

**SENZA WELFARE?**  
**Federalismo e diritti di cittadinanza nel modello mediterraneo**  
Napoli, 30 settembre – 2 ottobre 2010

**Processi di costruzione della conoscenza pubblica:  
l'esperienza della programmazione scolastica e formativa della  
Provincia di Bologna**

Barbara Giullari \* - Sara Elisabetta Masi \*\*

Paper presentato alla Terza Conferenza annuale ESPAnet Italia 2010  
Sessione: nr. 2D COSTRUIRE CAPACITÀ NEL WELFARE MEDITERRANEO: POLITICHE E  
INTERVENTI A SOSTEGNO DELLE TRANSIZIONI GIOVANILI TRA FORMAZIONE E  
LAVORO

\* Università di Bologna, [barbara.giullari@unibo.it](mailto:barbara.giullari@unibo.it),

\*\* Università di Bologna, [saraelisabetta.masi@unibo.it](mailto:saraelisabetta.masi@unibo.it)

**Terza conferenza annuale ESPAnet Italia 2010**  
**The future of the welfare state**  
**SENZA WELFARE? FEDERALISMO E DIRITTI DI CITTADINANZA NEL MODELLO**  
**MEDITERRANEO**  
Napoli, 30 Settembre-2 Ottobre 2010

**Sessione:** Costruire capacità nel welfare mediterraneo: politiche e interventi a sostegno delle transizioni giovanili tra formazione e lavoro

**Coordinatori di sessione:** Lavinia Bifulco, Vando Borghi

***Processi di costruzione della conoscenza pubblica: l'esperienza della programmazione scolastica e formativa della Provincia di Bologna***

*di Barbara Giullari e Sara Elisabetta Masi (Università di Bologna)*

Le riflessioni proposte traggono spunto dalla descrizione di esperienze condotte in un contesto locale di elaborazione di *policies* che riguardano la promozione della partecipazione scolastica (con specifico riferimento al contrasto della dispersione scolastica e formativa) e il sostegno delle fasi di transizione (in particolare rispetto alla costruzione di esperienze di alternanza tra scuola e lavoro).

In relazione a tale ambito di azione, ci si propone di descrivere la connessione tra basi normative e cognitive dell'azione pubblica. Il nostro interesse è di mettere a fuoco i processi circolari di attribuzione di significato ai problemi oggetto delle politiche analizzate, di scelta di indicatori per misurare i problemi stessi, di *oggettivazione* di questi ultimi, consapevoli che "le basi informative mentre definiscono persone, problemi e situazioni fissano anche risorse, competenze e azioni appropriate" (De Leonardis, 2010, p.75).

In tale ottica, si tenterà di mettere a frutto la prospettiva delle capacitazioni che si contraddistingue per la rilevanza metodologica attribuita al problema delle basi informative delle politiche, al fine di fare emergere prospettive di interpretazione e di contrasto a problemi di natura sociale in grado coniugare la dimensione micro con la dimensione macro, il problema della dotazione di risorse (mezzi) con quella dei fini (libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere (Busilacchi, 2010).

## **1. La cornice tematica di riferimento**

La cornice in cui, nel nostro paese, prendono forma politiche volte a promuovere la partecipazione scolastica e formativa è una realtà sociale che presenta da tempo i segni di una crisi di adeguatezza del sistema educativo e di istruzione. Pur non rappresentando nulla di inedito, tale insoddisfazione ha profondamente permeato la vita quotidiana e le rappresentazioni collettive, incrementando una critica che, in ultima istanza, ha a che fare con il "cambiamento delle funzioni sociali dell'istruzione formale" (Moscati, Nigris, Tramma, 2008, p. VII). Si tratta di uno scenario complesso ed in trasformazione, in cui si confrontano differenti ordini di discorso, nel tentativo di interpretare il rapporto tra scuola e società nel passaggio da una società industriale ad una post-industriale (Brint, 1999).

Lo schema seguente (*fig.1*) rappresenta un tentativo di schematizzare le principali trasformazioni del rapporto tra scuola e società evidenziando i significati sociali e le funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche ed i principali processi di trasformazione sociale che ne hanno influenzato via via il divenire. Si tratta di una lettura da effettuare con la consapevolezza che il sistema scolastico e

formativo è costituito da una molteplicità di organizzazioni istituzionalizzate<sup>1</sup>, che assumono significato, realtà, valore, legittimità e consenso in relazione ad un ambiente istituzionale le cui *regole* contribuiscono a definire quali siano i fini dell'istruzione, quali i metodi e le attività con cui perseguirli, chi può insegnare a chi e che cosa, cioè definiscono cosa è la scuola e cosa deve fare (Benadusi, Serpieri, 2000).

**Figura 1. Processi di trasformazione sociale, funzioni significati del sistema formativo<sup>2</sup>**

<i>Significati sociali del sistema formativo in una società industriale</i>	<i>Funzioni delle istituzioni formative</i>	<i>Significati sociali del sistema formativo nella società post-industriale</i>	<i>Processi di trasformazione sociale</i>
Innalzare il grado di sviluppo di una nazione immettendo nel sistema di produzione capitale umano sempre più qualificato	<i>economica</i>	Istruzione come bene di investimento a lungo termine	Espansione della domanda sociale di formazione post-obbligatoria
Selezionare gli individui non in base alle origini sociali, ma in base alle competenze acquisite, offrendo chance di mobilità sociale	<i>sociale</i>	Scuola come garante dei diritti di riconoscimento e luogo di realizzazione	Espansione della differenziazione sociale e del pluralismo
Trasmettere competenze e conoscenze tecniche e stili di vita, norme e valori, al fine di socializzare i giovani al patrimonio culturale di una collettività	<i>culturale</i>	Scuola come contesto di interazione, socializzazione e costruzione di cultura Scuola come laboratorio di civiltà	Affermazione del modello comunicativo di socializzazione

In tale ottica la portata della posta in gioco è grande e l'esigenza di cambiamento (rispetto alle funzioni del sistema educativo, alle modalità di diffusione della conoscenza e dei saperi, ecc...) segna una discontinuità prima di tutto rispetto a consolidate, anche quando sottoposte a critiche<sup>3</sup>, interpretazioni del rapporto tra scuola e società in termini di dipendenza di una sfera di azione rispetto all'altra. La più recente riflessione su questi temi offre letture che tematizzano piuttosto rapporti di *interdipendenza* tra mondo della scuola e società, più adeguati per cogliere la complessità quale tratto distintivo della realtà sociale contemporanea e il progressivo venire meno di rigidi determinismi (Besozzi, 2007) Il riferimento è da un lato alla processualità di un rapporto di co-costruzione e di reciproca strutturazione attraverso l'elaborazione di *frame* cognitivi e normativi che contribuiscono a loro volta ad attivare ambienti ed attori coinvolti; dall'altro alla necessità di cogliere l'insieme dei processi educativi spostando il *focus* sull'istruzione, sulla scuola e sugli insegnanti all'insieme dei contesti e dei processi formativi in uno scenario policentrico dell'educazione e dell'istruzione, intrecciato con le dinamiche della cultura e della comunicazione (Besozzi, 2007).

Gli interrogativi sollevati oggi dalla domanda "educazione: per che fare? (Moscati, Nigris, Tramma, 2008), alla luce delle mutevoli relazioni tra scuola e società rimandano, in sintesi, ad un'articolata gamma di nuclei problematici: a) la fine del monopolio della scuola quale depositaria esclusiva del sapere, principalmente a causa del moltiplicarsi di altri saperi che sorgono nella vita quotidiana (legati a pratiche ed esperienze soggettive); b) il superamento del concetto di trasmissione dei saperi e l'esigenza di tenere conto delle esperienze individuali così come delle realtà esterne alla scuola; c) il ruolo complesso delle credenziali educative quali elementi di certificazione per l'inserimento lavorativo, ma anche per la creazione delle identità sociali delle persone, oltre che per consentire di soddisfare interessi conoscitivi per tutto l'arco della vita.

<sup>1</sup> Ciò significa che tali strutture organizzative incorporano, riflettono, rielaborano le regole, le convinzioni e le definizioni che riguardano la natura dell'educazione, dell'istruzione, della formazione sviluppate e legittimate nell'ambiente istituzionale di riferimento. Inoltre, assumendo questa prospettiva, è importante considerare la de-connessione della struttura organizzativa scolastica dalle attività tecniche dell'insegnamento, nel senso che l'attenzione organizzativa è tesa a mantenere il massimo della conformità con le categorie socialmente legittimate riguardanti l'istruzione, mentre inferiore è l'impegno a coordinare e valutare le concrete attività di lavoro che si svolgono all'interno del sistema formativo (Cfr. Meyer, Rowan, 2000).

<sup>2</sup> Lo schema è stato costruito a partire dalle argomentazioni presentate in Colombo, 2001.

<sup>3</sup> Cfr. a titolo di esempio, Bourdieu, Passeron, 1971.

Si tratta di questioni che riconducono al centro delle riflessioni sull'istruire, l'educare ed il formare il concetto di apprendimento e gli strumenti di organizzazione dei saperi, in una prospettiva di *long life learning*, di contestualizzazione del rapporto educativo e di policentralità del sistema formativo (Bocchi, Ceruti, 2004).

In tale ottica al sistema formativo è richiesto oggi non solo di trasmettere *stock* più o meno ampi di conoscenze ed informazioni, né preparazioni tecnico-specialistiche, "corrispondenti" al futuro lavorativo immaginato e desiderato; si tratta piuttosto di acquisire gli strumenti con cui la cultura di un individuo si mantiene, si incrementa, si adatta al variare delle situazioni esistenziali<sup>4</sup>. Questo perché da un lato il sapere diffuso a livello sociale interagisce con quello specificatamente scolastico, dall'altro perché è consolidata l'idea che non si possa istruire senza educare, dunque senza prestare attenzione al processo di costruzione dell'identità delle persone.

Un'accelerazione al processo di cambiamento dei sistemi di istruzione è stata data dall'enfasi sull'educazione e sull'istruzione impressa in ambito comunitario, laddove con la pubblicazione del *Libro Bianco*, nel 1993, è stata in parte riformulata l'idea di educazione quale motore dello sviluppo, la prospettiva della formazione lungo l'arco della vita, il policentrismo dei sistemi formativi, con specifico riferimento al ruolo delle organizzazioni economiche.

Più recentemente ancora è con la Strategia di Lisbona, messa a punto nel 2000, ribadita poi dalla Nuova Strategia di Lisbona (2005), che si è venuto delineando, in chiave prospettica, l'obiettivo connesso alla creazione di una *società basata sulla conoscenza* il cui uso generalizzato diviene condizione indispensabile per l'esercizio di nuove forme di cittadinanza. La quantità e la qualità di conoscenze, informazioni, competenze che le persone acquisiscono rappresentano il passaporto per entrare nella società della conoscenza globalizzata e l'obiettivo per rendere questa condizione accessibile a tutti è un impegno dichiarato ad ogni livello istituzionale.

Anche nel nostro paese, da una decina di anni a questa parte si è assistito ad una rinnovata attenzione, anche se tutt'altro che omogenea, per il funzionamento delle istituzioni che compongono il sistema formativo. Ciò è avvenuto in uno spazio pubblico in cui si scontrano tendenze assai contrastanti veicolate da un clima culturale pervaso dai miti istituzionali della moderna società razionalizzata che contribuiscono a diffondere "parole d'ordine" quali la valorizzazione delle risorse umane e del capitale umano, la centralità di approcci manageriali votati all'efficienza all'interno delle strutture organizzative, comprese quelle del *welfare*, ecc.. Ciò è amplificato da una visione di società ed economia della conoscenza che tende a trasformare il sapere in merce, oggetto di scambio e quindi fonte di profitto, ma anche dal fatto che "le richieste necessitanti dei mercati e delle tecniche, [sono] ormai rivolte all'intero insieme dei modi e di essere umani" (Bontempelli, 2001, p.16). Tali fenomeni tendono a mutare la fisionomia della "forma scuola" dalle fondamenta, trasformandola nello specchio di una "società che massimizza la produzione e il consumo non per sottrarsi al peso delle occupazioni prettamente economiche, ma, paradossalmente, per non darsi più altri traguardi che non siano traguardi di produzione e di consumo" (Bontempelli, 2001, p.18). Dunque le tensioni verso il modernismo<sup>5</sup>, la pervasività della logica della razionalità e dell'efficienza, la valorizzazione delle *performance* individuali, sollecitano il sistema scolastico e formativo, con un impatto forte nel cammino di riconfigurazione del rapporto tra sistema formativo e società.

E' un processo che accomuna, anche se con modalità eterogenee, i vari settori del *welfare* e si accompagna, sotto le spinte culturali sopra accennate, al rischio che dalla "personalizzazione" (e della libertà di scelta) del servizio reso, intendendo con ciò la valorizzazione dell'espressione di

---

<sup>4</sup> In tal senso si tratta di acquisire capacità di comunicare, di cogliere i nessi causali, capacità progettuale (che include quella decisionale e della responsabilità); capacità in grado di ricomporre l'antagonismo tra sapere critico e sapere fare, in un'integrazione che è data dalla formazione alle competenze, oltre che alle conoscenze in un percorso senza soluzione di continuità tra istruzione ed educazione per la realizzazione di concreti processi di *long life learning*. Cfr. Cesareo, 1998.

<sup>5</sup> Tratto caratteristico delle società contemporanee, nelle quali la tensione verso forme sempre più elevate di conoscenza rappresenta la condizione per lo sviluppo di questi contesti sociali; in un passaggio che dalla modernità spinge verso il modernismo appunto: ci si aspetta che attraverso le prestazioni cognitive ed il costante mutamento, e non dal rispetto delle norme, la società tragga il proprio spirito vitale. Cfr. Pearce, 1993; Baraldi, 2003.

ogni individuo e dunque anche degli specifici bisogni, ci si diriga verso la deriva dell'individualismo e della responsabilizzazione individuale, intesa quale valorizzazione delle diverse prestazioni individuali secondo scale di valore standardizzate rispetto alle *performance* richieste dalla partecipazione, individuale, ai diversi sistemi di funzione (Bifulco, 2005).

In ambito scolastico e formativo, tale tendenza, come vedremo meglio in seguito, si è rispecchiata in una ricca produzione normativa tesa a implementare un'imponente ondata riformatoria, oltre che ad orientare la messa a punto di politiche nel campo dell'istruzione e della formazione per rispondere alla diffusione della domanda sociale di istruzione.

In coerenza con tale mandato, le parole chiave che orientano le attuali politiche formative sono per lo più rivolte a porre rimedio alla debolezza dei sistemi di istruzione, da misurare attraverso un'ampia gamma di indicatori di *performance* (valutazione<sup>6</sup> della capacità di apprendimento degli studenti che frequentano i vari istituti scolastici, monitoraggio dei livelli di dispersione scolastica nei vari cicli di istruzione, efficienza nell'uso delle risorse, gradi ed efficacia nell'apertura verso il mondo economico, ecc.). Le diverse soluzioni e i dispositivi adottati nei vari progetti di riforma (in altrettanti contesti nazionali) sono accomunati dalla critica al principio dell'unitarietà dell'offerta formativa; orientamento che si è concretizzato nel tentativo di realizzazione di sistemi integrati in cui scuola, formazione professionale e università rappresentano elementi interdipendenti di un sistema unico, tra i quali viene enfatizzata la continuità a livello sia orizzontale che verticale.

Sono stati inoltre rivisti i meccanismi che regolano le dinamiche centro-periferia<sup>7</sup> e il ruolo delle diverse forme di coordinamento a livello nazionale per garantire medesimi standard di prestazione nei contesti locali così come è stata in vario modo rivisitata la dialettica pubblico-privato anche nei sistemi caratterizzati dal carattere prevalentemente pubblico dell'istruzione, sia rispetto alle possibilità di "finanziamento" di specifiche aree progettuali da parte di soggetti non pubblici, sia mettendo a punto meccanismi di raccordo tra i locali sistemi socio-economici che hanno portato in qualche caso a rivedere i *curricula* sulle esigenze del mercato del lavoro locale.

In generale si osserva, nella filosofia di fondo dei diversi interventi, il superamento del principio di unitarietà dell'offerta formativa che implica "*l'istituzionalizzazione della differenza*"; ciò da un lato implica una crescente attenzione ai processi di scelta dello studente e della famiglie in un'ottica di responsabilizzazione di tutti partecipanti all'istruzione" (Colombo, 2001, p. 68, c.vo nostro); dall'altro lato i sistemi formativi sono al centro dell'attenzione per i risultati cui conduce il loro operato, per gli effetti dei percorsi formativi sulle traiettorie di vita, unitamente ad una nuova sensibilità per i problemi connessi alla difficoltà di riuscita e alla dispersione scolastica e formativa. A tal proposito, a fronte dell'attenuarsi della capacità redistributiva del sistema formativo<sup>8</sup> vengono sollevati interrogativi di difficile risoluzione circa il *continuare* a dare per scontato, considerandole *fisiologiche*, forme di selezione dei soggetti all'interno della scuola (Moscati, Moscati, Nigris, Tramma, 2008).

Si tratta di un terreno scivoloso in cui convivono politiche che si pongono lo scopo di promuovere obiettivi educativi, metodologie pedagogiche e didattiche affinché scuola e università vadano progressivamente nella direzione di essere al contempo il più universalistici possibili, sforzandosi di personalizzare (Baldacci, 2005) i servizi offerti, in un'ottica tesa a soddisfare i diversi bisogni e le esigenze di alunni e studenti differenti per provenienza, esperienze, ecc.. Ci si trova di fronte a processi ambivalenti, rafforzati dalla circolarità tra lettura dei fenomeni, strumenti per la loro misurazione e politiche ideate ed implementate in cui al centro dell'attenzione ritroviamo il nesso tra il soggetto e le sue abilità e non sempre, con altrettanta rilevanza, il nesso tra le opportunità e i mezzi (contestuali e situati) posti a disposizione (o no) a livello sociale e collettivo.

---

<sup>6</sup> Cfr. le attività di Invalsi e il Progetto PISA dell'OCSE.

<sup>7</sup> Vedi a tal proposito i più recenti interventi legislativi che anche nel nostro paese hanno introdotto processi di decentramento amministrativo, come le leggi che hanno sancito l'autonomia delle istituzioni scolastica.

<sup>8</sup> Come sarà di seguito illustrato, oltre a fattori "tradizionali" quali le differenze di origine socio-culturale, vi sono caratteristiche quali il genere, l'etnia, il territorio di residenza/provenienza, le scelte scolastiche, il tipo di istituto frequentato, il percorso e l'esperienza scolastica in senso lato, il tempo di attesa tra uscita dal sistema dell'istruzione la ricerca di lavoro che conducono a risultati molto differenziati in termini di uguali opportunità di istruzione e di inserimento lavorativo soddisfacente.

In tale contesto è interessante riprendere, seppure in sintesi, alcune delle questioni al centro dell'approccio delle *capabilities*, nello sforzo di declinare preziosi strumenti analitici individuati da una teoria microfondata che presenta rilevanti potenzialità sul piano macro di analisi delle politiche e delle trasformazioni sociali (Busilacchi, 2006; 2010). Non essendo questo lo spazio per affrontare in modo esaustivo una prospettiva che si sviluppa per ripensare la cittadinanza sociale affrontando principalmente i mutamenti nel rapporto tra lavoro, welfare e mercato (, in contrapposizione ad approcci utilitaristici fondati sul capitale umano, ci si limiterà a sottolinearne gli elementi che paiono particolarmente pertinenti all'oggetto di questo contributo.

All'interno dei principi *welfaristici* (in ultima istanza orientati alla valutazione degli stati individuali e aggregati in vista del raggiungimento di stati di benessere), l'approccio delle *capabilities* propone una nuova gamma di strumenti contrapposti a quelli utilizzati dall'economia neo-classica (approccio utilitaristico), spostando l'attenzione esclusiva dallo stato mentale di un attore concepito quale soggetto teso a massimizzare la propria felicità (generalmente correlata al reddito), alla possibilità di tenere conto delle modalità con cui è possibile perseguire la *libertà di funzionare*<sup>9</sup>. All'interno della complessa gamma di strumenti concettuali e metodologici posti a disposizione da questo approccio, è utile richiamare alcuni elementi che ci paiono particolarmente interessanti per l'oggetto del nostro contributo:

a) il passaggio da un'ottica prettamente individualistica, in cui ognuno è singolarmente responsabile delle proprie *performance*, all'analisi delle dinamiche tra le caratteristiche individuali e i *fattori di conversione* (elementi presenti nel contesto di vita, che devono però essere colti e resi disponibili) che trasformano gli stati di *essere* e di *fare* (i *funzionamenti*) e le varie combinazioni dell'essere e del fare (*le capacità*) in funzionamenti *effettivi*. Forte è il riferimento alla dimensione normativa e valoriale per comprendere l'accesso e la distribuzione di risorse e la critica ad un piano prescrittivo implicito in ampie tipologie di intervento: cioè il considerare come dati e scontati gli obiettivi e le utilità di ciascuno, attribuendo in tale ottica un posto di assoluta preminenza a valutazioni di ordine prettamente strumentale in termini di mera efficienza;

b) la questione cruciale degli spazi informativi di cui tenere conto per affrontare il legame tra dimensione micro di azione e dimensione macro e cogliere la complessità dei fattori presenti in un contesto che impediscono il concreto e reale conseguimento dei funzionamenti alla luce della multidimensionalità dei fenomeni affrontati. Da questo punto di vista, la lettura di condizioni di disagio supera approcci fondati esclusivamente su livelli più o meno intensi di deprivazione cui si contrappone l'attenzione per processi di *incapacitazione* intesi come scarsità di processi di *realizzazione della libertà umana*. Questo passaggio consente di mostrare un'ampia serie di interconnessioni tra variabili strumentali (come il reddito) e variabili sostanziali (capacità)<sup>10</sup>.

c) infine, oltre all'importanza della multidimensionalità che caratterizza il divenire di processi di *capacitazione/incapacitazione* ciò che qualifica rendendo innovativo la prospettiva delle *capabilities* è l'attenzione alla libertà di azione e ai meccanismi di conversione dei processi di libertà di scelta in realizzazioni materiali.

Il programma di ricerca che prende le mosse dalla teorizzazione di Amartya Sen segna infatti il passaggio da una concezione di libertà dai vincoli che impediscono di mettere in valore le proprie competenze ad un tipo di libertà che pone la persona effettivamente in grado di *sviluppare* delle competenze, introducendo una definizione *processuale di libertà*, di *agency*, in termini propriamente sociologici: libertà di agire e di scegliere quale elemento intorno al quale si dispiega la possibilità per gli attori di partecipare concretamente alla produzione e alla realizzazione dei propri percorsi di azione, attribuendo specifica rilevanza alla definizione che gli attori danno della

---

<sup>9</sup> Ciò significa spostare l'attenzione dal raggiungimento del benessere alla libertà di raggiungimento, cioè di conseguire stati di "essere e di fare" prestando attenzione non solo agli stati mentali (desideri), ma alle capacità di conversione (mezzi) delle proprie preferenze in conseguimenti. "L'uguaglianza di libertà di perseguire i propri fini non può essere generata dall'uguaglianza nella distribuzione dei beni primari. Occorre esaminare le variazioni interpersonali nella trasformazione dei beni primari (e in generale delle risorse) nelle rispettive *capabilities* di perseguire i nostri fini e obiettivi" (Sen, 1994).

<sup>10</sup> Es. del caso del disabile che ha più difficoltà a guadagnare reddito, inoltre la sua condizione rende quel reddito meno convertibile in capacità (Busilacchi, 2010).

propria libertà. A tal proposito è particolarmente interessante la proposta di Zimmermann (2006) finalizzata ad approfondire le rilevanze teoriche e metodologiche per cogliere i processi di capacitazione/incapacitazione: in particolare, viene sottoposto ad esame il concetto di *azione posizionate* proposta da Sen. Quest'ultimo è infatti interessato alla capacità delle persone di prendere decisioni che abbiano per loro valore, collocandosi tuttavia su una dimensione piuttosto astratta (riconducibile ad una teoria dell'azione razionale) rispetto agli *skills* e ai supporti sociali (necessari per assumere queste decisioni) soffermandosi maggiormente sul rapporto tra mezzi e fini. Zimmermann ritiene che accanto alla questione di "eguaglianza di cosa" dovremmo (da sociologi), domandarci anche "eguaglianza di chi" (Zimmermann, 2006, p.474) poiché il problema del *chi* è molto importante per l'azione pubblica. In tale ottica la studiosa introduce la distinzione tra *positional agency* versus *situated agency*, che lungi dal rappresentare una mera questione di lana caprina, ha conseguenze teoriche e metodologiche assai rilevanti. A suo parere, infatti, quando Sen parla di tenere conto delle differenze tra individui nel fare sì che le (stesse) risorse conducano ai risultati da ognuno desiderati, non si spinge abbastanza lontano nel prendere in conto la differenza tra *individui* e *persone*, non approfondendo sufficientemente la *situazione* sociale, accanto alla *posizione* sociale. Al fine di superare tale "lacuna", che ha differenti conseguenze sugli strumenti per la operazionalizzazione dell'approccio della *capabilities*, occorre individuare gli spazi informativi adeguati, integrando metodologie di ricerca quantitativa a strumenti qualitativi di indagine. Tale opzione presuppone che i processi di capacitazione riguardino non solo la possibilità di godere della libertà di scelta e di poterla convertire in effettivi risultati, sollevando la questione della *produzione* di *capabilities* e del loro mutamento di *set* nel tempo; il passaggio ad un concetto di libertà come processo e la concezione di azione situata conducono dall'idea di *capability for action*, ad indicare ciò che una persona può scegliere di fare all'interno di date situazione sociali (identificate da spazi situati di interazioni e relazioni di potere, di risorse disponibili, di dispositivi istituzionali, giudizi di valore, criteri di giustizia, ecc....). A livello operativo, per comprendere il divenire di processi di capacitazione/incapacitazione, oltre alle informazioni che riguardano la posizione (sociale) degli attori, fondamentale oggetto di inchiesta sono le specifiche *situazioni sociali* in cui si costruiscono i percorsi di azione.

E' nostro parere che i processi formativi siano strettamente correlati alla *produzione* di *capabilities* ed è pertanto altrettanto importante cogliere, accanto alle caratteristiche della posizione degli attori, il loro *stare* nei processi formativi, intesi come corsi di azione situata.

Concludiamo la parte introduttiva del nostro lavoro con l'auspicio di avere fornito le coordinate per interrogare il materiale empirico a nostra disposizione e cercare risposte alla domanda circa quale sia lo spazio informativo più adeguato da considerare per cogliere la multidimensionalità dei processi formativi in un'ottica di capacitazione. Ricordando che tale approccio rappresenta una prospettiva con forte valore normativo che fornisce quindi indicazioni prescrittive, costruire una nuova *narrativa* relativa ai processi formativi non significa solo individuare nuovi indicatori per misurarne i fenomeni correlati, ma orientare in modo diverso le politiche (Busilacchi, 2010).

## **2. La costruzione sociale della conoscenza pubblica**

Alla fine degli anni '90, nell'ambito del ridisegno della pubblica amministrazione del nostro paese all'insegna del decentramento (Girotti, 2004) il D.lgs. 112/98 ha ridefinito le competenze dei diversi livelli istituzionali su questioni cruciali per lo sviluppo, tra cui l'istruzione e la formazione, attribuendo a Regioni ed Enti locali, rispettivamente, ampi compiti di programmazione e coordinamento.

E' a partire da tale "rivoluzione" che a livello locale si è messo mano all'architettura della *governance*, secondo una logica di decentramento e di sussidiarietà; è in tale contesto che si colloca l'istituzione del *Gruppo di Lavoro Programmazione Scolastica* della Provincia di Bologna, organismo che vede tra le proprie finalità la realizzazione di strumenti conoscitivi di supporto

all'armonizzazione delle diverse competenze programmatiche dell'offerta scolastica e formativa di livello provinciale; nelle pagine seguenti concentreremo.

Così come anticipato, si procederà ora alla ricostruzione dei processi cognitivi e normativi che hanno orientato la costruzione di strumenti per la produzione di conoscenza e *misurazione* di fenomeni oggetto di *policies* che si iscrivono nel più ampio Piano di attività previsto dal *Gruppo di Lavoro Programmazione Scolastica* della Provincia di Bologna, concentrando la nostra attenzione su alcune specifiche aree di azione: i processi di definizione e lettura di fenomeni legati alla dispersione scolastica e formativa realizzati a partire dalle attività dell'*Osservatorio sulla scolarità provinciale*; dall'altro, sarà sottoposta ad analisi un'articolata attività di ricerca ideata, nell'ambito di una composita *partnership* istituzionale, per indagare il rapporto tra il sistema scolastico provinciale e le organizzazioni del mondo del lavoro.

## ***2.1 Basi informative, politiche formative e costruzione di capacità: l'esperienza della lotta alla dispersione scolastica e formativa in provincia di Bologna***

Così come già accennato in sede introduttiva, gli orientamenti elaborati a livello comunitario (cfr. Libro Bianco e successivamente Strategia di Lisbona) hanno condotto, nei diversi contesti nazionali, alla costruzione di diversificati sistemi informativi in grado di dare conto della capacità di una società di istituire e mantenere sistemi di costruzione del sapere, della loro efficacia nel ridurre le disuguaglianze e nel produrre coesione sociale. In particolare, ai paesi membri della comunità europea è stato conferito il mandato (inizialmente entro il 2010) di ridurre sotto il 10% la soglia degli *early school leavers* e di elevare all'85% la quota di 22enni che abbiano completato gli studi secondari superiori. In tale ottica è stato definito un corposo insieme di indicatori<sup>11</sup> sulla base dei quali si effettuano i confronti internazionali; parallelamente, i paesi membri sono chiamati a mettere a punto misure contro la dispersione scolastica e formativa, a partire dall'analisi delle cause che la determinano e la compongono.

Anche nel nostro paese, sul finire degli anni '90, nell'ambito della definizione di politiche volte a rafforzare il livello di scolarizzazione della popolazione, accanto all'obbligo scolastico, costituzionalmente sancito, è stato introdotto quello *formativo* fino al compimento della maggiore età da assolvere nell'istruzione, nella formazione professionale o nell'apprendistato<sup>12</sup>. Si tratta dell'avvio di un processo di innovazione tuttora in corso<sup>13</sup> accompagnato da un graduale, oltre che disomogeneo a livello territoriale<sup>14</sup>, sviluppo di dispositivi per il monitoraggio dell'assolvimento del nuovo obbligo e la misurazione della dispersione scolastica e formativa.

La normativa in materia ha disegnato un sistema informativo alimentato da tre diverse basi di dati, corrispondenti ai canali attraverso i quali assolvere il nuovo obbligo formativo: le anagrafi scolastiche, l'anagrafe degli allievi del sistema della formazione professionale accreditato a livello regionale ed il Sistema informativo Lavoro per i contratti di apprendistato. E' stato poi demandato ai Servizi per il lavoro provinciali (collocati presso i Centri per l'Impiego) la responsabilità di attivazione degli interventi di tutoraggio e consulenza previsti dalla normativa, secondo una logica analoga a quella applicata nel settore dei servizi per l'impiego che si stavano sviluppando nel medesimo periodo.

---

11 A titolo di esempio: tasso di passaggio tra cicli di studio; livelli di abbandono e di espulsione durante i percorsi di scuola secondaria di II grado; quota di 15-19enni iscritti al sistema scolastico; quota di studenti che giungono all'acquisizione di un diploma di scuola secondaria superiore; percentuale di popolazione compresa tra i 25 e i 34 anni di età che ha raggiunto il diploma di scuola secondaria da porre a confronto con la quota di diplomati in età compresa tra i 45 e i 54; tasso di iscrizione al sistema scolastico e formativo dei 20-29enni, quota dei c.d. *early school leavers* Cfr. OECD, *Education at a glance 2009*. OECD Indicators.

12 Cfr. Legge n. 144/1999, art.68.

13 In seguito con la L.53/2003 è stato introdotto il diritto-dovere di istruzione e formazione e con atti successivi è stato innalzato il numero di anni di istruzione obbligatoria, senza peraltro giungere mai ad un compimento definitivo sul piano operativo dei diversi provvedimenti.

14 Cfr. Isfol, (2009), Le misure per il successo formativo - 8° Rapporto di monitoraggio del diritto-dovere. Area Politiche ed Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente, Isfol.

Nella regione Emilia Romagna, area territoriale nella quale si collocano le esperienze oggetto di questo contributo, le differenti Amministrazioni provinciali hanno fin da subito intrapreso un autonomo, e per certi aspetti diversificato, percorso di costruzione degli strumenti di rilevazione previsti dalla normativa. In particolare la Provincia di Bologna ha effettuato la scelta di collocare presso il Servizio Scuola la responsabilità del funzionamento del sistema informativo previsto dalla l.144/99, sperimentando la costruzione di uno strumento conoscitivo con potenzialità più elevate di quelle previste per un mero assolvimento degli obblighi di legge<sup>15</sup> ed attivando una collaborazione con il Servizio lavoro per la messa in atto di azioni di volte a prevenire e contrastare la dispersione scolastica e formativa.

Successivamente, a livello regionale, a seguito del percorso di decentramento e di devoluzione di funzioni e contestualmente all'avvio dell'ondata riformatoria sul sistema di istruzione e formazione da parte dei governi di centro-destra è stata emanata la L.R. 12 del 30/06/2003 che ha riconfigurato il sistema di istruzione e formazione regionale, ponendo grande attenzione all'architettura istituzionale della *governance* e agli strumenti di programmazione, individuando nella promozione del diritto ad apprendere per tutto l'arco della vita una priorità da concretizzare prima di tutto con una permanenza il più a lungo possibile nel sistema di istruzione, secondo lo slogan "Non uno di meno".

In tale ottica, rispetto alla possibilità di reperire informazioni sulla partecipazione al sistema di istruzione e formazione, la Regione Emilia-Romagna<sup>16</sup> ha programmato di dotarsi di adeguati strumenti conoscitivi del fenomeno scolastico, a partire dalla creazione dell'*Anagrafe Regionale degli Studenti*, costituita dalla somma delle Anagrafi provinciali.

La Provincia di Bologna, sulla scia della sperimentazione attuata tra il 2000 e il 2004, ha costituito un *Osservatorio della scolarità*<sup>17</sup>, le cui funzioni si collocano a pieno titolo nel Piano di attività previsto dal *Gruppo di Lavoro Programmazione Scolastica* della Provincia di Bologna nel frattempo costituito; in tale contesto normativo e istituzionale, in un'ottica di promozione della fruizione universale dei beni istruzione e formazione, si collocano gli sforzi per tentare di esplorare confini e contenuti del fenomeno della dispersione scolastica e formativa e per mettere a punto dispositivi di prevenzione e contrasto.

In coerenza con le finalità di questo contributo, nel corso del quale tentare di dare conto della circolarità e della reciproca influenza tra definizione di un fenomeno da parte della comunità scientifica e delle autorità amministrative, l'emanazione di provvedimenti legislativi, l'utilizzo delle basi informative, le pratiche istituzionali attivate per fronteggiarlo, a loro volta radicati nelle modalità attraverso le quali le diverse culture attribuiscono rilevanza all'educazione, alla struttura e al funzionamento dei sistemi formativi (Salais, 2009) il primo nodo da affrontare - al contempo teorico e pratico - riguarda proprio la definizione dei fenomeni in oggetto.

In tal senso, come sinteticamente illustrato fin qui, il succedersi di atti normativi e la tensione esistente tra diversi livelli di governo<sup>18</sup>, ha dilatato nel tempo i confini della partecipazione ai sistemi di istruzione e formazione, ampliando la platea dei soggetti coinvolti, le modalità di

---

15 Al fine di ampliare la quantità e la qualità delle informazioni sui fenomeni connessi ai processi di scolarizzazione, la Provincia di Bologna ha definito un tracciato record con un maggior numero di campi rispetto a quello previsto dal Miur per rilevare i dati anagrafici degli studenti, *cf.* Giullari (cura di), 2003.

16 *Cfr.* Delibera di Giunta n. 1948 del 06/10/2004, in applicazione della L.R. n.12/2003.

17 L'*Osservatorio sulla scolarità provinciale di Bologna* è stato attivato attraverso la sottoscrizione di un Protocollo di intesa (Deliberazione di Consiglio n. 132 del 22/12/2004) tra gli Enti locali del territorio e il sistema scolastico e formativo; è una struttura il cui coordinamento e direzione sono affidati al Servizio scuola e formazione, con il supporto operativo del Servizio informatica e sistemi informativi della Provincia di Bologna e la garanzia tecnico scientifica di un Comitato tecnico scientifico nominato dall'Università di Bologna. Svolge le proprie attività in raccordo con l'*Anagrafe regionale studenti* effettuando tre rilevazioni annue con consentono di raccogliere le informazioni anagrafiche della popolazione scolastica provinciale. E' uno strumento conoscitivo creato al fine di: raccogliere ed elaborare dati ed informazioni in grado di consentire la lettura e l'interpretazione delle dinamiche scolastiche e formative utili al contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico e formativo e alla promozione del diritto ad apprendere per tutto l'arco della vita; supportare il decisore politico nell'ambito delle attività di programmazione strategica; promuovere la *governance* territoriale del sistema formativo; promuovere la "cultura del dato" a sostegno sia di pratiche di autovalutazione di istituto finalizzate alla qualificazione del sistema scolastico, sia di ridurre la c.d. *molestia statistica*.

18 La L.53/2003 ha introdotto il *diritto-dovere di istruzione e formazione* e con atti successivi è stato innalzato il numero di anni di istruzione obbligatoria, senza peraltro giungere mai ad un compimento definitivo sul piano operativo dei diversi provvedimenti.

intervento e le esigenze di misurazione. Si tratta di un processo intrecciato alle dispute presenti nel dibattito scientifico, culturale e politico su finalità, ruolo e legittimazione dei diversi canali formativi: scuola, formazione professionale, apprendistato, sul modo di intendere la dispersione scolastica e formativa e sulle strategie di prevenzione e contrasto da mettere di volta in volta a punto.

A partire da tale consapevolezza, per affrontare il problema del significato (o dei significati) assunti dal fenomeno, è interessante osservare le diverse definizioni che nel tempo sono state attribuite al tema dell'abbandono e dell'uscita dai percorsi formativi, cui hanno corrisposto altrettante modalità di classificazione, misurazione ed intervento.

La dispersione scolastica e formativa, intesa quale evento che indica l'uscita definitiva dai canali formali dell'istruzione e della formazione, rappresenta il potenziale esito del combinarsi di diversi fattori connessi a quella forma di disagio *agito* tra cui può essere annoverato quello scolastico (Panarello, 2004). La dispersione "in senso stretto" necessita dunque di essere concettualmente ed operativamente distinta da altri fenomeni da cui è separata da labili confini: l'abbandono e l'insuccesso scolastico, l'irregolarità dei percorsi, il riportare scarsi risultati scolastici, le pluripetenze, il transitare da un contesto formativo all'altro, ecc.; si tratta di percorsi differenziati, seppure con numerosi punti di intersezione (Tuè, 2003).

L'approdo sul termine "dispersione" segue l'utilizzo di precedenti locuzioni ("mortalità scolastica", ecc.), evidenziando l'incertezza e la molteplicità delle ragioni esplicative del fenomeno che si distribuiscono in modo complesso tra ruolo e responsabilità delle *istituzioni scolastiche e del sistema formativo* e dei *singoli soggetti* (e delle loro famiglie). Si è così giunti ad argomentare la definizione di "sistema delle dispersioni", riferendosi ai diversi ambiti che risentono in misura altrettanto differente degli effetti dispersivi: la scuola, la famiglia e la società (Giovannini, 1998).

L'ampiezza e la genericità della definizione derivano dall'opportunità di comprendere nell'analisi della dispersione una serie di fenomeni spesso distribuiti in sequenza, che possono fare riferimento a forme di disimpegno, assenteismo, bocciature, interruzioni, trasferimenti ad altre istituzioni formative e, più recentemente, acquisizione di debiti formativi, in un'interazione articolata il cui esito si manifesta in "percorsi scolastici accidentati" (Gasperoni, 2002; Ressa, 2007).

Si tratta dunque di una condizione che non è che il punto di arrivo di percorsi sui quali incidono molteplici fattori, che si collocano a loro volta su livelli diversificati che schematicamente possiamo ricondurre alle combinazioni tra due grandi dimensioni: quella relativa ai soggetti che "si disperdono" e quella relativa al sistema scolastico e formativo che "produce dispersione" (Ghione, 2005). Dal punto di vista del soggetto che si disperde significa osservare le caratteristiche individuali dello studente, i valori, le attitudini, i comportamenti e come questi influiscono sulla decisione di abbandonare il percorso di studi. Dal punto di vista del sistema che disperde significa invece prendere in considerazione le caratteristiche del sistema istituzionale e cioè il *back-ground* familiare (condizione occupazionale, professione, titolo di studio e reddito dei genitori, ecc.), la struttura del nucleo familiare, la specificità della scuola frequentata, la struttura e la composizione delle classi, gli elementi distintivi della comunità in cui si vive e del gruppo dei pari in cui si è inseriti.

In sintesi, a partire dalla condivisione di una nozione multidimensionale del fenomeno della dispersione scolastica e formativa che ne articola la portata in più campi semantici e per diversi gradi di intensità, al fine di individuare modalità che consentano di operativizzare tale pluralità, schematicamente si possono considerare le seguenti tipologie del fenomeno:

- ✓ *dispersione meccanica*: abbandono, senza ritorno, del circuito scolastico-formativo, intesa come esperienza specifica di uscita definitiva dal sistema di istruzione e della formazione, a volte anche con il mancato raggiungimento di un titolo formale, di cui spesso le istituzioni pubbliche possono perdere traccia;
- ✓ *dispersione differita*: insieme di eventi, quali le bocciature, la frequenza discontinua, periodi ricorrenti di assenza, bassi rendimenti ed accumuli di esperienze di fallimento, che facilitano la

composizione di percorsi di rallentamento progressivo e di interruzioni provvisorie dal rapporto con il sistema scolastico-formativo;

- ✓ *dispersione occulta*: inadeguata maturazione di competenze spendibili sul piano della realizzazione personale e del proseguimento del percorso formativo e/o di inserimento lavorativo, pure a fronte dell'acquisizione formale di un titolo di studio. Tale esperienza matura spesso all'interno di percorsi caratterizzati da un generale disinteresse o disagio scolastico, non intercettato o in ogni caso non concretamente recuperato;
- ✓ *dispersione legata a condizioni di esclusione sociale*: si tratta di una condizione che può caratterizzare specifiche culture socio-economiche territoriali e alcuni sistemi valoriali delle famiglie. In questo senso la dispersione, oltre ad essere un fenomeno strettamente connesso alle tematiche formative, è allo stesso tempo parte e/o causa dei processi di inserimento/marginalizzazione che tendono a riprodurre eredità familiari e sociali, piuttosto che a far maturare fenomeni di mobilità sociale intergenerazionale, anche attraverso esiti scolastici positivi.

Alla luce del quadro teorico sinteticamente illustrato cercheremo di dare conto del percorso che ha coinvolto la Provincia di Bologna nella costruzione delle basi informative quale base di partenza per affrontare il tema della dispersione scolastica e formativa.

Innanzitutto è interessante notare che nel contesto di analisi il tema è divenuto progressivamente oggetto di dibattito e riflessione, a seguito del succedersi di eventi (mediaticamente amplificati) che hanno sottolineato il graduale “peggioramento” delle *performance* del sistema scolastico provinciale<sup>19</sup>. Contestualmente, come già accennato, l'Amministrazione regionale ha sistematizzato le informazioni raccolte attraverso l'Anagrafe Regionale Studenti al fine di monitorare, in maniera omogenea nelle varie province, il livello di dispersione scolastica formativa, diffondendo le elaborazioni statistiche (USR, Ex IRRE, Regione Emilia Romagna, 2008).

Questo insieme di circostanze, pur a fronte di un “buon risultato” riportato dalla provincia di Bologna in relazione agli esiti del monitoraggio regionale, ha promosso l'avvio di un percorso di analisi dei dati disponibili, nella convinzione che dietro a rapporti percentuali seppure “contenuti” ci sono ragazzi e ragazze in carne ed ossa e quindi, in un'ottica di fruizione universale dei beni istruzione e formazione, è d'obbligo entrare più approfonditamente nel dato e cercare di cogliere, a livello sia di “quantità” che di “qualità” il profilo dei percorsi scolastici, per comprendere quali siano gli elementi che incidono maggiormente nel produrre dispersione.

A questo proposito, per approfondire il fenomeno dell'abbandono scolastico, sono stati valorizzati gli strumenti di rilevazione a disposizione<sup>20</sup>, nel tentativo di tracciare una sorta di profilo di chi è coinvolto in percorsi scolastici (e formativi) “accidentati”. Traendo spunto da significative ricerche empiriche (Sarchielli e Zappalà, 1998; Moscati, 2008) sono stati identificati alcuni rilevanti elementi: le caratteristiche anagrafiche (genere, età, cittadinanza); la scelta di istruzione; il percorso di studi (la riuscita e l'irregolarità scolastica); le transizioni e i passaggi ad altro indirizzo di studio; gli esiti post-abbandono (inserimenti in formazione professionale o in apprendistato).

Non è questa la sede per illustrare in dettaglio i risultati di tali indagini<sup>21</sup>, tuttavia la grandezza di alcuni indicatori merita di essere richiamata al fine di cogliere le dimensioni quantitative della dispersione scolastica e formativa, con specifico riferimento alle tipologie *differita* e *meccanica*.

Innanzitutto rispetto al successo/insuccesso nella scuola secondaria di II grado soltanto poco più della metà (il 59%) degli studenti (dalla classe I alla IV) è stato promosso, il 12% bocciato, circa un terzo (il 29%) ha riportato debiti formativi; infine è pari a circa il 5% la quota di coloro che non hanno ottenuto il diploma al termine della classe V (a.s.2008/09).

In sintesi, analogamente a ciò che accade a livello nazionale, anche in relazione al territorio provinciale bolognese ci si trova di fronte a *soluzioni di continuità* nel sistema di istruzione che

---

<sup>19</sup> Ci si riferisce in particolare alle informazioni relative all'insuccesso scolastico, in particolare in specifiche tipologie di istituti.

<sup>20</sup> In particolare l'Osservatorio sulla scolarità provinciale che rappresenta la principale fonte delle informazioni di seguito illustrate.

<sup>21</sup> Cfr. i Rapporti pubblicati dall'Osservatorio sulla scolarità

[www.provincia.bologna.it/scuola/Engine/RAServePG.php/P/257811301009](http://www.provincia.bologna.it/scuola/Engine/RAServePG.php/P/257811301009)

assumono nei percorsi individuali la forma di eventi potenzialmente critici, facilitando il rischio di dispersione, in particolare: i) si evidenzia un *salto formativo* tra istruzione dell'obbligo e quella superiore che si esprime in tassi di non ammissione alle classi successive quasi quadruplicati tra la scuola secondaria di I grado e quella di II grado. A conferma del salto formativo tra grado primario e secondario vi sono gli indicatori di insuccesso riscontrabili al primo anno di scuola secondaria di II grado (è infatti bocciato quasi uno studente su cinque); ii) le differenze di successo/insuccesso che caratterizzano, all'interno dell'istruzione secondaria, la formazione liceale da quella tecnico-professionale<sup>22</sup>.

Esplorando più da vicino i percorsi scolastici al fine di cogliere elementi che rinviano a forme di dispersione *differita*, sono state effettuate analisi per rilevare regolarità/irregolarità dei percorsi scolastici, tentando di tratteggiare la "carriera" di una coorte-tipo di studenti di scuola secondaria di II grado. A tal proposito, i dati informano che su cento studenti che iniziano gli studi superiori in condizione regolare (età anagrafica/classe frequentata) al termine del ciclo scolastico ritroviamo in posizione regolare poco più di settanta studenti. Anche in questo caso la stratificazione del nostro sistema di istruzione è all'origine di notevoli differenze: è infatti pari a poco meno della metà la quota di studenti in posizione regolare in classe V nell'area professionale<sup>23</sup>. Ciò che è ulteriormente significativo è che nella medesima area si registra il passaggio dal 100% di studenti "regolari" in classe I a meno del 60% in classe II<sup>24</sup>.

A seguito di processi di orientamento e di integrazione scolastica non riusciti, le fasi di transizione nei percorsi formativi pongono i soggetti coinvolti in condizioni di fragilità, talvolta potenzialmente in grado di condurre verso la dispersione scolastica e formativa. Si tratta di un fenomeno in costante aumento che coinvolge i ragazzi che nel corso dell'anno scolastico si trasferiscono da un istituto all'altro<sup>25</sup> o in una scuola collocata fuori provincia, o ancora presso un istituto scolastico non paritario, oppure presso un Centro di formazione professionale (2,6%) o si ritirano da scuola (3,5%) (a.s.2008/09). Le dinamiche di ritiro e subentro in corso di anno formativo coinvolgono anche il sistema della formazione professionale, fenomeno che in provincia di Bologna si presenta mediamente attraverso flussi di ritiro pari al 23% e all'11% subentri in corso di anno.

Il fenomeno delle irregolarità dei percorsi può essere osservato anche dal punto di vista del sistema scolastico nel suo complesso, il quale si confronta quotidianamente con uno studente su quattro in condizione non standard, di cui quasi il 6% in una situazione di grave ritardo (più di un anno). Anche in questo caso rileva la comparazione tra macro-aree di istruzione: nell'a.s. 2008/09, mediamente, in classe I di un istituto professionale la percentuale di ragazzi in posizione regolare (età anagrafica/classe frequentata) ammonta al 57%. Ciò significa che la restante parte inizia il percorso superiore con alle spalle un bagaglio (accumulato nel corso del ciclo primario e/o

---

22 Per dare un'idea della gravità del fenomeno, si osservi in specifico ciò che è accaduto agli studenti di classe I degli istituti superiori dell'area professionale al termine dell'a.s. 2008/09: su 1.772 ragazzi, 510 sono stati bocciati, cui se ne aggiungono 497 ai quali sono stati attribuiti debiti formativi, con il risultato finale di 1007 studenti (il 57% del totale) che non ha concluso l'anno scolastico con esito positivo. A completezza dell'informazione, come sarà illustrato nelle pagine successive, occorre sommare i 199 ragazzi che si sono ritirati in corso di anno da un istituto professionale e i 163 che si sono trasferiti in scuole collocate fuori provincia o in altri canali formativi.

23 Informazione deve essere valutata tenendo conto che, come è noto, al termine della classe III di un istituto professionale si ottiene il diploma di qualifica e quindi la possibilità di terminare gli studi, circostanza che tuttavia, nel contesto indagato non coinvolge più del 10% circa degli studenti.

24 A fronte dell'88% nei licei, del 77% nei tecnici, del 71% nell'area artistica). In sintesi, è nel corso del primo biennio del ciclo secondario di II grado che il fenomeno dell'irregolarità delle carriere scolastiche si manifesta con particolare gravità, considerando che negli istituti professionali nella transizione tra la classe I e la classe II restano indietro più di 4 studenti su 10, più di 2 su 10 negli istituti tecnici, poco meno di 3 su 10 nell'area artistica e meno di 2 su 10 nei licei.

25 A rendere ancora più complesso il quadro si osservi che negli anni più recenti i Centri Territoriali Permanenti hanno assunto un ruolo sempre più rilevante quali contesti formativi in cui si collocano giovani con percorsi formativi non standard. La presenza numerosa e sempre crescente di minorenni inseriti nei CTP rappresenta infatti un indicatore di insuccesso della scuola secondaria di I grado. Nel corso dell'a.s.2008/09 sono 165 i ragazzi di età compresa tra i 15 e i 17 anni iscritti nei CTP della provincia di Bologna per il conseguimento del titolo di licenza.

secondario di I grado) di insuccessi scolastici o altri eventi (processi migratori, malattie, ecc.) che hanno causato una interruzione del percorso scolastico<sup>26</sup>.

Per ciò che riguarda invece la dispersione *meccanica*, l'Osservatorio sulla scolarità provinciale, oltre a fornire dati e informazioni per la lettura dei percorsi scolastici e formativi, ha avviato nel 2009, in collaborazione con gli altri Servizi provinciali competenti, un percorso sperimentale di azioni per migliorare l'efficacia nell'individuazione di elenchi di nominativi di giovani (di età compresa fra il 15 e il 17 anni) residenti/domiciliati in provincia di Bologna a rischio dispersione da trasmettere al *Servizio provinciale Tutorato dell'obbligo formativo*. Si tratta di articolate procedure di raccolta ed elaborazione dati, complesse sia dal punto di vista tecnico-informatico che di coordinamento tra attori istituzionali differenti che consente di incrociare e confrontare i dati anagrafici presenti in altrettante banche dati<sup>27</sup>, al fine di registrare la collocazione della popolazione giovanile. Le risultanze ottenute da questi incroci (realizzati nell'autunno 2009) hanno messo in luce un numero pari a 1.705 ragazzi<sup>28</sup> i cui nominativi non sono stati individuati tra quelli presenti nei canali in cui assolvere l'obbligo scolastico e formativo.

Dal punto di vista del *sistema che disperde* invece, la progressiva storicizzazione delle banche dati dell'Osservatorio sulla scolarità consente di porre a confronto *stock* di studenti presenti nel sistema scolastico tra un anno scolastico e l'altro: in questo modo è possibile tentare di comprendere la capacità degli istituti superiori di "trattenere presso di sé" coloro che ne hanno varcato l'ingresso, indipendentemente dalla regolarità/irregolarità del proprio percorso. Il risultato che si ottiene confrontando lo *stock* di studenti che frequentavano la scuola secondaria di II grado nell'a.s. 2007/08 con quello degli studenti che la frequentavano un anno dopo è la mancata risposta all'appello del 6,5% della popolazione scolastica.

I dati sinteticamente illustrati prodotti pongono in luce come, anche nel contesto indagato, i rischi di dispersione e di abbandono scolastico colpiscono in modo *non* indiscriminato o casuale, sia a livello di soggetti, che di sistema; si può quindi parlare di una sorta di *caratterizzazione* sia dei soggetti a rischio, in particolare in riferimento al genere (i maschi<sup>29</sup>), alla cittadinanza<sup>30</sup> (gli stranieri), all'età (i 15-16enni), sia dell'area di istruzione (istruzione professionale).

A rafforzare ed argomentare questa tesi contribuiscono le risultanze esito di un'indagine sperimentale condotta con il supporto del Comitato tecnico scientifico dell'Osservatorio sulla scolarità. In linea con la letteratura in materia e con indicazioni provenienti dalle indagini comparative internazionali e nazionali è stato somministrato un questionario ad un campione<sup>31</sup> di studenti iscritti in classe prima di altrettante scuole secondarie di I e II grado per cogliere, oltre ad informazioni anagrafiche e sul percorso scolastico, la condizione socio-occupazionale delle famiglie

---

26 Ponendo a confronto i singoli istituti professionali della provincia di Bologna, si dipinge poi un quadro ulteriormente eterogeneo, poiché la percentuale di regolarità in classe I è compresa tra il 32% di un IPIA bolognese e l'80% di altri istituti professionali che presentano valori di regolarità in classe I che generalmente caratterizzano i licei.

27 L'Anagrafe sanitaria residenti (in uso al Servizio Sanitario e reperibile nel sistema dell'Anagrafe Regionale Studenti- dati aggiornati al 30/09/09); l'Anagrafe degli studenti (vedi *Anagrafe Regionale studenti*, dati aggiornati al 31 ottobre 2009); l'*Applicativo SIFER (FO.Pro)* aggiornato con le anagrafiche dell'ammontare complessivo dei giovani frequentanti il II anno del corso biennale di F.P. (a.f.2009/10, aggiornamento al 31 ottobre 2009); l'*Applicativo regionale* che registra le iscrizioni al I anno di corsi di FP (iscritti al I anno formativo 2009/10, aggiornamento al 31 ottobre 2009), il SIL (Servizio Informativo del lavoro) che registra gli avviamenti al lavoro (aggiornamento al 31/10/2009).

28 Alla luce del carattere sperimentale e della difficoltà tecnica delle procedure di individuazione dei nominativi di ragazzi a rischio dispersione, tale numero risente di una percentuale di errore a causa di imprecisioni nell'imputazione dei dati anagrafici.

29 Il successo scolastico appare positivamente correlato alla dimensione di genere: l'analisi delle informazioni relative alla riuscita scolastica delle ragazze che hanno frequentato le scuole secondarie di II grado della provincia di Bologna, nel corso degli ultimi tre anni, mostra infatti un andamento maggiormente positivo rispetto a quello dei ragazzi: a titolo di esempio, al termine dell'a.s. 2008/09 la percentuale di bocciatura delle ragazze è stata del 9% contro il 13% di quella dei ragazzi.

30 A tal proposito cfr. Dossier "Gli alunni stranieri nel sistema scolastico e formativo in provincia di Bologna. Parte seconda: analisi quantitative Dossier scuola/ migrazioni

<http://www.provincia.bologna.it/sanitasociale/Engine/RAServePG.php/P/521911180700/M/252811180706>.

31 L'indagine ha coinvolto un campione di scuole secondarie (13 di I grado e 20 di II grado) collocate nel territorio provinciale. In totale sono stati raccolti 2055 questionari di studenti di scuola secondaria di II grado e circa 800 di scuola secondaria di I grado. Oltre alle informazioni anagrafiche e sulla condizione scolastica, sono state rilevate informazioni relative a: il giudizio orientativo; l'esito dell'esame per il conseguimento licenza media; la composizione analitica del nucleo familiare convivente; il titolo di studio e condizione occupazionale dei genitori; la storia migratoria.

di provenienza. I dati elaborati hanno consentito di tratteggiare le relazioni tra i livelli di stratificazione sociale, le scelte di istruzione e le probabilità di verificarsi di eventi connessi alla dispersione scolastica e formativa, in particolare il ritardo nel percorso di studi e gli insuccessi. Le risultanze empiriche confermano, anche nel contesto bolognese, l'influenza del disegno istituzionale del nostro sistema scolastico sulla relazione tra diseguaglianze sociali e diseguaglianze scolastiche: il livello di stratificazione (connesso alla canalizzazione precoce delle carriere scolastiche) produce più dispersione scolastica in ragione del potenziamento degli effetti del *back ground* socio-culturale della famiglia di origine sulla scelta dell'istituzione scolastica e poi sul successo formativo.

Nel dicembre 2008 si è svolto un momento pubblico<sup>32</sup> di riflessione sul tema della dispersione, nel corso del quale è stato diffuso e discusso il quadro quantitativo del fenomeno: la condivisione, a livello territoriale, delle preoccupazioni connesse al livello dell'abbandono scolastico e alle molteplici manifestazioni della dispersione scolastica e formativa, ha rafforzato la consapevolezza sulle criticità presenti in un sistema che si ponga tra i propri obiettivi la diffusione universalistica dell'istruzione quale condizione necessaria per lo sviluppo della libertà e della responsabilità degli individui. A partire da tale convincimento è stato avviato un graduale processo di *policy making* su questi temi che ha condotto a intensificare l'azione di alcuni dispositivi già esistenti e a crearne di inediti, così come di seguito, in estrema sintesi, si illustrerà.

Ha così preso avvio, su impulso dell'Amministrazione provinciale bolognese, un'esperienza che ha rappresentato in questi anni un punto di riferimento territoriale sia per il miglioramento e la qualificazione delle basi informative a supporto di processi di *policy making* volti a promuovere il diritto ad apprendere per tutto l'arco della vita, sia per l'elaborazione di linee di azione secondo un'ottica inclusiva rispetto al coinvolgimento e all'integrazione dei diversi attori coinvolti.

Si tratta di una ampia rete territoriale che ha dato vita ad un'altrettanto articolata mole di progetti ed attività sul tema della dispersione scolastica e formativa inteso quale fenomeno complesso e multidimensionale con la finalità di comprenderne, prevenirne, contrastarne i molteplici fattori di origine e gli effetti; si tenterà di seguito di dare conto delle linee essenziali di questo lavoro.

Innanzitutto, all'interno del *Gruppo di Lavoro Programmazione Scolastica* della Provincia di Bologna è stato costituito il *sottogruppo Diritto-dovere scolastico e formativo*, composto da tecnici afferenti a differenti Servizi provinciali, per sperimentare un programma di azioni volto a migliorare l'efficacia nell'individuazione di elenchi di nominativi di giovani a rischio dispersione, rafforzando così il sostegno all'azione del *Servizio Tutorato per l'obbligo formativo*<sup>33</sup>.

Inoltre, è stata elaborata e sottoscritta un'intesa denominata *Linee di indirizzo provinciali per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa*<sup>34</sup>, esito di un percorso avviato dall'Amministrazione provinciale nel dicembre 2008, attraverso il contributo di rappresentanti dei Servizi sociali e sanitari, delle Istituzioni scolastiche e degli Enti di formazione del territorio

---

<sup>32</sup> Nell'ambito del ciclo La Comunità che Apprende la Provincia di Bologna ha organizzato il seminario "Non uno di meno: una sfida possibile. Verso un nuovo patto territoriale per il contrasto alla dispersione scolastica formativa" 15 dicembre 2008. ; cui ha fatto seguito, l'anno successivo il seminario "Diritto-Dovere al futuro: un impegno comune per gli adolescenti. Linee di indirizzo provinciali per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa. Bologna, 13 novembre 2009.

<sup>33</sup> Attivato in provincia di Bologna dal 2003, al fine di dare attuazione al dettato dell'articolo 68 della Legge 144/99 in materia di obbligo formativo, presso i Centri per l'Impiego provinciali (CIP), il quale articola le proprie azioni di intervento in più direzioni; da un lato, laddove si prefigurino situazioni di rischio di dispersione, effettuando la supervisione della qualità dei percorsi dei giovani che risultano inseriti in una delle tre filiere (scuola, formazione professionale e apprendistato); dall'altro attraverso forme di vere e proprie prese in carico dei giovani che risultano non inseriti in una delle tre filiere, ponendo in atto specifici piani di intervento di informazione, orientamento, accompagnamento.

<sup>34</sup> Cfr. *Linee di indirizzo provinciali per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa*, Documento approvato il 19/01/ 2010 dalla Conferenza provinciale di coordinamento di Bologna (L. 12/2003), presentate pubblicamente nel corso del Seminario "Diritto-Dovere al futuro: un impegno comune per gli adolescenti. Linee di indirizzo provinciali per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa", Provincia di Bologna, 13 novembre 2009.

Tra le azioni più significative, a seguito dell'approvazione delle *Linee di indirizzo provinciali* vi è l'inserimento nei Piani di Zona di azioni di contrasto alla dispersione, l'organizzazione di convegni e seminari e la diffusione di reportistica ad hoc; attivazione percorsi di formazione, a cura di ANEKA, Centro servizi provinciale per la promozione del benessere scolastico; azioni di ricognizione e di riflessione sull'azione della rete provinciale degli sportelli di Ascolto e di raccordo con i Servizi; la promozione delle attività dell'Osservatorio scolarità e dell'Anagrafe regionale.

individuati tra i componenti del *Tavolo interistituzionale sul disagio scolastico* e della *Commissione Tutela Minori della Provincia di Bologna*.

Si tratta di un accordo che prevede la realizzazione di un articolato complesso di azioni e interventi all'insegna dell'integrazione e della cooperazione istituzionale, al fine di raggiungere le seguenti finalità: ridurre significativamente il numero di giovani che abbandonano prematuramente senza avere assolto il diritto/dovere all'istruzione e alla formazione; elaborare procedure condivise di raccordo e comunicazione per rafforzare il collegamento tra Scuola, Enti di formazione professionale, Famiglia, Servizi, risorse del territorio, per sostenere la permanenza di giovani nei contesti educativi e formativi; definire indicatori e segnali di rischio di dispersione condivisi a livello provinciale; sostenere la definizione di Accordi territoriali tra Scuola, Istituzioni del territorio e Servizi; potenziare i processi di co-progettazione didattica ed educativa tra Scuole, tra Scuole, Servizi e territorio, finalizzati a definire strategie integrate di intervento. È uno strumento di contrasto alla dispersione scolastica e formativa caratterizzato da un'ampia *partnership* che si propone, tra i principi di intervento, non solo il recupero dell'evasione conclamata, ma prima di tutto la prevenzione, con specifica attenzione al sostegno nelle fasi di transizione, il contrasto a situazioni di disagio scolastico, con un'attenzione alle complessive condizioni di vita dei giovani coinvolti.

L'intesa ha condotto alla costituzione del *Gruppo tecnico provinciale per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa* il quale ha a sua volta individuato il *Quadro dei referenti per il contrasto alla dispersione*<sup>35</sup>.

Per completare la comprensione del processo di implementazione di politiche e dispositivi di intervento che ha caratterizzato l'esperienza bolognese e al fine di cogliere utili spunti di riflessione in relazione alle finalità di questo contributo, si ritiene opportuno proporre una sintesi, che lungi da costituire una descrizione esaustiva, richiama alcuni degli elementi di criticità<sup>36</sup> e di efficacia di alcune attività di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e formativa.

La maggior parte dei ragazzi che giunge al *Servizio tutorato per l'obbligo formativo* presenta una *posizione* simile: provenienza da famiglie di *status* socio-economico medio-basso, cui sovente si aggiungono condizioni di criticità rappresentate dall'assenza di un genitore, oppure da separazioni. La problematicità delle situazioni familiari è tale che un numero significativo di questi ragazzi appartiene a nuclei familiari già in carico ai Servizi sociali territoriali<sup>37</sup>. Inoltre, si tratta di famiglie in cui si respira un clima normativo e valoriale caratterizzato da scarsa attenzione per i temi della scuola e in generale della cultura, associata a indifferenza verso processi di mobilità sociale intergenerazionale, anche attraverso esiti scolastici positivi; atteggiamento ben esemplificato da questa considerazione: “[...] anch'io non avevo voglia di studiare e ho smesso, eppure ce l'ho fatta lo stesso...”. Rispetto alla condizione scolastica e formativa, la quasi totalità di questi ragazzi ha sperimentato un insuccesso scolastico e la transizione ad altro contesto formativo.

Approfondendo l'analisi del percorso di questi ragazzi all'interno dei Servizi emergono alcuni elementi degni di specifica attenzione. A seguito di segnalazione da parte delle Istituzioni competenti o la presentazione spontanea, si svolgono colloqui tra un operatore del *Servizio TOF*, il ragazzo e la sua famiglia da cui prende avvio il percorso di costruzione di un progetto. L'oggetto della presa in carico è dunque la promozione di un progetto individuale attraverso la messa a disposizione di strumenti di orientamento e informazione sulle risorse/opportunità formative

---

<sup>35</sup> In riferimento ad ogni Distretto socio-sanitario è stato assunto l'impegno di individuare un referente per ognuno dei seguenti Enti: Servizi sanitari N.P.I.A., Tutor dell'obbligo formativo dei Centri per l'Impiego, Istituzioni scolastiche di I e II grado, Centri Territoriali Permanenti, Enti di Formazione accreditati per l'Obbligo di istruzione e formativo, quali nodi di una rete territoriale per la prevenzione ed il contrasto alla dispersione scolastica e formativa. Inoltre sono stati finanziati progetti per la realizzazione di *Azioni di orientamento e accompagnamento in integrazione tra scuola, formazione e lavoro* e *Azioni di orientamento, supporto e accompagnamento alla scelta per la prevenzione della dispersione scolastica e formativa* che hanno coinvolto enti di formazione e realtà del privato sociale.

<sup>36</sup> Si tratta di elementi raccolti nel corso di incontri del Gruppo tecnico e del Servizio TOF.

<sup>37</sup> Spesso si tratta di famiglie multi problematiche, in difficoltà a sostenere i ragazzi nei progetti di vita; in talune situazioni l'integrazione con incentivi (es. economici attraverso l'inserimento lavorativo) rappresenta un efficace dispositivo per ottenere la collaborazione e il sostegno alla progettualità dei ragazzi.

esistenti e l'accompagnamento all'inserimento in altrettanti contesti. La *capacità progettuale* è quindi la variabile chiave dell'intervento e nel momento della presa in carico essa viene "misurata"<sup>38</sup> attraverso la valutazione di diversi elementi di criticità/di forza. Osserviamo di seguito alcuni specifici elementi emersi nel corso delle pratiche di intervento.

Come già osservato, all'origine delle difficoltà di questi ragazzi vi è quasi sempre un insuccesso scolastico; tuttavia anche a questo proposito le condizioni familiari *fanno la differenza* nella capacità di compensare l'insuccesso e il fallimento scolastico, sia rispetto all'attribuzione di significato attribuita a questi eventi, sia nel mettere a disposizione risorse che consentano di individuare eventuali rimedi (es. iscrizione ad una scuola di recupero anni scolastici<sup>39</sup>, coinvolgimento precoce dei Servizi territoriali, ecc.).

Tra i fattori più significativi che caratterizzano le esperienze di successo/insuccesso nel percorso di re-inserimento scolastico e formativo emerge la rilevanza delle singole *situazioni* scolastiche e formative: l'instaurarsi o meno di un rapporto esclusivo di fiducia con un insegnante, un educatore, un formatore<sup>40</sup>; l'inserimento o meno in una rete di relazioni significative con i compagni e gli insegnanti della classe....

Nelle esperienze di successo, l'inserimento in un corso di formazione professionale e l'acquisizione di una qualifica professionale (oltre e al di là dei contenuti) assume il significato di consentire al giovane di sperimentare "qualcosa di diverso" dallo schema-scuola e di spezzare la catena di fallimenti ripetutamente e precedentemente sperimentati nella scuola, condizione che infonde dosi di fiducia indispensabili<sup>41</sup> per progettare il proprio percorso futuro; in tal senso vi sono casi di ragazzi che al termine di un percorso di formazione professionale rientrano a scuola; in altre circostanze ciò avviene per rispondere all'esigenza di permanere in un ambiente, quello scolastico e formativo, tutto sommato percepito come "protetto", rispetto alle incertezze del mondo del lavoro.

Al contrario, nei casi in cui il contatto con il mondo del lavoro avviene in maniera mediata (ad esempio nei casi delle Borse lavoro<sup>42</sup>) e in *alternanza* con la scuola e la formazione<sup>43</sup>, rappresenta un'esperienza positiva di scoperta di nuove opportunità, di messa alla prova delle proprie abilità cimentandosi in attività sino a quel momento non sperimentate perché sconosciute. Coloro che ottengono una qualifica nel sistema della formazione professionale, in seguito ad un percorso di ri-orientamento e/o re-inserimento formativo, in genere riescono ad inserirsi in un percorso lavorativo, anche se non è dato di sapere con quale "carriera": ciò dipende in buona misura dalle caratteristiche della struttura produttiva e dalla capacità di ricettività del mercato del lavoro<sup>44</sup>. Più in generale, un altro rilevante aspetto legato all'ambiente sociale in cui si dipanano i percorsi attraverso i quali si tenta di contrastare la dispersione scolastica e formativa è rappresentato dalla zona di residenza: a parità di condizioni, gli svantaggi connessi con l'abitare in zone periferiche/montane (rispetto ad es. alle zone urbane) mettono ad ulteriore e dura prova la tenuta dei ragazzi (in termini di impegno e motivazione).

Infine, alcune considerazioni intorno al fattore *tempo*, il quale rappresenta una dimensione chiave, sia dal punto di vista della possibilità di fare intercettare una prospettiva progettuale che abbia un respiro di medio-lungo periodo e non sia quindi rivolta esclusivamente all'oggi; laddove il legame con il presente assume rilevanza nella misura in cui rappresenta l'aggancio per sostenere i ragazzi nella capacità di immaginare nuove combinazioni, di rivedere le carte in tavola, di "vedersi" proiettati in altre situazioni.

---

<sup>38</sup> Attraverso una apposita scheda simile a quella in uso agli operatori cip per gli utenti in cerca di lavoro

<sup>39</sup> Le scuole paritarie sfuggono alle rilevazioni dell'Anagrafe of.

<sup>40</sup> A questo proposito il sistema della formazione professionale, presenta, rispetto al sistema scolastico, la possibilità di definire progetti più personalizzati e l'instaurarsi di relazioni significative con le figure adulte di riferimento

<sup>41</sup> In generale, nei casi non troppo "gravi", sia dal punto di vista soggettivo che familiare, un evento positivo può rappresentare la scintilla per trovare nuove motivazioni e fare un progetto.

<sup>42</sup> E' il caso in cui sono all'opera efficaci reti territoriali, Centri giovanili che fanno orientamento al lavoro, o dei progetti specificatamente finanziati che prevedono esperienze e stage in azienda.

<sup>43</sup> Tema che sarà oggetto specifico di riflessione del prossimo paragrafo di questo lavoro.

<sup>44</sup> Le condizioni del mercato del lavoro hanno effetti contrastanti sulla lotta alla dispersione: in taluni contesti infatti vi un effetto di "attrazione" dei più giovani, i quali imboccano precocemente carriere lavorative in percorsi dequalificati e marginali.

Si tratta tuttavia di sforzi sovente vanificati dal problema che accomuna la pressoché totalità del nostro sistema di *welfare*: la tendenza a fornire risposte pre-strutturate dall'offerta disponibile<sup>45</sup>, sia a causa di mancanza di risorse (economiche, di personale, strumentali, ecc.), sia per difficoltà del contesto organizzativo di leggere il problema in un altro modo, non solo in termini di deficit e mancanze, ma di potenzialità e risorse, individuando, in questo caso, anche *percorsi alternativi* di apprendimento. In tal senso i risultati maggiormente positivi si ottengono nei casi in cui si realizzano concrete esperienze di co-progettazione che coinvolgono la rete dei Servizi territoriali.

Il tempo è anche *tempestività* delle azioni: a questo proposito si segnalano tra le criticità maggiori la scarsa visibilità e l'impropria collocazione di alcuni Servizi<sup>46</sup>, la difficoltà ad instaurare relazioni fluide e di conseguenza lo scambio di informazioni<sup>47</sup>, circostanza aggravata dal fatto che non in tutti i territori le reti dei Servizi siano tali<sup>48</sup>; non sono ancora del tutto consolidate le prassi di invio e segnalazione ai differenti punti di presidio costituiti, in particolare da parte delle scuole (non tutte); non sempre si assiste a modalità e livelli condivisi di consapevolezza e assunzione di responsabilità rispetto al problema della dispersione scolastica e formativa, permangono incomprensioni sulla titolarità della presa in carico<sup>49</sup>, per può succedere che i ragazzi e le loro famiglie si rivolgano al *Servizio TOF* al termine di un lungo percorso discendente nella piramide scolastica (anche tre/quattro trasferimenti tra istituzioni scolastiche).

Infine tempo come possibilità di accesso non contingente ad alcune risorse: esperienze lavorative o formative non episodiche, rispetto dei tempi di apprendimento ...

Così come si è tentato di illustrare fin qui, nell'esperienza in corso nel territorio provinciale bolognese si è tentato di ampliare, integrare e diffondere l'utilizzo di dati e informazioni nel tentativo di leggere, in una logica multidimensionale, il tema della dispersione scolastica e formativa, la molteplicità dei fattori correlati, spostando l'attenzione di indagine da una *formale* inclusione nei canali previsti per l'assolvimento dell'obbligo formativo all'analisi di una molteplicità di fenomeni che si collocano in zone grigie (irregolarità, insuccessi, ecc.) e in interdipendenza tra differenziate sfere di azione.

Assumere, in accordo con gli orientamenti normativi in materia, il numero di studenti da ricondurre in formazione quale unità di misura degli interventi, apre tuttavia un campo di tensione tra la necessità di porre la *persona* al centro delle attività dei Servizi e gli sforzi, pur presenti, di cogliere le dimensioni strutturali della dispersione (in particolare connessi al funzionamento del sistema scolastico e formativo e dell'ambiente sociale in genere).

A parere di chi scrive le modalità di lettura, il tentativo di misurazione e le azioni di contrasto attivate nei confronti dei fenomeni realizzati nel corso dell'esperienza illustrata segnano la distanza da approcci di tipo deterministico, a partire dai quali, pur se in modo differenziato, il fenomeno è stato interpretato, ricercandone in modo sequenziale e lineare singoli elementi causali; per collocarsi, in accordo con le più recenti chiavi interpretative, in linea con prospettiva sistemiche ed integrate. In tale ottica, occorre sottoporre ad analisi l'interazione continua tra diversi fattori che tendono a combinare le dimensioni strutturali, istituzionali ed individuali, al fine di segnalare l'emergere di condizioni di disagio e di allontanamento dal sistema formativo, comuni in soggetti di origine sociale e culturale diversa. In tale ottica particolare attenzione è posta a filoni di analisi attenti alla dimensione dell'affettività e della relazionalità, in particolare tra docenti e discenti, assegnando progressiva importanza allo "star bene a scuola" (Morgagni, 1998; Moscati, 2008).

---

<sup>45</sup> Con l'instaurarsi, di conseguenza, di potenti processi di *etichettamento* dell'utenza.

<sup>46</sup> Ad esempio il Servizio TOF è collocato presso i Centri per l'Impiego, rivolti ad una utenza prevalentemente adulta.

<sup>47</sup> Spesso è stata segnalata la situazione di criticità in cui operano i Servizi sociali: sull'onda dell'emergenza e in difficoltà (per lo più a causa di carenze di risorse) nel mettere in atto percorsi di prevenzione e promozione e sulla progettualità, inoltre accade che i Servizi sociali non condividano l'opportunità di segnalare preventivamente alle scuole i nominativi dei ragazzi già in carico; si quest'ultima rappresenta una scelta legittima, che tuttavia non essendo condivisa è fonte di criticità.

<sup>48</sup> Si segnala la presenza di aree territoriali che funzionano meglio di altre, in cui la densità della rete è in grado di intercettare in maniera efficace ragazzi a "rischio".

<sup>49</sup> I Referenti del disagio presenti nelle scuole talvolta faticano a "lasciare andare" i ragazzi

Collocarsi in tale prospettiva di analisi consente da un lato, a fronte della trasformazione, rispetto al più recente passato, delle differenze di classe nella società contemporanea di sfuggire il rischio di trascurare la dimensione strutturale delle tematiche connesse alla dispersione scolastica che hanno caratterizzato a lungo l'approccio delle scienze sociali, evitando l'errore di ignorare le implicazioni derivanti dalle origini sociali degli studenti nei confronti dei loro percorsi formativi (Checchi, Ballarino, 2006; Ballarino, Bernardi, Reuena, Schadee, 2009), nonché le conseguenze della stratificazione del nostro sistema formativo; dall'altro, consente di recuperare anche in questo ambito la dimensione individuale del processo di apprendimento che si dava per scontato in tempi di "istruzione per pochi omogenei", ma che invece è riproposto come indispensabile in tempi di "istruzione per molti e diversi" (Moscati, 2008).

In tale ottica, così come sinteticamente si è tentato di descrivere, la dispersione scolastica e formativa rappresenta un fenomeno la cui complessità può essere adeguatamente colta collocandosi in una prospettiva dinamica, attenta alla processualità dei percorsi scolastici e formativi in un costante intreccio tra il "soggetto che si disperde" e il "sistema che disperde".

Ciò risponde all'esigenza di non ridurre e confondere in una unica *categoria* una molteplicità di vissuti personali, quelli dei singoli ragazzi e di altrettante *situazioni* in cui il diverso combinarsi di fattori conduce ad esiti sempre differenti, con il rischio di rendere opachi ed infine invisibili differenziate potenzialità di rischio, ma anche di successo, che necessitano invece di attenta e costante considerazione e dalle quali occorre partire per orientare la definizione di politiche e di specifici dispositivi.

Come sinteticamente introdotto nella parte iniziale di questo lavoro, leggere i processi formativi in termini di capacitazione/incapacitazione significa superare visioni che tengano esclusivamente conto del livello di fruizione della risorsa istruzione, per tentare di comprendere *se e come* la fruizione di opportunità formative genera processi di capacitazione; da intendersi in questo caso quale messa in moto di abilità nell'acquisire, mantenere, trasformare conoscenza, apprendere ad apprendere, presupposto indispensabile, nella società della conoscenza, per acquisire i funzionamenti desiderati. In tal senso il successo formativo contribuisce in maniera sostanziale nel promuovere consapevolezza di sé, consapevolezza di potere scegliere e progettare, agendo sulla riduzione di quelle "diseguaglianze di chi" che incidono sulla più generale capacità di *agency* delle persone, pena poi l'invalidazione di percorsi di capacitazione successivi, nella vita adulta, lavorativa, ecc.

Si tratta di differenze che si manifestano nel corso di singoli percorsi biografici, ma i cui elementi in gioco si originano tanto nella sfera collettiva che in quella individuale, consapevoli che vi sono differenze di posizione dei soggetti che *predicono* alcuni percorsi piuttosto di altri; si tratta allora di fare leva sui fattori di conversione collocati tanto sul piano macro della responsabilità collettiva<sup>50</sup>, che su quello individuale, agendo opportunamente sulle singole situazioni (attraverso la didattica, le relazioni nella scuola e nell'extra-scuola, ecc.), avviando percorsi talvolta inediti e non-standard, esito di processi di co-progettazione che coinvolgano i ragazzi e le loro famiglie, le scuole, i servizi territoriali, ecc. in vista di una concreta realizzazione del diritto ad apprendere.

Nelle esperienze analizzate, l'elaborazione e l'implementazione di politiche volte al raggiungimento di obiettivi di capacitazione delle persone si gioca quindi nella *capacità* delle istituzioni di creare ed utilizzare basi informative in grado di tenere sotto osservazione la tensione tra le capacità potenziali (in questo caso rispetto all'accesso ed al successo formativo) e la promozione di processi, nel più ampio contesto di vita, in grado di convertire le prime in funzionamenti effettivi, attraverso l'abbattimento di quelle barriere che consentano di andare oltre inserimenti scolastici e formativi formali.

Le basi informative a disposizione non consentono tuttavia di cogliere ancora appieno la *capacità* o meno del sistema scolastico di compensare le differenze preesistenti nei *back-ground* socio-

---

<sup>50</sup> Per attenuare la stratificazione del nostro sistema formativo, per superare la diaframma senza fine sulla "dignità" dei percorsi e gli "effetti perversi" di quest'ultima cui conduce la scarsità di risorse a disposizione del sistema di istruzione, ecc., ecc. Sul nesso tra responsabilità collettiva e individuale e solidarietà nell'approccio delle capacitazioni cfr. vedi Dean, 2009.

culturali, così come di cogliere, di volta in volta, non solo il *livello* di fruizione della risorsa scuola (o di altra opportunità formativa), ma *cosa fanno* le differenti risorse sui percorsi individuali: se e come l'ambiente scolastico e formativo produce e promuove regolarità delle carriere, apprendimento, permanenza o espulsione, sostegno delle scelte e delle aspettative, agio o disagio, ecc.

In tal senso, pur nella consapevolezza delle difficoltà strutturali che attanagliano il nostro sistema di *welfare*, un risultato a nostro parere importante consiste nell'aver assunto consapevolezza che è necessario leggere il problema della dispersione *anche* da questo punto di vista. E' importante proseguire nello sforzo di sistematizzare, accanto all'ingente mole di informazioni quantitative disponibili (da integrare con altre sulle condizioni socio-economiche delle famiglie<sup>51</sup>, ecc.) modalità di rilevazioni dei fenomeni che pongano al centro dell'indagine le *situazioni* scolastiche e formative nelle quali si collocano i fenomeni osservati e da qui proseguire per l'elaborazione di politiche formative *capacitanti*.

## **2.2 Il rapporto scuola-mondo del lavoro: una indagine nella Provincia di Bologna e le ricadute sui processi di policy making**

L'impresa ha per lungo tempo delegato in modo tacito alla scuola la formazione dei quadri tecnici e delle figure operaie qualificate, esimendosi da un impegno finanziario e culturale giudicato inessenziale ai fini del buon funzionamento delle imprese. La rigida separazione tra il tempo dell'apprendimento e dell'accumulazione delle conoscenze e il tempo del lavoro, quale scelta 'politica' ha caratterizzato quasi tutti i paesi europei fino agli anni '60. E' a partire dagli anni '70 che tale sistema 'lineare' è stato via via rimesso in discussione evidenziando l'esigenza di prendere in considerazione le motivazioni che spingono le persone a certe scelte, facendo sempre più del soggetto un interlocutore attivo nella determinazione dei propri esiti professionali, ma anche evidenziando come, in seguito alle più recenti trasformazioni dei sistemi produttivi, le carriere di vita siano sempre più 'discontinue' e 'fluide' (Bauman, 2000), comportando profonde trasformazioni nei modi di concepire l'istruzione, il lavoro e il loro rapporto (Lodigiani, 2003)<sup>52</sup>.

Come è già stato richiamato, in questo quadro e sotto la spinta degli organismi internazionali, l'idea di un "necessario riavvicinamento con le imprese" (OCDE, 1993, pag. 132) da parte del sistema scolastico si diffonde e prende forma in una serie di discorsi, dibattiti e pratiche che giungono a delineare l'ipotesi di una "maggiore articolazione della pratica sociale tra educazione e lavoro" (Doray, Maroy, 1995) che sia però capace di fondare tale legame su basi nuove "sganciate da una semplice dipendenza funzionale e lineare dell'istruzione dal mercato del lavoro e dalle esigenze dell'innovazione tecnologica" (Besozzi E., 1998, pag. 17). A livello europeo prima il Libro Bianco Delors (*Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, 1993) poi il Libro Bianco su Istruzione e formazione (Commissione delle Comunità europee, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, 1995) individuano, nella lotta contro la disoccupazione, l'esigenza di diffondere una solida formazione di base attraverso formule di apprendistato e tirocini, attraverso lo sviluppo di solide relazioni con il mondo dell'impresa e l'integrazione con la formazione professionale. Tali indicazioni si traducono sul piano delle politiche nella messa a punto di molteplici dispositivi istituzionalizzati di alternanza secondo ritmi e temporalità variabili nei diversi stati europei. Più specificatamente per quanto concerne l'Italia, ad esempio, con la legge del 24 giugno 1997 n. 196 "Norme in materia di promozione dell'occupazione", al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di

<sup>51</sup> Si tratta di un obiettivo cui si tende, come previsto anche dal progetto UPI/MISI (Modelli per Innovare i Servizi per l'Istruzione), cui partecipa l'Osservatorio sulla scolarità della Provincia di Bologna.

<sup>52</sup> Elena Besozzi definisce questo passaggio dall'istruzione come *bene strumentale* all'istruzione come *bene espressivo di consumo* "diritto di ciascuno per lo sviluppo della propria personalità, indipendentemente da una precisa professionalizzazione o collocazione lavorativa" (1998, pag. 17).

agevolare le scelte professionali attraverso la conoscenza diretta del mondo del lavoro, il raccordo tra istruzione e mondo del lavoro, si prevede la possibilità, per coloro che avessero assolto l'obbligo scolastico, di accedere ad iniziative di stage e tirocini formativi. La L. 53/03 assicura agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura; assicurando ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili sul mercato del lavoro<sup>53</sup>.

E' all'interno di tale cornice normativa che la Provincia di Bologna ha avviato un percorso abbastanza intenso e lungo nell'ambito della progettazione di interventi connessi al rapporto scuola-territorio-lavoro. Tale percorso si caratterizza per una prima fase nel corso della quale sono stati attivati – nel triennio di scuole secondarie di II grado – circa 50 percorsi integrati progettati sulla base delle indicazioni fornite dalla Deliberazione G.R. Emilia-Romagna 2354/1997, che prevedevano fino a un massimo di 500 ore di attività curricolare nell'arco del triennio, svolte in integrazione tra scuola e formazione professionale e comprensive di 150 ore di stage in azienda. Sin da questa prima esperienza, al di là del dato quantitativo, ciò che rileva segnalare è l'attenzione che l'Amministrazione Provinciale ha cercato di prestare alla qualità delle iniziative e alla valutazione del loro impatto sui sistemi. Le esperienze di integrazione sono state sostenute attraverso la stesura di linee-guida, un progetto volto a individuare e gestire le criticità emerse nel corso delle attività, la realizzazione di azioni di formazione per tutor dell'impresa e per facilitatori dell'integrazione, l'implementazione di un sito web dedicato e, infine, un'azione di monitoraggio e valutazione. Attraverso questo insieme di azioni è stato possibile, sin dai primi anni del 2000, cercare di diffondere nel sistema non solo gli aspetti connessi alla valenza *motivazionale* e *orientativa* delle esperienze di integrazione fra scuola e mondo produttivo, ma anche e soprattutto quelli connessi alle loro *potenzialità innovative*: dal punto di vista *curricolare* e *didattico*, della qualificazione dell'offerta formativa.

La riflessione attorno a questi temi è stata successivamente sviluppata grazie a ulteriori azioni di sistema e di accompagnamento<sup>54</sup>, volte a promuovere presso alcune realtà scolastiche e territoriali della provincia specifiche indagini sul rapporto tra *curricula* scolastici e fabbisogni del mondo del lavoro. Negli anni di programmazione 2005 e 2006 il Servizio Scuola e Formazione ha successivamente attivato – in accordo con le linee-guida della Regione Emilia-Romagna (deliberazione G.R. del 14 febbraio 2005, n. 289, di *Alternanza scuola-lavoro*) – circa 40 progetti di alternanza scuola-lavoro, che hanno coinvolto, nell'arco di due anni scolastici, circa 60 gruppi classe di istituti tecnici e professionali. In sostanziale continuità con le esperienze precedenti, anche nei percorsi di alternanza, l'amministrazione provinciale si è sforzata di qualificare soprattutto la valenza curricolare, attraverso la previsione di una progettazione modulare multidisciplinare da rivolgere all'intero gruppo classe; la valorizzazione del ruolo delle imprese fin dalla fase di

---

<sup>53</sup> In Emilia Romagna già nel 1997 era iniziato un processo di innovazione normativa e sperimentazione di percorsi formativi integrati tra istruzione, formazione professionale e sistema del lavoro: il primo momento di questo processo è segnato dal Protocollo d'Intesa del 13 giugno 1997 tra il ministero della Pubblica Istruzione, il ministero del Lavoro e della Previdenza sociale, la Regione Emilia-Romagna, le Province e le Confederazioni delle autonomie locali dell'Emilia Romagna per la sperimentazione di un nuovo sistema integrato di istruzione. Nell'aprile del 1999 viene poi emanata la legge regionale 21 aprile 1999 n. 3 di riforma del sistema regionale che definisce gli ambiti di integrazione tra soggetti preposti all'attivazione di attività formative. L'articolo 199 precisa che "il sistema formativo integrato sviluppa la propria attività in collaborazione con il sistema delle imprese e con il mondo del lavoro". La L.R. 10/1999 ribadisce la "promozione e qualificazione di un sistema integrato tra la scuola, la formazione professionale e il lavoro, fondato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche e su uno stretto rapporto con il territorio anche tramite accordi o protocolli". Dopo il 2000, i cambiamenti normativi a livello nazionale hanno creato le condizioni per un adeguamento della normativa regionale a partir dall'Accordo firmato l'8 maggio del 2001 tra la Regione Emilia Romagna e l'Ufficio scolastico regionale, le Province e i Comuni dell'Emilia-Romagna.

<sup>54</sup> Rientrano nel quadro di tali azioni otto progetti di ricerca curricolare congiunta, alcune indagini sulla transizione scuola-lavoro in specifiche aree territoriali, la sperimentazione di un servizio a supporto dell'incontro tra scuola e imprese per la realizzazione di stage e una ricerca sul valore formativo delle esperienze in azienda e sulle dinamiche di insegnamento-apprendimento a esse connesse (quest'ultima consultabile sul sito [www.integrazioneonline.it](http://www.integrazioneonline.it)).

progettazione; una forte attenzione ai momenti della valutazione e della certificazione. Anche in questo caso, la progettazione e la realizzazione dei percorsi sono state accompagnate da azioni di assistenza, monitoraggio e valutazione in capo allo Sportello per la Valutazione<sup>55</sup>, nonché da un percorso di formazione per tutor scolastici, aziendali e della formazione professionale, organizzato in sinergia con l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

Contestualmente all'avvio delle esperienze di alternanza scuola-lavoro che, come descritto, trovano un esplicito quadro normativo di riferimento, ha preso corpo – sempre nell'ambito delle attività dello Sportello per la Valutazione e in raccordo con la U.O. Programmazione scolastica del Servizio Scuola e Formazione – un'ulteriore linea di ricerca, diretta a esplorare le relazioni fra scuola, imprese e contesti territoriali sorte *al di fuori dei riferimenti normativi dell'alternanza*, a partire da *motivazioni e bisogni direttamente e autonomamente espressi da scuole e organizzazioni produttive e non*. Quest'ultimo progetto di ricerca si è inserito nel più ampio piano di lavoro previsto dal *Gruppo di Lavoro Programmazione Scolastica*, cercando di contribuire ai compiti e obiettivi delineati nel documento "Riassetto della struttura organizzativa dell'Ente – Allegato A alla Delibera di Giunta n. 221 del 21/06/2005", in cui si prevede di mettere in atto azioni finalizzate ad offrire all'amministrazione provinciale informazioni di supporto all'armonizzazione delle diverse competenze programmatorie dell'offerta scolastica e formativa e dell'edilizia scolastica.

Alla base di quest'ultima azione vi è l'esigenza di comprendere su quali dimensioni agire al fine di delineare un sistema educativo fondato su criteri di policentrismo (in quanto molteplici risultano essere le agenzie e le occasioni formative a cui il soggetto può attingere), di interdipendenza (le sinergie tra le diverse agenzie formative possono svilupparsi solo attraverso una chiara definizione dei compiti e delle responsabilità di ciascuna agenzia coinvolta) e di integrazione (le relazioni tra le diverse agenzie non possono non tendere a dar vita ad un sistema integrato coerente nel suo insieme) (Besozzi, 1998, pag. 18). In particolare emerge l'esigenza di passare da un sistema scuola-centrico a un sistema reticolare di apprendimento costituito da una rete di poli formativi (alla scuola si affianca il luogo di lavoro, la famiglia, il gruppo dei pari, ecc.), "autonomamente legittimati, ma al tempo stesso interconnessi a vari livelli" (Lodigiani, 2003, pag. 111).

Per quanto concerne gli obiettivi del presente lavoro, in tal quadro diventa allora determinante il modo in cui scuola ed impresa, localmente, si mettono in relazione. Il territorio rappresenta la variabile-chiave per la costruzione del rapporto tra scuola ed impresa quale luogo in cui si incontrano esigenze e bisogni del sistema educativo, produttivo e sociale e quale luogo in cui i diversi attori coinvolti definiscono ciò che possono portare allo sviluppo dell'attività formativa, assumendosi reciproche responsabilità e mettendo sul campo quelle condizioni economiche, educative, culturali e sociali che possono integrare le diverse istituzioni su un progetto unitario di sviluppo del sistema educativo, economico e sociale.

Da questa premessa ha dunque preso il via l'indagine che allo scopo di mappare e analizzare, partendo dal 'basso', il vasto ed eterogeneo mondo delle pratiche e dei 'territori di integrazione' con cui si esplica il rapporto scuola ed organizzazioni del mondo del lavoro; l'intento è stato di ricostruire il 'campo organizzativo' nel quale alcune esperienze hanno preso il via nella Provincia di Bologna, al fine di individuare le condizioni sociali, economiche e culturali in grado di consentire a tali relazioni di contribuire allo sviluppo degli individui e, più in generale, della società, partendo anche da alcuni nodi critici rilevati grazie alle valutazioni realizzate sulle esperienze di alternanza scuola-lavoro che sia erano via via concretizzate nel territorio provinciale. Tra questi, in particolare,

---

<sup>55</sup> Lo Sportello per la Valutazione del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna è una struttura di assistenza tecnica che svolge una complessa rete di attività finalizzate alla crescita della cultura del dato, della valutazione e dell'autovalutazione nel sistema integrato provinciale. Più specificatamente lo Sportello svolge attività finalizzate a qualificare i processi di progettazione, attuazione e valutazione delle attività finanziate dal Servizio Scuola e Formazione; promuovere la cultura del dato e della valutazione all'interno del sistema dell'istruzione e della formazione; supportare l'effettiva ricaduta sui contesti scolastici e formativi delle azioni di monitoraggio e valutazione; diffondere e trasferire modelli, esperienze, strumenti; valorizzare le esperienze eccellenti; sostenere l'autonomia scolastica e i processi di innovazione nella Pubblica Amministrazione.

emerge il rischio di ‘ridurre’ le esperienze di alternanza scuola-lavoro a meri strumenti a disposizione delle organizzazioni produttive accantonando, almeno in parte, l’obiettivo pedagogico.

In termini più specifici, la realizzazione dell’indagine ha inteso concentrarsi sull’approfondimento quanti e qualitativo del rapporto scuola e organizzazioni del mondo del lavoro che caratterizza gli Istituti scolastici della provincia di Bologna e nella individuazione delle molteplici ‘pratiche in uso’ nelle diverse realtà scolastiche e territoriali anche per poter individuare possibili rapporti ‘virtuosi’ (o ‘viziosi’) tra scuola e contesto socio-produttivo di riferimento.

A tale scopo, è stata realizzata, per tre consecutivi anni scolastici (dall’a.s. 2006-7 all’a.s. 2008-9), una mappatura di tali esperienze al fine di conoscere le esperienze tra scuola-mondo del lavoro nei contesti educativi (la struttura delle esperienze, la loro durata, i soggetti coinvolti, le metodologie didattiche utilizzate, il materiale di supporto prodotto, ecc.); analizzarne il loro sviluppo nel corso del tempo ed individuarne diverse tipologie. Si è inoltre cercato di comprendere il coinvolgimento dei diversi attori istituzionali (istituti scolastici, enti locali organizzazioni imprenditoriali, rappresentanti degli studenti, ecc.) e individuali (professori e dirigenti scolastici, studenti, imprenditori, ecc.) nelle fasi di progettazione e realizzazioni di tali esperienze. Successivamente, si è proceduto ad approfondimenti di natura più qualitativa, attraverso interviste semi-strutturate a tutti gli attori coinvolti in queste esperienze (imprenditori, insegnanti, tutor aziendali, studenti, ecc.) e analisi di caso dirette a indagare le motivazioni specifiche di tutti gli attori – al di là della pur rilevante dimensione occupazionale – e le modalità operative di progettazione, realizzazione e verifica, così come l’efficacia percepita e l’impatto sulle organizzazioni.

Gli elementi emersi dalla ricerca concernenti il rapporto scuola-mondo del lavoro e le modalità con cui questo si è manifestato nel territorio considerato hanno costituito una base informativa quanti e qualitativa che ha permesso all’Amministrazione Provinciale di ri-orientare, almeno in parte, i propri processi decisionali, cercando di far leva sulle alcune dimensioni (come esplicheremo nel seguito) grazie alle quali il rapporto con le imprese da parte del sistema scolastico e formativo possa assumere una valenza non solo occupazionale, quanto piuttosto educativa; ossia possa costituire uno strumento per aprire spazi alle aspirazioni ed alle attitudini del soggetto favorendo il passaggio dal concetto di “occupabilità” a quello di “capacitazione” quale “capacità di acquisire funzionamenti” per il raggiungimento del proprio benessere sociale, e più in generale come “libertà di procedere verso obiettivi ritenuti importanti” (Sen, 1992, pag. 64).

Una prima dimensione concerne il tema della istituzionalizzazione dei rapporti tra i diversi attori coinvolti. In questi anni si è indubbiamente assistito ad una accresciuta legittimazione ed istituzionalizzazione del rapporto scuola ed organizzazioni del mondo del lavoro. Istituzionalizzazione che tuttavia abbiamo definito come ‘non compiuta’, nella misura in cui questa resta ancora in parte debole nel sistema economico (che fatica a superare un mero rapporto strumentale), in quello educativo (che fatica a contaminare le proprie routine con quelle provenienti da altri contesti) ed anche in quello sociale (che fatica a riconoscere pari dignità alle esperienze formative che si realizzano al di fuori del sistema scolastico). L’idea è che il rapporto scuola-impresa può essere considerato come qualificato se s’inscrive in un compromesso istituzionale risultante da una transazione inter-organizzativa tra attori economici ed attori del sistema educativo. Per istituzionalizzazione, noi intendiamo certamente il modo con cui i periodi di alternanza tra scuola ed impresa sono stati riconosciuti e formalizzati nei testi ufficiali. Tuttavia l’istituzionalizzazione fa anche riferimento alla diffusione di un modello di alternanza come principio pedagogico nelle pratiche e nelle rappresentazioni degli attori del sistema educativo e produttivo. Al fine, infatti, di non concepire questo processo come il solo risultato di una evoluzione strutturale in cui l’economia domina le trasformazioni sul sistema educativo (sia nel modo dei teorici del capitale umano sia di quelli della corrispondenza degli anni ’70 o ancora nelle proposte

neo liberiste degli anni '90<sup>56</sup>), la pratica sociale di articolazione del rapporto tra scuola ed impresa deve essere intesa come il risultato di un lavoro tra attori che contribuiscono a costruire delle relazioni, che nel passato erano deboli. Tale pratica sociale per essere conseguita richiede poi il coinvolgimento di diversi attori che operano a diversi livelli (il livello politico ed istituzionale – responsabili dei sindacati e dei datori di lavoro, enti locali, ecc.- ma anche quello organizzativo – dirigenti scolastici e imprenditori - e quello operativo – insegnanti, tutor nelle imprese, studenti, ecc.).

La rilevazione sul campo ha, in tal senso, fatto emergere il ruolo svolto dall'ambiente (sociale, economico, culturale ed istituzionale) di riferimento, quale condizione decisiva di consolidamento del rapporto tra scuola e mondo del lavoro: la sua strutturazione tende ad orientare fortemente le pratiche concrete (modalità di realizzazione, nodi critici da superare, soggetti coinvolti, ecc.) con cui vengono perseguiti gli obiettivi relazionali delle due istituzioni (scolastica e lavorativa). In certi casi, l'indagine ha, però, rilevato una certa lassità nella regolazione di tale rapporto, con la principale conseguenza di determinare una "erosione" delle risorse relazionali e personali che i singoli soggetti (imprenditori, dirigenti, docenti, dirigenti scolastici) possiedono e utilizzano per concretizzare tale legame in esperienze "di valore" per gli allievi, per l'Istituto scolastico e per le organizzazioni esterne coinvolte.

Allo scopo di sostenere e consolidare tali reti di relazioni l'Amministrazione Provinciale ha avviato due diverse iniziative. Da una parte attorno e contestualmente alle azioni di sostegno dei percorsi di alternanza scuola – mondo del lavoro e di esplorazione delle ragioni e delle forme attraverso cui è andato costituendosi nel territorio provinciale un ricco tessuto di relazioni fra scuole e imprese, ha preso progressivamente corpo una vera e propria cornice tecnico-istituzionale. E', infatti, stato costituito il Gruppo di lavoro interistituzionale<sup>57</sup> – nato con determinazione dirigenziale del 24 marzo 2006, n. 91186 – che ha assolto inizialmente una funzione prevalentemente informativa e di coordinamento tecnico-amministrativo, relativamente alle attività di programmazione e gestione dei bandi provinciali e regionali dell'alternanza. Rapidamente, tale Gruppo è andato tuttavia configurandosi come un vero e proprio presidio e laboratorio di idee attorno al tema più ampio del rapporto scuola-imprese-territorio<sup>58</sup>. Dall'altra parte alcuni istituti scolastici hanno sviluppato alcune prime esperienze di protocolli di intesa tra istituti scolastici e organizzazioni del mondo del lavoro stilati al fine di definire i reciproci ruoli, le aspettative, gli obiettivi da perseguire, i tempi e le modalità delle esperienze di alternanza scuola-mondo del lavoro. Questi protocolli di intesa potrebbero costituire strumenti per istituzionalizzare e diffondere le pratiche progettuali collettive valutate come "eccellenti", attraverso il coinvolgimento diretto dei differenti attori che operano a livello politico, istituzionale, organizzativo-aziendale e scolastico, con la finalità di costruire attorno ad esse un 'registro' di regole comuni e di assunzione di reciproche responsabilità, necessario per sostenere la produzione e la riproduzione delle condizioni economiche, educative, culturali e sociali che integrano l'azione di istituzioni diverse su un progetto unitario di sviluppo del sistema educativo, economico e sociale.

Parallelamente, si è messa in atto un'azione informativa verso le famiglie e verso gli studenti attraverso la pubblicazione e presentazione delle diverse esperienze presenti sul territorio di

---

<sup>56</sup>La teoria del capitale umano (Blaug, 1985) parte dal postulato che un livello di educazione elevato del lavoratore garantisce una sua più alta professionalità, mentre quella della corrispondenza (Bowles, Gintis, 1979) sostiene che esiste una rigida corrispondenza fra il tipo di relazioni sociali presenti nella scuola e quelle del mondo economico, per cui il sistema educativo avrebbe la funzione non già di trasmettere le conoscenze da utilizzare nell'attività lavorativa, ma di formare modelli di comportamento adeguati all'organizzazione capitalistica del lavoro. Entrambi gli approcci, così come anche il più recente paradigma neo liberista, partono dallo stesso presupposto ossia che l'istruzione è connessa ai bisogni dell'economia capitalistica, delineando un rapporto tra istruzione e economia fortemente funzionalista.

<sup>57</sup> Al gruppo, presieduto dal Servizio Scuola e Formazione e coordinato dallo Sportello per la Valutazione, partecipano rappresentanti dell'Ufficio scolastico regionale, dell'Ufficio scolastico provinciale, di Unioncamere Emilia-Romagna, della Camera di commercio di Bologna, dell'Università di Bologna, dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica – ex Istituto regionale di ricerca educativa (IRRE) Emilia-Romagna – delle Associazioni sindacali e datoriali, e per la Provincia di Bologna, rappresentanti del Nuovo Circondario imolese e dell'Assessorato Attività Produttive.

<sup>58</sup> La prospettiva è di collocare tale Gruppo all'interno e in raccordo con il sistema di *governance* provinciale, in particolare la Conferenza provinciale di coordinamento e la Commissione provinciale di concertazione.

raccordo tra scuola-mondo del lavoro supportata anche dall'attivazione, nel giugno 2008, del Servizio di Supporto alle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro, uno Sportello finalizzato a promuovere e sostenere nel territorio della provincia di Bologna le esperienze di interazione del sistema economico-produttivo con il sistema scolastico-formativo e le autonomie locali.

Un secondo elemento indagato mirava a comprendere se e come, nel contesto di riferimento, il rapporto con le imprese da parte del sistema scolastico e formativo potesse assumere una valenza non solo occupazionale, quanto piuttosto educativa, al fine di tentare di far leva maggiormente sulla funzione orientativa delle esperienze di alternanza rispetto a quella professionalizzante. In altri termini, si è cercato di valorizzare quelle esperienze di alternanza scuola-mondo del lavoro in grado di costituire uno strumento per potenziare quelle "capacitazioni" necessarie per l'attivazione di processi di scelta autonomi, per aprire spazi alle aspirazioni ed alle attitudini del soggetto. In tal senso le molteplici azioni rilevate attraverso l'indagine hanno consentito di mettere in luce l'esistenza di un universo di pratiche (e di approcci al tema oggetto d'indagine) fortemente variegato e complessivamente fertile che mostra come sia le scuole sia le organizzazioni produttive riescano a individuare (anche se non sempre in modo specifico e consapevole) il valore aggiunto derivante da una scelta di "relazione" non solo strettamente collegata ad obiettivi di inserimento occupazionale dei diplomati, ma anche a quelli più generali, funzionali al sostegno e all'arricchimento delle proprie *mission*, strategia di sviluppo, identità. In particolare ciò che è emerso è come il rapporto tra scuola e organizzazioni afferenti al mondo del lavoro si concretizzi in un'ampia gamma di strumenti: dalle visite aziendali agli stage, dai progetti commissionati dalle imprese, all'alternanza scuola-lavoro, dalle borse estive alle *work experience* e così via, configurando un vasto *range* di esperienze. Strettamente connesso con quanto sopra, l'indagine ha messo in luce come le esperienze di alternanza scuola-lavoro non costituiscono unicamente uno strumento professionalizzante ad esclusiva disposizione degli istituti tecnici e professionali così come previsto dal quadro normativo. Numerose risultano infatti le 'altre' esperienze di alternanza scuola-mondo del lavoro sviluppate nel corso degli anni: nei licei presenti sul territorio provinciale così come, negli istituti tecnici e professionali, si rileva una crescente contaminazione tra le diverse forme di alternanza scuola-lavoro (ad esempio borse lavoro estive affiancate da laboratori curriculari aziendali organizzati all'interno degli istituti scolastici, attività laboratoriali commissionate da imprese che poi si concludono con un periodo di alternanza scuola-lavoro, ecc.). Tali risultanze hanno portato, nel corso del 2009, l'Amministrazione Provinciale ad allargare sia il *range* di esperienze di alternanza scuola-lavoro per le quali è possibile richiedere, da parte degli istituti scolastici, finanziamenti all'ente locale, sia le tipologie di istituti scolastici (comprendendo appunto anche i licei). Tali modifiche introdotte nei bandi emananti dall'Amministrazione Provinciale cercano dunque di sostenere quelle modalità di raccordo tra scuola e mondo del lavoro che fanno leva sulla percezione della funzione sociale che l'impresa svolge piuttosto che sul semplice aspetto dell'inserimento professionale, al fine di superare una prospettiva meramente funzionale delle esperienze di alternanza fondandosi su un rinnovato rapporto tra le istituzioni scolastiche e quelle produttive.

### **Riferimenti bibliografici**

- AA.VV., "Educare e formare per la buona occupazione", *La Rivista delle politiche sociali*, Ediesse, Roma, 4/2006.
- AA.VV., L'informazione prima dell'informazione. Conoscenza e scelte pubbliche, *La Rivista delle politiche sociali*, Ediesse, Roma, 3/2009.
- Baldacci, M., (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- Ballarino G., Bernardi F., Requena M., Schadee H., (2009) "Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain", in *European sociological Review*, vol. 25, n.1.
- Ballarino, G., Checchi, D., (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Baraldi C., (2003), *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma,.

- Bauman Z., (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano,
- Benadusi, L., “Politiche dell’educazione e sistemi di welfare”, in AA.VV., “Educare e formare per la buona occupazione”, *La Rivista delle politiche sociali*, 4/2006
- Besozzi E. (a cura di), (1998), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma.
- Bifulco L., (a cura di), (2005), *Le politiche sociali. Temi e prospettive emergenti*, Carocci, Roma.
- Blaug M., (1985), *Economic theory in retrospect*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bocchi, G., Ceruti, M., (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore.
- Bontempelli, M., (2001), *Un nuovo asse culturale per la scuola italiana*, Editrice C.R.T., Pistoia.
- Bonvin J.M., (2006), “Riforme della sfera pubblica e approccio della capacitazione. L’esperienza delle politiche dell’impiego”, in *La Rivista delle Politiche Sociali, Che cosa è pubblico? Teorie, politiche e trasformazioni della sfera pubblica*, n. 2., pag. 293-308.
- Bonvin J.-M., Favarque, N., (2005), “Occupabilità e *capability*: il ruolo delle agenzie locali nell’attuazione delle politiche sociali”, in *La Rivista delle politiche sociali*, 1, Ediesse, Roma.
- Bowles S., Gintis H., (1991), *L’istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna.
- Brint, S., (1999), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Busilacchi, G., (2010) “Approccio delle capacità e sociologia economica: un matrimonio vincente per lo studio delle politiche”, in Barbera, F. (cura di), *La ricerca socio-economica tra politiche pubbliche, interessi economici e società civile*, FrancoAngeli, Milano.
- Busilacchi, G., (2006) “Nuovo welfare e capacità dei soggetti”, in *Stato e mercato*, 1, pp. 91-125
- Cesareo, V., (1998), “Saper fare e sapere critico. Quale sistema formativo per i giovani in Lombardia”, in IRER, (a cura di), *Scenari dello sviluppo*, Guerini e Associati, Milano, vol. II, 1998.
- Cecchi D., (1999), *Istruzione e mercato. Per un’analisi economica della formazione scolastica*, Il Mulino, Bologna.
- Cecchi, D., Ballarino, G., (2006), *Sistema scolastico e disegualianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna.
- Cecchi, D., (1997), *La disegualianza. Istruzione e mercato del lavoro*, La terza, Roma-Bari,
- Cobalti A., *Globalizzazione e istruzione nella Sociologia dell’Educazione in Italia*, Quaderno n. 34, Università degli Studi di Trento, Ottobre 2006
- Colombo M., (2001), *Scuola e comunità locale. Un’introduzione sociologica*, Roma, Carocci
- Commissione delle Comunità europee, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, 1995
- Comunità Europea, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Il Saggiatore, Milano, 1993
- Dahrendorf R., (2003), *Libertà attiva*, Bari, Laterza.
- Dean, H., (2009), “Critiquing capabilities: the distractions of a beguiling concept”, in *Critical Social Policy*, 29;261
- Doray P., Maroy C., “Les relations éducation-travail. Quelques balises dans un océan conceptuel”, *Revue des Sciences de l’Education*, XXI, 1995, pag. 661-668.
- Dore R., (2005), *Il lavoro nel mondo che cambia*, Bologna, Il Mulino.
- de Leonardis, O., (2009) “Conoscenza e democrazia nelle scelte di giustizia: un’introduzione”, in *La Rivista delle Politiche Sociali*, 3.
- Fusulier B., Maroy C., “Mises en forme locales des formations en alternance: l’alternance qualifiante et l’alternance socialisatrice”, in *Entre école et entreprise, quels parcours?*, Critique régionale n. 26/27, Université Libre de Bruxelles, 1998, pag. 92-119
- Gasperoni G., (1996), *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore*, Il Mulino, Bologna
- Gasperoni G., (2002), “I processi formativi tra vecchie disegualianze e nuove trasformazioni”, in Buzzi C., cavalli A., De Lillo A., (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto Rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Ghione V., (2005), *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma.
- Giovannini M.L., (1998) “Le ricerche di Mario Gattullo sulla selezione nella scuola dell’obbligo”, in Morgagni E., (a cura di ), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma.
- Girotti, F., (2007), *Amministrazioni pubbliche. Una introduzione*, Carocci, Roma.
- Giullari, B., (cura di), (2003), *Verso un Osservatorio sulla scolarità. Scelte e percorsi dei giovani in obbligo formativo nella provincia di Bologna*, Carocci, Roma.
- Giullari, B., (2006), *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Isof, (2009), *Le misure per il successo formativo - 8° Rapporto di monitoraggio del diritto-dovere. Area Politiche ed Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente*, Isof.
- Leonardi, L., (2009), “Capacitazioni, lavoro e welfare. La ricerca di nuovi equilibri tra stato e mercato: ripartire dall’Europa?”, in *Stato e Mercato*, n.85.
- Lodigiani R., “Capitale umano, activation policies e formazione nella “società attiva””, in *Quaderni della Fondazione Giulio Pastore, Capitale umano, formazione e lavoro nell’economia della conoscenza*, Roma, Edizioni Lavoro, 2006.
- Lodigiani R., “La riflessione teorica”, in Isof, *Maturare per orientarsi*, Angeli, Milano, 2003.
- Meghnagi, S., (2006), “Competenza”, *Educare e formare per la buona occupazione. Performance italiana e indirizzi europei*, *La Rivista delle politiche sociali*, 4.

- Meyer, J.W, Rowan, B., “Le organizzazioni istituzionalizzate. La struttura formale come mito e cerimonia”, in Powell, W.W., Di Maggio, P.J., *Il neoistituzionalismo nell’analisi organizzativa*, Ed. di Comunità, Torino, 2000.
- Morgagni E., (a cura di ), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma,
- Moro G., *La formazione nelle società post-industriali*, Carrocci Editore, Roma, 1998.
- Moscato R., (2008), “Dispersione scolastica: ragioni e responsabilità”, in Moscati R., Nigris E., Tramma S., ( a cura di), *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- Moscato R., Nigris E., Tramma S., (2008), (a cura di), *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- Oecd, *Education at a Glance, OECD Indicators*, Paris Cedex, 1993.
- Oecd, *Regards sur l’éducation 2004: notes de présentation, Direction de l’éducation et des politiques sociales*, Paris, 2004.
- Oecd, (2009), *Education at a glance*, OECD PUBLISHING, Paris.
- Panarello, L., (2004), *Le varie manifestazioni del disagio giovanile*, in Alloisio C., Gradino A., Storace L., *Un modello per la prevenzione della dispersione formativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Pearce, W., (1993), *Comunicazione e condizione umana*, Angeli, Milano.
- Ress A., (2007), “Abbandono scolastico: una sfida aperta per la scuola”, in Cavalli A., Argentin G.L., *Giovani a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Ribolzi L.,”Ri-formare o ri-creare? La missione impossibile della scuola italiana”, in Colombo M., Giovannini G., Landri P., *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano, Guerini Scientifica, 2006.
- Rullani, E., (2004), *L’economia della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Salais R., Villeneuve, R., (2004) (edit by), *Europe and the Politics of Capabilities*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Salais, R., (2009) “La democrazia deliberativa e le sue basi informative: lezioni dell’approccio delle capacità”, in *La Rivista delle Politiche Sociali*, 3.
- Sarchielli e Zappalà, (1998), *La seconda opportunità*, Franco Angeli, Milano.
- Scott R. (1987), “The Adolescence of Institutional Theory”, in *Administrative Science Quarterly*, n. 32.
- Sen, A., (1994), *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna.
- Sennett, R., (1999), *L’uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.
- Streeck W., “L’impresa come luogo di formazione e di apprendimento”, in Ceri P., *Impresa e lavoro in trasformazione. Italia Europa*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Tuè P., (2003), *La dispersione scolastica. Un’indagine sui percorsi formativi irregolari nelle scuole superiori di Milano*, FrancoAngeli, Milano.
- USR, Ex IRRE, Regione Emilia Romagna, *Emilia Romagna. La scuola e i suoi territori. rapporto regionale sul sistema educativo*, vol. I e II, Tecnodid, Napoli, 2008.
- Zimmermann, B., (2006), “Pragmatism and the Capability Approach: challenges in Social Theory and Empirical Research”, in *European Journal of Social Theory*, 9; 467.