento di genitori di almeno 3 destinatari.
- *Percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari*: Attività riferita a percorsi formativi e laboratoriali al di fuori dell'orario curricolare, rivolti a gruppi di almeno 9 destinatari, afferenti a diverse discipline e tematiche in coerenza con gli obiettivi specifici dell'intervento e a rafforzamento del curriculum scolastico. I percorsi co-curricolari sono rivolti a studenti con fragilità didattiche, a rischio di abbandono o che abbiano interrotto la frequenza scolastica.
- *Attività tecnica del Team per la prevenzione della dispersione scolastica* (fino al 20% del finanziamento totale del progetto): attività tecnica per la prevenzione della dispersione scolastica, svolta dal gruppo di lavoro, denominato "team per la prevenzione della dispersione scolastica", composto da docenti tutor esperti interni e/o esterni. Il team effettua la rilevazione degli studenti a rischio di abbandono o che abbiano già abbandonato la scuola nel triennio precedente e la mappatura dei loro fabbisogni, progetta e gestisce gli interventi di riduzione dell'abbandono all'interno della scuola e i progetti educativi individuali, si raccorda, anche tramite tavoli di lavoro congiunti, con le altre scuole del territorio, con i servizi sociali, con i servizi sanitari, con le organizzazioni del volontariato e del terzo settore, attive nella comunità locale, favorendo altresì il pieno coinvolgimento delle famiglie (MIM, 2024).

Ciascun percorso, viene specificato puntualmente, deve essere condotto "da almeno un esperto in possesso di specifiche competenze" o da un "docente esperto insieme a un tutor". Oltre al ricorso frequente alla figura ambigua dell'"esperto" (Caselli, 2020), nelle Linee guida

mancono informazioni precise sulle competenze richieste per la nuova mansione del *mentor* (si tratta di uno psicologo, di un pedagogista, di un docente o di un'altra figura professionale?) e l'intervento è contraddistinto da una logica emergenziale sia sul piano materiale che sul piano politico-pedagogico. Sul piano "materiale", le esigenze di rendicontazione dettano i tempi stretti di realizzazione dei progetti facilitando l'appalto degli interventi educativi ad enti del terzo settore che non sempre sono a contatto con la realtà di quella specifica scuola; sul piano politico-pedagogico la logica emergenziale influenza la qualità della progettazione pedagogica degli interventi, quando presente, ma soprattutto concentra la maggior parte dei fondi per un intervento sul singolo studente "a rischio di abbandono o che abbia interrotto la frequenza scolastica", lasciando al massimo il 20% del finanziamento totale per il lavoro del "Team per la prevenzione della dispersione scolastica", chiamato di fatto a un ruolo organizzativo e di supervisione e a selezionare arbitrariamente (sulla base della valutazione scolastica e del comportamento in aula) gli studenti a rischio dispersione. Non si tratta dunque di un intervento di prevenzione alla dispersione o di orientamento, come indicato nelle Linee guida, bensì di una riparazione emergenziale che, se da un lato può migliorare le statistiche sui tassi di abbandono, dall'altro non affronta le radici del problema. Alla base vi è l'idea implicita di uno studente da "redimere", che possa trovare un riscatto personale attraverso un intervento pedagogico individuale. In altre parole, viene proposta una risposta individuale a un problema collettivo. Il mentoring assume così la funzione di un *intervento tampon*e, necessario per contenere le criticità senza affrontare i nodi strutturali della scuola italiana, in particolare la dispersione e la mancanza di un orientamento e riorientamento realmente formativo, entro il quadro emergenziale che ha caratterizzato il massiccio investimento di risorse del PNRR.

Questa logica difensiva, che tutela l'istituzione più che gli studenti, è stata analizzata da Antonelli e Guerzoni in relazione alla costruzione di comunità educanti nel quartiere rosso:

"La logica che permea la maggior parte delle organizzazioni scolastiche ed educative è quella che difende l'istituzione rispetto al proprio assetto organizzativo e alla validità dei propri principi e procedure. È anche la stessa logica - autoreferenziale e messa in crisi dai *ragazzi difficili* - che finisce per produrre il disagio dei ragazzi e il loro abbandono attraverso sospensioni, bocciature ripetute, insuccesso scolastico protratto, scarsa capacità di motivazione degli studenti, didattiche inefficaci, ossessione per il

il programma da svolgere, obsolescenza delle attrezzature e degli edifici”
(Antonelli, Guerzoni, 2016, p.37).

In questo senso, il mentoring è un ulteriore dispositivo che rischia di consolidare una risposta adattiva ed emergenziale alle storture dell’orientamento e al fenomeno delle dispersioni scolastiche, piuttosto che aprire a un ripensamento profondo delle condizioni materiali, organizzative e pedagogiche che le generano e alimentano.

Si passa ora alla scuola gialla, un Istituto di Istruzione e Formazione Professionale situato in una ulteriore zona periferica di Bologna con cui la scuola blu ha stipulato un accordo per il riorientamento degli studenti che decidono di cambiare indirizzo durante il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. La scuola gialla dispone di un numero limitato di posti, stabilito in base ai finanziamenti regionali ricevuti, poiché si tratta di un ente esterno al sistema scolastico nazionale. Ogni IeFP adotta criteri più o meno formalizzati per la selezione degli studenti in ingresso, ma in generale tende a dare priorità agli studenti con disabilità che possano garantire una buona frequenza e una compatibilità con la tipologia di apprendimenti, corsi e tirocini proposti. Tale priorità risponde all’obiettivo di offrire agli studenti con disabilità la possibilità di riorientarsi verso percorsi formativi che permettano di conseguire un titolo di studio superiore alla licenza media e di acquisire competenze immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, impostazione che riflette la finalità principale della formazione professionale, ovvero favorire la qualificazione e l’inserimento lavorativo dei giovani che vengono esclusi dal sistema scolastico nazionale.

Quartiere giallo (IeFP)

Il quartiere giallo si trova nella periferia nord di Bologna. Un tempo zona industriale, con capannoni e fabbriche che davano lavoro a migliaia di persone, oggi ha cambiato volto: prevalgono le vie residenziali e gli snodi infrastrutturali di scambio con i comuni limitrofi. La sua integrazione con la città è stata accelerata dall’accorpamento amministrativo dei quartieri e da grandi opere - come la linea tranviaria in costruzione, attiva dal 2026 - che ne stanno ridisegnando i confini. In questo contesto si colloca la scuola gialla, un istituto di Istruzione e

Formazione Professionale che per la sua posizione raccoglie studenti da tutta la provincia e da ogni quartiere della città.

Ad oggi, i percorsi IeFP sono oggi una delle strade principali per contrastare la dispersione scolastica: qui arrivano frequentemente studenti che hanno interrotto altri percorsi nella scuola pubblica, ragazzi e ragazze con background migratorio, studenti con disabilità. È una scuola che accoglie chi sta ai confini del perimetro di azione del sistema scolastico tradizionale e in modalità più e meno esplicite ne viene respinto. Ma è anche una scuola che porta addosso il segno della disomogeneità nazionale: i dati mostrano che l'offerta di IeFP è concentrata soprattutto al Nord e che le differenze regionali restano profonde, quando una distribuzione più equa degli IeFP darebbe la possibilità a molti altri giovani di intraprendere un percorso fondamentale per concludere un ciclo di formazione con un titolo superiore al diploma di scuola secondaria di primo grado.

La scuola gialla ha una forte vocazione laboratoriale. È strettamente connessa al tessuto produttivo locale e consente di conseguire in due o tre anni una qualifica regionale che facilita un rapido inserimento nel mondo del lavoro. La classe che ho seguito, una terza dell'indirizzo "Operatore dei sistemi elettrico-elettronici", è composta interamente da studenti maschi. Tutti questi studenti nel sistema scolastico nazionale rientrerebbero nella macro categoria dei Bisogni Educativi Speciali e alcuni di loro hanno una certificazione di disabilità. Tra questi ultimi sono frequenti le disabilità intellettive lievi che si manifestano in ambiente formativo come difficoltà di apprendimento e problemi di socializzazione e che possono emergere tanto come forme di auto-esclusione quanto come comportamenti esplosivi.

Durante un focus group con educatori e tutor della scuola incentrato sulle difficoltà che sperimentano nella relazione con i ragazzi, i temi che sono emersi hanno riguardato soprattutto la scarsa autostima, frutto di storie scolastiche fatte di insuccessi e interruzioni; il difficile rapporto con gli adulti; il sentimento di paura ed esclusione sperimentato in alcuni spazi pubblici; lo smarrimento legato alla proiezione di sé in un futuro anche prossimo. Spesso queste insicurezze si mascherano dietro atteggiamenti ostili che, a uno sguardo più attento, rivelano soprattutto il bisogno di costruire una relazione. Le storie familiari che portano con sé sono tra le più diverse, e non mancano studenti che vivono in comunità isolate nella provincia bolognese o passaggi recenti nei percorsi di giustizia minorile.

La mia permanenza nella scuola gialla ha avuto luogo in due momenti distinti: in un primo periodo ho osservato e contribuito alla realizzazione di un progetto sulla storia della Resistenza a Bologna condotto dall'insegnante di storia; in un secondo momento ho assistito alle lezioni di laboratorio di elettrotecnica guidate da un tecnico-educatore. Nel presente lavoro riporterò alcuni dialoghi avuti con gli studenti nell'ambito delle lezioni e dei laboratori svolti. Le interviste che ho realizzato hanno richiesto tempo e una presenza costante e attraverso le loro parole ho potuto raccogliere le ragioni che li hanno spinti verso la IeFP e cosa si immaginano per il loro futuro, aspetti che, come vedremo, parlano sempre molto più della loro vita che della scuola in senso stretto.

Charles

Ricercatore: *Come ti trovi qua?*

Charles: *mi trovo bene. Sono arrivato l'anno scorso e ho fatto sia seconda che terza. Prima facevo la scuola verde.*

Anche io ci sono stato a lavorare. E com'era là?

Bene, bella scuola, tanti amici, facevo il tecnico elettronico. Sono andato via prima, ho fatto due anni là, nel 2019/20. Dopo il Covid mi hanno bocciato. Non so come facevano gli altri ma era impossibile studiare, in particolare fisica. Chimica invece mi piaceva. Sono stato rimandato in seconda, poi mi hanno detto che c'era la scuola gialla (IeFP) e mi hanno proposto di venirci invece che continuare là. Con me sono venuti anche altri tre di questa classe. Qua non è male, è più piccolo, meno persone, c'è un bel parco...

E cosa ti piace studiare qua?

Il mio sogno era quello di fare il programmatore. Ho scelto elettronica per provare, sembrava figo. Poi vorrei fare un corso per programmatore dopo. Quando finisco qua torno alla scuola verde gli ultimi due anni, così anche se vado all'estero ho il diploma che mi aiuta.

Ah grande, non tanti ci tornano no?

Quasi nessuno. Vanno tutti a lavorare. Io prima studio studio studio, poi lavoro.

E i tuoi cosa fanno, riescono a darti una mano?

Sì ma non ci sono tanto. Mio padre fa il metalmeccanico a Bologna, mia madre adesso fa la badante in Irlanda. Questa estate vado a trovarla per la prima volta. È bellissima l'Irlanda, ci sono stato, natura bellissima. Altro che Bologna. Tutta inquinata, coi fumi...

E con tuo padre hai lavorato un po'? Senti che ti ha aiutato nella scelta della scuola?

Nono dai, alla fine delle medie ho fatto vari open day, poi un mio amico mi ha parlato bene della scuola verde, sono andato là all'open day convinto di fare informatica. Poi ho visto dei ragazzi che facevano elettronica e ho cambiato idea. Quando torno alla scuola verde faccio elettronica, perché nel quinto anno non c'è più né fisica né chimica. Ci sono materie più tecniche, impianti, laboratori.

Beh qua sei forte in laboratorio, ci sta. Ti vedo molto deciso, ma per curiosità hai pensato a un'alternativa a fare il programmatore o elettronica? Se non dovessi proprio pensare allo stipendio?

Io ho sempre pensato di fare bitcoin. Tutti dicono che ti spacchi, è difficile. Però alla fine ci guadagni. C'è un ragazzo della scuola verde che adesso ha lasciato la scuola e vive a Dubai. Allora gli ho detto insegnami come si fa! Lui ha detto certo chiamami e ti faccio vedere. Adesso vediamo quando andrà in fallimento ahahah però intanto.. Ero stupito. Era un mio compagno di classe, mio coetaneo, e non era ricco di famiglia. Giocava a calcio come me.

Sai però che la natura di Dubai però non è come quella dell'Irlanda eh?

Nooo dubai è figo solo se flexi. Per i soldi. Flexi.

E la scuola ti aiuta a flexare?

La scuola alla fine è importante. A me piacerebbe stare a scuola, insegnare ai ragazzi ad andare avanti nel mondo del lavoro. Negli anni però ti annoi, è pesante, troppa teoria, poi col Covid ancora di più. Guarda è stata tosta. Conta che io personalmente sono uno molto pigro. Comunque ti dico alla fine è utile, tralasciando che è dura, ti serve a crescere come personalità.

E qua hai trovato le materie più pratiche che cercavi?

Bah io all'inizio pensavo che era peggio la roba teorica, poi ho iniziato a lavorare nei cantieri e ho cambiato idea. Ero in un'azienda a Vergato, però sinceramente io capisco la parte teorica, è importante stare lì a ragionare un po'. È anche meno faticoso.

Ma sai che ti ci vedo come prof?

Mah tanta gente me lo dice. Ma personalmente sì. Alla fine mi piace aiutare le persone.

Magari puoi provare un po' e poi cambiare...

Si provo tutto. Quando mi piace prendo e vado, per fare curriculum così ho più roba.

Grazie comunque è stato bello chiacchierare.

No grazie a te davvero.

Come sei per sto esame?

Mah easy per me, è facilissimo.

Note di campo:

Quando ho incontrato Charles per la prima volta, in laboratorio, ho pensato di avere davanti un genio, completava i circuiti velocemente e si metteva ad aiutare i compagni. È un ragazzo molto alto, muscoloso, gentile, con alle spalle una storia di migrazione familiare che continua

ancora oggi. Ancora adesso mi chiedo come sia arrivato all'IeFP. Il Covid sembra abbia giocato un ruolo decisivo. Dalle sue parole emerge chiaramente come molti studenti si siano riorientati proprio in seguito alle difficoltà vissute nell'ambiente scolastico durante la pandemia, difficoltà legate non solo alla frequenza, al rendimento o alla condotta, ma anche al fatto che la crisi sanitaria li ha colpiti in un passaggio delicatissimo, quello tra la scuola secondaria di primo e quella di secondo grado, un passaggio decisivo nella costruzione della propria identità e nello sviluppo della propria autonomia.

Nel suo discorso si intreccia un forte desiderio di emancipazione attraverso il lavoro: trova interessante anche l'aspetto teorico delle materie tecniche, *se non è inutile*, e lo ha rivalutato dopo aver sperimentato il lavoro manuale in cantiere. Ma l'emancipazione per lui passa anche attraverso l'indipendenza economica: l'immaginario delle *crypto*, dei *bitcoin* (con qualche sospetto: *Adesso vediamo quando andrà in fallimento ahahah però intanto...*), o di Dubai come luogo in cui realizzare la propria ascesa sociale, è condiviso da tanti ragazzi. Molti sono affascinati dalle *crypto*, usano app di trading per fare piccoli investimenti, si scambiano storie di amici che si sono trasferiti a Dubai.

La questione non è marginale. Non c'è alcuna formazione a scuola su questi temi, la maggior parte dei docenti non ne sa nulla, eppure fanno parte della quotidianità dei ragazzi. C'è poca consapevolezza dei rischi: gli studenti imparano a fare trading con narrazioni informali tra coetanei o con tutorial online e diventa difficile educare efficacemente a una forma di "finanza etica". Più interessante, piuttosto, è osservare cosa indica la fascinazione per gli investimenti e i *bitcoin* dal punto di vista antropologico e sociologico: la scuola, che dopo il boom demografico del secondo dopoguerra e la stagione della scuola di massa aveva assunto la funzione di ascensore sociale, oggi sembra aver perso completamente quella funzione. Non garantisce più un successo economico, ma semmai un *piano B* che permette di "galleggiare". In questo scenario, i ragazzi cercano scorciatoie, modi semplici di fare soldi, come forma di riscatto in una vita che sanno richiederà comunque sforzo continuo.

Infine, una considerazione sulla possibilità per Charles di lavorare nell'ambito dell'insegnamento. La scoperta di certe abilità è facilitata dalla struttura organizzativa del contesto: l'IeFP sembra favorire la scoperta di abilità inattese, come l'essere utile agli altri, o persino il porsi in una posizione di *insegnante*. È la struttura stessa della didattica, meno rigida e con molte ore di laboratorio, a permettere che forme di educazione tra pari emergano spontaneamente: ci si muove liberamente tra i banchi, si lavora in piccoli gruppi, chi finisce

prima dà una mano agli altri. In questo spazio Charles ha trovato un terreno dove la sua competenza tecnica si traduce anche in una capacità relazionale, difficile da immaginare altrove.

Omar

Ricercatore: *Ciao Omar, come ti trovi qua nella scuola gialla?*

Omar: *Bene bene sì, le cose che sono arrivato per fare, le sto facendo.*

Mi avevi detto che prima avevi fatto una scuola a Imola. Che scuola era?

Stavo facendo il corso di cinque anni di meccanica. Ho lasciato nel mezzo. Non sentivo che lo sapevo fare. Al secondo anno ti danno una macchina e devi creare un pezzo di ferro in base a un modello. Io non sapevo che in cinque anni si faceva solo questo, cazzo facciamo 5 anni di meccanica se ti ripetono le cose per fare le macchine già fatte nei primi due anni, perchè continuare anche dopo?

Invece elettronica qui ti piace di più?

*No questo non l'ho scelto io, l'ha scelto mio padre. Un giorno mi sono svegliato e mi ha detto: vai in questa scuola che c'è il corso per fare l'elettricista, fai elettricista adesso. E io gli ho detto va bene se sei contento (**ride**) io contento. A posto lo faccio però quando sono arrivato io capisco bene questo qua.*

Cioè ti piace?

Sisi mi piace, capisco bene. Per me è facile qua.

Tu sei in terza giusto? Quindi hai l'esame?

Si, non sono sicuro di passarlo, perchè devi prendere sufficiente in tutte le materie. Io non capisco informatica. Se sono bocciato i motivi sono solo quelli.

Dai però oggi l'esercizio è andato bene... Senti ma dopo invece dove ti vedi? Se dovessi pensare anche al futuro, tra dieci anni dove ti vedi?

Io vorrei essere in paese mio, in Pakistan. Non è che sono arrivato qua per creare futuro qua. Ho lasciato la famiglia, il sangue lì. Qua ho solo padre madre sorella fratello, ma quello non basta per vivere. Ci sono anche altre cose per vivere. Quindi volevo lavorare qua un po' per essere qualcosa e poi tornare. Poi quando ho l'azienda e le persone che lavorano per me posso tornare via e controllare l'azienda dal mio paese. Per questo c'è tempo, ora devo pensare a cosa fare dopo prendere il certificato.

Ho capito. Ti piacerebbe mettere su proprio una attività come elettricista?

Non so bene ma voglio che proprio lavorano per me. Che anche se sono a casa c'è qualcuno che lavora per me, che mi arrivano soldi lo stesso.

Anche i tuoi hanno un'azienda?

No, proprio per quello lo voglio io. Non voglio che mio padre lavora per tutta la famiglia e io sto a casa.

Ho capito. E pensi che questa scuola sia utile? Ti prepara ad avere un'azienda?

Beh non so, va bene fare anche cose che non mi piacciono su un cazzo di foglio, anche se lo prendo in dieci anni va bene. Senza quello non conta niente. Se anche hai esperienza preferiscono te, solo perché hai un foglio.

Dai adesso manca poco a sto esame.

Io ho paura che non vada bene, ora studio e ci provo. Ma non so.

E tu hai fratelli o sorelle?

Uno piccolino qua.

E lui cosa vuole fare?

Vuole essere un giocatore.

E tu non vuoi essere giocatore?

Mmm no no volevo essere.. io volevo essere tante robe ma non riesco. Mi hanno buttato qua a scuola subito. Ho detto va bene studiamo. Che posso fare? Non è che c'avevo la scelta. Mi hanno detto loro: questo, fai. E allora facciamo.

Se ti trovi bene però magari ci sta, riesci a fare anche altre cose oltre a scuola intanto?

Eh si, però sai che ci vuole un bel tempo per diventare qualcosa, inizi e non è che domani sei già da qualche parte. Quando cresci non puoi fare un cazzo, puoi stare a lavorare o a casa, basta.

Note di campo:

Omar si è trasferito in Italia dal Pakistan pochi anni fa insieme alla madre, al padre e ai fratelli, e oggi vive nel quartiere rosso. Nei primi tempi, pur essendo formalmente iscritto a una scuola professionale non la frequentava, non conosceva l'italiano e non riusciva a seguire le lezioni. Però il problema principale, nelle sue parole, è che si annoiava: passava sei o sette ore al giorno al telefono (*e so che non mi fa bene stare al telefono così tanto*). Un giorno non si è presentato a scuola per una verifica semplicemente perché non sapeva che fosse il giorno fissato per la prova. A quel punto il padre, arrabbiato, ha deciso di iscriverlo alla scuola gialla, che considera un percorso più breve, dove *sei molto seguito e se stai tranquillo nessuno ti rompe*. Anche suo fratello, arrivato in Italia solo un anno fa, frequenta ora la scuola rossa, e probabilmente l'anno prossimo seguirà lo stesso percorso di Omar alla scuola gialla.

Oggi Omar capisce l'italiano senza problemi, ma continua a faticare a parlarlo. Nei suoi racconti, la scuola gialla è soprattutto un mezzo per ottenere una sicurezza lavorativa e un'indipendenza economica. Per lui il lavoro rappresenta una forma di emancipazione che è principalmente economica, ma anche esistenziale e identitaria: *volevo lavorare qua un po' per essere qualcosa e poi tornare*. È disposto a sacrificare altri interessi meno sicuri dal punto di vista economico, come il sogno di diventare calciatore (*io volevo essere tante robe ma non riesco*). C'è nelle sue parole una cruda accettazione dello stato delle cose e la convinzione di non potersi permettere, neppure a livello immaginativo, altre possibilità. Le condizioni materiali vengono prima di tutto. Nessun percorso di orientamento narrativo o di conoscenza di sé, nessun test di personalità o di intelligenza, possono scalfire tale premessa.

Omar sa bene quali sono le regole del gioco. È consapevole di non aver scelto davvero, ma di essere stato indirizzato: *Mi hanno buttato qua a scuola subito. Ho detto va bene studiamo. Che posso fare? Non è che c'avevo la scelta. Mi hanno detto loro: questo, fai. E allora facciamo; va bene fare anche cose che non mi piacciono su un cazzo di foglio, anche se lo prendo in dieci anni va bene. Senza quello non conta niente. Se anche hai esperienza preferiscono te solo perché hai un foglio*. La sua risposta a questa condizione, accettata senza troppe resistenze, è proiettarsi in un futuro in cui, grazie all'indipendenza economica guadagnata con sacrificio, potrà controllare dal Pakistan: *Io vorrei essere in paese mio. In Pakistan. Non è che sono arrivato qua per creare futuro qua. Ho lasciato la famiglia, il sangue lì (...). Poi quando ho l'azienda e le persone che lavorano per me posso tornare via e controllare l'azienda dal mio paese*. Un'immagine che rovescia la logica consueta della delocalizzazione economica, in cui sono solitamente le aziende occidentali - spesso italiane - a gestire filiali in paesi con condizioni lavorative più precarie. Una dinamica che richiama le nuove forme di colonialità economica, meno esplicite ma profondamente strutturate e difese a livello istituzionale.

Andrei

Luca: *Ciao Andrei. Ma tu hai capito cosa sto facendo io?*

Andrei: *No ahaha.*

Eheh lo sapevo, io lavoro all'università.

Sì questo l'avevo capito.

Faccio una ricerca su come gli studenti scelgono la scuola che fanno, quindi faccio interviste, vengo in classe, chiedo agli studenti come si trovano, cosa vogliono fare in futuro, questo genere di cose.

Ah ok.

Quindi tu come ti trovi qua in terza?

Sì abbastanza bene. Io ero già in terza l'anno scorso, perché io devo fare tre anni. perché vengo dalle medie. Sono venuto direttamente dalle medie. Dovevo fare l'anno in un'altra scuola ma mi hanno detto di fare qua un altro anno in terza. Poi volendo potrei fare la quarta ecc, ma per ora così. Quindi l'anno scorso ero in un'altra classe terza.

E vorresti fare l'elettricista?

Non proprio elettricista. Non mi piace tanto andare in cantiere. Se è qualcosa di elettronica tipo riparare telefoni, computer allora sì meglio. Fare elettricista per me è per necessità, ma vorrei fare altro.

Tipo?

Qualcosa tipo militare.

Ah, interessante. E come mai?

Mio padre è ex militare, ora è in pensione.

E si era trovato bene?

Sisi, io sono rumeno e lui è stato militare in Romania, ha fatto la guerra, la rivoluzione. Non solo lui è stato militare in famiglia, anche il fratello più grande e tutti i suoi zii sono militari.

E la rivoluzione è quella del 1989 contro Ceausescu?

Sì quella.

E dopo la rivoluzione si è trasferito qua?

*No, ha fatto la rivoluzione, poi è uscito come sergente maggiore, dopo è arrivato tenente, dopo comandante, dopo altri quadri un po' più alti (**conosce benissimo il lessico militare specifico e lo usa con disinvoltura**). E poi dopo è andato in pensione e ok. Ora ha un'azienda perché lui prima di entrare militare ha fatto la scuola di opere d'arte tipo.*

Restauro?

No, strutture, fare palazzi, case grandi.. tipo come architetto. Poi quando ha finito si è creato lui l'azienda e fa questo ora. Poi ha conosciuto mia madre, sono stati insieme e hanno fatto a me, dopo i miei sono separati. Mio padre è in Romania e mia madre è venuta qua. È venuta qua non perché non stava bene in Romania, ma perché c'ero io e mia nonna qua. Hai capito?

Sì, tua nonna già era qua quindi?

Sì a lavorare. Non era previsto che io venissi qua, io sto con mio padre dopo, poi mia madre voleva che stavo con lei e sono venuto qua.

E tu dove vorresti stare?

Vorrei tornare ma anche no. Tutte e due le robe, sto bene qua ma vorrei stare anche là. Quello di ritornare sì mi piace. L'idea di venire qua è venuta da mio padre, ed è stato qua anche mio nonno e mio bisnonno.

Una storia lunga. Tu parli anche rumeno?

Sisi.

E in generale qua ti è piaciuta la scuola? È stato un posto bello dove stare?

Mah nè brutto nè wow. È stato un posto okay. Solo alle medie mi divertivo. Alle medie diciamo che non facevo granchè (ride).

Note di campo:

Andrei frequenta la scuola gialla come una sorta di ripiego, ma la sua traiettoria è segnata da una storia di migrazione con radici profonde e per lui ancora irrisolta. Dopo la separazione dei genitori il padre è tornato in Romania e questo evento ha lasciato in Andrei un senso di sospensione. È molto legato alla figura paterna e alla memoria familiare, in gran parte radicata nella difesa rumena: parla del padre come di un uomo che ha contribuito alla storia e alla ricostruzione del Paese dopo il dissolvimento del progetto sovietico. In questo racconto il padre emerge come un modello simbolico, un riferimento che orienta il suo immaginario professionale e che rappresenta una forma di capitale culturale ereditato, trasmesso attraverso la narrazione delle esperienze familiari. Allo stesso tempo, però, Andrei riconosce la necessità di costruirsi un suo percorso lavorativo solido e realistico, sganciato dall'orizzonte idealizzato paterno: diventare elettricista è per lui una possibilità concreta di stabilità e autonomia, uno spazio dove tradurre il legame con il passato in una prospettiva praticabile nel presente.

Rispetto ad altri studenti incontrati nel corso della ricerca, che immaginano il proprio futuro principalmente in base a desideri individuali o a traiettorie scolastiche contingenti, Andrei sembra muoversi in uno spazio ibrido: il suo orizzonte di senso è fortemente influenzato da un'eredità familiare e nazionale, ma al tempo stesso si confronta con i vincoli pratici di un contesto migratorio e di un sistema scolastico che offre percorsi professionali limitati. Questa tensione tra memoria e pragmatismo rende la sua esperienza particolarmente significativa per comprendere come le aspirazioni professionali si costruiscono nella relazione fra biografie personali, capitale simbolico ereditato e possibilità concrete di inserimento lavorativo.

Carlo

Luca: *Prima di venire nella scuola gialla dov'eri a scuola?*

Carlo: *Nella scuola verde*

Ah, ci vado anche io come educatore. Ma al tecnico o al professionale?

Non mi ricordo, ma penso tecnico perché era difficile.

Era una buona classe?

Faceva schifo, c'erano pochi laboratori e pure l'organizzazione non era granchè, anche gli orari, avevamo tipo 4 ore il venerdì ma sabato mi ritrovavo sei ore.

Sei ore di sabato sono pesanti... Quindi sei venuto qua per fare l'elettricista? In futuro dove ti vedi?

Penso a fare informatica.

Ah bello, per fare informatica però bisognerebbe studiare anche un po' di programmazione no?

Sisi, ma intanto sto qua. C'è da dire che sugli impianti sono migliorato.

Bene! Io non ne so molto, ma è tanto diverso lavorare a un impianto elettrico come quelli che fate o lavorare all'hardware di un pc?

Non so bene. Intendevo dire che a me piacerebbe fare software, programmazione.

Ah ok, ho capito. E se non queste cose cosa faresti? se non dovessi preoccuparti dei soldi.

Mah farei comunque informatica e punterei su quello, se poi proprio sono messo male faccio elettronica. Faccio come uno che avevo visto allo stage, andava in giro sempre con un altro e si aiutavano a vicenda. Erano uno elettrotecnico e uno programmatore, e si aiutavano a vicenda. Mia sorella lavora in ristorante e dice che è tutto una merda. è cameriera e ora è caposala. lei si è rotta il cazzo di lavorare tutto il giorno. sta uscendo pazza. è una rottura.

Hai vari fratelli Carlo?

Sì una sorella e un fratello, tutti e due hanno circa trent'anni.

Anche io vado verso i trenta..

Ma tu fai lo psicologo?

No, sono educatore.

Ma anche l'educatore fa lo psicologo no?

Non proprio...

Note di campo:

Carlo ha intrapreso il percorso nella Formazione Professionale dopo un riorientamento durante il primo anno della scuola verde, una dinamica piuttosto frequente. È un ragazzo riservato: parla poco con i compagni e spesso preferisce occuparsi di ciò che ha a portata di mano. Nei momenti scolastici informali lo si vede spesso intento a smontare e rimontare fili, pezzi di plastica o piccoli materiali tecnici con cui realizza semplici circuiti. Ha una certificazione per una disabilità intellettiva lieve e soffre di depressione, elementi che si intrecciano a un temperamento marcatamente introverso. Mi ha raccontato entusiasticamente di avere una casa in Umbria, dove si rifugia spesso con la famiglia. In classe, invece, rimane in silenzio: non disturba, interviene solo a tratti con osservazioni intelligenti, e non viene mai preso di mira. Un docente di game design mi ha confermato le sue capacità dicendomi che fa interventi radi ma molto intelligenti, che sembra distratto ma non lo è.

Colpisce come nessuno si permetta di insultarlo, nemmeno scherzosamente. Qui l'insulto funziona come forma paradossale di relazione e di alleanza, e viene utilizzato anche dai docenti con gli studenti più vivaci. Carlo resta fuori da questo gioco relazionale: la sua mitezza lo sottrae ai conflitti e ai rimproveri che animano la vita di classe. Ho iniziato a notarlo davvero solo durante la gita sui luoghi della Resistenza: quando ci ho parlato era contento, guardava in basso ma rilanciava il discorso. Mi ha detto che vivere nella periferia di Bologna è *brutto, non si vive bene*, mentre in Umbria è diverso, ogni volta che può ci va volentieri. Ho l'impressione che non abbia amici. Ma a ben guardare è una condizione più diffusa nella classe. Un educatore mi dice che la relazione tra gli studenti si risolve a scuola, non si frequentano fuori. Magari hanno un giro di persone che frequentano, ma secondo lui non sono davvero legami forti e importanti per tutti loro. In chi è solitario e introverso di carattere questo aspetto è semplicemente più visibile.

Osservando le dinamiche della classe durante il percorso sulla storia della Resistenza a Bologna, ho avuto l'impressione che, per far procedere le lezioni, l'insegnante debba concentrare la maggior parte delle proprie energie sugli studenti più oppositivi o rumorosi. Gli altri, al contrario, finiscono spesso per stare per conto loro. In contesti come questo, l'essere "attivi" - anche in senso oppositivo - rappresenta paradossalmente una forma di privilegio, perché consente di calamitare l'attenzione dell'insegnante, di formare una relazione con dei ruoli chiari, anche se conflittuali. Rimane allora la domanda: perché molti non parlano? Alcuni sembrano avere interiorizzato un atteggiamento di obbedienza, frutto di una scuola che insegna che "così va bene". Altri sono semplicemente timidi, annoiati o stanchi; altri ancora appaiono tristi o faticano con la lingua italiana, che non padroneggiano appieno. Gli insegnanti della scuola gialla sembrano essere consapevoli di questa dinamica e provano a interpellare spesso chi resta in silenzio.

Infine, per Carlo il passaggio dalla scuola verde alla scuola gialla è stato motivato dalla maggiore difficoltà dell'indirizzo tecnico e da un'organizzazione percepita come poco funzionale: *faceva schifo, c'erano pochi laboratori e anche l'organizzazione non era granché; ad esempio, avevamo solo quattro ore il venerdì, ma il sabato mi ritrovavo con sei*. Per Carlo, scegliere l'IeFP significa intraprendere un percorso più breve e maggiormente centrato sull'attività laboratoriale. In laboratorio lavora in modo autonomo, completa i circuiti con rapidità e appare concentrato e motivato. La sua traiettoria scolastica si compie così nella scuola gialla, rappresentando un caso emblematico della funzione degli IeFP: offrire a molti

studenti, spesso con disabilità, la possibilità di completare un ciclo formativo e conseguire un titolo superiore alla licenza media.

IeFP, disabilità e mondo del lavoro

Dalle interviste emerge con chiarezza come la IeFP rappresenti per molti studenti una scuola in cui “ci si trova”. Non nel senso di una scelta consapevole o desiderata, ma piuttosto come approdo successivo a un riorientamento o come conseguenza di specifiche condizioni di svantaggio: socio-economico, linguistico, culturale, oppure legato a forme di disabilità intellettiva lieve che non rientrano nei canoni di comportamento e apprendimento della scuola pubblica. Eppure, una volta arrivati, molti ragazzi finiscono per sentirsi a proprio agio.

Le ragioni ricorrono spesso nei racconti dei ragazzi: le classi più piccole e meno numerose, la dimensione attiva della didattica, un ambiente fisico che appare protettivo - la scuola gialla è isolata, circondata da giardini e campi da calcio - e la disponibilità di strumenti e laboratori nuovi. Viene spontaneo chiedersi perché simili condizioni non siano diffuse anche nel sistema scolastico nazionale, dove costituirebbero senza dubbio un vantaggio per l'apprendimento e la crescita di tutti gli studenti. Il lavoro scolastico nella IeFP risulta in questo senso fortemente educativo, meno incentrato sul raggiungimento di standard di apprendimento uniformi, più orientato ad affrontare situazioni di vita quotidiana, sia sul piano lavorativo che su quello relazionale e sociale. Una parte rilevante del percorso è dedicata all'apprendimento di un mestiere, prima in laboratorio e poi attraverso i tirocini in aziende selezionate, che i ragazzi tendono a vivere con grande serietà.

La qualità e la “solidità” dei legami con il tessuto produttivo locale varia da un IeFP all'altro. Nel caso della scuola gialla, che non è legata direttamente ad associazioni di categoria, i rapporti con le aziende del territorio sono meno strutturati e più “confidenziali”, frutto di un lavoro di costruzione nel tempo, fatto di interlocuzioni e relazioni personali. Un educatore della scuola, con cui ho parlato, mi ha raccontato nel dettaglio come avviene la scelta delle aziende in cui svolgere il tirocinio, in particolare per gli studenti con disabilità:

Ricercatore: *Come avviene la scelta dell'azienda dove svolgere i tirocini?*

Insegnante scuola gialla: *In Germania, per esempio, per le aziende che costruiscono case devono avere certe caratteristiche, entrare in un registro, hai un incentivo per la tua azienda e garantisci però che accoglierai uno studente, che lo pagherai, che starà tre giorni da te e due giorni a scuola. È molto strutturato anche il rapporto con l'azienda, che non è in capo al singolo ente di formazione. In Italia e nella scuola gialla no, il rapporto tra IeFP e azienda è in realtà individuale, poi chiaro ci sono alcuni enti di formazione, tipo alcune fondazioni anche qua a Bologna, che sono emanazione di associazioni di categoria, quindi chiaramente il rapporto con le aziende è più strutturato, da noi no, non abbiamo quel canale lì, abbiamo canali meno strutturati.*

E come funziona l'inserimento lavorativo degli studenti con la certificazione di disabilità all'IeFP?

Le aziende grandine hanno un incentivo a prendere uno studente che ha la 104. Per questo per gli studenti con dei ritardi cognitivi lievi che farebbero oggettivamente fatica a trovare lavoro, a volte con il gruppo operativo in uscita si dice proviamo a andare in commissione, vediamo se gli riconoscono il famoso 44% di non autosufficienza e gli si vede riconosciuto un'invalidità tale per cui rientra nelle categorie protette che devono essere assunte perché quello oggettivamente è un bell'aiuto per entrare nel mondo del lavoro e soprattutto se rientri in quelle categorie continui ad avere delle misure formative e dei servizi per il lavoro mirati, con il fondo regionale disabili per il collocamento delle persone che hanno la 104. Poi ci sono proprio i tirocini, corsi di qualifica e li facciamo anche noi per dire... quindi in quel momento avere la 104 è oggettivamente un vantaggio, anche perché sono ragazzi che se non gli viene riconosciuta quella percentuale di invalidità comunque sono meno "forti", non hanno delle reti solide attorno, per cui o trovano un buco o niente. Per dire, un ragazzo immigrato che non ha reti con un deficit cognitivo anche lieve è più difficile inserirlo! Adesso viene un ragazzo pakistano che ha un problema neurologico importante e noi abbiamo provato a dire alla neuropsichiatria che non è solo un problema di lingua, che c'è dell'altro dietro... ha avuto un attacco di epilessia forte e non lo abbiamo mandato in stage anche perché il padre non parla italiano, non ci capiamo niente nella comunicazione e non aveva la documentazione, è una situazione particolarissima. In questo caso avere o meno la certificazione ti svolta. Questi possono essere gli ostacoli. Insomma gli studenti con disabilità

hanno forme di assunzione specifiche e le aziende hanno un vantaggio ad assumerli, anche se le assunzioni non sono affatto scontate.

In alcuni indirizzi, come quello di elettronica della scuola gialla, gli esiti occupazionali risultano anche particolarmente favorevoli, con buone prospettive di inserimento lavorativo. Ciò che nel sistema scolastico ordinario viene classificato come *Bisogni Educativi Speciali* trova qui maggiore riconoscimento e inclusione. Tuttavia, permane una tensione strutturale: l'elevata capacità inclusiva dell'IeFP si accompagna al rischio che tale inclusione si realizzi in percorsi separati, distinti da quelli frequentati dalla maggior parte dei coetanei. Molti dei ragazzi intervistati hanno compiuto un passaggio dalla *scuola verde* alla *scuola gialla*; diversi di loro presentano una certificazione di disabilità. Per questi studenti i percorsi appaiono spesso prestabiliti: dal professionale all'IeFP, dall'IeFP a contesti lavorativi tutelati. Si tratta di traiettorie che, pur offrendo un ambiente accogliente e in molti casi percepito come positivo, rischiano di ridurre la possibilità di costruire un futuro in linea con i propri desideri e con le proprie capacità. La domanda che resta aperta è quindi come coniugare la funzione di tutela e valorizzazione della differenza con la possibilità di accesso a opportunità formative e sociali realmente varie e dignitose.

Giovani adulte

Il capitolo *Giovani adulte* raccoglie le storie di vita scolastica di due giovani adulte con disabilità fisica che hanno concluso il proprio percorso scolastico. Tutte e due le persone intervistate fanno parte di un gruppo di attiviste per i diritti delle persone con disabilità attivo in città. Le loro narrazioni insistono su un arco di tempo lungo e restituiscono uno sguardo riflessivo sui condizionamenti familiari, le esperienze inclusive e gli episodi di disabilitazione vissuti in ambito formativo. Attraverso uno sguardo retrospettivo, le loro storie possono aiutare a comprendere la molteplicità di punti su cui agisce il dispositivo dell'orientamento nell'esperienza esistenziale della persona e a mostrare come il soggetto non sia solo una vittima dei dispositivi istituzionali, ma come invece si rimetta nella storia, attui forme di resistenza e si reinventi continuamente (De Certeau, 2010; Willis, 1977).

Miriam

Miriam è una ragazza italo-eritrea, studia Economia e commercio all'Università di Bologna. Partecipa alle attività di un gruppo che si occupa di diritti per le persone con disabilità dove ci siamo conosciute ad agosto 2023 e oggi ci incontriamo su sua proposta nello spazio comune dello studentato dove abita, progettato per garantire accessibilità e dotato di attrezzature adeguate per studenti con disabilità motorie, tra cui Miriam, la cui condizione di disabilità è riconducibile a una paralisi cerebrale infantile.

Ciao Miriam. Già un po' ci conosciamo, ma grazie di aver accettato l'invito per questa intervista. Come ti accennavo, ho iniziato un lavoro di ricerca per cui sto seguendo le attività di orientamento di alcune classi di terza media e del primo biennio delle superiori e sto raccogliendo le storie di vita scolastica di un piccolo gruppo di giovani adulte. Se può andare bene, io ti lancerò alcuni stimoli ma l'idea è quella di non fare un botta e risposta, piuttosto ti seguirò un po' nelle cose che dici e proviamo a renderlo un flusso di pensieri libero. Vorrei partire con una domanda ampia: mi racconti qual è stato il tuo percorso scolastico?

Allora, io sono nata in Eritrea e poi ho avuto modo di interfacciarmi con l'Italia attraverso una famiglia nell'ambito di un progetto della Caritas e da lì è iniziato, diciamo, il mio percorso nella scuola italiana in Eritrea. Quando dovevo andare all'asilo - partiamo dall'inizio proprio - era impensabile che io potessi frequentare una qualsiasi scuola pubblica eritrea, quindi ho scelto di fare, o diciamo, mi hanno indirizzato verso la scuola italiana all'estero. Ci sono in diversi paesi del mondo, tra cui in Eritrea. In realtà l'asilo l'ho fatto qua (in Italia) per un anno perché ero venuta appunto da questa famiglia e poi dalle elementari ho frequentato l'istituto omnicomprensivo di Asmara. Sono tornata perché a parte quell'anno di asilo io venivo da questa famiglia d'estate principalmente. Quindi ho iniziato la mia scuola

in Eritrea, italiana però, con un diploma italiano, eccetera. Insegnante italiana, tutto italiano. Infatti se tu sei italiano e ti trovassi in Eritrea sarebbe come una scuola pubblica per te.

Ho capito. Invece tu hai dovuto pagare?

Sì, è tipo una scuola privata perché c'erano delle tasse da pagare. Mi ricordo che, insomma, mi hanno raccontato che inizialmente la scuola non era molto convinta a prendermi perché disabile. Solo che io ero una grandissima chiacchierona, sapevo già parlare italiano, eccetera. Quindi, cioè, è brutto da dire, ma ho conquistato il preside che ha deciso, ha detto, ok, non posso negare questa cosa a questa bambina!

Direttamente tu ci hai parlato?

Sì, sì, ci ho parlato io. Non sto scherzando. Mi ricordo questo omone pelato, italiano, ovviamente, e mia mamma disperatissima perché sapeva che non mi avrebbero preso. Solo che io ero tornata da un anno in Italia, quindi sapevo parlare perfettamente italiano, meglio di tutti i bambini che avevano iniziato, e quindi l'ho convinto, diciamo, a prendermi. E così è iniziato il mio percorso.

Sin dall'inizio del suo percorso scolastico Miriam deve dimostrare di essere in grado di frequentare una specifica scuola. Le è richiesta una performance "aggiuntiva" derivante dalla sua condizione di disabilità. La diversità che porta con la sua presenza a scuola viene interpretata come un'eccezionalità e non come una normalità (Dainese, 2016), in un contesto come quello della scuola italiana in Eritrea in cui il corpo studentesco è relativamente omogeneo (Ghidei Biidu, Marchetti, 2009). Per entrare nell'Istituto Comprensivo e nonostante la giovane età Miriam deve in un qualche modo contrattare il suo accesso dimostrando una capacità di porsi alla pari nella relazione con una persona che ricopre un ruolo di grado più alto e una competenza linguistica solida (*ero una gran chiacchierona, sapevo già parlare italiano, quindi, cioè, è brutto da dire, ma ho conquistato il preside che ha*

detto: ok, non posso negare questa cosa a questa bambina). Quella che riesce ad ottenere dal dirigente sembra una “concessione” arbitraria, motivata da ragioni di tipo pietistico e compassionevole più che in ragione dell’esercizio del diritto allo studio che dovrebbe essere garantito dal sistema scolastico italiano anche nelle scuole italiane all’estero (e a fronte della retta che la famiglia di Miriam era disposta a pagare).

Alcune ricerche nell’ambito dei Disability Studies hanno messo in luce come alle persone con disabilità, soprattutto in ambito scolastico e lavorativo sia richiesta una “doppia performance”, ovvero una dimostrazione ulteriore della propria *abilità* nello svolgere i compiti assegnati. Un riferimento sul tema della “doppia performance” è lo studio di Teodor Mladenov *Performativity and the Disability Category: Solving The Zero Theorem* (Mladenov, 2018) che muovendo dall’analisi della postmodernità di Jean-François Lyotard, definisce la “valorizzazione delle prestazioni”, o “performatività”, come il principio cardine che governa la società dell’informazione e del tecno-capitalismo contemporaneo. Grazie al suo impianto teorico è possibile comprendere come le interpretazioni dell’abilità e della disabilità siano influenzate dalla frequenza con cui si è sottoposti a misurazioni e verifiche di, appunto, abilità, competenze, nozioni. In termini più generali, il clima performativo diffuso nei sistemi scolastici occidentali è stato analizzato anche da diversi autori e autrici (Biesta, 2010; Bowles, Gintis, 1976; Field, 2000; Ward 2012) in taluni casi associandolo ai principi del New Public Management (NPM), un approccio economicista alla gestione dei servizi pubblici che pone il focus sull’accountability, la misurazione della performance, la responsabilizzazione individuale, in questo caso, dei professori e soprattutto dei dirigenti, che assumono un ruolo gestionale e imprenditoriale in un quasi-mercato scolastico (Baldacci, 2023; Grimaldi, Serpieri, 2013). È evidente quindi che la richiesta di performance non riguardi solamente gli studenti con disabilità, ma per questi studenti il meccanismo è più visibile proprio a causa del doppio livello della prova: quello della performance in sé e quello necessario a superare il pregiudizio verso una specifica condizione di disabilità.

In altri studi è la disabilità stessa ad interpretata come un *sapere* che viene insegnato e compreso a scuola attraverso continue performance (di verifica, di adattamento o di disadattamento) ai limiti posti dall’istituzione. L’istituzione scolastica in questo senso diventa spazio performativo e spazio privilegiato di costruzione della propria identità di persona disabile (Bierdz, 2022).

Il tema della performance, e del costante dubbio sulla propria adeguatezza che ne deriva, ritorna più volte nella storia di vita scolastica di Miriam.

Poi ho fatto le medie, sempre in questa scuola, ma alle elementari ero molto più brava, perché sapevo l'italiano meglio di tutti! Alle medie invece è stato un po' più difficile proprio a livello sociale, diciamo... il primo anno è andato molto bene, invece mi ricordo la seconda media è stato l'anno più brutto della mia vita, un po' per bullismo, eccetera, non particolarmente su di me, ma nell'ambiente, e soprattutto a scuola mi resi conto che non ero più così brava come ero alle elementari: materie come matematica e scienze iniziavano a mettermi in difficoltà seriamente.

Ma una cosa vorrei capire prima, queste scuole italiane oggi chi le frequenta? E cosa si studia?

Allora, la scuola italiana era frequentata da italiani e gente anche eritrea sicuramente del ceto medio alto. Io non ero del ceto medio alto, infatti sentivo un sacco questa differenza.

Nel passaggio tra scuola primaria e secondaria inizia a consumarsi quel capitale culturale e linguistico che Miriam aveva costruito e che l'aveva avvantaggiata in un primo momento. Entra così dentro una sfida: dimostrare di poter stare al passo di fronte alle difficoltà nelle discipline scientifiche e di fronte all'avvento della preadolescenza e delle forme di discriminazione presenti nell'ambiente. Nella preadolescenza infatti si accumulano una serie di partizioni: il corpo, una delle dimensioni più importanti dell'adolescenza - nonostante la sua continua eliminazione o censura nell'ambiente scolastico (Lucchesini, 2020) -, muta e si distingue più evidentemente da quello altrui e iniziano a manifestarsi le differenze di classe sociale tra studenti con cittadinanza italiana, figli di diplomatici o funzionari statali e studenti eritrei.

Anche se Miriam - eritrea da parte di entrambi i genitori - in una prima battuta non lo sottolinea, la frequentazione della scuola da parte di figli di persone di origine italiana, eritrea e mista crea una linea del colore che inevitabilmente si sovrappone alle partizioni di classe e abilità. La teoria dell'intersezionalità (Catala, 2025; Davis, 2018), e in particolare il paradigma epistemologico dei *Disability Critical Race Studies* (Annamma, Connor, Ferri, 2015), che ne riprende e approfondisce l'impostazione, offrono strumenti utili per analizzare come diverse "assi di identità" - in questo caso età, abilità e "razza" - si sovrappongano e interagiscano su più livelli, generando forme di oppressione al tempo stesso singolari, perché

incidono diversamente su ogni storia di vita, e sistematiche, poiché istituzionalizzate in modo così pervasivo da far apparire tali disuguaglianze come il prodotto di una gerarchia naturale. Così, nel tentativo di avvicinarsi a una comprensione olistica dell'identità personale, la teoria dell'intersezionalità invita a considerare ogni elemento o tratto di una persona come inestricabilmente unito a tutti gli altri. Ad esempio, nel suo contributo *Discrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva* (Ferri, 2019), Beth Ferri mostra come le discriminazioni scolastiche possano assumere forme molto diverse: dalle macro-esclusioni esplicite, come l'istituzione di classi differenziali, fino alle micro-esclusioni della vita quotidiana, che si manifestano nel dare scarsa attenzione a ciò che uno studente con disabilità esprime, nel non predisporre adeguate facilitazioni per partecipare alle attività di gruppo, oppure nel riservargli un trattamento speciale a priori, anche in situazioni in cui le sue abilità sono del tutto comparabili a quelle dei compagni.

Nondimeno, ciò che accomuna le rappresentazioni delle categorie di *race* e *disability* è una lettura incentrata sul concetto di deficit. In questo modo, cioè attraverso un approccio “epistemologico” di tipo patologizzante, l'istituzione scolastica contribuisce alla sovrarappresentazione di studenti non bianchi nelle classi differenziali o nelle categorie pseudo-diagnostiche degli *Special Educational Needs* (Dainese, 2016, p. 48). A dimostrazione di ciò, diversi autori hanno messo in luce come il background migratorio influisca sulla decisione da parte del corpo insegnante di classificare lo studente come abile o disabile, adattabile o non adattabile (Broderick, Leonardo, 2016; Collins 2013) e, in Italia, Migliarini (2017) ha mostrato come vi sia una sovrarappresentazione di studenti Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) nella sottocategoria dei Bisogni Educativi Speciali “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”, a mostrare come le differenziazioni istituzionali abbiano l'effetto di sviluppare sistemi di omogeneizzazione dei gruppi e di conseguente marginalizzazione degli studenti agli interstizi di differenze multiple.

In aggiunta a queste forme di discriminazione, un dispositivo istituzionale attraverso cui si esercita una forma di esclusione meno visibile è quello della selezione dei libri di testo, della cura dei materiali didattici e della scelta dei programmi scolastici (Gabrielli, 2016; Majocchi, 2024; Nur, 2024). È attraverso questi prodotti culturali e didattici che si può esercitare una forma di violenza epistemica (Catala, 2025; Fricker, 2007; Spivak, 2004) atta a escludere i canoni storici non eurocentrici e ad assumere - dandola per scontata - una validità delle scienze moderne occidentali sulle conoscenze dei paesi colonizzati. Nel caso di Miriam, le differenze etniche nel contesto eritreo hanno una precisa origine nella storia coloniale italiana,

una storia su cui a differenza di altri paesi occidentali con un impero coloniale non c'è stata un'adeguata ricostruzione e memoria storica collettiva (Degrendel, 2018). Tali forme di discriminazione si riverberano ancora oggi nel linguaggio e nel curriculum scolastico delle scuole italiane all'estero (Minuto, 2020) e, stando alle parole di Miriam, nella postura pedagogica di alcuni degli insegnanti italiani che insegnano ad Asmara:

Allora, c'è una cosa molto importante da dire sulle scuole italiane in Eritrea: ci mandavano i (professori) più pazzi. Cioè, mandavano le persone più disagiate. Oppure gente che magari voleva fare la bella vita, no? Quindi andavano lì, facevano i weekend al Mar Rosso, così. Veramente alcuni insegnanti erano quelli cacciati probabilmente da tutte le scuole italiane in Italia. No, ma ti dico, un mio prof non sapeva nemmeno quanta gente aveva nella sua classe. Se lui mi vedeva, mi chiedeva: "te sei di questa classe?" Questo livello qui. Quindi io ero disperata. Mi son detta, ma dove son finita?

(...) Alcuni insegnanti invece erano molto interessanti, ma tenevano veramente poco conto di dove si trovassero, cioè, loro insegnavano come se fossero in Italia, ed è giusto perché è una scuola italiana, però... i programmi erano tipo Dante... A manetta. Il programma è identico a quello italiano, ma quello ci sta, il problema era proprio non contestualizzare. Quindi facevamo tutte le materie, musica, arte, tutte le materie che si fanno alle medie, però non c'era una contestualizzazione, per esempio quando studi storia, in base all'ambiente in cui ti trovi... L'unica cosa interessante è che in più alle medie avevamo la materia di tigrino, che è la nostra lingua, ma solo due ore a settimana. Alle elementari, invece, avevamo molte più ore, perché dovevamo imparare a scrivere e leggere anche nella nostra lingua, oltre all'italiano e l'inglese. Quindi seguivamo lo stesso programma che si fa comunque in Italia con l'aggiunta della lingua tigrina.

Miriam sottolinea che non si tratti solamente della mancanza di contestualizzazione dei contenuti, ad esempio, nelle lezioni di storia (*non c'era un accostamento, non so, quando studi storia, contestualizzare anche in base all'ambiente in cui ti trovi...*) o di impostazione dei programmi scolastici (*loro insegnavano come se fossero in Italia, ed è giusto perché è una scuola italiana, però... Sì, programmi tipo Dante... A manetta. Il programma è identico*), aspetti che ad Miriam sembrano tutto sommato se non legittimi almeno comprensibili, ma che

si tratti soprattutto di una questione linguistica. Il tigrino, la lingua comunemente usata dalla maggior parte degli studenti, viene sempre più relegato all'aumentare del grado scolastico, producendo uno scarto importante tra scuola e vita extrascolastica. In più, l'italiano che lo sostituisce e che viene insegnato si discosta ampiamente dall'italiano asmarino parlato dalla comunità locale. Scrive Luisa Revelli ne *Italiani asmarini: profili di parlanti e varietà nell'eritrea contemporanea* (Revelli, 2024) che l'italiano insegnato nelle scuole italiane all'estero, essendo praticato solo a livello scolastico, si distingue dall'italiano asmarino, parlato sempre meno e in contesti informali, per la *scolasticità* che lo caratterizza e per la conseguente difficoltà nel mescolarsi con varianti della lingua tigrina o italiana asmarina:

“L'italiano asmarino non coincide d'altra parte con la varietà appresa dai neo-parlanti che frequentando i percorsi di scolarizzazione di impronta europea dell'Istituto di Asmara - con programmi didattici equivalenti a quelli previsti nella Penisola in quanto a obiettivi, contenuti, libri di testo, canoni linguistici di riferimento – utilizzano il codice pressoché soltanto come LS in quel contesto. L'esposizione a un input modellato su canoni di ispirazione formale e gli usi circoscritti a scopi esibitivi conferiscono alle loro produzioni tratti di artificialità tipici dell'italiano scolastico novecentesco (Revelli 2013) come l'impiego sovraesteso del passato remoto («Nacqui ad Asmara da genitori eritrei»), l'uso ipercorretto dei pronomi personali («disse a egli»), la preferenza per i sinonimi avvertiti come più elevati (apprendere per imparare, recarsi per andare). Un certo grado d'innaturalezza trapela nelle produzioni orali anche per la presenza di formati interazionali propri del *teacher talk*, con abuso di domande retoriche (Lo sai perché? Hai capito?), e da un utilizzo di riempitivi, segnali discorsivi e intercalari molto sorvegliato («quando dico parolacce le dico in tigrino perché è una lingua più rigida e quindi mi posso pure in un modo sfogare»). Più naturali appaiono le produzioni di chi studia l'italiano avendo invece opportunità d'impiego del codice anche al di fuori del contesto educativo, come emerge dal seguente estratto di un'autobiografia scritta da una studentessa sedicenne:

Appena nata, la prima lingua che ho imparato era il tigrino e la seconda era l'italiano. Le prime parole in italiano le ho imparate sentendo mia madre parlare l'italiano con i miei zii [...]. Nell'asilo ho cominciato a comprendere

l'italiano, specialmente i calcoli matematici, lo usavo anche con mia madre e miei amici. All'elementari ho iniziato a leggere dei libri come il "cappuccetto rosso" e a scrivere tramite le dettature. [...] Alle medie ho cominciato a scrivere dei temi e a parlare meglio. Purtroppo non mi piace la letteratura italiana perché non la capisco, gli scrittori usano un linguaggio elevato e complicato. Però mi piace la lingua italiana perché è fonetica e suona bene. [...] Le mie lingue preferite sono l'inglese perché lo capisco e il tigrino perché è la mia lingua madre”.

Per comprendere l'atteggiamento e l'apparente “normalizzazione” dell'impostazione pedagogica di origine coloniale da parte di chi ha frequentato le scuole italiane all'estero, Domenica Ghidei Biidu e Susanna Marchetti hanno preso in prestito da Homi Bhabha (1990; 1994) i concetti di *ambivalenza* e *mimesi*. Attraverso queste lenti concettuali hanno analizzato una serie di interviste realizzate con donne eritree che hanno frequentato le scuole italiane di Asmara da giovani e che ora lavorano in Italia e in altri paesi europei. Secondo Bhabha, l'ambivalenza è un carattere connotante delle esperienze dei soggetti che hanno vissuto in paesi colonizzati, aspetto che le rende sostanzialmente imprevedibili nel loro tentativo di dare significato a una cultura imposta ma allo stesso tempo stranamente familiare (un esempio di questa risignificazione della cultura italiana in Eritrea viene proposta nel testo attraverso l'analisi delle canzoni partigiane e fasciste e delle barzellette italiane (Ghidei Biidu, Marchetti, 2009). Bisogna dunque prestare attenzione a non appiattare la costruzione dell'identità di chi è cresciuto in un contesto post-coloniale solo sulla partizione colonizzato-colonizzatore, ma provando piuttosto a restituire come ogni persona ricostruisce il significato della propria formazione “mista”.

Dal punto di vista della metodologia della ricerca sociale, creare le condizioni per la presa di parola può essere una modalità non impositiva in grado di mettere in discussione le narrazioni egemoniche e valorizzare forme di sapere situato e contro-egemonico, senza ridurre la complessità delle identità personali. A questo scopo vengono in aiuto le raccolte di storie di vita, le testimonianze, la storia orale e le interviste biografiche, metodi di ricerca qualitativa molto utilizzati nel campo degli studi decoloniali (Anzaldúa 1987; Beverley, 2004; Lugones, 2003; Smith, 1999).

*Poi sono arrivata alle superiori, sempre lì. Finisci tutto il percorso, entri dall'inizio alla fine e fai il diploma in un unico posto. Prima che arrivassi io, c'erano linguistico, ragioneria, geometri e scientifico. C'erano queste quattro scelte in un solo istituto omnicomprensivo. Solo che poi il linguistico l'hanno tolto. Io, convinta che avrei fatto quello per tutti i tre anni, me l'hanno tolto. E quindi era rimasto da scegliere: Geometri, ma io negata e “handi” **(fa gesto con le mani ironico per prendere in giro la sua disabilità)** come faccio? Non potevo farcela. Scientifico facevo cagare in qualsiasi materia matematica. Quindi, ok, cosa faccio? Ah, non c'è più molta scelta, fai ragioneria. Ok, faccio ragioneria **(ride)**. È andata esattamente così. Quindi, diciamo, non c'era alternativa. Era scegliere tra il meno peggio, dove rischiavo meno di essere bocciata.*

(...) E poi oh, è finita per piacermi. È stata una cosa molto strana. I primi due anni no, perché avevo un insegnante che era incapace di insegnare economia aziendale. Anzi, lui non sapeva nemmeno che io fossi nella classe... Poi in terza arriva un professore di economia aziendale con la P maiuscola. E io mi appassiono proprio malamente, come se non ci fosse un domani. A tutte le materie. Cioè, è stata proprio una conseguenza. Cioè, ha iniziato a piacermi lui e quindi poi ha iniziato a piacermi diritto, economia politica, tutte le materie. Mi è scattato qualcosa. Perché comunque mi sentivo in difetto di essere in questo indirizzo che non mi piaceva. Invece poi, è arrivato lui e ha iniziato a insegnare molto bene. E così mi sono appassionata, tant'è che poi ho fatto economia e commercio all'università.

Miriam si trova a dover scegliere una scuola tra un paniere di opzioni molto limitato rispetto a quella che lei stessa ritiene essere la sua “adattabilità” fisica, rispetto alle sue passioni (l’indirizzo linguistico che Miriam desiderava intraprendere è stato soppresso proprio nell’anno in cui avrebbe dovuto iniziare il nuovo ciclo scolastico) e all’offerta formativa dell’Istituto comprensivo italiano in cui ha svolto l’intero percorso scolastico in continuità, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado.

La decisione di Miriam potrebbe sembrare estremamente condizionata, ma a ben vedere la scelta tra un ciclo e l’altro si configura frequentemente come una selezione all’interno di un repertorio assai ristretto di opzioni possibili. Nel caso italiano non si tratta di una limitazione formale, perché a differenza di altri paesi è possibile scegliere qualsiasi indirizzo di scuola secondaria di secondo grado e qualsiasi percorso universitario a prescindere dal percorso di studi precedente; ma si tratta piuttosto di una limitazione “materiale” e fattuale che raramente viene esplicitata in classe nei percorsi di orientamento informativo, dove è comune presentare tutti gli indirizzi come

ugualmente percorribili. Si tratta, a mio avviso, di una forma di inganno: non menzionare in alcun modo i condizionamenti di classe, di genere, di razza, di abilità, così come i fattori legati al rischio di dispersione e abbandono - tutti ampiamente documentati dalla letteratura sociologica e pedagogica sull'orientamento - e, allo stesso tempo, non tentare nemmeno di tradurre queste informazioni e categorie sociologiche all'interno di una didattica orientativa accessibile e stimolante anche per studenti molto giovani, significa di fatto mettere in secondo piano le condizioni di vita materiali e sociali degli studenti. In questo modo si favorisce un orientamento che, sottacendo tali elementi, finisce per riprodurre le disuguaglianze già presenti in partenza. D'altronde gli studenti manifestano diffidenza verso un tipo di orientamento asettico e neutrale, una approccio più volte sfidato e criticato in varie modalità dagli studenti: "ma in quella scuola lo sanno tutti che si fanno le risse", "lì ci vai se non hai voglia di studiare", "in quel liceo il voto più alto che mettono è otto", "ma lo sai che son tutti maschi in quella scuola?" (diario di campo scuola blu).

Alcuni esempi delle informazioni informali che invece potrebbero interessare in particolare gli studenti con disabilità e Bisogni Educativi Speciali e le loro famiglie potrebbero essere se il clima è tranquillo o conflittuale (una domanda classica delle famiglie è chiedere se avvengono frequentemente episodi di violenza), se c'è una tradizione di accoglienza per studenti con disabilità e per che tipo di disabilità, se i laboratori sono davvero utilizzati (o se vengono usati come vetrine per gli Open Day), se le classi sono prevalentemente maschili o se c'è una equa distribuzione di genere, se ci sono spazi di decompressione fuori dall'aula, se in generale la scuola ha una buona reputazione. Si tratta di informazioni preziose su cui famiglie e studenti manifestano un bisogno di rassicurazione, ma che nel lavoro di campo della presente ricerca sono sempre rimaste relegate agli incontri informali tra famiglie e docenti.

La mancanza di questo tipo di informazioni nei percorsi di orientamento legittima tutte le pratiche di orientamento informale che, a parere di chi scrive, hanno attualmente un impatto nettamente più sostanziale nella determinazione della scelta: il passaparola, l'esperienza di studenti poco più grandi, le chat tra genitori ad esempio sono alcuni canali alternativi attraverso cui si raccolgono informazioni "autentiche", di prima mano. Tali informazioni però sono fortemente dipendenti dall'ambiente sociale di riferimento e finiscono per riproporre l'immaginario e le traiettorie considerate percorribili per il proprio status e non un ampliamento del proprio immaginario sulle possibilità di vita future.

In secondo luogo, Miriam in una prima fase sembra essere obbligata a un percorso che non le si addice, ma poi grazie all'incontro con un professore molto bravo cambia idea e la sua scelta in un primo momento obbligata diventa parte della sua identità, tanto da portarla a scegliere di

studiare economia e commercio all'università. Ecco che la storia di Miriam mette in luce una ambiguità intrinseca dell'orientamento: da un lato troviamo l'orientamento come "profezia che si autoavvera", la scelta di seguire il proprio destino sociale in un percorso obbligato (o l'unico che si ritiene possibile per sé), dall'altro lato c'è la capacità "orientativa" di una persona (in questo caso un bravo professore) che riesce ad ampliare l'immaginario di Miriam su sé stessa, stimola in lei nuove possibilità di vita e contribuisce così a costruire la sua identità nonostante le limitazioni oggettive nel suo percorso.

In altri termini, un buon orientamento potrebbe lavorare su due piani: da un lato stimolare una presa di coscienza della propria condizione sociale e materiale, esplicitando le barriere di classe e i determinanti sociali che condizionano le scelte scolastiche e di vita e contribuendo a un reale ampliamento delle possibili traiettorie scolastiche di ognuno - approccio di *coscientizzazione* - (Romito, 2024), dall'altro, a livello pedagogico lavorare per l'ampliamento non solo dell'immaginario collettivo e di sé (come ad esempio propongono Batini e Giusti attraverso le pratiche di orientamento narrativo), ma anche affinché in ogni indirizzo, anche quando è l'unica scelta, si possa trovare un adeguato supporto per costruire una traiettoria di vita e un'identità inaspettate e calzanti.

E c'erano altre persone con disabilità alle superiori?

No, poche. Cioè, c'erano molte persone con disabilità magari cognitive o con un programma differenziato. Però di disabilità fisiche/sensoriali che io sappia poche, ma ci sono state perché comunque le aule erano accessibili. Quando sono arrivata io la preside ha rifatto i bagni, ha reso accessibile l'aula magna dopo anni. Alla scuola media invece... Non so perché tutte le medie le ho fatte in un bagno di merda. Cioè, le medie sono state proprio... Infatti io andavo in quello dei professori, perché era ingestibile. Poi dopo è arrivata questa preside, in prima superiore ha rifatto i bagni, ha rifatto tutto, era tutto accessibile, bello. In Eritrea è tanto, fidati.

Quindi non c'è una sorta di classe speciale?

No, assolutamente no.

Nemmeno nella scuola pubblica?

Vabbè lì ci sono 60 persone in un'aula. Non c'è distinzione di nessun tipo. Poi, alle elementari ci sono i turni. C'erano dei bambini che per il primo semestre andavano a scuola la mattina e per il secondo semestre andavano a scuola dalle due alle sei. 60 in classe, più turni, quindi ti puoi immaginare. Madonna. E poi dalle medie il programma è tutto in inglese. Quindi matematica, storia, tutto in inglese. Dalle medie, le superiori, tutta l'università. Cioè tigrino si fa praticamente solo alle elementari...

Tornando alla tua scuola media, ma anche in generale, ti va di raccontarmi qualche episodio che ti viene in mente, qualche momento particolarmente inclusivo o un momento di difficoltà che ricordi? Se ti va puoi anche raccontarlo per immagini, quello che ti viene in testa.

Allora, il primo giorno delle superiori. In che classe sono? Papà, dove mi hai iscritto? È stata questa la domanda. Perché lì ovviamente era un gran bordello. E mi fa, io ti ho iscritto a ragioneria. No, ma nell'elenco sei tra i geometri. No, io non voglio fare geometri. E ho passato tipo la prima ora delle mie superiori in ufficio, in segreteria, a non capire dove cazzo mi avevano messo. Alla fine, mi hanno iscritto a ragioneria. Molto bene. Alla fine ero felice di essere nella classe di ragioneria, perché davvero le altre due mi avrebbero rovinato la vita, cioè non potevo fare quella cosa.

E disabilità, oh, sì, nel senso... Sono molto più legate all'assistente che al rendimento scolastico, diciamo, perché comunque, ripeto, col fatto avevo il privilegio di sapere molto bene la lingua ero facilitata molto nello studio e ci mettevo la metà del tempo degli altri a studiare e fare qualsiasi cosa.

Comunque pensandoci mi viene in mente la maturità: non avevo il tempo in più perché non sapevo di averne diritto. E infatti dopo il primo giorno dell'esame di maturità sono tornata a casa e sono tipo svenuta dalla stanchezza perché non riuscivo a scrivere a lungo. E la seconda prova l'ho fatta a metà perché le mie mani hanno letteralmente smesso di funzionare e gli esaminatori non mi hanno detto che io potevo chiedere tempo in più. Prima della maturità, alle superiori, i prof sapevano che io facevo fatica, ci mettevo di più, e non c'era nessuna cosa, diciamo, ufficializzata: i professori semplicemente lo sapevano e mi lasciavano

scrivere anche dopo la campanella, così. Alla maturità, invece, io questa cosa non la sapevo e ho fatto letteralmente la seconda prova a metà perché non riuscivo, cioè le mie mani hanno detto ciao. E io sono tornata a casa in lacrime, distrutta. Poi cos'è successo? Che il lavoro comunque l'avevo impostato bene. Non so se tu sai l'esame di ragioneria come si fa, comunque devi fare tipo un bilancio da zero, così. Adesso non mi ricordo neanche più. Quindi avevo impostato tutto perfettamente, però mancava proprio la stesura del bilancio. Io non ci sono arrivata a quello, cioè era finito il tempo, poi ti viene l'ansia, crisi, panico, così. E io ho pensato, ecco, mi bocciano, io non passo l'esame di maturità, poi vabbè, alla fine in realtà ho preso 13 su 15 (ride). Vabbè. Perché il lavoro era impostato. Comunque non mi hanno mai fatto un percorso in cui ti dicono quello di cui hai diritto o meno. Era proprio così il contesto. Forse non si formalizzava tutto, capito? Cioè la mia insegnante di sostegno era una tipa qualsiasi che non sapeva neanche parlare l'italiano. Parlava in tigrino. Lei parlava in tigrino con me. Però, capito, non ha mai saputo cosa dirmi...

è all'università che ho scoperto il fantastico mondo del tempo in più, eccetera, eccetera. Solo quando sono arrivata in Italia ho scoperto che ho rischiato di non superare l'esame di maturità perché non sapevo di avere diritto a qualcuno che scrive al posto tuo o comunque di un qualche tipo di agevolazione perché le mie mani per sei ore di fila non riescono a scrivere.

Sollecitata nel riflettere su quali episodi di inclusione e disabilitazione le affiorassero in mente, emerge la Miriam del presente, attivista in un gruppo che si occupa di diritti per persone con disabilità: “non sapevo di averne diritto”, “avevo il privilegio di sapere bene la lingua”, “non mi hanno mai fatto un percorso in cui ti dicono quello di cui hai diritto o meno”. Miriam pone l'attenzione sulle mancanze strutturali dell'istituzione, delle quali si rende conto solo a posteriori, come solo a posteriori riconosce gli sforzi della dirigente della scuola italiana all'estero per rendere accessibili i locali della scuola in un contesto in cui la sua presenza era eccezionale perché c'erano poche persone con disabilità fisiche o sensoriali.

“Non sapevo di averne diritto” è una considerazione che molti studenti potrebbero fare su vari temi che li riguardano direttamente. L'istituzione scolastica dovrebbe prevedere dei momenti di formazione in cui si studiano effettivamente i diritti posseduti in quanto studenti e come questi diritti sono stati acquisiti, ovvero a partire da movimenti di insegnanti e studenti capaci di portare una riflessione critica e di organizzare un'attivazione politica tra il dentro e il fuori scuola. Oggi, ad esempio, sempre più studenti lamentano il fatto di non sapere come viene definita una valutazione, in base a quali criteri, in funzione di che obiettivi. Ne rivendicano il diritto e il valore

formativo. Lo stesso potrebbe valere per il diritto all'inclusione. La scuola stessa dovrebbe fornire una formazione adeguata sui diritti degli studenti con disabilità, mentre spesso ciò a cui si assiste, tanto nelle pratiche di orientamento quanto nella vita scolastica quotidiana, è una vera e propria lotta per vedere i propri diritti concretamente applicati. A tal proposito, strutturare dei percorsi di educazione civica, ad esempio, che comprendano un lavoro di consapevolezza dei diritti in diversi ambiti della scuola e della società potrebbe contribuire a una autentica pedagogia della partecipazione, in cui gli studenti si allenano a prendere parola con reali strumenti e consapevolezza per farlo.

Poi in realtà venire qua pensavo sarebbe stato molto più, tipo, rivoluzionario. Però in realtà ho avuto più difficoltà in Italia anche parlando per assurdo di accessibilità. Perché quando sono arrivata qua, sì, c'era l'ufficio disabili, ma era tutto così un casino, non si capiva niente, era tutto troppo burocratico, cioè, non si capiva davvero un cazzo. Poi anche quando ci avevi capito qualcosa era un continuo lottare per il banco, per questo e quello... Cioè, io ho passato il primo anno e mezzo in cui tutti i giorni dovevo andare in portineria a dire in quale aula avevo lezione per farmi portare il banco, finché poi non li ho minacciati e allora dopo hanno comprato dei banchi, ma in realtà ho scoperto che poi erano i miei che conoscevano un tipo dell'università che era ai piani alti e l'ho scoperto, insomma, un gran bordello, ma è successo perché questo qui dall'alto che conoscevano ha fatto mettere i banchi. Tutto questo in un posto futuristico fighissimo, nuovissimo, bellissimo... alla facoltà di Economia e commercio. (...) Mi è piaciuta talmente tanto l'economia e la facoltà in indirizzo ragioneria che poi ho deciso di continuare all'università ti dicevo, anche se in realtà, con il passare del tempo, quando ho iniziato a fare podcast e attivismo mi sono resa conto che ero più portata per le materie umanistiche. Ero lì che dicevo "ma a me piace studiare queste cose.. mi piace studiare psicologia, sociologia, tutte queste robe, no?" Però poi, economia, effettivamente, è una facoltà che ti dà certezza. Infatti, cioè, per dire non stavo neanche cercando lavoro e mi hanno assunto, hai capito? Son contenta così.

Non è questa la sede per aprire un dibattito sull'accessibilità in università. Ai fini del presente lavoro ritengo invece importante porre l'attenzione su un ulteriore aspetto emergente dalle parole di Miriam, ormai quasi al termine del suo racconto biografico: nel contesto italiano i diritti sono formalmente riconosciuti, ma spesso alcune procedure burocratiche li rendono inesigibili, o

comunque creano una serie di barriere - meno visibili di quelle architettoniche - e di difficoltà. Provando a scendere ancora più a fondo, quella dei diritti non è solo una questione di informazione - essere consapevoli e informati su quali diritti sono stati acquisiti e garantiscono una protezione - ma è soprattutto una questione di organizzazione, ovvero un discorso più pratico sugli strumenti migliori per mettere le persone nelle condizioni di esercitare effettivamente i propri diritti in un contesto di vita “naturale”, fluido, come dovrebbe essere l’ambiente scolastico e universitario, senza la continua necessità di un intervento speciale a proprio favore - certamente l’accessibilità si costruisce anche imbastendo un dialogo aperto con l’istituzione, una dialettica sempre perfezionabile, ma costruire un dialogo è diverso dal sentirsi costantemente nella posizione di dover chiedere una facilitazione che spetterebbe di diritto -. In questo senso, nel contesto italiano, alcune procedure burocratiche si possono interpretare come un dispositivo di disabilitazione, nel senso foucaultiano del termine: dispositivi che obbligano a stare nella posizione subordinata di chi deve continuamente chiedere e di conseguenza *dipendere*.

Capisco. Ma mi manca un passaggio forse importante: come è avvenuto l’aggancio con questa famiglia italiana che ti ha seguito tutti questi anni?

Certo, praticamente, questa famiglia è venuta giù in Eritrea, quando io avevo tre anni, da questa suora, in questo convento, perché loro già facevano progetti di... mandavano pacchi giù in Africa e così, e per il loro venticinquesimo anniversario hanno scelto di andare in una delle missioni in cui mandano cibo o cose. Io ero in questo convento con mia mamma, perché casa mia era molto piccola, molto, molto, molto piccola, oltre ogni tua immaginazione di piccolo, non c'era lo spazio fisico per fare fisioterapia, movimento.

E quindi andavo in questo convento dove c'era una suora italiana che loro conoscevano, andavo lì tutti i giorni con mia mamma a fare gli esercizi al sole, col tappettino e così, avevo tre anni (sfoglia la galleria e mi mostra una foto di lei con la madre in un giardino pieno di palme). Loro mi hanno conosciuto lì ed è stato tipo amore a prima vista, perché io non so perché stavo contando in italiano mentre mia mamma mi teneva su, cioè stavo facendo l'esercizio, dicendo uno, due, tre, quattro in italiano, e han detto “questa piccola neretta perché sta parlando italiano?” E da lì è partito tutto il percorso: sono venuta in Italia con mia mamma la prima volta, poi lei era incinta, quindi ha partorito qua in Italia ed è stata più di un anno, per cui ho fatto quell'anno di asilo qua, poi l'anno dopo sono venuta con mio papà e poi dopo da sola, venivo da sola con uno dei miei insegnanti della scuola italiana.

Giù hai fratelli e sorelle? E se sì, studiano anche loro alla scuola italiana?

Giù ho tre fratelli maschi e una sorella, e qua invece di mie sorelle italiane ne ho tre, perché poi questa famiglia è diventata una famiglia, cioè sono i miei familiari. In Eritrea i miei fratelli hanno fatto tutti la scuola eritrea, io ero l'unica privilegiata, perché di fatto non te lo puoi permettere se sei una famiglia normale. A me gli studi, le tasse, il taxi per andare a scuola me lo pagavano dall'Italia, non per forza la famiglia, ma comunque tutto un contesto parrocchiale, eccetera, che, diciamo, mi hanno adottato, non so come dirlo precisamente... facevano tipo un'accoglienza tramite un progetto con la Caritas in cui mio papà italiano era già coinvolto (...).

Comunque invece i miei fratelli hanno fatto tutti la scuola pubblica. Loro praticamente hanno fatto la scuola lì ed essendoci la dittatura c'è il servizio militare obbligatorio per tutti, donne, uomini, chiunque, a fine percorso scolastico. Anzi, durante l'ultimo anno scolastico, quindi tu vai in questo, diciamo, mega posto di addestramento militare, dove fai l'ultimo anno delle superiori mentre fai addestramento, mentre devi dare anche l'esame di maturità. Perché dopo, in base a come va il tuo esame di stato, cioè, si decide la tua vita, perché se prendi un voto alto hai la possibilità di scegliere le facoltà più belle, altrimenti decidono loro poi dove posizionarti. Questo anno obbligatorio ha anche una funzione di selezione di chi poi sta nell'esercito...

Dalle parole di Miriam emergono quattro nodi che hanno avuto un impatto decisivo sulla sua esperienza scolastica nel corso degli anni: l'accessibilità degli spazi (a partire dal bagno, l'aula, i banchi); la costruzione del gruppo, dell'ambiente, anche umano (la presenza di una classe accogliente, il bullismo, la competitività nelle materie scientifiche); un insegnante bravo, il rapporto con lui e con le materie che prima riteneva poco appetibili e, infine, l'esigibilità dei diritti in autonomia, anche senza la protezione della famiglia (il tempo in più all'esame di maturità, la continua richiesta dei banchi all'università).

Oltre a questi quattro nodi, la storia di vita scolastica di Miriam è peculiare perché in alcuni frangenti della sua storia la sua condizione la rende “visibile” e le permette di prendere una direzione fuori da un destino familiare e sociale, una direzione a cui i suoi fratelli non hanno avuto accesso. La sua capacità di parlare fluentemente italiano, la sua disponibilità a dialogare tranquillamente con gli adulti e forse anche la sua condizione di disabilità contribuiscono a creare una situazione di eccezionalità che lei rimarca più volte, definendosi *privilegiata*. Miriam incontra una famiglia che crede molto in lei e che crede nei progetti di cooperazione e assistenza internazionali, e in questo modo ha la possibilità di cambiare il corso della propria biografia e di sperimentarsi su un terreno diverso da quello della maggior parte dei ragazzi e ragazze cresciuti in Eritrea. Ripercorrendo la narrazione della sua storia di vita sembra che non esca mai da uno stato di eccezionalità, ma tale condizione non riguarda specificamente la sua disabilità e le difficoltà legate ad essa. Miriam infatti non parla della sua disabilità come un dramma, una lettura spesso attribuita dall'esterno e legata a un modello individuale e patologizzante della disabilità (Oliver, 1990), ma in un qualche modo la lascia in secondo piano, esplicitando questa sua condizione solo per mettere in evidenza le barriere culturali e materiali che ha incontrato in ogni grado scolastico.

Infine un'ultima considerazione riguardo il rilancio finale di Miriam sulla possibilità di virare verso un corso di scienze umanistiche o sociali: osservare un processo di orientamento e riorientamento lungo come quello raccontato in questo racconto biografico permette di comprendere come sia illusorio e superficiale concentrare le attività orientative sulla scelta più imminente. Un buon orientamento prevede sempre delle esclusioni “interessanti”, percorsi di vita che possono essere scartati e che possono ricomparire nel corso della propria biografia imprevedibilmente, come riscoperte.

Carla

Carla è una giovane lavoratrice bolognese. Ci siamo incontrate alle riunioni organizzative per una manifestazione per i diritti delle persone con disabilità e oggi ci incontriamo in un bar del centro di Bologna. Ha accettato di raccontarmi la sua storia di vita scolastica che, come quella di Miriam, ha origine in un paese estero.

Ciao Carla, per iniziare vorrei chiederti qual è stato il tuo percorso scolastico. Dove hai frequentato le scuole medie, le superiori, se hai frequentato l'università...

Ho fatto le elementari fino alla quarta in Marocco, quindi in un paese straniero, con una lingua straniera. Ero lì perché mio padre lavorava per l'ambasciata italiana e ci ho vissuto otto anni. Quindi il mio percorso di studi dalla quinta alla prima media, una volta rientrata in Italia, è stato di recupero, perché la scrittura e la fonetica francese sono completamente diverse da quelle italiane. In quei due anni ho vissuto in provincia, vicino Bologna, in un paesino vicino a Calderino, dove andavo a scuola.

Passati due anni non potevo andare nella scuola vicino a casa, come è solito scegliere, ma in una scuola media a Bologna senza barriere architettoniche. Dopo quel percorso ho scelto una scuola superiore che mi potesse dare continuità, e mi avevano consigliato un'altra scuola a Bologna poco distante che allora era un liceo delle scienze sociali. Diciamo che è stata più una scelta un po' pilotata dai maestri e quindi mi sono un po' lasciata trascinare e ho scelto questa scuola. Mi conveniva prima di tutto perché era senza barriere. Poi perché sapevo di essere seguita dalla stessa educatrice delle medie, che abitava vicino alla scuola superiore e mi aiutava nelle cose pratiche, prendere appunti, tirare fuori i libri dallo zaino. Poi ho scelto quel liceo anche perché non c'era latino e perché era una scuola dove facevi sei ore al giorno, ma il sabato stavi a casa. Quella educatrice l'ho mantenuta per sette anni dalla seconda media alle superiori, poi alle superiori è stata affiancata da un'insegnante di sostegno che avevo per una decina di ore a settimana e la differenza è che, non lo so, per esempio l'insegnante di sostegno era esperta su delle materie, invece l'educatrice dava un aiuto più concreto che non un insegnamento, mi aiutava anche nell'andare in bagno, cosa che l'insegnante di sostegno non faceva, e all'epoca avendo io bisogno di due persone, venivano lei e la bidella. Quindi per dire al di là delle materie non c'è mai stato un approccio del tipo educativo, tipo magari in quinta si poteva chiedere anche ai compagni di aiutarmi per il bagno, per togliere la giacca, invece dovevano sempre essere loro il mio punto di riferimento, cosa che poi in gita a Berlino in quinta mi ha dato un po' di problemi perché nel momento in cui volevo legare di più con i miei compagni di classe c'è stato un attimo un confronto su questa cosa, perché tipo l'educatrice era diventata quasi come una compagna di banco, ma non avevamo la stessa età, non avevamo tante cose in comune, non sentivo tanto la possibilità di vivermi bene la gita. Mi ricordo però che sono riuscita ad andare in gita perché abbiamo

tutti quanti spinto per prendere un pullman accessibile, e sono venute anche mia sorella e l'educatrice.

Le priorità nella scelta della scuola secondaria di secondo grado di Carla sono l'assenza di barriere architettoniche, la continuità dell'educatrice che la seguiva in precedenza, la comodità dei trasporti, l'assenza del latino e la possibilità di frequentare la scuola per soli cinque giorni a settimana. Si tratta in quasi tutti i casi di opzioni su cui il singolo studente non ha un'influenza diretta e che dipendono invece dalla struttura organizzativa e dai dispositivi istituzionali dell'inclusione, più o meno garantiti a seconda della zona geografica e della singola scuola. A ben vedere, Carla menziona alcuni dei temi centrali ricorrenti nei rapporti annuali dell'ISTAT *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità* (ISTAT, 2025 e precedenti): in tutta Italia solo il 40,5% delle scuole sono accessibili per studenti con disabilità motorie, percentuale a cui bisogna aggiungere la quota molto bassa di scuole con segnalazioni visive per sordi/ipoudenti (16,7%) e la quasi totale inesistenza, almeno nell'ambito del sistema scolastico pubblico, di scuole con mappe a rilievo e percorsi tattili per ciechi/ipovedenti (1,1%). Allo stesso modo, il rapporto dell'anno scolastico 2023/2024 segnala una forte discontinuità nel rapporto alunno insegnante con più di uno studente su due (il 57% degli studenti con disabilità) che ha cambiato insegnante per le attività di sostegno rispetto all'anno precedente, quota che sale al 61% nelle secondarie di primo grado. A tal proposito, il DM n. 32 del 26 febbraio 2025 affronta il tema della continuità introducendo la possibilità di delegare alle famiglie la conferma del docente di sostegno con contratto a tempo determinato già assegnato allo studente nell'anno precedente. Come diverse associazioni scientifiche e sindacali hanno fatto notare, si tratta di un provvedimento che aggiunge forti elementi di discrezionalità e delegittima la scuola ponendo il gradimento delle famiglie prima della libertà di insegnamento. Tale provvedimento rappresenta una falsa risposta al reale problema all'origine della discontinuità, ovvero la sistematica condizione di precarietà lavorativa degli insegnanti (tutti, non solo quelli per le attività di sostegno) e alla conseguente alta mobilità tra scuole e singoli studenti alla ricerca di posti disponibili per l'anno scolastico successivo. Infine, le carenze del trasporto pubblico specializzato dipendono dai singoli enti territoriali e dai fondi a disposizione, ma anche dalla presenza di una solida rete territoriale di associazioni in grado di supplire alle mancanze istituzionali, come emergerà nel corso della storia di vita scolastica di Carla.

Allo stesso tempo, Carla mostra come anche la continuità delle figure di supporto se protratta per un periodo di tempo lungo può generare delle storture, come ad esempio una poca propensione a comprendere quando è necessario farsi da parte per favorire scatti nella costruzione della propria autonomia o modificare delle prassi consolidate in direzione di un intervento più solido dal punto di vista educativo (*non c'è mai stato un approccio del tipo educativo, tipo magari in quinta si poteva chiedere anche ai compagni di aiutarmi per il bagno, per togliere la giacca, invece dovevano sempre essere loro il mio punto di riferimento, cosa che poi in gita mi ha dato un po' di problemi perché nel momento in cui volevo legare di più con i miei compagni di classe c'è stato un attimo un confronto su questa cosa, perché tipo l'educatrice era diventata quasi come una compagna di banco*).

Il racconto di Carla mette in luce come le condizioni strutturali del sistema dell'inclusione nella scuola pubblica, sebbene in lento miglioramento da anni, risultino ancora insufficienti per garantire che la scelta della scuola secondaria di secondo grado per uno studente con disabilità avvenga principalmente sulla base dei suoi desideri e delle sue abilità, come suggeriscono le nuove Linee guida sull'orientamento formativo (MIM, 2022a), invece che sulla base delle condizioni materiali delle scuole e quindi della propria condizione medica. In questo senso, il problema dell'accessibilità delle scuole non è meramente un problema materiale, ma anche culturale e simbolico, perché la mancanza di strutture adeguate facilita un approccio alla disabilità di tipo patologizzante, costringendo continuamente il singolo studente ad adattarsi e a preoccuparsi della propria condizione medica prima di tutto il resto, confrontandosi continuamente con un ambiente potenzialmente ostile.

Quindi da parte dei compagni di classe c'era solidarietà?
Com'era l'ambiente della scuola? Se vuoi puoi anche raccontarmi episodi, immagini che ti vengono in mente.
Possono essere momenti di esclusione, di inclusione, di presa di coscienza...

Dal terzo anno sì. I primi due anni ho trovato una classe un po' sfigata e ci sono stati un po' di episodi di bullismo, quindi è stato un po' problematico. Cioè, diciamo, non proprio pesante, però i miei compagni mi facevano molte domande, vedevano che i miei voti erano sempre sufficienti e tipo nelle assemblee di classe per la maggior parte l'argomento ero io, quindi mi sono sentita un po' così... Per i voti in particolare, cioè era un ambiente un po' competitivo. E

poi immaginati, chiedevano come fosse fatto in realtà il mio compito... dopo un po' va bene, però anche basta.

Comunque poi è stato bello il fatto di vedere come le cose sono evolute. Ad esempio in prima superiore sono rimasta a casa e non ho potuto partecipare alla gita scolastica, poi sì. A ginnastica a un certo punto hanno iniziato a farmi fare qualcosa per non mettermi in panchina, partite di volano, anche solo tenendo la racchetta. Era già qualcosa. Poi dopo dal terzo anno ho cambiato sezione perché a causa delle mille bocciature non si poteva fare una classe di 10 persone, allora ci hanno uniti a un'altra classe.

Nel dibattito pubblico sull'inclusione scolastica spesso si sostiene che una più ampia e riformata accoglienza delle persone con disabilità nei percorsi liceali - dove gli studenti con disabilità studenti sono ampiamente sottorappresentati - possa avere un duplice effetto: da un lato rendere accessibile e più accogliente un percorso scolastico tradizionalmente selettivo, dall'altro stimolare un processo di inclusione utile a ridurre per tutti gli studenti il livello di performatività, competizione, ansia e stress legati a questo indirizzo scolastico (Lucisano, 2023; Morales-Rodríguez, Martínez-Ramón, Narváez Peláez, Corvasce, 2023).

Al momento, nel contesto italiano, non ci sono ricerche che dimostrano in modo sistematico questa ipotesi: una mancanza che potrebbe costituire un'interessante pista di ricerca. Tuttavia, per quanto l'ipotesi sia generalmente condivisibile, la storia di Carla mostra come la struttura organizzativa e le prassi pedagogiche dei licei possano sovrastare il processo di inclusione. In altri termini, la presenza di studenti con disabilità - con esigenze, tempi e modalità differenti di essere valutati e di vivere la scuola - non garantisce *automaticamente* la riduzione del clima performativo che caratterizza l'esperienza liceale di molti.

Ad esempio Carla, riflettendo su un episodio di bullismo o disabilitazione vissuto nel suo percorso, richiama in primo luogo il tema della valutazione e del clima selettivo e competitivo del liceo frequentato (*i miei compagni mi facevano molte domande, vedevano che i miei voti erano sempre sufficienti e tipo nelle assemblee di classe per la maggior parte l'argomento ero io, quindi mi sono sentita un po' così... Per i voti in particolare, cioè era un ambiente un po' competitivo. E poi immaginati, chiedevano come fosse fatto in realtà il mio compito... (...) dal terzo anno ho cambiato sezione perché a causa delle mille bocciature non si poteva fare una classe di 10 persone, allora ci hanno uniti a un'altra classe*).

Più che alla sua condizione medica o all'atteggiamento degli insegnanti, Carla condanna il sospetto dei compagni verso la sua valutazione personalizzata, percepita come ingiusta. Tale episodio permette di ipotizzare che, per uno studente di liceo, possa essere oggi più semplice accettare la presenza di un compagno con disabilità piuttosto che un sistema di valutazione radicalmente diverso e percepito come ingiusto perché non standardizzato. D'altronde l'inclusione degli studenti con disabilità in Italia ha ormai alle spalle cinquant'anni di storia di una riforma strutturale, che ha portato in molti casi alla normalizzazione positiva di pratiche inclusive e a una cultura dell'inclusione più consolidata, seppur sempre a rischio di arretramenti, mentre il tema della valutazione formativa, sebbene già presente in diversi pensieri pedagogici italiani della seconda metà del Novecento (Ciari, 1972; Milani, 2010; De Bartolomeis, 1975, 1983; MCE, 2018), è tornato al centro del dibattito pubblico sulla scuola negli ultimi anni (Corsini, 2024; Nigris, Balconi, 2025; Vannini, 2024). In tale dibattito le resistenze verso un modello valutativo differente sono ampiamente documentate anche tra studenti e famiglie, così come crescono parallelamente, ma ancora in minoranza, le voci a sostegno di una valutazione rinnovata e realmente formativa. La letteratura docimologica mostra infatti come la valutazione - e in particolare l'impiego del voto numerico - sia spesso ridotta dagli insegnanti, più o meno consapevolmente, a un dispositivo per categorizzare gli studenti e per esercitare parte del proprio potere e autorità sulla classe. Anche nell'ambito della valutazione, come in quello dell'orientamento e dell'inclusione, emerge quindi un divario significativo tra la ricerca accademica e la prassi scolastica quotidiana. In questa prospettiva, sarebbe particolarmente stimolante immaginare progetti sperimentali rivolti ai licei, in cui l'inserimento di studenti con disabilità si accompagni alla sperimentazione di pratiche di valutazione formativa.

Infine, Carla sottolinea che accanto alle difficoltà legate a competizione e valutazione - affrontate spesso "pubblicamente" in assemblea di classe - si sono registrati nel tempo anche alcuni miglioramenti. Tra questi, l'inclusione nelle ore di attività motoria (un ambito scolastico in cui l'integrazione appare più garantita, come mostrano anche i più recenti dati ISTAT) e l'impegno dei compagni nell'organizzare la sua partecipazione alla gita a Berlino. In questi casi, la presenza di Carla ha favorito movimenti di solidarietà e consapevolezza collettiva, mettendo in luce l'importanza della cooperazione tra pari nel comprendere e superare le dinamiche di disabilitazione.

Poi come hai continuato dopo le superiori?

All'università ho scelto di fare lingue, volevo un po' mantenere vivo il francese ma volevo fare l'interprete quindi sarei dovuta andare a Forlì perché il dipartimento è là. Però anche lì avrei dovuto trovare una mediazione, perché andare lì ogni giorno e non avere bene le idee chiare di come fare poi per l'assistenza e tutto quanto rendeva le cose difficili. Ho scelto piuttosto di fare un percorso qua a Bologna sempre di lingue e letterature straniere (cioè non interpretariato). Ma prima di scegliere è passato un annetto e nel mentre ho scelto di intraprendere un percorso di un'università online di psicologia. Dal momento che non c'erano degli aiuti concreti per accompagnarmi ed essendo abituata alle superiori ad avere una copertura quasi totale, all'università mi sono trovata completamente in una situazione nuova e quindi dovevo un attimo capire su quali aiuti poter contare. Quando ho contattato l'ufficio dell'università e mi hanno detto che non c'era più la possibilità di avere un mezzo che mi venisse a prendere e portare all'università, ma che avrei dovuto pensarci io in autonomia! Per dire, io potevo recarmi all'università, potevo trovare una persona che mi poteva aiutare a prendere appunti, ma che non mi poteva aiutarmi a togliere la giacca. Per il tipo di assicurazione universitaria, quindi era molto limitante come cosa. Per il trasporto non c'era nessun tipo di aiuto se non attraverso due associazioni che si occupano di diritti per le persone con disabilità. Tramite loro sono riuscita ad avere l'aiuto di un educatore o di un'educatrice che venivano a casa e mi aiutavano a mettere la giacca, guidavano il mio mezzo attrezzato e ad essere accompagnata all'università a spese del comune, ma mettendo il mio mezzo e procurando tutti i contatti da sola. Quindi ho fatto l'università in presenza, ed è stato anche bello vedere come all'inizio mi ero arresa per fare psicologia a casa, poi mi sono resa conto che non era la strada adatta per me e sono tornata sui miei passi. Poi per esempio l'Erasmus non l'ho mai fatto perché comunque lo vedevo sempre molto complicato, difficile e soprattutto perché non conoscevo io personalmente delle persone disposte a fare questo percorso insieme a me, non avevo l'assistenza, che mi potessi seguire, magari anche per dire qualcuno dell'ufficio disabili, una persona dedicata a seguire l'Erasmus. L'Erasmus se hai una disabilità penso che si possa fare, ma è un percorso a cui devi pensare tu.

Le scelte universitarie di Carla risultano ancora una volta fortemente condizionate dalle circostanze materiali e dall'efficienza dei servizi. Avrebbe voluto studiare interpretariato, ma

la distanza da casa, l'assenza di trasporti adeguati, la difficoltà nel capire cosa le fosse effettivamente garantito e, una volta chiarito, la sensazione di dover affrontare in solitudine la ricerca di un sostegno esterno - limitato a due associazioni che si occupano di disabilità e disponibili ad aiutarla solo utilizzando un mezzo di trasporto privato messo a disposizione da lei stessa - hanno reso complicato l'avvio del suo percorso universitario. Per questo motivo ha infine scelto, come ripiego, di iscriversi a un corso di Psicologia presso un'università telematica. Si tratta di una scelta comune per molti studenti con disabilità, che di fronte alle difficoltà della frequenza in presenza si affidano all'e-learning (ANVUR, 2025a), in particolare se la condizione di disabilità viene certificata al di sopra del 66% (ANVUR, 2025b). Non è questa la sede per entrare nel dibattito sulla qualità delle università telematiche rispetto a quelle pubbliche tradizionali, ma è importante osservare come, nel caso di Carla - e probabilmente di molti altri studenti - la garanzia del diritto allo studio offerta dalle università online si fondi sulle persistenti difficoltà nel garantire l'accessibilità e l'inclusione nelle università tradizionali. La forte presenza di studenti con disabilità gravi negli atenei telematici lascia intravedere una connessione triangolare, ancora da approfondire, tra gravità della disabilità (e le relative modalità di certificazione), scelta di un percorso formativo telematico e condizione di isolamento domestico e sociale, condizione che riguarda in Italia oltre 600.000 persone con gravi limitazioni (ISTAT, 2019). È noto, infatti, che l'isolamento abitativo può cronicizzarsi quando scuola e università - intesi come luoghi essenziali di formazione e socializzazione - non riescono a costruire con lo studente un ponte comunicativo, di supporto materiale e anche "affettivo". In questo senso, la didattica interamente online, pur rendendo in un certo senso più esigibile il diritto allo studio, non favorisce il superamento di tale isolamento e produce cortocircuiti.

Infine, Carla cambia idea, torna sui suoi passi e, anche grazie alla possibilità della sua famiglia di procurarle un mezzo privato adatto, riesce a frequentare l'università in presenza, riportando quali siano state per lei le barriere più significative. Oltre a quelle "classiche" e immaginabili, legate all'accessibilità architettonica, Carla attribuisce particolare importanza alle barriere burocratiche e a questioni di sicurezza, tanto rilevanti quanto difficili da garantire concretamente. Per chiarire meglio di che cosa si tratti, mi ha raccontato alcune esperienze vissute sul posto di lavoro dove, sebbene i diritti fossero garantiti sulla carta, farli valere nella pratica si è rivelato faticoso:

Il museo

Ho continuato con un percorso lavorativo, un tirocinio che è durato due anni. Il primo anno è stato difficile. Prima di affrontarlo l'assistente sociale territoriale e un'altra figura specifica per la ricerca di lavoro avevano fatto una ricerca molto attenta che potesse trovare un compromesso per le mie esigenze. Erano riuscite a trovare un posto vicino a casa, un museo, che mi dava la possibilità di arrivarci in autonomia. Lì mi occupavo della comunicazione e affiancavo i miei colleghi che erano esperti anche nella creazione di eventi, nella gestione del sito, nella rassegna stampa. Poi aiutavo grazie alla conoscenza delle lingue. Mi trovavo abbastanza bene ma non mi avevano poi prolungato il periodo lavorativo o comunque non mi avevano dato la possibilità di essere assunta per una problematica anche, non dico solo, ma anche di accessibilità, perché gli uffici erano al secondo piano. C'era l'ascensore ma la problematica era che durante la prova antincendio avevano scoperto che avrebbero dovuto comprare un ausilio necessario per farmi scendere le scale senza usare l'ascensore. Questa è una cosa che vale in tutti i locali pubblici. Quindi oltre all'ascensore dovrebbe esserci sempre questo ausilio, è tipo una sorta di carrozzina mobile. Dove tu vieni posta e viene formato qualcuno in modo tale che ti possa mettere su questa sedia e portarti giù. Solamente che lì erano tutte donne e nessuno si prendeva la responsabilità di fare questa formazione, anche perché mi avrebbero dovuto prendere di peso e mettere su questa sedia. Quindi hanno parlato al direttore del museo e gli avevano chiesto se avessero un altro ufficio dove potermi collocare, però era troppo difficoltoso trovare un altro ufficio all'interno del museo al piano terra.

L'agenzia statale

ho partecipato a un bando di un'agenzia statale, l'ho vinto e ho firmato le dimissioni il giorno dopo. Perché ho preso il primo giorno come giorno di prova e ho visto che come ritmo erano molto stretti, molto rigidi, ed era il 2019 ancora, quindi quando io parlavo di telelavoro mi guardavano tutti come se parlassi arabo: "non ti aspettare che questo cambio arrivi subito e che possa essere immediato" dicevano. Quindi io mi resi conto che come tempistiche era impossibile. Io abitavo vicino ma l'agenzia delle entrate è dopo un cavalcavia scomodo e come autobus non ci arriva nessuno in maniera diretta, quindi avrei comunque dovuto prendere il mio mezzo, essere accompagnata, ma quello l'avevo anche già trovato. Il problema era l'orario di punta in cui c'è tantissimo traffico. Dovevo timbrare il cartellino

entro un certo orario e avevo un'ora di pausa per mangiare, andare in bagno e rimettermi a lavorare. Tutto ciò con 8 ore giornaliere, più avevo diritto alla 104, quindi potevo fare un pomeriggio a casa. Sì, diciamo che per un po' ho cercato sempre di adattarmi, cioè di vedere sempre dove fosse la possibilità di adattamento. Invece in quell'agenzia era una situazione dove ci sono delle regole imposte e tu ti devi adattare nonostante ci fosse un apposito posto nel concorso per lavoratori disabili, in realtà non c'era questo benessere, questo incontro, questo comprendere effettivamente le difficoltà... cioè basti pensare che nel momento della prova al computer qualunque tipo di agenzia dovrebbe metterti a disposizione degli ausili che ti possano far accedere in maniera più autonoma possibile. A un certo punto ho dovuto suggerire io che all'interno del computer c'era la modalità dello schermo, della tastiera su schermo, che loro non conoscevano...

Lo stallo in Università

Invece all'Università è successo che c'era il montascale e si è bloccato mentre io ero sopra. Per scendere ho dovuto chiamare mia zia perché nessuno voleva prendersi la responsabilità di prendermi in braccio. Questo perché l'assicurazione che una persona dovrebbe avere per la mobilitazione, la maggior parte delle assicurazioni la escludono perché dovrebbero pagare di più e in più credo che dovrebbero fare dei corsi apposta, in modo tale da saper prendere una persona. Ci vuole sempre anche che l'altra persona sia consapevole, sia cosciente del fatto che si può fare male.. In quell'occasione sono rimasta lì perché il responsabile del piano non aveva messo in carica il montascale quindi dici ok non mi puoi toccare, non puoi fare.. però almeno metti sotto carica il montascale!

La divisione delle responsabilità

una cosa che trovo incomprensibile è il tipo di aiuto universitario. Non mi spiego sti limiti burocratici. Una volta mi hanno detto che loro possono aiutare una persona con disabilità motoria solo se ha la carrozzina a spinta, se invece ha una carrozzina elettrica non possono prendersi la responsabilità della cosa e ci si vede direttamente in aula. Possono anche “stare lì” con un registratore, possono posizionare il registratore e andarsene. Nell'ufficio disabili dell'Università avevo una persona di riferimento, oltre a un assistente sociale territoriale e una referente delle due associazioni. Quindi alla fine erano cinque persone che mi seguivano. Mentre una persona era stipendiata dalla prima associazione, per la seconda c'erano dei

ragazzi/e del servizio civile che mi accompagnavano a lezione. Però appunto, potevano assistere e aiutare nella movimentazione eccetera, ma non potevano aiutare per il bagno, anche se avevo sempre l'orario fisso e mi controllavo anche per bere e mangiare.

Riemerge qui il tema dell'esigibilità dei diritti, spesso garantiti sulla carta ma difficili da concretizzare. Nel primo caso, quello del museo, nonostante la disponibilità dei colleghi e del direttore, gli interventi di adeguamento e messa in sicurezza degli spazi sono ritenuti insostenibili a fronte della possibilità di assumere Carla, ancora nella posizione di tirocinante e quindi senza margine contrattuale per chiedere effettivamente che i suoi diritti fossero applicati.

Nel secondo caso, relativo all'agenzia statale, la situazione appare diversa. L'istituzione riserva formalmente posti di lavoro a persone con disabilità, ma questa garanzia si scontra con una formazione spesso inadeguata del personale, soprattutto nell'uso degli ausili tecnologici. Sul piano più "culturale", Carla ha riscontrato un ambiente rigido, poco incline alla comprensione delle difficoltà specifiche e scandito da tempi serrati che rendevano il contesto lavorativo ostile per chi necessita di ritmi più flessibili.

Il terzo caso riguarda invece il montascale in università. Al di là della negligenza del tecnico nel mantenerlo carico, emerge una complessa suddivisione delle responsabilità che produce veri e propri stalli. Chi ha seguito il corso per la movimentazione conosce le tecniche di sicurezza e sa gestire il peso del corpo, ma non può assumere altri compiti; chi invece si occupa di assistere nel prendere appunti, accompagnare a casa, guidare il mezzo attrezzato o prestare supporto in bagno ha competenze diverse, ma altrettanto frammentate. Il risultato è che, trovandosi bloccata sul montascale scarico, Carla ha dovuto chiamare la zia, disposta ad assumersi in prima persona la responsabilità e i rischi della manovra per farla scendere.

In queste esperienze, il diritto allo studio o al lavoro e il bisogno di sicurezza finiscono per entrare in contraddizione. Di fronte a queste difficoltà e agli ostacoli incontrati in contesti di studio e lavoro differenti, la risposta di Carla è stata l'attivismo, a partire dalle battaglie per la mobilità e l'accessibilità degli spazi pubblici, dei luoghi di lavoro e degli esercizi commerciali.

Per me è stata una svolta. Tramite un'associazione, nel senso che a un certo punto c'è stato un cambio generazionale di presidenza. Vedevo che c'erano molte cose che non andavano bene, per esempio una fra tutte l'accessibilità e avevamo un po' visto, cioè rovesciato, la questione mettendola sul positivo. Avevamo creato un'app che si chiamava "Accessible", in cui avevamo iniziato a mappare i locali accessibili. Solo che a livello di costi aveva bisogno di un supporto sostanziale, insomma abbiamo lasciato stare la questione. Poi un giorno, non mi ricordo neanche come, sono arrivata a conoscere STefania e da lì abbiamo iniziato a collaborare insieme.

L'attivismo, la presa di parola partono da questioni relative alla mobilità e all'accessibilità degli spazi pubblici e degli esercizi privati. Potersi spostare liberamente nello spazio è da sempre una questione materiale posta al centro delle rivendicazioni dei movimenti per i diritti delle persone con disabilità. Carla trova quindi la sua forza in un'associazione, fuori dai percorsi formativi, e grazie all'incontro con un'altra ragazza quasi coetanea nella sua stessa situazione. Di lì a breve fonderanno il gruppo bolognese che mi ha accolto durante la ricerca e che negli ultimi tre anni ha contribuito a riportare i diritti delle persone con disabilità nel dibattito pubblico e politico in città.

Conclusione

Come si compongono riproduzione sociale e disabilità nell'orientamento? Cos'è l'autentico sé? Che ruolo hanno gli esperti? Che influenza della famiglia nell'orientamento della persona disabile? Che cos'è una scelta? Come fa una persona che non ti conosce ad orientarti? Quanto gli insegnanti ed esperti conoscono i successivi gradi di istruzione e le scuole a cui orientano? Il percorso di ricerca ha consentito di interrogare in profondità le modalità attraverso cui le pratiche di orientamento scolastico contribuiscono a costruire, limitare o ampliare le possibilità formative in particolare degli studenti con disabilità. L'indagine, condotta in un lungo arco di tempo con approccio qualitativo ed etnografico, ha permesso di osservare direttamente il funzionamento quotidiano dei dispositivi di orientamento in diversi contesti scolastici del territorio bolognese, mettendo in luce le implicazioni pedagogiche e sociali che ne derivano.

Il dialogo tra la tradizione della pedagogia speciale e i contributi dei Disability Studies ha offerto una cornice interpretativa utile per spostare lo sguardo dalla disabilità come condizione individuale alla disabilità come costruzione sociale e relazionale. In questa prospettiva, la teoria della violenza simbolica di Bourdieu ha consentito di leggere l'orientamento come pratica attraverso cui si riproducono, spesso in forma implicita, disuguaglianze educative e gerarchie di valore tra percorsi, saperi e soggettività. Tale concetto ha permesso di inquadrare una forma di segregazione "dolce" - perché non obbligata dal punto di vista formale - della maggior parte degli studenti con disabilità in specifici indirizzi di studio e in particolare verso le carriere tecniche e professionali.

Dal lavoro etnografico emergono due dinamiche principali. La prima riguarda la funzione di costruzione identitaria delle attività di orientamento, inteso come uno dei pochi spazi in cui a scuola ci si interroga sulla definizione di sé e in cui avviene una negoziazione esplicita delle aspettative familiari, sociali e istituzionali proiettate su di sé. In tal senso, le scelte degli studenti con disabilità appaiono ancora frequentemente guidate da logiche di tutela più che di promozione dell'autonomia, con un'enfasi sui bisogni medico-funzionali che tende a oscurare i desideri e le aspirazioni personali in molti casi espresse esplicitamente dagli studenti.

La seconda dinamica concerne il ruolo dei dispositivi istituzionali - in particolare i materiali della didattica orientativa, il consiglio orientativo e la distinzione tra PEI a obiettivi personalizzati con prove equipollenti e PEI differenziato - che concorrono a naturalizzare la canalizzazione degli studenti verso percorsi tecnico-professionali. I casi di Magda, Sandra, Gil e Thomas esemplificano chiaramente questa tendenza, tutti orientati verso istituti professionali, in linea con la traiettoria più comune tra gli studenti con disabilità cognitiva in uscita dalla scuola secondaria di primo grado.

Da una prospettiva foucaultiana, si può osservare che il dispositivo dell'orientamento non si presenta come un meccanismo perfettamente strutturato o coerente: al contrario, esso funziona proprio in virtù della sua capacità di essere riprodotto e rielaborato dai diversi attori che vi partecipano, ciascuno appropriandosi della sua logica in modo differente. Tale logica si declina, di volta in volta, attraverso saperi e pratiche eterogenei - dalla mindfulness alla psicologia, dalle teorie dell'intelligenza a quelle della personalità, dalla teoria della scelta razionale alla centralità a tratti ossessiva per l'inserimento lavorativo - che vengono intrecciati in modo contingente e pragmatico. Gli adulti coinvolti - docenti, orientatori, genitori, psicologi - assumono così ruoli diversi: il "guru", il mentore, il "buon educatore" che intende promuovere culturalmente lo studente, la famiglia che agisce spinta da timori e aspettative sociali.

Ne emerge un campo professionale costruito spesso in modo empirico e frammentario, privo di un sapere sistematico condiviso e attraversato da riferimenti teorici parziali o volgarizzati, talvolta persino da credenze di senso comune - come nel caso, emblematico, della psicologa che distingue rigidamente tra emisfero destro e sinistro del cervello, o come nella riproposizione di una semplice e stereotipata distinzione tra licei, istituti tecnici e professionali a fronte di un'offerta formativa evoluta nel tempo, molto più ampia e varia. Tutti questi attori, pur nella varietà delle loro posizioni, finiscono per partecipare al medesimo disegno: la riproduzione del sistema scolastico senza metterne realmente in discussione le fondamenta. In tal senso, continua a mancare uno spazio autentico e strutturale di ascolto, di espressione e di riflessione, capace di dare voce agli studenti come soggetti attivi nella costruzione del proprio percorso formativo e di vita.

A fare da contraltare a queste dinamiche, le esperienze di Miriam e Carla, le giovani adulte incontrate nella fase conclusiva della ricerca, restituiscono una prospettiva diversa, segnata da consapevolezza critica e pratiche di attivazione e resistenza quotidiana. Le loro traiettorie

mostrano come l'orientamento possa trasformarsi da dispositivo di canalizzazione a spazio di autodeterminazione, quando sostenuto da contesti educativi inclusivi, ma soprattutto da occasioni di attivazione sociale e di allenamento alla presa di parola, esperienze che spesso hanno luogo fuori dall'ambiente scolastico e in grado di valorizzare la pluralità dei modi di apprendere, di allenare la presa di parola e di allargare lo spettro dei futuri possibili.

Le attività osservate sul campo hanno rivelato una diffusa standardizzazione delle pratiche orientative, come ad esempio le uscite didattiche in aziende locali, gli incontri con psicologhe e formatrici esterne, o i progetti per la promozione delle carriere STEM. Queste attività, pur rientrando nelle 30 ore previste dalle recenti Linee guida ministeriali per l'orientamento, tendono a riprodursi identiche a prescindere da chi ne fruisce e rientrano a pieno titolo nel modello culturale neoliberale centrato sulla competitività e sul successo individuale, modello che, come illustrato nel quadro teorico, a parere di chi scrive rappresenta la cornice concettuale più solida per inquadrare le recenti politiche italiane ed europee sull'orientamento *lifelong* e per comprendere come esse vengano interpretate dagli insegnanti e riadattate nelle aule scolastiche. Ne deriva, fuori di retorica, un orientamento prevalentemente adattivo, più attento a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro che a promuovere percorsi di consapevolezza e di coscientizzazione tra gli studenti.

In particolare l'analisi dei materiali utilizzati - come i test di autovalutazione e i questionari sulle preferenze professionali - mostra come essi influenzino simbolicamente la costruzione dell'identità degli studenti, proponendo una visione riduttiva e categorizzante di sé. In pochi casi si è osservato un orientamento realmente formativo, capace di favorire riflessioni autentiche e processi di coscientizzazione personale e collettiva. Più spesso, le attività si sono ridotte a esercizi preparatori alla scelta della scuola o della futura professione, limitando il potenziale trasformativo dell'esperienza orientativa.

Infine, un elemento cruciale riguarda ciò che è rimasto assente: la costruzione di un repertorio di esperienze orientative che coinvolga attivamente il corpo, le emozioni e la dimensione esperienziale dell'apprendimento di studenti spesso molto giovani. L'ampliamento dell'immaginario, pur tematizzato in alcune attività di orientamento narrativo come la lettura del brano "Cinque", è rimasto confinato a un livello intellettuale, senza tradursi in esperienze incarnate. Allo stesso modo, appare quasi del tutto assente un lavoro di educazione ai diritti del lavoro, fondamentale in un contesto in cui l'orientamento è sempre più precocemente finalizzato alla futura collocazione professionale. Una scuola che si vuole autenticamente

democratica dovrebbe invece fornire agli studenti strumenti di analisi critica del contesto socio-economico in cui si trovano a operare, evitando un'adesione passiva alla narrazione proposta dalle realtà produttive del territorio e dal discorso politico mainstream. In questa prospettiva, rendere più attivo e partecipativo l'orientamento richiede di ripensare l'intera didattica in direzione attiva e laboratoriale, superando la subordinazione del lavoro e dell'operosità alle logiche della produttività, che ne rappresentano una degenerazione ideologica.

Per quanto riguarda le possibili ricerche future, si aprono almeno due direzioni: da un lato, l'approfondimento qualitativo dei processi di inclusione ed esclusione della disabilità nei percorsi liceali, oggi ancora poco esplorati; dall'altro, sperimentare modelli di scuole secondarie di primo grado "politecniche" capaci di coniugare dimensione laboratoriale e riflessività, svincolando l'orientamento dalle sole esigenze del mercato e restituendolo alla sua funzione educativa e democratica.

Bibliografia

Agamben G. (2006), *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, Milano;

Alivernini F., Lucidi F., Pedon A. (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna;

Althusser L. (1970), *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, in *La Pensée*, Vol. 151, pp. 3–38), Éditions Maspero, Paris;

Annamma S., Connor D., Ferri B. (2015), *Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit): Theorizing at the Intersections of Race and Disability*, Teachers College Press, New York;

Antonelli F. (2021), *Le disuguali dimensioni dell'adolescenza. Una analisi attraverso la lente della classe sociale*, Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education. Vol.25 n.61;

Antonelli F. (2023), *Una scuola popolare per le donne: radici, immaginari e pratiche*, MERIDIANA, 34(107), 89-115;

Antonelli F., Tolomelli A. (2023), *Critical pedagogy: undoing and doing education in the contemporary world*, *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 98-108;

Antonelli F., Fabris L. (2023), *Da Basaglia a Vygotskij: l'esperienza di Scuola Popolare Alice. Oltre la diagnosi nell'autoformazione collettiva*, *Pedagogia delle differenze - Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LII, 1, 273-288;

Anzaldúa G. (1987), *Borderlands/La frontera: The new mestiza*, Spinsters/Aunt Lute: San Francisco, CA, USA;

Apple M. W. (1979), *Ideology and curriculum*, Boston, Routledge & Kegan Paul, MA;

Apple, M. W. (1993), *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, Routledge, New York;

Argentin G., Triventi M. (2011), *Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms, Italy 1992-2007*, *Higher Education*, 61, 306-323;

Argentin G., Barbieri G., Barone C. (2017), *Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti*, *Il mulino Rivisteweb*, Politiche sociali, Fascicolo 1, gennaio-aprile 2017;

Baldacci M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma;

- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano;
- Baldacci M. (2023), *Per un'idea di scuola*, Franco Angeli, Milano;
- Ball S. J. (1994), *Education reform: A critical and post-structural approach*, Open University Press, Buckingham;
- Ball S. J. (1997), *Policy sociology and critical analyses of education policy: an overview*, in Halsey A. H., Lauder H., Brown P., & Stuart Wells A., *Education: Culture, economy, and society* (pp. 255–266), Oxford University Press, Oxford;
- Ball S. J. (2012), *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*, Routledge, London;
- Bardasi N., Natali C. (2018), *Io a loro ho cercato di spiegare che è una storia complicata la nostra. Voci, esperienze, testimonianze sulla disabilità all'Università di Bologna*, Bononia University Press, Bologna;
- Barbagli M., Dei M. (1969), *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna;
- Barone C. (2012), *Le trappole della meritocrazia*, Il Mulino, Bologna;
- Barton L., Slee R. (1999), *Competition, selection and inclusive education: some observations*, International Journal of Inclusive Education, Volume 3, 1999, Issue 1;
- Basaglia F. (1968), *L'istituzione negata*, Einaudi, Torino;
- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola: Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento;
- Batini F., Giusti S. (2009), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori, Napoli;
- Beverley J. (2004), *Testimonio: On the politics of truth*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN, USA;
- Bhabha H. K. (1990), *Community, culture, difference*, Routledge, London;
- Bhabha H. K. (1994), *The location of culture*, Routledge, London;
- Bierdz B. (2022), *Disability as performance/curriculum: The subversives mechanization of teaching/performing disability*, Power and Education, 15(2), 214-226;

Biesta G. (2006), *What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning*, European Educational Research Journal, 5(3–4), 169–180;

Biesta G. (2010), *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder Colorado;

Biesta G. (2023), *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Tab edizioni, Roma;

Boarelli M. (2019), *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma - Bari;

Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze;

Bocci F. (2016), *I protagonisti dell'inclusione*, in Bocci F. e Morganti A., *Didattica inclusiva per la scuola primaria*, GiuntiEdu, Firenze;

Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini Scientifica, Milano;

Bocci F., Peliti M., Piacentini A. (2024), *Pensieri e riflessioni per riprendere la rotta*, Cooperazione Educativa, Erickson, Volume 73, Numero 4;

Bohme G., Stehr N. (1986), *The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations*, D. Reidel Pub. Co., Dordrecht;

Borghi L. (2021), *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Edizioni Junior, Bergamo;

Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Meltemi, Milano;

Bourdieu P. (1966), *L'école conservatrice. Les inégalités devant à l'école et devant à la culture*, Revue française de sociologie, 7(3);

Bourdieu P. e Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de Minuit, Paris;

Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Les éditions de minuit, Paris;

Bourdieu P., & Wacquant L. (1992a), *Réponses: Pour une anthropologie réflexive*, Éditions du Seuil, Paris;

Bourdieu P. (1992b), *Les règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, Éditions Seuil, Paris;

Bourdieu P. (2003), *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina Editore, Milano;

Bourdieu P. (2014), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano;

Bowles S., Gintis H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, New York;

Bouteldja H. (2016), *Les Blancs, les Juifs et nous*, La fabrique éditions, Paris;

Broderick A., Leonardo Z. (2016), *Smartness as property: A critical exploration of intersections between whiteness and disability studies*, Critical Inquiry in Language Studies, 11(4), 273–306;

Canevaro A. (1970), *I ragazzi scomodi. Disadattamento dei ragazzi e/o della società?*, edizioni Dehoniane, Bologna;

Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari;

Canevaro A. (2006), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Segrate;

Canevaro A. (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson;

Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna;

Canevaro A., Nocera S., Ciambrone R. (2021), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Erickson, Trento;

Canevaro A. (2023), *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*, Erickson, Trento;

Canguilhem G. (1998), *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino;

Cappelletto F. (2009), *Vivere l'etnografia*, Seid Editori, Firenze;

Caroselli A. (2022), *Palestre di precarietà. Una etnografia delle pratiche conflittuali nella formazione tecnica e professionale*, Ombre corte, Bologna;

Caselli D. (2020), *Esperti. Come studiarli e perchè*, Il Mulino, Bologna;

Castoriadis C. (1995), *L'istituzione immaginaria della società*, Bollati Boringhieri, Torino;

- Catala A., Faucher L. & Poirier P. (2021), *Autism, epistemic injustice, and epistemic disablement: a relational account of epistemic agency*, Synthese 199, 9013–9039;
- Catala A. (2025), *The Dynamics of Epistemic Injustice. Situating Epistemic Power and Agency*, Oxford University Press, Oxford;
- Chapman R. (2025), *L'impero della normalità. Neurodiversità e capitalismo*, Mimesis edizioni, Milano;
- Checchi D. (2010a), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, RicercaAzione, 2, 215-235;
- Checchi D. (2010b), *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*, Politica Economica, 26(3), 359-386;
- Ciari B. (1972), *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma;
- Clifford J. & Marcus G. (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkeley;
- Cohen L., Manion L., Morrison K., (2015), *Research methods in education*, Routledge, London;
- Collis J. (2009), *Social reproduction in classrooms and schools*, Annual Review of Anthropology, 38, pp. 33-48;
- Collins K. M. (2013), *A Disability Studies Response to JTE's Themed Issue on Diversity and Disability in Teacher Education*, Journal of Teacher Education, 64(3), 283-287;
- Connor D.J., Gabel S.L., Gallagher D. e Morton M. (2008), *Disability studies and inclusive education: Implication for theory, research, and practice*, guest editor's introduction, International Journal of Inclusive Education, vol. 12, nn. 5-6;
- Corbetta P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna;
- Corbi E., Sarracino V. (2003), *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Liguori, Napoli;
- Corsini C. (2023), *La valutazione che educa*, Franco Angeli, Milano;
- Corsini C. (2024), *L'occasione persa della valutazione*, SCUOLA & FORMAZIONE, 2/2024, 8-12;
- Costantino E. (2025), *Il movimento per la vita indipendente*, in Valtellina E. (2025), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*, UTET Università, Torino;

Costantino E., Gariglio L. (2025), *Metodologie disabili, neurodivergenti e croniche: etnografia, autoetnografia, creatività, collaborazione ed emancipazione*, in Valtellina E. (2025), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*, UTET Università, Torino;

D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam;

D'Alessio S. (2015), *Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive*, L'integrazione scolastica e sociale, Erickson, vol. 14, n. 2, maggio, pp. 119-127;

Dainese R. (2013), *Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola*, STUDIUM EDUCATIONIS, 3/ottobre, 103-112;

Dainese R. (2015), *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti*, Pedagogia oggi;

Dainese R. (2016), *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano;

Dainese R., Bolognesi I. (2020), *Minori con disabilità provenienti da percorsi migratori: studi e ricerche in contesti educativi, scolastici e sociali*, Educazione Interculturale, Teorie, Ricerche, Pratiche, Vol. 18, n. 2;

Dainese R. (2020), *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano;

Davis A. (2018), *Donne, razza e classe*, Edizioni Alegre, Roma;

Davis L. J. (1995), *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*, Verso Books, New York;

De Bartolomeis F. (1975), *Valutazione e orientamento: Obiettivi strumenti e metodi*, Loescher, Torino;

De Bartolomeis F. (1983), *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano;

De Certau M. (2010), *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma;

De Feo A., Pitzalis M. (2018), *Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato*, Il Mulino Rivisteweb, Etnografia e ricerca qualitativa, Fascicolo 2, maggio-agosto 2018;

De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F. (2023), *Storia della scuola italiana*, Brescia, Scholé, 2023;

De Silva V., Onnis S. (2025), *Antropologia e disabilità*, in Valtellina E. (2025), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*, UTET Università, Torino;

Degrendel S. (2018), *Il colonialismo italiano: tra memoria e oblio* (Tesi di laurea magistrale).
Università di Gent:
https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/508/322/RUG01-002508322_2018_0001_AC.pdf

Deligny F. (2020), *I vagabondi efficaci*, Edizioni dell'asino, Roma;

Della Valle P. (2024), *Gli automotivati. La love story tra scuola e motori*, Alegre, Roma;

Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Venezia;

Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York;

Dewey J. (2019), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Raffaello Cortina editore, Milano;

Dobson E. (2019), *Coherent Inclusivity Through Accessibility: Exploring the Application of Life-Value Ethics to Disability*, University of Winsdor, Electronic Theses and Dissertations, 7698;

Dovigo F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'«Index»*, Carocci, Roma;

Drew G. (2017), *An adult with an autism diagnosis: A guide for the newly diagnosed*. Jessica Kingsley Publishers, London;

Esposito A. (2024), *Come Cristo in croce. Storie, dialoghi, testimonianze sulla contenzione*, Sensibili alle foglie, Roma;

Fanon F. (2002), *Les Damnés de la Terre*, La Découverte, Paris;

Fassin D. (2006), *Un ethos compassionevole. La sofferenza come linguaggio, l'ascolto come politica*, *Antropologia*, 8, 93–111;

Faure E. (1972), *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO;

Fejes A., & Nicoll K. (2008), *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*, Routledge, London;

Ferri B. A. (2019), *DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva*, In R. Medeghini, *Disability studies e inclusione: Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, pp. 15–26, Erickson, Trento;

Field J. (2000), *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Trentham Books, London;

Frank A. (2002), *At the will of the body: reflections on illness*, Mariner Books, Boston;

Freinet C. (2022), *La scuola “moderna”. Guida pratica per l’organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola “popolare”*, Asterios Editore, Trieste;

Freire P. (2022), *Pedagogia degli oppressi*, EGA - Edizioni Gruppo Abele, Torino;

Fricke M. (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford;

Friso V., Caldin R., (2022), *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, STUDIUM EDUCATIONIS XXIII, 1, Giugno 2022;

Foucault M. (1972), *L'ordine del discorso. I meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*, Einaudi, Torino;

Foucault M. (1977), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino;

Foucault M. (2004), *Dits et Écrits 1954-1988*, tomo III (1976-1979), testo 206 (2001), Gallimard, Paris;

Foucault M. (2012), *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France 1979-1980*, Seuil-Gallimard, Paris;

Gabrielli G. (2016), *Educati alla guerra*, Ombre corte, Bologna;

Galfrè M. (2017), *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma;

Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento;

Garland-Thomson R. (1997), *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*, Columbia University Press, New York;

Gattullo M., Visalberghi A. (1986), *La Scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze;

Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York;

Giusti S. (2024), *L’orientamento nella scuola italiana dagli anni Novanta a oggi*, in Guglielmini G. e Batini F., *Orientarsi nell’orientamento* (pp. 81–98), Il Mulino, Bologna;

Ghigi R. (2023), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, Il Mulino, Bologna;

Giroux H. A. (2023), *Pedagogia critica*, Anicia, Roma;

Goodley D. (2014), *Dis/ability Studies. Theorising disablism and ableism*, Routledge, Londra;

Goodson I. F., & Gill S. R. (2011), *The Narrative Turn in Social Research*. Counterpoints, 386, 17–33;

Grimaldi E., Serpieri R. (2013), *Privatising education policy-making in Italy: New governance and the reculturing of a welfarist education state*, *Education Inquiry*, 4(3), 443–472;

Guaraldi G., Genovese E. (2023), *Didattica inclusiva e «Universal Design»*, Erickson, Trento;

Guasconi E., Agrusti F., Leproni R., Oro A., Fabris L. (2023), *Contrastare lo svantaggio socio-culturale nella scuola secondaria di primo grado : promuovere inclusione ed equità negli apprendimenti di base attraverso interventi di Ricerca-Formazione*, *CADMO*, 31, pp. 97 - 117;

Guerzoni G., Antonelli F. (2016), *La lotta alla dispersione scolastica ritesse comunità*, *Animazione sociale*, aprile, pp. 32-52;

Guerzoni G. (2018), *Convivenza o conflitto? Giovani migranti, processi migratori e contesti educativi*, Tecnodid Editrice, Napoli;

Guerini I., Sannipoli M. (2024), *Direzioni inclusive: l'orientamento come ricerca del proprio posto nel mondo*, in Guglielmini G., Batini F. (2024), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna;

Guglielmini G., Batini F. (2024), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna;

Haraway D. (1988), *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, *Feminist Studies*, 14(3), 575–599;

Hart R. (1992), *Children's Participation: From Tokenism To Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre Spedale degli Innocenti, Firenze;

Holford J., Griffin C., & Jarvis P. (1998), *International Perspectives on Lifelong Learning*, Kogan Page, London;

hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano;

Ianes D., Canevaro A. (2008), *Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.

Ianes D., Cramerotti S. (2013), *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*, Erickson, Trento;

Ianes D., Canevaro A. (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, Trento;

Ianes D., Demo H., & Dell'Anna S. (2020), *Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges*, European Journal of Special Needs Education, 35(2), 183–197;

OMS (2001), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - ICF*, Erickson, Trento;

Irigay L. (1989), *Il tempo della differenza*, Editori Riuniti, Roma;

Karaki S. (2023), *Le talent est une fiction. Déconstruire les mythes de la réussite et du mérite*, Lattes, Torino;

Kedar I. (2012), *Ido in autismland: Climbing out of autism's silent prison*, Sharon Kedar;

Landri P. (2016), *Standards and standardisation in European politics of education*, Routledge, London;

Lawn M. (2006), *Soft governance and the learning spaces of Europe*, Comparative European Politics, 4(2), 272–288;

Lewis O. (1966), *I figli di Sanchez*, Mondadori, Milano;

Lichtner M. (2008), *Esperienze vissute e costruzione del sapere*, Franco Angeli, Roma;

Lucchesini F. (2020), *La pubertà a scuola*, gli Asini rivista online: [La pubertà a scuola - Gli Asini - Rivista](#);

Lucisano P. (2023), «*Me and the school*»: *Student perception of anxiety and well-being in the school context*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2023(28), 121–145;

Lugones M. (2003), *Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing coalition against multiple oppressions*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, MD, USA;

Majocchi P. (2024), *Memoria storica e ideologia nei libri di testo*, gli Asini rivista online: [Memoria storica e ideologia nei libri di testo - Gli Asini - Rivista](#);

Martinazzoli C. (2011), *Bambini con disabilità provenienti da contesti migratori: aspetti culturali, educativi e didattici*, Tesi di dottorato UniCatt discussa il 31 marzo 2011;

Mauss M. (1966), *Le tecniche del corpo*, Einaudi, Torino;

Mazzeo A. (2024), *La scuola va alla guerra. Inchiesta sulla militarizzazione dell'istruzione in Italia*, Manifestolibri, Roma;

Medeghini R., Valtellina E., D'Alessio S., Vadalà G., Marra A. (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale*, Erickson, Trento;

Medeghini R. (2015), *La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta*, L'integrazione scolastica e sociale, Vol. 14, n. 2, maggio, pp. 110-118;

Migliarini V. (2017), *Subjectivation, agency and the schooling of raced and disabled asylum-seeking children in the Italian context*, International Journal of Inclusive Education, 21(8), 845–860;

Migliarini V. (2018), *Quale educazione inclusiva? Comprendere la “BESsizzazione” dei Minori Non Accompagnati Richiedenti Asilo in Italia attraverso la prospettiva dei DisCrit*, in *Disability Studies e inclusione, per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A. D., Medeghini R. (2018), Erickson, Trento;

Milani L. (2010), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze;

Minuto V. (2020), *L'apartheid educativo nell'Eritrea italiana: quali scuole per i meticci?*, pp. 699-713, EUM - Edizioni Università di Macerata, History of Education and Children's Literature: XV, 2;

Mladenov T. (2018), *Performativity and the Disability Category: Solving The Zero Theorem*, Critical Sociology, 46(1), 51-64;

Morales-Rodríguez F. M., Martínez-Ramón J. P., Narváez Peláez M. A., Corvasce C. (2023), *Understanding school anxiety in Italian adolescence through an artificial neural network: Influence of social skills and coping strategies*, Children, 10(10), 1688;

Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano;

Morris J. (1991), *Pride Against Prejudice: A Personal Politics of Disability*, Women's press, London;

Movimento di Cooperazione Educativa - MCE (2018), *I 4 passi a scuola. Per una pedagogia dell'emancipazione*, Segreteria Nazionale MCE, Roma;

Mura A. (2018), *Orientamento formativo e Progetto di Vita*, Franco Angeli, Roma;

Mura A. (2021), *Disabilità intellettuale e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione*, L'integrazione scolastica e sociale, Erickson, Volume 20, Numero 2, Maggio;

Murphy R. F. (1990), *The body silent*, W. W. Norton, New York;

Nigris E, Balconi B. (2025), *Dalla progettazione alla valutazione formativa. Docenti che mediano la modificabilità*, In E. Corsini, E. Nigris, *La valutazione alla scuola primaria. Dalla vecchia alla nuova ordinanza: manuale d'uso della valutazione formativa*, pp. 6-19, Sanoma, Milano;

Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento;

Noy C. (2008), *Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research*, International Journal of Social Research Methodology, vol. 11(4);

Nur R. (2024), *Razzismo (contro il). Una maestra nera*, in Raimo C. (2024), *Alfabeto della scuola democratica*, Laterza, Roma - Bari;

Oliver M. (1990), *The Politics of Disablement*, Macmillan, Londra;

Oliver M. (1999), *Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle*, in Flynn R. J., Lemay, R. A., (1999), *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*, University of Ottawa Press, Ottawa;

Oliver M. (1996), *Understanding Disability. From Theory to Practice*, Red Globe Press, London;

Onnis S. (2011), *Le politiche e l'attuale discorso sulla disabilità producono stigma sociale? Analisi di un paradosso attraverso una ricerca etnografica a Roma*, Italian Journal of Disability Studies, n.1, marzo;

Parsons T., Shils E. (2001), *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences*, Routledge, New York;

Passoni R., Lorenzoni F. (2019), *Cinque passi per una scuola inclusiva. Trasformare la didattica con una formazione dal basso*, Erickson, Trento;

Pavone M. (2017), *La Legge sull'integrazione scolastica più amata. Alla ricerca di «radici e antenne»*, L'integrazione scolastica e sociale, Erickson, Vol. 16, n. 4, novembre, pp. 339-351;

Pinna G., Pitzalis M. (2020), *Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra diseguaglianze scolastiche e sociali*, Scuola democratica. Learning for Democracy 1/2020, pp. 17-35;

Pistone F. (2020), *Noi li chiamiamo ragazzi: le violente ingenuità discorsive del babytalk. Spunti per un'analisi dei processi comunicativi nei servizi per disabili intellettivi*, AM. Rivista Della Società Italiana Di Antropologia Medica, 21(50);

Pirro U. (1982), *Mio figlio non sa leggere*, Rizzoli, Segrate;

Pitzalis M. (2021), *Aprire la 'scatola nera' del rapporto tra istruzione, formazione e lavoro*, Scuola democratica, Learning for democracy, 2, pp. 221-230;

Pitzalis M., Nota L. (2025), *L'orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili*, Mondadori Università, Milano;

Plummer K. (2011), *Documents of life 2*, SAGE Publications Ltd, London;

Prince-Hughes D. (2004), *Songs of the gorilla nation: My journey through autism*, Harmony Books, New York;

Raimo C. (2022), *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, Ponte alle Grazie, Milano;

Revelli L. (2024), *Italiani asmarini: profili di parlanti e varietà nell'eritrea contemporanea*, in Siebetchu, *La lingua italiana in Africa. L'Africa nella lingua italiana*, Università per stranieri di Siena Edizioni, Siena;

Roghi V. (2023), *Rileggere "La Grande disadattata" di Bruno Ciari. Genealogia di un saggio per comprendere come e dove indirizzare i processi inclusivi oggi*, Annali online della Didattica e della Formazione Docente, Vol. 15, n. 25/2023, pp. 187-201;

Romito M. (2014a), *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, Il Mulino Rivisteweb, Scuola democratica, Fascicolo 2, maggio-agosto 2014;

Romito M. (2014b), *Provenienze sociali e orientamento scolastico. L'accompagnamento alla scelta della scuola superiore*, Il Mulino Rivisteweb, Etnografia e ricerca qualitativa, Fascicolo 3, settembre-dicembre 2014;

Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini scientifica, Milano;

Romito M., Antonelli F. (2018), *Per un'etnografia dei processi di istruzione. Culture, disuguaglianze, dispositivi*, Il Mulino Rivisteweb, Etnografia e ricerca qualitativa, Fascicolo 2, maggio-agosto;

Romito M. (2024), *Orientamento. Oltre le prospettive di carriera*, in Raimo C., *Alfabeto della scuola democratica*, Laterza, Roma - Bari;

Santamaita S., Laporta R. (2010), *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Mondadori;

Santoni C. (2022), *Intersezionalità e complessità sociale. Una lettura della disparità lavorativa oltre il genere*, Culture e Studi del Sociale, Vol. 7, No. 2;

- Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J., Duarte M. E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., e Van Vianen A. E. M. (2009), *Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century*, Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239-250;
- Savickas M. L. (2011), *Career Counseling*, American Psychological Association, Washington, DC;
- Scego I. (2021), *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi*, Piemme, Casale Monferrato;
- Schianchi M. (2009), *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Feltrinelli, Milano;
- Schianchi M. (2012), *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci, Roma;
- Schianchi M. (2019), *Il debito simbolico. Una storia sociale della disabilità in Italia tra Otto e Novecento*, Carocci, Roma;
- Schianchi M. (2022), *Violenza simbolica e disabilità: alcune riflessioni su un concetto fuori legge*, Sociologia del diritto, 2/2021, pp 98-109;
- Schianchi M. (2024), *Se i diversi tornano a porre problema. Le criticità che assediano la scuola inclusiva*, ANIMAZIONE SOCIALE, 369, 18-31;
- Shakespeare T. (2006), *Disability Rights and Wrongs*, Routledge, Londra;
- Smith L. T. (1999), *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*, Zed Books, University of Otago Press, Dunedin, New Zealand;
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma;
- Spivak G. C. (2004), *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*, Meltemi, Milano;
- Stern D. (2011), *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano;
- Thomas C. (2007), *Sociologies of disability and illness: contested ideas in disability studies and medical sociology*, Macmillan, New York;
- Thrupp M. (2001), *Sociological and Political Concerns about School Effectiveness Research: Time for a New Research Agenda*, in School Effectiveness and School Improvement, 12, 1;
- Travaglini A. (2020), *Inclusione, normalità e disabilità: una rilettura secondo i Disability Studies*, Medical Humanities & Medicina Narrativa, pp. 137-149.

Tremain S. (2005), *Foucault and the Government of Disability*, University of Michigan Press, Ann Arbor;

Tuschling A., & Engemann C. (2006), *From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union*, *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451–469.

Union of the Physically Impaired Against Segregation and the Disability Alliance - UPIAS (1975), *Fundamental Principles of Disability*, London;

Valtellina E. (2024), *Teorie critiche della disabilità. Uno sguardo politico sulle non conformità fisiche, relazionali, sensoriali, cognitive*, Mimesis Edizioni, Milano;

Valtellina E. (2025), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*, UTET Università, Torino;

Van Zanten A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Presses universitaires de France, coll. « Le lien social », Paris;

Vannini I. (2024), *Imparare a valutare nella scuola. Analizzare e ricostruire processi di insegnamento-apprendimento*, Armando Editore, Roma;

Vanolo A. (2024), *La città autistica*, Einaudi, Torino;

Waller W. (1932), *The sociology of teaching*, Wiley, New York;

Ward C. (2018). *L'educazione incidentale*, elèuthera, Milano;

Ward, S. C. (2012). *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education*. Routledge, London;

Watts A. G. (2010), *Rethinking career education and guidance: Theory and practice*, Routledge, London;

Wendell S. (1996), *The Rejected Body. Feminist Philosophical Reflections on Disability*, Routledge, Abingdon;

Willis P. (1977), *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs*, Saxon House, Farnborough;

Willis P. (2012), *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, CISU, Roma;

Zuboff S. (2019), *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, LUISS, Roma.

Sitografia

Arena M. (2024), La disuguaglianza vista dai professionali: a scegliere la scuola è il censo, Domani, sezione Tempo Pieno: [La disuguaglianza vista dai professionali: a scegliere la scuola è il censo](#), consultato il 02.02.2025;

Arena M. (2025), Un anno di scuola in meno, professionale “corsia veloce” verso la manovalanza, Domani, sezione Tempo Pieno: [Un anno di scuola in meno, professionale “corsia veloce” verso la manovalanza](#), consultato il 02.02.25;

Ghidei Biidu D., Marchetti S. (2009), *Abbecedario coloniale: Memorie di donne eritree alle scuole italiane di Asmara*, Zapruder, Schegge, Università Ca' Foscari Venezia: https://iris.unive.it/bitstream/10278/3675981/1/Ghidei%26Marchetti_Abbecedario%20coloniale.pdf;

Giusti S. (2015), Il posto giusto per chi? Contro il consiglio orientativo, La ricerca, Loescher: [Il posto giusto per chi? Contro il consiglio orientativo - La ricerca](#), consultato il 15.04.2025;

Giusti S. (2023), *Ricominciare dall'orientamento*, La Ricerca, Loescher: [Ricominciare dall'orientamento - La ricerca](#), consultato il 22.12.24;

Negrognolo L. (2023), *Movimenti, politica e salute. Prima parte: discorsi e pratiche di salute mentale dentro e fuori dalle istituzioni*, Effimera (rivista online), [Movimenti, politica e salute | Prima parte: discorsi e pratiche di salute mentale dentro e fuori dalle istituzioni - di Luca Negrognolo - Effimera](#), consultato il 28.12.24;

Riforma dell'orientamento prevista nel PNRR: [Riforma dell'orientamento – FUTURA](#), consultato il 12.04.2025;

Romito M., Raimo C. (2022), Per indirizzare gli studenti serve un modello nuovo, <https://www.internazionale.it/essenziale/notizie/christian-raimo/2022/12/02/orientamento-scuola>, consultato il 02.02.2023;

Treccani (1994), *Scuola*, V appendice di Aldo Lo Schiavo: [Scuola - Enciclopedia - Treccani](#), consultato il 05.06.25;

UPIAS Manifesto. *Fundamental Principles of Disability*: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/fundamental%20principles.pdf>, consultato il 25.08.25.

Normativa e report statistici

ANVUR (2025a), *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane*, Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca: https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf;

ANVUR (2025b), *Studenti disabili e DSA nelle università telematiche (Guida 2025)*, Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca: https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/ANVUR-Guida-Universita_Telematiche_2025.pdf;

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale : documento di studio e di proposta*, Roma;

CEDEFOP (2010), *Monitoring and evaluating lifelong guidance systems across Europe (Briefing note No. 1)*, https://www.cedefop.europa.eu/files/9196_it.pdf;

CEDEFOP (2011), *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms*, Publications Office of the European Union: https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf;

Commissione delle Comunità Europee (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52001DC0678>;

Commissione europea (2020), *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52020DC0274>;

Commissione europea (2021), *Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali*, [EUR-Lex - 52021DC0102](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52021DC0102) - EN - EUR-Lex;

Comune di Bologna (2015), *Periferie a Bologna: vulnerabilità e opportunità. Una proposta di misurazione per le città italiane*.

Consiglio europeo (2000), *Conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52000XG0422%2801%29&from=EN>;

Consiglio dell'Unione Europea (2008), *Conclusioni del Consiglio relative al Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 111/1: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29>

Documento Falcucci (1975), *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*;

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Investing in education (2025), Publications Office of the European Union, 2025: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/3311714>, consultato il 25.09.25;

Eurostat (2022), Labour Force Survey (LFS), education data. Data extracted from Eurostat (ESTAT):

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat/_lfse_40/default/table?lang=en&category=dsb.dsb_educ;

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016a), *Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: A review of the research evidence focusing on Europe* (Dyson A., Squires G.), Odense, Denmark: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Early%20School%20Leaving%20Literature%20Review.pdf>;

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016), *Abbandono scolastico precoce e studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali: Rapporto sommario finale*, Odense, Denmark: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/esl-summary-it.pdf>;

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015), *Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance (ELGPN Tools No. 6)*, Cedefop: <https://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>;

Eurostat (2024, 8 marzo), *Le donne hanno rappresentato quasi un terzo dei laureati in STEM nel 2021*: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240308-2>;

Grammenos S. (2024), *Comparability of statistical data on persons with disabilities across the EU* (Studio richiesto dalla Commissione per l'occupazione e gli affari sociali), Direzione generale delle politiche interne dell'Unione europea: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2024/754219/IPOL_STU%282024%29754219_EN.pdf;

INPS (2025, 24 febbraio), *Rendiconto di genere 2024: i dati*: <https://www.inps.it/it/inps-comunica/notizie/dettaglio-news-page.news.2025.02.rendiconto-di-genere-2024-i-dati.html>;

ISTAT (2019), *Conoscere il mondo della disabilità: Persone, relazioni e istituzioni*, Istituto Nazionale di Statistica: <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilita.pdf>;

ISTAT (2020), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - Anno scolastico 2019-2020*;

ISTAT (2023), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali – Anno 2023*, <https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>;

ISTAT (2025), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - Anno scolastico 2023-2024*;

MIM (2010), Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi, *La scuola statale: sintesi dei dati – Anno scolastico 2009/2010*.
https://www.camera.it/temiap/temi16/MIUR_datiannoscolastico200910.pdf;

MIM (2022a), *Linee guida per l'orientamento*, Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre;

MIM (2022b), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione:
https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf/dd6bc968-2a4a-a887-e61e-293333095ff5?version=1.0&t=1664209031873;

MIM, MEF (2023, 1 agosto), *Linee guida concernenti la definizione delle modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno e il modello di PEI. Allegato B al Decreto Ministeriale n. 153*:
https://www.normativainclusione.it/files/2023/09/ALLEGATO_-B_-Linee-Guida.pdf;

MIM (2023, 22 settembre), *Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024*,
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali%2Bdati%2Bdella%2Bscuola%2B-%2BFocus%2Bavvio%2Banno%2Bscolastico%2B2023-2024.pdf>;

MIM (2024, 2 febbraio), *Istruzioni operative per l'attuazione dell'Investimento 1.4 “Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica”*, D.M. 2 febbraio 2024, n. 19:
https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/08/PNRR_M4C1I1.4-Istruzioni_Operative_DM19.pdf;

MIM - Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica (2024, settembre), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità aa.ss. 2021/2022 – 2022/2023*:
https://mim.gov.it/documents/20182/8938897/Focus_Alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.202122_202223.pdf/710cee7f-9a36-b46f-6a7f-7bb231cc81ef?version=1.0&t=1737467255952

MIM (2024, 18 novembre), Lettera del ministro Valditara ai genitori degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di primo grado: [lettera_ministro](#);

MIM (2025, 11 marzo), *Bozza delle nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione*:
<https://www.orizzontescuola.it/indicazioni-nazionali-al-via-la-consultazione-le-scuole-possono-partecipare-fino-al-10-aprile-nota/>;

ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*;

Save the Children (2025, 10 febbraio), *Giornata delle donne e delle ragazze nella scienza: solo il 16,8% di ragazze in Italia laureate in materie STEM*:
<https://www.savethechildren.it/press/giornata-delle-donne-e-delle-ragazze-nella-scienza-solo-il-168-di-ragazze-italia-laureate>.

Allegati

QUADERNO DI ORIENTAMENTO

per gli alunni di terza Scuola Secondaria di 1° grado

La copertina... (da compilare con l' insegnante di arte e immagine)

Un'immagine che mi rappresenta

COGNOME _____ NOME _____

CLASSE _____ SEZIONE _____ PLESSO _____

Non è facile avere le idee chiare su come muoversi e quale scuola scegliere dopo la terza media. Ma niente paura! Iniziamo insieme questo percorso che ti indirizzerà a una scelta consapevole per il tuo futuro.

Questo quaderno è diviso in tre sezioni:

1. *Conoscere se stessi*
2. *Conoscere il mondo del lavoro*
3. *Conoscere le scuole superiori*

Con l'aiuto dei tuoi insegnanti riuscirai ad orientarti per capire di più sulla tua scelta futura.

Per iniziare... (da compilare con l' insegnante di lettere)

Attività 1- LA VALIGIA DELLE MIE RISORSE

Prova a pensare a quelli che sono attualmente i tuoi punti di forza e poi rispondi: quali qualità "porteresti" con te in un viaggio immaginario nel tuo futuro? Scrivilo negli spazi della valigia

Qui trovi alcuni spunti:

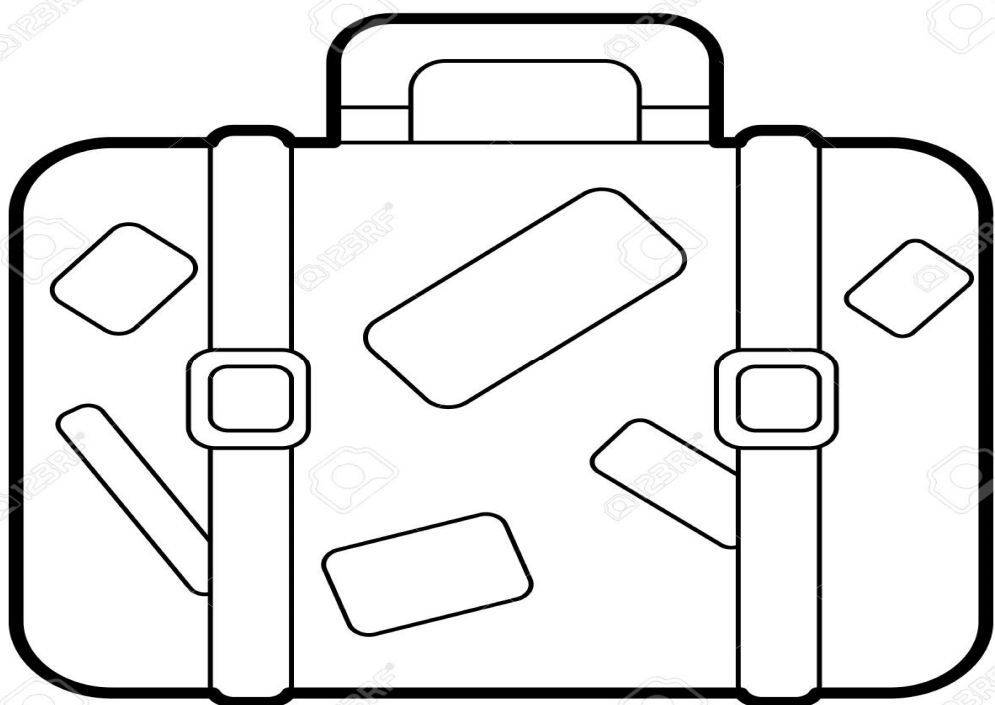
qualità del tuo carattere: calma, creatività, socievolezza...

abilità: usare il pc, ballare, disegnare...

Conoscenze: inglese, matematica, italiano...

Cose: ...

Persone:...

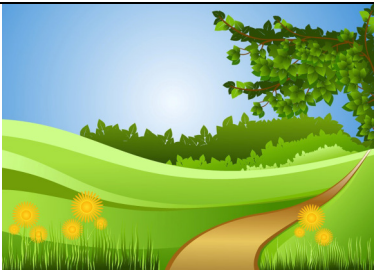


1. CONOSCERE SE STESSI

La prima tappa del nostro viaggio ti porta a conoscere un po' di più te stesso. Farsi queste domande e, soprattutto, risponderci sinceramente è fondamentale. Solo dopo aver riflettuto su te stesso, potrai guardarti attorno e osservare con più consapevolezza il mondo della scuola e delle professioni.

Attività 2 - RIFLETTO SU ME STESSO (da svolgere con l' insegnante di lettere)

A. Come ti vedi da grande? Osserva le vignette e scegli come ti sentiresti a tuo agio da adulto.

 ☐ Stile di vita "pigro"	 ☐ Stile di vita "dinamico"	 ☐ Stile di vita "in carriera"
 ☐ Stile di vita "avventuroso"	 ☐ Stile di vita "verde"/contemplativo	 ☐ Stile di vita "socialmente utile"
 ☐ Stile di vita "sotto ai riflettori"	 ☐ Stile di vita "familiare"	 ☐ Stile di vita "sempre in viaggio"

Come potrebbe essere la tua vita tra venti anni?

B. Come ti senti di fronte alla scelta?

☐	disinteressato (ci penserò più avanti)	perché _____
☐	curioso (voglio informazioni)	perché _____
☐	sicuro (ho già deciso)	perché _____
☐	confuso (ho idee diverse)	perché _____
☐	sfiduciato (non valgo molto, quindi di sicuro sbaglierò)	perché _____
☐	tranquillo (sarò ben consigliato)	perché _____
☐	angosciato (non posso sbagliare!)	perché _____
☐	dipendente (decideranno gli altri)	perché _____

C. Sei un tipo...Segna le caratteristiche che ti rappresentano

☐ Preciso	☐ Sognatore
☐ Socievole	☐ Ambizioso
☐ Curioso	☐ Perseverante
☐ Ordinato	☐ Volenteroso
☐ Creativo	☐ Ribelle
☐ Dinamico	☐ Disorganizzato
☐ Disponibile	
☐ Pratico	

Chiedi ora ad un amico o amica, ad un insegnante e ad un familiare di leggere l'elenco e di scegliere 3 qualità che ti appartengono.

INSEGNANTE _____

GENITORI _____

AMICO _____

D. Ti conosci abbastanza? Scegli per ciascuna voce l'alternativa che tra le tre si adatta maggiormente a te.

ADATTABILITA'	☐ Sono molto rigido ☐ Mi adatto abbastanza ☐ Mi adatto bene a molte situazioni
AMBIZIONE	☐ Non ho grandi aspirazioni ☐ Mi piace migliorare ☐ Quando ho un obiettivo, lo devo raggiungere
ANIMAZIONE	☐ Mi piace stare in disparte ☐ Mi piace stare in gruppo ☐ Amo fare il leader
ANSIA	☐ Sono calmo ☐ A volte mi agito ☐ Sono nervoso e teso
APPRENDIMENTO	☐ Sono lento ☐ A volte ho difficoltà ☐ Imparo con facilità
AUTORITA'	☐ Non dò quasi mai ordini ☐ Comando solo chi conosco bene ☐ Mi faccio sempre ascoltare
AUTOSTIMA	☐ Valgo poco ☐ Conosco i miei limiti ☐ Mi apprezzo abbastanza
COMUNICAZIONE	☐ Sono chiuso ☐ Mi piace parlare ☐ Parlo molto
CONCENTRAZIONE	☐ Sono distratto ☐ Se voglio, so concentrarmi ☐ Mi concentro senza problemi
DINAMISMO	☐ Sono pigro ☐ Sono attivo se una cosa mi piace ☐ Non sto mai fermo
ESPOSIZIONE	☐ Sono confuso quando faccio un discorso ☐ Mi sforzo di usare termini esatti ☐ Mi esprimo con chiarezza
IMMAGINAZIONE	☐ Non ne ho ☐ Per certe cose sono creativo ☐ Ho una forte immaginazione

INDIPENDENZA	☐ Non so fare le cose da solo ☐ Preferisco che mi dicano cosa fare ☐ Mi piace fare da solo
METODO	☐ Sono un po' pasticcione ☐ Cerco di fare le cose con metodo ☐ So organizzarmi
MOTIVAZIONE	☐ Sono spesso svogliato ☐ Ho qualche interesse ☐ Sono curioso
ORDINE	☐ Sono disordinato ☐ Metto in ordine solo alcune cose ☐ Sono ordinato e preciso
RESPONSABILITA'	☐ Non mi piace assumermi responsabilità ☐ Accetto compiti di responsabilità ☐ Mi piace assumermi responsabilità
RISCHIO	☐ Non accetto nuove sfide ☐ Accetto qualche rischio ☐ Cerco il rischio
UMORE	☐ Sono spesso di malumore ☐ Sono lunatico ☐ Sono spesso di buonumore
VOLONTA'	☐ Ho bisogno di incoraggiamento ☐ Dimostro spesso forza di volontà ☐ Arrivo dove voglio arrivare

Le mie caratteristiche salienti sono:

E. Join the adjectives with their definition: ...(da svolgere con l' insegnante di inglese)

ORGANIZED	is orderly; plans things carefully
ENERGETIC	has good self-control
RESOURCEFUL	reliable; can be trusted
RESPONSIBLE	hard working; tireless
CO-OPERATIVE	needs few things to fix a problem
DISCIPLINED	forceful; pushy
DEPENDABLE	has knowledge or skills through experience
AGGRESSIVE	works well with others
EXPERIENCED	always tries to do the right thing
KNOWLEDGEABLE	eager and interested
CONSCIENTIOUS	is serious about the job
ACCURATE	waits calmly; doesn't get upset
THOROUGH	can change easily
PATIENT	makes and invents new things
WELL-GROOMED	neat and tidy in appearance
FLEXIBLE	exact; without mistakes
CREATIVE	having a good deal of knowledge
MOTIVATED	complete and detailed
PUNCTUAL	can be trusted
MATURE	on time
PRACTICAL	acts like an adult, not a child
QUALIFIED	is willing to talk and give information
COMMUNICATIVE	is actively looking for success
RELIABLE	deals with what circumstances require
COMPETITIVE	has the training or experience
AMBITIOUS	wants to be more successful than others

What are you like?

Attività 3 - TEST "PERSONALITÀ" (da svolgere con l' insegnante di approfondimento)

Quali sono i caratteri distintivi della tua personalità? Prova a scoprirlo con questo test!

	sì	abbastanza	no
preferisco lavorare o studiare in gruppo			
prima di prendere una decisione preferisco ascoltare le opinioni delle persone di cui mi fido			
sono disponibile al confronto con gli altri			
non temo il giudizio degli altri sul mio lavoro			
credo che gli altri abbiano fiducia in me			
riesco in genere a convincere quelli che hanno opinioni diverse dalle mie			
riesco in genere ad orientare il giudizio degli altri			
sono capace di organizzare il lavoro degli altri			
sono consapevole dei miei limiti e delle mie potenzialità			
sono aperto a opinioni e idee anche diverse dalle mie			

PROFILO

se prevalgono i sì - Sei molto determinato nel raggiungimento degli obiettivi che ti prefiggi; hai attitudine al lavoro di squadra e sei attento a recepire tutte le opinioni e le proposte, ma hai la capacità di decidere alla fine in autonomia.

se prevalgono i no - Hai attitudine alla leadership e all'organizzazione del lavoro; ti lasci generalmente poco influenzare dalle opinioni altrui e tendi talvolta a sopravvalutarti. Il tuo pregio principale è la sicurezza in te stesso.

se prevalgono gli abbastanza - Credi nelle tue capacità ma vorresti che anche gli altri ci credessero di più: tendi a non esporti in prima linea; anche se non hai attitudine al comando sei affidabile e preciso nel lavoro e hai molto senso critico.

Ora discuti dei risultati in classe!

Attività 4- TEST "APPRENDIMENTO" (da svolgere con l' insegnante di matematica)

Sei un tipo intuitivo o metodico? Hai più capacità di analisi o di sintesi? Quali sono i tuoi ritmi di apprendimento? Prova a scoprirlo con questo test!

	sì	a volte	no
nel fare una scelta mi fido dell'intuito			
nell'affrontare un problema mi affido all'improvvisazione			
se devo affrontare più difficoltà contemporaneamente non mi demoralizzo			
risolto un problema me ne vengono subito in mente altri altrettanto urgenti			
riesco a passare con facilità da un'occupazione ad un'altra senza farmi prendere dall'ansia			
non credo che sia importante stabilire un ordine di priorità nelle cose da fare			
riesco a parlare in pubblico senza perdere di vista l'idea principale del discorso			
riesco a raggiungere gli obiettivi che mi sono posto			
se devo prendere una decisione difficile in poco tempo, riesco con rapidità ad esaminare i diversi aspetti della situazione			
se devo fare un lavoro impegnativo, preparo una scaletta mentale (o scritta) delle cose da fare			
prima di iniziare un lavoro cerco di trovare il metodo per farlo			
preferisco fare più cose contemporaneamente piuttosto che una cosa alla volta			
sono sempre aperto alle novità e agli avvenimenti mondiali			
quando studio un problema mi piace consultare il maggior numero possibile di fonti e dati sull'argomento			
riesco sempre a rispettare una scadenza			

PROFILO

se prevalgono i sì - Il tuo tipo di apprendimento è sistematico: riesci con facilità a mettere a fuoco, uno per volta, tutti gli aspetti di un problema e ad esaminarli con calma. Cerchi di affrontare le situazioni di stress in modo tranquillo e razionale. Hai però difficoltà nel confrontarti con discipline e problemi che non rientrano in un determinato schema logico.

Il tuo profilo di apprendimento è sicuramente più affine all'area scientifico-tecnologica.

se prevalgono i no - Il tuo tipo di apprendimento è non sistematico: sei capace di operare nello stesso tempo su diversi fronti. Sei una persona piena di interessi, curiosa e attenta alle novità. Hai difficoltà a confrontarti con discipline che prevedono un'organizzazione molto schematica e rigorosa dei saperi e delle conoscenze.

Il tuo profilo di apprendimento è sicuramente più affine all'area umanistica e delle scienze economiche, giuridiche e sociali.

se prevalgono gli a volte- Il tuo tipo di apprendimento unisce la teoria alla pratica: sei capace di analizzare un problema in maniera scientifica ma riesci anche ad adattare le tue conoscenze al caso pratico che si presenta. Il tuo profilo di apprendimento è sicuramente più affine all'area sanitaria e dell'area delle scienze economiche, giuridiche e sociali.

Attività 5 - TEST "ABILITÀ" (da svolgere con l' insegnante di tecnologia)

Quali sono le attività in cui riesci meglio con meno fatica? Prova a scoprirlo con questo test!

	sì	abbastanza	no
sono capace di analizzare e sintetizzare rapidamente un problema			
i miei criteri-guida sono: precisione e rapidità			
mi piace occuparmi di tutti i dettagli di un lavoro che sto curando			
sono un appassionato di informatica			
mi piacciono i problemi e i giochi di logica			
riesco bene nelle attività manuali			
i miei criteri-guida sono: efficacia e produttività			
mi piace inventare e progettare cose nuove			
ho una buona memoria visiva			
riesco facilmente ad organizzare il lavoro mio e degli altri			

PROFILO

se prevalgono i sì - In te prevale la capacità di sintesi logica relativamente a competenze di tipo scientifico. Sei capace di organizzare il lavoro tuo e degli altri, pianificare, ottimizzare i tempi di lavoro, coordinare gruppi, interagire con altre persone.

Il tuo profilo è sicuramente più affine all'area scientifico-tecnologica.

se prevalgono i no - Ti piace studiare con cura tutte le variabili di un problema, prendendo tutto il tempo necessario. In te prevale la capacità di analisi. Sei più incline a lavorare da solo piuttosto che in gruppo, non ami organizzare il lavoro altrui, credi che la precisione e la completezza siano più importanti della velocità e dell'efficienza.

Il tuo profilo è sicuramente più affine all'area umanistica.

se prevalgono gli abbastanza - Hai una certa disposizione a mettere a frutto le conoscenze, acquisite nel corso di uno studio solitario, all'interno di un gruppo di lavoro. In te prevale l'attitudine al dialogo e al confronto delle esperienze.

Il tuo profilo di apprendimento è sicuramente più affine all'area delle scienze economiche, giuridiche e sociali.

Attività 6 - TEST INTERESSI SCOLASTICI E PROFESSIONALI *(da svolgere con l' insegnante di matematica)*

Istruzioni per la compilazione:

Il questionario contiene una lista di attività: dovrai indicare quanto ti interessa ciascuna attività. Esprimi spontaneamente le tue preferenze senza tener conto se occorre una preparazione specifica per svolgere tale attività. Non ci sono risposte giuste o sbagliate ma devi valutare esclusivamente quanto ti senti attratto da ciascuna attività descritta nel questionario.

Per dare le risposte segui le seguenti istruzioni:

- punteggio 0: se l'attività per te non ha NESSUN INTERESSE (non mi piace per niente);
- punteggio 1: se l'attività per te ha POCO INTERESSE (mi piace poco);
- punteggio 2: se l'attività per te ha INTERESSE (mi piace);
- punteggio 3: se l'attività per te ha INTERESSE MOLTO ALTO (mi piace molto);
- punteggio 4: se l'attività per te ha INTERESSE ALTISSIMO (mi piace moltissimo).

ATTIVITÀ	LETTERA	PUNTEGGIO
Avere interesse per le varie espressioni artistiche	A	
Sostenere una conversazione in una o più lingue straniere.	B	
Aiutare le persone in difficoltà.	C	
Comporre temi e brevi racconti.	D	
Lavorare in una banca.	E	
Realizzare l'impianto elettrico di una casa.	F	
Da un disegno su carta saper realizzare un modello di abito.	G	
Cercare metodi scientifici per migliorare gli allevamenti di bestiame.	H	
Conoscere e realizzare procedimenti chimici di laboratorio.	I	
Progettare o sovrintendere alla costruzione di un edificio.	J	
Lavorare per contribuire allo sviluppo dell'innovazione tecnologica.	K	
Conoscere la composizione degli alimenti e le tecniche di conservazione dei cibi.	L	
Tra le materie scolastiche preferire l'educazione artistica	A	
Occuparsi dell'organizzazione di viaggi e vacanze nell'ambito di un'agenzia turistica.	B	
Misurare la temperatura, fare analisi del sangue, fare iniezioni.	C	
Studiare le regole grammaticali e della sintassi e saperle applicare alla lingua italiana e straniera.	D	
Seguire l'andamento dell'economia dei paesi.	E	
Eeguire la revisione, la messa a punto o la lubrificazione di un motore.	F	
Studiare storia del costume, della moda e dell'abbigliamento.	G	
Conoscere i diversi tipi di spighe del grano.	H	
Insegnare matematica alle medie, alle superiori oppure all'università.	I	
Visitare un cantiere edile.	J	
Configurare, installare e gestire sistemi di elaborazione di dati e reti.	K	
Cucinare i vari tipi di cibi.	L	
Studiare storia dell'arte ed i vari stili architettonici e d'arredamento nel corso dei secoli.	A	
Fare l'interprete in congressi, incontri o fiere internazionali, ecc.	B	

Fare lo psicologo/la psicologa	C	
Acquistare periodicamente dei libri.	D	
Curare la contabilità di una piccola azienda.	E	
Occuparsi dell'istallazione o riparazione di apparecchiature telefoniche o televisive.	F	
Lavorare in un salone o in un centro di bellezza.	G	
Formulare delle ipotesi sulla fertilità del terreno e studiare il modo per migliorarla.	H	
Visitare con interesse un museo di storia naturale.	I	
Conoscere i materiali da costruzione e l'impiego delle più comuni macchine da cantiere.	J	
Migliorare i sistemi di telecomunicazione.	K	
Saper preparare la sala di un locale per un ricevimento o un rinfresco.	L	
Utilizzare la grafica per esprimere idee, concetti.	A	
Occuparsi della comunicazione commerciale di una ditta con i suoi clienti esteri.	B	
Ascoltare i problemi e i bisogni delle persone.	C	
Studiare gli usi, i costumi e la civiltà dei vari popoli.	D	
Lavorare in un ufficio legale (presso un avvocato o un notaio) o in un Ente pubblico (ad es. uffici della Regione, ecc.).	E	
Lavorare con trapani, torni, pinze e cacciaviti.	F	
Realizzare oggetti con materiali vari (legno, plastilina, ceramica, ecc.).	G	
Cercare di capire i motivi che condizionano la fioritura di determinate piante.	H	
Studiare la vita e la struttura della cellula.	I	
Dedicarsi alla valutazione tecnica ed economica di beni (fabbricati, terreni) privati e pubblici.	J	
Lavorare nell'ambito della ideazione e applicazione di dispositivi e strumenti informatici.	K	
Lavorare in un bar, ristorante o trattoria.	L	
Ideare e progettare costruzioni moderne.	A	
Leggere le principali opere di autori e autrici stranieri nella loro lingua madre.	B	
Insegnare in una scuola materna o primaria.	C	
Studiare il latino ed il greco	D	
Studiare i problemi di conduzione o amministrazione di un'azienda.	E	
Disegnare, costruire o collaudare impianti termici, idraulici od elettrici.	F	
Lavorare in una sartoria.	G	
Studiare e diagnosticare le malattie degli alberi ed effettuare interventi di cura.	H	
Studiare le possibili applicazioni di una formula matematica astratta.	I	
Fare misurazioni di terreni per costruire strade o autostrade.	J	
Gestire progetti che si occupano di sicurezza e privacy delle informazioni che circolano sul web.	K	
Gestire un albergo.	L	
Progettare e realizzare opuscoli e manifesti pubblicitari.	A	
Insegnare una lingua straniera.	B	
Lavorare in strutture per persone anziane o disabili.	C	
Insegnare materie letterarie in una scuola.	D	
Lavorare in un commissariato di polizia o di un altro corpo (carabinieri, finanza, vigili, ecc.).	E	

Individuare un guasto in una apparecchiatura elettronica e ripararlo.	F	
Studiare la storia del trucco estetico e teatrale nei secoli.	G	
Svolgere preferibilmente attività all'aria aperta.	H	
Sapere perché certe sostanze alterano l'equilibrio naturale dell'ambiente.	I	
Dedicarsi alla ristrutturazione di edifici antichi.	J	
Acquisire le conoscenze matematiche necessarie per utilizzare i diversi linguaggi dei computer.	K	
Conoscere le tradizioni culinarie di altre paesi.	L	
Visitare mostre e gallerie d'arte.	A	
Conoscere altri paesi e culture.	B	
Fare l'animatore di un gruppo in una colonia o in un doposcuola.	C	
Andare a teatro, al cinema, all'opera.	D	
Occuparsi della difesa dei diritti delle persone e dei cittadini e cittadine.	E	
Conoscere le leggi internazionali che regolano il traffico aereo, navale o ferroviario.	F	
Fare il parrucchiere da uomo o per signora conoscendo le varie tecniche di colorazione e taglio dei capelli.	G	
Conoscere l'arte della coltivazione della vite, del trattamento delle uve e della fermentazione dei vini.	H	
Nel lavoro occuparsi prevalentemente di numeri, disegni e calcoli.	I	
Lavorare presso agenzie immobiliari.	J	
Nel lavoro utilizzare solo e sempre il computer.	K	
Inventare ricette gastronomiche e scoprire nuovi sapori.	L	

Come calcolare il risultato:

Inserisci nella tabella sotto il totale dei punteggi che hai ottenuto per ognuna delle lettere:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Punteggio												

Adesso inserisci le lettere in ordine decrescente (dal più alto al più basso) in base ai punteggi ottenuti. In caso di parità di punteggio riportale nella stessa casella:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Punteggio												

Come leggere i risultati:

Ogni lettera si corrisponde ad un orientamento professionale:

- A:** ORIENTAMENTO ARTISTICO GRAFICO
- B:** ORIENTAMENTO LINGUISTICO TURISTICO
- C:** ORIENTAMENTO EDUCATIVO PSICOLOGICO E SOCIO SANITARIO
- D:** ORIENTAMENTO UMANISTICO LETTERARIO
- E:** ORIENTAMENTO GIURIDICO ECONOMICO COMMERCIALE
- F:** ORIENTAMENTO ELETTRICO MECCANICO TECNICO
- G:** ORIENTAMENTO ARTIGIANALE PRATICO ESTETICO
- H:** ORIENTAMENTO AGRO AMBIENTALE
- I:** ORIENTAMENTO SCIENTIFICO NATURALE
- J:** ORIENTAMENTO EDILE
- K:** ORIENTAMENTO INFORMATICO

L: ORIENTAMENTO ALBERGHIERO

Per scoprire l'ambito professionale legato all'orientamento/-i in cui hai raggiunto più punti e i percorsi formativi ad essi collegati, vai all'infografica "Scegliere la scuola superiore" (spicchio "Scegli la scuola che fa per te"):

<http://www.planyourfuture.eu/Tabs/Templates/25/page04.html>

Ti consigliamo poi di leggere la descrizione di tutti gli ambiti per avere una panoramica completa dei percorsi formativi e gli sbocchi professionali ad essi collegati. Potresti riflettere su percorsi sconosciuti o che non avevi considerato oppure scoprire nuove passioni e interessi!

Attenzione! L'orientamento artistico - grafico (lettera A) nell'infografica è diviso in due ambiti: ambito artistico e ambito grafico. Scopri quello che corrisponde di più ai tuoi interessi.

Attenzione!! Gli orientamenti linguistico – turistico (lettera B) e alberghiero (lettera L) nell'infografica sono raggruppati in un unico ambito. Scopri quello che corrisponde di più ai tuoi interessi.

Attenzione!!! L'orientamento artigianale – pratico – estetico (lettera G) nell'infografica è diviso in due ambiti: ambito artigianale – pratico e ambito estetico. Scopri quello che corrisponde di più ai tuoi interessi.

Riporta nella tabella sottostante i risultati dei quattro test

1.PERSONALITÀ	
2. ABILITÀ	
3. APPRENDIMENTO	
4. INTERESSI SCOLASTICI E PROFESSIONALI	

Attività 7 - INTERESSI E INCLINAZIONI (da svolgere con l' insegnante di inglese)

Choose your interests

☐ art	☐ geography
☐ computers	☐ technology
☐ dancing	☐ chatting on the Internet
☐ fashion	☐ playing an instrument
☐ music	☐ foreign languages
☐ photography	☐ drawing/painting
☐ reading	☐ collecting things
☐ science	☐ making model planes
☐ skateboarding	☐ DIY (do-it-yourself)
☐ sport	☐ gardening
☐ housework	☐ history
☐ singing	☐ organizing parties
☐ making up stories	☐ taking care of children
☐ maths	☐ playing videogames
☐ cooking	

I am interested in...	What I do...
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

1. What hobbies do you have? Why have you chosen these hobbies?
2. What hobbies did you have as a child?

I am good at ...	What I do...
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

2. CONOSCERE IL MONDO DEL LAVORO

Attività 8 – IL LAVORO CHE VORREI (da svolgere con l' insegnante di lettere)

Che lavoro desidereresti fare da grande?

Come immagini il lavoro che hai scelto?

Perché hai scelto questa professione? (Non scrivere risposte come "mi piace" o "è bella"... ma cerca di fornire motivazioni più precise!)

Quali desideri, sogni, aspirazioni pensi di poter realizzare con questa professione?

Esistono quattro modi diversi di lavorare; quasi tutte le professioni si svolgono lavorando un po' in un modo un po' in un altro: in genere, però, prevalgono le caratteristiche di uno di questi modi.

- **... con la GENTE:** quando si hanno frequenti o continui rapporti con molte persone (con i clienti, i pazienti, gli allievi...). Star bene con la gente ed avere facilità di rapporti con le persone è una caratteristica indispensabile per tanti professionisti diversi: gli insegnanti, i negozianti, i medici, i parrucchieri...
- **... con i DATI:** quando si ha a che fare con la registrazione, il calcolo, l'elaborazione di dati statistici, dati anagrafici, dati di mercato, calcoli numerici... Lavorano con i dati soprattutto gli impiegati amministrativi, i ragionieri, i segretari, i ricercatori di mercato, gli economisti...
- **... con le IDEE:** quando si producono concetti astratti, idee artistiche, scientifiche... o si riflette su di esse. In tutte le professioni si deve in qualche modo lavorare col cervello e quindi con le idee, ma certi lavori richiedono una capacità particolarmente sviluppata di riflettere, ragionare, inventare: è il caso, per esempio degli artisti, degli scienziati, dei filosofi
- **... con le COSE:** quando si debbono manipolare dei materiali o degli oggetti per produrre o riparare manufatti (materiali come il legno, il ferro, la stoffa... oggetti come l'automobile, la televisione...). Lavorano soprattutto con le cose gli agricoltori o gli artigiani come i sarti, i fabbri, i ceramisti, gli orafi...

TEST di AUTOVALUTAZIONE

Indica, con una crocetta a fianco dei numeri, solo le affermazioni che descrivono la tua personalità e i tuoi interessi.

LAVORARE CON LA GENTE

1. Nelle interrogazioni orali ti esprimi con disinvoltura.
2. A scuola, ti piace lavorare in gruppo.
3. Non resisti a lungo in un posto in cui non puoi parlare.

4. Tutti ti dicono che sei garbato e cordiale.
5. Vai d'accordo con tutti, anche con le persone che hai appena conosciuto.
6. Ti capita spesso di persuadere gli altri a fare ciò che vuoi tu.
7. Ammiri molto le persone che si prodigano per aiutare la gente che ha bisogno
8. Ti capita spesso di aiutare qualche compagno in difficoltà.
9. Sei disponibile ad ascoltare le persone che ti parlano dei loro problemi.
10. Ti piacerebbe svolgere un servizio volontario per aiutare delle persone in difficoltà.

LAVORARE CON LE IDEE

1. Ti piace studiare e non ti spaventa l'idea di studiare ancora per parecchi anni.
2. Ti piace leggere.
3. Ti piace discutere di problemi sociali o religiosi o politici o scientifici..
4. C'è un argomento culturale che ti interessa in modo particolare e che approfondisci in modo autonomo.
5. Non ti capita quasi mai di pensare che certe materie che si studiano a scuola non servono a niente.
6. Ti piacciono gli esercizi che mettono alla prova la tua logica.
7. Hai buona memoria.
8. Qualche volta segui alla televisione un programma culturale (un documentario, un dibattito,...).
9. Hai il gusto della ricerca; consulti per conto tuo libri e enciclopedie.
10. Per capire idee e concetti astratti non hai sempre bisogno che ti facciano degli esempi concreti.

LAVORARE CON I DATI

1. Ti piace fare i calcoli di matematica.
2. Sei capace di seguire con precisione delle istruzioni, anche lunghe e complesse.
3. Non sopporti il disordine e la confusione.
4. Ti piace organizzare bene le tue attività.
5. Ti piace costruire grafici e diagrammi.
6. Quando devi ricordare delle informazioni, le organizzi con degli schemi, degli elenchi,....
7. A scuola i professori ti affidano volentieri degli incarichi che richiedono attenzione e precisione.
8. Per presentare un compito ordinato sei disposto a rifarlo più volte.
9. Hai buone doti di osservazione e ricordi facilmente ciò che hai osservato.
10. Sei costante nel dedicarti agli impegni che ti assumi.

LAVORARE CON LE COSE

1. Riesci bene nei piccoli lavori manuali.
2. Ti piace costruire degli oggetti col legno o con altro materiale.
3. Segui con precisione i consigli dell'insegnante di Educazione Tecnica quando ti aiuta a costruire qualcosa.
4. Ti piace osservare gli artigiani mentre lavorano.
5. Ti piace scoprire come funzionano i meccanismi di certi oggetti.
6. Se stai a lungo seduto o fermo diventi nervoso.
7. Sei affascinato da ogni tipo di macchina.
8. Sai inventare delle soluzioni per certi problemi pratici che si presentano a casa o a scuola.
9. Alla televisione segui i programmi che illustrano i progressi tecnologici.
10. Ami la natura e ti piacerebbe lavorare con le piante o gli animali.

Accanto al titolo del questionario riporta il numero di crocette che hai scritto:

LAVORARE CON LA GENTE
LAVORARE CON I DATI

LAVORARE CON LE IDEE
LAVORARE CON LE COSE

Ora leggi pp. 250-255 per scoprire di più sulle professioni del futuro se hai l'edizione nuova di *Autori e Lettori*, oppure pp.140-145 se hai l'edizione vecchia.

Attività 9 - I SETTORI DEL LAVORO (da svolgere con l' insegnante di tecnologia)

Completa la tabella: sistema al posto giusto i diversi "modi di lavorare" e i "settori del lavoro" che trovi elencati in fondo; scrivi Sì o NO accanto al nome dei settori in cui ti piacerebbe lavorare oppure no.

DESCRIZIONE DEL SETTORE	Modo di lavorare	Settore del lavoro	Mi piace?	
			SI	NO
In questo settore lavorano baristi, portieri d'albergo, parrucchieri, estetisti, camerieri ...per soddisfare le esigenze di un cliente. In questo settore bisogna amare il rapporto con gli altri, essere abili in una specializzazione quasi sempre manuale. In molti casi lo "sbocco" di questo lavoro è un'attività in proprio che richiede spirito d'iniziativa e capacità organizzative.				
In questo settore lavorano tutti coloro che educano, aiutano, assistono, consigliano gli altri: assistenti sociali, insegnanti, psicologi, assistenti sanitari, infermieri... In questo settore è molto importante saper gestire i rapporti fra le persone, avere sensibilità, responsabilità e spirito d'iniziativa. Per alcune professioni di questo tipo è altrettanto importante leggere, studiare, aggiornarsi continuamente.				
In questo settore lavorano coloro che si occupano di questioni prevalentemente teoriche; ad esempio i matematici, i biologi, i fisici, gli storici, i letterati, i giornalisti ...tutti professionisti con la laurea e spesso con altre specializzazioni. Per lavorare in questo settore è importante amare lo studio, la lettura, il ragionamento ...				
In questo settore può lavorare solo chi ha fantasia, senso estetico e spiccate doti artistiche; in certi casi questo settore esige anche una buona abilità manuale. Ci lavorano gli illustratori, gli arredatori, gli stilisti, gli scenografi, i pubblicitari, gli strumentisti d'orchestra				
Questo settore richiede molta destrezza manuale; a volte anche doti di creatività e precisione. Lavorano in questo settore, per esempio, i falegnami, gli orafi, gli orologiai, i ceramisti, i sarti, i fabbri... Molti di essi lavorano in proprio.				
In questo settore lavorano tutti coloro che amano stare all'aria aperta, non temono la fatica fisica, sono dotati per i lavori manuali e non desiderano vivere da sedentari: ad esempio i giardinieri, gli agricoltori, gli allevatori, le guardie forestali... Questi possono condurre un'attività in proprio oppure lavorare alle dipendenze di un'azienda o di un Ente pubblico.				
In questo settore lavorano tutti coloro che svolgono delle attività pratico - manuali qualificate, che richiedono delle buone conoscenze tecniche: per esempio, gli elettricisti, gli elettrauto, i meccanici, i fotografi, i tipografi, i tecnici radio e TV.				
In questo settore lavorano coloro che devono fare dei progetti, risolvere dei problemi tecnici, assistere il lavoro				

delle macchine... con buone conoscenze tecniche e capacità di elaborare dei dati; ci lavorano per esempio, i geometri, i periti di meccanica, elettrotecnica, elettronica, chimica				
In questo settore lavorano coloro che registrano, ordinano, elaborano delle informazioni statistiche, finanziarie, anagrafiche... o eseguono dei calcoli numerici. Si tratta di persone che stanno volentieri in un ufficio, alla scrivania o al videoterminale: per esempio, i dattilografi, gli esperti di paghe e contributi, i ragionieri, i revisori dei bilanci				
In questo settore lavorano coloro che in qualsiasi forma vendono qualcosa. Bisogna avere una buona capacità di comunicare con tutti e/o una buona attitudine a lavorare con le informazioni numeriche (con tabelle, grafici, bilanci). Lavorano in questo settore, per esempio, i commessi, i negozianti, i rappresentanti, gli esperti di marketing, gli assicuratori, gli operatori turistici, i "venditori" di pubblicità...				

MODI DI LAVORARE

lavorare con i dati - lavorare con le cose - lavorare con le idee -lavorare con la gente e con le idee -
lavorare con le idee e con le cose - lavorare con le cose e con i dati - lavorare con i dati e con la gente

SETTORI DEL LAVORO

lavoro amministrativo - lavoro intellettuale - lavoro commerciale - lavoro pratico artigianale - lavoro di servizio alla persona - lavoro artistico - lavoro pratico tecnico - lavoro tecnico - lavoro educativo e di assistenza alla persona - lavoro a contatto con le risorse naturali.

Sottolinea i modi di lavorare e i settori del lavoro che ti piacerebbero!

Sottolinea quello che per te è importante!

Lavorare in cantiere o in officina
Essere indipendente
Lavorare in campo artistico
Fabbricare
Riparare/fare manutenzione
Sorvegliare/proteggere
Lavorare con i numeri
Aver forza fisica
Spostarsi spesso
Essere a contatto natura/animali
Lavorare in ufficio

Lavorare da solo
Lavorare all'estero
Fare un lavoro redazionale
Avere ritmi ed orari irregolari
Lavorare in équipe
Fare un lavoro di precisione
Occuparsi degli altri
Consigliare
Entrare in contatto con il pubblico
Lavorare all'aperto
Utilizzare una o più lingue straniere

Attività 10 - MY DREAM JOB (da svolgere con l' insegnante di inglese)

What job would you like to have when you grow up? why ?

USEFUL EXPRESSIONS

- I want to be a/ an... /I want to work as a/ an...
- I would like to be a / an... / I would like to work as a/ an...
- My ambition is to be a/ an.../ My ambition is to

Some reasons for choosing a job :

GENERAL :

- It is interesting / exciting / challenging / enjoyable/ etc.
- It is popular among men / women in my country/ all over the world.
- It is an ideal job for men / women in my country/ all over the world.
- It is a well-paid job.
- It offers you facilities like a promotion / a rise / etc.
- It promises a good future.
- It is trendy.
- It makes me feel good.
- That is exactly the right thing to do for me.

SPECIFIC :

- I enjoy working with kids.
- I like helping people with health problems.
- I am a good listener.
- I am fond of working on the computer.
- I am interested in foreign languages.
- I am good at singing / etc.
- I have a great talent for drawing and painting.
- I take great pleasure in working in a team.
- Creating something new is great fun.
- It requires plenty of travelling so it is what I like.
- It is worth the whole world when you help someone in need.

Game: guess my job. Think about a job then answer the following questions

- Where do you work ?
- What qualifications do you need to do this job?
- What are you good at doing ?
- What sort of person must you be to do this job ?
- Who do you work with ?
- What are you responsible for doing?
- What are your duties ?
- How many hours do you work ?
- Do you work for the government, a private sector or run your own business ?
- What are the advantages and disadvantages of your job ?

Write as many jobs as you can under each category :

OFFICE JOBS	OUTDOOR JOBS	EDUCATION	RISKY JOBS	CREATIVE JOBS

Attività 11 - LA PAROLA ALL' ESPERTO *(da svolgere durante la giornata con gli esperti del mondo del lavoro)*

Oggi incontrerai dei lavoratori che ti parleranno del loro lavoro. Intervistali chiedendo loro di raccontare la propria esperienza lavorativa.

Mansioni/attività Che cosa fa? Di che cosa si occupa? Quali sono i compiti che le vengono assegnati?

Rapporti di lavoro Con chi ha rapporti durante l'esecuzione dei suoi compiti? Con quali colleghi deve lavorare? Lavora da solo o con una squadra o con un'équipe? Ha contatto diretto con i clienti?

Ambiente di lavoro Dove lavora (fabbrica, ufficio, negozio...)? Com'è il suo ambiente di lavoro (grande, piccolo, all'aperto...)?

Strumenti Con quali strumenti e macchinari lavora?

Titoli di studio Quale titolo di studio bisogna possedere per fare questa professione? Ci sono possibilità di formazione all'interno della ditta? Ci sono percorsi particolari? (apprendistato, corsi specializzazione)

Capacità/Attitudini Quali caratteristiche personali, attitudini bisogna possedere per fare questa professione? Per che cosa bisogna essere portati? Occorrono dei requisiti anche fisici (es. acutezza visiva, niente allergie ecc.)?

Carriera Quale carriera può fare?

Pari opportunità A partire dalla sua esperienza ci sono più uomini o più donne che svolgono questa professione? Secondo lei perché?

Futuro Secondo lei, la sua sarà una professione richiesta nei prossimi 10-15 anni?

Consiglio Se volessi intraprendere la sua stessa professione quali consigli darebbe?

3. CONOSCERE LE SCUOLE SUPERIORI

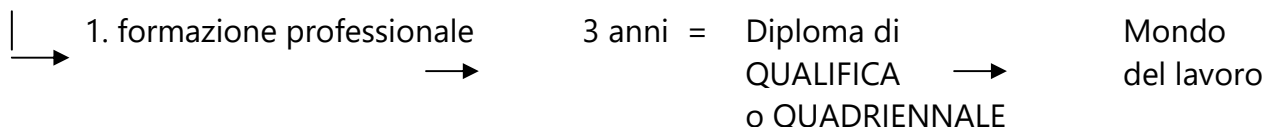
(con l' insegnante di lettere)

Il sistema educativo italiano prevede l'obbligo di istruzione per almeno 10 anni, fino al compimento del 16° anno di età. L'obiettivo è quello di conseguire un titolo di studio di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale di durata triennale.



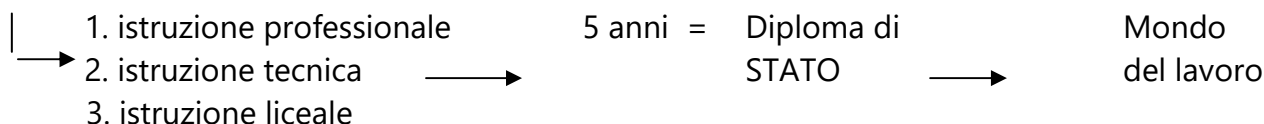
Percorso breve

SCUOLA MEDIA



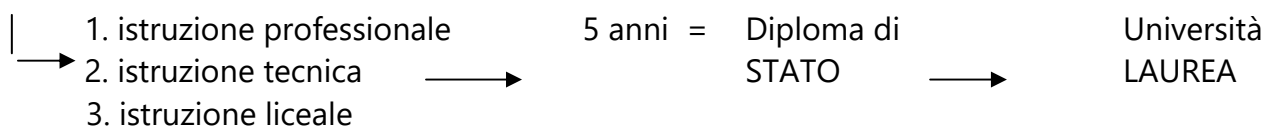
Percorso medio

SCUOLA MEDIA



Percorso lungo

SCUOLA MEDIA



LICEI –I licei offrono un’ampia formazione culturale e un buon metodo di studio, cosa che rende questa tipologia di scuola particolarmente adatta a chi ha intenzione di proseguire gli studi all’università.

Il percorso di studi completo è di **cinque** anni.



Il **liceo classico** consente di approfondire lo studio della civiltà classica e della cultura umanistica (letteratura italiana e straniera, storia, filosofia, storia dell’arte), senza per questo trascurare le scienze matematiche, fisiche e naturali.

Il **liceo artistico** è finalizzato allo studio delle arti (pittura, scultura, design, audiovisivi e multimedia, ecc.) e alla pratica artistica. Il percorso del liceo artistico si articola, a partire dal secondo biennio, nei seguenti indirizzi: arti figurative, architettura e ambiente, design, audiovisivo e multimediale, grafica, scenografia.

Il **liceo linguistico** consente di approfondire lo studio di tre lingue e culture straniere nel quadro delle tipiche materie liceali (italiano, latino, lingua straniera, storia e geografia, matematica, fisica, scienze naturali e storia dell’arte). Una materia (a partire dal terzo anno) o due (a partire dal quarto anno) sono insegnate in lingua straniera.

Il **liceo delle Scienze Umane** orienta lo studente, con i linguaggi propri delle scienze umane, nelle molteplici dimensioni attraverso le quali l’uomo si costituisce in quanto persona e come soggetto di reciprocità e di relazioni: l’esperienza di sé e dell’altro, le relazioni interpersonali, le relazioni educative, le forme di vita sociale e di cura per il bene comune, le forme istituzionali in ambito socio-educativo, le relazioni con il mondo delle identità e dei valori.

Il **liceo musicale e coreutico**, articolato nelle rispettive sezioni, è indirizzato all’apprendimento teorico e tecnico-pratico della musica o della danza.

Il **liceo scientifico** è indirizzato all’approfondimento della cultura scientifica (matematica, fisica, scienze naturali) in sintonia con lo studio delle materie letterarie ed umanistiche, ivi compreso il latino.

ISTITUTI TECNICI - Gli Istituti Tecnici sono scuole che ti formano non solo dal punto di vista teorico ma anche da quello pratico, mettendoti in grado di realizzare quello che hai studiato. Tutti gli istituti tecnici hanno la **durata di 5 anni** e si articolano in due bienni e un quinto anno, dedicato anche sia ad un migliore raccordo tra la scuola e la formazione superiore sia a una migliore preparazione all'inserimento lavorativo. Al termine dei corsi, superato un esame di Stato, si consegue il **diploma di perito**, che ti permette il proseguimento degli studi nell'**Istruzione e Formazione Tecnica Superiore** (IFTS), nell'**Istruzione Tecnica Superiore** (ITS), in qualunque facoltà universitaria e negli Istituti di **Alta Formazione Artistica e Musicale** (AFAM). Ci sono 11 indirizzi divisi in 2 Settori pensati anche per l'occupabilità. Con i Laboratori e la possibilità di fare esperienze di Tirocinio in azienda gli istituti tecnici ti preparano al meglio per il mondo del lavoro.



ISTITUTI PROFESSIONALI - Gli Istituti Professionali sono scuole che ti formano non solo dal punto di vista teorico ma anche da quello pratico, mettendoti in grado di realizzare quello che hai studiato. I percorsi sono articolati in **2 bienni** e **un quinto anno**. Il primo biennio è dedicato a materie di cultura generale, mentre il secondo consente un raccordo con i percorsi di istruzione e formazione professionale. Nel quinto anno le discipline degli istituti professionali svolgono una funzione di orientamento verso il mondo del lavoro e verso la prosecuzione degli studi.



IeFP - L'istruzione e la formazione professionale rappresenta una soluzione reale al problema dell'occupazione in quanto permette di acquistare il prima possibile competenze in un settore e di specializzarsi in una professione. I percorsi di istruzione e formazione professionale ti insegnano un mestiere direttamente sul campo, inserendoti nel mondo del lavoro grazie alla formazione pratica conseguita tramite le molte ore stage, tirocini e attività di laboratorio. Questi tipi di percorsi sono realizzati da strutture formative accreditate dalle Regioni, ma gli istituti professionali, se previsto dalla programmazione regionale, possono svolgere un ruolo integrativo e complementare per la realizzazione di tali percorsi.

I percorsi si articolano in una vasta gamma di indirizzi, tra i quali i ragazzi puoi scegliere per il conseguimento di due tipi di qualifiche:

Qualifiche triennali

- Operatore delle Calzature
- Operatore Abbigliamento
- Operatore delle Produzioni Chimiche
- Operatore Edile
- Operatore Elettrico
- Operatore Elettronico
- Operatore Grafico
- Operatore di Impianti Termo - Idraulici
- Operatore delle Lavorazioni Artistiche
- Operatore del Legno
- Op. del Montaggio e della Manutenzione delle Imbarcazioni da Diporto
- Op. alla Riparazione dei Veicoli a Motore
- Operatore Meccanico
- Operatore del Benessere
- Operatore della Ristorazione
- Op. ai Servizi di Promozione/ Accoglienza
- Op. Amministrativo - Segretariale
- Operatore ai Servizi di Vendita
- Op. dei Sistemi e dei Servizi Logistici
- Op. della Trasformazione Agroalimentare
- Operatore Agricolo

Diplomi quadriennali

- Tecnico Edile
- Tecnico Elettrico
- Tecnico Elettronico
- Tecnico Grafico
- Tecnico delle Lavorazioni Artistiche
- Tecnico del Legno
- Tecnico Riparatore di Veicoli a Motore
- Tecnico per la Conduzione e la Manutenzione di Impianti Automatizzati
- Tecnico per l'Automazione Industriale
- Tecnico dei Trattamenti Estetici
- Tecnico dei Servizi di Sala e Bar
- Tecnico dei Servizi di Impresa
- Tecnico Commerciale delle Vendite
- Tecnico Agricolo
- Tecnico dei Servizi di Animazione Turistico-Sportiva e del Tempo Libero
- Tecnico dell'Abbigliamento
- Tecnico dell'Acconciatura
- Tecnico di Cucina
- Tecnico di Impianti Termici
- Tecnico dei Servizi di Promozione e Accoglienza
- Tecnico della Trasformazione Agroalimentare

Per approfondire...

⇒ Per scoprire di più sui tipi di scuole secondarie di secondo grado leggi nel tuo libro di testo "Autori e lettori" le pagine da 124 a 127 se hai l'edizione vecchia o le pagine 232-235 se hai l'edizione nuova.

⇒ Informati sulle scuole del tuo territorio e scopri di più sulla tua potenziale scuola futura!

	LICEO	ISTITUTO TECNICO	ISTITUTO PROFESSIONALE	C.F.P
Nome della scuola				
Durata				
Ore settimanali				
Materie caratterizzanti				
Titolo di studio conseguito				
Sbocchi professionali				
Indirizzo della scuola e numero di tel.				

⇒ Scopri le tue attitudini collegandoti al sito <http://www.jobtel.it/>

⇒ Prova a fare il test per l'orientamento
<http://www.almaorientati.it/orienta/anagrafica/Default.aspx?site=orientamento-miur>

⇒ Per approfondire visita il sito: <https://www.orientamentoistruzione.it/index.php>

⇒ Accedi alla nostra pagina dedicata all'Orientamento: <http://icparise.gov.it/orientamento-scolastico/> (troverai anche informazioni sugli Open Day presso le Scuole superiori)



Ministero dell'istruzione e del merito

Istituzione scolastica

CONSIGLIO DI ORIENTAMENTO

per la prosecuzione del percorso di istruzione e formazione

formulato dal Consiglio di classe nei confronti di

nat_ a _____ (prov. __) il __/__/____

frequentante la classe _____

allo scopo di supportare l'alunn_ e la famiglia nella scelta del percorso di istruzione e formazione anche ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

Nel percorso scolastico e formativo compiuto nella scuola secondaria di primo grado l'alunn_ ha mostrato particolare interesse per le seguenti aree ¹:

- ☐ area umanistica
- ☐ area linguistica
- ☐ area matematico-scientifico-tecnologica
- ☐ area tecnico-pratica
- ☐ area digitale
- ☐ area artistico-espressiva
- ☐ area musicale
- ☐ area sportivo-motoria

L'alunn_ ha avuto modo di sviluppare specifiche competenze grazie allo svolgimento di attività extrascolastiche attinenti ai seguenti ambiti ¹:

- ☐ attività culturali e artistiche
- ☐ attività musicali
- ☐ attività sportive
- ☐ attività di cittadinanza attiva e volontariato
- ☐ altre attività _____

L'alunn_ ha conseguito fino alla data di espressione del presente consiglio di orientamento le seguenti certificazioni ¹:

- ☐ certificazione linguistica
- ☐ certificazione informatica
- ☐ certificazione di altro tipo _____

Tenendo conto di quanto sopra, del percorso di studi realizzato, degli interessi e delle attitudini dimostrate, delle competenze acquisite nei percorsi scolastici ed extrascolastici, si consiglia per la prosecuzione degli studi l'iscrizione al seguente percorso scolastico e formativo:

☐ **Istruzione liceale**

I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici affinché egli sia in grado di porsi, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico e possa acquisire conoscenze, abilità e competenze sia adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore e all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, sia coerenti con le capacità e le scelte personali.

Indirizzo _____ *

☐ **Istruzione professionale**

Il sistema dell'istruzione professionale ha la finalità di formare la studentessa e lo studente ad arti, mestieri e professioni strategici per l'economia del Paese per un saper fare di qualità comunemente denominato «Made in Italy», nonché di garantire che le competenze acquisite nei percorsi di istruzione professionale consentano una facile transizione nel mondo del lavoro e delle professioni e il proseguimento degli studi di ordine superiore e di favorire, altresì, la transizione nel mondo del lavoro e delle professioni, anche con riferimento alle tecnologie previste dal Piano nazionale Industria 4.0.

Indirizzo _____ *

¹ È possibile selezionare più voci.

* L'indicazione del settore/indirizzo è un'informazione facoltativa

□ Istruzione tecnica

L'identità degli istituti tecnici si caratterizza per una solida base culturale di carattere scientifico, tecnologico e giuridico-economico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico. In connessione con il tessuto socio-economico-produttivo dei territori e in coerenza con i settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese, con particolare riferimento all'innovazione digitale e alla valorizzazione del Made in Italy, l'identità degli istituti tecnici realizza l'obiettivo di far acquisire agli studenti, in relazione all'esercizio di professioni tecniche, competenze linguistiche, storiche, giuridico-economiche, matematiche, scientifico-tecnologiche, tecnico-professionali e trasversali finalizzate all'inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni e all'accesso all'università e all'istruzione tecnologica superiore.

Settore _____ *

Indirizzo _____ *

□ Istruzione e formazione professionale regionale

I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) sono pensati per gli studenti che intendano acquisire una preparazione specifica per l'ingresso nel mondo del lavoro e consentono di affiancare, alle tradizionali conoscenze teoriche, una forte componente pratica attraverso lezioni svolte da esperti dei vari settori, attività laboratoriali e opportunità di tirocini in contesti lavorativi e aziendali. I percorsi IeFP permettono di ottenere una qualifica professionale immediatamente spendibile nel mercato del lavoro, che tuttavia non preclude la possibilità di proseguire il percorso di studi nella formazione professionale o nella scuola.

Settore _____ *

Data _____

Il Dirigente scolastico ²

² Per le istituzioni scolastiche paritarie, il consiglio di orientamento è rilasciato dal Coordinatore delle attività educative e didattiche.



Come senta solo
più e cose a chiedersi
come essere qualcuno che ci aiutano

Cinque

shyness, delusione, paura

Un altro cinque.

Un altro, maledettissimo, cinque in fisica.

Il numero spicca rosso, in alto a destra, sulla verifica.

Rosa lo fissa, nel brusio della classe, tra gli altri studenti più o meno soddisfatti della loro prova, che si chiedono a vicenda quanto hanno preso. La compagna dietro lo domanda a tutti quelli intorno, anche a Rosa, ma lei fa finta di non sentire.

} ambiente competitivo

Si sente soffocare dentro quella classe, anche se è quasi novembre e il caldo dell'estate è già un ricordo. Ogni respiro è faticoso, le mura sembrano stringersi fino a schiacciarla.

non è mai tardi per cambiare...

Non vuole essere lì, in seconda liceo scientifico. Non ha mai voluto fare il liceo, anche se i prof. delle medie dicevano che era portata.

Quando il prof. Costante le ha restituito la verifica, l'ha guardata con un'espressione strana, di doloroso stupore. A Rosa quello sguardo ha fatto male, perché il Costante è proprio un bravo insegnante: appassionato, competente, che ha piacere a stare in classe con loro e prova sempre ad accendere interesse. E lei si sente in colpa verso di lui.

Aveva preso cinque in fisica anche nella pagella finale della prima. E non era stata l'unica insufficienza: aveva due cinque anche in matematica e in latino. A casa i suoi l'avevano rimproverata per giorni e giorni e così, di malavoglia, si era costretta a studiare come una pazza durante l'estate, spinta dalla rabbia contro il mondo, contro quella scuola che l'avevano costretta a fare. Aveva vinto: era una ragazza brillante, aveva superato le prove per sanare i debiti di fine estate con risultati eccellenti. Il prof. Costante l'aveva riempita di complimenti: era sinceramente felice per lei, come un allenatore contento di vedere trionfare una sua atleta. Quanto si odia per averlo deluso di nuovo.

«Vi chiedo di riportare le verifiche firmate domani».

La voce del prof. cade nella classe tornata silenziosa. A Rosa salgono lacrime di frustrazione agli occhi. Non ha studiato bene, lo sa. Avrebbe potuto fare meglio, molto meglio. Solo che c'è una parte di lei che non vuole fare meglio, che si ribella a quella scuola che le è stata imposta, e allora non si impegna, perde tempo, sprofonda nel cellulare per ore e scappa via dai libri. E Rosa non sa se è una parte stupida, da soffocare, o l'ultimo sussulto della sua libertà.

Le viene in mente il piazzale circondato dai prati. Lì sì che da bambina si sentiva bene e non soffocava come in questa maledetta classe di liceo. Ripensa al grande capannone, vasto, arioso, brulicante di attività, con i suoi odori particolari che a lei parevano profumi dolcissimi, con quei suoni ritmati che lei ascoltava incantata, come una musica. Ripensa a lui, con i suoi occhi buoni, i capelli e il pizzetto brizzolato.

Lui che arrivava, le prendeva la piccola mano con la sua, grande e calda, delicata anche se indurita da anni e anni di lavoro. Lui, che la guidava in quel mondo magico. Quanto le manca il nonno. Rosa ripensa a quei momenti indelebili e respira. Vorrebbe avere il tempo di tornare indietro, ma non si può.

La sera, a cena, scoppia la tempesta. Suo fratello Riccardo, che fa la terza media, si interessa di tutto e l'anno prossimo si iscriverà al suo stesso liceo, ha preso l'ennesimo voto eccellente nella verifica di storia. Lei, Rosa, in storia ha un sei stiracchiato, mediocre. È la mediocre della famiglia, la mediocre della classe. Sente di non valere niente.

Ha appena comunicato il cinque nella verifica di fisica ai suoi genitori. È partita la solita litania: puoi fare di più, devi impegnarti, stai troppo al telefono, devi pensare al futuro, non ti abbiamo fatto mancare niente, hai tutte le capacità...

«È vero», pensa Rosa. «Ho tutte le capacità. Solo che non ho voglia». Lo pensa, ma non lo dice. Non avere voglia è come una malattia sottile, un narcotico che ti invade e rallenta ogni movimento, intorpidisce il cervello.

Rosa tiene la testa bassa, ascolta lo sfogo dei suoi. Li ha sempre ascoltati, senza mai il coraggio di ribattere.

Sono due avvocati in carriera, persone stimate e distinte. Lavorano nello stesso studio, in centro città: uno dei più ricercati.

Lei aveva sempre avuto un desiderio del cuore, ma non aveva mai osato dirglielo. Sapeva che li avrebbe delusi.

«Tu devi fare il liceo». Glielo avevano sempre detto, appena alle medie si era iniziato a parlare di orientamento. «Hai tutti i numeri». È una scuola che ti prepara a 360 gradi. Poi, se vuoi, potrai continuare a occuparti dello studio di famiglia».

«Se vuoi», così dicevano i suoi genitori. Ma lei capiva benissimo che la sua volontà per loro contava molto poco. Così aveva partecipato svogliatamente a qualche Open Day di rinomati licei scientifici. Non aveva ascoltato praticamente nulla, ma soprattutto non aveva ascoltato sé stessa. Alla fine, aveva scelto quello che le pareva meno peggio. Non era passato molto tempo prima che le mura della scuola le sembrassero quelle di una prigione.

«Ora ci dai il cellulare». Rosa alza gli occhi spaventata. Il cellulare è una porta magica, una via di fuga da quel presente incolore. Non possono farle questo. Ma i suoi genitori sono inflessibili: «Lo riavrai quando i tuoi voti miglioreranno», dice il padre. La madre tende il palmo della mano. Rosa indugia un attimo. Poi, come ogni volta, cede. Porge il telefono, tremando leggermente. Sta per abbassare di nuovo lo sguardo, ma qualcosa le esplode dentro.

«Basta, basta, basta!».

Scatta in piedi, lascia il piatto pieno a metà. Corre verso camera sua.

non è
mod
di sp
lei è
quel
non
enon

Non ne posso più!
Non ne posso più
di quella schifo
di scuola!
Mi fa impazzire!

Sbatte la porta, la chiude a chiave. I suoi genitori e suo fratello restano basiti davanti a quella reazione: Rosa di solito è fin troppo passiva, ma adesso sembra un uragano.

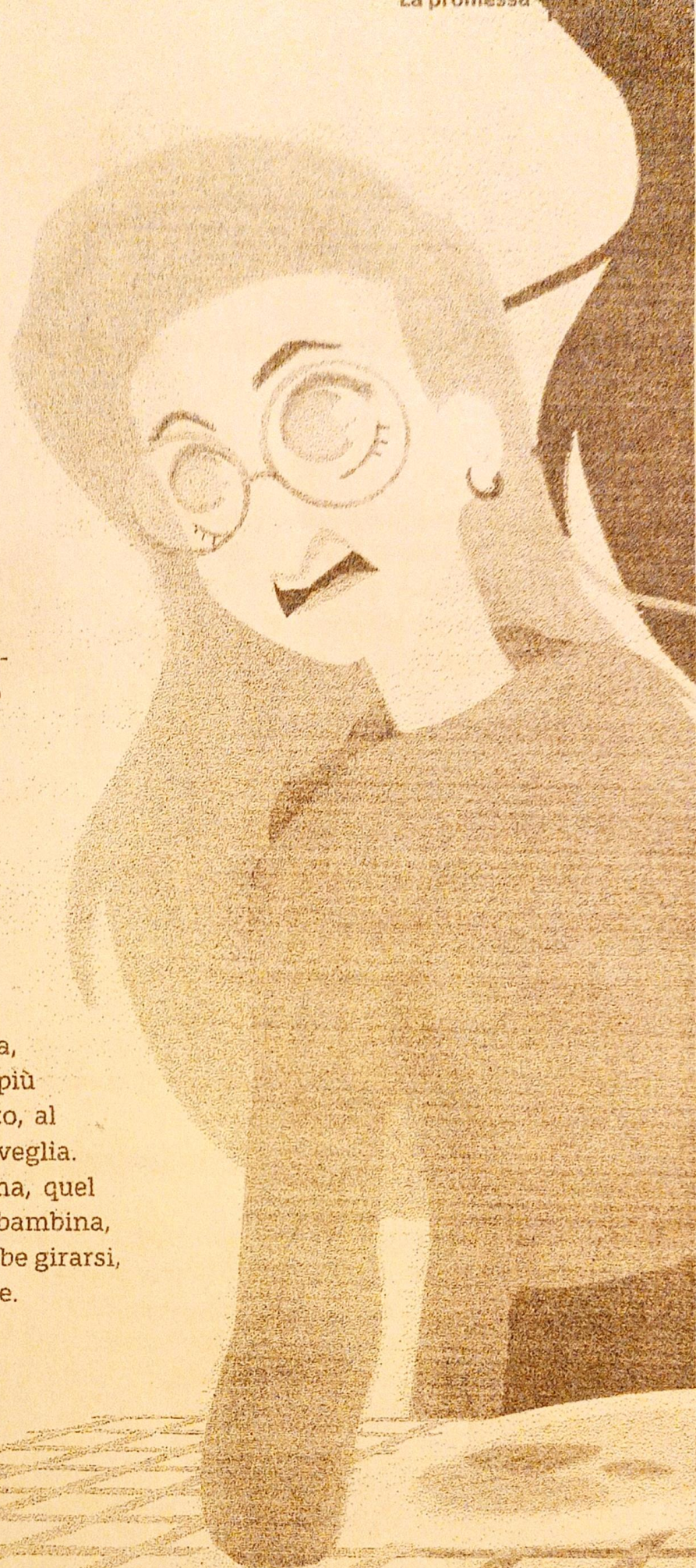
Un'ora dopo sua madre bussa alla porta. La voce è cambiata, è più conciliante, dolce.

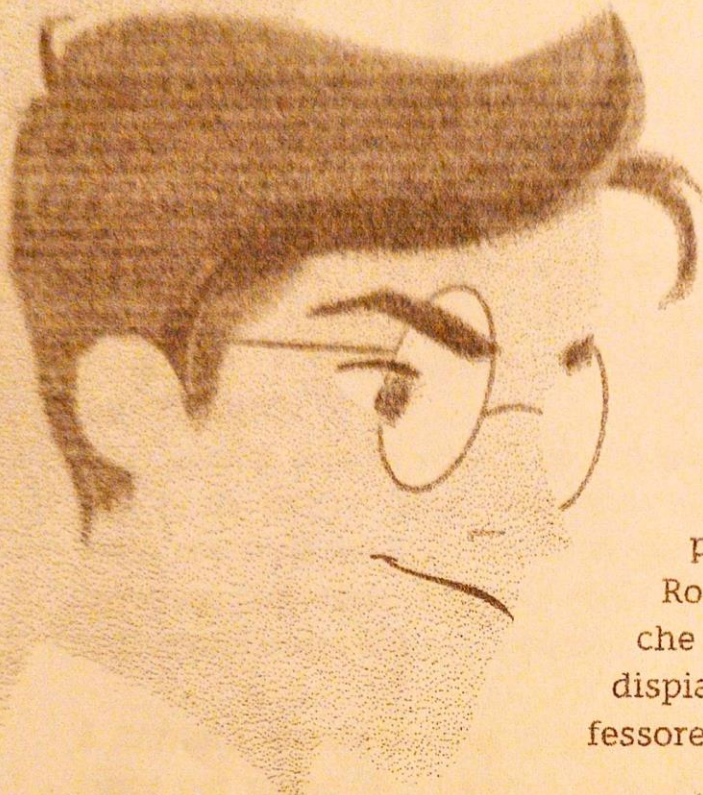
«Rosa, tutto bene? Puoi aprirmi per favore?».

La madre abbassa la maniglia, apre uno spiraglio. L'uscio non è più chiuso a chiave. Rosa è nel letto, al buio, voltata verso il muro. È sveglia.

Ha sentito la voce della mamma, quel tono che le ricorda quando era bambina, che la fa sentire al sicuro. Vorrebbe girarsi, abbracciarla, ma finge di dormire.

Sua madre si allontana
in silenzio.





La mattina dopo, mentre restituisce la verifica al prof. Costante, Rosa prende il coraggio a quattro mani: «Prof., posso parlarle? Dopo, all'intervallo». «Certo! Ci vediamo alle macchinette?».

Quando Rosa esce in cortile, il prof. è già lì. La aspetta in disparte sotto il portico, lontano dagli studenti e dalle studentesse che si accalcano per un caffè o una merendina.

Beve da un bicchiere di plastica. Per prima cosa, le sorride incoraggiante.

Rosa si sente svuotata: «Volevo dirle che lei per me è davvero un grande. E mi dispiace perché so che l'ho delusa». Il professore si fa d'improvviso serio ed esclama:

«Chissenefrega!»

Rosa sobbalza. Cosa? Non gli importa niente delle sue scuse? Vorrebbe sprofondare: quel prof. così gentile, così attento, la sta pugnalandò con la sua freddezza...

Ma in fondo ha ragione, a che servono le scuse? Serve l'impegno, il resto sono chiacchiere...

«Chissenefrega!», ripete il Costante. «Non devi scusarti...». Devi impegnarti. Ecco quello che sta per dirle. Sta per rimproverarla anche lui, come fanno tutti...

Eppure... eppure il suo sguardo è diverso da quello che sembrano dire le sue parole. «Chissenefrega», ripete ancora il prof.

«Chissene frega dei voti. Non ti devi scusare. Il tuo obiettivo non deve essere non deludere me, ma non deludere te stessa. I voti non contano niente, conta il cammino che fai, ciò che costruisci per la tua vita. Tu vali tantissimo, Rosa». Il Costante la sta fissando, la sta chiamando per nome. Lei sente quelle parole come una carezza, come un sapore nuovo. «Solo che mi sa che non sai quanto vali». «E... come devo fare?», chiede lei. «Devo impegnarmi di più?». Il prof. scuote la testa: «Non ci si impegna perché si deve. Non siamo macchine. Ci si impegna perché lo si desidera fino in fondo. Ci si impegna perché ci si appassiona a qualcosa». Rosa sospira. Il prof. abbassa la voce quasi in un sussurro, come se stesse per svelarle un segreto decisivo: «Ci sono alcune cose che devi fare, però.

Devi essere sincera con te stessa. Devi chiederti cosa ti piace davvero. Cosa desideri.

Cosa ti riempie il cuore. Cosa ti appassiona, cosa dà colore alla tua vita. Sai rispondere a queste domande?». Rosa non risponde.

Non perché non sa cosa dire, ma perché lo sa troppo bene. Perché la sua testa non è già più lì. È tornata in quel capannone, così vasto e arioso, non come le soffocanti mura della sua classe.

È tornata bambina con il nonno che la tiene per mano. Perché quel capannone è suo, e il nonno la conduce tra gli operai che producono ingranaggi, e le spiega la meccanica, e a Rosa sembra la cosa più bella del mondo. Osserva gli ingranaggi che faranno funzionare le macchine, le componenti che opereranno in una perfetta sinfonia.

Non c'è niente di più affascinante per lei, non c'è niente che la affascinerà di più, mai.



Rosa aveva sempre sognato di occuparsi di meccanica, fin da bambina. Anche quando il nonno era morto e non aveva più potuto parlare con nessuno della sua passione. L'azienda era stata rilevata da suo zio; a suo padre interessava solo lo studio legale. Quando alle medie avevano parlato di orientamento, lei non aveva avuto dubbi: avrebbe voluto iscriversi a un istituto tecnico, indirizzo meccanico. Desiderava passare ore in laboratorio, imparare sempre meglio i segreti che il nonno le aveva mostrato, farne la sua professione. L'aveva confidato a un'amica che aveva storto il naso: «A meccanica ci vanno i maschi», aveva detto. Ma a Rosa non importava niente di niente. Poi i suoi genitori avevano tirato fuori quella storia del liceo, «una scuola prestigiosa, che ti garantisce il futuro». Parole che erano gusci vuoti, che le rubavano la felicità.

All'uscita da scuola sta per dirigersi verso l'autobus, ma qualcuno la chiama: «Rosa! Siamo qui!».

Rosa si volta e non crede ai suoi occhi. Suo padre e sua madre sono in piedi davanti alla loro auto, le fanno cenno di raggiungerli. Lei li guarda con gli occhi sgranati, perplessa: «Ma che ci fate qua fuori?».

«Ti portiamo a pranzo. Così ordini la tua pizza preferita: patatine e wurstel, giusto?», dice suo padre.

«Ma... ma... a quest'ora? Sono le due meno un quarto! E lo studio? E i clienti? Siete nel pieno del lavoro a quest'ora, di solito!».

Sua madre le fa l'occhiolino: «Abbiamo annullato qualche appuntamento. Ci sono cose più importanti dello studio e dei clienti».

«Ma perché... perché oggi?».

«Perché no? Sei nostra figlia, vogliamo stare con te».

La pizza è squisita, come sempre. Peccato che sia ormai l'ultima fetta. Rosa sta per gustarla, ma il boccone rischia di andarle per traverso: «Dobbiamo parlare», dice suo padre.

Ecco perché erano lì! Non era per un pranzo, era un agguato! Devono parlarle di ieri sera! A Rosa sembra già di sentirli: «Non ci si alza così da tavola, non ci si chiude in camera...». Inizieranno così, poi passeranno al suo rendimento scolastico, al maledetto liceo, al maledetto impegno... Le solite cose. Il velo nero della delusione sta per calarle addosso.

Rosa non li lascia nemmeno iniziare. Vomita tutto fuori, subito: «Mi fa schifo, il liceo. Non mi interessa. Non lo voglio più fare. Non ho mai voluto farlo. Mi sono iscritta solo perché non volevo deludervi. Il mio sogno è sempre stato un altro: essere una meccanica, come il nonno. È la cosa che desidero più al mondo». I suoi genitori sono immobili, a bocca aperta. Si scambiano uno sguardo, più seri che mai. Suo padre le dice: «Adesso devi ascoltare bene, Rosa».

Ma Rosa non vuole ascoltare più. Ne ha piene le tasche della solita solfa: lo studio legale, le aspettative, le responsabilità, il liceo che ti prepara bene, il prestigio sociale... Ma suo padre la sorprende: «Devi ascoltare bene, perché voglio raccontarti del giorno in cui sei nata». Rosa resta con la pizza sospesa.

«Eri minuscola. Stupenda. Fragile e piena di vita. Io e la mamma continuavamo a contemplarti in silenzio, mentre dormivi, come un'opera d'arte divina».

Sua madre annuisce. «È lì che ci siamo fatti una promessa», dice.

«Una... promessa?». Rosa è spiazzata.

«Sì. Ci siamo detti che eri l'opera d'arte più bella del mondo, e che ti meritavi il dono più grande del mondo.

E che noi te lo avremmo regalato, ad ogni costo».

Rosa si commuove:

«Quale... quale dono?».

«La libertà».

«La... libertà? E quindi?».

«Quindi domani andiamo a scuola e ti ritiriamo dal liceo. Perché la tua vita è la tua e tu devi inseguire i tuoi sogni, non i nostri. Perché noi ti abbiamo accompagnato fino a qui. Ma non sei più una bambina. Sei una splendida giovane donna.

**Devi prendere
il volo.**

Devi fiorire.

**È scritto
nel tuo
nome,
"Rosa".**



ALLEGATO 4

B. Come ti senti di fronte alla scelta?

☐	disinteressato (ci penserò più avanti)	perché _____
☐	curioso (voglio informazioni)	perché _____
☐	sicuro (ho già deciso)	perché _____
☐	confuso (ho idee diverse)	perché _____
☐	sfiduciato (non valgo molto, quindi di sicuro sbaglierò)	perché _____
☐	tranquillo (sarò ben consigliato)	perché _____
☐	angosciato (non posso sbagliare!)	perché _____
☐	dipendente (decideranno gli altri)	perché _____

C. Sei un tipo... Segna le caratteristiche che ti rappresentano

☐ Preciso	☐ Sognatore
☐ Socievole	☐ Ambizioso
☐ Curioso	☐ Perseverante
☐ Ordinato	☐ Volenteroso
☐ Creativo	☐ Ribelle
☐ Dinamico	☐ Disorganizzato
☐ Disponibile	
☐ Pratico	

Chiedi ora ad un amico o amica, ad un insegnante e ad un familiare di leggere l'elenco e di scegliere 3 qualità che ti appartengono.

INSEGNANTE _____

GENITORI _____

AMICO _____

I miei interessi

Lo scopo del seguente questionario è di aiutarti a comprendere quali sono attualmente i tuoi interessi scolastici e professionali. Compilalo con attenzione seguendo le istruzioni: in tal modo ricaverai delle indicazioni utili per capire quali sono gli indirizzi scolastici (tipi di scuole) che frequenteresti più volentieri. Il questionario contiene una lista di attività professionali e di materie scolastiche: dovrai indicare quanto t'interessa ciascuna attività o materia descritta.

Esprimi spontaneamente le tue preferenze, senza tener conto se occorre una preparazione specifica per svolgere tale attività. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma devi valutare esclusivamente quanto ti senti attratto da ciascuna attività descritta nel questionario.

Per dare le risposte segui le seguenti istruzioni:

- punteggio **0** se l'attività per te non ha **NESSUN INTERESSE** (non mi piace)
- punteggio **1** se l'attività per te ha **UN PO' DI INTERESSE** (mi piace soltanto un po')
- punteggio **2** se l'attività per te ha **INTERESSE PIUTTOSTO ELEVATO** (mi piace abbastanza)
- punteggio **3** se l'attività per te ha **INTERESSE MOLTO ELEVATO** (mi piace molto)

Leggi una frase per volta e segna la risposta che vuoi dare sulla tabella di risposta nel quadratino che ha lo stesso numero di serie della frase che hai letto. Lavora velocemente e con attenzione fino al termine del questionario; in seguito troverai le istruzioni per calcolare i tuoi punteggi. Non trascurare nessuna domanda.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40		
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60		
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80		
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100		
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120		
121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140		
TOT																					TOT
R.P.																					R.P.
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	

Somma tra loro le risposte di ogni colonna e scrivi il risultato nella casella del totale [prima la colonna A poi la B e così via]. Nelle caselle della riga R.P. riporta poi i risultati in percentuale derivati dalla tabella di lettura dei risultati in fondo al documento).

- 1 Assistere a un concerto di musica classica
- 2 Avere interesse per le varie espressioni artistiche (pittura, sculture, fotografie, grafico, ecc.)
- 3 Comporre temi e brevi racconti
- 4 Nel lavoro essere in grado di sostenere spesso una conversazione in una o più lingue straniere
- 5 Lavorare in banca
- 6 Studiare in modo approfondito l'educazione civica (Costituzione italiana, Parlamento, Governo, ecc)
- 7 Occuparsi delle forniture e redigere il listino dei prezzi in un negozio
- 8 Conoscere e realizzare procedimenti chimici di laboratorio
- 9 Studiare la vita e la struttura della cellula
- 10 Studiare le possibili applicazioni di una formula matematica astratta
- 11 Cercare metodi scientifici per migliorare gli allevamenti di bestiame
- 12 Visitare un cantiere edile
- 13 Visitare una fabbrica o un'officina e comprendere il funzionamento delle macchine utilizzate
- 14 Realizzare l'impianto elettrico di una casa
- 15 Occuparsi del controllo radar in un aeroporto o su di una nave
- 16 Conoscere, fin nelle più piccole particolarità, tutti gli organi del corpo umano
- 17 Osservare un bambino che gioca da solo e non sa di esser visto, per studiarne il comportamento
- 18 Prenotare per i clienti di un'agenzia turistica treni, aerei, alberghi
- 19 Acquisire le abilità necessarie per cucinare vari tipi di cibi anche per gruppi numerosi di persone
- 20 Da un disegno su carta saper realizzare un modello di abito
- 21 Insegnare educazione musicale a scuola
- 22 Studiare storia dell'arte e i vari stili architettonici e d'arredamento nel corso dei secoli

- 23 Studiare le regole grammaticali e della sintassi e saperle applicare alle lingue italiana e straniera
- 24 Studiare più di una lingua straniera
- 25 Capire il funzionamento del sistema monetario e la sua influenza nell'economia nazionale e mondiale
- 26 Occuparsi della difesa dei diritti dell'uomo e dei cittadino
- 27 Dirigere un grande magazzino
- 28 Conoscere come avvengono certe trasformazioni chimiche o fisiche della materia
- 29 Studiare la trasmissione dei caratteri ereditari negli esseri viventi
- 30 Condurre studi nel settore dei computer, cercarne nuove applicazioni ed elaborare nuovi programmi
- 31 Conoscere i diversi tipi di spighe di grano
- 32 Ideare costruzioni moderne che si accostino armonicamente ad altre antiche
- 33 Eseguire la revisione, la messa a punto o la lubrificazione di un motore
- 34 Progettare e analizzare i circuiti elettronici di un computer e sapere quali tipi di operazioni potrà svolgere
- 35 Usare barche a motore assumendo nella navigazione responsabilità di comando
- 36 Usare qualche moderna apparecchiatura per la diagnosi e la cura di malattie
- 37 Occuparsi dell'inserimento degli alunni diversamente abili nelle scuole
- 38 Assistere i passeggeri di un aereo
- 39 Conoscere la composizione degli alimenti e le tecniche di conservazione dei cibi
- 40 Lavorare in uno sartoria
- 41 Parlare o scrivere sulla qualità di concerti, opere o bolletti
- 42 Tra le materie scolastiche preferire l'educazione artistica
- 43 Leggere e studiare libri di narrativa e di poesie
- 44 Fare l'interprete in congressi, incontri o fiere internazionali, ecc.
- 45 Curare la contabilità di una piccola azienda
- 46 Cercare di trovare la soluzione di un caso giudiziario
- 47 Fare il giro dei clienti, in negozi o uffici, per presentare e vendere nuovi prodotti
- 48 Studiare l'atomo, gli elementi che lo compongono e le leggi che regolano il suo comportamento
- 49 Sapere perché certe sostanze alterano l'equilibrio naturale dell'ambiente, provocando gravi danni agli esseri che in esso vivono
- 50 Nel lavoro occuparsi esclusivamente di numeri, disegni e calcoli
- 51 Conoscere l'arte della coltivazione della vite, del trattamento delle uve e della fermentazione dei vini
- 52 Utilizzare il compasso, la riga o altri strumenti per realizzare disegni tecnici per l'edilizia
- 53 Lavorare con trapani, torni, pinze e cacciaviti
- 54 Smontare una vecchia radiolina per esaminarne le parti e tentare di rimetterla in funzione
- 55 Interessarsi direttamente ai problemi di un importante scalo ferroviario, marittimo o aereo
- 56 Misurare la temperatura, fare analisi del sangue, fare iniezioni
- 57 Aiutare gli studenti che terminano un ciclo di studi o prendere decisioni per il loro futuro
- 58 Accompagnare gruppi in visite turistiche organizzate
- 59 Saper preparare la sala di un locale per un ricevimento o un rinfresco
- 60 Studiare storie del costume, della moda o dell'abbigliamento
- 61 Comporre musica o fare arrangiamenti musicali per orchestre, bande o cori
- 62 Utilizzando le proprie capacità creative, ricercare l'uso e l'espressione dei colori nelle varie tecniche artistiche
- 63 Studiare gli usi, i costumi e la civiltà dei vari popoli
- 64 Fare l'insegnante di lingua straniera
- 65 Calcolare le distinte paghe e stipendi e le relative detrazioni
- 66 Lavorare in un ufficio legale (presso un avvocato o un notaio) o in un Ente pubblico (ad es. uffici della Regione, Comune, ecc)
- 67 Illustrare dettagliatamente a un cliente le caratteristiche positive di una merce
- 68 Insegnare fisica o chimica
- 69 Visitare un museo di storia naturale e interessarsi di come si sono evolute le varie forme di vita sulla Terra
- 70 Insegnare matematica alle medie, alle superiori oppure all'università
- 71 Formulare delle ipotesi sulla fertilità del terreno e studiare il modo per migliorarla
- 72 Fare gettate di cemento, montare o smontare impalcature, manovrare una gru
- 73 Controllare la lavorazione meccanica di un'officina e collaudarne i prodotti
- 74 Conoscere a fondo il funzionamento di una centrale elettrica
- 75 Studiare il disegno tecnico e la meccanica per migliorare l'aerodinamicità dei vari mezzi di trasporto
- 76 Studiare tecniche di riabilitazione per risolvere problemi di handicap o di deficit fisici
- 77 Insegnare in una scuola

- 78 Informare i turisti circa il cambio monetario e l'organizzazione alberghiera di paesi stranieri
- 79 Essere in grado di ricevere ordinazioni da parte di un cliente in un albergo o in un bar
- 80 Conoscere la composizione e le proprietà dei vari tessuti in modo da utilizzarli in base alle caratteristiche dell'abito da confezionare
- 81 Esibirsi in pubblico in un'orchestra, con un pianoforte, violino o altro strumento musicale o come solista vocale
- 82 Modellare vasi, statue o altre figure decorative
- 83 Capire come avvenimenti, personaggi o idee del passato possono aver influito sul mondo contemporaneo
- 84 Occuparsi della corrispondenza commerciale, in lingua straniera, di una ditta con i suoi clienti esteri
- 85 Dattilografare lettere o archiviare fatture o relazioni
- 86 Studiare in modo approfondito le leggi dello Stato italiano
- 87 Scegliere e imballare merci da spedire ai vari clienti
- 88 Scoprire gli elementi chimici che compongono una sostanza
- 89 Conoscere a fondo i microbi, individuarli e studiarne le caratteristiche
- 90 Sviluppare nuove formule matematiche da usare in ricerche scientifiche
- 91 Cercare di capire i motivi che condizionano la fioritura di determinate piante
- 92 Progettare o sovrintendere alla costruzione di un edificio
- 93 Disegnare, costruire o collaudare impianti termici o idraulici
- 94 Occuparsi dell'installazione o riparazione di apparecchiature telefoniche o televisive
- 95 Sapere come avviene il carico e lo scarico delle merci, con sistemi meccanici, in un grande scalo ferroviario, marittimo o aereo
- 96 Interessarsi alla medicina scolastica, alla medicina del lavoro e alle attività di prevenzione in genere
- 97 Aiutare gli alunni ad acquisire un corretto metodo di studio
- 98 Occuparsi dell'organizzazione di viaggi e vacanze nell'ambito di un'agenzia turistica
- 99 Imparare le norme di igiene richieste nella manipolazione degli alimenti
- 100 Lavorare in un salone o in un centro di bellezza
- 101 Studiare storia della musica, solfeggio e composizione
- 102 Conoscere i vari sistemi di decorazione e arredamento di una casa
- 103 Studiare il latino ed il greco per una miglior comprensione delle lingue e delle culture da essi derivate
- 104 Leggere le principali opere di autori stranieri nella lingua originale
- 105 Occuparsi della corrispondenza commerciale di un'azienda
- 106 Difendere una causa in tribunale
- 107 Registrare fatture, incassi, spese e fare versamenti bancari
- 108 Lavorare come ricercatore o analista in un'industria chimica o in un laboratorio di analisi
- 109 Conoscere la specifica funzione di un insetto, anche noioso
- 110 Acquisire le conoscenze matematiche necessarie per operare con i vari linguaggi dei computer
- 111 Studiare e diagnosticare le malattie degli alberi ed effettuare interventi di cura
- 112 Fare misurazioni di terreni per costruire strade o autostrade
- 113 Sapere su quali leggi fisiche si basa il funzionamento di un motore
- 114 Sapere leggere lo schema di un circuito elettrico o elettronico
- 115 Conoscere i vari sistemi di navigazione strumentale nel campo dei trasporti (ad es. il pilota automatico)
- 116 Conoscere i vari impieghi della chirurgia nei diversi settori della medicina
- 117 Conoscere i diversi sistemi educativi in uso negli altri Paesi
- 118 Lavorare come segretario o portiere in un albergo
- 119 Lavorare in un bar, ristorante o trattoria
- 120 Studiare la storia del trucco estetico e teatrale nei secoli
- 121 Identificare le sensazioni che hanno ispirato un musicista ascoltandone le opere
- 122 Col disegno o con materiali vari (legno, plastilina, ceramica, ecc.) riuscire a esprimere meglio le proprie idee e i propri sentimenti
- 123 Insegnare materie letterarie in una scuola
- 124 Di una lingua straniera studiare le parole e le frasi del linguaggio comune e quelle usate nella letteratura
- 125 Studiare i problemi di conduzione o amministrazione di un'azienda
- 126 Lavorare in un commissariato di polizia o di un altro corpo (carabinieri, finanza, vigili, ecc.) oppure presso un tribunale per assicurare il rispetto delle leggi da parte dei cittadini
- 127 Fare ricerche di mercato e preparare programmi dettagliati per aumentare le vendite di un prodotto
- 128 Conoscere le leggi della trasmissione del suono e della luce
- 129 Studiare le forme di vita che caratterizzano l'ambiente marino

- 130 Studiare anche teorie matematiche e sistemi geometrici diversi da quelli che si studiano alle medie
- 131 Studiare in modo approfondito la zoologia e la botanica
- 132 Conoscere i materiali da costruzione e l'impiego delle più comuni macchine da cantiere
- 133 Conoscere bene il disegno tecnico per eseguire progetti di nuovi macchinari o pezzi meccanici
- 134 Utilizzando gli appositi strumenti individuare un guasto in un'apparecchiatura elettronica e ripararlo
- 135 Conoscere le leggi internazionali che regolano il traffico aereo, navale e ferroviario
- 136 Studiare anatomia, fisiologia e patologia dell'apparato masticatorio
- 137 Fare l'animatore di gruppo in una colonia o in un doposcuola
- 138 Conoscere le varie attrattive artistiche e paesaggistiche del nostro Paese ed essere in grado di farle apprezzare ad un gruppo di turisti
- 139 Consigliare i clienti di un ristorante o scegliere i vini più adatti per le varie portate
- 140 Fare il parrucchiere conoscendo le varie tecniche di colorazione e taglio dei capelli

da Centro di Orientamento di Trieste

Lettura dei risultati

Una volta compilato il foglio di risposta e calcolato il risultato per ogni colonna (contrassegnata da una lettera dell'alfabeto), passa alla tabella di lettura dove potrai notare come a ogni lettera corrisponda un'area d'interesse (es. A = interessi musicali, B = arti visive, ecc.) e sulla stessa riga troverai una scala di misurazione di questo tuo interesse: basso, medio o alto a seconda del punteggio che avrai ottenuto per ogni singola colonna contrassegnata da una lettera (es. se alla colonna H avrai ottenuto un punteggio uguale a 16, significa che i tuoi interessi per la fisica e la matematica sono molto alti, circa dell'80%)

Tabella dei risultati

Tabella dei risultati

	BASSO			MEDIO							ALTO											
R.P.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90					100							
A	0	1	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	21							
B	0	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	15	16	17	18	19	20	21		
C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	19	21		
D	0	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
E	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	21	
F	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		20		
G	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	18		20		
H	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
I	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	21	
L	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
M	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17		20			
N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	20				
O	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
P	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Q	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	18	21			
R	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	20		
S	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	21	
T	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
U	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	20		
V	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	21	
R.P.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90						100						
	BASSO			MEDIO							ALTO											

PROJECT PLAN

TIPO DI SCUOLA

LICEO ISTITUTO TECNICO ISTITUTO PROFESSIONALE

Indirizzo

Nome

Materie principali

Indirizzo

Nome

Materie

Indirizzo

Nome

Materie

Consiglio

Consiglio Orientativo