



tre
2020

Politiche dell'istruzione e formazione

Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali

Giuditta Matucci

Il 'valore aggiunto' della scuola: problemi di misurazione e risultati

Angela Martini

Il divario (in)colmabile?

Patrizia Falzetti, Chiara Sacco

Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani

Irene Brunetti

Scuole chiuse, classi aperte

Monya Ferritti

DAD e inclusione

Giovanna Filosa, Maria Parente

Overeducation of tertiary education graduates in Slovakia: relationship with the field of study

Dávid Martinák

Appendice - Il quadro del sistema italiano di istruzione e formazione

a cura di Emmanuele Crispolti, Andrea Carlini

Il lavoro online in Italia: Gig o Sharing economy?

Massimo De Minicis, Silvia Donà, Manuel Marocco

SINAPPSI

CONNESSIONI TRA RICERCA E POLITICHE PUBBLICHE

SINAPPSI è la rivista scientifica dell'Inapp – Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche. SINAPPSI si pone come luogo di confronto e dibattito sui temi legati alla valutazione delle politiche del lavoro, dell'istruzione, della formazione, delle politiche sociali. SINAPPSI rinnova la tradizione dell'Osservatorio Isfol, la rivista storica dell'Istituto.

Direttore editoriale

Sebastiano Fadda

Direttore responsabile

Claudio Bensi

Comitato editoriale

Sabino Cassese (Presidente), Fabio Berton, Michele Faioli, Jesus Ferreiro, Maria Tullia Galanti, Andrea Lippi, Alessandro Natalini, Paola Nicastro, Emmanuele Pavolini, Leonello Tronti, Maria Enrica Virgillito

Redazione

Pierangela Ghezze (Caporedattore), Valeria Cioccolo, Ernestina Greco, Paola Piras

EGEA Editore

20136 Milano – Via Salasco, 5
Tel +39 02 58365751
www.egeaeditore.it
Logo s.r.l., Borgoricco (PD)
ISBN 978-88-238-6296-8
ISSN 2532-8549

Iscrizione al Tribunale di Roma
n. 420/2010 del 21/10/2010

© 2020 Inapp
00198 Roma – Corso d'Italia, 33
Tel. +39 06 854471
www.inapp.org

Fascicolo chiuso a dicembre 2020

Finito di stampare
nel mese di febbraio 2021

Le opinioni espresse dagli autori
non impegnano la responsabilità
di SINAPPSI, né quella dell'Inapp.

L'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca che svolge analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro e dei servizi per il lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e di tutte quelle politiche pubbliche che hanno effetti sul mercato del lavoro. Il suo ruolo strategico nel nuovo sistema di governance delle politiche sociali e del lavoro nazionali è stabilito dal decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150. L'Inapp fa parte del Sistema statistico nazionale (SISTAN) e collabora con le istituzioni europee. Da gennaio 2018 è Organismo intermedio del PON Sistemi di politiche attive per l'occupazione (SPA0) per svolgere attività di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale. È l'Ente nazionale all'interno del consorzio europeo ERIC-ESS, che conduce l'indagine European Social Survey. L'attività dell'Inapp si rivolge a una vasta comunità di stakeholder: ricercatori, accademici, mondo della pratica e policymaker, organizzazioni della società civile, giornalisti, utilizzatori di dati, cittadinanza in generale.

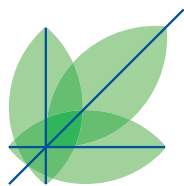
INAPP Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche
Corso d'Italia 33, 00198 Roma · Tel. 06 854471 · www.inapp.org

Presidente

Sebastiano Fadda

Direttore generale

Santo Darko Grillo



Sommario

Politiche dell'istruzione e formazione

3 Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali

Giuditta Matucci

Stato di emergenza e ricorso alla DAD: falle sempre più larghe nel sistema scolastico italiano rispetto alla capacità inclusiva e alla valorizzazione delle differenze, tra scarsa formazione degli insegnanti, irrazionale standardizzazione dei percorsi di apprendimento e mortificazione dell'autonomia scolastica.

17 Il 'valore aggiunto' della scuola: problemi di misurazione e risultati

Angela Martini

Limiti e opportunità della misurazione dell'effetto della scuola sui livelli di apprendimento degli studenti: indicatori di valore aggiunto delle scuole stimati da Invalsi, punto di partenza che richiede studi ulteriori su contesti territoriali, infrastrutture e dotazioni tecniche degli istituti, processi organizzativi e pedagogico-didattici e qualità della dirigenza e dei docenti.

32 Il divario (in)colmabile?

Le differenze negli apprendimenti degli studenti fra Nord e Sud Italia

Patrizia Falzetti, Chiara Sacco

Divario negli apprendimenti fra studenti del Nord e del Mezzogiorno dal 2013 al 2019: colmato il distacco delle scuole primarie, crolla la performance nelle scuole medie del Sud soprattutto in matematica. Solo Molise e Abruzzo vicini agli standard nazionali. Scuole superiori in lento movimento in tutta Italia. Internet e nuovi media migliorano l'apprendimento, ma solo se l'uso è moderato.

48 Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani

Irene Brunetti

Ancora forti differenze tra figli di genitori con titoli di studio diversi, con passaggi soltanto alle classi di istruzione tra loro vicine. Probabilità di laurearsi per un figlio di genitori laureati al 75%, contro il 6% nel caso di genitori senza titolo di studio. Necessari interventi per superare le disparità economiche e migliorare i livelli di apertura della società italiana.

64 Scuole chiuse, classi aperte

Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza

Monya Ferritti

DAD di emergenza considerata dai docenti non trasferibile senza riprogrammazione degli obiettivi formativi sulla base delle nuove potenzialità tecnologiche, e senza formazione sulle nuove modalità di insegnamento/apprendimento online. Connettività e strumenti inadeguati per poco meno di un terzo dei docenti del campione, difficoltà tecniche risolte con il fai-da-te. Stress e sovraccarico di lavoro in DAD aumentato soprattutto tra gli insegnanti della scuola primaria, alle superiori e all'università più difficile gestire esami e verifiche.

77 DAD e inclusione

Uno studio di caso durante l'emergenza sanitaria da Covid-19

Giovanna Filosa, Maria Parente

Una buona pratica di DAD inclusiva in un istituto per sordi di Roma. Nessuno studente penalizzato durante il lockdown grazie agli assistenti AsCo, alla pregressa esperienza nell'utilizzo delle moderne tecnologie multimediali e alla distribuzione di dispositivi tecnologici utilizzando le risorse normalmente assegnate a tutte le scuole.

93 Overeducation of tertiary education graduates in Slovakia: relationship with the field of study

Dávid Martinák

Mercato del lavoro, overeducation ed effetti di genere in Slovacchia: rischio di istruzione eccessiva più alto se la laurea è in agricoltura, silvicoltura, pesca, veterinaria e servizi, più basso per lauree in ICT, arte e discipline umanistiche. Più donne occupate se la laurea è in agricoltura (82%) o salute e welfare (77%) ma con percentuali comunque inferiori al tasso più basso di occupati tra gli uomini laureati (in lettere, 85%).

111 Appendice: Il quadro del sistema italiano di istruzione e formazione

a cura di Emmanuele Crispolti, Andrea Carlini

Saggi

125 Il lavoro online in Italia: Gig o Sharing economy?

Prime evidenze empiriche da un'indagine Inapp

Massimo De Minicis, Silvia Donà, Manuel Marocco

L'identikit degli italiani che lavorano per le piattaforme digitali di lavoro: dal 'mito' dello studente in cerca di reddito tramite un'autonoma prestazione lavorativa, saltuaria e libera da vincoli temporali e di luogo, alla realtà di individui istruiti e adulti in cerca di una fonte di reddito primario per garantire forme minime di riproduzione sociale per sé e la propria famiglia, in una condizione di estrema informalità e debolezza della relazione lavorativa.

146 Per collaborare alla rivista

147 Norme bibliografiche

Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali

Giuditta Matucci

Università degli Studi di Pavia

La scuola *della* Costituzione si caratterizza per la sua dimensione inclusiva. La prassi invalsa presso alcune scuole, tuttavia, è ancora molto lontana: il sistema delle certificazioni diagnostiche offre una risposta soltanto parziale, rischiando di creare, peraltro, nuove forme di discriminazione. L'emergenza già percepita sotto questo profilo si è, poi, acuita col sopraggiungere del Covid-19. Occorre, dunque, tornare a una riflessione di ampio respiro che riporti al centro alcune questioni rimaste in sospeso sotto il profilo educativo: la formazione degli insegnanti e la personalizzazione degli apprendimenti.

The school outlined by the Italian Constitution is characterized by its inclusive dimension. The practice that has prevailed in some schools, however, is a long way off: the system of diagnostic certifications offers only a partial answer and may risk leading to new forms of discrimination. The emergency already perceived in this respect was exacerbated with the arrival of Covid-19. It is therefore necessary to take a broad approach that brings back to the center certain issues that have remained pending from the educational point of view: teacher training and the personalization of learning.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-1

Citazione

Matucci G. (2020), Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali, *Sinappsi*, X, n.3, pp.3-16

Parole chiave

Diritti costituzionali
Scuola
Inclusione scolastica

Key words

Constitutional rights
School
Inclusive education

1. Un dibattito sulla scuola e per la scuola

Di scuola, in genere, si parla poco nel dibattito pubblico: l'istruzione non è certamente fra i temi privilegiati del confronto politico, né si pone al centro di riflessioni di ampio respiro, se non nell'ambito di percorsi di ricerca scientifica e di iniziative progettuali che maturano, e spesso 'muoiono', all'interno del mondo accademico. Di scuola si parla in occasione delle grandi manifestazioni collettive o di singoli episodi di cronaca. L'ultimo tentativo di ripensare il sistema naziona-

le d'istruzione nella sua complessità si è avuto, forse, con la riforma della "Buona Scuola": non v'è dubbio, tuttavia, che molti degli obiettivi posti alla mente del legislatore siano rimasti, poi, disattesi (perlomeno) in fase di (prima) attuazione, ponendo, così, il dubbio che la riforma mancasse, appunto, di una visione di scuola alla quale ci si dovesse ispirare¹.

Di scuola si torna a parlare oggi, in maniera insistente, a causa dell'avvicinarsi degli eventi connessi all'emergenza sanitaria da Covid-19: la sospensione di

1 La legge 13 luglio 2015, n. 107, recante *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, delegava il Governo ad adottare ben nove decreti legislativi, uno dei quali – quello

un diritto costituzionale fondamentale qual è l'istruzione o, meglio, la sua rimodulazione in una modalità per nulla tradizionale, quella della didattica a distanza (DAD) – portatrice, invero, di non poche criticità – ha risollevato l'attenzione di *tutti*, esperti e non, esercitando una forte pressione verso le istituzioni. D'altro canto, pur prendendo atto dello stato d'emergenza che imponeva come assoluta priorità la ripresa della scuola in presenza in condizioni di sicurezza, stupisce che, ancora una volta, non si sia colta l'occasione per avviare una riflessione che fosse in grado di spalmarsi nel lungo periodo, rilanciando un'idea di scuola capace di proiettarsi *oltre*. L'attenzione è ricaduta su dettagli – l'acquisto di banchi 'monoposto', l'uso del plexiglas, il rispetto di un metro di distanza fra le "rime buccali" – che non potevano essere trascurati certamente nel piano volto alla messa in sicurezza delle scuole, ma che, di fatto, hanno finito col deviare il dibattito dalla dimensione di *effettività* del diritto, fortemente compromessa durante il lockdown, visto l'ampliarsi delle disuguaglianze in conseguenza del ricorso alla DAD. Molti sono, in effetti, i gap che si sono allargati, determinando, così, un vero e proprio attentato al nucleo *essenziale* del diritto all'istruzione, che si esprime, come si vedrà qui appresso, nella sua vocazione *inclusiva*.

Beninteso, contrariamente a quanto diffusamente sostenuto, non si ritiene che la DAD sia la sola responsabile di quanto accaduto: il ricorso alla didattica da remoto ha consentito, nel nostro come in altri Paesi, la possibilità di assicurare un minimo di continuità all'esercizio del diritto in un momento in cui non era possibile immaginare, almeno nell'immediato, una soluzione che garantisse l'erogazione del servizio in presenza nel rispetto delle norme igienico-sanitarie. Il ricorso alla DAD, se mai, ha contribuito a

mettere in luce le falle di un sistema ormai provato da tempo, ove le disuguaglianze, per quanto arginate attraverso il presidio scolastico, continuano a persistere. In tal senso, la situazione di pur transitoria eccezionalità che ci siamo trovati ad attraversare ha fatto emergere, in modo ancor più netto, i limiti del nostro sistema d'istruzione, con riferimento, in particolare, alla sua capacità di aprirsi e di includere le tante forme di diversità presenti nella realtà sociale: limiti che si registrano, anzitutto, sotto il profilo della formazione degli insegnanti, ancora troppo distanti dai bisogni di una scuola *inclusiva*, ma che si palesano, altresì, nell'irragionevole standardizzazione dei percorsi di apprendimento, secondo un modello che, a meno di non incorrere in una certificazione diagnostica, non tiene adeguatamente in conto le caratteristiche personali di ciascuno (e il rapporto fra comunità scolastica e territorio). Il tutto su di uno scenario ove il principio dell'autonomia scolastica non appare sufficientemente valorizzato o finisce, addirittura, per essere mortificato².

È ormai giunto il tempo per avviare questa riflessione: una riflessione che accolga gli stimoli provenienti dal mondo scientifico e dal pensiero pedagogico, e riporti al centro la scuola non come oggetto di discussione meramente occasionale, collocato ai margini dell'agenda politica, ma come momento centrale di un progetto di più ampio respiro che mira alla costruzione di una società *più giusta*, fondata sul rispetto dell'altro e sulla valorizzazione delle differenze quali espressione dell'*unicità* propria di ciascun essere umano. Tutti valori, questi, che finiscono talvolta con l'essere sacrificati all'idea di scuola come mero luogo di transizione verso il mondo del lavoro e delle professioni³: modello che richiede determinati standard prestazionali e costringe all'omologazione, portando

che avrebbe dovuto riordinare il sistema nazionale d'istruzione – non è stato adottato. A fronte di obiettivi di ampio respiro che avrebbero dovuto investire, anzitutto, la dimensione inclusiva della scuola è corrisposta, tuttavia, una normativa in grado solo in parte di coglierne la portata rivoluzionaria (per un primo commento, Matucci 2017, 39 ss.).

- 2 Sulle potenzialità insite nel processo volto alla costruzione dell'autonomia scolastica, merita di essere richiamato, su tutti, Cassese (1990, 147 ss.). Di recente, Calvano (2019); Cortese (2019, V ss.); Poggi (2019); Sandulli (2019, XV ss.).
- 3 La scuola oggi – per dirlo con Baldacci (2019, 9) – si trova all'incrocio fra due esigenze completamente antitetiche: "da una parte il *mercato*, con i suoi meccanismi concorrenziali e i suoi imperativi d'efficienza sociale; dall'altra la *democrazia*, con il suo progetto d'emancipazione umana". Se il mercato spinge nella direzione di una scuola intesa come *impresa*, volta a "produrre" istruzione (Pototschnig 1961, 758) e orientata a perseguire i suoi obiettivi in senso funzionale, quasi fosse, appunto, una zona di transito per accedere al mondo del lavoro e delle professioni, la democrazia muove verso l'idea di scuola come *comunità*, vale a dire come spazio in cui lo studente sia, anzitutto, *persona*, sì che obiettivo primario

con sé alti rischi di dispersione e conseguentemente di impoverimento, ovvero di perdita di *chances*⁴.

Non si può non intravedere in tutto questo il grave pericolo di una violazione del dettato costituzionale: a partire dalla proclamazione del principio di cui all'art. 34, comma 1, per cui "La scuola è aperta a tutti", la nostra Costituzione disegna un sistema che favorisce l'accesso indiscriminato ed *effettivo* all'istruzione, nella prospettiva di ri-orientare il progetto di costruzione della società in una direzione, enunciata nell'art. 3, capace di superare ogni rischio di discriminazione/emarginazione e di favorire il *pieno* sviluppo della personalità di ciascuno e la sua *effettiva* partecipazione alla vita politica, economica e sociale del Paese⁵.

Una prospettiva, questa, che – si ricorda – non è un mero limite (negativo) per il legislatore, ma identifica, altresì, un vincolo (positivo) da svolgersi in sede di attuazione (Crisafulli 1956, 60). Un modello di scuola che contravvenga a questo progetto, o che smarrisca tali obiettivi, non può dirsi in linea col dettato costituzionale. Così, pur tenendo in debita considerazione la posizione di chi sostiene l'esigenza di costruire una scuola che sappia rispondere alle richieste del mercato, non potrà mai essere tralasciato il bisogno di ideare percorsi educativi finalizzati, anzitutto, alla formazione di *persone*, ciascuna dotata di una propria storia, di una propria individualità e di proprie attitudini, che debbono poter fruttare indipendentemente dalla situazione di partenza per, poi, esprimersi in un contesto comunitario fondato sulla cultura del rispetto e della valorizzazione delle differenze.

È il tempo, dunque, di tornare alla scuola *della* Costituzione.

2. Alla riscoperta della scuola della Costituzione

La scuola "aperta a tutti" esprime l'essenza della Costituzione scolastica: la partenza e l'arrivo del lungo cammino intrapreso dall'ordinamento per costruire una istituzione educativa in grado di favorire l'integrazione sociale.

La vocazione della scuola ad aprirsi al popolo⁶ si pone, anzitutto, come corollario del principio democratico. Una connessione, questa fra educazione, istruzione e democrazia, efficacemente messa in luce da Piero Calamandrei, là dove sottolineava che la scuola è organo istituzionale dello Stato, al pari del Governo e del Parlamento: la scuola come "organo vitale di democrazia", deputata alla formazione della classe dirigente (Calamandrei 1950, 1 ss.). Beninteso, con ciò non intendeva tanto riferirsi alla classe politica ma anche alla classe in senso tecnico-culturale: vale a dire a tutti gli imprenditori, i professionisti, gli artigiani, gli scrittori, i poeti e gli artisti che avrebbero potuto contribuire, con la loro opera, alla crescita del Paese. Nella mente di Calamandrei, la classe dirigente non doveva essere una casta 'chiusa', ereditaria, ma avrebbe dovuto essere 'aperta' e continuamente rinnovata. "A questo deve servire la democrazia, permettere ad ogni uomo di avere la sua parte di sole e di dignità. Ma questo può farlo soltanto la scuola, la quale è il complemento necessario del suffragio universale".

Qui trovano eco, se si vuole, le parole di John Dewey (2018), filosofo e pedagogista vissuto a cavallo del '900, per cui scuola ed educazione sono momenti ineliminabili del processo democratico: senza l'una e l'altra il processo democratico s'interrompe.

diventa la costruzione della personalità individuale nella sua complessità (sull'idea di scuola-comunità, Mortati (1958, 759) e Pizzorusso (1975, 221 ss.).

4 "Gli esiti di ricerche sui ragazzi che hanno abbandonato la scuola prima di soddisfare l'obbligo scolastico o formativo (i cosiddetti 'drop-out') suggeriscono che la responsabilità dell'uscita precoce dal sistema formativo non è esclusivamente a carico dello studente e della sua famiglia, vi è una corresponsabilità della scuola nella misura in cui non attiva strategie di differenziazione del curriculum che permettono di coniugare l'insegnamento a tutta la classe con le esigenze dei singoli" (così, Tabarelli e Pisanu 2013, 35 ss.).

5 Sulla portata dei principi costituzionali in tema di scuola alla luce dei lavori dell'Assemblea costituente, Cassese e Mura 1976. Sul significato e l'evoluzione del principio della scuola "aperta a tutti", nella letteratura più recente, Benvenuti (2018, 99 ss.); Colapietro (2019, 11 ss.); Matucci (2019a, 33 ss.).

6 La versione originaria recitava, in effetti, "La scuola è aperta al popolo". Questa sarà, poi, sostituita da quella attuale, certamente non 'classista' quale la prima, che sembrava rimandare (ancora) all'idea di una società fondata sui 'ceti', e comunque più aderente all'idea di istruzione come diritto *universale*, rivolto a tutti in maniera indiscriminata (cfr., sul punto, le dichiarazioni espresse dall'On. Mazzei a sostegno dell'emendamento soppressivo, nella Seduta del 29 aprile 1947, p.3385).

La scuola “aperta a tutti” acquista, poi, una portata particolarmente pregnante letta insieme coi principi espressi, rispettivamente, negli artt. 2 e 3, comma 2, della Costituzione: col principio personalistico, che pone la *persona* al centro del sistema quale fine ultimo (e non più mezzo) dell’azione dei pubblici poteri, e col principio egualitario, che impegna la Repubblica, – le istituzioni e la comunità – ad attivarsi per rimuovere quegli ostacoli che, in via di fatto, impediscono il pieno sviluppo della personalità del singolo e la sua effettiva partecipazione sociale.

La scuola “aperta a tutti” è, così, la scuola che, ai sensi dell’art. 34, commi 2-4, della Costituzione accoglie e favorisce l’inclusione di coloro i quali versano in condizioni di svantaggio socio-economico e culturale⁷, e, al tempo stesso, in virtù dell’art. 38, comma 3, si apre a coloro che si trovano in situazioni di disagio psico-fisico⁸.

La scuola *della* Costituzione è, inoltre, una scuola plurale, ovvero una scuola che non agisce in modo condizionante sul piano ideologico, non impone, cioè, un’unica dottrina o un unico credo, ma opera, essa stessa, a garanzia della libertà d’insegnamento e della libera circolazione delle idee (anche di carattere minoritario), con ciò favorendo la comprensione delle situazioni di diversità (e di svantaggio): dimensione, questa, che attiene, anzitutto, alla scuola pubblica, in un quadro in cui è garantito, tuttavia, il diritto di enti e privati di istituire scuole e istituti di educazione per ogni ordine a grado⁹.

Una scuola *aperta*, inclusiva e plurale: magnifica sintesi del principio democratico, che trova riscontro (anche) nei trattati internazionali¹⁰.

Su questi ideali è stata costruita la scuola italiana, una scuola che ha saputo ergersi a modello a livello europeo e internazionale¹¹, soprattutto per la sua capacità di favorire l’inclusione dei più fragili, ma che, nel tempo, ha preso a manifestare segni di insofferenza proprio per il perpetrarsi di situazioni di disuguaglianza e la creazione di nuove forme di emarginazione. La comprensione di questo fenomeno non può prescindere dalla ricostruzione della fisionomia di tale modello, in una prospettiva che metta in luce il suo rapporto con i principi costituzionali: ciò sarà oggetto del prossimo paragrafo.

3. La via italiana per l’inclusione scolastica: un cammino ancora in corso

La storia dell’inclusione scolastica, nel nostro Paese, è segnata da tre passaggi fondamentali, ognuno dei quali preannunciato da grandi rivolgimenti culturali: prova del carattere intrinsecamente dinamico di quello che, in effetti, non è un ideale immobile, ma un concetto in continua evoluzione, un vero e proprio processo.

Il primo step di questo percorso è rappresentato dall’*inserimento*, vale a dire dalla scelta, promossa a partire dagli anni ’70, di favorire l’inserimento degli alunni con disabilità in un contesto ‘ordinario’, frequentato da ‘normodotati’¹². Un contesto che, per

7 Attraverso il principio di gratuità dell’istruzione obbligatoria e le misure di sostegno per accedere agli studi superiori.

8 Secondo l’art. 38, comma 3, della Costituzione, “Gli inabili ed i minorati hanno diritto all’educazione e all’avviamento professionale”. Il fatto che tale disposizione non sia stata inserita all’interno dell’art. 34 della legge costituzionale desta il sospetto che, con tutta probabilità, i Costituenti non avessero pensato di *aprire* la scuola (anche) a coloro che versassero in condizioni di disabilità fisica e/o intellettiva. Nondimeno, sotto la spinta della dottrina e della giurisprudenza costituzionale, il legislatore ha fatto ‘fruttare’ il principio della scuola “aperta a tutti” in combinazione con altre disposizioni della Carta, trasformando, così, l’istituzione scolastica in un ambiente capace di accogliere, e includere, altresì, chi fosse afflitto da una menomazione o da una patologia (in tal senso, Matucci 2019a, 37 ss.).

9 Qui entra in gioco la distinzione fra pluralismo *ideologico*, garantito principalmente attraverso la libertà d’insegnamento sancita dall’art. 33, comma 1, della Costituzione, e pluralismo *istituzionale*, che trova la sua espressione nel principio per cui “Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione” (art. 33, comma 3, della Costituzione). Principio, quest’ultimo, attraverso il quale si realizza la libertà dei genitori di crescere, ed educare, i figli secondo i propri convincimenti etici, filosofici e religiosi (art. 2, Prot. 1 Convenzione europea dei diritti dell’uomo – CEDU). Sul pluralismo v., per tutti, Rimoli (1999; 2008; 2013).

10 Fra gli altri, art. 1 Prot. 1 CEDU; art. 14 Carta europea dei diritti fondamentali; artt. 28-29 Convenzione Onu dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza; art. 24 Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità.

11 Per approfondimenti, Troilo (2019, 179 ss.).

12 Il richiamo è, anzitutto, alla legge 4 agosto 1977, n. 517, avente ad oggetto *Norme sulla valutazione degli alunni e sul-*

vero, appare (ancora) standardizzato, non subendo alcuna modifica, o adattamento, in funzione dei bisogni dei più fragili: l'inserimento si risolve, infatti, nella mera giustapposizione nelle classi 'normali' di coloro i quali dapprima erano destinati a istituti speciali o a classi separate (Canevaro e Ianes 2017, 112).

La fase successiva, quella dell'*integrazione*, – preannunciata, fra l'altro, dal clima di grande fermento culturale che ha attraversato l'Italia a partire dalla legge 'Basaglia'¹³ ed è stata favorita, altresì, dalla giurisprudenza costituzionale¹⁴ – porta all'approvazione di una legge 'organica' in materia, la legge 5 febbraio 1992, n. 104¹⁵: legge che promuove il diritto a una istruzione *effettiva* degli studenti con disabilità attraverso la fruizione di misure volte specificamente a colmare quel gap che li separa dai 'pari' e a consentire loro il raggiungimento dei medesimi obiettivi sul piano formativo. Fra queste, l'insegnante di sostegno specializzato, che porta le sue competenze al gruppo-classe ove è presente l'alunno fragile, e il Piano educativo individualizzato, il cosiddetto PEI, che consente di calibrare il percorso formativo sulla base degli specifici bisogni del singolo¹⁶.

L'integrazione potrebbe essere intesa – com'è stato sostenuto – quale "presenza di un soggetto con caratteristiche specifiche in un contesto ordinario che viene adattato ai bisogni del soggetto integrato" (Canevaro e Ianes 2017, 112), l'adattamento consistendo nella messa a disposizione delle misure di tutela previste dall'ordinamento per consentire allo studente con disabilità di portare avanti un percorso educativo coerente col proprio profilo.

Non sembra, tuttavia, che la previsione di tali misure sia di per sé sufficiente perché si possa parlare di *adattamento* del contesto ai bisogni specifici del sin-

golo: l'ambiente educativo resta (ancora) uno spazio standardizzato rispetto al quale il soggetto fragile riesce ad adeguarsi in virtù di 'correttivi' che gli sono riconosciuti ex post, ossia previa certificazione della sua condizione di disabilità. Non v'è, dunque, una progettazione dell'ambiente educativo in funzione dei suoi bisogni.

Non c'è dubbio, in ogni caso, che il sistema d'integrazione scolastica così proposto non abbia eguali nel panorama europeo, sì che finisce per assurgere a modello dal quale trarre ispirazione (cfr. Troilo 2019, 179 ss.).

Il passaggio alla terza fase, quella dell'*inclusione*, va di pari passo con il mutare del clima culturale: quello stesso clima culturale che favorirà l'approvazione, prima, della Dichiarazione Unesco sugli *Special Educational Needs*, ovvero delle esigenze educative speciali¹⁷, e, poi, la Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità, che ridefinisce la disabilità come il prodotto dell'interazione fra individuo e ambiente di vita con conseguente necessità di portare avanti un'azione di rinnovamento che investa, anzitutto, il contesto¹⁸.

Numerosi stimoli provengono, invero, dal dibattito pedagogico per cui il concetto d'inclusione non è una prerogativa esclusiva degli studenti con disabilità, ma è un'esigenza propria di tutti gli alunni, nessuno escluso, pena il rischio di trascurare tutta una serie di situazioni non necessariamente di carattere patologico ma ugualmente impattanti sulla sfera di apprendimento individuale: si pensi alle tante situazioni che attengono alle relazioni, alle culture e, più in generale, ai contesti di riferimento (Booth e Ainscow 2008, 107). Inizia, dunque, a maturare l'idea che la diversità non sia qualcosa di eccezionale, ma la caratteristica *costitutiva* di ciascun individuo (Ferrari 2019, 27 ss.).

l'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico: legge che abolisce le classi 'differenziali', consentendo l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi 'comuni'.

13 Si tratta della legge 13 maggio 1978, n. 180, avente ad oggetto *Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*: legge che sancisce finalmente il superamento del sistema manicomiale e dalla logica della 'segregazione'.

14 Sulla partecipazione dello studente con disabilità alle classi 'normali', per tutte, la sentenza della Corte cost. 8 giugno 1987, n. 215, *Giur. cost.*, 1987, 6, pt. 1, p.1615 ss., con nota di Belli (1987).

15 Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

16 Su cui, rispettivamente, gli artt. 12, comma 5, e 13, comma 6, della L. n. 104/1992.

17 Si tratta del *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, approvata a Salamanca, fra il 7 e il 10 giugno 1994, meglio nota come Dichiarazione di Salamanca.

18 Si tratta della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, approvata a New York, il 13 dicembre 2006, e ratificata in Italia con la legge 3 marzo 2009, n. 18.

Su queste premesse sono approvati nuovi (e importanti) documenti a livello nazionale: documenti che, in parte, vengono incontro al bisogno di differenziazione didattica in rapporto alla diversificazione dei bisogni e, in parte, danno seguito al nuovo modo d'intendere la disabilità, spostando l'attenzione sul contesto.

Fra i primi, la legge 8 ottobre 2010, n. 170¹⁹, che annovera i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), quali dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, fra le condizioni che, pur manifestandosi in presenza di capacità cognitive adeguate e in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, possono comunque rappresentare una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana, si da richiedere apposite misure di tutela.

È tale il Piano didattico personalizzato (PDP), una sorta di progetto formativo che tiene conto dello specifico stile di apprendere del singolo, delle sue risorse, dei suoi bisogni, e gli consente di accedere a strumenti compensativi e, eventualmente, a misure dispensative: il principio di *flessibilità* didattica, già previsto per gli alunni con disabilità, è qui esteso agli studenti con DSA²⁰.

La successiva direttiva ministeriale 27 dicembre 2012²¹ spanderà, poi, tale principio all'intera area dei Bisogni educativi speciali (BES), comprensiva, non solo della disabilità certificata ai sensi della L. n. 104/1992 e dei DSA certificati ai sensi della L. n. 170/2010, ma di ogni condizione di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale da cui ciascuno può essere colpito (anche transitoriamente) nel corso della vita impat-

tando sulla sfera di apprendimento individuale. Il PDP diverrà, per questi soggetti, uno strumento fruibile indipendentemente dalla sussistenza di una certificazione clinica, ma comunque in presenza di una delibera del consiglio di classe (o del *team* di docenti) che motivi il ricorso alla personalizzazione dell'apprendimento sulla base di ragioni pedagogico-didattiche.

Si assiste, dunque, a un'espansione sotto il profilo *soggettivo*²² del diritto a una didattica individualizzata e personalizzata in risposta alle esigenze diversificate degli studenti presenti nelle nostre scuole, sì che sembra di poter ipotizzare la nascita di una tendenza nuova che intravede nel principio di flessibilità didattica non una eccezione applicabile là dove si è in presenza di una certificazione diagnostica, bensì una *regola* che opera in ragione della consapevolezza, ormai acquisita nel mondo della medicina e delle neuroscienze, che ciascuno di noi può attraversare nel corso della vita dei momenti ove il processo di apprendimento può essere compromesso, vi sia o non vi sia una patologia, o una menomazione, in atto.

Ma v'è di più. Questo che davvero può considerarsi un modello d'eccellenza per la sua capacità di differenziare la didattica in rapporto ai bisogni, e alle risorse, di ciascuno²³ rappresenta, altresì, la risposta all'esigenza di temperamento di un sistema che, nel tempo, ha mostrato un'eccessiva rigidità costringendo alcune situazioni di fragilità in cornici oltremodo ristrette, non sempre rispettose del profilo del singolo, della sua storia, della sua personalità, e, proprio per questo, incapaci di venire incontro alle sue peculiarità²⁴.

19 Legge 8 ottobre 2010, n. 170, avente ad oggetto *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

20 Il principio di flessibilità didattica fa ingresso *esplicito* nel nostro ordinamento grazie alla legge 28 marzo 2003, n.53 recante *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, per, poi, essere ripreso nella L. n. 170/2010 e nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento*, allegate al decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca 12 luglio 2011.

21 Direttiva del Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca 27 dicembre 2012, avente ad oggetto *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

22 Cfr., sul punto, Matucci (2019b, 37 ss.).

23 Si parla, non a caso, di *Italian model* (Canevaro e De Anna 2010, 203 ss.).

24 "Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale – alunni con disabilità/alunni senza disabilità – non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto

Non di rado, ad esempio, è avvenuto che si ricorresse a diagnosi di disabilità di fronte alle difficoltà d'apprendimento manifestate da studenti stranieri migrati nel nostro Paese e bambini/ragazzi arrivati in Italia per adozione internazionale: una 'forzatura' motivata in senso clinico dall'esigenza di 'proteggere' gli interessati innanzi a un eccesso di richiesta prestazionale, ma che, nel contempo, trascura le cause *reali* di tali difficoltà, rappresentate dalle stesse situazioni di provenienza, situazioni spesso di natura traumatica che li privano della stabilità psico-emotiva necessaria per portare avanti in serenità il proprio percorso formativo²⁵.

L'ampliamento dei BES oltre le aree della disabilità e dei DSA consentirebbe, in questo senso, di far fronte ai bisogni di questi (e altri) soggetti senza il rischio di tradirne la storia e l'identità. Permane, tuttavia, una forte ritrosia da parte dei docenti a utilizzare questi strumenti, preferendo spingere le famiglie nella direzione dell'attivazione della procedura per ottenere una certificazione ai sensi della L. n. 104: un fenomeno che trova la sua spiegazione nel meccanismo per cui gli insegnanti di sostegno sono assegnati alle scuole in rapporto al fabbisogno e, dunque, in base alle certificazioni presenti all'interno delle classi²⁶.

Tale orientamento si alimenta con la prassi, per nulla virtuosa, di investire l'insegnante di sostegno di ogni *delega* concernente l'alunno con disabilità, di fatto interrompendo il processo inclusivo²⁷: contravvenendo alla L. n. 104/1992 che assegna il docente specializzato alla *classe*, si assiste (ancora oggi) alla tendenza a 'spingere', e a trattenere, lo studente con disabilità fuori dall'aula, tornando, così, ad accrescere situazioni di diseguaglianza già esistenti, se non (addirittura) a portare a nuove forme di emarginazione²⁸.

Peraltro, la possibilità di differenziare i percorsi didattici, affidando ad *altri* il compito di accompagnare l'alunno con disabilità, finisce spesso col legittimare gli insegnanti curricolari a fissare, per i compagni, obiettivi formativi di gran lunga superiori, precludendo in radice la possibilità per chi si trova in difficoltà di 'agganciarsi' al resto della classe e, dunque, di partecipare al processo inclusivo: una distinzione, questa fra alunni di serie A e alunni di serie B, che tradisce una *misinterpretation* della normativa in materia (lanes 2014a, 218 ss.; 2014b).

In definitiva, il modello italiano d'inclusione scolastica è messo in crisi, anzitutto, dal divario fra normativa e prassi. Tale modello non è, tuttavia, esente da

anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni educativi speciali (BES) dell'alunno prescindendo da "preclusive tipizzazioni" (così, la direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, cit., 1). In base al decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 66, avente ad oggetto *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n.107*, il Piano educativo individualizzato (PEI) è ora redatto su base ICF.

25 Cfr. il Report a cura del MIUR (2019). Con riferimento agli studenti stranieri, Martinazzoli (2012); con riferimento agli alunni adottati (e fuori della famiglia di origine), Ferritti, Guerrieri e Mattei (2020, 17 ss.).

26 "Sappiamo bene che deriva ha avuto negli ultimi anni questo sistema [...], che spingeva la scuola a fare pressioni sulle famiglie perché portassero 'in dote', assieme al figlio con disabilità, una buona certificazione, le famiglie a vivere con difficoltà tali pressioni e le ASL a certificare in modo talvolta 'creativo', difforme, sensibile ai bisogni dei contesti sociali ed economici di appartenenza, medicalizzando condizioni che non erano disabilità, perché era (ed è) l'unico modo di far arrivare alla scuola risorse in più. Questa deriva ha prodotto anche disomogeneità territoriali e tra ordini di scuola che confondono il quadro e rendono impossibile un confronto serio a livello internazionale" (così, lanes (2014b, 100), che rinvia, a sua volta, ad Associazione Treille, Caritas italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011).

27 Il meccanismo della *delega* è, in effetti, all'origine dell'interruzione del processo inclusivo. Occorre, dunque, ripensare il ruolo dell'insegnante di sostegno all'interno della classe: per tutti, lanes (2014b; 2016); lanes e Cattoni (2018, 299 ss.).

28 Si allude al fenomeno per cui alcuni alunni della classe trascorrono parte del proprio tempo scuola in luoghi diversi da quelli frequentati dai compagni: tipicamente l'aula di sostegno. La pedagogia distingue fra *push out* e *pull out* a seconda delle cause che determinano la fuoriuscita degli studenti dalla classe: può trattarsi di fattori *interni* alla classe – quale può essere, ad esempio, un insegnante curricolare che non ha le competenze necessarie per gestire i comportamenti problema di un alunno e, dunque, lo manda fuori con l'insegnante di sostegno (*push out*) – o di fattori *esterni* alla classe – come la presenza, all'interno della scuola, di un'aula di sostegno separata e ben attrezzata che attrae fuori dalla classe (*pull out*) (così, Demo (2015, 53 ss.); cfr., altresì, lanes, Zambotti, Demo (2013, 57 ss.); Demo (2016, 61 ss.).

critiche: critiche che ne mettono in evidenza le mancanze e stimolano a promuoverne un ripensamento in linea coi principi costituzionali.

4. L'inclusione scolastica alla prova dell'emergenza sanitaria da Covid-19

Un sistema che già vacilla nell'*ordinario* non poteva che manifestare segni di cedimento in situazioni *straordinarie* quale quella che si è verificata in coincidenza con l'emergenza sanitaria. La sospensione della didattica in presenza e l'attivazione di quella da remoto ha rappresentato, nell'immediato, una scelta non irragionevole nella misura in cui ha permesso una *continuità* nell'erogazione del servizio istruzione. Non v'è dubbio, tuttavia, che il protrarsi della situazione d'emergenza, e della DAD, abbia comportato un rallentamento, se non, in alcuni casi, un vero e proprio pregiudizio nel processo educativo (e di crescita) dei nostri studenti.

Secondo una ricerca condotta a livello nazionale, a qualche mese dalla disposizione del lockdown e dall'avvio della didattica online, più della metà degli studenti con disabilità avrebbe preso a manifestare significative regressioni sul piano del comportamento e su quello degli apprendimenti. Un alunno con disabilità su tre sarebbe, inoltre, praticamente 'sparito', rimanendo escluso dalla DAD: o perché si è rivelata inefficace o perché non era nemmeno ipotizzabile²⁹.

Le ragioni di questo fenomeno sono imputabili a vari fattori e vanno ben oltre la disponibilità dei mezzi informatici³⁰.

Tanto per cominciare, la sospensione della frequenza scolastica ha portato una brusca interruzione della routine: la ciclicità della giornata e dei ritmi che la scandiscono è, per tutti i bambini, fonte di profon-

da assicurazione, ma ancor di più, naturalmente, per chi versa in condizioni di fragilità come coloro che soffrono di disabilità (in specie, di carattere intellettuale).

E ancora. Le famiglie si sono trovate improvvisamente a gestire lavoro e figli da casa: impresa certamente ardua per tutti, ma soprattutto per chi è chiamato a gestire quotidianamente situazioni di disabilità grave. Per questi genitori è venuto meno, infatti, il momento 'del sollievo', ovvero quel momento in cui essi affidano il proprio figlio alle cure di persone competenti e possono finalmente dedicarsi a se stessi e alle loro attività, risultando in qualche modo 'alleggeriti' di un carico che sul piano fisico ed emotivo potrebbe rivelarsi, altrimenti, insostenibile.

V'è, poi, un aspetto per nulla trascurabile e del quale si è parlato poco o nulla: quella che per la media degli studenti si è ritenuta, tutto sommato, una valida misura alternativa – la DAD – in alcuni casi, non era nemmeno proponibile, perché incompatibile con il tipo di disabilità presente nell'alunno: si pensi, ad esempio, ai sordociechi, che, in assenza di residuo visivo/uditivo, difficilmente apprendono attraverso l'uso di strumenti informatici, prediligendo il 'contatto' come forma di comunicazione con il mondo esterno; si pensi ad alcuni disabili intellettivi che si mostrano intolleranti all'uso del computer e così via.

Queste sono le ragioni che hanno indotto le famiglie a chiedere, in taluni casi, l'istruzione domiciliare, soluzione già prevista dall'ordinamento, in generale, per ipotesi di comprovata impossibilità per lo studente di frequentare la scuola³¹ e, poi, riconosciuta dalla legislazione d'emergenza in subordine al perdurare della sospensione della didattica in presenza, previa richiesta dei genitori³². Nella mente del legisla-

29 Fondazione Agnelli *et al.* (2020): secondo il questionario distribuito, fra il 6 e il 15 aprile 2020, presso tutte le scuole di ogni ordine e grado del territorio nazionale, compresa la scuola dell'infanzia, il 51% degli studenti con disabilità ha mostrato evidenti peggioramenti sotto il profilo del comportamento, il 62% sotto il profilo dell'apprendimento. Il 36% risulta, inoltre, praticamente 'sparito': uno su tre sarebbe, di fatto, rimasto escluso dalla DAD (nel 26,2% dei casi, perché si è mostrata inefficace; nel 10,3% dei casi, perché non era nemmeno proponibile). Gli altri, invece, sarebbero stati ben integrati nelle pratiche di DAD (nel 44% dei casi), grazie anche a percorsi di DAD individualizzata (in misura pari al 19%).

30 Per un primo cenno, in dottrina, Matucci (2020b, 1 ss.); cfr. Gruppo di lavoro ISS Salute mentale ed emergenza COVID-19 (2020, 4-7, 14 ss. e 23 ss.).

31 Art. 16 del D.Lgs. n. 66/2017.

32 Così, l'art. 9, comma 1, decreto-legge 9 marzo 2020, n. 14, recante *Disposizioni urgenti per il potenziamento del Servizio sanitario nazionale in relazione all'emergenza COVID-19*, decreto decaduto per mancata conversione, il cui contenuto è stato, poi, riprodotto nell'art. 48 del decreto-legge 17 marzo 2020, n. 18, avente ad oggetto *Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19*, a sua volta, successivamente convertito, con qualche modificazione, nella legge 24 aprile

tore, infatti, la presenza a domicilio del docente di sostegno, e degli specialisti, consente di ovviare ai rischi connessi all'esclusione dalla DAD, favorendo forme di mediazione, e di partecipazione, alle attività condotte online dalla classe.

La DAD avrebbe richiesto, per vero, competenze, in parte, nuove, e, in parte, già previste come necessarie ad assicurare il processo inclusivo, ma che, come noto, non tutti i docenti possiedono. Così, le stesse difficoltà che, nell'ordinario, inducono quelle forme di 'micro-espulsione' responsabili dell'interruzione del processo d'inclusione scolastica, in un frangente come questo, si sono rivelate veri e propri ostacoli alla partecipazione dello studente, con conseguente risultato del suo inevitabile 'isolamento'. Ciò che, infatti, stenta ad affermarsi a scuola è, ancora, la costruzione di un ambiente educativo *inclusivo*, dove *tutto* il personale scolastico (docente e non docente, curricolare e di sostegno) sia formato per accogliere la complessità dei bisogni presenti all'interno delle classi. Quindi, anche laddove è stata richiesta l'istruzione domiciliare, non è detto che i rischi di degenerazione connessi alla DAD siano stati contenuti.

Non è un caso che, per consentire il recupero degli studenti con disabilità che avessero manifestato evidenti segni di regressione, il Governo abbia previsto la possibilità di re-iscriverli alla classe dell'anno in corso, in deroga alla previsione della generale ammissione alla classe successiva³³. Scelta, questa, imposta dichiaratamente dall'esigenza di salvaguardare la posizione di questi studenti, ma che pone seri dubbi sul piano dell'efficacia, costringendo gli interessati a cambiare classe, a cambiare docenti di riferimento, a cambiare abitudini e riti della giornata, e, dunque, a compiere uno sforzo di adattamento difficilmente tollerabile per lo stato in cui versano.

Ora, questi dati si uniscono a quelli raccolti nell'ambito di un monitoraggio già avviato da tempo

in tema di povertà educativa, e, poi, proseguito in fase di emergenza da Coronavirus: dati che svelano come quelle situazioni di disagio e di difficoltà che in qualche modo erano 'contenute' dalla scuola siano 'esplose' di nuovo, e (forse) in maniera più prepotente di prima, proprio a causa della sospensione della frequenza scolastica³⁴.

L'emergenza sanitaria ha, dunque, portato con sé una rinnovata forma di emergenza educativa, restituendo attenzione alla scuola e ai suoi protagonisti: in primo luogo, i bambini.

La situazione emergenziale in cui ci siamo trovati, e in cui ci si trova tuttora, ha messo a fuoco qualcosa che, per vero, era già presente, anzitutto, al mondo della pedagogia e dell'educazione. La formazione degli insegnanti, tanto per iniziare, non riesce a soddisfare mai completamente la complessità delle esigenze presenti nelle classi: ciò alimenta l'incapacità di accogliere effettivamente tutte le forme di diversità esistenti nella comunità scolastica ed è responsabile, essa stessa, di fenomeni quali l'abbandono e la dispersione; altro fattore che impedisce il contenimento delle disuguaglianze, o addirittura ne favorisce di nuove, è la tendenza a portare avanti percorsi didattici omologati e omologanti, che non tengono conto delle specificità di ognuno e del contesto in cui si trovano. Questi temi, ad avviso di chi scrive, vanno ripresi e approfonditi in un'ottica di ripensamento della scuola nella cornice costituzionale.

5. Dall'inclusione all'universalizzazione (fra formazione degli insegnanti e personalizzazione degli apprendimenti, con uno sguardo all'autonomia scolastica)

Lo stadio cui è pervenuto l'ordinamento nel suo cammino verso una scuola "aperta a tutti", e a ciascuno, segna senz'altro un momento di crescita del no-

2020 n. 27. L'istruzione domiciliare è stata introdotta, poi, quale misura esperibile, per tutto l'a.s. 2020/2021, su richiesta dei genitori, dall'art. 1, comma 7 *quater*, decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonché in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuità della gestione accademica*, convertito nella legge 6 giugno 2020 n. 41.

33 La misura opera, in via eccezionale, per le classi intermedie, quando non si reputino raggiunti gli obiettivi riportati nel PEI: così, l'art. 1, comma 4 ter, del D.L. n. 22/2020, come convertito dalla L. n. 41/2020 (cfr. le precisazioni contenute nella Nota Ministero dell'Istruzione, 8 giugno 2020, n. 793, *Alunni con disabilità. Reiscrizione alla medesima classe. Indicazioni*).

34 Cfr., in generale, il Rapporto di Save The Children (2020).

stro sistema d'istruzione: un momento caratterizzato dall'ambizione di proiettare la scuola in una dimensione futura, in stretta connessione con gli obiettivi, sanciti dalla Costituzione, di sviluppo di una società *democratica*, che offra occasioni a *tutti* e favorisca la partecipazione di *tutti*. L'idea di promuovere questo modello di società passa (ancora) attraverso il riconoscimento di misure di carattere equitativo che, ai sensi dell'art. 3, comma 2, della Costituzione, riporti sulla stessa linea di partenza coloro i quali partono da situazioni di svantaggio (quale che sia la loro natura): in questo modo, tutti possono ambire alla stessa meta e realizzare gli stessi obiettivi di emancipazione e di autorealizzazione personale.

Il modello, tuttavia, funziona solo in parte: il sistema, per vero, non esente da criticità, è reinterpretato dalla prassi in una direzione che contribuisce a rendere ancora più netti divari già esistenti. La stessa idea per cui la differenziazione dei percorsi didattici sia qualcosa di eccezionale, da riconoscere esclusivamente in presenza di limiti e deficit di varia natura, sottintende (ancora) pregiudizi alla base di società che democratiche non sono, rimandando a dicotomie in buona parte superate dal mondo scientifico: fra cui quella che impone di parametrare su un presunto concetto di normalità ciò che si definisce essere *α*-normale.

Nell'ambito di studi che mettono in relazione apprendimento e sviluppo/andamento del sistema nervoso, le neuroscienze dimostrano che ciascun individuo possiede un proprio *stile*, e modo, di apprendere: una modalità di acquisire conoscenze, ed elaborare ragionamenti, che non è influenzata soltanto dall'eventuale presenza di patologie o menomazioni, ma che gli deriva direttamente dai meccanismi di funzionamento cerebrale e dallo stesso ambiente di vita (Morin 1989; Frauenfelder 2001; Frauenfelder, Santoianni e Striano 2004; Oliverio 2008; 2015 e 2018, 1 ss.; Cambi 2011, 19 ss.; Rivoltella 2012; Frauenfelder *et al.* 2013, 11 ss.; Geake 2016).

Su questa premessa la pedagogia ha iniziato a elaborare teorie volte a ripensare i sistemi educativi: l'acquisizione della consapevolezza che non vi siano veri e propri parametri di normalità che si devono soddisfare per attendere a certe prestazioni, e che *ogni* individuo abbia una propria personale attitudine nell'elaborazione dei processi conoscitivi, impone di rivedere i tradizionali modelli di carattere unilaterale

e trasmissivo, basati su un unico modo di comunicare il sapere, e di ripensarli in una chiave nuova, per cui vi siano tanti modi di approcciare, e di affrontare, un tema quanti sono i modi di essere, di pensare, e di apprendere all'interno delle classi. Si tratta, in particolare, dell'*Universal Design for Learning* (Meyer, Rose e Gordon 2014).

Elaborato, negli Stati Uniti d'America, dal *Centre for Applied Special Technology* (CAST), e ispirato all'ideale architettonico dell'*Universal Design*, questo modello promuove la progettazione di materiali, metodi e strategie educative volti a facilitare l'apprendimento e la partecipazione scolastica di tutti gli studenti (CAST 2018). Si pongono, così, le basi per un passaggio ulteriore nel processo inclusivo: quello che dall'inclusione conduce all'*universalizzazione* (Matucci 2019a, 33 ss.; 2019b, 37 ss.).

Ebbene, se con l'approccio inclusivo l'alunno fragile deve pur sempre adattarsi a un contesto educativo standardizzato, avvalendosi di misure che gli sono riconosciute ex post in attuazione del principio di eguaglianza sostanziale di cui all'art. 3, comma 2, della Costituzione, l'*Universal Design for Learning* presuppone la creazione di un ambiente educativo capace di prevenire da sé l'emersione della stessa situazione di svantaggio, perché progettato ex ante per far fronte ai molteplici bisogni presenti all'interno del gruppo-classe, accogliendo il numero più vasto, e più variegato, possibile di utenti.

L'indirizzo, che pur non rinnega il ricorso a 'correttivi' capaci di colmare i gap riscontrati sotto il profilo dell'apprendimento, agisce, in un certo senso, in via preventiva, inibendo la formazione di quegli stessi ostacoli che, ai sensi dell'art. 3, comma 2, della Costituzione, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la sua effettiva partecipazione sociale.

Secondo questo modello – che segna l'espansione, sotto il profilo *oggettivo*, del diritto all'inclusione scolastica – non è più l'alunno ad adeguarsi all'ambiente educativo, ma è l'ambiente educativo ad essere costruito in funzione dei bisogni suoi e di tutti quanti fanno parte del gruppo classe, consentendo di prevenire ogni rischio di stigmatizzazione, dispersione e abbandono.

Questi stimoli che provengono dal dibattito pedagogico trovano una giustificazione anche sul piano giuridico: ne è una dimostrazione una nota decisione pronunciata dalla Corte costituzionale in tema

di accessibilità. “L’accessibilità [osserva la Corte] è divenuta una *qualitas* essenziale degli edifici privati di nuova costruzione ad uso di civile abitazione, quale conseguenza dell’affermarsi, nella coscienza sociale, del dovere collettivo di rimuovere, *preventivamente*, ogni possibile ostacolo alla esplicazione dei diritti fondamentali delle persone affette da handicap fisici”³⁵.

In definitiva, l’impegno *attivo* che l’art. 3, comma 2, della Costituzione richiede alle istituzioni non può (e non deve) essere limitato al riconoscimento *ex post* di misure (pur necessarie), per far fronte ad esigenze di equità e di giustizia sociale, ma deve esprimersi, altresì, attraverso azioni preventive che riducano, se non eliminino, *ex ante*, la stessa formazione dello svantaggio.

Resta inteso che la gamma di situazioni è tale da non consentire un sistema ispirato a un *astratto* universalismo: s’impone, piuttosto, il raggiungimento di obiettivi calibrati sulle risorse e i bisogni del singolo³⁶, evitando, nel contempo, ogni forma di preclusione e di ‘appiattimento’ verso il basso degli obiettivi, cosa che non di rado accade proprio a causa del rigido inquadramento dell’alunno entro una determinata diagnosi.

In sintesi, il nostro sistema d’istruzione, che già appare ispirato a ideali egualitari, secondo la lettura combinata dell’art. 34 della Costituzione con l’art. 3 della medesima legge, deve spingersi, al tempo stesso, nella direzione di una più ampia realizzazione del principio personalistico *ex art. 2* della Costituzione favorendo lo sviluppo *massimo* delle potenzialità di ciascuno, quali che siano le condizioni di partenza.

Entro questa cornice s’inserisce la tesi secondo cui il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata è, esso stesso, diretto corollario del diritto all’istruzione inclusiva e rappresenta un diritto ri-

conosciuto a tutti, in maniera indiscriminata: tutti debbono poter fruire di percorsi ‘ritagliati’ su misura, che tengano conto, cioè, del profilo personale di ciascuno, delle sue attitudini, delle sue inclinazioni, dei suoi bisogni (Matucci 2016, 298 ss.), in un quadro che deve comunque assicurare il raggiungimento di quel minimo di istruzione al di sotto del quale non è possibile per il singolo contribuire allo sviluppo della società³⁷.

La flessibilità didattica diventa, così, un criterio operante in via *generale*: un’esigenza imposta da una concezione del diritto che muove non (tanto) sul terreno della certezza e dell’immutabilità, quanto (piuttosto) su quello della *mitezza*: vale a dire della ragionevolezza e del bilanciamento (Zagrebelsy 1992). Tale è il modo per far fronte ai bisogni propri del minore d’età come *persona* in divenire: come soggetto di diritto *in fieri*, espressione di quella dicotomia autonomia/protezione che trova riscontro anche in psicologia e che s’impone, a maggior ragione, in presenza di situazioni di fragilità (Matucci 2015).

Il rovesciamento di prospettiva qui proposto risponde ai lamentati problemi di effettività del diritto, giacché muove dall’idea della diversità come *regola* e bandisce ogni forma di emarginazione, contribuendo, così, finalmente, alla valorizzazione della personalità e dei talenti di ciascuno³⁸.

Il progetto, che ambisce a realizzare l’ideale costituzionale di una società democratica e fortemente *coesa*, nella pluralità delle istanze espresse, presuppone una valorizzazione (e un investimento) sull’autonomia scolastica, principio già introdotto dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275³⁹, nel solco della legge 15 marzo 1997, n. 59⁴⁰: attraverso l’autonomia (didattica, organizzativa, di ricerca, sviluppo e sperimentazione) prende corpo quella flessibilità che è l’*intima* essenza di una scuola “aper-

35 Il corsivo è nostro: Corte cost. 10 maggio 1999, n. 167, *Giur. cost.* 1999, 3, p.1607 ss., con nota di Vitucci.

36 Sull’esigenza di differenziare le risposte, e, dunque, le modalità didattiche, in rapporto alla specificità dei bisogni, Corte cost. 26 febbraio 2010, n. 80, *Giur. cost.* 2010, p.879 ss.

37 Questo è il senso del principio di obbligatorietà dell’istruzione inferiore (Camerlengo 2008, 342).

38 Cfr. la Nota MIUR 3 aprile 2019, n. 562, avente ad oggetto *Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti*, per cui i *gifted children*, ovvero gli alunni ad alto potenziale intellettuale, rientrano, essi stessi, nell’area BES, potendo fruire di un Piano didattico personalizzato (PDP).

39 Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.

40 Legge 15 marzo 1997, n. 59, recante *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.

ta", modellata sui bisogni (molteplici) degli studenti, centrata sul rapporto insegnamento/apprendimento e capace di personalizzare i curricoli, fondandoli su principi di cultura generale e sull'apertura al territorio.

Su questa linea, non si può non esigere, altresì, il ripensamento del sistema di formazione dei docenti in una direzione che consideri l'inclusione un affare di *tutti*, e non di pochi: la costruzione di un ambiente educativo di tipo inclusivo passa, infatti, attraverso l'apprendimento, da parte del personale docente, e non docente, delle conoscenze (perlomeno minimali) in materia, pena il rischio di riprodurre nuove e vecchie forme di esclusione entro le mura scolastiche. Occorre, poi, superare, una volta per tutte, l'idea per cui l'inclusione sia questione di pertinenza esclusiva dell'insegnante di sostegno, in contrapposizione al

principio di *corresponsabilità* che deve caratterizzare la comunità educante⁴¹.

Tutto questo, beninteso, si muove in un'ottica che non deve *mai* abbandonare la dimensione inclusiva della scuola, quale che sia il ciclo d'istruzione interessato⁴²: sebbene sia indubbio che a livelli d'istruzione superiore corrispondano esigenze di selezione ed eccellenza, vista la prossimità con il mondo del lavoro e delle professioni, non può (e non deve) essere trascurato l'obiettivo, per dirlo con Martha C. Nussbaum, di "coltivare l'umanità" (Nussbaum 2006), costruendo un concetto di cittadinanza fondato sul rispetto, e la valorizzazione, dell'altro. Questo è, in effetti, l'ideale costituzionale di scuola come luogo di formazione, di crescita e di libertà ed è quello cui dobbiamo continuare ad aspirare.

Bibliografia

- Associazione Treille, Caritas italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, Milano, Franco Angeli
- Belli R. (1987), Servizi per le libertà: diritto inviolabile o interesse diffuso?, *Giurisprudenza costituzionale*, 6, pt.1, pp.1629-1639 <<https://bit.ly/3shNBd1>>
- Benvenuti M. (2018), "La scuola è aperta a tutti"? Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale, *Federalismi.it*, n.4, pp.99-126 <<https://bit.ly/3i2ohTA>>
- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson
- Calamandrei P. (1950), Difendiamo la scuola democratica. Relazione al Terzo Congresso dell'Associazione a Difesa della Scuola Nazionale (ADSN), Roma, 11 febbraio 1950, *Scuola democratica*, n.2, pp.1-5
- Calvano R. (2019), *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Roma, Ediesse
- Cambi F. (2011), Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto?, *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, XIV, n.1, pp.19-25 <<http://bit.ly/3i3AxmV>>
- Camerlengo Q. (2008), Art. 34 Cost., in Bartole S., Bin R. (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, Padova, Cedam
- Canevaro A., De Anna L. (2010), The historical evolution of school integration in Italy: some witnesses and considerations, *ALTER-European Journal of Disability Research*, IV, n.3, pp.203-216
- Canevaro A., Ianes D. (2017), Liberi commenti alle leggi 517/77 e 104/92, in Canevaro A., Ianes D. (a cura di), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Trento, Erickson, pp.111-129
- Cassese S. (1990), «Plaidoyer» per un'autentica autonomia delle scuole, *Il Foro italiano*, n.113, pt. V, pp.147-153
-

41 L'idea di un ambiente educativo inclusivo costruito a partire da una formazione specifica di *tutto* il personale scolastico è uno dei principi introdotti dalla L. n. 107/2015: esso, tuttavia, è in buona parte snaturato dai decreti attuativi che continuano ad affidare all'insegnante di sostegno la funzione di principale (se non unica) risorsa per l'inclusione, in disprezzo del principio di corresponsabilità sancito dagli artt. 13 e 14 della L. n. 104/1992 (per approfondimenti, Matucci 2017, 53-56).

42 Il problema si pone per il ciclo secondario d'istruzione, per cui il possesso della laurea disciplinare appare ancora 'assorbente' nel processo di abilitazione all'insegnamento: vero è che, ai fini della partecipazione al concorso nazionale, è ora richiesta l'acquisizione di 24 CFU/CFA in discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, ma ciò di per sé non è sufficiente per assicurare lo sviluppo delle abilità insegnative e della capacità di accogliere le tante situazioni presenti all'interno delle classi (cfr., fra gli altri, Falanga 2019, 105 ss.; Matucci 2020a, 98 ss.).

- Cassese S., Mura A. (1976), Art. 33-34, in Branca G. (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Bologna-Roma, Zanichelli-Il Foro italiano, pp.210-257
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2* < <http://bit.ly/2LcHjej>>
- Colapietro C. (2019), Una scuola «aperta» a tutti e a ciascuno: la scuola inclusiva ai tempi della crisi, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, Scritti di Diritto pubblico, Milano, Franco Angeli, pp.11-32
- Cortese F. (2019), L'istruzione nazionale "a scuola" di servizio pubblico, *Munus*, n.2, pp.V-XIII
- Crisafulli V. (1956), La scuola nella Costituzione, *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, n.1, pp.54-99
- Demo H. (2015), Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, III, n.1, pp.53-70 <<http://bit.ly/38yApsB>>
- Demo H. (2016), Il ruolo dell'insegnante di sostegno: come funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria italiana, *L'integrazione scolastica e sociale*, XV, n.2, pp.161-177 <<https://bit.ly/3i3vpPG>>
- Dewey J. (2018), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Anicia
- Falanga M. (2019), *Inclusione scolastica e formazione degli insegnanti*, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, Milano, Franco Angeli, pp.105-121
- Ferrari M. (2019), Promuovere la consapevolezza della costitutiva diversità nell'uguaglianza: una questione pedagogica, in Ferrari M., Matucci G., Morandi M., *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, Franco Angeli, pp.27-63
- Ferritti M., Guerrieri A., Mattei L. (2020), Il percorso verso il successo formativo degli alunni adottati e alunni fuori della famiglia di origine: il ruolo della comunità educante, *Welfare e Ergonomia*, n.1, pp.17-28
- Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, LUMSA Università, Università di Trento (2020), *Oltre le distanze: l'indagine preliminare*, Torino, Fondazione Agnelli < <https://bit.ly/3gv72da>>
- Frauenfelder E. (2001), *Pedagogia e biologia: una possibile «alleanza»*, Napoli, Liguori
- Frauenfelder E., Rivoltella P.C., Rossi P.G., Sibilio M. (2013), Bio-education, simplixity, neuroscience and enactivism. A new paradigm?, *Education Science & Society*, IV, n.1, pp.11-25
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M. (2004), *Introduzione alle scienze bioeducative*, Roma-Bari, Laterza
- Geake J.G. (2016), *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Trento, Erickson
- Ianes D. (a cura di) (2016), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson
- Ianes D. (2014a), L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: una strategia strutturale per una didattica inclusiva, *L'integrazione scolastica e sociale*, XIII, n.3, pp.218-242
- Ianes D. (2014b), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson
- Ianes D., Cattoni A. (2018), Superare il modello dell'insegnante di sostegno, *Ricercazione*, X, n.2, pp.299-313 <<https://bit.ly/2MOif3P>>
- Ianes D., Zambotti F., Demo H. (2013), Light and shadows in the inclusive Italian school system: a reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012), *Life Span and Disability*, XVI, n.1, pp.57-81 <<https://bit.ly/2LJm7w0>>
- Gruppo di lavoro ISS Salute mentale ed emergenza COVID-19 (2020), *Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno della salute mentale nei minori di età durante la pandemia COVID 19*, Rapporto ISS COVID-19, n. 43, Roma, Istituto superiore di sanità <<https://bit.ly/2Xtf7pi>>
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, Franco Angeli
- Matucci G. (2020a), Il decreto omnibus sulla scuola e il reclutamento del personale docente del ciclo secondario. Qualche nota d'interesse costituzionale, *Osservatorio AIC*, n.2, pp.98-120
- Matucci G. (2020b), Istruzione e inclusione al tempo del Covid (8 giugno 2020), *Ianus – Diritto e Finanza*, Forum sull'emergenza Covid-19, pp.1-7
- Matucci G. (2019a), Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della scuola della Costituzione, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, Milano, Franco Angeli, pp.33-61
- Matucci G. (2019b), Il diritto/dovere all'inclusione scolastica, *Rivista Gruppo di Pisa*, n.1, pp.37-47, in Marone F. (a cura di), *La doverosità dei diritti. Analisi di un ossimoro costituzionale?*, Napoli, Editoriale scientifica, pp.265-281
- Matucci G. (2017), "Buona Scuola": l'inclusione scolastica alla prova dei decreti attuativi, *Osservatorio AIC*, n.3, pp.39-60 <<https://bit.ly/2LlelwZ>>
- Matucci G. (2015), *Lo statuto costituzionale del minore d'età*, Padova, Cedam

- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, Wakefield (MA), CAST Professional Publishing
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca (2019), I principali dati relativi agli alunni con disabilità, anno scolastico 2017/2018, Roma, MIUR <<https://bit.ly/2XuN2hV>>
- Morin E. (1989), *Il metodo III. La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina
- Mortati C. (1958), *Istituzioni di diritto pubblico*, Manuali di Scienze giuridiche, Padova, Cedam
- Nussbaum M.C. (2006), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci
- Oliverio A. (2018), Neuroscienze e Educazione, *Research Trends in Humanities*, n.5, pp.1-4
- Oliverio A. (2015), *Neuropedagogia. Cervello, esperienza, apprendimento*, ebook, Firenze, Giunti
- Oliverio A. (2008), *Geografia della mente. Territori cerebrali e comportamenti umani*, Milano, Cortina Raffaello
- Vitucci P. (1999), Il passaggio coattivo e le persone handicappate, Nota a Corte cost. 10 maggio 1999 n.1967, *Giurisprudenza costituzionale*, n.3, pp.1615-1622
- Pizzorusso A. (1975), La comunità scolastica nell'ordinamento repubblicano, *Foro italiano*, vol. 98, n.10, pp.221-228
- Poggi A.M. (2019), *Per un "diverso" Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Bologna, Il Mulino
- Pototschnig U. (1961), Insegnamento istruzione scuola, *Giurisprudenza costituzionale*, n.1-2, pp.361-466
- Rimoli F. (2013), *Democrazia, pluralismo, laicità. Di alcune sfide del nostro secolo*, Napoli, Editoriale Scientifica
- Rimoli F. (2008), L'identità ai tempi del pluralismo, *Percorsi costituzionali*, nn.2-3, pp.151-159
- Rimoli F. (1999), *Pluralismo e valori costituzionali. I paradossi dell'integrazione democratica*, Torino, Giappichelli
- Rivoltella P.C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Cortina Raffaello
- Sandulli A. (2019), L'autonomia nella scuola tra chimera e rischio, *Munus*, n.2, pp.XV-XIX
- Save The Children (2020), *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save The Children <<https://bit.ly/2Lk9jwk>>
- Tabarelli S., Pisanu F. (2013), *Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano. Integrazione, inclusione, successo formativo*, I Quaderni della Ricerca 3, Torino, Loescher <<https://bit.ly/3q9FTQy>>
- Troilo S. (2019), Uno sguardo oltre i confini. La sostenibilità dell'inclusione scolastica in Europa, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, Milano, Franco Angeli, pp.179-209
- Zagrebelsky G. (1992), *Il diritto mite. Legge, diritti, giustizia*, Torino, Einaudi

Giuditta Matucci

giuditta.matucci@unipv.it

È ricercatrice di Diritto costituzionale presso l'Università degli Studi di Pavia, dove insegna Diritto regionale, Giustizia costituzionale e diritti fondamentali, Diritto pubblico dell'informazione e coordina, altresì, la Clinica legale in Diritti umani e inclusione sociale. È membro del Centro interdipartimentale MERGED (Migrazione e riconoscimento genere diversità). Fra le sue pubblicazioni si segnalano: *Lo statuto costituzionale del minore d'età* (Cedam/Wolters Kluwer, 2015) e *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica* (Franco Angeli, 2019).

Il 'valore aggiunto' della scuola: problemi di misurazione e risultati

Angela Martini
Esperta INVALSI

Dagli ultimi decenni del secolo scorso l'interesse per i risultati delle scuole e per il contributo che esse danno al progresso cognitivo dei loro studenti è cresciuto nei Paesi sviluppati in concomitanza con l'introduzione di prove standardizzate per la valutazione degli apprendimenti e di sistemi di accountability delle istituzioni educative. La valutazione della qualità dell'istruzione fornita da una scuola richiede di separare l'effetto proprio di questa dalle variabili esogene che influiscono sull'apprendimento degli alunni. Dopo una breve discussione dei principali problemi e limiti nella misurazione del valore aggiunto, l'articolo illustra i risultati delle analisi effettuate dall'Invalsi sulla base di dati della rilevazione 2019 dei livelli di apprendimento in Italiano e Matematica degli studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado al fine di stimare il valore aggiunto delle scuole italiane.

Since the last decades of the twentieth century interest in schools' performance and in the contribution they make to the cognitive progress of their pupils has grown in developed countries alongside with the introduction of standardized tests for the assessment of learning and school accountability systems. Assessing the quality of education provided by a school requires separating its effect from the exogenous variables that affect pupils' learning. After a brief discussion of the main problems and limitations in measuring schools' value-added, the article illustrates the analysis carried out by Invalsi in order to estimate the value-added of Italian schools on the database from the 2019 survey of learning achievements in Italian and Mathematics acquired by primary and secondary school students.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-2

Citazione

Martini A. (2020), Il 'valore aggiunto' della scuola: problemi di misurazione e risultati, *Sinapsi*, X, n.3, pp.17-31

Parole chiave

Valutazione dei risultati dell'apprendimento
Qualità dell'istruzione
Efficacia della scuola

Key words

Assessment of learnings outcomes
Quality of education
School effectiveness

1. Che cos'è il valore aggiunto

Il valore aggiunto è al centro della ricerca sull'efficacia educativa (*school effectiveness*) o, con altra espressione, sull'effetto della scuola (*school-effect*), ricerca che si è sviluppata soprattutto – ma non solo – nei Paesi anglosassoni a partire dagli ultimi due decenni del secolo scorso, in concomitanza con l'introduzione di sistemi

di valutazione standardizzata degli apprendimenti degli alunni e di *accountability* degli istituti scolastici (Peter-son e West 2003; Maroy 2005; Rosenkvist 2010).

Le domande che la ricerca sull'efficacia si è posta e a cui ha tentato con maggiore o minore successo di rispondere sono molteplici. Ne diamo di seguito un sommario elenco.

- Quale è l'unità di analisi più appropriata per valutare la qualità dell'istruzione? Il sistema scolastico, nel suo insieme e/o nelle sue articolazioni territoriali, la singola scuola, la classe?
- Ci sono scuole migliori o meno buone di altre? In altre parole, esiste un effetto della scuola, e se sì quale ne è la dimensione?
- Le differenze tra scuole più e meno buone sono valutabili obiettivamente e come?
- Se vi sono scuole più efficaci di altre, esse lo sono per tutti gli alunni nello stesso modo e per tutte le materie o i loro effetti sono diversi rispetto ad ogni particolare categoria di alunni e a seconda della materia?
- L'effetto della scuola è stabile nel tempo? La sua dimensione varia attraverso i diversi livelli d'istruzione?
- È possibile identificare delle caratteristiche di scuola significativamente e stabilmente associate a una minore o maggiore efficacia?
- Se sì, è possibile che, intervenendo su questi fattori, si possa ottenere un miglioramento della prestazione degli istituti meno efficaci? In altre parole, le 'buone pratiche' sono esportabili e generalizzabili?

Come si vede, si tratta di domande di rilevante importanza per la progettazione e la valutazione di politiche che si propongano di migliorare i risultati di apprendimento degli alunni migliorando la qualità dell'insegnamento impartito dalle singole scuole, che costituiscono i mattoni di cui il sistema d'istruzione è costruito.

Ma che cosa s'intende, propriamente, per valore aggiunto di una scuola?

Una scuola è un ambiente di apprendimento all'interno del quale gli alunni che la frequentano sviluppano le proprie conoscenze e abilità, pur con risultati diversi dall'uno all'altro. Se guardiamo ai risultati medi conseguiti nella stessa prova da scuole differenti constatiamo anche in questo caso una certa variabilità. A che cosa è dovuta tale variabilità? Sul risultato medio conseguito dagli alunni di una scuola influiscono diverse variabili: le loro caratteristiche socio-demografiche (la famiglia di provenienza, l'origine etnica, il genere, ecc.) e le competenze possedute nella materia oggetto della prova al momento dell'ingresso in quella data istituzione scolastica. Queste variabili, che

possiamo chiamare 'esogene', sono evidentemente estrinseche rispetto all'azione educativa della scuola stessa, che non può modificare l'ambiente sociale di provenienza o la preparazione iniziale degli alunni che in essa si iscrivono. Se dunque vogliamo valutare il contributo specifico che una scuola dà al progresso cognitivo dei propri alunni è necessario 'depurare' i risultati di apprendimento da questi ottenuti da tutte quelle influenze che sfuggono al suo controllo. Il valore aggiunto di una scuola è, infatti, l'effetto che essa ha sui livelli di apprendimento raggiunti in una data materia dai suoi studenti, 'al netto' degli effetti esercitati dalle variabili esogene. In altre parole, per valutare l'efficacia di una scuola è essenziale definire se e in quale misura essa sia riuscita a far sì che i propri alunni apprendessero più di quanto abbiano mediamente appreso alunni in tutto e per tutto 'comparabili' che hanno frequentato nello stesso periodo di tempo altre scuole (Scheerens 2018).

2. Misurare il valore aggiunto

Per stimare l'effetto della scuola sull'apprendimento dei propri alunni sono stati utilizzati diversi approcci e modelli matematici (Lissitz 2005). L'OCSE in una pubblicazione sulle migliori pratiche per valutare il valore aggiunto delle scuole distingue innanzitutto tra due tipi di modelli, quelli che chiama "modelli di apprendimento contestualizzato" e i modelli di valore aggiunto in senso proprio (OECD 2008). La differenza fondamentale tra i due tipi di modello consiste nel fatto che i primi stimano il contributo di una scuola all'apprendimento dei suoi alunni misurando i risultati in una o più prove in un unico punto del tempo e aggiustandoli statisticamente per tener conto degli effetti dovuti al contesto sociale dell'istituto, mentre i secondi misurano i livelli di apprendimento dei medesimi alunni in almeno due momenti successivi del tempo, all'inizio della frequenza di una certa scuola e dopo un certo periodo, mettendo così sotto controllo anche la variabile rappresentata dalle competenze possedute dagli alunni all'ingresso. È importante sottolineare che solo un approccio longitudinale è in grado, come ormai comunemente riconosciuto, di stimare propriamente il valore aggiunto della scuola e di separarne l'effetto dalle altre influenze che condizionano i risultati degli alunni in una data materia, in particolare dall'incidenza del loro grado di preparazione iniziale. Con un modello di apprendimento contestua-

lizzato, anche nel caso in cui le rilevazioni dei livelli di apprendimento siano ripetute nel corso del tempo, poiché queste sono effettuate su alunni ogni volta diversi, non è possibile stabilire se eventuali progressi o regressi nei risultati siano da attribuire all'azione della scuola o a mutamenti nella composizione della popolazione di studenti che la frequentano (Hanushek e Raymond 2003).

I modelli longitudinali di stima del valore aggiunto si suddividono, a loro volta, in due categorie: modelli basati su due misurazioni, una in ingresso e una in uscita, dei livelli di apprendimento degli studenti di una scuola e sull'aggiustamento delle covariate per tenere sotto controllo le variabili esogene che influenzano su di essi, e modelli basati su più misurazioni ripetute nel tempo del progresso cognitivo degli stessi alunni (curve di crescita), senza aggiustamento delle covariate partendo dal presupposto – per altro discusso – che in tal caso ogni alunno funge da controllo di se stesso (Sanders e Horn 1995; Sanders 1998; Collins e Amrein-Beardsley 2014). Questa seconda categoria di modelli, a differenza della prima, richiede che i risultati delle prove cui gli alunni sono sottoposti siano espressi su una medesima scala, o in altri termini che le prove siano ancorate verticalmente.

Ciò detto, tutti i modelli di stima del valore aggiunto hanno in comune, nonostante le differenze metodologiche tra l'uno e l'altro, l'uso di tecniche di regressione statistica. Il valore aggiunto è, infatti, dato dai residui di un'analisi di regressione, vale a dire dalla differenza tra i risultati 'osservati' di una certa scuola e i risultati 'attesi', cioè i risultati che essa teoricamente avrebbe dovuto ottenere tenuto conto delle caratteristiche dei suoi alunni. Il valore aggiunto corrisponde, infatti, a quella parte della variabilità tra i risultati delle scuole in una prova di apprendimento che non è spiegata dalle variabili esogene prese in considerazione nell'analisi di regressione.

Un progresso significativo nella misurazione del valore aggiunto è stato realizzato dall'introduzione dei modelli di regressione multilivello, che, diversamente dai modelli di regressione ordinaria, basati su un assunto di indipendenza delle osservazioni, tengono conto della struttura gerarchica (*nested*) che i dati sull'educazione tipicamente presentano: gli studenti, infatti, sono normalmente riuniti in classi, le classi nelle scuole, queste nei provveditorati, e così via (Goldstein 1995; Snijders e Bosker 1999; Hox 2002;

Raudenbush e Bryk 2002; Grilli e Rampichini 2009). La regressione a più livelli consente di tener conto degli effetti di aggregazione, e dunque della correlazione esistente tra le osservazioni appartenenti a uno stesso gruppo: è molto probabile, infatti, che gli alunni di una stessa classe o di una stessa scuola siano tra loro più simili degli alunni di altre classi o altre scuole, e ciò a causa sia di processi di selezione o autoselezione nella formazione dei gruppi, sia dell'esposizione a fattori comuni una volta che questi si siano costituiti. A tale riguardo la ricerca educativa ha messo in luce la presenza di un 'effetto di contesto', o di 'composizione del gruppo' (*school mix*) di cui un alunno fa parte, e che fa sì che il suo rendimento scolastico sia influenzato non solo dalle sue caratteristiche personali e dal patrimonio di abilità e conoscenze che egli ha in precedenza accumulato, ma anche dalle caratteristiche e dal livello medio delle competenze possedute dagli alunni della sua classe e della sua scuola (Thrupp 1997). La regressione multilivello permette di tener conto dell'effetto di contesto e dunque di stimare l'efficacia di una scuola al netto non solo delle caratteristiche individuali degli alunni, ma anche dell'effetto di composizione della popolazione scolastica che essa recluta.

3. Problemi e limiti nella misurazione del valore aggiunto

La stima del valore aggiunto delle scuole, nonostante i notevoli progressi realizzati, va incontro a una serie di difficoltà e limitazioni, di cui la letteratura offre ampia testimonianza (Van de Grift 2009; Everson 2017).

Una prima difficoltà è rappresentata dalla disponibilità per tutti gli alunni e le scuole coinvolte delle informazioni necessarie per il calcolo, in particolare i livelli di apprendimento progressi degli alunni. In una prospettiva di tipo longitudinale una certa perdita di dati è infatti pressoché inevitabile, cosa che, come ben noto, non è priva di conseguenze sulla robustezza dei risultati delle analisi e sulla tenuta delle inferenze che se ne traggono (Ding 2009).

Secondariamente, la scelta delle covariate da inserire nei modelli di calcolo è esposta al rischio, da un lato, di trascurare variabili degli studenti che pure hanno un peso sull'apprendimento, portando a un'insufficiente specificazione del modello, dall'altro lato di includere un numero eccessivo di variabili complicando il modello senza un apprezzabile guadagno nel grado di precisione delle stime (Papay 2011).

In terzo luogo, i processi sul piano organizzativo e pedagogico-didattico messi in atto da una scuola e da cui dovrebbe ipoteticamente dipendere il suo valore aggiunto non sono senza relazione con la composizione della popolazione di studenti che essa recluta, dalla quale sono invece a loro volta condizionati. Ciò, oltre a mettere in discussione due dei principali presupposti della stessa ricerca sull'efficacia, vale a dire l'indipendenza dei processi dal contesto e l'esistenza di un legame unidirezionale tra processi e risultati, ha una ripercussione sulla possibilità di pervenire a un calcolo preciso della dimensione del valore aggiunto di un istituto, giacché la messa sotto controllo degli effetti contestuali conduce di fatto a sottostimarli, in quanto neutralizza una fonte di variabilità rappresentata dall'interazione tra composizione del reclutamento di una scuola e variabili di processo (Dumay 2004; Dumay e Dupriez 2004; Rothstein 2009; Lockwood e McCaffrey 2009). Solo in una situazione ideale in cui gli alunni e gli insegnanti fossero assegnati in maniera del tutto aleatoria alle scuole e alle classi – cosa che difficilmente trova riscontro nella realtà – sarebbe possibile una misura del valore aggiunto esente da distorsioni.

In quarta istanza, gli indicatori di valore aggiunto si sono rivelati relativamente instabili, tanto più quanto più si allunga l'intervallo temporale tra una misurazione e l'altra dei livelli di apprendimento: una scuola che si sia dimostrata efficace in un certo anno scolastico, non è detto che lo sia anche l'anno successivo, senza contare che una scuola può dimostrarsi efficace nell'insegnamento di una certa materia ma non di un'altra (Kyriakides e Creemers 2008; Ferrão 2012; Agasisti e Minaya 2018).

Infine, non va dimenticato che la stima del valore aggiunto è soggetta, come ogni altra procedura statistica, a margini d'incertezza, così da rendere discutibile ogni operazione di *ranking* delle scuole basata su tale stima (Leckie e Goldstein 2011). In generale, si può dire che due scuole qualsiasi hanno prestazioni significativamente diverse se gli intervalli di fiducia all'interno dei cui limiti si trova il loro risultato 'vero' non si sovrappongono. L'aggiustamento statistico necessario per separare l'effetto della scuola dalle variabili estranee al suo operato 'schiaccia' i risultati delle scuole verso il

centro della distribuzione, cosicché solo quelle collocate ai due estremi si differenziano con sufficiente sicurezza rispetto alle altre e alla media generale.

Nonostante i limiti sopra accennati e altri su cui qui sorvoliamo, la disponibilità, accanto ai risultati di apprendimento osservati o 'grezzi' delle scuole, anche dei loro risultati depurati dal condizionamento su di essi esercitato dalle caratteristiche degli alunni, è essenziale ai fini di una comparazione che voglia ad un tempo essere equa e sensata. La considerazione dei soli risultati osservati, infatti, confonde insieme qualità degli alunni e qualità dell'istruzione e istituisce un ingiusto confronto tra scuole con popolazioni di studenti anche molto diverse tra loro. Una scuola con una larga proporzione di studenti in condizioni di difficoltà potrebbe infatti avere un risultato basso in termini assoluti, ma un buon risultato in termini di valore aggiunto (Martini 2014). Inoltre, sebbene, come prima accennato, le analisi sul valore aggiunto facciano emergere solo una minoranza di scuole suscettibili di distinguersi dalle altre e dalla media per la loro relativa efficacia o inefficacia, ciò non diminuisce in alcun modo l'utilità di tali analisi se, invece che sulla graduatoria come tale, si punta l'attenzione sulle caratteristiche che contraddistinguono gli istituti all'estremità superiore e inferiore della distribuzione: non sfugge infatti ad alcuno la rilevanza delle indicazioni che da queste indagini possono venire, ai fini della progettazione di politiche di intervento, a quanti hanno a vario livello la responsabilità del governo del sistema scolastico, nel suo insieme e nelle unità che lo compongono.

4. La stima del valore aggiunto secondo la metodologia dell'Invalsi

Dal 2016 l'Invalsi restituisce alle scuole i risultati ottenuti nelle prove di Italiano e Matematica di quinta primaria, terza secondaria di primo grado e seconda e quinta secondaria di secondo grado non solo in termini di risultati osservati, ma anche in termini di indicatori di valore aggiunto.

Il modello di stima utilizzato dall'Istituto di Valutazione è un modello di regressione a due livelli, studente e scuola, a intercette casuali e pendenze fisse (*random/fixed effects model*)¹.

1 Nel modello solo le intercette (medie delle scuole) sono lasciate libere di variare, mentre le pendenze sono costrette sul loro valore medio. In pratica, ciò equivale a supporre che le variabili indipendenti considerate nelle analisi di regressione

Tabella 1
Variabili di livello 1 e 2 nel modello di stima Invalsi del valore aggiunto

Nome variabile	Descrizione
Variabili di livello 1: studenti	
Punt. Ing_i	Punteggio d'ingresso in Italiano o Matematica
Femmina	Genere dello studente (<i>Maschio / Femmina</i>)
Straniero	Cittadinanza dello studente (<i>Italiano / Straniero</i>)
ESCS_i	Status socio-economico-culturale
Ritardo	Regolarità nel percorso degli studi (<i>Regolare o in anticipo / In ritardo</i>)
Freq. Sc. infanzia	L'alunno ha frequentato la scuola dell'infanzia (<i>Si / No</i>)
Altra lingua	Lingua parlata in casa dallo studente (<i>Italiano / Altra lingua</i>)
Dialetto	Lo studente parla in casa il dialetto (<i>Si / No</i>)
Variabili di livello 2: scuole	
Punt. Ing._sc	Media dei punteggi in Italiano o in Matematica degli studenti della scuola all'ingresso
ESCS_sc	Status socio-economico-culturale medio degli studenti della scuola
% stranieri	Percentuale di studenti d'origine straniera della scuola
% ritardatari	Percentuale di alunni in ritardo della scuola
% ass. alla prova	Percentuale di assenti alla prova d'Italiano o di Matematica (solo scuola secondaria di secondo grado)

Nota: per le variabili categoriali, la categoria di riferimento è indicata tra parentesi in carattere corsivo.

Fonte: Invalsi 2019

L'Invalsi stima il valore aggiunto delle scuole separatamente per ognuno dei due ambiti disciplinari interessati e per ognuna delle due classi terminali del primo ciclo d'istruzione (grado 5 e 8), mentre per la seconda e quinta classe della scuola secondaria di secondo grado (grado 10 e 13) vengono stimati modelli distinti, oltre che per l'Italiano e la Matematica, anche per ognuno di quattro tipi di scuola: licei scientifici e classici (tipo 1), altri licei (tipo 2), istituti tecnici (tipo 3), istituti professionali (tipo 4). Per l'Italiano i licei classici e scientifici sono posti nella stessa ca-

tegoria (tipo 1), mentre per la Matematica i licei scientifici sono considerati a sé stanti (tipo 1) e i licei classici sono considerati insieme agli altri licei (tipo 2).

Nei modelli di regressione stimati la variabile dipendente è costituita dal punteggio conseguito dall'alunno nelle prove di Italiano e Matematica dei quattro gradi scolari sopra indicati (5, 8, 10, 13)². Nella tabella 1 sono elencate le variabili indipendenti prese in considerazione nelle analisi.

È opportuno precisare che i punteggi d'ingresso sono costituiti dai punteggi che gli studenti hanno conseguito, in Italiano o in Matematica, nella rilevazione del grado precedente a quello i cui risultati rappresentano la variabile dipendente della regressione; quindi, ad esempio, per la quinta primaria il punteggio d'ingresso è il punteggio ottenuto dall'alunno tre anni prima in seconda primaria, per la terza secondaria di primo grado è il punteggio di quinta primaria, e così via.

La procedura seguita dall'Invalsi per la stima del valore aggiunto consiste essenzialmente di tre passi. Al primo passo la variabilità totale dei risultati nelle prove di Italiano e Ma-

tematica dei quattro gradi scolari sopra indicati viene scomposta in due componenti: quella dovuta a differenze tra gli alunni all'interno delle scuole (varianza *within*) e quella dovuta a differenze tra le scuole (varianza *between*); al secondo passo, per ognuna delle variabili di primo e secondo livello considerate nelle analisi, si calcola l'effetto che esse hanno sul punteggio conseguito dallo studente in Italiano o in Matematica; infine, basandosi sui 'residui' a livello 2 della regressione, si stima per ogni istituto un indicatore di valore aggiunto, che, in pratica, corrisponde a quella parte della

abbiano il medesimo effetto in tutte le scuole. Per una descrizione più dettagliata del modello di stima del valore aggiunto si veda: Martini 2018 (a cura di), paragrafi 3 e 4.

2 Il punteggio è standardizzato con media eguale a 0 e deviazione standard eguale a 1.

variabilità dei risultati tra le scuole che non è spiegata dalle caratteristiche, individuali e aggregate, degli studenti o, in altre parole, alla media delle differenze tra i punteggi osservati degli studenti di una scuola e i punteggi che essi avrebbero dovuto raggiungere in base alle loro caratteristiche. Quando il risultato osservato di una scuola è superiore alle attese ciò significa che i livelli di apprendimento dei suoi alunni sono più alti di quelli previsti, mentre quando è inferiore ciò vuol dire che essi sono più bassi di quelli previsti.

È opportuno chiarire, prima di passare a illustrare i risultati delle analisi, che, sebbene si sia fin qui usata, così come si continuerà a usare nei paragrafi successivi, l'espressione 'effetto', con essa si intende il coefficiente associato alle variabili indipendenti prese in considerazione nei modelli di regressione, coefficiente che indica una correlazione tra le suddette variabili e la variabile dipendente, ma non necessariamente l'esistenza di un rapporto di causalità diretta fra le prime e la seconda. L'uso del termine 'effetto' è fatto per semplicità di discorso, ma non implica di per sé un'interpretazione in senso causale della relazione fra le variabili in esame.

5. I risultati della stima del valore aggiunto delle scuole nel 2019

Prima di procedere alla stima del valore aggiunto, la base di dati della rilevazione 2019 è stata sottoposta a un'operazione di 'pulizia' in quattro fasi successive: nella prima fase sono stati eliminati gli alunni con valori mancanti sulla variabile rappresentata dal punteggio d'ingresso; nella seconda fase sono state eliminate le classi dove il numero di alunni per cui era disponibile l'informazione su tale variabile era inferiore al 70%; nella terza fase sono state eliminate le scuole con meno del 50% di classi sopravvissute; infine, nella quarta fase, sono state eliminate le scuole con meno di dieci studenti. L'operazione di pulizia ha avuto come ovvia conseguenza che non per tut-

te le scuole, e per ognuna di esse in entrambe le materie, è stato possibile restituire il dato sul valore aggiunto³.

Le tabelle 2 e 3 danno un quadro complessivo degli effetti sul punteggio di Italiano e Matematica di ognuna delle variabili di livello 1 e 2 inserite nei modelli di regressione, al netto del peso esercitato dalle altre, per ogni grado e tipo di scuola.

Quasi tutte le variabili prese in considerazione nelle analisi hanno un effetto statisticamente significativo sul risultato nelle prove. Tra le variabili socio-demografiche di primo livello, l'essere di genere femminile ha in genere, a parità delle altre condizioni, un effetto positivo sul risultato della prova di Italiano e un effetto negativo su quello della prova di Matematica; nel grado 13, tuttavia, nei licei di ogni tipo l'effetto in Italiano è lievemente negativo e, negli istituti tecnici e professionali, non è statisticamente significativo. Secondo le aspettative, l'aumento dell'indice, denominato Escs, dello status socio-economico-culturale della famiglia dello studente (Campodifiori, Figura, Papini, Ricci 2010) esercita un effetto positivo sui risultati in entrambe le materie, ma tale effetto si riduce passando dal primo ciclo d'istruzione alla scuola secondaria di secondo grado e, negli istituti tecnici e professionali, esso, in Matematica, non è più, nel grado 13, significativo. Hanno per lo più, invece, un effetto negativo l'essere d'origine immigrata e il parlare a casa una lingua diversa dall'italiano o il dialetto, anche se l'effetto di queste variabili nella scuola secondaria superiore non è a volte significativo.

Per quanto concerne le variabili relative alla carriera scolastica degli studenti, l'essere in ritardo sul regolare percorso degli studi ha un effetto negativo, mentre l'aver frequentato la scuola dell'infanzia ha in genere un effetto positivo, che, tuttavia, raggiunge la soglia di significatività nelle scuole del primo ciclo mentre nella scuola secondaria di secondo grado ciò si verifica solo in alcuni casi. L'aumento del punteg-

3 La perdita di informazioni è stata particolarmente consistente per il grado 13, a causa di una più ridotta partecipazione alla rilevazione 2015, anno in cui gli studenti che nel 2018-19 hanno frequentato la quinta secondaria di secondo grado si trovavano in II classe, dovuta a uno sciopero nazionale degli insegnanti indetto nei giorni delle rilevazioni. La limitata partecipazione ha caratterizzato soprattutto alcune regioni del Mezzogiorno e in particolare, come ha dimostrato un'analisi effettuata *ex post*, le scuole che avevano ottenuto bassi risultati nelle prove dell'anno precedente. Tutto ciò ha operato come un fattore di selezione della popolazione di studenti e scuole su cui la stima del valore aggiunto è stata effettuata ed ha avuto come conseguenza una riduzione della variabilità complessiva e delle sue componenti *entro* le scuole e *tra* le scuole. Le stime del valore aggiunto per le scuole di questo grado scolastico vanno dunque considerate con una certa cautela.

Tabella 2
Effetti netti sul punteggio di Italiano

	Gr. 5	Gr. 8	Gr. 10				Gr. 13			
			T.1	T.2	T.3	T.4	T.1	T.2	T.3	T.4
Livello 1										
Punt. Ing_i	0,459	0,558	0,398	0,498	0,533	0,527	0,549	0,570	0,629	0,674
Femmina	0,191	0,138	0,088	0,046	0,105	0,118	-0,039	-0,021	-0,008	-0,011
Straniero	-0,087	-0,081	-0,080	-0,050	-0,033	-0,079	-0,125	-0,118	-0,108	-0,106
ESCS_i	0,145	0,135	0,060	0,042	0,026	0,030	0,033	0,029	0,011	0,023
Ritardo	-0,182	-0,079	-0,172	-0,068	-0,073	-0,028	-0,190	-0,151	-0,122	-0,073
Freq. Sc. inf.	0,092	0,024	0,008	0,010	0,020	0,013	0,049	0,038	0,012	0,060
Altra lingua	-0,180	-0,100	-0,184	-0,173	-0,164	-0,174	0,010	0,000	-0,064	-0,014
Dialetto	-0,069	-0,092	-0,085	-0,044	-0,053	-0,027	-0,069	-0,061	-0,066	-0,018
Livello 2										
Punt.Ing._sc	0,205	0,403	0,859	1,005	1,050	0,983	0,581	0,685	0,758	0,773
ESCS_sc	0,178	0,423	0,315	0,156	0,139	0,188	0,196	0,129	0,177	0,237
% stranieri	-0,001	0,006	0,007	0,001	0,003	0,005	0,009	0,008	0,003	0,001
% ritardatari	-0,005	0,000	-0,006	0,001	0,001	0,000	-0,005	-0,003	0,000	0,002
% ass. prova	-	-	-0,015	-0,010	-0,012	-0,009	-0,020	-0,017	-0,027	-0,015

Nota: i valori in carattere corsivo non sono statisticamente significativi (p-value >0,05).

Fonte: Invalsi 2019

Tabella 3
Effetti netti sul punteggio di Matematica

	Gr. 5	Gr. 8	Gr. 10				Gr. 13			
			T.1	T.2	T.3	T.4	T.1	T.2	T.3	T.4
Livello 1										
Punt. Ing_i	0,493	0,542	0,446	0,514	0,526	0,507	0,457	0,643	0,545	0,673
Femmina	-0,098	-0,040	-0,051	-0,065	-0,054	-0,060	-0,129	-0,077	-0,176	-0,154
Straniero	-0,043	-0,032	-0,029	0,000	-0,008	-0,035	-0,055	-0,047	-0,051	-0,054
ESCS_i	0,136	0,142	0,025	0,044	0,009	0,014	0,014	0,026	-0,002	0,002
Ritardo	-0,218	-0,162	-0,145	-0,133	-0,090	-0,075	-0,249	-0,228	-0,189	-0,157
Freq. Sc. inf.	0,075	0,016	-0,002	0,016	-0,009	-0,009	0,015	0,027	0,007	0,049
Altra lingua	-0,160	-0,089	-0,182	-0,177	-0,145	-0,148	-0,007	0,013	0,024	0,019
Dialetto	-0,069	-0,117	-0,078	-0,051	-0,028	-0,019	-0,069	-0,066	-0,028	-0,002
Livello 2										
Punt.Ing._sc	0,199	0,261	1,019	1,002	1,146	1,056	0,373	0,773	0,969	0,741
ESCS_sc	0,155	0,565	0,098	0,221	0,126	0,283	0,243	0,157	0,129	0,209
% stranieri	-0,002	0,013	0,006	0,006	0,003	0,004	0,013	0,006	0,000	0,002
% ritardatari	-0,005	-0,002	-0,003	0,008	0,001	0,003	-0,005	0,000	0,003	0,003
% ass. prova	-	-	-0,013	-0,014	-0,014	-0,008	-0,029	-0,017	-0,022	-0,015

Nota: i valori in carattere corsivo non sono statisticamente significativi (p-value >0,05).

Fonte: Invalsi 2019

gio d'ingresso di Italiano o di Matematica incide invece positivamente sul punteggio conseguito nel grado successivo in tutti i gradi e ordini di scuola. In generale, è questa la variabile individuale che ha il peso maggiore sulla variabile dipendente.

Al secondo livello, il punteggio medio degli alunni all'ingresso e il loro indice di status medio hanno un effetto positivo in tutti i gradi scolari analizzati e in entrambi gli ambiti disciplinari, ma, come d'altronde a livello individuale, è nettamente maggiore il peso della prima delle due variabili rispetto alla seconda. In generale, in ogni caso, la composizione del corpo studentesco della scuola dal punto di vista socio-economico e del livello di competenza all'ingresso si conferma, come documentato dalla letteratura sul tema⁴, un robusto predittore del risultato degli studenti. L'effetto aggregato del punteggio d'ingresso è, nel primo ciclo, inferiore a quello che si registra a livello individuale, ma generalmente superiore a quest'ultimo nella scuola secondaria di secondo grado, mentre l'effetto aggregato dell'indice di status è maggiore di quello individuale in tutti i gradi e i tipi di scuola. Le altre due variabili relative alla composizione del corpo studentesco – la percentuale di studenti d'origine immigrata e di alunni in ritardo – hanno effetti piccoli, di segno differente a seconda del grado e della materia, e a volte non significativi statisticamente; un effetto sempre significativamente negativo ha, infine, nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale di studenti assenti alla prova.

Come ultima notazione, si osservi che, data la natura additiva del modello, le variazioni di punteggio associate alle variabili di livello 2 si sommano alle variazioni associate alle variabili di livello 1. Quindi, ad esempio, dalla tabella 3 si evince che, quando l'indice di status personale di uno studente del grado 8 aumenta di una unità di deviazione standard, il suo risultato in Matematica cresce di 0,142 punti, a cui si

aggiunge un incremento di altri 0,565 punti se l'indice di status medio della sua scuola aumenta della stessa quantità.

Poiché il valore aggiunto, come s'è detto, è dato dai residui di livello 2 della varianza, è il caso innanzitutto di rilevare che la quota di varianza tra le scuole spiegata dalle caratteristiche degli studenti è maggiore della quota di varianza spiegata tra gli alunni, fatta eccezione per la scuola primaria, dove la relazione tra le due è invertita, come si vede dalla tabella 4, dove è riportato per ogni grado e tipo di scuola anche il valore del coefficiente di correlazione intraclassa (ICC). Tale coefficiente è il rapporto percentuale fra la componente di varianza tra le scuole e la varianza totale e fornisce dunque una misura del grado di somiglianza delle osservazioni appartenenti a uno stesso gruppo o, in altre parole, di quanto la variabile risposta, ossia il risultato degli studenti nelle prove dei vari gradi scolastici, è influenzata dal raggruppamento degli alunni nelle scuole.

Dal quadro tracciato dalla tabella 4 emerge, da una parte, che il coefficiente di correlazione intraclassa, basso nella scuola primaria, tende a crescere nel corso dell'itinerario scolastico ed è comunque sempre più alto in Matematica⁵ rispetto all'Italiano. Dall'altra parte, la varianza tra le scuole spiegata dalle caratteristiche degli studenti tende anch'essa ad aumentare da un grado scolastico al successivo, in parallelo col coefficiente ICC, in particolare passando dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo e secondo grado⁶, indicando un rafforzamento del peso della composizione del corpo studentesco della scuola sui suoi risultati, soprattutto al termine del biennio della scuola secondaria di secondo grado.

I risultati delle analisi illustrati nelle tabelle 2, 3 e 4 possono essere interpretati come un segno del fatto che la ripartizione degli alunni tra le scuole è nella scuola primaria relativamente indipendente dalla

4 Ad esempio, dai rapporti sui risultati dell'indagine PISA si evince che se si considerano due studenti della stessa scuola il cui status socio-economico-culturale differisce di mezza unità di deviazione standard e poi due studenti con lo stesso status ma che frequentano scuole diverse, di cui l'una con un indice medio di status inferiore a quello dell'altra sempre di mezza unità di deviazione standard, si può prevedere che la disparità di risultati nei test PISA fra gli studenti della seconda coppia sarà maggiore della disparità di risultati fra gli studenti della prima coppia (OECD 2010).

5 La Matematica è una materia che si apprende soprattutto a scuola mentre le competenze in Italiano sono più dipendenti anche da fattori extra-scolastici.

6 Il fatto che la varianza di livello 2 spiegata dalle caratteristiche degli studenti diminuisca dal grado 10 al grado 13 è probabilmente da mettere in relazione con la riduzione della variabilità dovuta sia a processi di selezione degli studenti nel passaggio dal biennio alla conclusione della scuola secondaria sia a quanto detto nella nota 2.

Tabella 4
Coefficiente intraclasse e varianza di livello 1 e 2 spiegata

	ITALIANO			MATEMATICA		
	ICC (%)	Varianza liv.1 spiegata (%)	Varianza liv.2 spiegata (%)	ICC (%)	Varianza liv.1 spiegata (%)	Varianza liv.2 spiegata (%)
Grado 5	7,1	28,3	20,6	11,8	29,9	10,7
Grado 8	9,3	44,3	59,7	13,3	39,2	47,6
Grado 10	Licei cl. e sc.	21,3	19,9	72,7	29,7	26,3
	Altri licei	18,8	25,1	76,1	25,1	29,2
	Ist. Tecnici	17,6	24,9	67,0	27,6	28,8
	Ist. Profess.	13,6	21,6	50,8	18,7	20,7
Grado 13	Licei cl. e sc.	23,6	21,0	41,0	33,2	24,0
	Altri licei	24,8	25,6	54,9	28,7	29,8
	Ist. Tecnici	23,3	26,4	61,6	37,9	26,0
	Ist. Profess.	20,8	28,0	55,2	24,3	23,0

Fonte: Invalsi 2019

condizione sociale e dal livello di abilità degli alunni, mentre nella scuola secondaria di primo e secondo grado la distribuzione degli alunni appare più diseguale, con una tendenza al raggruppamento nella stessa scuola di alunni simili sotto il profilo sociale e il grado di abilità.

Una seconda osservazione riguarda la scuola primaria: in questo grado scolare, diversamente dagli altri, in entrambe le discipline la varianza spiegata tra le scuole è, come s'è visto, minore di quella tra gli alunni; inoltre, le caratteristiche degli studenti rendono conto di una quota della varianza tra le scuole in Matematica che è la metà di quella spiegata dalle stesse variabili in Italiano. Tutto ciò ci dice che, per render conto della varianza tra scuole, in particolare in Matematica, sarebbe necessario ricorrere ad altre variabili non prese in considerazione in questa analisi, in primo luogo la competenza professionale degli insegnanti.

A questo riguardo è il caso di precisare che, in generale, il valore aggiunto o effetto-scuola stimato dall'Invalsi è di fatto una *black box*: esso infatti comprende tutti gli effetti dovuti alla frequenza di quella determinata scuola senza distinzione alcuna tra gli effetti dovuti alla sua collocazione territoriale, alle infrastrutture e alle dotazioni tecniche di cui dispone, ai processi organizzativi e pedagogico-didattici posti in atto e alla qualità del dirigente e dei docenti che in essa svolgono la propria azione. Penetrare all'interno

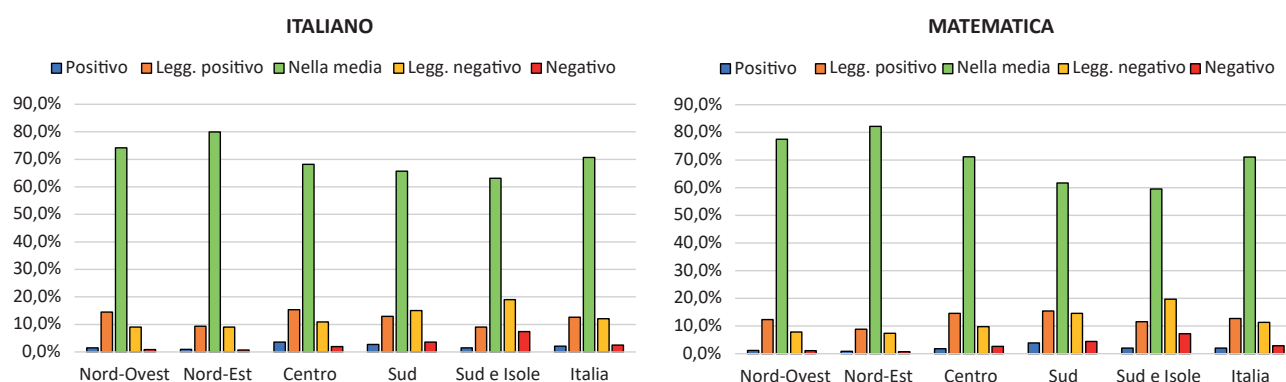
della scatola nera per individuare quali variabili siano responsabili della maggiore o minore efficacia di una scuola rispetto all'altra richiederebbe analisi *ad hoc* e, in particolare, informazioni sugli istituti e sul personale dirigente e docente che vi opera, dati di cui al momento l'Invalsi non dispone o che non ha la possibilità di incrociare con le altre variabili in suo possesso.

6. Il valore aggiunto delle scuole in Italia

Una volta calcolati gli indicatori di valore aggiunto delle scuole di ogni grado e tipo di scuola in base ai residui di livello 2 della regressione, questi, sulla base della deviazione standard dalla media (pari a zero), sono suddivisi in cinque categorie ordinate: la prima categoria (VA positivo) comprende le scuole il cui valore aggiunto raggiunge o supera le due deviazioni standard dalla media, la seconda categoria (VA leggermente positivo) include le scuole il cui valore aggiunto è compreso tra una e due deviazioni standard dalla media, la terza categoria (VA nella media) comprende le scuole il cui valore aggiunto si colloca fra +1 e -1 deviazioni standard dalla media; in modo simmetrico alle prime due categorie, sono definite la quarta e la quinta categoria, quelle delle scuole con valore aggiunto, rispettivamente, leggermente negativo e negativo.

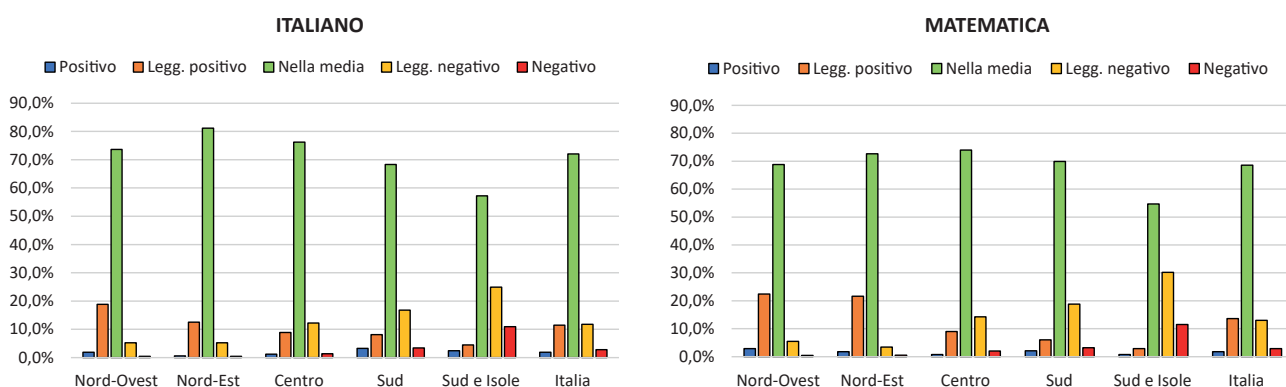
Le quattro figure che seguono rappresentano, per ogni grado scolare, la distribuzione percentuale delle scuole nelle cinque categorie di valore aggiunto in

Figura 1
Distribuzione delle scuole per categoria di valore aggiunto – Grado 5



Fonte: Invalsi 2019

Figura 2
Distribuzione delle scuole per categoria di valore aggiunto – Grado 8



Fonte: Invalsi 2019

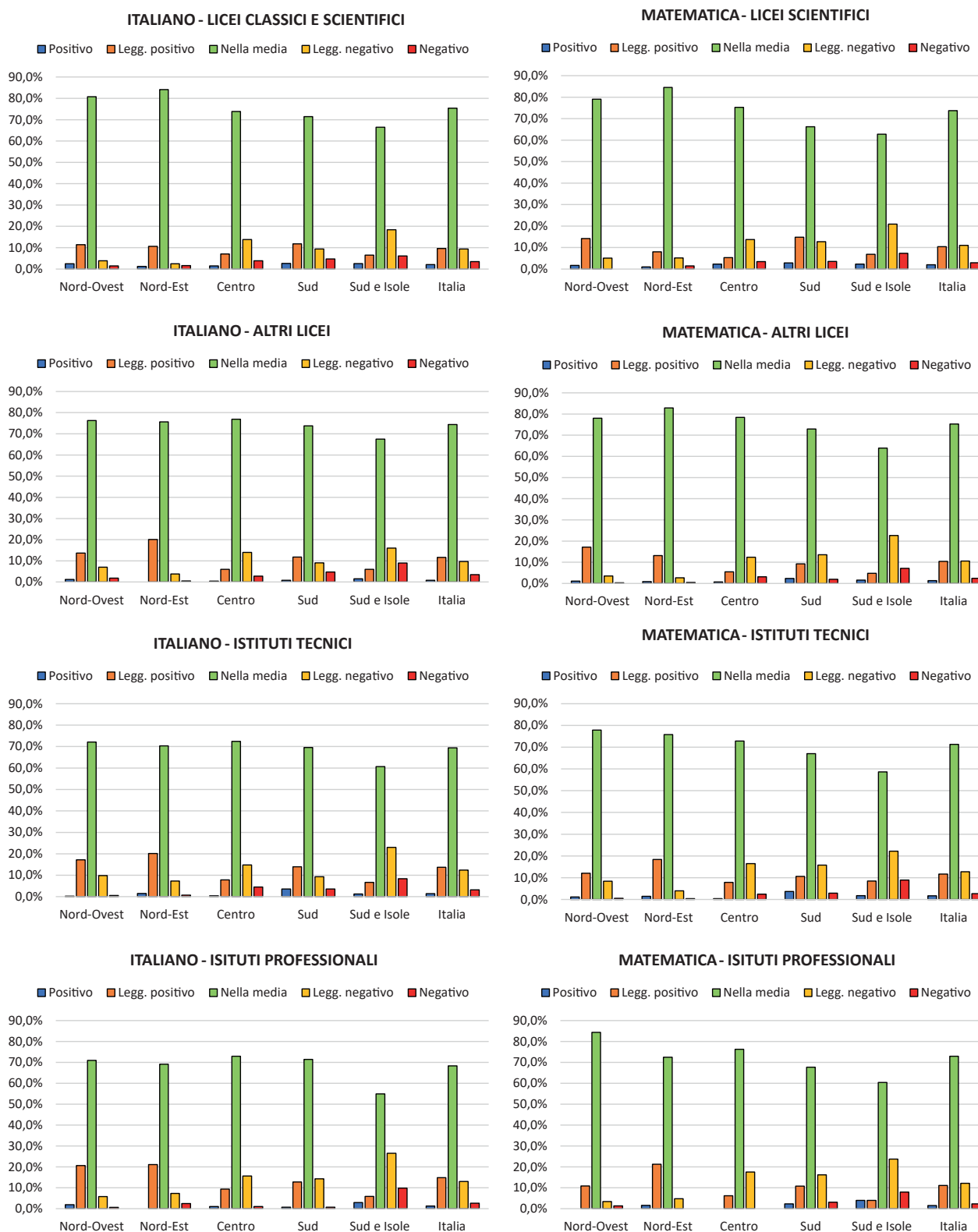
ognuna delle macro-aree in cui è suddiviso il territorio italiano e nell'intero Paese.

Come si può constatare dalle figure, in tutti i gradi e i tipi di scuola, sia in Italiano che in Matematica, la categoria che registra la percentuale più alta di scuole è quella di mezzo, dove si trovano gli istituti il cui valore aggiunto non si differenzia in maniera significativa dalla media, pari a zero; per contro, le due categorie estreme registrano una percentuale bassa di istituti. La grande maggioranza delle scuole, dunque, consegue i risultati che era prevedibile ottenesse tenuto conto delle caratteristiche dei suoi alunni, e solo una minoranza di esse si differenzia in senso positivo o negativo dal valore medio. È anche il caso di ripetere che la categoria di valore aggiunto in cui una scuo-

la si posiziona non è necessariamente la stessa per l'italiano e per la Matematica.

Per evitare che si cada in un possibile malinteso, è opportuno sottolineare che il fatto che la grande maggioranza delle scuole abbia un indicatore di valore aggiunto non significativamente diverso da zero non vuol dire che solo gli alunni delle scuole con valore aggiunto positivo imparano mentre quelli che frequentano una scuola con valore aggiunto nullo o anche negativo non imparano o, peggio, disimparano: in realtà gli studenti di tutte le scuole apprendono, ma solo alcune di queste conseguono risultati che si discostano dalle aspettative formulabili sulla base del background sociale e dei livelli di competenza in ingresso dei propri studenti.

Figura 3
Distribuzione delle scuole per categoria di valore aggiunto – Grado 10



Fonte: Invalsi 2019

Figura 4
Distribuzione delle scuole per categoria di valore aggiunto – Grado 13



Fonte: Invalsi 2019

Per meglio capire questo punto è utile rifarsi a un esempio (Rutter 1983) citato nell'*International Handbook of School Effectiveness Research* (Teddlie e Reynolds 2000, 97). Si immagini che l'unico modo per imparare il sanscrito in una comunità sia attraverso la frequenza della scuola, giacché gli insegnanti sono i soli a conoscerlo e a possedere testi in quella lingua. Si supponga anche che tutti gli insegnanti siano egualmente efficaci nell'insegnare il sanscrito e che gli alunni siano assegnati in maniera completamente casuale alle scuole e alle classi. In questa situazione si riscontrerebbe ancora una variabilità nell'apprendimento del sanscrito tra gli alunni: alcuni infatti lo imparerebbero meglio di altri. Tuttavia, la scuola che gli studenti frequentano non spiegherebbe per nulla tale variabilità. In breve, in queste condizioni, non verrebbe rilevato nessun effetto della scuola sull'apprendimento del sanscrito, nonostante il fatto che esso sia stato evidentemente appreso solo come effetto della scolarizzazione.

Ciò detto, tornando alle figure, si può da queste constatare che la distribuzione delle scuole nelle cinque categorie di valore aggiunto non è uniforme sul territorio nazionale, ma varia in funzione dell'area geografica e del grado scolare.

Nella scuola primaria (figura 1) il numero di scuole con valore aggiunto positivo o leggermente positivo nel Sud e nel Sud e Isole raggiunge o supera in percentuale il numero di scuole della stessa categoria del Nord e del Centro, ma risulta anche un po' più alta la percentuale di scuole con valore aggiunto leggermente negativo o negativo.

Nella scuola secondaria di primo grado (figura 2), il quadro appare in parte mutato: il numero di scuole con valore aggiunto leggermente positivo o positivo nel Nord e nel Centro (in particolare nel Nord-Ovest) supera in percentuale quello delle analoghe scuole del Sud e del Sud e Isole, mentre ad un tempo cresce in queste aree, rispetto alla scuola primaria, la percentuale di scuole con valore aggiunto leggermente negativo o negativo, specie nel Sud e Isole.

Nella scuola secondaria di secondo grado, al grado 10 (figura 3), il quadro delineatosi al grado precedente tende a riprodursi in misura maggiore o minore a seconda del tipo di scuola considerato. Da notare che in questo grado scolare, la percentuale di scuole delle prime due categorie del Nord-Est supera quella del Nord-Ovest, mentre nel Centro essa è simile, e a volte inferiore, a quella che si osserva nel Sud e nel Sud

e Isole. Ciò che differenzia queste due aree dal Centro e ancor più dalle due aree del Nord è la presenza di una percentuale di scuole con valore aggiunto leggermente negativo o negativo maggiore di quella che si riscontra altrove, in particolare negli "Altri licei" e nell'istruzione tecnica e professionale.

Infine, nel grado 13 (figura 4), le scuole con valore aggiunto leggermente positivo o positivo appaiono in genere percentualmente più numerose nel Nord-Ovest rispetto al Nord-Est, mentre nel Sud e in particolare nel Sud e Isole la quota percentuale di scuole con valore aggiunto leggermente negativo o negativo continua a superare quella che si registra nelle altre aree del Paese.

In conclusione, per sintetizzare, si può affermare che ciò che differenzia il sistema scolastico nel Meridione e nelle Isole rispetto al Centro e più ancora al Nord-Italia è una più pronunciata tendenza alla polarizzazione tra istituti più e meno efficaci. In altre parole, nel nostro Mezzogiorno non mancano in ogni grado scolare scuole altrettanto efficaci di quelle del resto d'Italia, ma vi sono nello stesso tempo scuole scarsamente efficaci in misura percentualmente maggiore di quella che si osserva nelle regioni centrali e settentrionali del Paese. Da questo punto di vista gli indicatori di valore aggiunto riconfermano la situazione che emerge anche dai dati grezzi, vale a dire la più alta proporzione di varianza tra scuole nei risultati delle prove Invalsi che si riscontra nelle due macro-aree del Mezzogiorno rispetto al Centro-Nord, fenomeno che si manifesta già a partire dalle scuole del primo ciclo, dove invece dovrebbero essere assicurate a tutti gli studenti la stessa qualità d'istruzione e le stesse condizioni di insegnamento-apprendimento a garanzia dell'eguaglianza di opportunità.

7. La valutazione delle scuole: conclusioni

Al di là dei divari territoriali che le rilevazioni sui livelli di apprendimento nel nostro Paese, internazionali e nazionali, continuano a mettere in luce, sia che si considerino i risultati grezzi sia gli indicatori di valore aggiunto, in ogni caso la comparazione dei risultati delle scuole sulla base di questi ultimi anziché dei punteggi grezzi porta a valutazioni diverse nei due casi. Anche se tra punteggi grezzi e indicatori di valore aggiunto sussiste una correlazione positiva, tuttavia la posizione delle scuole in una ipotetica graduatoria costruita su questi ultimi cambia rispetto a una graduatoria costruita in base ai primi. Una misura di tale variazione è data dal

Tabella 5
Coefficiente di correlazione a ranghi tra punteggi grezzi e indicatori di valore aggiunto

		ITALIANO <i>Tau di Kendall</i>	MATEMATICA <i>Tau di Kendall</i>
Grado 5		0,650	0,733
Grado 8		0,445	0,522
Grado 10	Licei classici e scientifici	0,368	-
	Licei scientifici	-	0,350
	Altri licei	0,355	0,425
Grado 13	Istituti tecnici	0,442	0,374
	Istituti professionali	0,543	0,540
	Licei classici e scientifici	0,643	-
Grado 13	Licei scientifici	-	0,658
	Altri licei	0,603	0,516
	Istituti tecnici	0,562	0,522
	Istituti professionali	0,565	0,632

Fonte: Invalsi 2019

coefficiente di correlazione a ranghi (*Tau* di Kendall). Esso fornisce infatti una misura del grado in cui le posizioni occupate dai valori della distribuzione di due variabili ordinate coincidono fra loro, oscillando in un intervallo tra -1 e +1 a seconda della minore o maggiore difformità o conformità tra gli ordinamenti dell'una e

l'altra variabile. La tabella 5 mostra per ogni grado scolastico e tipo di scuola il valore di tale coefficiente di correlazione tra i punteggi grezzi medi e gli indicatori di valore aggiunto delle scuole in Italiano e in Matematica.

Come si può vedere, tra i punteggi medi grezzi delle scuole e i punteggi di valore aggiunto permane una relativa associazione, maggiore in quinta primaria dove, come s'è visto, la correlazione intraclasse è più bassa rispetto a quella che si registra nei gradi scolari successivi. Tutti i coefficienti di correlazione riportati nella tabella 5 sono comunque inferiori a 1 e questo indica che l'ordinamento delle scuole cambia, in misura più o meno grande, quando si tiene conto dei loro punteggi grezzi o, in alternativa, degli indicatori di valore aggiunto.

Per chiudere, nonostante i limiti segnalati al paragrafo 3, il valore aggiunto rimane dal punto di vista del governo del sistema educativo un indispensabile parametro di giudizio per un'equa valutazione dell'operato delle scuole e della qualità dell'istruzione da esse fornita.

Bibliografia

- Agasisti T., Minaya V. (2018), *Evaluating the stability of school performance estimates for school choice: evidence for Italian primary school*, SIEP WP n.733, Pavia, Società italiana di economia pubblica
- Campodifiori E., Figura E., Papini M., Ricci R. (2010), *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia*, Roma, INVALSI WP n. 2
- Collins C., Amrein-Beardsley A. (2014), Putting growth and value-added models on the map: a national overview, *Teachers College Record*, 116, n.1, pp.1-32
- Ding C.S. (2009), Measurement issues in designing and implementing longitudinal evaluation studies, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, n.2, pp.155-171
- Dumay X. (2004), *Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat*, Les Cahiers de Recherche en Education et Formation n.34, Louvain, GIRSEF
- Dumay X., Dupriez V. (2004), *Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition?*, Les Cahiers de Recherche en Education et Formation n.36, Louvain, GIRSEF
- Everson K.C. (2017), Value-Added modeling and educational: are we answering the real questions?, *Review of Educational Research*, 87, n.1, pp.35-70
- Ferrão M.E. (2012), On the stability of value added indicators, *Quality & Quantity*, n.46, pp.627-637
- Goldstein H. (1995), *Multilevel Models in educational and social research: a revised edition*, London, E. Arnold
- Grilli L., Rampichini C. (2009), Multilevel models for the evaluation of educational institutions: a review, in Monari P., Bini M., Piccolo D., Salmasso L. (eds.), *Statistical Methods for the Evaluation of Educational Services and Quality of Products*, Berlin Heidelberg, Springer-Verlag, cap.5

- Hanushek E.A., Raymond M.E. (2003), Improving educational quality: how best to evaluate our schools, in Kodrzycki Y.K. (ed.), *Education in the 21st century: meeting the challenges of a changing world*, Boston-MA, Federal Reserve Bank of Boston, pp.193-224
- Hox J. (2002), *Multilevel analysis. Techniques and applications*, London-Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum associates
- Kyriakides L., Creemers B.P.M. (2008), A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes, *Oxford Review of Education*, n.34, pp.521-545
- Leckie G., Goldstein H. (2011), Understanding uncertainty in school league tables, *Fiscal studies*, n.32, pp.207-224
- Lissitz R.W. (2005), *Value Added Models in Education: Theory and Application*, Maple Grove-Minnesota, JAM Press
- Lockwood J.R., McCaffrey D.F. (2009), Exploring student-teacher interactions in longitudinal achievement data, *Education Finance and Policy*, n.4, pp.439-467
- Maroy C. (2005), *Vers une régulation post-burocratique des systèmes d'enseignement en Europe*, Les Cahiers de Recherche en Education et Formation n.49, Louvain, GIRSEF
- Martini A. (2014), *La pubblicità dei risultati della valutazione esterna dei livelli di apprendimento raggiunti dalle scuole: pro e contro, alla luce delle esperienze internazionali*, Fondazione Giovanni Agnelli WP n.52, Torino, Fondazione Agnelli
- Martini A. (a cura di) (2018), *L'effetto scuola (valore aggiunto) nelle prove INVALSI 2018*, Roma, Invalsi <<https://bit.ly/2Jre9GS>>
- Martini A. (a cura di) (2019), *L'effetto scuola (valore aggiunto) nelle prove INVALSI 2019*, Roma, Invalsi (in corso di pubblicazione)
- OECD (2008), *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools*, Paris, OECD Publishing
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*, Vol. II, Paris, OECD Publishing
- Papay, J.P. (2011), Different tests, different answers. The stability of teacher value-added estimates across outcome measures, *American Educational Research Journal*, n.48, pp.163-193
- Peterson P.E., West M.R. (eds.) (2003), *No child left behind? The politics and practice of school accountability*, Washington-D.C., Brookings Institution Press
- Raudenbush S.W., Bryk A.S. (2002), *Hierarchical Linear Models. Applications and data analysis methods* (2nd ed.), Thousand Oaks CA, Sage
- Rosenkvist M.A. (2010), *Using student test results for accountability and improvement. A literature review*, OECD EWP n.54, Paris, OECD Publishing
- Rothstein J. (2009), Student sorting and bias in value-added estimation. Selection on observables and unobservables, *Education Finance and Policy*, n.4, pp.537-571
- Rutter M. (1983), School effects on pupil progress-Findings and policy implications, *Child Development*, 54, n.1, pp.1-29
- Sanders W.L. (1998), Value-added assessment, *School Administrator*, n.55, pp.24-77
- Sanders W.L., Horn S.P. (1995), The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): mixed methodology in educational assessment, in Shinkfield A.J., Stufflebeam D.L. (eds.), *Teacher evaluation: guide to effective practice*, Boston, Kluwer Academic Publishers, pp.337-376
- Scheerens J. (2018), *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della knowledge base*, Milano, Springer Healthcare Italia s.r.l.
- Snijders T., Bosker R. (1999), *Multilevel Analysis*, London, Sage
- Teddlie C., Reynolds D. (2000), *The international handbook of school effectiveness research*, NewYork-London, Routledge-Falmer Press
- Thrupp M. (1997), *The School Mix Effect: How the Social Class Composition of School Intakes Shapes School Processes and Student Achievement*, Chicago, paper presented to the AERA 1997 Annual Meeting
- Van de Grift W. (2009), Reliability and validity in measuring the value added of Schools, *School Effectiveness and School Improvement*, n.20, pp.269-285

Angela Martini

angela.martini44@gmail.com

Laureata a Padova in Filosofia e in Psicologia sperimentale, dopo aver lavorato nella scuola come insegnante e dirigente, dal 1999 si occupa stabilmente di ricerca nell'ambito della valutazione oggettiva degli apprendimenti, della valutazione delle scuole, della comparazione e valutazione dei sistemi scolastici e di analisi dei dati delle indagini internazionali sul rendimento scolastico. Da diversi anni collabora con l'Invalsi alla costruzione delle prove per la rilevazione degli apprendimenti e all'analisi dei dati delle rilevazioni. È autrice di numerosi saggi e articoli pubblicati su riviste italiane e straniere.

Il divario (in)colmabile?

Le differenze negli apprendimenti degli studenti fra Nord e Sud Italia

Patrizia Falzetti
INVALSI

Chiara Sacco
INVALSI

L'Italia è storicamente caratterizzata da una grande complessità territoriale che si rispecchia nella frammentazione del sistema scolastico italiano, dove le regioni del Mezzogiorno, contrapposte alle regioni del Nord, soffrono di forti ritardi. Questo fenomeno emerge sia dalle rilevazioni nazionali che da quelle internazionali e riguarda tutti gli ambiti indagati. In questo lavoro si propone un'approfondita analisi nel tempo del divario fra Nord e Sud, a partire dai risultati delle prove Invalsi, in Italiano e Matematica, sia della scuola primaria che della scuola secondaria dal 2013 al 2019.

Italy is historically characterized by great territorial complexity, which is reflected in the fragmentation of the Italian school system, where the southern regions, in contrast with the northern regions, suffer from strong gaps. This factor is evident from both national and international surveys and concerns all the issues studied here. This contribution proposes an extensive analysis of the gap between North and South across time, based on primary and secondary school students' results in Invalsi tests, in Reading and Maths, between 2013 and 2019.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-3

Citazione

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

Parole chiave

Qualità dell'istruzione
Risultati dell'apprendimento
Studente

Key words

Quality of education
Learning outcomes
Student

1. Introduzione

Studi economici e sociali hanno evidenziato il ruolo cruciale giocato dall'istruzione per lo sviluppo economico di un Paese (Hanushek e Woessmann 2011), in quanto essa influenza non solo i livelli di benessere individuali, ma in vario modo anche quelli collettivi. Ricerche empiriche internazionali hanno inoltre dimostrato che quantità e qualità dell'istruzione hanno in primo luogo un effetto immediato sulle prospettive individuali occupazionali e di reddito (Krueger e Lindahl 2001; Hanushek e Woessmann 2008); è stato anche evidenziato come l'istruzione non solo sia fondamentale per la partecipazione attiva dei cittadini alla vita

sociale e politica e per la partecipazione dei cittadini ai processi di sviluppo (Lochner 2011), ma sia anche fortemente correlata con lo stato di salute, la speranza di vita e il tasso di criminalità, influenzando quindi in senso ampio varie componenti che definiscono lo sviluppo e il grado di benessere della collettività. Negli ultimi anni, l'Unione europea e gli Stati membri delle Nazioni Unite si sono mossi per promuovere e rafforzare il sistema educativo di ciascun Paese, sostenendo la necessità di raggiungere determinati target in termini di efficienza ed equità, al fine di garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa per tutti (European Union 2009; United Nations 2015).

Storicamente l'Italia è caratterizzata da una grande complessità territoriale che si rispecchia nella frammentazione del sistema scolastico, dove le regioni del Mezzogiorno, contrapposte alle regioni del Nord, soffrono di forti ritardi. Infatti, sebbene il sistema scolastico italiano sia gestito centralmente dal Ministero dell'Istruzione, dai dati disponibili emerge una realtà preoccupante, in cui le macroaree non sono omogenee sia per quanto concerne la 'quantità' dell'istruzione, intesa come partecipazione e conseguimento di titoli, sia per quanto riguarda la qualità dell'istruzione, ovvero le competenze degli studenti. Il nostro sistema scolastico risulta ancora lontano dall'obiettivo di equità, ovvero quello di assicurare a tutti gli studenti, a prescindere dalla loro provenienza e dal background socio-economico e culturale, le stesse possibilità in termini di quantità e qualità dell'istruzione. Le rilevazioni nazionali (Invalsi) e internazionali (OCSE-PISA, IEA-TIMSS, ecc.) rilevano, ormai da diversi anni, nelle regioni del Mezzogiorno livelli di apprendimento decisamente inferiori rispetto a quelli del resto del Paese e agli standard internazionali (Invalsi 2018 e 2019; OECD 2016). Benadusi *et al.* (2010) hanno infatti dimostrato che uno dei principali fattori di disuguaglianza nel rendimento scolastico degli studenti risiede proprio nel divario tra le macroaree italiane (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Sud e Isole). Diversi sono stati gli studi che hanno analizzato la forte variazione nei livelli degli apprendimenti degli studenti proprio fra le macroaree geografiche in Italia. Agasisti e Cordero-Ferrera (2013) hanno proposto un'analisi dei dati PISA 2006 per studiare le disparità tra le regioni del sistema educativo in Italia e in Spagna. Costanzo e Desimoni (2017) hanno studiato le disuguaglianze nell'istruzione in Italia a partire dai dati Invalsi della scuola primaria. Sebbene la scissione geografica del sistema scolastico italiano sia nota, l'alta variabilità all'interno e tra le regioni del Sud suggerisce una realtà complessa e multiforme (Benadusi *et al.* 2010; Bratti *et al.* 2007). Diversi studi si sono soffermati inoltre sull'analisi e l'identificazione dei fattori sottostanti il divario di competenze tra le macroaree geografiche in Italia, tenendo nuovamente conto del fatto che il sistema scolastico italiano è fortemente centralizzato, caratterizzato quindi da un'unica organizzazione lungo tutto il territorio nazionale. Il diverso status socio-economico che contraddistingue le

regioni del Nord e del Sud gioca un ruolo chiave sui livelli di apprendimento (Checchi e Peragine 2005; Braga e Checchi 2010). Diversi autori hanno infatti dimostrato che chi vive in condizioni di svantaggio socio-economico e culturale ha minore possibilità di raggiungere buoni risultati durante il percorso scolastico (Brunello e Checchi 2007; Raimondi *et al.* 2013). Come noto, le regioni del Mezzogiorno sono caratterizzate da uno status socio-economico-culturale, misurato dall'indice ESCS (*Economic-Social-Cultural Index*) stimato annualmente dall'Invalsi sulla base della procedura standard dell'OECD (2005), mediamente più basso di quello degli studenti del resto del Paese. Una recente analisi della relazione fra il PIL per abitante nel 2017 nelle regioni italiane e i risultati delle prove Invalsi nella classe terza della scuola secondaria di 1° grado dell'anno scolastico 2017-18 (Martini 2020) ha messo in luce che i peggiori livelli di apprendimento nelle regioni del Mezzogiorno non sono interamente giustificati dal minor grado di sviluppo economico, anche se questo certamente gioca un ruolo cruciale, in particolare se si tiene conto dei rapporti tra istruzione e mercato del lavoro. Infatti, un altro fattore esplicativo emerso più volte in letteratura e ampiamente dibattuto è quello del 'contesto per sé': a parità di tipologia di scuola, di condizioni socio-economiche degli studenti, di infrastrutture, l'efficacia di una scuola del Sud risulta essere inferiore a quella di una scuola del Centro-Nord; il gap territoriale evidenziato nella distribuzione del valore aggiunto corrobora questa tesi (Martini 2019). Una possibile spiegazione risiede nel cosiddetto *neighborhood effect* (Jenks e Mayer 1990). Il termine *neighborhood* sta ad indicare la comunità locale, intesa come caratteristiche delle persone, delle strutture e delle istituzioni, in cui lo studente risiede e che contribuisce ad influenzarne i comportamenti, le convinzioni personali e gli atteggiamenti. Al centro quindi di questa ipotesi risiede proprio il rapporto fra l'individuo e la comunità locale e come l'ambiente influenza le possibilità di vita dell'individuo, indipendentemente dalle caratteristiche individuali e della famiglia. L'effetto del vicinato sugli apprendimenti è ampiamente dibattuto (Clampet-Lundquist e Massey 2008; Ludwig *et al.* 2008; Sampson 2008). Burdick-Will *et al.* (2011) sottolineano la rilevanza del *neighborhood* nello spiegare i risultati accademici degli studenti, in particolare in determinate circostanze, e propongono un'appro-

fondita analisi dell'effetto della comunità locale sugli apprendimenti a partire dal confronto dei risultati ottenuti in letteratura relativi a studi sperimentali, quasi-sperimentali e osservazionali.

Il presente lavoro si propone di verificare come l'istruzione in termini qualitativi, ovvero di competenze degli studenti, è distribuita in Italia. In particolare, si pone l'attenzione sull'analisi nel tempo del divario fra il Nord e il Sud, a partire dai risultati delle prove Invalsi, in Italiano e Matematica, sia della scuola primaria che della scuola secondaria dal 2013 al 2019, cercando di individuare in che direzione il Mezzogiorno si sta muovendo. Il Sud è riuscito in questi anni a colmare il divario con il Nord? Per quali gradi scolastici si è manifestato un miglioramento o un peggioramento nel corso di questi anni? Tutte le regioni del Sud si muovono nella stessa direzione? Ci sono delle aree di eccellenza?

2. La misurazione degli apprendimenti: le prove Invalsi

Sin dal 2004 l'Invalsi rileva periodicamente gli apprendimenti degli studenti al termine di alcuni precisi gradi scolastici. Le prove di apprendimento rientrano nel campo della valutazione individuale terminale (o valutazione sommativa) e sono volte ad accertare i livelli generali e specifici di apprendimento in Italiano, Matematica e Inglese, in coerenza con le indicazioni nazionali per il curriculum. I gradi scolastici interessati dalle rilevazioni sono in numero differente per segmento scolastico. In particolare la scuola primaria vede indagati i gradi 2 (classe II) e 5 (classe V) a partire dal 2008-09 con una prova di Italiano (comprensione della lettura), una prova di Matematica e, a partire dall'anno scolastico 2017-18 solo nella classe V, una prova di Inglese (*Listening e Reading*); tali prove si svolgono in modalità cartacea. Nella scuola secondaria di I° grado, le prove si sono svolte a partire dall'anno scolastico 2007-08, al grado 8, classe terza, (all'interno dell'esame di Stato) in Italiano e Matematica in modalità cartacea fino al 2016-17, mentre a partire dal 2017-18 le prove sono state somministrate in modalità *Computer Based Test* (CBT). A partire dal 2009-10, le prove Invalsi si sono svolte anche al grado 6 (classi prime della scuola secondaria di I° grado), fino al 2012-13, anno in cui è stato poi deciso di non somministrare le prove in due gradi scolastici adiacenti che avrebbero visti coinvolti gli stessi stu-

denti. Si è deciso quindi di fornire i dati al grado scolastico 6 utilizzando il collegamento degli studenti da un anno all'altro attraverso la matricola rilasciata dal Ministero dell'Istruzione a ciascuno studente (il codice SIDI). Per la secondaria di II° grado, le prove si sono svolte a partire dall'anno scolastico 2010-11 al grado 10 (classe seconda), ovvero al termine del biennio comune, in Italiano e Matematica, in modalità cartacea fino al 2016-17 e in modalità CBT dal 2017-18; nel 2018-19 si è arrivati a concludere il secondo ciclo scolastico con la somministrazione delle prove in modalità CBT al grado 13 (classe quinta) in Italiano, Matematica e Inglese (*Listening e Reading*).

L'anno scolastico 2017-2018 ha portato profondi cambiamenti per le rilevazioni Invalsi della scuola secondaria di I° e II° grado. Uno dei cambiamenti che ha maggiormente influenzato il processo di costruzione delle prove Invalsi, il disegno della prova stessa nonché l'analisi dei dati è il passaggio dalle prove in modalità cartacea alle prove in modalità CBT (Desimoni *et al.* 2018). Questa nuova impostazione ha permesso la somministrazione agli alunni di prove in parte differenti tra loro ma comunque equivalenti; tutte le prove infatti dal punto di vista psicometrico condividono le stesse caratteristiche in termini di contenuto, di struttura, di lunghezza e di difficoltà. Per quanto riguarda il microdato, il passaggio alle prove CBT ha comportato il superamento dell'annoso fenomeno del *cheating* su tutta la popolazione, da sempre considerato uno dei punti deboli dello strumento. Il *cheating*, il cui significato letterale è 'imbrogliare', 'barare', è un fenomeno che si è diffuso già dai primi anni di somministrazione delle prove Invalsi e, soprattutto, in alcune particolari regioni; per *cheating* si intende quel comportamento opportunistico tenuto in classe dagli studenti (*student cheating*) o dall'insegnante (*teacher cheating*) che incide sul risultato di scuole, in quanto tende a falsare i risultati in positivo rispetto alla reale situazione di apprendimento. Per *student cheating* si intende l'azione degli studenti di copiare da altri studenti o da libri o da altre fonti; per *teacher cheating* si intende invece l'azione condotta dagli insegnanti, la quale si può effettuare fornendo le risposte agli studenti o lasciando che gli studenti facciano *student cheating* (Agasisti *et al.* 2015), o alterando le risposte nei modelli di inserimento dati da inviare all'Invalsi. Per fronteggiare tale problema l'Invalsi applica una procedura di individuazione dell'indice di propensione al *cheating* che

Tabella 1
Numero di scuole per grado scolastico e materia per ciascun anno di rilevazione

Grado	Italiano							Matematica						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2	6700	6779	6144	6737	6608	6700	6607	7169	6769	6302	6743	6687	6633	6613
5	6657	6735	6106	6746	6604	6657	6570	7133	6735	6248	6750	6676	6595	6580
8	5772	5857	5873	5792	5803	5772	5752	5918	5857	5880	5799	5811	5780	5760
10	3834	3246	3116	3392	3692	3945	3968	4183	3256	3118	3396	3698	3827	3975

Fonte: elaborazioni delle Autrici su dati Invalsi

utilizza poi per correggere il punteggio osservato ottenuto dallo studente (Quintano *et al.* 2009; Longobardi *et al.* 2018). Questa precisazione è indispensabile poiché i punteggi degli studenti dal 2013 (primo anno di rilevazione utilizzato) al 2017 sono corretti secondo la procedura sopra indicata in tutti i gradi scolastici; dal 2018 (anno di rilevazione) per il grado 8 e il grado 10 con l'introduzione delle prove CBT non è stato necessario correggere i punteggi, mentre lo è stato per i gradi 2 e 5. Tale procedura statistica interviene a posteriori su un vulnus nei dati, lavorando solo sull'unità minima di aggregazione, la classe, e tende in alcuni casi isolati a schiacciare la distribuzione di tutti gli studenti della classe stessa verso il basso, anche di quelli che avrebbero risposto correttamente alle domande¹.

In ultimo, la modalità CBT consente lo studio diacronico dei risultati degli studenti italiani nelle prove standardizzate, in quanto le prove delle indagini CBT sono ancorate fra loro, costruite quindi sulla stessa scala metrica e direttamente confrontabili. Le prove per i gradi 2 e 5 (fino al 2018-2019) e per i gradi 8 e 10 fino all'anno di rilevazione 2017 sono *cross sectional*. Ciò significa che i punteggi ottenuti da ciascuna indagine non sono direttamente confrontabili tra loro e questo perché le prove sono sempre diverse e non hanno *items* in comune che le possano 'ancora-

re' nel tempo mettendole su una stessa scala di misurazione.

I dati utilizzati nel presente lavoro provengono dalle Rilevazioni Invalsi, somministrate a tutta la popolazione studentesca dei gradi 2 e 5 della scuola primaria, del grado 8 della scuola secondaria di I° grado e del grado 10 della scuola secondaria di II° grado dal 2013 al 2019 (tabella 1). In particolare sono state prese in considerazione solo le scuole che hanno avuto la partecipazione alle prove Invalsi, considerando ciascuna materia separatamente, di almeno il 50% degli studenti.

Poiché la struttura delle prove fino al 2017-2018, come esposto sopra, non permette un confronto delle stesse, è stato necessario standardizzare tutte le basi dati rispetto alla media e alla deviazione standard dell'anno di riferimento. La trasformazione dei punteggi in punteggi standardizzati equivale a esprimere i valori come distanza dalla media nazionale in termini di deviazioni standard (utilizzando la deviazione standard come unità di misura). Con questa operazione è possibile fare confronti tra regioni in diversi anni di rilevazione e confrontare la stessa area geografica in diversi anni di rilevazione². Le materie oggetto dello studio sono Italiano (Comprensione della lettura) e Matematica, poiché la lingua Inglese è stata inserita solo da pochi anni e non permetterebbe di avere una serie storica.

1 Questi casi vengono definiti 'falsi positivi' quando riguardano intere classi.

2 Ogni punteggio che si discosta dal valore di riferimento nazionale viene interpretato come differenza in termini di deviazione standard dalla media: se la media nazionale è pari a 0 e il punteggio medio conseguito dalla regione nel 2016 è pari a 0,5 e quello conseguito dalla stessa regione nel 2017 è pari a 1, vuol dire che la regione nel 2017 dista dalla media il doppio rispetto al 2016.

3. Uno sguardo d'insieme ai risultati delle prove Invalsi dal 2013 al 2019 in Italia

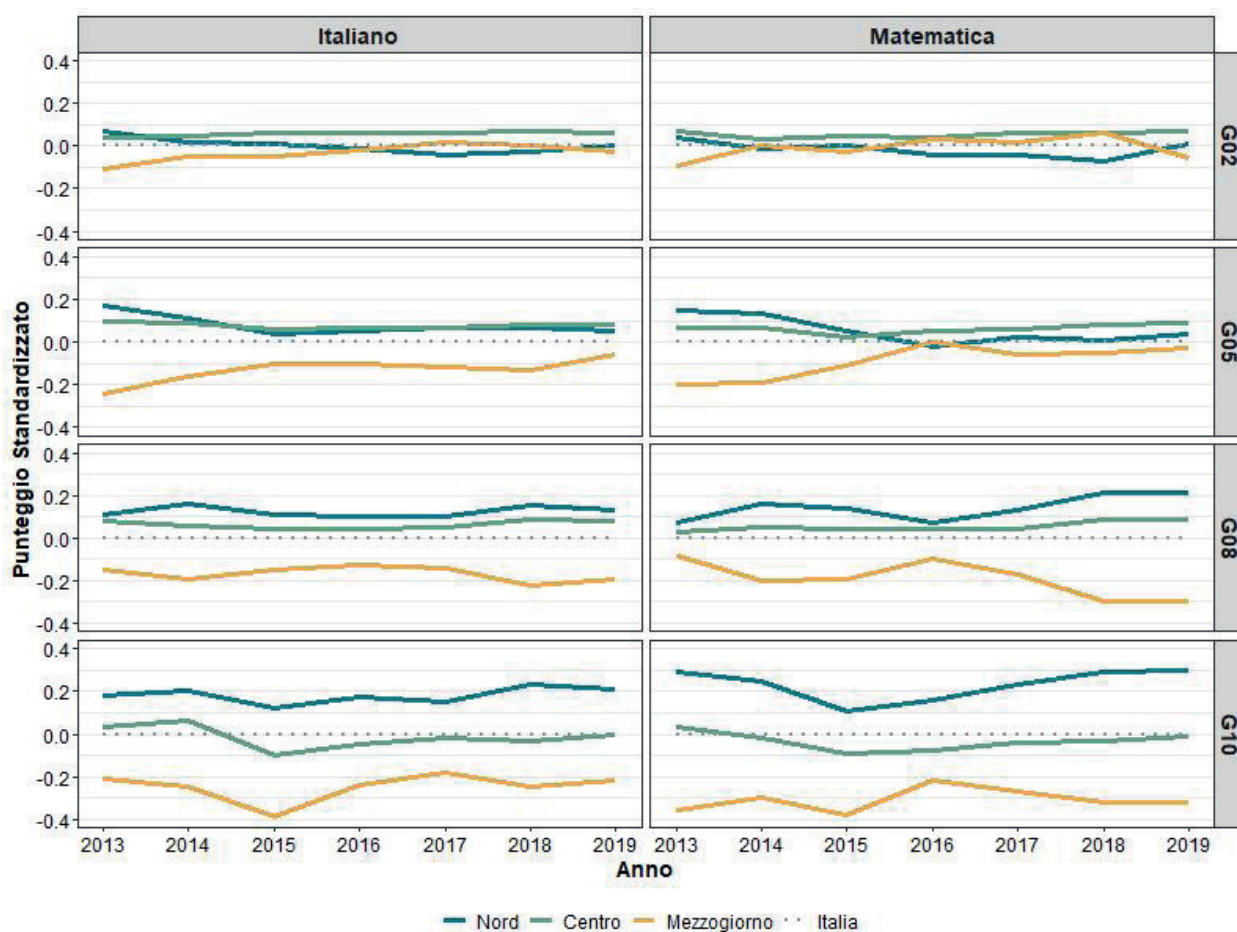
Nella figura 1 è illustrata una panoramica, per ciascun grado scolastico, del livello degli apprendimenti, misurato attraverso il punteggio standardizzato alle prove Invalsi dal 2013 al 2019 per le tre diverse aree geografiche; sono indicati il Nord in blu, il Centro in verde e il Mezzogiorno in giallo. I riquadri a sinistra contengono le informazioni per l'Italiano, quelli a destra per la Matematica mentre i gradi scolastici dal grado 2 al grado 10 sono elencati in ordine crescente. All'interno di ciascun grafico è rappresentata, attraverso una linea grigia tratteggiata, la media nazionale.

Osservando le classi seconde, si può notare che i livelli degli apprendimenti medi delle tre aree geografiche si muovono tutti intorno alla media nazionale,

centrata sullo zero. Dal 2013 al 2019 non ci sono stati forti cambiamenti né in Italiano né in Matematica, si può notare comunque un leggero e costante miglioramento dei risultati del Mezzogiorno. Questo è segno che la scuola primaria, per lo meno in corrispondenza dei primi anni scolastici, garantisce a tutti gli alunni lo stesso livello di preparazione, indipendentemente dall'area geografica in cui è situata la scuola.

A distanza di soli tre anni, osservando l'ultimo anno della scuola primaria si delinea una situazione fortemente diversa (in senso positivo) da quanto osservato in corrispondenza delle classi seconde. Nel 2013, la distanza fra i livelli di apprendimento del Mezzogiorno e quelli del Nord e del Centro è di, rispettivamente, 0,41 e 0,34 punti in Italiano e 0,35 e 0,27 punti in Matematica. Si nota poi un forte miglioramento

Figura 1
Trend del livello medio degli apprendimenti di Italiano e Matematica per ciascun grado scolastico per area geografica



Fonte: elaborazioni delle Autrici su dati Invalsi

del livello medio degli apprendimenti nel Mezzogiorno fra il 2013 ed il 2015 in Italiano e fino al 2016 per Matematica. In particolare, nel 2016 il Mezzogiorno registra per Matematica un aumento di 0,2 deviazioni standard rispetto al 2013, ottenendo così dei risultati scolastici in media addirittura superiori, anche se di pochissimo, rispetto a quelli del Nord. Dal 2016 al 2019, i livelli di apprendimento in Matematica si stabilizzano intorno al valore medio nazionale. Il miglioramento del livello di apprendimento in Italiano è invece il risultato di un processo più graduale, fra il 2013 e il 2015 si registra una crescita pari a 0,14 punti, mentre fra il 2015 e il 2018 si osserva una stabilizzazione dei risultati scolastici nel Mezzogiorno, per poi crescere nuovamente di 0,07 deviazioni standard fra il 2018 e il 2019. Nel 2019 il divario fra il Mezzogiorno e il Nord risulta essere fortemente ridotto rispetto al dato di partenza, attestandosi intorno a 0,11 punti in Italiano e 0,7 in Matematica.

L'analisi nel tempo degli apprendimenti medi della scuola secondaria di I° grado evidenzia una situazione nel Mezzogiorno drasticamente lontana da quella del Centro e del Nord. I livelli di apprendimento in Italiano dal 2013 al 2016, nel Mezzogiorno si posizionano sempre al di sotto della media nazionale oscillando intorno a un valore medio di -0,2 punti standard, mentre al Nord e al Centro si posizionano sempre sopra la media nazionale. Il divario fra il Nord e il Mezzogiorno dal 2013 al 2019 è crescente: nel 2013 il Nord distanziava il Mezzogiorno nelle performance medie in Italiano di 0,26 deviazioni standard, mentre nel 2019 tale distanza risulta pari a 0,32 punti standard. Per la Matematica, l'andamento del livello di apprendimento nel tempo delinea nel Mezzogiorno una situazione di costante peggioramento. Dal 2016 in poi si osserva infatti una forte decrescita: mentre nel 2016 il punteggio alle prove Invalsi di Matematica risulta pari a -0,10 deviazioni standard dalla media nazionale, nel 2019 la distanza dalla media nazionale risulta triplicata con un punteggio pari a -0,30, ampliando così la distanza con il Nord Italia che arriva addirittura a 0,50 punti rispetto ai soli 0,15 punti di differenza che si osservano in partenza.

Il distacco fra il Nord e il Mezzogiorno è ancora più evidente nella scuola secondaria di II° grado. Osservando sempre i grafici in figura 1, i livelli di apprendimento in Italiano del Nord e del Mezzogiorno sembrano correre su due binari paralleli, muovendosi nello

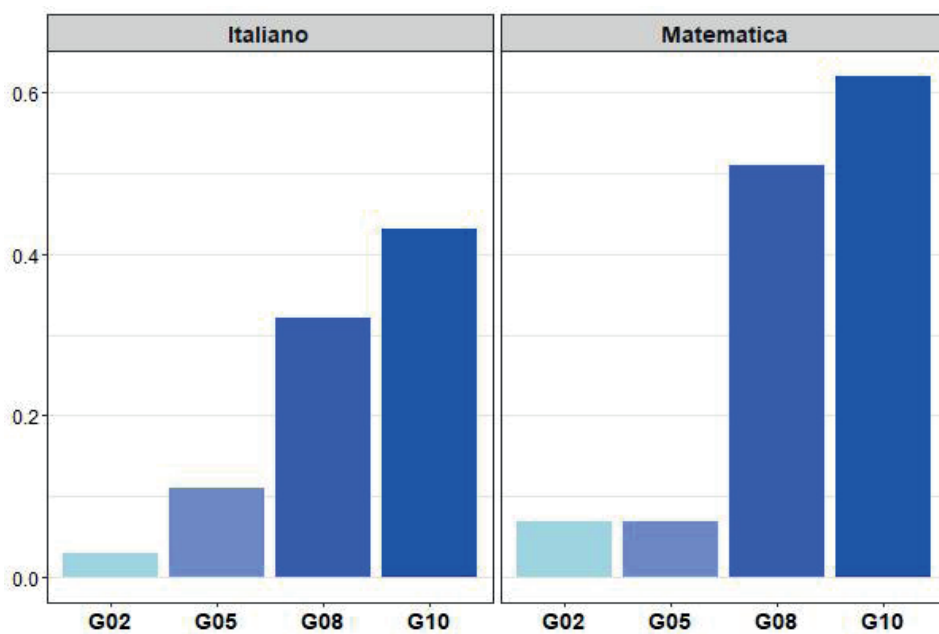
stesso modo fra il 2013 e il 2019 mantenendo una distanza pressoché costante. Il Mezzogiorno registra nel 2013 e nel 2019 lo stesso valore pari a -0,2 deviazioni standard dalla media nazionale. Fra il 2013 e il 2015 si osserva un peggioramento delle performance scolastiche nel Mezzogiorno mentre dal 2015 in poi si osserva un miglioramento dei risultati scolastici, che riporta il Mezzogiorno agli stessi livelli del 2013. Anche per quanto concerne i risultati alle prove Invalsi di Matematica, mentre il Nord Italia si posiziona sempre al di sopra della media nazionale, nel Mezzogiorno i livelli di apprendimento risultano costantemente sotto la media nazionale variando da -0,22 nel 2015 a -0,32 nel 2019.

L'analisi del trend del livello medio degli apprendimenti in Italiano e Matematica sopra evidenziata ha portato alla luce due aspetti fondamentali del sistema scolastico.

In primo luogo, il divario fra Nord e Mezzogiorno tende ad ampliarsi all'aumentare del grado scolastico. Concentrando l'attenzione sui soli risultati alle prove Invalsi dell'ultimo anno sia in Italiano che in Matematica (figura 2), si conferma proprio questo aspetto, ovvero che la differenza del punteggio medio standardizzato tra il Nord e il Mezzogiorno aumenta all'aumentare del grado scolastico. Dalla figura 2 emerge in modo particolarmente preoccupante come il divario fra il Nord e il Mezzogiorno, in termini di punteggio standardizzato, all'ultimo anno della scuola secondaria di I° grado è già all'incirca tre volte più alto del divario osservato all'ultimo anno della scuola primaria in Italiano, e addirittura sette volte maggiore di quello osservato all'ultimo anno della primaria in Matematica; la situazione peggiora passando al II° ciclo di istruzione.

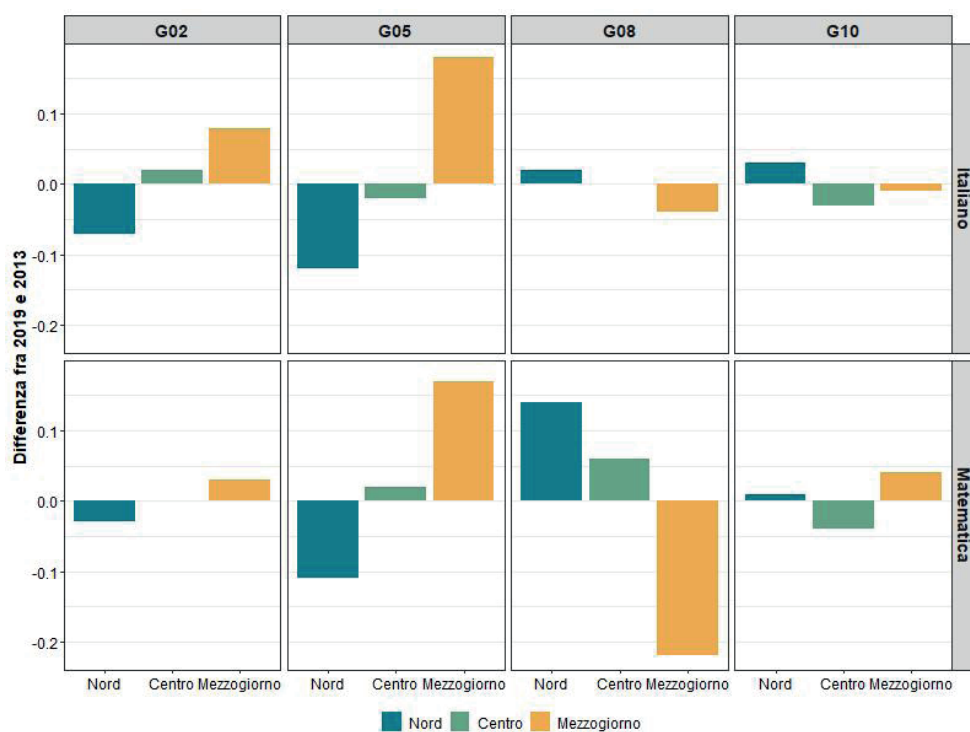
In secondo luogo, il sistema scolastico dal 2013 al 2019 ha mostrato un trend differente per la scuola primaria e per la scuola secondaria. Nella scuola primaria, in particolare l'ultimo anno, si è osservato nel Mezzogiorno un forte miglioramento del livello degli apprendimenti che si è di fatto avvicinato alla media nazionale, riuscendo così a colmare in parte il distacco con il Nord Italia. Il tasso di variazione del livello degli apprendimenti fra il 2013 ed il 2019, riportato in figura 3, evidenzia una crescita nel Mezzogiorno in tutta la scuola primaria in entrambe le materie oggetto di rilevazione; non si osserva lo stesso per il Nord Italia per il quale la variazione del livello medio degli

Figura 2
Scarto fra Nord e Mezzogiorno in termini di punteggio standardizzato nelle Prove Invalsi 2019 di Italiano e Matematica per grado scolastico



Fonte: elaborazioni delle Autrici su dati Invalsi

Figura 3
Differenza del livello degli apprendimenti di Italiano e Matematica fra il 2019 e il 2013 in corrispondenza di ciascuna area geografica, per ciascun grado



Fonte: elaborazioni delle Autrici su dati Invalsi

Figura 4
Divario fra il Nord e il Mezzogiorno dal 2013 al 2019 per ciascun grado scolastico e per ciascuna materia



Fonte: elaborazioni delle Autrici su dati Invalsi

apprendimenti fra il 2013 ed il 2019 risulta negativa per entrambe le classi della scuola primaria. In particolare, soffermandoci sull'ultimo grado della scuola primaria, nel Mezzogiorno si è registrato un aumento del punteggio medio alle prove Invalsi di Italiano e di Matematica rispettivamente del 18% e del 17%, mentre le performance medie nel Nord sono peggiorate del 12%, per la prova di Italiano e dell'11% per quella di Matematica. Purtroppo il miglioramento osservato nella scuola primaria nel Mezzogiorno non si osserva nella scuola secondaria. Infatti, mentre il Nord registra un miglioramento dei livelli di apprendimento per gli studenti all'ultimo anno della scuola secondaria di 1° grado in entrambe le materie, per il Mezzogiorno la scuola secondaria di 1° grado peggiora fortemente, soprattutto in Matematica. La diminuzione del livello medio degli apprendimenti in Matematica nel 2019 risulta essere pari al 22% rispetto al 2013. Al secondo anno della scuola secondaria di 1° grado, contrariamente al primo ciclo, si osserva di nuovo un leggero miglioramento, nel Mezzogiorno,

delle performance medie in Matematica nel 2019 rispetto al 2013.

Dall'analisi dei dati Invalsi emerge quindi che negli anni il divario fra Nord e Mezzogiorno nelle competenze degli studenti è diminuito solo nella scuola primaria mentre nella scuola secondaria è rimasto invariato o addirittura aumentato. A conferma di quanto appena detto, si può osservare la figura 4 che riporta la differenza in termini di punteggio standardizzato per ciascun grado e ciascuna materia dal 2013 al 2019. Al fine di facilitare la lettura dei dati e descrivere il trend nel tempo della differenza degli apprendimenti fra Nord e Mezzogiorno, è stata riportata in blu la retta interpolatrice ottima³. Si osserva che nella scuola primaria, all'aumentare degli anni il divario fra il Nord e il Mezzogiorno è diminuito, infatti l'interpolatrice ottima dei punti rappresentati è una retta decrescente. La retta che descrive il trend del divario all'ultimo anno della scuola secondaria di 1° grado è invece crescente; in particolare, si osserva un forte ampliamento del divario soprattutto nelle competen-

3 Il metodo dei minimi quadrati è stato utilizzato per identificare la retta che interpola meglio i dati al fine di illustrare graficamente il trend del divario fra Nord e Mezzogiorno nel tempo. Il tempo rappresentato dagli anni di rilevazione è trattato come una variabile continua.

ze degli studenti in Matematica. Per quanto riguarda invece il secondo anno della scuola secondaria di II° grado, il divario fra Nord e Mezzogiorno risulta rimasto invariato.

4. Le prove Invalsi nel Mezzogiorno

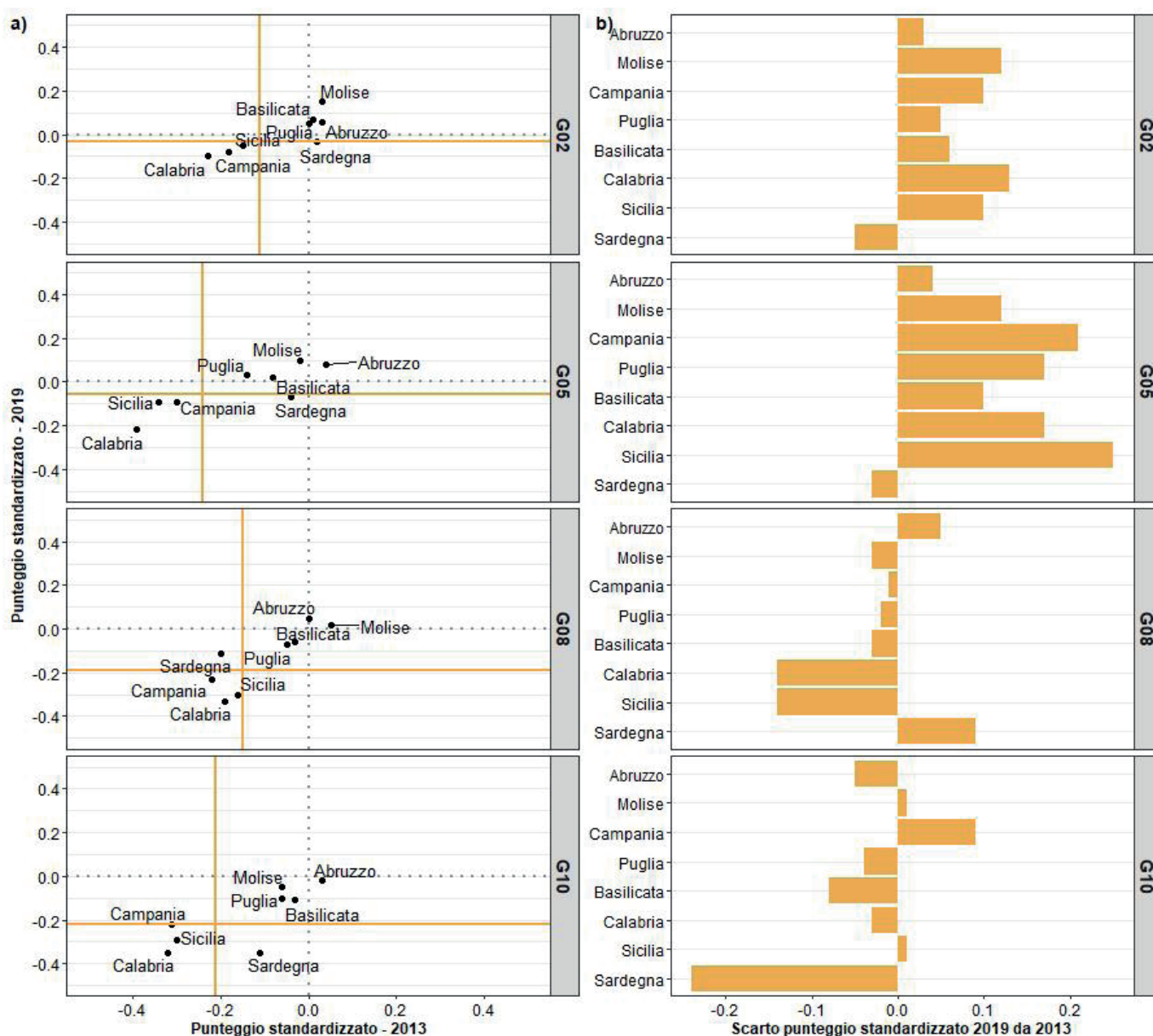
La situazione messa in luce dai dati Invalsi a livello di macroarea riportata nei paragrafi precedenti fa emergere ulteriori quesiti; viene naturale infatti domandarsi se e come le regioni del Mezzogiorno si differenziano tra loro in termini di apprendimenti scolastici. Per quali regioni e per quali gradi scolastici i risultati alle prove Invalsi sono migliorati dal 2013 al 2019? Per quali sono invece peggiorati? Insomma, ci si chiede se nel Mezzogiorno la situazione è uniforme o ci sono evidenze di alcune zone particolarmente in difficoltà e/o altre in miglioramento.

Da una prima analisi della distribuzione del punteggio standardizzato medio delle singole regioni ottenuto nei soli anni 2013 e 2019 (inizio e fine osservazione) alle prove Invalsi di Italiano (figura 5a) e alle prove Invalsi di Matematica (figura 6a), si osserva che le regioni Abruzzo, Molise, Basilicata e Puglia si trovano tutte nel primo quadrante, ovvero si posizionano al di sopra della media dell'area sia nel 2013 che nel 2019, e questo vale, per entrambe le materie, sia per le classi seconde che per le classi quinte della scuola primaria. Queste stesse quattro regioni si posizionano, inoltre, anche al di sopra della media nazionale sia nel 2013 che nel 2019 ma solo per l'Italiano. Per la Matematica invece, Molise, Basilicata e Puglia ottengono un punteggio sopra la media nazionale nel 2019 sia in corrispondenza del grado 2 che del grado 5, mentre nel 2013 si posiziona sopra la media nazionale solo la Basilicata. Osservando lo scarto in termini di punteggio standardizzato fra i risultati delle prove Invalsi di Matematica del 2019 e del 2013 riportato in figura 6b, il Molise risulta essere la regione con l'incremento più alto del livello medio di apprendimenti per il secondo anno della primaria (0,29), seguito da Puglia (0,10) e Abruzzo (0,05). L'unica regione che registra un peggioramento nel livello degli apprendimenti delle classi seconde della primaria, sia in Italiano che in Matematica, fra il 2013 ed il 2019, è la Sardegna che si posiziona sotto la media nazionale nel 2019 per entrambe le materie. I livelli medi degli apprendimenti di Italia-

no delle regioni Campania, Calabria e Sicilia risultano sotto la media nazionale e sotto la media dell'area, sia nel 2013 che nel 2019, in tutti e due i gradi scolastici della primaria. L'analisi della variazione del punteggio standardizzato fra il 2013 e il 2019 mette però in luce il miglioramento di queste regioni nel corso degli anni nella primaria. In particolare Sicilia e Campania, nelle prove Invalsi di Italiano somministrate alle classi quinte, raggiungono nel 2019 un punteggio più alto, rispettivamente, di 0,25 e 0,21 punti standardizzati rispetto al 2013, diminuendo così la distanza dalla media nazionale (figura 5b). Anche osservando l'andamento dei punteggi medi di Matematica, Sicilia e Campania sveltano per il netto miglioramento ottenuto nel 2019 rispetto al 2013 (rispettivamente 0,24 e 0,18 deviazioni standard dalla media nazionale, figura 6b), posizionandosi sotto la media nazionale ma a pochissima distanza (Sicilia: -0,04; Campania: -0,05).

Per quanto riguarda la scuola secondaria di I° e II° grado, le scuole del Mezzogiorno dal 2013 al 2019 non sono riuscite a migliorare il livello di apprendimento degli studenti. Il Molise e l'Abruzzo risultano essere le uniche due regioni con un punteggio, in Italiano, leggermente sopra la media nazionale nel 2019, seguite da Basilicata, Puglia e Sardegna che si trovano sopra la media dell'area. Campania, Calabria e Sicilia mostrano invece un punteggio al di sotto della media del Mezzogiorno sia nel 2013 che nel 2019. Analizzando, infatti, i risultati riportati in figura 5b e 6b, osserviamo che, per l'ultimo anno della scuola secondaria di I° grado, solo l'Abruzzo ha avuto un incremento del punteggio medio alle prove Invalsi sia di Italiano che di Matematica. Tutte le altre regioni, ad eccezione della Sardegna solo per l'Italiano, dal 2013 al 2019 hanno avuto un peggioramento delle performance. In particolare la Calabria e la Sicilia, nell'arco dei sette anni analizzati, non solo non sono riuscite a migliorare i livelli di apprendimento in Matematica, ma hanno perso rispettivamente 0,41 e 0,37 deviazioni standard dalla media nazionale. Per quanto riguarda la scuola secondaria di II° grado, il Mezzogiorno risulta ancora più eterogeneo. In Italiano l'Abruzzo e il Molise ottengono, nel 2019, un punteggio alle prove Invalsi prossimo a quello medio nazionale, seguiti poi da Puglia, Basilicata e Campania. Rispetto al 2013, la Campania risulta aver migliorato leggermente le proprie perfor-

Figura 5
Livello medio degli apprendimenti nelle prove Invalsi di Italiano delle regioni del Mezzogiorno



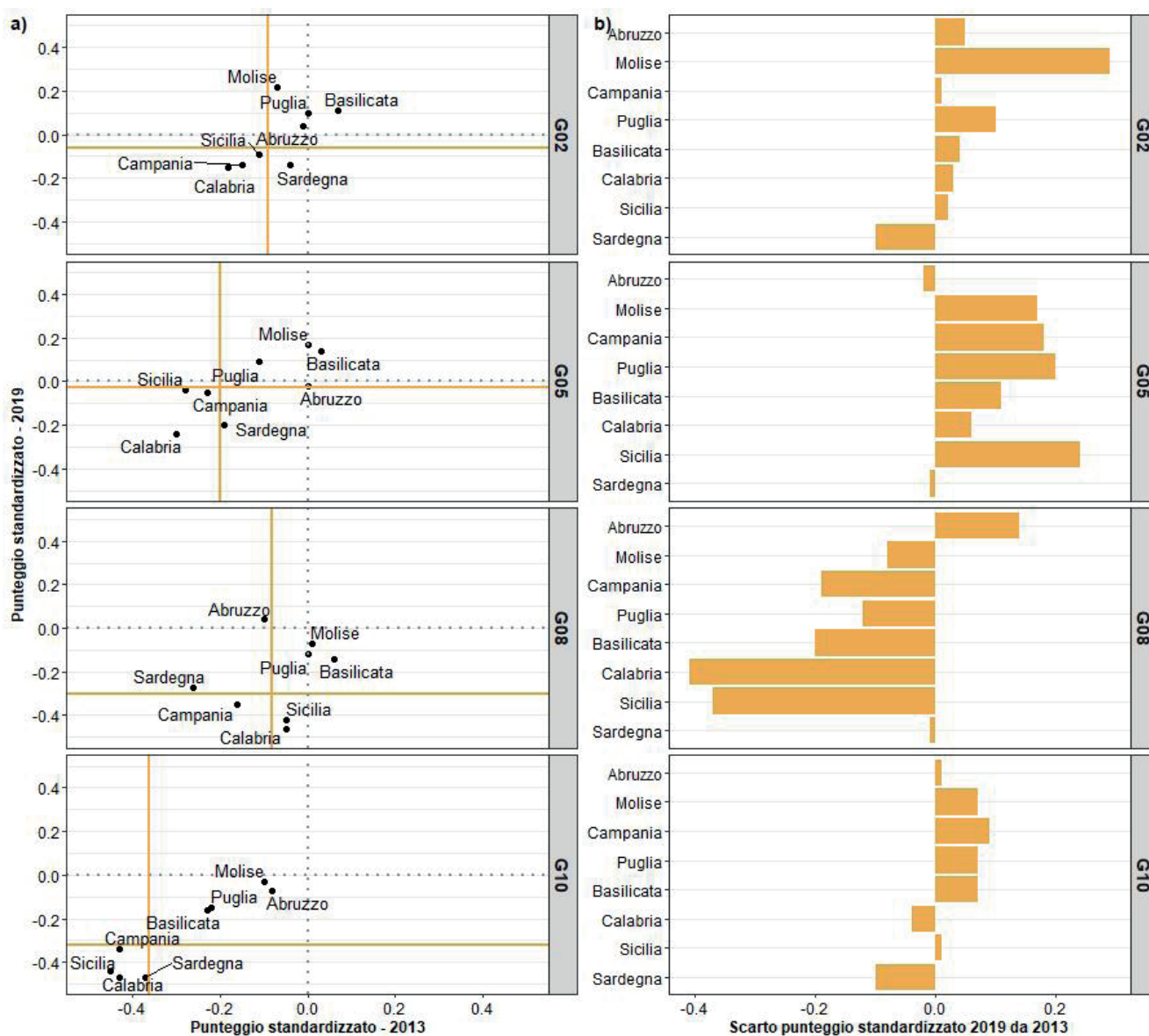
Note: a = confronto tra il livello medio degli apprendimenti del 2013 e del 2019 per ciascun grado scolastico rispetto alla media nazionale (linea grigia tratteggiata) e alla media del Mezzogiorno (linea gialla continua);
 b = differenza fra il livello medio degli apprendimenti del 2019 e del 2013 per ciascun grado.

Fonte: elaborazioni delle Autrici su dati Invalsi

mance medie in Italiano di 0,09 deviazioni standard. La Sardegna si distingue negativamente dalle altre regioni perché risulta essere la regione con la maggiore decrescita del livello medio di apprendimento fra il 2013 ed il 2019, seguita da Basilicata, Abruzzo, Puglia e Calabria. Per quanto riguarda le prove Invalsi di Matematica delle classi seconde della scuola

secondaria di II° grado, fra il 2013 e il 2019 non si osservano variazioni sostanziali dei punteggi medi delle singole regioni. Si osserva un leggero miglioramento delle performance in Matematica in Campania, Molise, Puglia e Basilicata, ma tutte le regioni si posizionano sotto la media nazionale sia nel 2013 che nel 2019.

Figura 6
Livello medio degli apprendimenti nelle prove Invalsi di Matematica delle regioni del Mezzogiorno



Note: a = confronto tra il livello medio degli apprendimenti del 2013 e del 2019 per ciascun grado scolastico rispetto alla media nazionale (linea grigia tratteggiata) e alla media del Mezzogiorno (linea gialla continua);

b = differenza fra il livello medio degli apprendimenti del 2019 e del 2013 per ciascun grado.

Fonte: elaborazioni delle Autrici su dati Invalsi

5. Criticità dei risultati ottenuti

Una delle criticità nei dati utilizzati per il presente lavoro è rappresentata dal fatto che in alcune aree del Paese la partecipazione alle prove Invalsi 2015 di maggio, esclusa la prova nel grado 8 che si trovava all'interno dell'esame di Stato, è stata più bassa rispetto agli anni precedenti e successivi (tabella 2). La

partecipazione non è stata uniforme sul territorio nazionale e varia in ragione degli ordini di scuola (Invalsi 2015).

Dal rapporto di quell'anno, nel paragrafo dedicato all'attendibilità dei dati (nello specifico riferito al campione nazionale ma estensibile all'intera popolazione) si evince anche il 'profilo' delle scuole non parte-

Tabella 2
Percentuale di scuole partecipanti per grado scolastico e materia per ciascun anno di rilevazione

Grado	Area	Italiano							Matematica						
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2	Nord	100%	98%	97%	99%	98%	99%	100%	100%	98%	99%	99%	99%	99%	100%
	Centro	98%	96%	93%	98%	97%	99%	100%	98%	96%	96%	98%	98%	98%	100%
	Mezzogiorno	98%	97%	75%	96%	95%	99%	100%	98%	97%	76%	95%	96%	97%	100%
5	Nord	99%	98%	97%	99%	98%	99%	100%	99%	98%	99%	99%	99%	99%	100%
	Centro	97%	95%	93%	98%	96%	99%	100%	97%	95%	96%	98%	97%	97%	99%
	Mezzogiorno	98%	97%	74%	95%	95%	98%	99%	98%	97%	76%	95%	96%	97%	99%
10	Nord	96%	85%	98%	94%	96%	99%	99%	96%	85%	98%	95%	96%	99%	99%
	Centro	89%	67%	89%	79%	91%	96%	97%	89%	67%	89%	79%	91%	95%	97%
	Mezzogiorno	85%	72%	64%	60%	78%	91%	91%	85%	72%	64%	60%	78%	90%	91%

Fonte: elaborazioni delle Autrici su dati Invalsi

cipanti o meglio degli studenti appartenenti a quelle scuole. In sostanza, le scuole primarie non partecipanti “paiono scuole i cui allievi conseguono risultati sistematicamente più bassi, provengono da un contesto socio-economico-culturale meno favorevole e nelle quali nell’anno passato si sono registrati comportamenti opportunistici (*cheating*) in misura maggiore”. Un discorso analogo si può fare per la scuola secondaria di secondo grado dove quelle non partecipanti sono “scuole nelle quali si riscontrano maggiori elementi di debolezza rispetto a quelle che hanno partecipato”. Si può inoltre notare che “l’astensionismo pare più evidente negli istituti professionali e meno nei licei, sintomo anche questo che le ragioni della mancata partecipazione alla rilevazione Invalsi sembrano aver trovato una presa più forte in quei segmenti dell’istruzione in cui, mediamente, i livelli di competenza degli allievi sono meno elevati e la condizione sociale meno favorevole, due tratti che, per altro, caratterizzano in generale rispetto al Centro-Nord le regioni meridionali e insulari del nostro Paese” (Invalsi 2015, 12 e 13).

É necessario quindi leggere i risultati relativi all’anno di rilevazione 2015 alla luce di quanto visto. In particolare, l’aumento del punteggio medio registrato nel Mezzogiorno nel 2015 potrebbe essere il risultato di una distorsione da ‘selezione’. Si è infatti visto che le scuole non partecipanti risultavano es-

sere quelle con punteggi sistematicamente più bassi. Dall’altra parte il miglioramento della primaria, in particolare del grado 5, non si è registrato solo nel 2015 ma è una tendenza che è validata dai risultati osservati anche negli anni successivi. Va quindi sottolineato che tale criticità non inficia l’analisi complessiva in quanto il trend del livello degli apprendimenti in Italia è stato analizzato a partire dal 2013, considerando sette anni di rilevazioni e, in particolare, sono stati evidenziati i risultati in termini di differenze nei livelli di apprendimento, per macroarea e per regione, fra il 2013 e il 2019.

Un secondo punto di criticità è dato dal cambiamento della modalità di somministrazione delle prove avvenuto nell’anno scolastico 2017-2018 nella scuola secondaria di I° e II° grado. Le differenze fra la versione cartacea e informatizzata dei test di apprendimento sono state il centro di diverse ricerche internazionali negli ultimi due decenni (McDonald 2002), in quanto anche a livello internazionale è avvenuto il passaggio delle prove dal cartaceo al formato computerizzato. Il passaggio dalla somministrazione cartacea a quella informatizzata della prova potrebbe aver portato ad accentuare le differenze fra il Nord e il Mezzogiorno in termini di rendimento degli studenti?

Un primo punto ampiamente trattato in letteratura relativo al passaggio alle prove CBT riguarda la costruzione della prova e la difficoltà dei sin-

goli item. Secondo l'OCSE gli item *computer-based* risulterebbero più facili da comprendere e consentirebbero un più ampio spettro di tipologie di risposta (OECD 2013 e 2014); altri studi sostengono invece che l'uso esclusivo di questa metodologia rispetto a quella cartacea inibirebbe la possibilità di utilizzare strategie di soluzione alternative dei quesiti (Bennett *et al.* 2008). Botta e Lasorsa (2017) hanno studiato l'effetto della migrazione da PPT a CBT sulle prove Invalsi di Matematica di grado 10, evidenziando le variazioni nel parametro di difficoltà degli item, nell'indice di discriminatività e nel numero di risposte omesse. In merito al primo aspetto, in generale la prova è risultata mediamente più difficile in formato *computer-based* anche se le differenze tra i singoli item risultano, nella maggior parte dei casi, di ridotta entità, e sono rilevanti solo per 12 item su 54. In merito al secondo aspetto si è osservato che gli item tendono complessivamente a mantenere lo stesso potere discriminante nella maggior parte dei casi per 38 item su 54. In ultimo si è osservata una consistente diminuzione delle risposte omesse nella modalità CBT, soprattutto nel caso delle domande aperte. Questo risultato avallerebbe alcune ipotesi (Richardson *et al.* 2002) secondo le quali la risoluzione di problemi in CBT può essere percepita come più stimolante e motivante, a prescindere dall'effettiva difficoltà del quesito posto. Il tasso di partecipazione (tabella 2), che per il Mezzogiorno è fortemente aumentato nel passaggio dal cartaceo al CBT, è indice anche del fatto che questo metodo di rilevazione è più congeniale agli studenti che lo padroneggiano con molta più sicurezza. Dalle analisi di questo lavoro si osserva che l'aumento della partecipazione alle prove Invalsi non ha portato nel lungo periodo a una variazione dei livelli di apprendimento nel grado 10, sia in termini di miglioramento che di peggioramento. Tale risultato è confermato dalle analisi che si focalizzano solo sulla differenza del dato registrato nel 2013 e nel 2019.

Nell'analisi delle differenze fra la versione cartacea e informatizzata dei test di apprendimento è stata inoltre posta dai ricercatori grande attenzione sull'effetto della familiarità con il computer sui risultati alle prove. L'evidenza empirica dell'impatto della familiarità con lo strumento sulle performance alle prove computerizzate è ancora ampiamente dibattuta in quanto conflittuale (Leeson 2006). Partendo da uno studio ri-

ferito agli insegnanti (Gui 2010) emerge che in Italia "gli insegnanti mostrano dotazioni mediali e frequenza d'uso dei media molto superiori alla popolazione e in linea con il segmento ad alto livello di istruzione" e che il minor uso di strumenti digitali in classe si è osservato nella scuola primaria. Questo dato non inficia i risultati delle nostre analisi relative al grado 2 e 5, in quanto il passaggio dal cartaceo al CBT in Italia ha coinvolto solo la scuola secondaria e la modalità di somministrazione delle prove Invalsi nella scuola primaria dal 2013 al 2019 non è stata modificata. Per quanto riguarda invece la scuola secondaria, Gui (2012) ha analizzato l'effetto della frequenza d'uso del computer dagli studenti sugli apprendimenti in Italia a partire dai dati PISA 2009. Da questo studio emerge che "al crescere della frequenza d'uso le performance di apprendimento crescono solo fino a un certo livello, salvo poi mostrare un veloce decremento. I ragazzi che utilizzano Internet e i nuovi media con una frequenza moderata ottengono risultati migliori dei non utenti, ma poi la curva scende fino al punto che gli utenti con le frequenze di utilizzo più alte hanno performance uguali o addirittura peggiori di chi non li usa mai" e questo vale per tutte le materie indagate dall'indagine: Lettura, Matematica, Scienze e Lettura digitale.

6. Conclusioni e ulteriori sviluppi

Il divario negli apprendimenti fra gli studenti del Nord e del Mezzogiorno è ancora oggi una questione delicata e che richiede la massima attenzione da parte delle istituzioni. L'analisi nel tempo di tale divario proposta in questo lavoro ha permesso di svelare una struttura eterogenea della distribuzione del livello degli apprendimenti nel tempo nel territorio fortemente legata al ciclo scolastico. Due sono i risultati chiave emersi dai dati discussi. In primo luogo, focalizzandoci sul 2019, è evidente che il divario fra Nord e Mezzogiorno tende ad ampliarsi all'aumentare del grado scolastico. I risultati del 2019 sono però lo specchio di un percorso diverso intrapreso nelle due macroaree nel corso degli anni. Dall'analisi dei dati Invalsi emerge che il divario fra Nord e Mezzogiorno nelle competenze degli studenti è diminuito solo nella scuola primaria, mentre nella scuola secondaria è rimasto invariato o addirittura aumentato.

La scuola primaria, in particolare in corrispondenza delle classi quinte, ha visto nel Mezzogiorno un for-

te miglioramento del livello degli apprendimenti che si è di fatto avvicinato alla media nazionale, riuscendo così a colmare il distacco con il Nord Italia. Sebbene si leggano cenni di miglioramento, più o meno forti, in tutte le regioni del Mezzogiorno, ad esclusione della Sardegna, è importante continuare a monitorare la situazione poiché regioni come Calabria, Sicilia, Campania e Sardegna stessa mostrano comunque un maggiore grado di arretratezza in termini di competenze scolastiche rispetto al resto dell'Italia. L'apprendimento è infatti un processo cumulativo dove la scuola primaria gioca un ruolo cruciale in quanto piccole differenze iniziali si ripercuotono a cascata, tendendo ad ampliarsi, sullo sviluppo successivo (Merton 1968).

Il punto dolente rimane la scuola secondaria, sia di I° che di II° grado, che è invece bloccata in una situazione che vede il Mezzogiorno, in termini di performance scolastiche, decisamente distante dal Nord Italia. Le competenze in Matematica e in Italiano degli studenti all'ultimo anno della scuola secondaria di I° grado, che partivano già da livelli bassi rispetto alla media nazionale, sono crollate fra il 2013 e il 2019 in sei delle otto regioni del Sud Italia. Le scuole secondarie di II° grado in generale sembrano muoversi molto lentamente in tutta Italia. Il Mezzogiorno è comunque costantemente superato dal Nord in termini di performance scolastiche e solo il Molise e l'Abruzzo si avvicinano agli standard nazionali.

Mentre nella scuola primaria si distingue con una connotazione negativa la Sardegna in quanto, contrariamente a tutte le altre regioni del Mezzogiorno, non ha un *pattern* positivo, l'Abruzzo si distingue per un andamento positivo nella secondaria di I° grado poiché risulta essere l'unica regione del Mezzogiorno che ha visto una crescita delle competenze degli studenti sia in Italiano che in Matematica dal 2013 al 2019.

Per entrambe le regioni sarà necessario in lavori futuri eseguire ulteriori analisi di approfondimento. L'importanza della scuola primaria nel percorso formativo degli studenti, rende indispensabile un approfondimento mirato sulla Sardegna al fine di individuare le cause di tale andamento. Dall'altra parte, una più approfondita analisi dell'Abruzzo potrebbe portare all'individuazione di buone pratiche nella scuola secondaria di I° grado che, se condivise, potrebbero innescare circoli virtuosi di miglioramento anche per le altre regioni.

Il presente lavoro ha messo in luce che sebbene ci siano dei segnali positivi, la strada da percorrere per colmare il divario fra Nord e Sud è ancora lunga. Al fine di migliorare i livelli di apprendimento delle regioni meridionali e insulari è innanzitutto necessario procedere con delle analisi più precise e puntuali sul Mezzogiorno mirate a individuare le variabili determinanti sulle quali investire. Diversi lavori in questi ultimi anni si muovono in questa direzione, non solo dal punto di vista della ricerca scientifica (Donno *et al.* 2020) ma anche a livello istituzionale. Citando una delle attività più recenti, a luglio 2020 il Ministero dell'Istruzione ha presentato il portale *Riduciamo i divari*, realizzato dal Ministero stesso in collaborazione con l'impresa sociale *Con i bambini*; il portale è uno strumento rivolto alle scuole dei territori in maggiore difficoltà e che servirà a coordinare le attività e le proposte progettuali finalizzate al superamento dei divari territoriali nei processi di apprendimento⁴. Il piano di intervento è realizzato in collaborazione con l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (Indire), l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi) e con le Regioni e prevede un Piano di intervento per la riduzione dei divari territoriali in istruzione proprio nelle regioni Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia.

4 <https://bit.ly/3aQvNQ5>

Bibliografia

- Agasisti T., Cordero-Ferrera J.M. (2013), Educational disparities across regions. A multilevel analysis for Italy and Spain, *Journal of Policy Modeling*, 35, n.6, pp.1079-1102
- Agasisti T., Falzetti P., Freddano M. (2015), L'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali per l'autovalutazione delle scuole, *Rassegna Italiana di Valutazione*, n.61, pp.28-48
- Benadusi L., Fornari R., Giancola O. (2010), *La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore*, Working paper n.26, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli
- Bennett R.E., Braswell J., Oranje A., Sandene B., Kaplan B., Yan F. (2008), Does it Matter if I Take My Mathematics Test on Computer? A Second Empirical Study of Mode Effects in NAEP, *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 6, n.9, pp.4-38
- Botta E., Lasorsa C. (2017), La migrazione delle prove Invalsi di Matematica da PPT a CBT. Uno studio sulle prove di pre-test per la II superiore, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, n.19, pp.103-120 <<http://bit.ly/3aQpqMx>>
- Braga M., Checchi D. (2010), Sistemi scolastici regionali e capacità di sviluppo delle competenze. I divari dalle indagini Pirls e Pisa, *La Rivista delle Politiche Sociali*, n.3, pp.143-168
- Bratti M., Checchi D., Filippin A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE-PISA 2003*, Bologna, il Mulino
- Brunello G., Checchi D. (2007), Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence, *Economic policy*, 22, n.52, pp.782-861
- Burdick-Will J., Ludwig J., Raudenbush S.W., Sampson R.J., Sanbonmatsu L., Sharkey P. (2011), Converging Evidence for Neighborhood Effects on Children's Test Scores: An Experimental, Quasi-experimental, and Observational Comparison, in Duncan G.J., Murnane R.J. (eds.), *Whither Opportunity? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low-Income Children*, New York, Russell Sage Foundation, pp.255-276
- Checchi D., Peragine V. (2005), *Regional Disparities and Inequality of Opportunity: the case of Italy*, IZA Discussion Paper n.1874, Bonn, IZA
- Clampet-Lundquist S., Massey D.S. (2008), Neighborhood effects on economic self-sufficiency: A reconsideration of the Moving to Opportunity experiment, *American Journal of Sociology*, 114, n.1, pp.107-143
- Costanzo A., Desimoni M. (2017), Beyond the mean e a quantile regression analysis of inequalities in educational outcomes using Invalsi survey data, *Large-scale Assessments in Education*, 5, n.1, p.14
- Desimoni M., Lasorsa C., Papa D., Ceravolo R. (2018), *Le prove computer based per la rilevazione nazionale degli apprendimenti Invalsi 2018: aspetti metodologici*, Roma, Invalsi <<https://bit.ly/3o24GoR>>
- Donno S., Bagnarol C., Marsili M. (2020), *Analisi spaziale degli apprendimenti scolastici negli istituti del Sud Italia*, Working Paper Invalsi n.46, Roma, Invalsi
- European Union (2009), *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European Cooperation in education and training ('ET 2020')*, Official Journal of the European Union 2009/C 119/2
- Gui M. (2012), Uso di internet e livelli di apprendimento, *Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche*, 3, n.1 <<https://bit.ly/3pxLvUj>>
- Gui M. (2010), L'uso didattico delle ICT, in Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino, cap.14 <<https://bit.ly/3pB3cm0>>
- Hanushek E.A., Woessmann L. (2011), The Economics of International Differences in Educational Achievement, in Hanushek E.A., Welch F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, Amsterdam, Elsevier, pp.89-200
- Hanushek E.A., Woessmann L. (2008), The Role of Cognitive Skills in Economic Development, *Journal of Economic Literature*, 46, n.3, pp.607-668
- Hirschman A.O. (1970), *Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*, vol. 25, Cambridge (Ma), Harvard University Press
- Invalsi (2019), *I risultati delle prove Invalsi 2019 a colpo d'occhio*, Roma, Invalsi <<https://bit.ly/3pAhwei>>
- Invalsi (2018), *I risultati delle prove Invalsi 2018 a colpo d'occhio*, Roma, Invalsi
- Invalsi (2015), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2014-15. Rapporto risultati*, Roma, Invalsi <<https://bit.ly/3nZ4F5f>>
- Jencks C., Mayer S. (1990), The social consequences of growing up in a poor neighbourhood, in Lynn L.E., McGeary M.F.H. (Eds.), *Inner-city poverty in the United States*, Washington DC, National Academy Press, pp.111-186
- Krueger A.B., Lindahl M. (2001), Education for growth: Why and for whom?, *Journal of Economic Literature*, 39, n.4, pp.1101-1136
- Leeson H.V. (2006), The mode effect: A literature review of human and technological issues in computerized testing, *International Journal of Testing*, 6, n.1, pp.1-24

- Lochner L. (2011), Non-production benefits of education: Crime, health, and good citizenship, in Hanushek E.A., Machin S., Woessmann L., *Handbook of the Economics of Education*, vol.4, Amsterdam, Elsevier, pp.183-282
- Longobardi S., Falzetti P., Pagliuca M.M. (2018), Quis custodiet ipsos custodes? How to detect and correct teacher cheating in Italian student data, *Statistical Methods & Applications*, 27, n.3, pp.515-543
- Ludwig J., Liebman J.B., Kling J.R., Duncan G.J., Katz L.F., Kessler R.C., Sanbonmatsu L. (2008), What can we learn about neighborhood effects from the moving to opportunity experiment?, *American Journal of Sociology*, 114, n.1, pp.144-188
- Martini A. (2020), *Il divario Nord-Sud nei risultati delle prove Invalsi*, Working Paper Invalsi n.52, Roma, Invalsi
- Martini A. (a cura di) (2019), *L'effetto scuola (valore aggiunto) nelle prove Invalsi 2018*, Roma, Invalsi <<https://bit.ly/3n02z3N>>
- McDonald A.S. (2002), The impact of individual differences on the equivalence of computer-based and paper-and-pencil educational assessments, *Computers & Education*, 39, pp.299-312
- Merton K.R. (1968), *Social theory and social structure*, New York, The Free Press
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education*, Paris, OECD Publishing
- OECD (2005), *PISA 2003 Technical Report*, Paris, OECD Publishing
- OECD (2013), *Pisa 2015. Draft Mathematics Framework*, Paris, OECD <<https://bit.ly/3hsSGdv>>
- OECD (2014), *Pisa 2015 Field Trial Goals, Assessment Design and Analysis Plan For Cognitive Assessment*, Paris, OECD <<https://bit.ly/34Xsld9>>
- Quintano C., Castellano R., Longobardi S. (2009), A fuzzy clustering approach to improve the accuracy of Italian student data, *Statistica e Applicazioni*, 7, n.2, pp.149-171
- Raimondi E., De Luca S., Barone C. (2013), Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006, *Quaderni di Sociologia*, 61, pp.34-49
- Richardson M., Baird J.A., Ridgway J., Ripley M., Shorrocks-Taylor D., Swan M. (2002), Challenging minds? Students' perceptions of computer-based World Class Tests of problem solving, *Computer in Human Behavior*, 18, n.6, pp.633-649
- Sampson R.J. (2008), Moving to inequality: Neighborhood effects and experiments meet social structure, *American journal of sociology*, 114, n.1, pp.189-231
- United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, United Nations - Division for Sustainable Development Goals

Patrizia Falzetti

patrizia.falzetti@invalsi.it

Dirigente tecnologo, responsabile dell'Ufficio statistico per il SISTAN e del Servizio statistico Invalsi. Fra le pubblicazioni recenti si segnalano: Agasisti T., Falzetti P., Soncin M. (2020), School principals' managerial behaviours and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle schools, *International Journal of Educational Management*; Falorsi P.D., Falzetti P., Ricci R., (2019), *Le metodologie di campionamento e scomposizione della devianza nelle Rilevazioni nazionali dell'Invalsi*, Franco Angeli

Chiara Sacco

chiara.sacco@invalsi.it

Collaboratore tecnico enti di ricerca presso il Servizio statistico Invalsi. Ha conseguito il Dottorato in Scienze statistiche metodologiche, i suoi principali interessi di ricerca riguardano lo sviluppo e l'applicazione di metodi di statistici, in particolare nel campo delle scienze sociali. Fra le pubblicazioni recenti si segnalano: Mancini L., Sacco C. (2020), A comparison of regression tree-based features selection methods for the prediction of academic performances, in *INVALSI data: methodologies and results*, Franco Angeli; Sacco C. (2020), *Estimation of test-taking effort on INVALSI computer based tests*, Working Paper Invalsi n.50

Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani

Irene Brunetti
INAPP

L'articolo presenta nuove e più recenti evidenze sulla mobilità intergenerazionale di istruzione in Italia. Alla luce delle disuguaglianze educative appare importante verificare se esiste una relazione diretta tra il titolo di studio dei genitori e quello dei figli. I risultati ottenuti dalla stima delle matrici di transizione suggeriscono che è ancora presente un significativo differenziale tra figli di genitori non istruiti e figli di genitori laureati e che le persistenze nelle classi di origine sono elevate. La dinamica degli indici di mobilità evidenzia, peraltro, che per la coorte dei più giovani si assiste ad una riduzione degli spostamenti tra classi non immediatamente adiacenti.

This article shows new and more recent evidence of intergenerational education mobility in Italy. Given the educational inequalities observed in the country, it is important to verify whether there is a direct relationship between the educational attainment of parents and that of their children. The estimation of transition matrices suggests that in Italy there still exist a significant differential between children of low and high-educated parents and that the association between origin and destination class' is high. Moreover, the dynamic of mobility indices highlights that for the younger cohort the movements between non-adjacent classes decrease.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-4

Citazione

Brunetti I. (2020), Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani, *Sinappsi*, X, n.3, pp.48-63

Parole chiave

Mobilità sociale
Livelli di istruzione
Accesso all'educazione

Key words

Social mobility
Educational level
Access to education

1. Introduzione

Nelle società moderne l'istruzione rappresenta una caratteristica molto importante per l'individuo dato che incide su diversi aspetti della sua vita quali: la posizione lavorativa, le opportunità di carriera, il reddito percepito, il benessere e il prestigio goduto (Ballarino e Schizzerotto 2011; Checchi *et al.* 2013; Ballarino *et al.* 2016). L'investimento in capitale umano è inoltre considerato uno tra i principali strumenti a favore della mobilità sociale (Checchi e Zollino 2001), ovvero di quel processo che consente agli individui di muoversi tra posizioni/classi sociali diverse (Schizzerotto e Marzadro 2008). L'istruzione, tuttavia, oltre ad essere uno

dei canali attraverso cui è possibile migliorare le opportunità degli individui, è anche riconosciuta come uno dei tramiti della trasmissione dell'eredità sociale e, quindi, come uno dei fattori che contribuiscono al mantenimento delle disuguaglianze nei punti di partenza (Esping-Andersen e Mestres 2003; Checchi 2003; Hout e DiPrete 2006). Le famiglie poco istruite possono essere portate a ridurre l'investimento in capitale umano dei propri figli non solo per ragioni economiche, ma anche per ragioni culturali. Come evidenziato da Checchi *et al.* (1999), l'ammontare di investimento che i genitori decidono di effettuare dipende dalle aspettative che i primi hanno riguardo le

capacità dei propri figli, aspettative comunque condizionate dalla loro esperienza. Un genitore poco istruito sarà di conseguenza meno propenso a investire nell'istruzione del proprio figlio/a ritenendolo simile a se stesso. Tutto ciò contribuisce a ridurre la probabilità che il/la figlio/a raggiunga una posizione/classe sociale superiore rispetto a quella del genitore.

Sebbene un gran numero di analisi inerenti la mobilità sociale sia svolto facendo riferimento al reddito degli individui o alla loro occupazione, si ritiene che lo studio della mobilità di istruzione abbia molti vantaggi. In primo luogo, le misure riguardanti il livello di istruzione forniscono informazioni altamente valide e stabili sulla scolarizzazione completata, mentre le misure relative al reddito possono variare notevolmente di anno in anno 'obbligando' i ricercatori a costruire più indicatori per avvicinarsi a una misura stabile di "reddito permanente" (Friedman 1957). In secondo luogo, le domande inerenti all'istruzione, non essendo percepite come sensibili dai partecipanti alle indagini, hanno un'alta affidabilità e una bassa percentuale di rifiuto. Ciò è particolarmente vantaggioso quando, come accade nella maggior parte delle rilevazioni, le informazioni sull'istruzione dei genitori sono riportate in modo retrospettivo.

Oltre all'aspetto metodologico, è importante studiare la mobilità di istruzione perché una società poco mobile è sia inefficiente che iniqua. Inefficiente perché i soggetti più talentuosi non riescono necessariamente a raggiungere i livelli di istruzione più elevati; iniqua perché la deprivazione di istruzione dei figli di famiglie poco istruite aumenta il loro rischio di esclusione sociale. Inoltre, la mancanza di istruzione per una fascia considerevole della popolazione comporta un danno in termini di crescita in quanto non si assiste all'aumento del capitale umano che, generalmente, viene considerato uno dei canali per lo sviluppo economico di un Paese. Moretti (2013) spiega che le differenze di mobilità, unite agli effetti sul mercato del lavoro causati dai cambiamenti dell'economia, hanno costi economici rilevanti dal momento che tendono ad aggravare le disuguaglianze tra i soggetti con diversi livelli di istruzione.

Generalmente i genitori desiderano per i propri figli un tenore di vita più elevato e con esso una vita migliore di quanto non abbiano avuto loro stessi e, in aggiunta, la maggior parte delle persone aspira ad avere l'opportunità di raggiungere posizioni/classi più eleva-

te rispetto a quelle da cui sono partite. Il policy maker pertanto dovrebbe adottare politiche pubbliche atte a dare spazio a tali aspirazioni e a rendere più equo l'accesso a determinate posizioni per coloro che partono da situazioni svantaggiate.

Sulla base di queste argomentazioni, il presente articolo nasce con l'obiettivo di descrivere la relazione tra il titolo di studio dei figli e quello dei genitori. In particolare, l'analisi intende misurare il livello di trasmissione intergenerazionale del titolo di studio discutendo dei principali mutamenti che si sono osservati in Italia a partire dalla seconda metà del secolo scorso. In Italia, i temi sopra discussi hanno infatti una rilevanza particolare dal momento che il nostro Paese, oltre a mostrare un notevole ritardo nell'espansione della partecipazione scolastica rispetto ad altri Paesi avanzati, è stato anche per molti anni caratterizzato dalla persistenza di forti disuguaglianze sociali (Schizzerotto e Barone 2006). A dispetto delle numerose riforme che si sono susseguite negli anni e della conseguente notevole diffusione che l'istruzione ha avuto nel Secondo dopoguerra, l'Italia sembra aver fatto relativamente pochi progressi in termini di qualità dell'istruzione e della sua distribuzione nella società. Recenti studi dell'OCSE, prendendo a campione gli individui con un'età compresa tra i 25 e i 64 anni, mostrano che solo il 30% ha completato il livello di studi secondario, l'8% quello universitario e il 62% quello elementare e medio inferiore. Da questo punto di vista, e rispetto agli altri Paesi europei, l'Italia appare quindi come uno dei Paesi meno istruiti. Infine, sempre secondo i dati OCSE (2018), il rendimento degli investimenti nell'istruzione è uno dei più bassi: i soggetti con titolo di studio universitario guadagnano in media solo il 40% in più rispetto a quelli con istruzione secondaria superiore, rispetto al 60% in più della media OCSE. Infine, nonostante l'istruzione pubblica in Italia abbia un ruolo rilevante, l'immobilità intergenerazionale nei livelli di istruzione continua ancora oggi ad essere elevata (Checchi *et al.* 1999; Cannari e D'Alessio 2018).

Questo articolo presenta dunque una stima del grado di persistenza nei livelli di istruzione fra genitori e figli utilizzando i dati dell'*Indagine sui bilanci delle famiglie italiane* (Survey on Household Income and Wealth-SHIW) forniti dalla Banca d'Italia tra il 1995 e il 2016. Al fine di studiare l'evoluzione temporale della mobilità intergenerazionale di istruzione, il campione

è suddiviso in quattro coorti costruite in base all'anno di nascita del capofamiglia e definite in classi decennali: 1947-1956, 1957-1966, 1967-1976, 1977-1986. Dal punto di vista metodologico, adottando l'approccio sociologico, si stimano le matrici di mobilità per le quattro coorti di nascita e, in aggiunta, due indici sintetici ottenuti a partire dalle matrici stesse. La scelta deriva dal fatto che la matrice di mobilità permette un'analisi dettagliata delle transizioni che avvengono tra le classi di istruzione descrivendo da un lato il processo che governa i cambiamenti, dall'altro identificando il tipo di mobilità che si osserva: verso l'alto o verso il basso.

I risultati delle analisi mostrano che in Italia, nonostante a seguito dell'innalzamento dell'obbligo scolastico e del libero accesso all'università ci sia stato un aumento del livello di istruzione dei figli rispetto ai genitori, la persistenza nei titoli di studio è ancora elevata e le disuguaglianze di opportunità tra figli di genitori poco istruiti e quelli di genitori laureati sono significative. La coorte dei nati tra il 1967 e il 1976 appare maggiormente penalizzata: i figli, il cui genitore possiede il diploma di scuola superiore, hanno una probabilità più bassa di laurearsi rispetto sia ai nati tra la metà degli anni Quaranta e gli inizi degli anni Cinquanta (36% vs 44%) che ai nati alla fine degli anni Settanta (36% vs 48%). In aggiunta, i figli il cui padre/madre ha assolto all'obbligo scolastico hanno solo il 10% di probabilità di ottenere un titolo di studio universitario contro il 12% mostrato dai capifamiglia più giovani. Le opportunità sembrano infatti migliorare per questi ultimi: la loro probabilità di laurearsi aumenta, anche se in alcuni casi di poco, indipendentemente dalla classe di provenienza. Infine, la dinamica dell'indice di Bartholomew mostra una tendenza alla riduzione dei movimenti/salti tra le classi non immediatamente adiacenti: se i soggetti si muovono lo fanno solo verso classi sociali più vicine, suggerendo una riduzione della mobilità.

Le ragioni di queste evidenze sono molteplici e possono essere ascritte ai cambiamenti strutturali che hanno caratterizzato il sistema economico italiano e che hanno influenzato le scelte di istruzione fatte dai genitori/figli, ai bassi rendimenti dell'istruzione universitaria, alla scarsa domanda di istruzione terziaria e di lavoro qualificato, e, per quanto riguarda la coorte più giovane, alla crescente partecipazione delle donne al mercato del lavoro.

L'articolo è strutturato come segue: nel paragrafo 2 si discute brevemente la letteratura di riferimento; il paragrafo 3 è dedicato alla descrizione delle principali riforme del sistema scolastico italiano dalla fine della Seconda guerra mondiale. Il paragrafo 4 descrive la metodologia utilizzata e i dati. Il paragrafo 5 presenta i principali risultati. Il paragrafo 6 conclude.

2. La letteratura di riferimento

Le disparità di istruzione possono essere analizzate sotto due profili: basandoci sulla distribuzione dei titoli di studio in un dato Paese, o esaminando le differenze nelle opportunità di istruzione derivanti dall'origine sociale. Rispetto al secondo profilo, il tema della mobilità di istruzione ha importanti implicazioni sia etiche che di policy: esaminare le disuguaglianze di opportunità in termini di istruzione consente infatti di stabilire se, e in quale misura, le società siano stratificate in base al merito e, conseguentemente, se siano più o meno eque rispetto al passato (Goldthorpe e Jackson 2008). Già Young nel 1958 spiegava che per ottenere una società equa e meritocratica è essenziale passare da una situazione in cui la classe sociale è definita per nascita a una in cui sono il merito e la possibilità di cogliere le opportunità più vantaggiose a prevalere. È quindi la mobilità sociale che prima di tutto agisce in questo senso.

Economia vs Sociologia

La mobilità sociale è definita come uno spostamento di classe effettuato da un individuo, o da un nucleo familiare, sulla scala gerarchica in una data società nel corso del tempo. Le ricerche che indagano la transizione da una classe sociale a un'altra sono definite di mobilità intragenerazionale, mentre quelle che analizzano il cambiamento di classe da una generazione all'altra sono definite di mobilità intergenerazionale (Ballarino e Cobalti 2003; Checchi e Dardanoni 2002).

Il tema della mobilità sociale è stato approfondito sia in sociologia che in economia utilizzando metodi e tecniche di analisi diverse. Relativamente all'associazione tra titoli di studio, Pfeffer (2008) identifica tre meccanismi tra loro complementari che possono spiegare le scelte relative al livello di istruzione, gli esiti scolastici dei figli e l'eventuale persistenza di istruzione: il percorso educativo, le conoscenze apprese dentro e fuori la scuola e il comportamento razionale dei genitori (minimizzazione dei costi e aspettati-

ve circa le capacità dei figli) (si vedano anche Boudon 1974; Gambetta 1987; Erikson e Jonsson 1996; Bre- en e Goldthorpe 1997). Tra gli economisti dobbiamo menzionare Becker e Tomes (1979; 1986) tra i primi a formulare un modello per analizzare la mobilità intergenerazionale. Il modello mostra che i genitori decidono se e quanto investire nel futuro successo dei loro figli in risposta ai vincoli di credito, alle capacità osservate del bambino e ad altre dotazioni (Carneiro e Heckman 2002; Hai e Heckman 2017; Becker *et al.* 2018). Franzini (2016), partendo da questo modello, suggerisce che si può ipotizzare una relazione diretta tra reddito familiare e capitale umano dei figli, relazione che implica che i figli delle famiglie meno abbienti saranno relativamente meno istruiti.

Dal punto di vista empirico, negli ultimi decenni la ricerca sulla mobilità intergenerazionale si è notevolmente ampliata. Nella letteratura economica, così come in quella sociologica, si è infatti sviluppato un numero importante di contributi. La prima si interessa principalmente della persistenza intergenerazionale nei redditi o nella ricchezza (Solon 1999 e 2002; Corak 2004; Vecchi *et al.* 2017; Cannari e D'Alessio 2018; Barbieri *et al.* 2020); la seconda studia l'associazione intergenerazionale nelle occupazioni (Glass 1954; Blau e Duncan 1967; Schizzerotto e Cobalti 1994; Erikson e Goldthorpe 2002; Esping-Andersen 2004; Goldthorpe e Mills 2005). L'elemento che accomuna gli studi di carattere sociologico è il ricorso al concetto di classe sociale per identificare la posizione sociale degli individui e delle loro famiglie di origine.

Sono ancora pochi, sebbene in crescita, gli studi che concentrano l'attenzione sulla mobilità di istruzione da una prospettiva intergenerazionale, o che esaminano il ruolo svolto dai modelli di eredità educativa. La possibilità che la trasmissione intergenerazionale della posizione socio-economica sia guidata dalla capacità dei figli di capitalizzare in qualche modo il 'capitale umano' dei genitori non è stata molto esplorata. Lampard (2007) ritiene che tale risultato sia da imputare alla concettualizzazione che gli studiosi fanno dell'istruzione intesa soprattutto come uno strumento attraverso il quale possono essere raggiunte determinate posizioni professionali o classi sociali.

Nella letteratura sociologica, il sistema di istruzione viene considerato come un elemento istituzionale attraverso il quale la persistenza intergenerazionale dei vantaggi economici può essere favorita riprodu-

cendo lo *status quo*. Bowles e Gintis (1976), ad esempio, discutono il ruolo che le scuole svolgono nel facilitare la socializzazione tra bambini provenienti da contesti socioeconomici molto diversi. Una delle prime analisi comparative del grado di persistenza del titolo di studio a livello intergenerazionale è stata invece condotta da Shavit e Blossfeld (1993). I risultati del loro studio mettono in luce che l'espansione dell'istruzione superiore avvenuta negli anni Novanta non ha dato nessun impulso per migliorare la mobilità sociale. Le analisi condotte da Pfeffer (2008) in ottica comparativa suggeriscono che il livello di mobilità intergenerazionale di istruzione è rimasto tendenzialmente stabile nella seconda metà del XX secolo in quasi tutti i Paesi presi in esame. La disuguaglianza di istruzione, tuttavia, sembra essere positivamente associata alla struttura istituzionale dei sistemi scolastici: più il sistema e i percorsi sono rigidi, minore è l'uguaglianza delle opportunità soprattutto se le decisioni riguardo al percorso che i figli dovranno intraprendere vengono prese all'inizio della carriera scolastica (per studi più recenti si vedano Chelhay e Gallegos 2015; Pensiero e Schoon 2019).

Nella letteratura economica, Blanden e Machin (2004), usando dati longitudinali per il Regno Unito, mettono in evidenza che l'espansione delle università ha creato opportunità e nuovi benefici solo per i figli di famiglie ricche piuttosto che per i figli di famiglie povere. Comi (2004), in un'analisi comparativa, mostra che i Paesi dell'Europa meridionale sono caratterizzati da bassi livelli di mobilità educativa a differenza di quelli nordici in cui si registrano livelli molto più elevati. Daude e Robano (2015) dimostrano che in America Latina, la mobilità intergenerazionale di istruzione è strettamente associata alle disuguaglianze di reddito, ai rendimenti dell'istruzione e alla spesa per l'istruzione primaria (sullo stesso argomento Narayan *et al.* 2018). Jerrim e Macmillan (2015) sottolineano inoltre che, a mano a mano che l'economia cresce grazie all'accumulo di capitale e al progresso tecnologico, l'importanza relativa del background sociale tende a diminuire, gli individui allocano il capitale umano in modo più efficiente e quindi la mobilità intergenerazionale aumenta. Per quanto riguarda l'Italia, Checchi *et al.* (1999) evidenziano che, nonostante nel nostro Paese vi sia un sistema scolastico principalmente pubblico, la società italiana appare molto meno mobile rispetto a quella degli Stati Uniti. Franzini e Raita-

no (2008) confermano l'elevato grado di correlazione che caratterizza l'Italia. Alla stessa conclusione giungono anche Cannari e D'Alessio (2018) i quali rilevano che, dopo un lungo periodo durante il quale il peso dell'origine sociale e della famiglia sulla classe sociale dei figli si è affievolito, oggi è nuovamente tornato ad aumentare, suggerendo pertanto un'inversione di tendenza. Ciò che sembra avere un'incidenza maggiore sono le scelte iniziali: i figli tendono a ripercorrere le strade dei genitori nella scelta dell'indirizzo scolastico e degli anni da dedicare allo studio, facendo quindi apparire la scuola come uno strumento inefficace di mobilità.

Il presente studio si inserisce in questa letteratura cercando di colmare, almeno in parte, il gap evidenziato. A differenza di quanto fatto da altri autori (Savage *et al.* 2005; Blossfeld 2007; Meraviglia 2013), l'articolo non considera l'effetto incrociato che l'istruzione e l'occupazione dei genitori hanno sul titolo di studio dei figli, bensì la relazione diretta tra i due. I processi di riproduzione economica e culturale sono tra di loro intrecciati, ma analiticamente possono essere trattati come distinti (Crompton 2006; Pfeffer 2008). Le ipotesi che si intendono verificare sono essenzialmente due: l'esistenza di una correlazione positiva tra l'istruzione dei genitori e quella dei figli e il peggioramento delle opportunità di istruzione, quindi della mobilità intergenerazionale, per le coorti più giovani.

3. Il sistema scolastico italiano dal Secondo dopoguerra ad oggi

Gli studi che affrontano il tema della storia dell'istruzione italiana spesso parlano di riforme come se l'intero sistema scolastico venisse ogni volta modificato radicalmente. In realtà, nella maggior parte dei casi si è trattato di aggiustamenti o di adeguamenti ai cambiamenti che si osservavano nella società. Dal Passo e Laurenti (2017) affermano che la stessa legge Gentile del 1923 "andava collocata all'interno di una operazione culturale, istituzionale, politica che ha radicalizzato lo spirito e gli intenti della legge Casati" del 1859. È importante ricordare che durante gli anni della scuola gentiliana molti operai preferivano non mandare i figli a scuola o al massimo iscriverli a dei corsi professionali. Le classi più popolari erano consapevoli che l'accesso all'università (permesso solo agli studenti provenienti dal liceo classico) era molto, for-

se troppo, selettivo per le loro possibilità e riservato quindi solo alle classi più abbienti.

Il periodo immediatamente successivo alla Seconda guerra mondiale rappresenta una fase di ricostruzione istituzionale, politica e sociale. Il sistema di istruzione, ciononostante, sembra soffrire, nello stesso periodo, di un momento di stallo. L'argomento scuola inizia a raccogliere maggior interesse tra la fine degli anni Quaranta e gli inizi degli anni Cinquanta. Nella *Guida alla Costituente* si parla della necessità di un profondo cambiamento della scuola, affinché essa sia più legata alle strutture della società e favorisca la soppressione dei privilegi, l'evoluzione culturale di tutti i cittadini e la formazione di una coscienza democratica. Si insiste sulla creazione di una scuola del lavoro o professionale e di una scuola media unica, concepita come uno strumento utile per superare la distanza tra classi. Tale istituzione avverrà nel 1962 anche se troverà attuazione definitiva solo nel 1979. Il 1962 è l'anno che decreta la chiusura della stagione della scuola gentiliana considerata come un mezzo per il controllo sociale e che dà l'avvio alla scolarizzazione di massa: l'obbligo di istruzione viene definitivamente allungato fino ai quattordici anni. Nel 1969 viene poi liberalizzato l'accesso all'università: tutti i diplomati possono iscriversi a qualsiasi facoltà.

Gli anni Settanta si contraddistinguono per iniziative legislative che hanno l'obiettivo di soddisfare le esigenze di natura sociale emerse durante gli anni delle lotte studentesche. Due sono quelle che emergono con più forza: la necessità che la scuola si apra alla società, e che la società sostenga ed integri l'offerta formativa della scuola. Nel 1974 vengono pertanto emanati i decreti delegati che prevedono formule sperimentali per adeguare la scuola al nuovo modello della società attraverso la flessibilità dei curricula e degli orari. Con tali decreti si cerca di andare incontro al diritto allo studio dei lavoratori, di rendere effettiva la norma costituzionale, di ovviare ai fenomeni dell'emarginazione e dell'abbandono scolastico. Nella seconda metà degli anni Ottanta aumenta sensibilmente la domanda di istruzione universitaria come testimonia il notevole incremento delle iscrizioni ai corsi universitari. Allo stesso tempo cresce anche la domanda, da parte delle imprese, di soggetti con un titolo di studio più alto rispetto al diploma. È ormai diffusa la consapevolezza che il possedere il diploma di scuola secondaria non sia

più conforme alle dinamiche del mercato del lavoro. Nel 1997 viene approvata la Riforma Berlinguer, poi abrogata successivamente nel 2003 dalla Riforma Moratti. Gli obiettivi principali dell'intervento si sviluppano in quattro punti:

1. elevazione della durata della scolarità obbligatoria da otto a dieci anni (da prolungare fino al diciottesimo anno di età) per consentire il successo formativo di tutti. L'innalzamento dei livelli di formazione era pensato non solo a favore dei giovani, ma anche della popolazione adulta nell'ottica di una formazione continua nell'arco di tutta la vita;
2. crescita di abilità/competenze professionali e affermazione di una moderna 'cultura professionale';
3. costruzione delle condizioni per l'effettiva gestione sociale della scuola (partenariato sociale) attraverso la ridefinizione dei ruoli e delle competenze;
4. integrazione dei sistemi di istruzione e di formazione per colmare la frattura tra il sistema educativo/formativo e il mercato del lavoro attraverso la ridefinizione organica dell'impianto complessivo del sistema.

Nel 2003 prende il via la Riforma Moratti, parzialmente inapplicata perché viene bloccata l'attuazione dei provvedimenti per la scuola secondaria di secondo grado dal Governo Prodi. La riforma prevedeva alcune modifiche nell'ordinamento scolastico italiano tra le quali l'abolizione dell'esame di licenza elementare, la riduzione del 'tempo scuola', l'innalzamento dell'obbligo scolastico, la dualità tra sistema dei licei e la formazione professionale. Dal 2006 ad oggi si sono susseguite una serie di riforme che hanno portato l'obbligo scolastico fino a 16 anni, rendendo obbligatorio il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età (Riforma Fioroni) e hanno introdotto il riordino dei licei e la riforma della scuola primaria e secondaria seguendo un criterio prettamente economico che mira al taglio delle spese nell'istruzione (Riforma Gelmini). Nel 2010 ad essere riformata è l'università: vengono rivisti la governance degli atenei, lo stato giuridico e il reclutamento del personale, delegando il Governo ad adottare incentivi per la qualità. Inoltre, alcune disposizioni intervengono in materia di corsi e classi di laurea e laurea magistrale. Tra i principi ispiratori della legge si possono porre in rilievo i concetti di

autonomia e responsabilità, di valorizzazione del merito e la combinazione di didattica e ricerca.

Infine, per arrivare ai giorni nostri, nel 2015 viene approvata la cosiddetta 'Buona Scuola' che ha lo scopo di proporre una riforma significativa nel grande universo della scuola, focalizzandosi in particolare modo su studenti e docenti, considerati i protagonisti principali del processo di insegnamento-apprendimento che edifica i pilastri delle società future. Essa ruota su dodici punti cardine tra cui: l'autonomia scolastica che punta a fornire alle scuole gli strumenti finanziari e operativi per riorganizzare autonomamente l'intero sistema dell'istruzione; e l'alternanza scuola-lavoro considerata un valido strumento per fronteggiare la dispersione scolastica.

4. L'analisi empirica

La metodologia

Come discusso nel paragrafo 2, esistono due approcci allo studio della mobilità. Tali differenze si riscontrano anche per quanto riguarda la metodologia adottata per la misurazione del fenomeno. Gli economisti si concentrano soprattutto sull'esame di indicatori sintetici che riassumono il grado di persistenza dei differenziali di reddito o ricchezza fra generazioni familiari successive. In questo caso, si ipotizza che la classe sociale cui appartengono i figli sia una funzione lineare di quello dei genitori. La stima del coefficiente β fornisce quindi una misura del grado di persistenza. Il principale limite di questo indicatore, noto anche con il nome di elasticità intergenerazionale (*intergenerational elasticity - IGE*), risiede nel suo essere 'troppo sintetico', ovvero segnala unicamente il livello medio della trasmissione intergenerazionale senza dare informazioni circa i processi in atto nei vari punti della distribuzione dei redditi/ricchezza ponendo quindi possibili problemi rispetto alle implicazioni di policy (Franzini e Raitano 2010).

I sociologi fanno, invece, ampio uso delle matrici di transizione, conosciute anche come matrici markoviane, costruite sulla base della classificazione dello status, misurato in termini occupazionali o di istruzione, dei genitori e dei figli. La stima di queste matrici consente, in prima battuta, di superare gli svantaggi derivanti dalla stima dell'elasticità intergenerazionale e, in secondo luogo, di comprendere meglio il processo che governa i cambiamenti che avvengono tra una ge-

nerazione e l'altra. Esse forniscono una fotografia dei movimenti che gli individui effettuano tra le classi di istruzione (o di occupazione) e, in aggiunta, consentono di sviluppare e calcolare misure sintetiche di mobilità conosciute con il termine di indici di mobilità che risultano facilmente interpretabili.

Allo scopo di conoscere più nel dettaglio le trasformazioni intervenute nel processo di mobilità intergenerazionale di istruzione, in questo lavoro stimiamo le matrici di transizione e calcoliamo due diversi indici sintetiche di mobilità (Formby *et al.* 2004). Il punto di partenza del modello utilizzato è il concetto di catena di Markov ovvero un sistema dinamico (nel nostro caso verrà considerato quello a stati finiti) nel quale la transizione da uno stato all'altro avviene su base probabilistica anziché deterministica. La catena di Markov rappresenta quindi il processo di mobilità perché è un modello matematico in grado di descrivere cambiamenti casuali di stato la cui evoluzione temporale dipende solo dallo stato attuale e non dalla storia passata. Nel contesto della mobilità sociale, l'impiego del modello markoviano è inoltre giustificato dal fatto che: i) è possibile identificare chiaramente gli stati del sistema, ad esempio i titoli di studio; ii) vi è la possibilità di effettuare ripetutamente una serie di osservazioni sui movimenti della popolazione tra gli stati; iii) siamo interessati alle dinamiche del processo di transizione¹.

Entrando nel dettaglio del modello, indichiamo con k i possibili valori che la classe sociale (x) può assumere e con n_{ij} con $i, j = 1 \dots k$, il numero di individui che nel campione appartengono alla classe i al tempo t e alla classe j al tempo $t+1$. Il totale del campione è uguale a $n = \sum_{i=1}^k n_i$. Definiamo $p_{ij} \equiv p(x_{t+1} = j) \mid (x_t = i)$ la probabilità che un individuo, che si trova nella classe i al tempo t , si muova/transiti nella classe j al tempo $t+1$. La variabile casuale x assume valori nello spazio ($k \times k$). Si definisce quindi **matrice di transizione** con $k = 3$ la matrice P :

$$P \equiv \begin{bmatrix} p_{11} & \dots & p_{13} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ p_{31} & \dots & p_{33} \end{bmatrix}$$

dove il singolo elemento p_{ij} è non negativo e uguale a $\left[\frac{n_{ij}}{n_i}\right] \in [0,1]^{k \times k}$ con $i, j \in k$. Le righe indicano l'origine

e gli elementi di ogni riga sommano a 1, le colonne la destinazione. La probabilità p_{ij} viene desunta, o meglio stimata, dalle frequenze empiricamente osservate, ovvero dalla proporzione di individui che transitano da i in j . Lungo la diagonale principale di questa matrice si distribuiscono le osservazioni definite 'immobili' perché rimangono stabili all'interno della loro categoria sociale, mentre gli altri elementi della matrice identificano le osservazioni che hanno cambiato categoria sociale ('mobili').

Se, come nel caso dell'istruzione, le categorie sono ordinabili e vengono ordinate in ordine crescente, nel triangolo superiore della matrice avremo i 'mobili ascendenti' mentre in quello inferiore i 'mobili discendenti'. Nel caso di mobilità intergenerazionale, p_{ij} indica la probabilità di osservare una famiglia in cui il figlio è nella classe j e il padre nella classe i .

Esistono due casi limite di matrici di transizione: quella di perfetta immobilità che indichiamo con PI , e quella di perfetta mobilità che indichiamo con PM .

$$PI \equiv \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{bmatrix} \quad PM \equiv \begin{bmatrix} 0,20 & 0,50 & 0,30 \\ 0,20 & 0,50 & 0,30 \\ 0,20 & 0,50 & 0,30 \end{bmatrix}$$

Gli elementi lungo la diagonale principale della matrice PI sono tutti pari a 1 mentre quelli al di fuori sono pari a 0 suggerendo quindi che non vi sono stati movimenti tra una generazione e l'altra. Una società in cui il fenomeno della mobilità sociale è rappresentato da questo tipo di matrice è una società completamente immobile in cui la posizione sociale dei figli dipende esclusivamente dalla posizione sociale occupata dai genitori (probabilità che il figlio transiti nella stessa posizione occupata dal genitore è uguale a 1). Diversamente, la matrice PM ha tutte le righe identiche ovvero vi è perfetta indipendenza tra la classe di destinazione e quella di origine. Una società che presenta questo tipo di matrice è dunque caratterizzata da perfetta uguaglianza delle opportunità: i figli, indipendentemente dalla famiglia da cui provengono, hanno le stesse probabilità di raggiungere determinate posizioni.

A partire dalla matrice di transizione P , in letteratura sono stati proposti vari indici sintetiche che permettono di quantificare il livello di mobilità. Nella no-

1 Il primo lavoro in cui la mobilità sociale viene considerata e analizzata come processo stocastico è stato quello di Prais (1955) riguardante la mobilità intergenerazionale in Inghilterra e in Galles.

stra analisi ne adottiamo due, l'indice di Shorrocks e l'indice di Bartholomew (Shorrocks 1978; Bartholomew 1996), definiti come segue:

$$I_s(P) = \frac{k - \text{trace}(P)}{k - 1}$$

dove k indica il numero degli stati. $I_s(P)$ varia nell'intervallo $[0, k/(k-1)]$: se uguale a zero si parla di perfetta immobilità, all'aumentare del valore aumentano gli spostamenti degli individui dallo stato iniziale e aumenta quindi la mobilità. Considerato che $I_s(P)$ utilizza solo la diagonale principale della matrice ignorando completamente le distanze 'percorse' dagli individui, abbiamo ritenuto opportuno calcolare anche un secondo indice ovvero quello proposto da Bartholomew (1996):

$$I_B(P) = \frac{1}{k-1} \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^k \pi_i p_{ij} |i-j|$$

dove π_i rappresenta l' i -esimo elemento della distribuzione di equilibrio, o ergodica², associata alla matrice di transizione P , la differenza $|i-j|$ misura l'ampiezza dei salti che avvengono tra una classe e l'altra. Questo indice esprime la mobilità in termini di numero medio di stati 'attraversati' dal periodo iniziale t al periodo finale $t+1$. $I_B(P)$ varia nell'intervallo $[0, 1]$: un valore pari a 1 suggerisce che la mobilità è massima, diversamente se uguale a 0 il livello di mobilità è nullo.

I dati

L'analisi è condotta a partire dai dati dell'indagine campionaria della Banca d'Italia, *I Bilanci delle famiglie italiane (Survey on Household Income and Wealth - SHIW)*, un'indagine rappresentativa a livello nazionale basata su un campione casuale di circa 8.000 famiglie eseguita a partire dal 1977 fino al 1986 ogni anno, e ogni due anni dopo il 1987. L'indagine contiene i dati su: reddito, occupazione, alloggio, pensioni e istruzione di tutti i membri della famiglia, e per le *wave* dal 1993 al 2016, riporta anche i dati riguardanti l'istruzione e l'occupazione dei genitori

del capofamiglia. Quest'ultimo è definito come la persona responsabile delle decisioni economiche della famiglia³.

Selezioniamo undici *wave* che coprono il periodo 1995-2016 di cui consideriamo tutti i capifamiglia, sia uomini che donne, nati tra il 1947 e il 1986, con un'età compresa tra i 30 e i 65 anni⁴. Limitiamo la nostra attenzione a questi anni perché solo per essi a tutti i capifamiglia viene chiesto di riportare il titolo di studio dei propri genitori quando questi avevano la stessa età dell'intervistato. Il dataset finale risulta di circa 26.000 osservazioni poiché abbiamo eliminato sia i capifamiglia che non hanno dato informazioni riguardo al titolo di studio dei genitori, che le osservazioni ripetute a causa della componente longitudinale (panel) presente nelle SHIW a partire dal 1998 per evitare di contare più di una volta i medesimi capifamiglia. Allo scopo di verificare l'andamento temporale della mobilità di istruzione, costruiamo quattro coorti in base all'anno di nascita del capofamiglia, ciascuna di lunghezza pari a 10 anni: 1947-1956, 1957-1966, 1967-1976, 1977-1986. La scelta deriva dall'idea secondo cui i quattro periodi sono caratterizzati da un diverso livello di apertura sociale e di disuguaglianza (Brandolini 1999; D'Alessio 2012).

La posizione sociale di destinazione è identificata dal titolo di studio conseguito dal capofamiglia, quella di origine è identificata invece dal titolo di studio più alto tra quello del padre e quello della madre (Fiorio e Leonardi 2010). La definizione della posizione sociale di origine appena data non presenta problemi e può essere vista come una misura valida e attendibile del complesso di risorse goduto da ogni individuo nella fase pre-adulta della propria vita.

Le modalità che la variabile può assumere sono otto per i figli e sei per i genitori ma per tener conto, e di conseguenza correggere per la possibile distorsione che ne deriverebbe, del fatto che nel periodo preso in esame si sono susseguite diverse riforme del sistema scolastico che hanno determinato l'innalzamento

2 Si definisce distribuzione di equilibrio, o ergodica, il vettore di stati che, dopo un periodo di tempo sufficientemente lungo, raggiunge il processo markoviano.

3 Si veda il questionario dell'indagine SHIW al link <https://www.bancaditalia.it/statistiche/tematiche/indagini-famiglie-imprese/bilanci-famiglie/documentazione/index.html>.

4 La scelta dell'età di 30 anni per il confronto tra i soggetti di diverse generazioni permette di cogliere una fase del ciclo di vita in cui il percorso di istruzione è nella maggior parte dei casi concluso (anche per le generazioni più recenti) e l'inserimento nel mercato del lavoro è molto consistente (Istat 2020).

dell'età prevista per l'obbligo scolastico, si è deciso di costruire quattro classi definite nel modo seguente: Nessun Titolo (NT); Scuola dell'Obbligo che comprende sia la licenza elementare che la licenza di scuola media inferiore (indicata con SO); Licenza di Scuola Superiore (LSS); e Titolo Universitario (TU)⁵.

Non abbiamo informazioni riguardo a dove gli individui siano nati, dove abbiano studiato o quale scuola abbiano frequentato, né quale fosse il reddito dei loro genitori durante il periodo scolastico, di conseguenza non possiamo approfondire tutti questi aspetti. Ciononostante crediamo che esista un valore informativo nell'analisi della mobilità intergenerazionale nei titoli di studio che in qualche modo riconduce agli aspetti appena citati. Infine, non avendo a disposizione neppure le informazioni sul tipo di diploma o sul corso di laurea frequentato, l'analisi si limita a considerare la dimensione verticale della mobilità.

5. I risultati

La tabella 1 riporta la distribuzione percentuale di tre variabili sociodemografiche del capofamiglia individuate per ogni coorte di nascita al momento della compilazione del questionario. Per quanto riguarda la prima variabile, nelle prime due coorti le donne capofamiglia sono una quota minore rispetto alla controparte maschile mentre il divario tende a ridursi nelle ultime due. Questo risultato suggerisce che una percentuale sempre maggiore di donne è in una condizione tale da auto-definirsi responsabile delle decisioni economiche della famiglia. Tale evidenza testimonia e conferma che, a partire dagli inizi degli anni Ottanta del secolo scorso, la partecipazione femminile al mercato del lavoro ha avuto una costante crescita (Carta 2019). Inoltre, non solo la maggior partecipazione al mercato del lavoro può essere considerata una spiegazione di quanto osservato, ma lo sono anche i profondi cambiamenti che l'istruzione

famigliare ha subito nella seconda metà del Novecento (Saraceno 2003).

La tabella 1 mostra poi che nel corso degli anni la percentuale di capifamiglia privi di un titolo di studio è andata rapidamente riducendosi, oltre il 30% aveva la licenza media e, in media, solo il 10% la laurea. La proporzione di coloro che hanno conseguito il titolo di studio di media inferiore, divenuto obbligatorio a partire dalla riforma del 1962, è risultato crescente fino alle coorti nate nel 1957-1966, per poi passare alla fase decrescente. L'obiettivo di istruzione minimo sembra pertanto spostarsi verso il diploma superiore. Infine, le coorti più giovani mostrano un ulteriore spostamento verso un titolo di studio universitario o post-laurea. Relativamente alla distribuzione per area geografica, non emergono particolari differenze ad eccezione delle Isole che presentano la quota minore di capifamiglia. Le percentuali rimangono pressoché costanti nel tempo.

Quello che ora ci chiediamo è quale effetto abbia avuto l'aumento degli anni di istruzione sulla disuguaglianza intergenerazionale. Più precisamente, possiamo affermare che l'aumento degli anni di istruzione si è accompagnato a una diminuzione delle disuguaglianze in termini di istruzione? Fiorio e Leonardi (2010) mostrano che purtroppo è ancora presente un significativo differenziale tra figli di genitori non istruiti e figli di genitori laureati anche tra le coorti più giovani. Seppur la disuguaglianza nei titoli di studio è diminuita sia all'interno di gruppi omogenei che tra gli stessi gruppi, le loro analisi evidenziano infatti che siamo ancora distanti da una completa convergenza nei livelli di istruzione. Tale risultato suggerisce la presenza di una relazione e di una persistenza significativa tra il titolo di studio dei genitori e quello dei figli, relazione che procediamo a indagare stimando per ogni coorte del nostro campione le matrici di transizione e i due indici sintetici di mobilità.

5 La classificazione in classi, sia per i padri che per i figli, è stata ottenuta a partire dalle informazioni contenute nel questionario dell'*Indagine sui Bilanci delle famiglie italiane*. In particolare, la domanda che si riferisce al titolo di studio (card. A14) dei capifamiglia riporta otto possibili modalità: nessun titolo (1), licenza elementare (2), licenza media inferiore (3), diploma professionale (4), diploma superiore (5), diploma universitario/laurea breve (6), laurea magistrale (7), specializzazione post-laurea (8). La domanda riferita al titolo di studio del padre (card. A20) contiene sette modalità: nessun titolo (1), licenza elementare (2), licenza media inferiore (3), licenza media superiore (4), laurea (5), specializzazione post-laurea (6), non risponde/non sa (7). Per ottenere le tre classi abbiamo accorpato le varie modalità nel modo seguente: per i capifamiglia, la classe NT=1, la classe SO=2+3, la classe SS=4+5, la classe TU=6+7+8; per i padri, la classe NT=1, SO=2+3, la classe SS=4, la classe TU=5+6.

Tabella 1
Statistiche descrittive per coorte di nascita

	1947-1956	1957-1966	1967-1976	1977-1986
Maschi	68,14	64,96	55,86	50,9
Femmine	31,86	35,04	44,14	49,1
Nessun titolo	1,6	0,74	0,50	0,34
Licenza elementare	21,1	6,64	3,84	2,45
Licenza media inferiore	33,9	37,80	34,91	28,31
Diploma professionale	7,7	9,80	9,74	11,83
Diploma superiore	25,3	33,31	35,41	36,76
Diploma univ./Laurea triennale	5,57	1,19	1,84	4,84
Laurea/Laurea magistrale	9,37	9,75	12,48	13,77
Post-laurea	0,47	0,77	1,28	1,71
Nord-Ovest	25,11	25,75	25,47	26,66
Nord-Est	18,86	19,95	22,32	20,53
Centro	21,44	19,65	20,33	18,86
Sud	23,27	23,63	21,18	23,15
Isole	11,32	11,02	10,70	10,80
Totale	8.101	9.591	6.221	1.587

Note: tutte le osservazioni sono state pesate.

Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati SHIW 1995-2016

Nella nostra analisi l'unità di base del sistema di stratificazione è la famiglia la cui posizione è determinata unicamente da quella del capofamiglia. La definizione *individuale* della posizione sociale di destinazione ha un difetto principale: ignora il ruolo della famiglia coniugale e quindi dell'insieme di risorse, materiali e simboliche di cui il nucleo familiare stesso può disporre. Questo limite può portare a una rappresentazione incompleta dei processi di mobilità sociale (De Lillo 1996). Ciononostante, diversi studi hanno mostrato che – nella maggior parte dei casi – l'approccio individuale è comunque in grado di cogliere in modo sufficientemente accurato gli aspetti essenziali del fenomeno (Pisati 2009).

Altro aspetto di cui dobbiamo tener conto deriva dalla possibilità di considerare anche le donne nel campione dei capifamiglia. Molte delle analisi condotte sulla mobilità sociale si basano infatti sui dati riguar-

danti la popolazione maschile dei capifamiglia. Tale concezione è stata tuttavia fortemente criticata (Giddens 2001, Savage *et al.* 2013) perché non tiene conto del ruolo svolto dalla donna all'interno della famiglia dando per scontato che la posizione sociale di quest'ultima rispecchiasse quella dei mariti. La crescente partecipazione femminile al mercato del lavoro (Reyneri 2008) e i mutamenti che l'istituzione famiglia ha subito negli ultimi decenni da un lato, e la critica femminista dall'altro, hanno fatto sì che la questione di genere diventasse centrale anche negli studi sulla mobilità sociale (Schizzerotto e Cobalti 1994, Meraviglia 2013). Nelle analisi non è quindi più possibile riferirsi alla sola popolazione maschile: sempre più frequenti sono i casi in cui è la donna ad essere la persona che prende le decisioni economiche all'interno della famiglia. Per questi motivi, nella selezione del campione dei ca-

pifamiglia consideriamo entrambi i generi. Dal momento che, come discusso da Eurofound (2017) e ILO (2018), le donne in media mostrano tassi di mobilità più elevati degli uomini, la loro inclusione nelle analisi può tradursi in un aumento generale della mobilità di istruzione osservata.

La tabella 2 riporta le quattro matrici di transizione, una sotto l'altra, con le rispettive distribuzioni marginali: la distribuzione dei genitori nell'ultima colonna e quella dei figli (capifamiglia) nell'ultima riga di ogni matrice. Per rispondere alla nostra domanda di ricerca dobbiamo per prima cosa confrontare tra di loro le righe delle matrici. Il raffronto rivela che, per tutte e quattro le coorti, l'aumento degli anni di istruzione non si è accompagnato a una diminuzione delle disuguaglianze in termini di istruzione. Siamo infatti ben lontani dalla situazione di perfetta uguaglianza delle opportunità descritta dalla matrice *PM* (paragra-

Tabella 2
Statistiche descrittive per coorte di nascita

Coorte I	NT	SO	LSS	TU	Obs.
NT	0,05	0,77	0,17	0,01	1.701
SO	0	0,53	0,38	0,08	5.615
LSS	0	0,11	0,46	0,44	553
TU	0	0,04	0,36	0,60	232
Obs	99	4.365	2.768	869	8.101
Coorte II	NT	SO	LSS	TU	Obs
NT	0,03	0,72	0,23	0,02	1.261
SO	0	0,46	0,46	0,08	6.917
LSS	0	0,08	0,61	0,32	988
TU	0	0,02	0,36	0,62	425
Obs	50	4.146	4.231	1.164	9.591
Coorte III	NT	SO	LSS	TU	Obs
NT	0,03	0,69	0,26	0,02	458
SO	0	0,43	0,46	0,10	4.411
LSS	0	0,07	0,57	0,36	1.033
TU	0	0,05	0,25	0,70	319
Obs	15	2.320	2.832	1.054	6.221
Coorte IV	NT	SO	LSS	TU	Obs
NT	0,04	0,68	0,21	0,06	83
SO	0	0,36	0,52	0,12	1.027
LSS	0	0,09	0,43	0,48	330
TU	0	0,01	0,24	0,75	147
Obs	4	454	731	398	1.587

Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati SHIW 1995-2016

fo 4, *La metodologia*) e sono ancora evidenti le disuguaglianze tra i figli provenienti da famiglie con diversi livelli di istruzione. Nel caso della coorte dei più giovani, un figlio di genitori con la laurea ha il 75% di probabilità di laurearsi, uno proveniente da una famiglia con al massimo il diploma il 48%, uno con genitori con la licenza media il 12%, scendiamo poi al 6% nel caso di individui i cui genitori/e non hanno/ha alcun titolo di studio.

Analizziamo ora nel dettaglio i valori delle tavole di transizione. Paragonando le distribuzioni margina-

li, si osserva che, nel caso delle prime due classi NT e SO, per ogni coorte di nascita il numero di osservazioni dei figli è sempre minore del numero di osservazioni dei padri/madri (99 vs 1.701 e 4.365 vs 5.615 per la prima coorte e 4 vs 83, 454 vs 1.027 per l'ultima), mentre nel caso delle classi LSS e TU assistiamo al fenomeno opposto. La seconda generazione si è quindi progressivamente spostata in avanti verso le classi superiori. Questo risultato è confermato anche dalla dinamica temporale delle diagonali principali, che misurano il livello di persistenza dei figli nella classe di origine. Si nota infatti che le classi NT e SO vanno progressivamente riducendosi (NT: 5% nella prima coorte contro il 4% dell'ultima; SO: 53% vs 36%)⁶ testimoniando un innalzamento della scolarità nel lungo periodo (Fiorio e Leonardi 2010) verificatosi grazie alla riforma del 1962 che istituisce l'obbligo scolastico a 14 anni. Diversamente, la probabilità di avere un diploma di scuola superiore, avendo uno dei genitori con lo stesso titolo di studio, ha avuto un andamento altalenante: dalla prima alla seconda coorte tende ad aumentare mentre dalla seconda all'ultima osserviamo una riduzione che in parte va a vantaggio della classe universitaria, ma in parte anche della classe inferiore (la probabilità di scendere verso il basso è pari al 7% per i nati tra il 1967 e il 1976, sale invece al 9% per i capifamiglia più giovani). Per i figli delle famiglie più istruite la probabilità di ottenere lo stesso titolo di studio è in progressivo aumento: dal 60% della prima coorte si passa al 75% dell'ultima. In Italia, quindi, le riforme hanno sì ampliato l'accesso a tutti i livelli di istruzione, ma essendo rimaste immutate le differenze socioeconomiche e i loro effetti, dalle nuove opportunità hanno tratto vantaggio tutte le classi indistintamente, anche quelle superiori (Pisati 2000). La liberalizzazione dell'accesso all'università avvenuta nel 1969, come sottolineato da Blanden e Machin (2004), sembra infatti aver favorito soprattutto i figli delle famiglie più istruite.

Oltre ad analizzare le persistenze, è interessante studiare la dinamica delle probabilità di transizione posizionate al di sopra e al di sotto della diagonale principale così da poter dare un'indicazione circa il tipo di mobilità (se verso l'alto o verso il basso). Se guardiamo al triangolo al di sopra della diagona-

⁶ Tutte le probabilità di transizione sono statisticamente diverse l'una dall'altra a un livello di significatività del 5%.

le principale (spostamenti verso l'alto), nel tempo si assiste ad un aumento delle opportunità di spostarsi verso una classe di istruzione più alta rispetto a quella di origine. I figli di genitori con il diploma di scuola superiore rappresentano tuttavia un'eccezione: la probabilità di ottenere un titolo di studio universitario si riduce prima di 8 p.p. per poi aumentare nuovamente per i nati tra il 1977 e il 1986. Spostando l'attenzione al triangolo al di sotto della diagonale principale (spostamenti verso il basso), si osserva una tendenziale riduzione delle probabilità a occupare una classe inferiore rispetto alla generazione passata. Anche in questo caso, però, i figli dei diplomati mostrano un andamento opposto: tra la terza e la quarta classe aumenta la probabilità di interrompere gli studi dopo aver assolto all'obbligo scolastico. Date queste evidenze non possiamo ordinare le quattro matrici né rispetto alla mobilità verso l'alto né rispetto a quella verso il basso.

La tabella 3 riporta la stima dei due indici sintetici di mobilità, I_S e I_B , calcolati per le quattro coorti. È importante tenere a mente che l'indice di Shorrocks ignora completamente le distanze 'percorse' dagli individui che vengono invece valutate dall'indice di Bartholomew. Nel passaggio dalla prima alla terza coorte, I_S si riduce suggerendo una riduzione della mobilità, mentre tra la terza e la quarta coorte torna ad aumentare a causa della minor persistenza che si osserva nella seconda e terza classe⁷. Se affidassimo le nostre valutazioni circa la dinamica della mobilità intergenerazionale alla sola osservazione dell'indice di Shorrocks avremmo una visione parziale di quello che accade. Per interpretare più adeguatamente il fenomeno analizziamo anche l'indice di Bartholomew. I_B , nel corso degli anni, tende sempre a diminuire indicando non solo che la mobilità si sta riducendo ma, oltre a ciò, che i 'salti' tra le classi sono sempre di minor entità. In aggiunta, il basso valore di questo indice spiega che al massimo gli spostamenti avvengono tra classi di istruzione immediatamente adiacenti. Questo risultato può esser letto in chiave positiva quando

Tabella 3
Stima degli indici di mobilità

Indice\Coorte	1947-1956	1957-1966	1967-1976	1977-1986
I_S	0,59 (0,009)	0,57 (0,008)	0,56 (0,009)	0,60 (0,04)
I_B	0,082 (0,003)	0,068 (0,002)	0,068 (0,004)	0,065 (0,008)

Note: standard error riportati in parentesi. Sono stati calcolati con procedura bootstrap con 1000 estrazioni (Efron e Tibshirani 1993).

Fonte: elaborazione dell'Autrice su dati SHIW 1995-2016

si parla di mobilità verso il basso, ma anche, e soprattutto, negativa quando si parla di mobilità verso l'alto.

Le spiegazioni delle evidenze appena discusse sono di varia natura. Innanzitutto, come anticipato nelle righe precedenti, il progressivo aumento di donne che si definiscono capofamiglia, e che in media hanno un titolo di studio e tassi di mobilità più elevati degli uomini, può spiegare, almeno in parte, l'aumento sia della probabilità di muoversi verso TU che della persistenza sempre nella classe TU per le due coorti più recenti (75% e 48%). Anche l'esperienza passata dei genitori (Pfeffer 2008) e i vincoli di liquidità giocano un ruolo importante nelle scelte che le famiglie compiono durante l'adolescenza dei propri figli. Le famiglie più povere e meno istruite potrebbero decidere di non mandare i figli all'università o perché ritengono che il proprio figlio non abbia le caratteristiche necessarie per quel tipo di istruzione o perché non riescono ad avere credito sufficiente a sostenere sia le tasse che le altre spese collegate all'iscrizione all'università (Fiorio e Leonardi 2010). Una spiegazione aggiuntiva delle diverse probabilità di ottenere un titolo di studio universitario tra i figli delle famiglie a basso e ad alto grado di istruzione è data dalla maggior avversione al rischio mostrata dalla prima tipologia di famiglie (Belzil e Leonardi 2007). Queste ultime, infatti, considerano l'iscrizione all'università come un investimento altamente rischioso dal momento che: i figli potrebbero abbandonare prima della fine degli studi; il reddito alla fine degli studi è incerto; i cambiamenti tecnologici potrebbero rendere obsoleto il tipo di laurea conseguita. Sarebbe allora utile capire se, fra

⁷ Il test t, calcolato per ogni indice e per ogni coorte, rigetta l'ipotesi nulla di uguaglianza ad un livello di confidenza pari al 5% suggerendo che gli indici calcolati per le tre coorti sono statisticamente diversi.

i numerosi corsi di laurea che il sistema universitario offre, ve ne sono alcuni particolarmente strategici e investire in essi magari concedendo delle facilitazioni agli studenti provenienti da contesti svantaggiati che intendono studiare proprio in quegli ambiti.

Una scarsa domanda di forza lavoro qualificata e con istruzione terziaria e il conseguente aumento dell'*overeducation*⁸ possono rappresentare, infine, un ulteriore ostacolo agli investimenti in capitale umano effettuati dai genitori. Mandrone *et al.* (2015) mostrano che la modesta quota di laureati che il sistema di istruzione italiano produce è già più che sufficiente a soddisfare la scarsa domanda di lavoro qualificato che il nostro sistema economico richiede. In altre parole, il fabbisogno di laureati del sistema economico è così modesto da non riuscire ad assorbire il pur esiguo numero di laureati. Tutto ciò si traduce in una riduzione della mobilità ascendente: i genitori con un livello di istruzione medio-basso potrebbero non considerare la laurea, e quindi l'investimento in istruzione terziaria, come un valido strumento per ottenere un lavoro qualificato e maggiormente remunerativo.

Decenni di strategie aziendali poco orientate all'innovazione, di livelli di ricerca e sviluppo pubblici e privati inadeguati hanno comportato bassi rendimenti dell'istruzione, scarsa innovazione produttiva, vanificando in parte le risorse pubbliche e familiari investite (Istat 2018). È pertanto evidente che occorre ricalibrare sia il sistema di formazione che quello di produzione affinché anche le famiglie meno istruite trovino vantaggioso investire nel capitale umano dei propri figli.

6. Conclusioni

Il presente articolo fornisce nuove evidenze sul livello di mobilità intergenerazionale di istruzione in Italia. La novità principale deriva dall'aver analizzato la relazione diretta tra i titoli di studio dei genitori e dei figli. Spesso, infatti, nella letteratura sulla mobilità l'istruzione viene presa in esame per il ruolo che ha rispetto all'occupazione svolta sia dai genitori che dai figli. Crompton (2006) e Pfeffer (2008), tuttavia, mostra-

no che l'analisi del legame diretto tra l'istruzione delle due generazioni permette, da un lato di comprendere meglio quali sono i meccanismi che governano le scelte dei soggetti, dall'altro ha importanti implicazioni in termini di policy.

I risultati mettono in luce in primo luogo che esiste una forte relazione tra il titolo di studio del genitore e quello del figlio, in secondo luogo che i passaggi da una classe di istruzione all'altra sono limitati alle classi tra loro vicine. Nelle coorti più giovani appare evidente l'incremento della persistenza per il titolo di studio più alto. All'interno della stessa coorte di nascita sono poi ancora presenti differenze nelle opportunità di raggiungere un titolo di studio diverso da quello del proprio genitore. Come evidenziato da Fiorio e Leonardi (2010) perdurano forti differenze fra i figli provenienti da famiglie con livelli di istruzione differenti. Quest'ultimo risultato suggerisce quindi un peggioramento nei livelli di apertura della società italiana. Affinché anche i figli delle famiglie meno istruite e con vincoli di liquidità stringenti possano accedere a titoli di studio superiori è necessario mettere in atto interventi veramente incisivi sulle disparità economiche, offrendo così agli individui 'capaci e meritevoli' ma 'privi di mezzi' le risorse necessarie a raggiungere un livello di istruzione almeno adeguato. Vi è quindi l'esigenza di politiche che garantiscano l'accesso all'università a tutti gli studenti riducendo le tasse d'iscrizione o calibrandole sulla base del reddito. Quella spinta 'strutturale' derivante dalla crescita economica e dai mutamenti occupazionali che ha caratterizzato il secondo dopoguerra sembra oggi essersi affievolita per quei soggetti nati tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Ottanta.

Validi strumenti a sostegno di una maggiore equità delle opportunità di istruzione sono le politiche che comportano un'allocazione dei fondi alle scuole più equa, la possibilità di offrire metodi di insegnamento flessibili, un reclutamento degli insegnanti che riesca ad attrarre i professori migliori anche nei contesti più svantaggiati e una maggiore attenzione alle attività extra-curricolari. Con riferimento alla scuola secondaria nel dibattito politico e accademico si parla della limitazione di quel processo che obbliga gli stu-

8 Per *overeducation* si intende il mancato allineamento fra il livello degli studi raggiunto da un lavoratore e quello richiesto dal mercato del lavoro per svolgere una determinata professione. Nella letteratura internazionale viene abitualmente indicato mediante l'espressione di *educational mismatch*.

denti a scegliere troppo presto fra percorsi successivi (ad esempio, fra licei e istituti tecnici), e di un'attenzione specifica per gli studenti a rischio di abbandono scolastico (OCSE 2018).

Future estensioni al presente lavoro sono legate all'approfondimento di due relazioni: la prima tra genere (sia del capofamiglia che del genitore) e mobili-

tà intergenerazionale di istruzione; la seconda tra mobilità e dimensione spaziale-territoriale. Spesso gran parte delle opportunità sono difatti determinate dal luogo in cui l'individuo è nato e cresciuto e possono di conseguenza verificarsi situazioni di 'segregazione spaziale', un fenomeno che caratterizza soprattutto le grandi aree metropolitane.

Bibliografia

- Ballarino G., Cobalti A. (2003), *Mobilità sociale*, Roma, Carocci
- Ballarino G., Schizzerotto A. (2011), Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione, in Schizzerotto A., Trivellato U., Sartor N., *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, Bologna, il Mulino, pp.247-280
- Ballarino G., Barone G., Panichella N. (2016), The intergenerational reproduction of social inequality and the direct inheritance of occupations in Italy, *Rassegna italiana di sociologia*, 57, n.1, pp.103-134
- Barbieri T., Bloise F., Raitano M. (2020), Intergenerational earnings inequality. New evidence from Italy, *The Review of Income and Wealth*, 66, n.2, pp.418-443
- Bartholomew D. (1996), *The Statistical Approach to Social Measurement*, San Diego, Academic Press
- Becker G., Tomes N. (1979), An equilibrium theory of the distribution of income and intergenerational mobility, *Journal of Political Economy*, 87, n.6, pp.1153-1189
- Becker G.S., Tomes N. (1986), Human capital and the rise and fall of families, *Journal of Labor Economics*, 4, n.3, pp.1-39
- Becker G.S., Kominers S.D., Murphy K.M., Spenkuch J.L. (2018), A theory of intergenerational mobility, *Journal of Political Economy*, 126, n.S1, pp.S7-S25
- Belzil C., Leonardi M. (2007), Can risk aversion explain schooling attainments? Evidence from Italy, *Labour Economics*, 14, n.6, pp.657-97
- Blanden J., Machin S. (2004), Educational inequality and the expansion of UK higher education, *Scottish Journal of Political Economy*, 51, n.2, pp.230-249
- Blau P.M., Duncan O.D. (1967), *The American Occupational Structure*, New York, John Wiley & Sons
- Blossfeld H.P. (2007), Linked Lives in Modern Societies. The impact of social inequality of increasing educational homogamy and the shift towards dual-earner couples, in Scherer S., Pollak R., Otte G., Gangl M. (eds.), *From Origins to Destinations. Trends and Mechanism in Social Stratification Research*, Frankfurt/Main, Campus Verlag
- Boudon R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York, John Wiley
- Bowles S., Gintis H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books
- Brandolini A. (1999), *The distribution of personal income in post-war Italy: Source description, data quality, and the time pattern of income inequality*, Temi di discussione n.350, Roma, Banca d'Italia
- Breen R., Goldthorpe J.H. (1997), Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory, *Rationality and Society*, 9, n.3, pp.275-305
- Cannari L., D'Alessio G. (2018), *Istruzione, reddito e ricchezza. La persistenza tra generazioni in Italia*, Questioni di Economia e Finanza. Occasional Papers n.476, Roma, Banca d'Italia
- Carneiro P., Heckman J.J. (2002), The evidence on credit constraints in post-secondary schooling, *The Economic Journal*, 112, n.482, pp.705-734
- Carta F. (2019), *Female labour supply in Italy. The role of parental leave and child care policies*, Questioni di Economia e Finanza. Occasional Papers n.539, Roma, Banca d'Italia
- Cecchi D. (2003), The Italian educational system: family background and social stratification, in ISAE, *Annual Report on Monitoring Italy*, Roma, ISAE, pp.131-176
- Cecchi D., Dardanoni V. (2002), Mobility Comparisons, Does Using Different Measures Matter?, *Research on Economic Inequality*, n.9, pp.113-45
- Cecchi D., Zollino F. (2001), Struttura del sistema scolastico e selezione sociale, *Rivista di politica economica*, n.7/8, pp.43-84
-

- Checchi D., Fiorio C.V., Leonardi M. (2013), Intergenerational persistence of educational attainment in Italy, *Economics Letters*, 118, n.1, pp.229-232
- Checchi D., Ichino A., Rustichini A. (1999), More equal but less mobile? Intergenerational mobility and inequality in Italy and in the US, *Journal of Public Economics*, 74, n.3, pp.351-393
- Chelhay P., Gallegos P. (2015), Persistence in the Transmission of Education. Evidence across Three Generations for Chile, *Journal of Human Development and Capabilities*, 16, n.3, pp. 420-451
- Comi S. (2004), *Intergenerational mobility in Europe: Evidence from ECHP*, CHILD Working Papers n.18, Torino, Centre for Household, Income, Labour and Demographic economics
- Corak M. (2004), Generational mobility in North America and Europe: an introduction, in Corak M., *Generational Mobility in North America and Europe*, Cambridge, Cambridge University Press
- Crompton R. (2006), Class and family, *Sociological Review*, 54, n.4, pp.658-677
- D'Alessio G. (2012), Ricchezza e disuguaglianza in Italia, in Checchi D., *Disuguaglianze diverse*, Bologna, il Mulino, cap.9
- Dal Passo F., Laurenti A. (2017), *La Scuola Italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Aprilia, Novalogos/Ortica Editrice
- Daude C., Robano V. (2015), On intergenerational (im)mobility in Latin America, *Latin American Economic Review*, 24, n.9, pp.1-29
- De Lillo A. (1996), Mobilità sociale, *Enciclopedia delle scienze sociali*, V, Roma, Treccani, pp.727-739
- Efron B., Tibshirani R.J. (1993), *An Introduction to the Bootstrap*, London, Chapman & Hall-CRC
- Erikson R., Jonsson J.O. (1996), Introduction. Explaining Class Inequality in Education. The Swedish Test Case, in Erikson R., Jonsson J.O. (eds.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder, Westview Press, pp.1-63
- Erikson R., Goldthorpe J.H. (2002), Intergenerational inequality. A sociological perspective, *Journal of Economic Perspectives*, 16, n.3, pp.31-44
- Esping-Andersen G. (2004), Unequal opportunities and the mechanisms of social inheritance, in Corak M., *Generational Mobility in North America and Europe*, Cambridge, Cambridge University Press
- Esping-Andersen G., Mestres J. (2003), Ineguaglianza delle opportunità ed eredità sociale, *Stato e Mercato*, n.1, pp.123-152
- Eurofound (2017), *Social mobility in the EU*, Luxembourg, Publications Office of the European Union
- Fiorio C., Leonardi M. (2010), Mobilità intergenerazionale dell'istruzione in Italia, in Checchi D., *Immobilità diffusa. Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*, Bologna, il Mulino, cap.2
- Formby J.P., Smith, W.J., Zheng B. (2004), Mobility measurement, transition matrices and statistical inference, *Journal of Econometrics*, n.120, pp.181-205
- Franzini M. (2016), Le ragioni dei ricchi. Mobilità intergenerazionale, capitale umano e uguaglianza delle opportunità, in Giovanola B., *Etica Pubblica, giustizia sociale, disuguaglianze*, Roma, Carocci, pp.147-167
- Franzini M., Raitano M. (2010), Non solo istruzione. Condizioni economiche dei genitori e successo dei figli nei paesi europei., in Checchi D., *Immobilità diffusa. Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*, Bologna, il Mulino, cap.1
- Franzini M., Raitano M. (2008), La trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze di reddito, in Pizzuti F.R. (eds.), *Rapporto sullo stato sociale*, Torino, Utet
- Friedman M. (1957), *A Theory of the Consumption Function*, Princeton, Princeton University Press
- Gambetta D. (1987), *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge, Cambridge University Press
- Giddens A., (2001), *Fondamenti di sociologia*, Bologna, il Mulino
- Glass D.V. (1954), *Social Mobility in Britain*, London, Routledge and Kegan Paul
- Goldthorpe J., Jackson M. (2008), La meritocrazia dell'istruzione e i suoi ostacoli, *Stato e Mercato*, n.1, pp.31-60
- Goldthorpe J.H., Mills C. (2005), Trends in intergenerational class mobility in Britain in the late twentieth century, in Breen R., *Social Mobility in Europe*, Oxford, Oxford University Press
- Hai R., Heckman J.J. (2017), Inequality in human capital and endogenous credit constraints, *Review of Economic Dynamics*, 25, pp.4-36
- Hout M., DiPrete T.A. (2006), What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification, *Research in Social Stratification and Mobility*, 24, n.1, pp.1-20
- ILO (2018), *Intergenerational mobility: A dream deferred?*, Geneva, International Labour Organization
- Istat (2020), *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*, Roma, Istat
- Istat (2018), *Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese*, Roma, Istat

- Jerrim J., Macmillan L. (2015), Income inequality, intergenerational mobility, and the great Gatsby curve: Is education the key?, *Social Forces*, 94, n.2, pp.505-533
- Lampard R. (2007), Is social mobility an echo of educational mobility? Parents' educations and occupations and their children's occupational attainment, *Sociological Research Online*, 12, n.5, pp.44-66
- Mandrone E., Pastore F., Radicchia D. (2015), *Educational mismatch: new empirical evidence from the ISFOL PLUS data* <<https://bit.ly/39vruYe>>
- Meraviglia C. (2013), Classi sociali, famiglie e disuguaglianze di istruzione in Italia, 1899-1984, *Quaderni di Sociologia*, 62, pp.105-125
- Moretti E. (2013), *La nuova geografia del lavoro*, Milano, Mondadori
- OCSE (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, Paris, OECD Publishing
- Pensiero N., Schoon I. (2019), Social inequalities in educational attainment: the changing impact of parents' social class, social status, education and family income, England 1986 and 2010, *Longitudinal and Life Course Studies*, 10, n.1, pp.87-108
- Pfeffer F.T. (2008), Persistent Inequality in Educational Attainment and Its Institutional Context, *European Sociological Review*, 24, n.5, pp.543-565
- Pisati M. (2009), Mobilità sociale, in Gregory T. (a cura di), *Enciclopedia Treccani XXI Secolo. Volume IV: Norme e idee*, Roma, Treccani, pp.559-570
- Pisati M. (2000), *La mobilità sociale*, Bologna, il Mulino
- Prais S. (1955), Measuring Social Mobility, *Journal of the Royal Statistical Society*, 118, n.1, pp.56-66
- Reyneri E. (2008), *L'occupazione delle donne: Una crescita ineguale e ancora insufficiente*, Einap Formazione & Lavoro n.3, Roma, Enaip
- Saraceno C. (2003), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bologna, il Mulino
- Savage M., Devine F., Cunnigham N., Taylor M., Li Y., Hjellbrekke J., Le Roux B., Friedman S., Miles A. (2013), A new model of social class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment, *Sociology*, 47, n.2, pp.219-250
- Savage M., Warde A., Devine F. (2005), Capitals, assets, and resources: some critical issues, *British Journal of Sociology*, 56, n.1, pp.31-47
- Schizzerotto A., Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino
- Schizzerotto A., Cobalti A. (1994), *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, il Mulino
- Schizzerotto A., Marzadro S. (2008), Social mobility in Italy since the beginning of the twentieth century, *Rivista di Politica Economica*, 98, n.5, pp.5-40
- Shavit Y., Blossfeld H.P. (1993), *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Westview Press
- Shorrocks A. (1978), The Measurement of Mobility, *Econometrica*, 46, n.5, pp.1013-1024
- Solon G. (2002), Cross-Country differences in intergenerational earnings mobility, *Journal of Economic Perspectives*, 16, n.3, pp.59-66
- Solon G. (1999), Intergenerational mobility in the labor market, in Ashenfelter O., Card D., *Handbook of Labor Economics*, 3A, Amsterdam, North-Holland, pp.1761-1800
- Vecchi G., Cannari L., D'Alessio G. (2017), *Wealth, in Measuring Wellbeing. A History of Italian Living Standards*, Oxford, Oxford University Press
- Young M. (1958), *The Rise of the Meritocracy 1870-2033. An essay on education and society*, London, Thames e Hudson

Irene Brunetti

i.brunetti@inapp.org

Ricercatrice in economia applicata presso l'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche e project manager del progetto europeo *Modernizing Social Protection Systems in Italy*. I suoi interessi di ricerca riguardano le dinamiche del mercato del lavoro, la valutazione delle politiche attive e la mobilità socio-economica. Fra le pubblicazioni più recenti si segnalano: Firm strategies and distributional dynamics: Labour share in Italian medium-large firms (*Economia Politica*, forthcoming) e Student Evaluation of Teaching, social influence dynamics, and teachers' choices: An evolutionary model (*Journal of Evolutionary Economics*, 2020).

Scuole chiuse, classi aperte

Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza

Monya Ferritti
INAPP

L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha determinato la sospensione delle attività didattiche in presenza che sono però proseguite nella modalità della didattica a distanza. Alla luce di questo nuovo scenario è stata realizzata una indagine esplorativa, attraverso un questionario online rivolto agli insegnanti, al fine di indagare l'effetto determinato dall'emergenza Covid-19 sulla nuova organizzazione e pianificazione lavorativa di insegnanti e docenti, far emergere le relative problematiche di tipo educativo e tecnologico e rilevare le soluzioni adottate.

The Covid-19 health emergency has led to the suspension of face-to-face teaching and its replacement with remote schooling methods. In light of this new scenario, an exploratory survey was carried out using an online questionnaire addressed to teachers operating at all school levels aimed at investigating the effect generated by the Covid-19 pandemic on the new organization and work plans of school staff, in order to identify the educational and technological problems encountered and to explore the solutions that have been adopted.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-5

Citazione

Ferritti M. (2020), Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza, *Sinapsi*, X, n.3, pp.64-76

Parole chiave

Emergenza sanitaria
Insegnanti
Scuola

Key words

Health emergency
Teachers
School

1. Premessa

L'emergenza sanitaria provocata dall'epidemia da Covid-19 ha determinato, in Italia e nel mondo, l'esigenza di contrastare il virus adottando misure di contenimento alla sua diffusione. Per la prima volta dal dopoguerra i sistemi educativi, in maniera generalizzata o localizzata, si sono fermati e milioni di bambini e ragazzi in ogni nazione hanno sospeso o interrotto la frequenza scolastica¹.

La disposizione di mantenere un congruo distanziamento sociale al fine di evitare gli assembramenti ha causato la sospensione delle attività didattiche in presenza nelle scuole e della frequenza alle attività di formazione superiore. Infatti, la scuola è stata fra le prime istituzioni interessate dai provvedimenti del Consiglio dei Ministri fin dal D.P.C.M. del 1° marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in*

¹ Il 1° aprile 2020 il monitoraggio di UNESCO indicava 193 Paesi interessati per oltre un miliardo e mezzo di studenti coinvolti (il 91,2% degli studenti totali). Il 13 settembre 2020 i Paesi interessati sono scesi a 51 per oltre 870 mila studenti coinvolti (49,8% del totale).

materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, limitato a sette regioni, e, successivamente, dal D.P.C.M. del 4 marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19*, applicabili all'intero territorio nazionale. Sebbene però le scuole e le università siano rimaste chiuse, l'attività didattica non si è mai fermata, catapultando il sistema dell'istruzione in una nuova realtà, con l'erogazione agli studenti di attività formative svolte a distanza (fino alla fine dell'anno scolastico 2019/2020), permettendo così la prosecuzione del dialogo educativo quotidiano tra insegnanti e studenti, pur rivoluzionato nei contenuti, metodi, strumenti e relazioni sociali.

La didattica a distanza² (DAD) è la soluzione messa a punto dai sistemi di istruzione per garantire il diritto allo studio in un contesto di emergenza sanitaria che ha condotto l'intero sistema scolastico e universitario nazionale verso una nuova dimensione pedagogica³ e una nuova sfida educativa. L'accelerazione degli eventi pandemici non ha permesso di formare adeguatamente il corpo docente alle opportunità e novità tecnologiche offerte dai nuovi ambienti di apprendimento creati dalla didattica a distanza, per cui la didattica online è stata utilizzata in molti casi come un surrogato della didattica in presenza, trasportando le stesse modalità di insegnamento dalle aule al virtuale, senza i necessari adeguamenti metodologici (Lucisano 2020)⁴.

Nel momento in cui il lavoro degli insegnanti si è spostato online ha risentito del divario digitale e culturale degli studenti, a causa della mancanza di uniformità nella diffusione e nella gestione dei processi tecnologici nella popolazione (Leto *et al.* 2016). Di conseguenza per molti studenti, soprattutto quelli con un retroterra familiare meno articolato, il passaggio alla didattica online è stato difficoltoso se non, in alcuni casi, proibitivo. L'Istat (2019) ha messo in evidenza che circa un quarto delle famiglie italiane non ha accesso a una connessione a banda larga, con ampie differenze fra le regioni e uno svantaggio per il Mezzogiorno, e che un terzo non ha un computer o un tablet in casa, mentre il 47,2% ne ha appena uno. Oltretutto, il 56,4% delle famiglie che non ha accesso a Internet da casa indica come principale motivo la "mancanza di capacità". Inoltre, la giovane età e l'uso quotidiano delle nuove tecnologie non è direttamente correlato alla capacità di completare operazioni elementari con il computer (ICILS 2020). Infine, secondo alcune ricerche che in altri Paesi hanno messo a confronto i percorsi di studio in presenza e online (Bettinger e Loeb 2017), questi ultimi determinano un maggior rischio di abbandono e una minore performance negli apprendimenti tra gli studenti con svantaggio socioculturale.

In Italia l'uso generalizzato della didattica online ha confermato che le dimensioni socioeconomiche e culturali delle famiglie, così come la familiarità e la disponibilità degli strumenti tecnologici, ma anche il

2 L'utilizzo del termine 'didattica a distanza' è rilevato nella documentazione istituzionale fin dal decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 25 febbraio 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19*, – e poi nel D.P.C.M. dell'8 marzo 2020 – in cui all'articolo 1, comma d) si cita che "i dirigenti scolastici delle scuole nelle quali l'attività didattica sia stata sospesa per l'emergenza sanitaria possono attivare, di concerto con gli organi collegiali competenti e per la durata della sospensione, modalità di didattica a distanza avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità". Tuttavia, il dibattito scientifico tiene conto delle differenze epistemologiche/semiotiche esistenti fra didattica a distanza e didattica online, poiché l'obiettivo di quest'ultima non è quello di raggiungere gli studenti distanti ma si riferisce a nuove modalità di insegnamento e apprendimento che innovano la didattica attraverso la predisposizione di nuovi ambienti di apprendimento centrati sullo studente (Ghislandi 2002).

3 Il MIUR ha diffuso il 17 marzo la nota prot. 388, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, per rafforzare il compito sociale e formativo del 'fare scuola' anche se 'non a scuola' e chiarire che le attività della DAD devono prevedere la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e studenti, che "non si può esaurire in una mera assegnazione di compiti", ma presuppone un ripensamento delle strategie didattiche, rimodulando gli obiettivi formativi per dare vita a un ambiente di apprendimento online.

4 Lo studio mette in luce come nella situazione contingente di difficoltà i docenti abbiano preferito utilizzare modalità trasmissive più tradizionali in quanto da loro maggiormente padroneggiate, piuttosto che modalità interattive più innovative ma meno sperimentate.

numero dei componenti del nucleo familiare e le dimensioni dell'abitazione, sono fattori che determinano l'efficacia degli apprendimenti nella didattica a distanza (Censis 2020).

Alla luce dello scenario trasformato, utilizzando alcuni dati dell'indagine conoscitiva dell'Inapp 'Scuole Chiuse, Classi aperte', questo studio si pone l'obiettivo di indagare la reazione del sistema dell'istruzione all'emergenza Covid-19 e di esaminare la capacità dei docenti di adattarsi ai rapidi mutamenti in corso.

Questo focus è rilevante per due motivi: l'Italia ha il corpo docente con la maggior presenza di over 50 fra i Paesi OCSE (OECD 2019) – il 59% degli insegnanti, dalla scuola primaria alla secondaria di II grado, ha più di 50 anni – e, contemporaneamente, quello con la percentuale più bassa di insegnanti di età compresa fra i 25 e i 34 anni (0,5%). Inoltre, la didattica a distanza, che si è protratta anche nel corso dell'attuale anno scolastico, ha fatto da detonatore di criticità strutturali della scuola italiana legate al presunto ritardo nella digitalizzazione del sistema scolastico, relativamente al rafforzamento delle competenze degli insegnanti e al potenziamento delle infrastrutture digitali nelle classi.

2. Il quadro normativo

Sono stati numerosi i provvedimenti, le circolari, le note e i decreti adottati dal Governo e dal Ministero dell'Istruzione per fronteggiare l'emergenza nel sistema dell'istruzione, sostenendo e incoraggiando dirigenti scolastici e docenti nel transito alla didattica a distanza. La nota prot. 279 dell'8 marzo, *Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 8 marzo 2020. Istruzioni operative*, puntualizza la necessità dell'attivazione nelle scuole della didattica a distanza per tutelare il diritto all'istruzione, costituzionalmente garantito⁵, e incoraggia le iniziative delle scuole che favoriscono la continuità dell'azione didattica, raccomandando anche le "più semplici forme di contatto",

piuttosto che la trasmissione di materiali o richiesta di compiti e la programmazione delle attività per evitare le possibili sovrapposizioni tra le diverse discipline. Inoltre, la nota pone un chiarimento sulla valutazione degli apprendimenti che possono essere facilitati dalle diverse piattaforme utilizzate che offrono opportunità di verifica e ricorda che la normativa vigente (DPR n. 122/2009, D. Lgs n. 62/2017) "lascia la dimensione docimologica ai docenti, senza istruire particolari protocolli che sono più fonte di tradizione che normativa".

Successivamente, la nota prot. 388 del 17 marzo (cit. nota 3) ha ribadito, a beneficio di docenti, famiglie e studenti, che la didattica a distanza deve:

- prevedere una interazione fra insegnanti e studenti, sincrona o asincrona, quindi non può limitarsi alla assegnazione di compiti o all'invio di materiali senza che sia prevista né una preparazione né una restituzione agli studenti;
- ricercare un equilibrio, a seconda dell'età degli studenti, tra attività didattiche e momenti di pausa;
- incoraggiare l'autonomia degli studenti e ridurre al massimo il carico di lavoro delle loro famiglie;
- proseguire il processo di inclusione degli alunni con disabilità;
- rispettare il Piano didattico personalizzato degli alunni con DSA o BES;
- favorire l'interazione tra i docenti per supportare e stimolare il lavoro dei docenti meno esperti.

A tal fine la nota esorta anche alla rimodulazione, da parte dei docenti, degli obiettivi formativi sulla base del nuovo scenario e coinvolgere nelle attività di coordinamento l'Animatore digitale e il Team digitale per il supporto alle attività collegate alla didattica a distanza. Inoltre è raccomandata l'attivazione di procedure per l'assegnazione di device in comodato d'uso agli studenti che ne necessitano per seguire le lezioni, come stabilito dal decreto del Ministro dell'Istru-

5 L'articolo 120, comma 5 del decreto-legge 17 marzo 2020, n. 18 definisce le risorse da destinare alle istituzioni scolastiche per far fronte all'emergenza. In particolare, destina: 10 milioni di euro per consentire alle scuole di dotarsi di piattaforme e strumenti digitali utili all'apprendimento a distanza (o di potenziare quelli già in dotazione); 70 milioni di euro per mettere a disposizione device in comodato d'uso agli studenti meno abbienti; 5 milioni di euro per la formazione del personale scolastico sulle metodologie e tecniche per la didattica a distanza. Inoltre, è prevista una deroga per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado nella sottoscrizione di contratti con assistenti tecnici informatici per il supporto nelle attività di didattica a distanza. Successivamente, il decreto del Ministro dell'Istruzione del 26 marzo n. 187 dispone il riparto delle risorse e degli assistenti tecnici.

zione n. 187. La nota, inoltre, interviene sul rapporto tra attività didattica a distanza e valutazione, come la precedente, raccomandando che questa sia costante ed esercitata secondo i principi di tempestività e trasparenza e soprattutto del “buon senso didattico” del docente che sceglierà le forme, le metodologie e gli strumenti della valutazione in itinere degli apprendimenti.

La valutazione finale degli apprendimenti, invece, è stata oggetto del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, che disciplina gli esami di Stato conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, la valutazione finale degli alunni, la conclusione dell'anno scolastico in corso e l'avvio del 2020/2021⁶.

Il decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, *Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da Covid-19*, dispone la sospensione delle attività didattiche in presenza fino al 31 luglio 2020, dunque di fatto l'anno scolastico 2019/2020 si è concluso senza un rientro nelle aule.

3. Tecnologia a scuola: il contesto progresso

L'avvio emergenziale della didattica a distanza è avvenuto a valle di un processo di trasformazione culturale e tecnologico che ha interessato la scuola e che vede nel Piano nazionale scuola digitale (PNSD), uno dei pilastri de *La buona scuola* (L. n. 107/2015), l'espressione del “disegno organico di innovazione delle scuole italiane” in termini di rafforzamento delle competenze digitali dei docenti, di implementazione di processi e metodologie di educazione digitale. Tra gli obiettivi del PNSD si evidenziano: il contrasto alle carenze strutturali e infrastrutturali in termini di accesso digitale delle strutture scolastiche attraverso la fornitura a tutte le scuole di connessioni evolute (fibra o banda larga) e il conseguente cablaggio interno (Lan/W-LAN); la riduzione del deficit formativo dei docenti quale barriera a un utilizzo diffuso di risorse e ambienti digitali. In prospettiva, l'abilitazione di nuovi paradigmi educativi,

le tecnologie digitali e le metodologie attive si configurano come agenti determinanti per favorire l'inclusione di tutti gli studenti. Si evidenzia, d'altra parte, che il PNSD non prevede interventi mirati rivolti agli studenti con un background più fragile e quindi a maggior rischio di subire gli effetti del digital divide (Gremigni 2019).

Tuttavia, ancora non si è davvero compiuta la trasformazione sistemica, strutturale e di prospettiva della didattica online in cui si modificano radicalmente i processi pedagogici di insegnamento e apprendimento e spesso sono proprio gli insegnanti la principale barriera e il fattore di maggiore resistenza al cambiamento (Biondi 2007). Diversi studi, infatti, rivelano che l'elemento determinante per rendere efficace l'implementazione e l'utilizzo delle tecnologie digitali nei contesti educativi è l'interazione positiva fra la propensione dei docenti al cambiamento, la loro conoscenza delle tecnologie digitali e la consapevolezza che la scuola sia una organizzazione che apprende (Avidov-Ungar ed Eshet-Alkarakay 2011). Tra le principali barriere che, invece, scoraggiano l'uso delle tecnologie nella didattica si sottolineano: la diffidenza degli insegnanti nelle nuove tecnologie, la mancanza di formazione adeguata (Buabeng-Andoh 2012), la sfiducia nelle proprie capacità, la difficoltà a uscire da schemi educativi più tradizionali e rigidi (Murdaca *et al.* 2017), l'assenza di referenti sulle ICT nelle scuole (Pandolfini 2016), l'eccessiva burocratizzazione nell'implementazione dell'innovazione tecnologica nelle scuole (Pitzalis *et al.* 2016). Importante, inoltre, per favorire l'utilizzo della tecnologia in classe per facilitare l'apprendimento degli allievi, è il supporto fornito agli insegnanti per implementare la nuova didattica (Blackwell *et al.* 2014). A livello di sistema, possono costituire ostacoli all'accesso limitato delle tecnologie l'assenza o l'obsolescenza di infrastrutture e/o hardware/software, la presenza di un sistema educativo e di valutazione tradizionale e non flessibile (Buabeng-Andoh 2012; Pandolfini 2016).

6. In sintesi, con le ordinanze ministeriali n. 9 del 16 maggio, Ordinanza concernente gli esami di Stato nel primo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2019/2020, n. 10 del 16 maggio, Ordinanza concernente gli esami di Stato nel primo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2019/2020 e, infine, n. 11 del 16 maggio, Ordinanza concernente la valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019/2020 e prime disposizioni per il recupero degli apprendimenti, il Ministero ha deciso che l'esame di Stato del primo ciclo consisterà nella presentazione dello studente da remoto di un elaborato finale concordato con gli insegnanti, mentre nell'esame di Stato del secondo ciclo è stata prevista la sola prova orale in presenza.

Nel mondo l'incremento dell'infrastrutturazione digitale delle scuole è divenuta una delle priorità delle agende politiche nazionali ed ha subito una ulteriore pressione dovuta al massiccio investimento che i colossi tecnologici stanno realizzando nei settori dell'istruzione e della formazione per ridisegnare ambienti e pratiche di apprendimento (Selwyn 2013). Anche in Italia le realtà scolastiche spesso hanno a disposizione un surplus di infrastrutture e strumentazioni tecnologiche⁷ rispetto a quelle che realmente sono impiegate dagli insegnanti (Caliguri 2017), i quali spesso le utilizzano come strumento trasmissivo di proposte educative tradizionali, senza che sia avviata una trasformazione reale della propria azione didattica con gli studenti attraverso l'attivazione di nuovi ambienti di apprendimento (Nirchi 2016). Infatti, l'investimento nelle nuove tecnologie nelle scuole è il prerequisito di partenza ma non è sufficiente per garantire il loro utilizzo consapevole e funzionale da parte degli insegnanti (Murdaca *et al.* 2017). I dati Invalsi relativi al Questionario Insegnanti (2014-2017), inoltre, confermano che a fronte dell'aumento della dotazione delle ICT nelle scuole non è conseguito un analogo incremento del loro uso da parte del corpo docente (Gui e Gerosa 2019). Anche l'indagine internazionale dell'OECD sugli insegnanti, sui dirigenti scolastici e sull'ambiente di apprendimento nelle scuole (Teaching and Learning International Survey - TALIS) nel 2018 ha rilevato come il dato italiano sull'utilizzo delle ICT a scuola sia inferiore alla media dei Paesi OECD (47% vs 53%) e, molto importante, segnala che per gli insegnanti italiani, nei dodici mesi precedenti l'indagine, "l'uso delle ICT per l'insegnamento" è l'area di sviluppo professionale sulla quale dichiarano un fabbisogno formativo di grado elevato⁸ (17%, rispetto al 18% della media OECD) (OECD 2019).

Alla luce di quanto emerso, è quindi evidente che

la crisi pandemica ha velocizzato, in una situazione di urgenza, il processo di innovazione tecnologica che il sistema di istruzione aveva da tempo avviato ma senza la necessaria riprogettazione dei processi di apprendimento in relazione ai differenti ambienti utilizzati venendo meno l'integrazione dei dispositivi digitali nel processo stesso dell'apprendimento (Argentin *et al.* 2013).

4. L'indagine Inapp

In questo quadro, ulteriori informazioni possono venire dall'indagine dell'Inapp "Scuole chiuse, Classi aperte", qui presentata. Si tratta di una indagine con questionari online, ospitata sul sito dell'Istituto⁹ dal 21 maggio 2020 al 21 giugno 2020. Per raggiungere il maggior numero possibile di insegnanti e docenti, al fine di rendere più significative le informazioni acquisite, è stata adottata nella diffusione del questionario una metodologia multicanale, raggiungendo i rispondenti attraverso diversi canali social e non solo (facebook, twitter, linkedIn, WhatsApp ed e-mail).

L'indagine "Scuole chiuse, Classi aperte" esplora il processo di transizione del corpo docente da una modalità di lavoro tradizionale, frontale e sincrona in classe, a una modalità di lavoro online, caratterizzata da numerose difficoltà inaspettate e operata in forma emergenziale. Il focus dello studio non è tanto il sistema dell'istruzione, quanto la professione dell'insegnante/educatore, dal nido all'università, un target professionale tra i più colpiti dai mutamenti di contesto del periodo di emergenza e dotato di professionalità che hanno attraversato questo periodo di transizione come soggetti attivi, portatori di esperienze, fabbisogni, istanze.

L'indagine ha riguardato insegnanti e docenti delle scuole di ogni ordine e grado (asili nido, scuole dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I e II grado) e di università e corsi AFAM pubblici, priva-

7 Si è, quindi, preferito inserire nelle scuole la strumentazione tecnologica per inseguire l'innovazione piuttosto che usare l'innovazione per introdurre nuovi obiettivi didattici (Gui 2019).

8 Va puntualizzato che con decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*, si è introdotta, nella formazione iniziale e per l'accesso alla professione di docente, l'acquisizione di 24 CFU quale requisito di accesso ai concorsi. Le metodologie e tecnologie didattiche sono tra le discipline sulle quali attivare percorsi formativi specifici.

9 Cfr. <https://bit.ly/2M1t1xw>.

ti e paritari, in servizio al momento della chiusura per lockdown.

Si tratta di un'indagine esplorativa di tipo descrittivo con domande chiuse e aperte, veicolato con un questionario via web. Il collettivo dei rispondenti, pertanto, è auto-selezionato e, per questo, non rappresentativo dell'intera popolazione oggetto di analisi.

Hanno risposto all'indagine 816 docenti, di questi 709 sono risultati idonei a proseguire nell'indagine perché in servizio nel momento della chiusura delle scuole/università in seguito all'emergenza Covid-19. I docenti che hanno concluso l'intero questionario, formando così il campione analitico, sono 548¹⁰.

È importante sottolineare il carattere sperimentale della web-survey, rappresentato da numerosi elementi distintivi: l'auto compilazione online del questionario, il controllo del processo delegato al software, la probabile presenza di un'elevata autoselezione del campione (soprattutto in base al digital divide). Questi elementi non consentono di attivare un processo inferenziale sul campione, né di renderlo rappresentativo del corpo docente italiano. Tuttavia, le informazioni raccolte permettono comunque di disporre di spunti e indicazioni utili per ulteriori riflessioni e approfondimenti.

Relativamente al profilo dei rispondenti, la fascia di età prevalente è quella compresa tra 45 e 64 anni (67,7%), a cui corrisponde anche un'elevata anzianità di servizio, il 40% dei rispondenti ha oltre 20 anni di servizio. Tuttavia, la survey ha registrato le risposte di docenti di tutte le fasce di età e servizio e residenti in tutte le regioni italiane (con l'eccezione di Umbria e Val d'Aosta), registrando una prevalenza di rispondenti dal Lazio (26,5%). La laurea vecchio ordinamento (37,6%) è il titolo di studio prevalente, dato coerente con l'anzianità del corpo docente, l'ordine di scuole in cui sono prevalentemente occupati è la scuola primaria (28,6%). Data l'anzianità degli insegnanti rispondenti, anche il loro inquadramento contrattuale è piuttosto stabile (docenti di ruolo 79,7%). Più del 50% dei docenti rispondenti lavora nel primo ciclo di istruzione, il 21,9% è docente della secondaria di II grado e il 18,6% è docente universitario. Solo l'8,4% degli insegnanti lavora con la fascia 0-6.

5. Alcuni risultati dell'indagine Inapp

In questo paragrafo vengono presentati alcuni dei risultati emersi dall'indagine, soffermandosi in particolare sull'impatto del nuovo assetto lavorativo sui carichi di lavoro e sulle pratiche lavorative degli insegnanti, e sulla risposta, in termini tecnologici e professionali, del sistema dell'istruzione alle sollecitazioni della nuova realtà.

La quasi totalità dei docenti rispondenti ha lavorato online nel periodo precedente alla compilazione del questionario (92,5%), indicando una data di inizio della propria attività compresa tra il 9/02/20 e il 27/05/20 (moda il 9/03/20 con il 12,8% delle attivazioni) e una parte significativa di questi (>70%) giudica soddisfacente l'adeguatezza degli strumenti tecnologici (hardware e software) o di connettività (rete Internet) utilizzati nella propria abitazione, adeguati quindi per svolgere in maniera efficace le attività di didattica online durante il periodo di chiusura degli istituti scolastici e delle università.

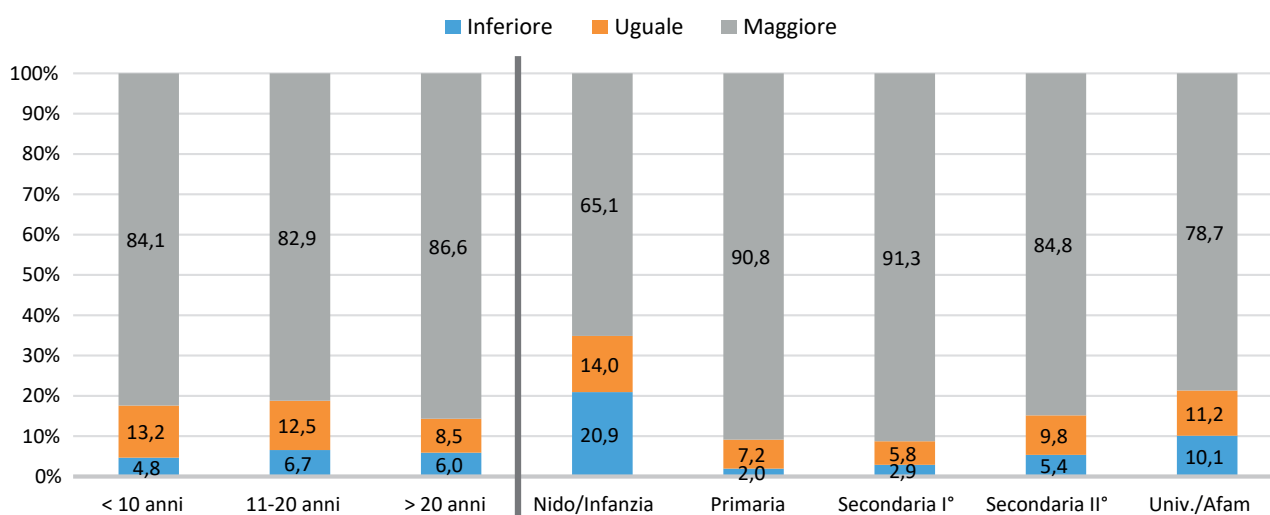
Nel merito, la didattica a distanza ha significato per molti insegnanti mettersi in gioco rapidamente senza sentirsi sufficientemente equipaggiati in termini di formazione, con direttive insufficienti o non tempestive, con i riflettori dei media e della società civile puntati sulla capacità di resistenza e resilienza dell'istituzione scolastica, e, sul lungo periodo, con l'indeterminatezza della valutazione in itinere e finale degli apprendimenti. Tutto ciò ha fatto alzare i livelli di stress degli insegnanti come si può vedere dai dati (figura 1). Gli anni di esperienza professionale non hanno aiutato a contenere la tensione e il disagio causati dalla nuova situazione, mentre la dinamica è più evidente rispetto al tipo di scuola (ordine e grado) a cui i rispondenti afferiscono. Infatti, gli educatori e gli insegnanti della fascia 0-6 (asilo nido e scuola dell'infanzia) hanno fatto registrare, rispetto ai loro colleghi, valori inferiori di percezione aumentata dello stress (65,1%) e un valore discreto di percezione diminuita o invariata rispetto alla didattica tradizionale (34,9%). Ciò è probabilmente legato alla minore pressione a cui sono stati sottoposti. Infatti, la relazione a distanza con i minori di fascia 0-6 anni è stata più rarefatta e le attività si sono spesso configurate solo come brevi momenti di attività sincrona. Al contrario, gli in-

10 Nelle domande non obbligatorie dove il numero di rispondenti non coincide con il numero totale i rapporti percentuali sono stati calcolati rispetto al numero effettivo di risposte.

segnanti della primaria e della secondaria di I grado hanno vissuto, nel periodo della didattica online, un elevato grado di stress (più del 90% lo valuta aumentato rispetto alla didattica tradizionale) che è dipeso certamente dalla minore autonomia esecutiva degli alunni, a fronte di pressanti necessità di apprendimento anche delle modalità di impiego dei dispositivi. Questo, fra l'altro, ha generato un'attivazione dei

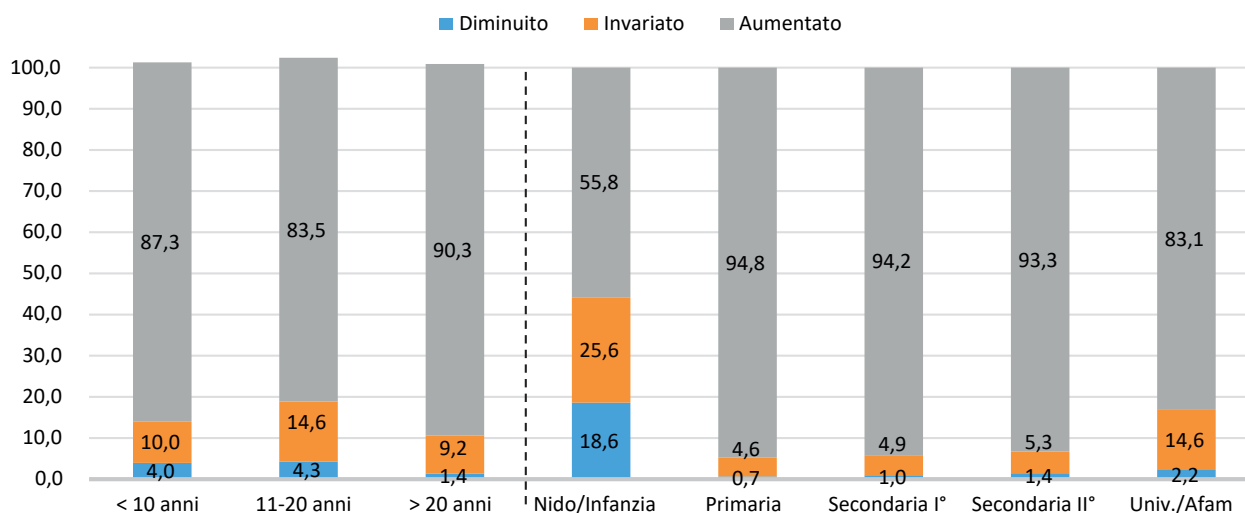
familiari degli alunni nella gestione tecnologica della lezione, ma anche nella produzione del lavoro individuale assegnato (Ardizzoni *et al.* 2020). La percezione degli insegnanti del primo ciclo di istruzione relativamente al carico di lavoro in DAD rispetto alla didattica tradizionale, è stata valutata per larghissima parte come aumentata (>90%) (figura 2), in linea con la percezione aumentata dello stress.

Figura 1
Autovalutazione del livello dello stress in DAD rispetto alla lezione tradizionale per anzianità di servizio e per grado scolastico (val.%, base minima=n6)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

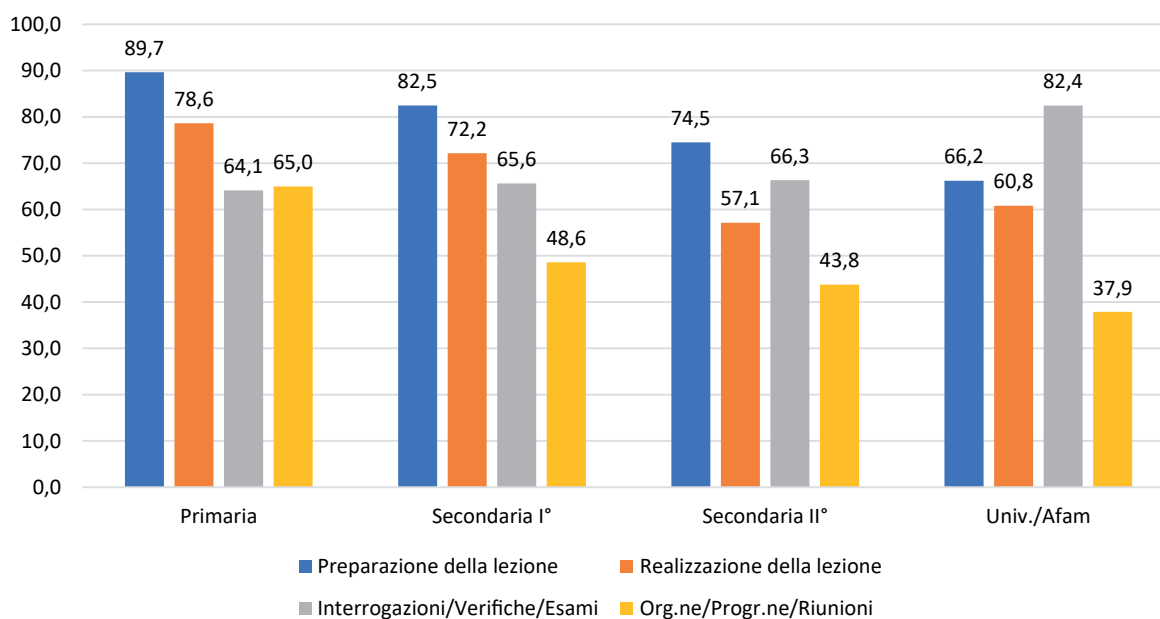
Figura 2
Autovalutazione del carico di lavoro in DAD rispetto alla lezione tradizionale per anzianità di servizio e grado scolastico (val.%, base minima=n3)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Grafico 1

Ambiti di incremento del carico di lavoro in DAD rispetto alla lezione tradizionale per grado scolastico – valori 3 e 4 su scala Likert a 5 (0 per nulla aumentato – 4 molto aumentato) (val.%, base minima=n95)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Gli insegnanti della secondaria di II grado e i docenti universitari stimano, a fronte di un aumento del carico di lavoro online, una minore percezione dello stress, anche se resta sempre elevata la percentuale di coloro che l'ha avvertita incrementata rispetto al lavoro frontale. Uno degli aspetti chiave potrebbe ricercarsi nella maggiore autonomia degli studenti più grandi e nella minore necessità, ai fini didattici, delle relazioni educative in presenza.

Sono stati individuati quattro ambiti di azione nel lavoro del docente, tre riguardano l'insegnamento, ossia la preparazione delle lezioni, la realizzazione delle lezioni, la valutazione (verifiche, interrogazioni o esami), mentre un ultimo ambito riguarda il confronto con i colleghi e/o la dirigenza (organizzazione, programmazione, riunioni). È stato dunque chiesto ai docenti se hanno ravvisato un incremento dell'attività lavorativa per ciascun ambito, rispetto alla didattica tradizionale (grafico 1). Gli insegnanti del primo ciclo scolastico – la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado – sono coloro che hanno maggiormente ri-

sentito di questo cambiamento nella didattica, sia nella preparazione che nella realizzazione delle lezioni, verosimilmente a causa della limitata autonomia dei loro allievi. Va anche evidenziato che, soprattutto nel primo ciclo di studi, il processo di insegnamento/apprendimento è di tipo circolare e non si limita alla diade insegnante/alunno ma coinvolge il gruppo classe. Nel passaggio alla didattica online questo processo non è stato ridefinito, per cui è plausibile che l'investimento degli insegnanti sulla progettazione e realizzazione delle attività/lezioni con una modalità relazionale e tecnologica nuova abbia prodotto l'incremento del loro carico di lavoro rispetto alle attività tradizionali. Infatti, gli interventi online privi di quelle competenze didattiche, metodologiche e tecnologiche necessarie alla creazione di nuovi ambienti non potranno far emergere le modalità inedite di apprendimento (Draves 2000), che sono il valore aggiunto della didattica online¹¹. Gli insegnanti della secondaria di II grado, invece, se hanno sperimentato un incremento del carico di lavoro durante la preparazione delle lezioni, proba-

11 Secondo uno studio i docenti ritengono che la lezione a distanza sia meno coinvolgente (88%) e meno efficace (66%) di quella in presenza, e che la distanza compromette la relazione con gli alunni (88%) (Ranieri *et al.* 2020, 15).

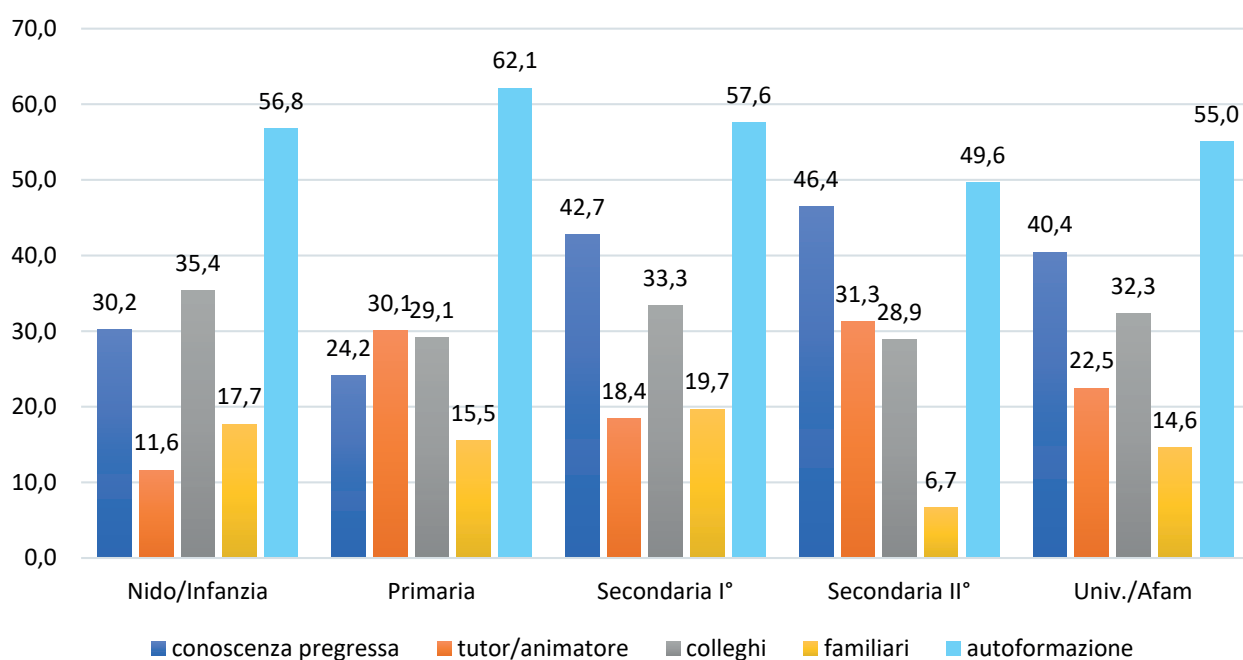
bilmente proprio a causa dell'utilizzo delle tecnologie correlate alla didattica, questo si è attenuato nella realizzazione delle lezioni stesse. I docenti universitari, infine, fanno registrare una crescita del proprio carico di lavoro soprattutto per ciò che riguarda l'organizzazione degli esami (in forma orale o scritta) a causa, probabilmente, della necessità di garantire la privacy, la sicurezza, l'idoneità e la veridicità delle prove.

Lungo il percorso di realizzazione della DAD, gli insegnanti hanno potuto contare su alcuni fattori di facilitazione sia sul piano tecnologico (grafico 2) che su quello professionale (grafico 3). In particolare, sul versante tecnologico gli insegnanti hanno fatto ricorso, in ogni grado scolastico, soprattutto alle proprie risorse cognitive e alle capacità di information literacy per formarsi e aggiornarsi relativamente alle difficoltà incontrate, così come hanno potuto contare sulla conoscenza pregressa della piattaforma utilizzata per le videoconferenze. Per risolvere le criticità tecnologiche o migliorare la propria didattica sul piano tecnologico i docenti rispondenti hanno fatto ricorso anche alla disponibilità di tutor/animatori digitali, specialmente nella primaria e nella secondaria di II grado, e sulla competenza dei colleghi più esperti.

I colleghi sono stati anche i principali referenti a cui rivolgersi quando sono state ravvisate criticità nell'esercizio delle proprie attività, dal punto di vista professionale. Fattori facilitanti sono stati anche il confronto online su gruppi/pagine facebook o siti dedicati agli insegnanti e/o la lettura di articoli specifici sulla DAD.

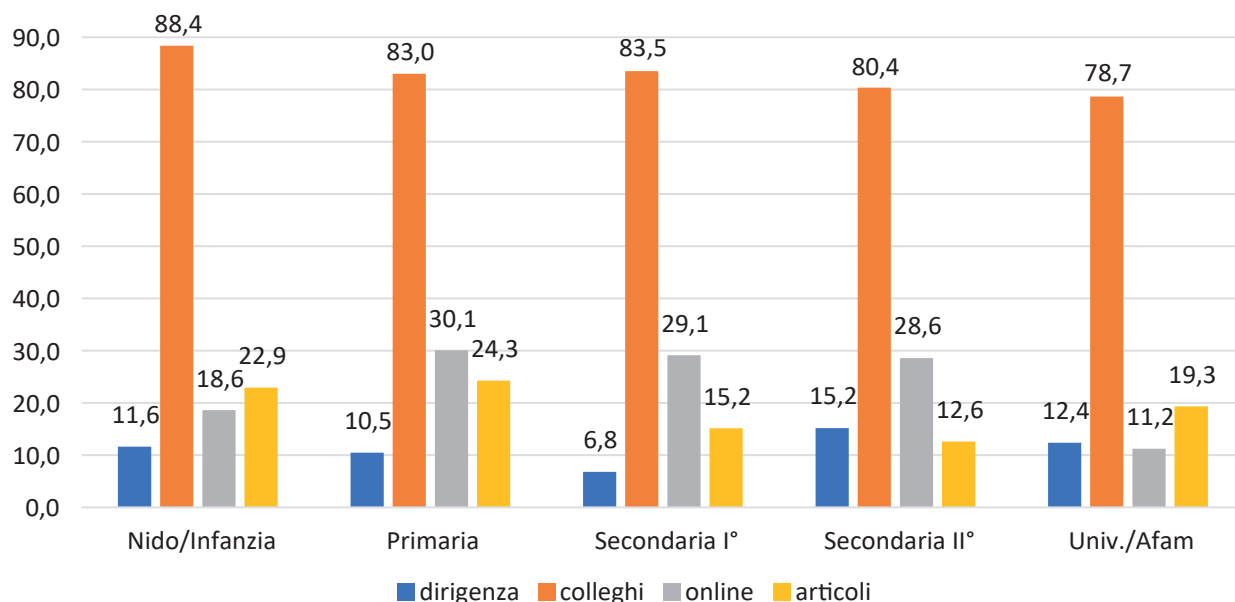
Agli insegnanti è stato chiesto, inoltre, di segnalare quali fattori sono stati percepiti come limitanti nella esecuzione della propria attività didattica da remoto, e in che misura (grafico 4). Le maggiori difficoltà, per intensità di percezione, sono segnalate dai docenti della secondaria di II grado, che indicano come maggiormente limitante "l'eccessiva ingerenza dei genitori" (58,0%). La difficoltà a gestire esami, interrogazioni, verifiche è stato il fattore avvertito come maggiormente limitante nella gestione della propria attività online soprattutto dai docenti universitari. La valutazione, infatti, è stato il vero tallone di Achille del processo formativo articolato online, ed è il fattore critico che più di altri connota una didattica di emergenza, priva dei prerequisiti della trasferibilità della didattica *sic et simpliciter* 'dalla presenza alla distanza'. La valutazione, infatti, sia formativa che sommativa, è un processo che vie-

Grafico 2
Fattori di facilitazione tecnologica della DAD per grado scolastico (val.%, base minima=n43)



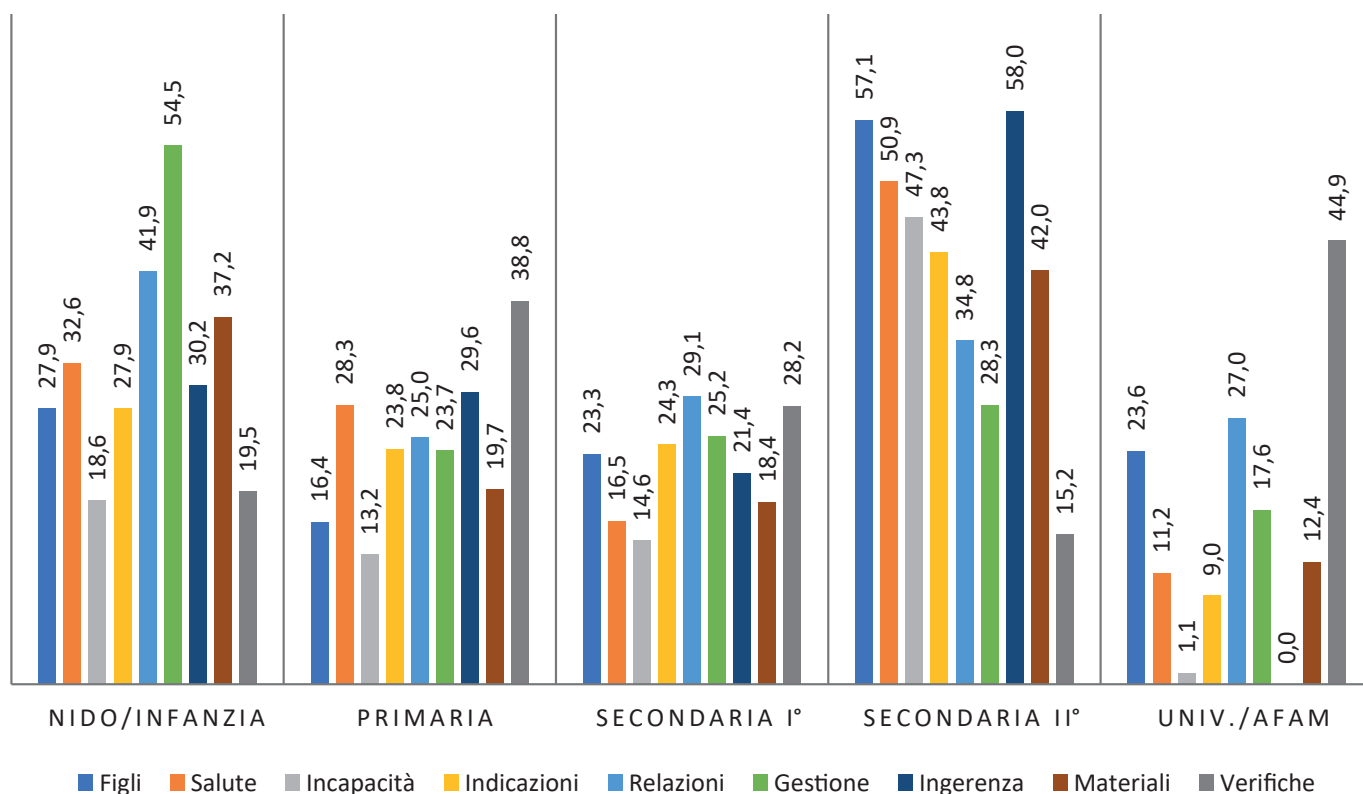
Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Grafico 3
Fattori di facilitazione professionale della DAD per grado scolastico (val.%, base minima=n43)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Grafico 4
Fattori di limitazione della DAD per grado scolastico – valori 3 e su scala Likert a 5 (0 per nulla – 4 molto) (val.%, base minima=n43)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

ne a valle della progettazione didattica, che sostiene e indirizza il processo di apprendimento e misura le competenze acquisite, definendo in fase di programmazione delle attività obiettivi, metodologie didattiche, strategie educative. Gli insegnanti e i docenti non hanno verosimilmente potuto/voluto riprogrammare le proprie attività alla luce delle nuove potenzialità tecnologiche perché nel periodo di marzo/aprile l'urgenza è stata garantire la continuità didattica anche online, mentre la nuova programmazione in DAD avrebbe avuto bisogno non solo di tempo per riconfigurare i nuovi obiettivi formativi, ma anche di un tempo di formazione sulle nuove modalità di insegnamento/apprendimento online e di ridefinizione dei relativi processi valutativi. Invece, la didattica tradizionale è stata trasferita online insieme alle modalità tradizionali di valutazione, elemento che ha messo in luce più di altri l'inefficacia e l'incoerenza di questo processo di adattamento della didattica al nuovo contesto.

Va sottolineato che i problemi di adattamento della didattica si sono osservati nonostante l'impegno del sistema istruzione italiano nel potenziare l'uso delle nuove tecnologie a scuola sia avviato da tempo e nonostante gli insegnanti abbiano già nel proprio curriculum la partecipazione a esperienze formative sulla didattica a distanza da ben prima che il lockdown facesse diventare questa tipologia di didattica necessaria (tabella 1). Tuttavia, anche dopo la chiusura delle scuole e delle università, una larga percentuale di insegnanti e docenti si è formata su questi temi. Molte scuole, infatti, si sono attivate in questa direzione organizzando per i propri docenti una didattica specializzata sulla piattaforma prescelta per la DAD, spesso curata dall'animatore digitale della scuola. Gli stessi colossi dell'informatica hanno messo a disposizione dei docenti videolezioni sui propri sistemi, mentre sui social media, in particolare su facebook, sono stati creati numerosi gruppi gestiti da insegnanti per insegnanti, anche distinti per piattaforma, in cui docenti più esperti hanno aiutato docenti meno esperti a risolvere le difficoltà quotidiane, o per scambiare esperienze didattiche.

Tabella 1
Formazione su tematiche inerenti alla DAD prima e dopo la chiusura per grado scolastico (val.%, base minima=n12)

PRIMA	Tecnologiche	Trasversali	Inclusione	Privacy/GDPR
Primaria	91,0	96,2	90,0	92,9
Secondaria I°	92,2	96,8	88,2	93,5
Secondaria II°	97,8	96,9	91,2	95,6
Univ./AFAM	88,6	86,7	83,3	85,7
DOPO				
Primaria	91,8	75,7	90,3	69,7
Secondaria I°	96,9	82,4	93,8	80,0
Secondaria II°	98,1	82,4	93,2	78,8
Univ./AFAM	94,4	75,0	88,9	60,0

Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Tuttavia, le attività formative non sono state ritenute ancora sufficienti dai docenti che, infatti, sentono il bisogno di continuare a formarsi e aggiornarsi (tabella 2). I principali temi sui quali gli insegnanti dichiarano il proprio fabbisogno formativo sono in linea con le criticità che hanno riscontrato, dall'utilizzo delle piattaforme online e delle app per l'apprendimento, alla valutazione online, che torna a presentarsi come un tema particolarmente sfidante.

Tabella 2
Frequenze dei fabbisogni formativi degli insegnanti – prima scelta su classifica di 3 (v.a.)

Utilizzo delle piattaforme didattiche e gli ambienti di apprendimento online	96
Valutazione a distanza	85
Creazione di videolezioni e contenuti digitali	67
Didattica inclusiva a distanza	54
App utili alla didattica	29
Competenze trasversali	28
Flipped Classroom e/o Cooperative learning	25
Privacy e GDPR	15
Cloud e archiviazione Dati	9
Altro	3

Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

6. Conclusioni

La situazione inedita verificatasi a partire dal marzo 2020 ha messo tutti gli insegnanti nelle condizioni di doversi confrontare con le nuove tecnologie dell'apprendimento, di dover affrontare il gap tecnologico, di lavorare in situazioni sfidanti, di creare nuove routine, accelerando ciò che i processi di riforma, di digitalizzazione e di innovazione della scuola avevano già da tempo avviato.

In questo articolo si analizzano alcune condizioni di partenza degli insegnanti e del sistema dell'istruzione per affrontare lo svolgimento di un anno scolastico eccezionale sotto il profilo organizzativo e didattico, e si evidenziano le misure messe a punto per garantirne lo svolgimento, in seguito alla sospensione della frequenza nelle scuole di ogni ordine e grado e all'attivazione della didattica a distanza. In particolare, è stato esaminato l'impatto del nuovo assetto lavorativo sui carichi di lavoro e sulle pratiche lavorative degli insegnanti, i fattori di facilitazione o limitazione tecnologica e professionale nell'esecuzione della propria attività lavorativa e, infine, la partecipazione a esperienze formative sulla didattica a distanza, prima e dopo il lockdown.

Per esplorare questo tema è stata messa a punto una web-survey conoscitiva su scala nazionale alla quale hanno risposto 548 docenti in attività al momento della chiusura delle scuole e delle università, che ha permesso di raccogliere dati e indicazioni utili, relativi all'esperienza professionale dei docenti duran-

te le attività di didattica a distanza. L'analisi ha tenuto conto dei limiti che questo tipo di indagine presenta, tuttavia i risultati emersi consentono di avere un'istantanea del sistema dell'istruzione nel periodo della pandemia.

Durante il periodo del lockdown i docenti sono stati catapultati in una scuola diventata esclusivamente digitale e molti di loro hanno avuto bisogno di strumenti aggiuntivi per orientarsi nella nuova didattica. I risultati presentati documentano che il processo ha avuto luogo con difficoltà diverse tra gradi scolastici, e con un accrescimento dello stress lavorativo vissuto da insegnanti e docenti. Inoltre, indicano che in caso di difficoltà, sul piano tecnologico o professionale, i docenti hanno fatto ricorso a colleghi più esperti, quando non hanno potuto contare sull'auto-formazione. Infine, gli insegnanti, soprattutto i meno esperti sull'uso delle nuove tecnologie, hanno avuto bisogno di formazione e aggiornamento per poter stare al passo con quanto il contesto pandemico stava loro richiedendo.

Il materiale raccolto dalla web-survey è ricco ma necessita di molti approfondimenti e ulteriori analisi per poter contribuire efficacemente al dibattito sui cambiamenti che la spinta delle nuove tecnologie nei sistemi dell'istruzione sta producendo nel contesto italiano, soprattutto alla luce dei nuovi modelli educativi di emergenza figli della "pedagogia pandemica" di questo periodo (Williamson *et al.* 2020) e delle loro conseguenze nei sistemi dell'istruzione nel lungo periodo.

Bibliografia

- Ardizzoni S., Bolognesi I., Salinaro M., Scarpini M. (2020), Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare, in Gigli A. (a cura di), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Bologna, Creif - Università di Bologna, pp.71-79
- Argentin G., Gui M., Tamanini C. (2013), A scuola di competenza digitale. Il ruolo degli insegnanti nell'uso delle ICT degli studenti, *Scuola democratica*, 4, n.1, pp.79-104
- Avidov-Ungar O., Eshet-Alkarak Y. (2011), Teachers in a world of change: teachers' knowledge and attitudes towards the implementation of innovative technologies in schools, *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects (IJELLO)*, 7, n.1, pp.291-302
- Bettinger E., Loeb S. (2017), Promises and Pitfalls of Online Education, *Evidence Speaks Reports*, 2 n.15, pp.1-4
- Biondi G. (2007), *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo Education
- Blackwell C.K., Lauricella A.R., Wartella E. (2014), Factors influencing digital technology use in early childhood education, *Computers and Education*, 77, pp.82-90
- Buabeng-Andoh C. (2012), Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching. A review of the literature, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8, n.1, pp.136-155
-

- Caligiuri M. (2017), L'innovazione riluttante. Il senso pedagogico e sociale della scuola digitale. Un'indagine sul campo in un territorio del Mezzogiorno, *Formazione & Insegnamento*, XV, n.2, pp.29-48
- Censis (2020), *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi*, Roma, Censis
- Draves W.A. (2000), *Teaching online*, River Falls (WI), Lern Books
- Ghislandi, P. (2002), Didattica online, in Ghislandi P. (ed), *eLearning. Didattica e innovazione in Università*, Trento, Erickson, pp.65-97
- Gremigni E. (2019), Competenze digitali e Media Education: potenzialità e limiti del Piano Nazionale Scuola Digitale, *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n.1 <<https://bit.ly/3pbSPVQ>>
- Gui M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Bologna, il Mulino
- Gui M., Gerosa T. (2019), Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento? Una rilettura critica della digitalizzazione nella scuola italiana, *Scuola democratica*, n.3, pp.481-501
- ICILS (2020), *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*, Amsterdam, ICILS
- Istat (2019), *Cittadini e ICT*, Roma, Istat
- Leto A., Paradiso M., Sarno E. (2016), Silenzi cartografici e marginalizzazione in situazioni di divario digitale: una verifica concettuale ed empirica in ambito rurale-montano, *Bollettino della Associazione Italiana di Cartografia*, 156, pp.115-137
- Lucisano P. (2020), Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", in *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16, n.36, pp.3-25
- Murdaca A.M., Epasto A., Smeriglio D., Oliva P. (2017), Fattori individuali e atteggiamenti degli insegnanti per un uso efficace delle tecnologie digitali. Un progetto di ricerca, in P. Limone, D. Parmigiani (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Bari, Progedit, pp.240-257
- Nirchi S. (2016), Le competenze digitali dei docenti. Un'indagine esplorativa sull'uso delle ICT a scuola, *Formazione & Insegnamento*, XIV, n.3, pp.179-188
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris, OECD Publishing
- Pandolfini V. (2016), Exploring the impact of ICTs in education: Controversies and challenges, *Italian Journal of Sociology of Education*, 8, n.2, pp.28-53
- Pitzalis M., Porcu M., De Feo A. (2016), *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, Bologna, il Mulino
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020), La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria, *Praxis Educativa*, v.15, e16307, p.1-20 <<https://bit.ly/39g7Gcl>>
- Selwyn N. (2013), *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*, London, Routledge
- Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020), Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45, n.2, pp.107-114

Monya Ferritti

m.ferritti@inapp.org

Tecnologa di ricerca presso Inapp. Componente del FoNAGS (MIUR) con delega all'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura. Fra le pubblicazioni recenti si segnalano: Ferritti M., Guerrieri A. (2020), Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis, *Educazione Interculturale*; Ferritti M., Guerrieri A., Mattei L. (2020), Il percorso verso il successo formativo degli alunni adottati e alunni fuori della famiglia di origine: il ruolo della comunità educante, *Welfare e Ergonomia*.

DAD e inclusione

Uno studio di caso durante l'emergenza sanitaria da Covid-19

Giovanna Filosa
INAPP

Maria Parente
INAPP

L'introduzione della DAD a seguito dell'emergenza sanitaria da Covid-19, se da un lato ha fatto cadere le resistenze nei confronti degli strumenti di apprendimento tecnologicamente aumentati, dall'altro ha evidenziato l'importanza di una progettazione didattica adeguata e inclusiva per la qualità dell'offerta formativa complementare alla presenza. Il presente studio di caso, relativo a una scuola specializzata per sordi di Roma, è basato su interviste in profondità a testimoni privilegiati, sordi e udenti, e si propone di ricostruire buone prassi per orientare altri contesti scolastici nel post-Covid.

The introduction of remote learning, following the Covid-19 emergency, has, on the one hand, crushed resistance to technologically enhanced learning tools, and, on the other, has highlighted the importance of adequate and inclusive didactic planning to achieve a high quality of remote learning as compared with physical classroom attendance. This case study, relating to a specialized school for the deaf in Rome, is based on in-depth interviews with witnesses, the deaf and those hard of hearing, and aims to outline good practices for guiding other school situations in the post-Covid period.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-6

Citazione

Filosa G., Parente M. (2020), DAD e inclusione. Uno studio di caso durante l'emergenza sanitaria da Covid-19, *Sinapsi*, X, n.3, pp.77-92

Parole chiave

Emergenza sanitaria
Didattica a distanza
Disabilità

Key words

Health emergency
Distance learning
Disability

“Insegnare non è riempire un secchio ma accendere un fuoco” (W. B. Yeats)

1. Premessa: la scuola alla prova del Covid-19

L'emergenza sanitaria causata da Covid-19 si è abbattuta come uno tsunami sul sistema di istruzione e formazione, imponendo un brusco ripensamento dei modi tradizionali di organizzare la didattica per bambini, giovani e adulti. In un'ottica lifelong, l'introdu-

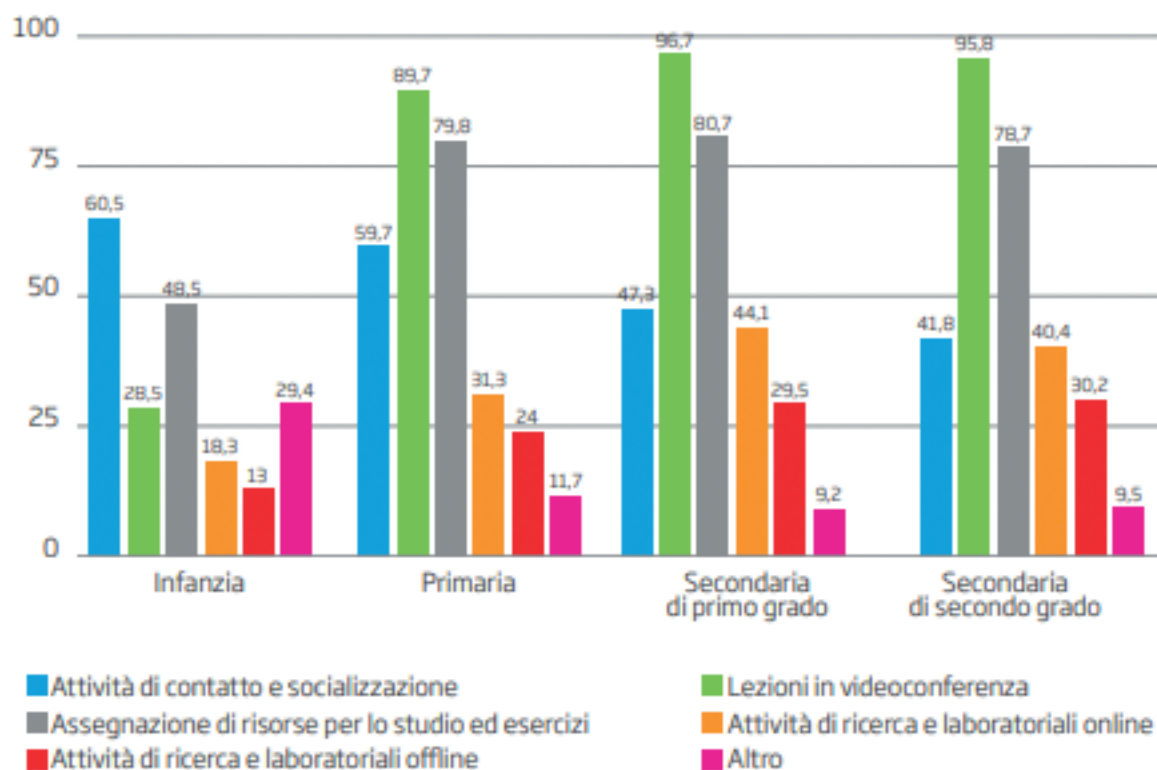
zione della didattica a distanza (DAD) da una parte, e dello smart working dall'altra, se da un lato ha fatto cadere strenue resistenze nei confronti dei nuovi strumenti di apprendimento tecnologicamente aumentati, dall'altro ha evidenziato tutti i limiti e le obsolescenze del sistema scolastico italiano, a partire dal *digital divide* infrastrutturale e cognitivo.

Se nel primo periodo (nota del Ministero dell'Istruzione n. 278 del 6 marzo 2020¹) si sottolineava la

Maria Parente è autrice delle interviste e del relativo paragrafo, Giovanna Filosa ha scritto la parte restante dell'articolo.

1 Cfr. Nota del Ministero dell'Istruzione n. 278 del 6 marzo 2020 avente ad oggetto *particolari disposizioni applicative della direttiva del Ministro per la Pubblica Amministrazione del 25 febbraio 2020, n. 1 (Direttiva 1/2020), "Prime indicazioni in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-2019 nelle pubbliche amministrazioni al di fuori delle aree di cui all'articolo 1 del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6"*.

Grafico 1
Distribuzione percentuale dei docenti per pratiche didattiche attuate con la propria classe durante il lockdown, per ordine e grado di scuola



Fonte: Indire 2020. Base dati: 3.774 casi (Infanzia: 377; Primaria: 1.125; Secondaria I gr.: 823; Secondaria II gr.: 1.449)

necessità di favorire, in via straordinaria ed emergenziale, in tutte le situazioni ove ciò fosse possibile, il diritto all'istruzione attraverso modalità di apprendimento a distanza, con il decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41², la DAD diventava ordinaria, quindi obbligatoria e non più consigliata. Si stabiliva, dunque, l'obbligo per i dirigenti scolastici di attivare modalità di didattica a distanza anche in considerazione delle specifiche esigenze degli studenti con disabilità e bisogni specifici (Marziale 2020).

Eppure, secondo l'ultima rilevazione Istat sulla disponibilità di computer per bambini e ragazzi, nel 2019 il 12,3% dei soggetti tra i 6 e i 17 anni non aveva un computer o un tablet a casa, e tale quota raggiungeva quasi un quinto (il 20%) nel Mezzogiorno (470 mila

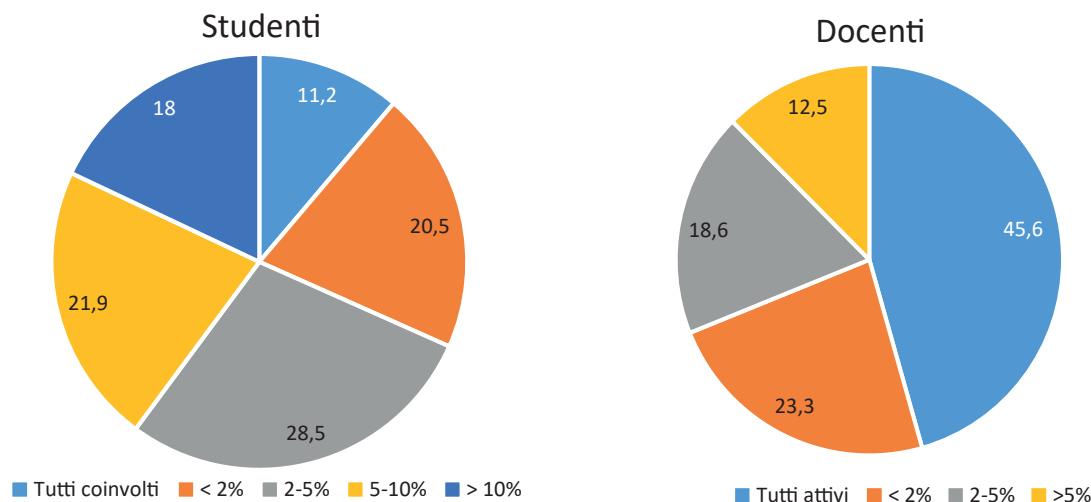
ragazzi). Solo il 6,1% dei bambini in età scolare vive in famiglie dove è disponibile almeno un computer per ogni componente, mentre i due terzi dei ragazzi di 14-17 anni che avevano usato Internet almeno una volta nei 3 mesi precedenti all'intervista presentavano competenze digitali basse o di base (Istat 2020, 1 e ss.).

Con l'inizio del lockdown, le lezioni in videoconferenza sono state tra le attività maggiormente utilizzate dai docenti delle scuole di ogni ordine e grado (Indire 2020, 13 e ss., grafico 1).

Ma secondo l'opinione dei dirigenti scolastici (Censis 2020), l'introduzione della DAD, specie al Sud, ha escluso non pochi ragazzi dalle attività didattiche e i relativi docenti (figura 1): solo l'11,2% dei presidi ha dichiarato che tutti gli studenti sono stati coinvolti nella DAD.

² Cfr. Legge 6 giugno 2020, n. 41 *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato.*

Figura 1
Studenti e docenti non coinvolti nella didattica a distanza



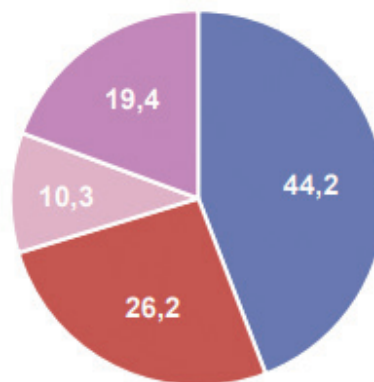
Fonte: elaborazione delle Autrici su dati Censis 2020

Per Invalsi (2020), sono a rischio di esclusione soprattutto gli oltre 800.000 studenti stranieri residenti in Italia, quelli con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) (276.109) e gli studenti disabili (259.757). A proposito di questi ultimi, il rapporto della Fondazione Agnelli (2020) sottolinea che, per oltre un quarto degli insegnanti intervistati, in alcuni casi le forme di DAD attivate si sono rivelate inefficaci dal punto di vista dell'inclusione (grafico 2).

Nel presente lavoro viene effettuato uno studio di caso sull'applicazione della DAD in un particolare contesto scolastico, l'ISS A. Magarotto di Roma, che da tempo pratica una didattica inclusiva e specializzata per i bambini portatori di disabilità uditiva. La metodologia dello studio di caso, pur essendo limitata in quanto a generalizzabilità dei risultati, si giustifica nel rispetto dell'elevata specificità che ciascuna disabilità implica, sia dal punto di vista educativo che terapeutico. Come verrà meglio specificato nel paragrafo che segue, infatti, una didattica realmente inclusiva deve essere personalizzata e tarata specificamente non solo sul tipo di disabilità, ma anche sulle particolari esigenze del singolo bambino. La personalizzazione della didattica, se è già necessaria per la scuola in presenza, è ancor più necessaria per quella a distanza.

Grafico 2
L'integrazione degli allievi con disabilità nella DAD

È a conoscenza di qualche alunno/a con disabilità "sparito" dalla DaD della classe?



- No, gli/le alunni/e che seguo sono ben integrati nelle forme di DaD attivate
- Sì, in alcuni casi le forme di DaD attivate si sono rivelate inefficaci dal punto di vista dell'inclusione
- Sì, ma solo perchè in base al suo PEI non sono ipotizzabili interventi didattici che non siano in presenza
- Sì, ma solo perchè sta seguendo percorsi DaD individualizzati

Fonte: Fondazione Agnelli, questionario online compilato da 3.170 docenti, di cui il 16% curricolari e l'84% di sostegno

2. La didattica costruttivista e inclusiva

La qualità della formazione/istruzione, anche in termini di capacità di integrazione di soggetti svantaggiati, non attiene solo all'introduzione di strumenti tecnologici innovativi (e di infrastrutture hardware e software in grado di supportarli) e alla competenza digitale delle figure professionali improvvisamente chiamate a utilizzarle, ma anche e soprattutto a una progettazione metodologicamente fondata, che tenga conto dei meccanismi fondamentali dell'apprendimento formale e non formale (Eurostat 2016)³, così come codificati in decenni di ricerca e di teorizzazioni nel settore (Knowles *et al.* 2008; Quaglini 2005).

Le *didattiche costruttiviste* (Piaget 1971) e *costruzioniste* (Papert 1980; 1989) pongono sostanzialmente al centro dei processi di apprendimento tre fattori fondamentali, strettamente interconnessi e circolari (Deplano 2020):

- una o più *fonti di informazioni* attendibili e qualificate (gli insegnanti, ma anche il materiale didattico da essi fornito);
- un ambiente collaborativo e di *interazione sociale*, col docente ma anche tra pari (classe o aula);
- una serie di *esperienze*, ad esempio un obiettivo concreto da raggiungere, o un problema da risolvere attraverso le conoscenze acquisite.

È evidente che ciascuno di questi tre fattori può aver luogo sia in presenza che a distanza, sia in modalità sincrona che asincrona. Pertanto polarizzare il dibattito tra didattica a distanza o in presenza non ha molto senso: è essenziale una sinergia tra le due modalità, supportata da una progettazione didattica metodologicamente fondata, con il giusto mix di reale e di virtuale, di tradizione e di tecnologia, di aula e di e-learning che tecnicamente viene riassunto nel termine 'blended', e quindi anche tarata sull'individuo e sui suoi bisogni e obiettivi, a seconda della fase della vita che sta attraversando.

In estrema sintesi, si tratta di passare dalla metafora dell'imbuto e della bottiglia – ovvero della trasmissione unidirezionale delle conoscenze, che dà per scontata la ricezione e la ritenzione, da parte del discente, delle nozioni trasmesse – alla logica della co-costruzione condivisa delle conoscenze, al servizio delle esigenze e delle domande conoscitive del bambino (disabile o normodotato), che in tal modo diventa il protagonista indiscusso del percorso didattico, al centro di un processo di apprendimento calibrato sulle sue necessità e sulle sue motivazioni (Gruppo di lavoro Formazione & Cambiamento 2020).

Qualsiasi apprendimento infatti coinvolge sia l'asse cognitivo (abilità, capacità, competenze), sia l'asse emotivo, ovvero gli interessi e le motivazioni del discente. Indipendentemente dalle capacità cognitive del bambino, se il coinvolgimento emotivo-affettivo manca del tutto, e l'alunno è obbligato ad apprendere argomenti che non gli interessano o poco accattivanti, qualsiasi percorso didattico è destinato al fallimento, sia a distanza che in presenza. Al di là delle sfide, o 'minacce' rappresentate da verifiche e valutazioni intermedie e finali, anche il soggetto in età evolutiva ha bisogno della giusta spinta motivazionale per apprendere e di un apprendimento che non sia solo orientato dai programmi ministeriali, ma anche da interessi personali dettati dalla sua esperienza quotidiana⁴.

L'interazione, sia con l'insegnante che tra pari, oltre che una ineludibile palestra di socializzazione per i bambini in età scolare, è un formidabile strumento per il rafforzamento della spinta motivazionale e per il coinvolgimento emotivo nel processo di apprendimento. È anche un potente antidoto all'isolamento sociale cui possono tendere i ragazzi in una fase critica come l'adolescenza (Lancini 2019). A volte l'interazione virtuale può accompagnare e rafforzare, in maniera sinergica, quella reale, come avviene da tempo nelle comunità virtuali di apprendimento basate su piattaforma (ad es. Moodle). Allo stesso modo, non sempre la presenza fisica del di-

3 Giova ricordare che gli apprendimenti formali (ad esempio quelli che avvengono in contesti scolastici e universitari) sono quelli riconosciuti da un'autorità nazionale e, a differenza degli apprendimenti non formali, sono strutturati gerarchicamente secondo l'International Standard Classification of Education (ISCED). Mentre l'istruzione e la formazione (*education and training*) formali e non formali sono istituzionalizzate, l'apprendimento informale non lo è: ciò che lo distingue da un apprendimento casuale è l'intenzionalità di apprendere (cfr. anche Benadusi e Molina 2018).

4 La complessa interazione tra aspetti cognitivi ed aspetti emotivi negli apprendimenti viene maggiormente approfondita in Filosa 2020.

sciente, come avviene nella scuola tradizionale, garantisce la sua partecipazione effettiva alla didattica intesa come percorso di apprendimento efficace e condiviso; così come la lettura di un libro di testo (che potremmo provocatoriamente definire come uno dei primi esempi nella storia di didattica a distanza asincrona) non ne garantisce la sua comprensione, né la sua effettiva assimilazione.

Pertanto, la progettazione di un percorso didattico fa la differenza, non tanto se è aprioristicamente in presenza o a distanza, e non solo se la fonte è autorevole e attendibile (da qui l'importanza di un corpo docente adeguatamente formato e preparato), ma se riesce davvero a coinvolgere, con tutti i mezzi a disposizione della più antica tradizione come della più moderna tecnologia, anche il più demotivato degli alunni, in particolar modo se si tratta di bambini e ragazzi con disabilità o con bisogni educativi speciali.

L'apprendimento di nuove capacità dunque, incluse quelle digitali, non può essere sempre lasciato all'improvvisazione, ma necessita di una solida strutturazione metodologica per essere efficace⁵. L'ipotesi alla base del presente contributo è che una progettazione metodologicamente fondata sia un fattore critico di successo per la didattica e un indicatore importante per la qualità dell'offerta formativa alternativa alla presenza. Di conseguenza, le scuole e gli organismi formativi che già praticavano una *didattica inclusiva* sono risultati spesso avvantaggiati nella DAD, probabilmente perché le loro metodologie, teoricamente fondate, già miravano a sfruttare creativamente tutte le strumentazioni, tecnologiche e non, atte a facilitare gli apprendimenti per tutti, normodotati e disabili (Fondazione Agnelli 2020). In questa ottica la diversità, non solo funzionale ma anche culturale, etnica e sociale, è stata davvero una risorsa che ha 'insegnato' come trasmettere dei contenuti in maniera ottimale alla platea più ampia possibile di discenti.

3. Contesto di riferimento

L'Istituto statale di istruzione specializzata per sordi (ISISS) A. Magarotto di Roma nasce da un progetto di inclusione scolastica elaborato dal Cnr, che ha trasformato alcuni storici istituti per sordi⁶ in una scuola specializzata che dal 1982 ospita anche alunni udenti, in una sorta di "integrazione alla rovescia". L'Istituto comprende i cicli della scuola dell'infanzia, di quella primaria e della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Conta quattro sedi, di cui due sul territorio di Roma (via Nomentana e via di Casal Lumbroso), una a Torino e una a Padova, in cui convivono alunni udenti, sordi e con varie disabilità, di nazionalità prevalentemente italiana ma anche di altra provenienza ('seconde generazioni'). Ai convitti di Roma e di Padova afferiscono studenti sordi da tutta Italia.

La didattica per i sordi prevede la presenza del doppio insegnante specializzato, dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione (AsCo) ed eventualmente degli assistenti educativi e culturali (AEC) per i plurihandicap. Non è prevista la figura dell'insegnante di sostegno, in quanto tale categoria professionale non sempre possiede un'adeguata competenza in materia di disabilità uditive. I motivi dell'adozione di un modello di inclusione scolastica dei bambini sordi segnanti basato sul bilinguismo italiano-LIS (lingua dei segni italiana) sono meglio specificati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto:

Il lavoro continuo e costante di sviluppo, potenziamento e consolidamento delle competenze linguistiche-comunicative e logico-matematiche, si è rivelato utile ed efficace sia al recupero dello svantaggio che alla valorizzazione delle eccellenze (...). La valorizzazione delle potenzialità, delle inclinazioni e delle peculiarità di tutti gli alunni, sordi e udenti è alla base dello sviluppo dell'autostima e del successo formativo. Il bilingui-

5 Cfr. http://pheegarо.indire.it/pheegarо/uploads/media/AVANGUARDIE_EDUCATIVE/la_scuola_fuori_dalle_mura2.pdf.

6 L'Istituto (<https://www.isiss-magarotto.edu.it/>) ha infatti una lunga tradizione, a partire dal 1775, anno in cui l'abate Tommaso Silvestri (Trevignano Romano, 2 aprile 1744 - 7 settembre 1789) fondò il primo istituto per sordomuti a Roma, sulla base degli insegnamenti dell'educatore francese Charles-Michel de l'Épée (Versailles, 25 novembre 1712 - Parigi, 23 dicembre 1789) che introdusse nell'educazione dei sordi la lingua dei segni (<http://www.issr.it/CHI-SIAMO.html>). Nel 1889 l'Istituto venne trasferito nell'attuale sede di via Nomentana che, assieme a quello di via di Casal Lumbroso, fondato dall'educatore sordo Antonio Magarotto, fu uno degli istituti storici per sordomuti di Roma, con scuole e convitto.

simo è stato uno degli strumenti privilegiati per superare le barriere comunicative tra i due gruppi, ma anche un ponte tra i due universi, favorendo uno straordinario arricchimento socio-culturale ed esperienziale, per garantire pari opportunità di apprendimento e di partecipazione alla vita scolastica. Questo progetto di integrazione, innovativo nel panorama storico del momento, inizialmente non privo di difficoltà, si è rivelato una grande fonte di arricchimento personale e culturale per tutti. Fin dalla scuola dell'infanzia gli alunni, sordi e udenti, apprendono che la diversità non è un elemento di separazione, ma di confronto e di reciproco arricchimento: gli udenti imparano ad assumere ed abitare le molteplici dimensioni della fragilità, accettando le proprie difficoltà; i ragazzi sordi, relazionandosi con il mondo degli udenti al quale sono comunque destinati, vengono continuamente stimolati a superare i limiti imposti dalla disabilità (PTOF 2016-2019, 4)⁷.

Le sedi di Padova e di Torino sono state chiuse per il lockdown dal 23 febbraio, mentre i due plessi di Roma, come tutte le altre scuole d'Italia, hanno chiuso il 5 marzo. Anche in questa scuola, quindi, come in tutte le altre, si è reso necessario allestire una piattaforma su cui erogare tutti i contenuti didattici a tutti gli studenti. La sede di Torino aveva già una piattaforma multimediale per la didattica, che è stata ampliata e potenziata, mentre a Roma e a Padova tali piattaforme sono state allestite ex novo. Le pochissime scuole che in Italia erano già pronte per la DAD hanno fatto da modello. All'inizio sono stati utilizzati Meet o Zoom, ma anche WhatsApp, qualsiasi cosa pur di non lasciare indietro alcun ragazzo. Più avanti si è andati a regime con una piattaforma uguale in tutta Italia (Google Suite).

Per supplire alle difficoltà legate al digital divide, è stata effettuata una ricognizione del fabbisogno di dotazioni informatiche (computer, tablet etc.) dei ragazzi e delle loro famiglie, caso per caso, nonché delle strumentazioni informatiche delle varie sedi e plessi, ed è stata stilata una sorta di graduatoria. Grazie all'aiuto e ai finanziamenti del Ministero dell'Istruzione,

si è proceduto immediatamente all'acquisto e alla distribuzione dei computer alle varie sedi e alle famiglie che ne avevano bisogno. Alcuni computer sono arrivati, in pieno lockdown, dalla sede di Padova, a famiglie residenti a Milano o a Trapani, in pochissimi giorni: a tutti, o comunque almeno alla maggioranza degli studenti, sono stati garantiti ausili e sussidi didattici di tipo informatico.

Contemporaneamente, per consentire l'autonomia didattica ed educativa degli alunni sordi, è stato necessario garantire la presenza alle lezioni online degli assistenti alla comunicazione, perché altrimenti tali alunni avrebbero avuto difficoltà a comprendere le parole del docente e dei compagni di classe. Con gli enti locali che erogano tale servizio si è raggiunto subito un accordo per far partecipare gli AsCo alle lezioni. Nonostante le classi integrate, per alcuni alunni sordi è stato ritenuto opportuno predisporre delle lezioni individuali con l'assistente alla comunicazione, dopo la lezione del mattino che coinvolgeva l'intera classe. Il sistema è stato progressivamente affinato, e dopo 15-20 giorni è stato definito un orario preciso, con non più di due o tre ore al giorno dedicate alla scuola dell'infanzia e alle superiori, e massimo quattro ore al giorno alla primaria e alle medie, perché in queste scuole gli allievi erano già abituati al tempo pieno fino al pomeriggio. Ogni lezione durava 40 minuti, perché oltre i 40 minuti i ragazzi hanno difficoltà a seguire e anche per dar modo di approfondire. Anche per gli insegnanti è stato abbastanza faticoso stare tante ore davanti al computer, tenendo in considerazione il fatto che hanno immediatamente dovuto rivedere le loro strategie didattiche, per cui la lezione frontale, alla quale immediatamente avevano fatto ricorso per abitudine, è stata sostituita da una didattica molto più integrata, e partecipata dai ragazzi⁸.

4. Metodologia

È stato realizzato uno studio di caso relativo al plesso di via Nomentana dell'Istituto di istruzione per sordi 'A. Magarotto', attraverso sei interviste libere a testimoni privilegiati, effettuate via telefono o Skype, tra

7 Cfr. Piano triennale dell'Offerta Formativa ISS Antonio Magarotto, AA.SS. 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, https://www.isiss-magarotto.edu.it/attachments/article/284/RMIS092007_PTOF_2016_19_vers.20171212.pdf.

8 La ricostruzione del contesto di riferimento è stata effettuata integrando il materiale proveniente dal sito della scuola (circolari, comunicazioni, notizie etc.) con le testimonianze di preside e insegnanti, che saranno esaminate con maggiore dettaglio più avanti.

Tabella 1
I testimoni privilegiati

Ruolo	Nome (anonimizzato)	Modalità
Dirigente scolastico	Preside	Telefono
Vicepresidente Comitato genitori	Genitore G.	Telefono
Coordinatrice infanzia plesso Silvestri	Maestra G.	Telefono
Coordinatrice primaria plesso Silvestri	Maestra L.	Telefono
Educatrice sorda e assistente alla comunicazione	Assistente A.	Skype
Interprete, assistente alla comunicazione e presidente Fondazione Casa delle Luci	Assistente D.	Skype

luglio e agosto 2020 (e quindi a consuntivo dell'anno scolastico appena concluso, e in preparazione di quello successivo). Le interviste sono state tutte individuali, tranne quella alla persona sorda, che ha necessitato di una videochiamata a tre con interprete. Quest'ultimo ha tradotto in lingua dei segni (LIS) le domande dell'intervistatrice e ha messo in voce le risposte segnate del soggetto intervistato. Il focus delle interviste verteva sulle metodologie didattiche, sulle strategie di *coping* rispetto all'emergenza sanitaria causata da Covid-19 di insegnanti, genitori, alunni, e sulle lezioni apprese per il post-Covid. Nella tabella 1 l'elenco dei soggetti intervistati, opportunamente anonimizzato per motivi di privacy.

Le interviste, della durata massima di circa 20 minuti, sono state integralmente registrate (tramite l'app 'Registratore vocale' per smartphone Android) e trascritte; nel caso della persona sorda, è stata video-registrata tramite Skype ed è stata trascritta la messa in voce dell'interprete. Sull'intero corpus testuale delle interviste è stata effettuata un'analisi di tipo qualitativo e, a scopo puramente illustrativo, è stato anche generato un word cloud tramite il software online *Word Cloud Generator*⁹.

Considerando che una delle due ricercatrici che hanno realizzato lo studio di caso è completamente estranea al mondo della scuola, mentre l'altra ha entrambi i figli iscritti proprio alla scuola in esame, si

può affermare che la ricerca coniuga, dal punto di vista antropologico (Headland *et al.* 1990), una prospettiva emica (ottica del "nativo") con una etica (ottica dell'osservatore esterno). L'obiettivo è quello di descrivere una buona prassi in termini di DAD inclusiva, che potrà essere estesa anche ad altre realtà scolastiche pubbliche e private, e dare indicazioni di policy per quanto riguarda il sistema di istruzione e formazione nel post-Covid (Cnel 2020).

5. Le interviste

Una "scialuppa di salvataggio", questa è l'immagine che Marziale (2020) utilizza per descrivere la didattica a distanza nelle scuole. Una scialuppa che ha tratto in salvo i "naufraghi della Scuola" rispetto alla repentina chiusura su tutto il territorio nazionale dei servizi educativi per l'infanzia, delle attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado e di formazione superiore, previste dal DPCM 4 marzo 2020¹⁰.

Dalla figura 2, che evidenzia le parole più usate nelle interviste, si può notare come oltre a quelle attese quali: 'ragazzi', 'bambini', 'scuola', 'sordi' etc., siano riportate, tra le altre, anche le parole: 'famiglie', 'genitori', 'didattica', 'presenza', 'difficoltà', 'video', 'comunicazione', 'attenzione'. La DAD ha, infatti, richiesto una partecipazione particolarmente attiva da parte delle famiglie, rispetto alla didattica in presenza. La comunicazione, la sua modalità, temi sempre al cen-

⁹ Il word cloud è disponibile all'url https://www.visual-thesaurus.com/wordcloud_generator_italiano.php.

¹⁰ Cfr. DPCM 4 marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*.

Se anche veniva assegnata una pagina dal libro con gli esercizi e tutto il resto, i nostri assistenti alla comunicazione hanno fatto il video segnato, cioè proiettavano la pagina, in modo molto rudimentale, tipo tutorial, aprendo una video conferenza con Meet con se stessi e condividevano la pagina che i bambini dovevano segnare e quindi gli assistenti segnavano tutto quello che c'era: il racconto, le consegne e le cose che richiedeva l'insegnante, per cui ai bambini è arrivata piena accessibilità (maestra G.).

Dalle interviste emerge un'attenta programmazione delle lezioni online, non solo per quanto riguarda le piattaforme da usare, ma anche, ad esempio, nella scelta di anticipare le lezioni.

Spesso anticipavamo le lezioni mettendo del materiale in classroom da visionare come video, quindi anche video reperiti se adatti, su Internet comunque c'è tantissimo, su YouTube lo stesso, la fiaba, se non avevo qualcosa di mio ma trovavo qualcosa di predisposto che era altrettanto valido. Laddove non c'era la sottotitolatura, o non c'erano le piccole scritte, perché poi c'era l'attenzione a questo, sceglievo qualcosa con delle immagini, modello cartoon diciamo, ma con piccole, brevi spiegazioni, con i concetti chiave. Laddove non c'era questa cosa qui, in linea di massima c'era sempre, c'era anche successivamente il supporto dell'assistente alla comunicazione, che mi segnava il video (maestra L.).

Ovviamente non si nasconde la particolare *difficoltà* di organizzare le lezioni online, giacché si necessita, oltre che dell'insegnante, anche dell'assistente alla comunicazione, che traduce le parole nella lingua dei segni. Alcuni bambini sordi si sono attrezzati con un doppio schermo: uno per seguire l'insegnante e la classe, e un altro dedicato all'AsCo, che segna tutto ciò che dicono le maestre e i compagni, e mette in voce i segni del bambino assistito, qualora non abbia ancora raggiunto le necessarie competenze nella lingua verbale. Tra le principali criticità riscontrate ci sono quelle relative ai problemi tecnici:

La connessione non si vedeva bene, si bloccavano i video, e quindi i bambini ci continuavano a chiedere 'non vedo, non ti vedo, non riusciamo a vederti' e si continuavano a bloccare comunque le connessioni e si stufavano i ragazzi, i bambini. Quindi in questi

tre mesi ci sono state tutte conversazioni, tutti hanno usato di più la banda a livello nazionale e quindi è sceso anche di qualità per tutti, anche per loro, stando tutti a casa, i computer, sono state delle situazioni in cui si è persa la connessione, si spegneva, riprendeva il segnale, il giorno dopo si rispegneva e quindi i bambini si lamentavano, le mamme si lamentavano, e quindi erano anche i problemi tecnici delle antenne, ricezione del segnale, questo aspetto è sicuramente da sottolineare (assistente A.).

Come è stata vissuta la DAD, e le relative difficoltà, dalle *famiglie*? Sono i problemi di conciliazione, di gestione della vita lavorativa insieme alla cura dei figli, ad essere particolarmente sentiti:

Questo è stato qualcosa di molto faticoso, perché lei può immaginare: in una famiglia in cui ci sono quattro persone, come è nel nostro caso (due sono connesse, tra compiti e collegamenti 4-5 ore al giorno) c'è magari un genitore che lavora full time online, a livello sia di potenzialità della connessione, sia a livello di dispositivi a propria disposizione si è fatto fatica. Tuttavia, a questa criticità sottolineata da uno dei genitori si è risposto da parte della scuola con l'offerta di tablet per le famiglie in difficoltà. Oppure ci si organizza da sé, noi ci siamo attrezzati: mia moglie ha portato a casa un personal computer, lei prevedeva tra l'altro una serie di collegamenti di lavoro importanti. Quindi la maggiore criticità c'è stata soprattutto nell'organizzazione degli spazi. Io parlo per me: noi a questo problema abbiamo risposto con prontezza, siamo stati tra i pochi (genitore G.).

Ma il maggiore impegno da parte delle famiglie ha anche i suoi lati positivi: la maestra G. ha indicato, infatti, come si sia creata l'"opportunità per comprendere meglio da parte delle famiglie il nostro lavoro e consolidare la relazione con le famiglie". In caso di problemi del bambino, inoltre, continua la maestra, mentre in presenza interveniva l'insegnante, a distanza "non è così, quindi i genitori si sono spesso trovati in difficoltà perché con i loro strumenti giustamente o non intervenivano o intervenivano male o non sapevano come intervenire". A questo problema, però, si è ovviato facendo una riunione con tutti i genitori per cercare di trovare un accordo: "A volte ci trovavamo delle attività che loro ci rimandavano (perché avevamo anche un gruppo WhatsApp, per cui loro ci rimandavano le foto)

che erano chiaramente fatte dai genitori, quindi non aveva molto senso una cosa del genere”.

I genitori, infatti, hanno avvertito uno scostamento rispetto a quella che è la tradizionale didattica della scuola:

Considerata, come dire, non dico giocosa, ma è una scuola che avendo pochi bambini, ha circa dieci alunni a classe, non fanno la solita didattica, diciamo come avviene in altre scuole, istituti comprensivi, ma le nostre insegnanti sono molto, non voglio dire montessoriane perché non è il termine, ma si mette in atto per esempio il principio del ribaltamento scolastico, dello spostamento delle lezioni che non sono fatte in un solo spazio (genitore G.).

A differenza che nella didattica tradizionalmente offerta dalla scuola, durante i tre mesi di lezioni online “i ragazzi erano incollati alle proprie scrivanie di camera, è stato un po’ negato il principio, il modo di fare scuola” (genitore G.). Per cui la fine dell’anno scolastico è stata salutata con sollievo:

Non vedevo l’ora che i bambini staccassero. Da una quotidianità che li vedeva impegnati 5-6 ore al giorno sul computer e non prevedeva uno stacco tra casa e scuola, in alcuni casi, alcuni bimbi sono stati schiacciati da questa didattica, appena ho potuto li ho spediti in campagna a giocare con la palla e con gli insetti, a raccogliere i frutti (genitore G.).

L’utilizzo continuativo dei sistemi informatici infatti, secondo molti genitori, ha comportato dei rischi di dipendenza per i bambini/ragazzi:

Quello che mi è arrivato è che alcune famiglie hanno avuto delle difficoltà forti, per cui alcuni bambini, anche figli unici che in molti casi si sono abbruttiti con i video giochi perché in quel caso con un genitore che lavora in casa e un figlio che ha già un tablet o un telefono, e ha 10 anni, il bambino si è preso ovviamente delle possibilità in più di giocarci, per cui alla fine di questo lockdown ho avuto dei genitori che mi hanno raccontato che hanno bisogno di un supporto ora perché non riescono più a restituire delle regole ai propri figli, e purtroppo hanno accusato anche male, in termini di noia, di incapacità di gestirsi questo periodo, e c’è stato un peggioramento (genitore G.).

Tra le criticità riportate dalle famiglie si evidenzia dunque il rischio di affaticare troppo gli alunni con le lezioni online.

Ovviamente la stanchezza c’è stata per tutti e abbiamo anche detto che i ragazzi erano stanchi e probabilmente avrebbero avuto necessità di un alleggerimento, purtroppo non sempre è stato compreso questo aspetto dalle insegnanti. Alcune hanno fatto in modo che l’impegno fosse limitato alle ore di lezione o poco più. Ad altre probabilmente è sfuggita di mano la situazione e hanno cercato di finire il programma, non spiegando in classe ma, come dire, impegnando i ragazzi e ovviamente anche le famiglie, perché se a un ragazzo le cose non glielo spieghi in classe, qualcuno a casa si deve impegnare a farlo. Noi ci siamo sentiti come genitori, noi come altri genitori, ad affrontare un impegno scolastico un po’ superiore a quello previsto” (genitore G.).

Il rischio di affaticamento degli alunni del resto non è stato sottovalutato dalle insegnanti:

C’è da tener presente che abbiamo previsto un numero enorme di ore di lezione sincrona, io i bambini li vedevo praticamente tutti i giorni, poi lezioni brevi di 40 minuti, per non affaticare troppo, di 50 minuti, si poteva sforzare di 15 minuti, ma considerando che sono bambini, non potevano stare tante ore davanti al pc, si è cercato di rispettare un poco quella che è la scansione settimanale, per dare un’idea di routine e di continuità con la scuola ai bambini, cercando di non eccedere, anche perché noi adulti, per primi ci siamo resi conto che stando necessariamente tante ore al computer risentivamo di quella dipendenza da pc che ti porta anche ad essere più irritabile, più nervoso, con affaticamento, con problemi agli occhi (maestra L.).

Ci si è quindi fatti carico del possibile disagio dei bambini/ragazzi attraverso uno “sportello del servizio in sede con una psicologa segnante, organizzando un incontro a metà della DAD più o meno con ogni classe, perché ci fosse comunque un’esperta che raccogliesse un po’ le sensazioni dei bambini, il loro vissuto, sotto forma ludica” (maestra L.).

L’aspetto giocoso e soprattutto inclusivo delle lezioni e la necessità di conservare queste caratteristiche nelle lezioni anche nella modalità online emergono anche da altre testimonianze, sia dei genitori che

delle insegnanti: il gioco come risorsa e strumento didattico abituale, da utilizzare anche e soprattutto nelle situazioni di difficoltà per mantenere alta l'attenzione dei bambini, nell'ottica di una didattica realmente inclusiva.

Altra cosa sulla quale noi abbiamo giocato molto sono stati i giochi interattivi educativi, nelle nostre lezioni ad esempio io ho spiegato il verbo, oltre alla presentazione che ho mandato ai bambini ho realizzato dei giochi da utilizzare come verifica per loro, dei giochi online, gli caricavo un link e poi loro andavano lì a giocare, me li chiedevano quando a un certo punto io ero così stremata dalla DAD da non riuscire a produrre più nulla, se veniva affrontato l'argomento dicevano "maestra ma poi questa cosa me la dai? (maestra L.).

La nostra è una scuola che basa il proprio progetto scolastico sull'inclusione. Quindi l'obiettivo dell'inclusione, così come lo conosciamo, nella nostra scuola è percepito come fondamentale. Gli insegnanti hanno sempre quell'attenzione, anzi a volte è quasi prioritaria rispetto alla comune tradizionale didattica. Cioè, prima garantiamo a tutti una possibilità e poi cominciamo a lavorare parallelamente. Questo è un aspetto che caratterizza la nostra scuola da tenere sempre in considerazione quando si parla di queste cose (genitore G.).

L'Istituto A. Magarotto, come tante scuole italiane, ha anche studenti *stranieri*; per alcuni di essi si è adottata una cura particolare per le difficoltà in più che la comunicazione poteva riservare:

In alcuni casi, ad esempio i bambini stranieri sordi, quelli che comunque hanno più difficoltà con l'italiano, abbiamo organizzato degli incontri individuali con l'assistente alla comunicazione o con le insegnanti anche che servivano proprio a ripetere quegli argomenti che magari erano stati affrontati durante la lezione sincrona con la classe e che non erano tanto chiari, che sapevamo già essere un po' più ostici. Quindi li abbiamo rivisti insieme, perché fosse chiaro anche a loro cosa si andava

va a fare, quindi abbiamo fatto dei corsi individuali anche per loro in supporto (maestra L.).

Per altri bambini stranieri, invece, non è risultato particolarmente difficile l'utilizzo della DAD:

Noi abbiamo 3-4 bambini giapponesi, che sono arrivati che parlavano proprio solo giapponese, quindi diciamo che il tipo di didattica che facciamo applicato a loro va ugualmente bene, perché facendo noi una didattica specializzata visiva per i bambini sordi è come se fosse la stessa cosa. Cioè loro dovevano apprendere una nuova lingua come i bambini sordi (maestra G.).

Infatti, contrariamente al senso comune, l'esperienza della DAD non è stata completamente negativa per gli studenti di questa scuola. Il maggiore pregio della didattica da remoto viene rilevato nell'aver dato una risposta immediata all'esigenza di continuare le lezioni durante il lockdown:

In linea di massima è stata un'esperienza, non dico positiva in assoluto, ma nella circostanza sì, perché noi siamo riusciti a portare avanti una sorta di programmazione riadattata a questo contesto, il feedback delle famiglie è stato estremamente positivo, perché loro si sono sentiti comunque confortati, supportati, accompagnati in questo periodo, avevano una scansione del tempo che ricordava un po' i tempi della scuola. Quindi sono state d'aiuto queste attività e questi incontri per continuare in un processo di crescita e di educazione nei confronti dei bambini (maestra G.).

Anche laddove tale tipologia di didattica è stata percepita con iniziale scetticismo, se ne sottolinea la fondamentale funzione di mantenere una continuità didattica, un legame anche interpersonale tra docenti e studenti: "con la disabilità siamo stati forse in pochi a non lasciarli e a non lasciarli sentire soli, è stato molto importante", ricorda D., della fondazione La Casa delle Luci¹¹.

11 La Casa delle Luci (<https://www.lacasadelleluci.it/>) nasce a Roma nel 2018 per volontà di Andrea ed Emanuela Silvestri, soci fondatori e genitori, per accompagnare e sostenere giovani con disabilità comunicative gravi – associate a deficit fisici, sensoriali e cognitivi – che comunicano grazie alla lingua dei segni italiana (LIS), in particolare nel delicato momento del passaggio all'età adulta e con l'obiettivo di offrire risposte adeguate al problema del "durante" e "dopo di noi", per garantire la loro autonomia abitativa al di fuori dei luoghi familiari e quando la famiglia viene a mancare.

Anche dal punto di vista delle insegnanti emerge la possibilità di conservarne l'esperienza per il futuro, seppure in forma limitata:

Di fatto noi non abbandoneremo la DAD, nel senso che ormai abbiamo dato ai bambini delle competenze e le hanno acquisite. Hanno acquisito più competenze i bambini che non gli adulti, perché i genitori ovviamente sono stati coinvolti in tutto questo ma anche loro avevano lo smart working, c'è stato un sovraccarico per tutti quanti incredibile, quindi di questo abbiamo tenuto conto. Ma la classroom la manterremo per esempio attiva, i ragazzi faranno delle attività, ad esempio le verifiche le abbiamo proposte sotto forma di quiz, usando i moduli di Google, sono cose che non possiamo perdere, in maniera ridotta e in maniera più guidata dalle insegnanti, perché ormai ci siamo formati in questo e faremo in modo che i bimbi diventino sempre più competenti, però si cercherà di mantenere anche la didattica che abbiamo qui in persona, nella realtà, nel quotidiano, se possibile, ovviamente (maestra L.).

Per alcuni studenti la didattica a distanza rappresenta una vera e propria necessità anche per il futuro "per motivi di salute non possono venire a scuola perché sono immunodepressi. Per loro è una potenzialità enorme quella della didattica a distanza", afferma la Preside della scuola, che ricorda anche che "ci sono stati dei ragazzi, dei bambini che a distanza hanno funzionato molto meglio che in presenza. Abbiamo anche pensato che forse lo stare in classe, proprio l'ambiente classe, lo stare presto la mattina, per quelli che stanno in convitto stare lontano da casa, porta a un elemento che ci fa riflettere". Insomma, l'esperienza della didattica a distanza è stata:

Faticosa ma positiva, ne siamo usciti comunque bene, i bambini hanno prodotto, hanno acquisito competenze. In una situazione ottimale in cui si possano gestire le due realtà ben venga, non bisogna enfatizzare né stigmatizzare una cosa o l'altra, il giusto equilibrio garantisce di stimolare al massimo, di offrire quanti più stimoli ai bambini e di ottenere anche buoni risultati a parer mio. Consideri che anche i bambini della I elementare hanno partecipato alla DAD, certo con altre modalità, molto simili alle nostre, ma anche per loro

è stata un'esperienza posso dire positiva e son piccoli. Noi l'abbiamo attivata anche all'infanzia, con incontri con le maestre, per piccoli gruppi, quindi funziona se usata con cognizione di causa (maestra L.).

Anche i genitori, nonostante le oggettive difficoltà, riconoscono l'utilità futura di questa esperienza: il genitore G. sottolinea, infatti, che "i nostri ragazzi arriveranno alle medie con un'abitudine metodologica, che nella cassetta degli attrezzi è servita, in modo da non trovare grosse difficoltà".

Il quadro che emerge è dunque abbastanza positivo, specie nell'ottica dell'inclusione dei bambini con disabilità uditiva:

Per quanto riguarda il futuro è chiaro che la scuola coglierà questi momenti come un qualcosa di positivo, c'è stata una crescita della scuola digitale in questo periodo, diciamo non voluta ma obbligata. Molti insegnanti hanno acquisito delle capacità, degli strumenti digitali e dell'utilizzo che se ne può fare. La nostra in particolare è una scuola che negli ultimi anni ha lavorato molto, anche con l'ausilio del multi visuale, anche perché con la lingua dei segni, noi lavoriamo in presenza degli assistenti alla comunicazione, contemporaneamente alla didattica, come avviene tradizionalmente, l'insegnante segna per i bambini non udenti. I bambini non udenti fanno un utilizzo quasi feroce del digitale, nel senso che hanno un beneficio notevole nell'utilizzo delle nuove tecnologie (genitore G.).

L'utilità degli strumenti tecnologici, come delle videochiamate o della messaggistica, appare infatti evidente anche laddove si sottolinea la difficoltà di utilizzare la didattica a distanza per i bambini sordi:

Il problema è che noi con i sordi usiamo la lingua dei segni, con i bambini udenti si usa la voce, ed è diverso, anche al computer. Con un bambino udente puoi andare avanti con la voce; invece i bambini sordi devono per forza tenere gli occhi incollati allo schermo e guardare, vedere e seguire; l'udente ascolta. Sicuramente, però, i bambini, alla fine della lezione, erano annoiati in entrambi i casi, sia udenti che sordi (assistente A.).

La DAD può essere infatti utilizzata con successo come strumento aggiuntivo e sinergico alla didattica

in presenza, soprattutto per bambini e ragazzi in difficoltà:

Quella a distanza ancora l'abbiamo in piedi e sicuramente a settembre inizieremo con le prime due settimane e poi verosimilmente la mia idea è quella di tenerla a disposizione anche in alcune situazioni. Noi abbiamo anche dei ragazzi che vengono addirittura a frequentare i nostri weekend in autonomia: una ragazza viene dal Veneto e un altro da Firenze, quindi per loro sicuramente questo rapporto settimanale verrà tenuto aperto. Anche gli altri, bene o male, tra la presenza e la distanza riusciremo a soddisfare insomma un po' tutti (assistente D.).

Un futuro utilizzo della didattica a distanza è quello che prevede anche la Dirigente scolastica dell'Istituto:

Nelle sedi di Padova e Torino abbiamo delle piattaforme attive. Da settembre useremo solo un'unica piattaforma e la piattaforma la useremo anche proprio per continuare a veicolare i contenuti, a prescindere da che ci sia o meno il lockdown. Nella piattaforma ci saranno i contenuti didattici, le verifiche, chiaramente il riscontro ufficiale sarà il registro elettronico, che c'è stato sin dall'inizio (Presidente).

La DAD appare utile, inoltre, anche per la gestione di altri momenti della vita della scuola:

Ad esempio, una modalità che continueremo ad utilizzare è quella delle riunioni a distanza, perché una cosa che io ho constatato, proprio come dirigente scolastico, che i lavoratori, soprattutto i docenti, soprattutto quelli che viaggiano, che hanno bambini piccoli, che per partecipare a queste riunioni spesso facevano fatica, si scapicollavano, se organizziamo delle riunioni a distanza, stanno loro più sereni, intervengono, purché abbiano una connessione certamente (Presidente).

In definitiva si è trattato di una "sfida importante", continua la Presidente, alla quale il corpo docente ha risposto rivedendo le proprie strategie didattiche, con un cambio di prospettiva rispetto al passato, che ha visto i ragazzi molto più partecipi, con il modello del *classroom assistant*, della classe capovolta. Anche le verifiche sono state ripensate e costruite col tempo,

in modo da essere funzionali alla didattica a distanza. "C'è stata anche tanta formazione da parte dei docenti, hanno saputo rimettersi in gioco e non è facile, perché parliamo di gente anche non giovanissima", sottolinea la Dirigente scolastica.

In conclusione, solo grazie a questo attento lavoro di progettazione la DAD può essere uno strumento utile anche in situazioni non emergenziali come quella attuale, senza rischiare di essere un difficile tentativo di riproporre la didattica tradizionale in una forma ad essa non del tutto congeniale.

6. Conclusioni: le scuole specializzate come buona prassi da valorizzare

Possiamo dunque considerare la didattica a distanza realizzata dalla scuola esaminata nel presente lavoro una buona prassi, secondo i criteri codificati nel 2008 dall'allora Ministero del Lavoro, della salute e della previdenza sociale (MLPS), all'interno del più ampio progetto inclusivo realizzato dal modello Magarotto? Le osservazioni sintetizzate nella tabella 2 appaiono abbastanza incoraggianti in tal senso.

Perché queste pratiche continuino a vivere, è necessario che la scuola riparta in condizioni di sicurezza, con risorse umane non assegnate a caso ma in possesso dei necessari titoli e competenze per l'erogazione di una didattica adeguata alle peculiarità del contesto. Non basta, infatti, inserire un alunno sordo in una scuola di udenti per assicurare la piena inclusione e integrazione scolastica. Insegnanti non specializzati non conoscono i punti di forza e di debolezza degli alunni sordi: ne consegue un'offerta culturale inferiore a quella dei compagni udenti e un senso di isolamento e di perdita di identità culturale. I docenti specializzati sulle problematiche della sordità invece, adottando una metodologia didattica mirata alle esigenze di ciascuno, possono garantire maggiori probabilità di successo formativo, anche nell'eventualità in cui una parte importante della didattica debba essere svolta a distanza. I ragazzi sordi seguono gli stessi programmi degli udenti e hanno l'opportunità di interagire sia con altri sordi sia con gli udenti, abbattendo le barriere comunicative, in un contesto fortemente inclusivo, di tolleranza e rispetto, mentre gli studenti udenti apprendono spontaneamente la LIS, maturando un atteggiamento più positivo verso la sordità e l'handicap. Dallo studio di caso dunque si può rico-

Tabella 2
Il modello Magarotto come buona prassi secondo i criteri del MLPS (2008)

Efficacia	La DAD è riuscita ad assicurare la necessaria continuità didattica durante il lockdown: grazie agli AsCo i bambini sordi non sono rimasti indietro e grazie alla distribuzione di <i>devices</i> tecnologici nessuna famiglia è stata penalizzata dal digital divide
Efficienza e sostenibilità nel tempo	L'ISS A. Magarotto è un complesso di scuole pubbliche che riesce a realizzare gli obiettivi didattici grazie alle risorse normalmente assegnate a tutte le scuole di pari ordine e grado
Innovatività	Già prima del lockdown la scuola Magarotto era una istituzione all'avanguardia nell'utilizzo delle più moderne tecnologie multimediali, con ambienti di apprendimento adeguati e attenti ai diversi stili cognitivi dei singoli alunni
Riproducibilità e trasferibilità	Il modello Magarotto di scuola specializzata, inclusa la DAD utilizzata, è replicabile anche in altre scuole in cui siano presenti alunni sordi. Con opportuni accorgimenti è adattabile anche ad altri tipi di disabilità o di svantaggio sociale (BES – Bisogni educativi speciali)
Coerenza interna e/o esterna	L'organizzazione della DAD è sempre stata coerente con gli obiettivi di inclusione sociale presenti nel PTOF
Mainstreaming orizzontale e/o verticale	Le cooperative che forniscono il servizio AsCo e AEC agli alunni della scuola adottano lo stesso modello didattico bilingue, in presenza e a distanza, che caratterizza l'offerta formativa del Magarotto
Disponibilità di informazioni	Sul sito della scuola sono presenti tutte le informazioni necessarie per orientarsi nell'offerta didattica, per una scelta consapevole

Fonte: elaborazione delle Autrici

struire una serie di buone prassi che potranno orientare altri contesti scolastici e formativi nel post-Covid.

Ovviamente l'estendibilità dei risultati ad altri contesti scolastici e formativi è fortemente limitata dalla necessità di progettare qualsiasi intervento didattico sulle specificità dell'individuo e del particolare contesto in cui viene effettuato. Il presente studio infatti non ha la pretesa di proporre un metodo universale di inclusione scolastica dei bambini con disabilità, trattandosi di un intervento limitato ai bambini sordi, i cui genitori abbiano scelto la strada del bilinguismo italiano-LIS (e non dell'oralismo puro¹²). Il tutto, in una prospettiva intersezionale, nella misura in cui alla specificità della disabilità sensoriale si accompagnano le difficoltà legate alla provenienza da un contesto cultu-

rale diverso (nel caso dei bambini di origine non italiana) e/o dalla presenza di ulteriori disabilità (nel caso di alunni plurihandicap). Sicuramente saranno necessari ulteriori approfondimenti in futuro, per verificare l'estendibilità di tale metodologia didattica anche in contesti scolastici differenti da quello preso in esame dal presente studio.

Dalle diverse esperienze di didattica inclusiva bisognerà infatti ripartire, tenendo presente che non sarà possibile restaurare lo *status quo* tornando semplicemente nelle classi e nelle aule di formazione come se nulla fosse accaduto, ma che la DAD, da una parte, e l'e-learning, dall'altra, accompagneranno tutti i percorsi formativi, nei contesti scolastici e lavorativi. In entrambi i casi, l'innovazione tecnologica non è di per

12 Il dibattito tra bilinguismo lingua verbale-lingua dei segni e oralismo puro è molto antico ed esula dagli obiettivi del presente articolo: per una rassegna cfr. <https://www.istc.cnr.it/en/group/lacam>.

sé sinonimo di qualità didattica, se non è accompagnata da un progetto coerente e inclusivo. Né la didattica in presenza di per sé è qualitativamente superiore a quella a distanza, se non riesce a coinvolgere anche l'ultimo degli studenti.

In tale direzione, sarebbe utile abbattere i tradizionali steccati che hanno separato finora istruzione e formazione, DAD e FAD, in modo da favorire una contaminazione reciproca di metodologie, buone prassi, strumentazioni, che faccia evolvere l'apprendimento migliorato dalle tecnologie (*Technology Enhanced Learning*, Deplano 2020) a vantaggio di

scuole, università, organizzazioni pubbliche e private, ma soprattutto dell'individuo che impara, in un'ottica lifelong. Ovviamente anche gli strumenti di apprendimento tecnologicamente più avanzati, per essere utilizzati in maniera ottimale e consapevole, non si pongono in un'ottica *sostitutiva* nei confronti della didattica o della formazione in presenza, ma in un'ottica *complementare*. Per questo è necessario comprendere bene cosa salvare e cosa invece migliorare di tali esperienze, prendendo a modello alcune pratiche di successo già esistenti.

Bibliografia

- Benadusi L., Molina S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino
- Censis (2020), *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020, 9 Giugno 2020*, Roma, Censis <<https://bit.ly/35MjYIb>>
- Cnel (2020), *Il mondo che verrà - Interpretare e orientare lo sviluppo dopo la crisi sanitaria globale*, Roma, Cnel <<https://bit.ly/2GOKtSS>>
- Deplano V. (2020), Chiamatela Technology Enhanced Learning non didattica a distanza, *A14Business.it*, 3 luglio <<https://bit.ly/3ht7bwo>>
- Eurostat (2016), *Classification of learning activities (CLA)*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, <<https://bit.ly/3hixVjb>>
- Filosa G. (2020), Il cambiamento come opportunità: la formazione ai tempi del Coronavirus, *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n.2 <<https://bit.ly/37HyfFm>>
- Fondazione Agnelli (2020), *Oltre le distanze. L'indagine preliminare*, Gedi Visual <<https://bit.ly/3gv72da>>
- Gruppo di lavoro Formazione & Cambiamento (2020), Quattordici tesi per l'apprendimento, *Formazione&Cambiamento*, n.15 <<https://bit.ly/3hkva0P>>
- Headland T.N., Pike K.L., Harris M.E. (a cura di) (1990), *Emics and etics: The insider/outsider debate*, Newbury Park, Sage Publications
- Indire (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown, Report preliminare, 20 luglio 2020*, Roma, Indire <<https://bit.ly/2H7xfR7>>
- Invalsi (2020), Gli ostacoli alla DaD nell'opinione dei dirigenti scolastici, ricerca pubblicata online a settembre 2020 all'indirizzo, *Invalsiopen.it* <<https://bit.ly/37OYauK>>
- Istat (2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, Roma, Istat <<https://bit.ly/2HdXBBd>>
- Knowles M., Holton E.F., Swanson R.A. (2008), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, FrancoAngeli
- Lancini M. (a cura di) (2019), *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Milano, Raffaello Cortina
- Marziale B. (2020), *Dad e studenti con disabilità: criticità, innovazione e garanzie di inclusione*, Roma, ISSR <<https://bit.ly/33fhvDg>>
- Ministero del Lavoro, della salute e delle politiche sociali (2008), *La catalogazione delle buone pratiche FSE: lo scenario europeo*, Roma, D.G. per le Politiche per l'orientamento e la formazione, Ministero del Lavoro
- Papert S. (1989), *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*, Cambridge, MIT
- Papert S. (1980), *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*, New York, Basic Books Inc.
- Piaget J. (1971), *L'epistemologia genetica*, Roma-Bari, Laterza
- Quaglino G.P. (2005), *Fare formazione: i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina
-

Sitografia

<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>
<https://www.invalsiopen.it/ostacoli-dad-dirigenti-scolastici/>
<https://www.isiss-magarotto.edu.it/>
<http://www.issr.it>
<https://www.lacasadelleluci.it/>
https://www.visual-thesaurus.com/wordcloud_generator_italiano.php

Giovanna Filosa

g.filosa@inapp.org

Tecnologa presso Inapp. Fra le pubblicazioni recenti si segnalano: Filosa G. (2020), Il cambiamento come opportunità: la formazione ai tempi del Coronavirus, *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n. 2; Gentilini D., Filosa G. (2019), Smart working e telelavoro: inquadramento giuridico e tendenze evolutive nell'organizzazione del lavoro e nei sistemi formativi, *Professionalità studi*, n. 3/II.

Maria Parente

m.parente@inapp.org

Ricercatrice presso Inapp. Fra le pubblicazioni recenti si segnalano: Parente M. (2019), Famiglia e welfare nell'Europa del Sud. Il fenomeno delle famiglie monogenitoriali, *Autonomie locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, n. 3; Di Iorio T., Murdica R., Parente M. (2020), Violenza domestica, questione pubblica, www.ingenero.it.

Overeducation of tertiary education graduates in Slovakia: relationship with the field of study

Dávid Martinák

Institute of Economic Research
of Slovak Academy of Sciences

The main objective of the analysis is to explore the role of the field of study in determining the overeducation of tertiary education graduates. The individual-level analysis of overeducation determinants is performed on Slovak Labour Force Survey. We use a probit model with sample selection to take into account the selection of graduates into employment. The results suggest a strong relationship between study fields and overeducation risk. In particular, graduates in ICT; Arts and Humanities; and Education are less likely to become overeducated. The opposite is true for graduates in Services. Furthermore, we found evidence that some field of study effects are gender-specific. We also explore the role of labour shortages as an important channel through which field of study affects overeducation risk. Finally, based on observed empirical results implications for educational and labour market policies are suggested.

L'obiettivo principale dell'analisi è esplorare il ruolo dell'ambito di studio nel determinare il fenomeno dell'overeducation dei laureati. L'analisi a livello individuale dei fattori determinanti la sovra istruzione viene eseguita sulla base della Slovak Labour Force Survey. Viene adottato un modello probit correggendo per la possibile selezione dei laureati nel mercato del lavoro. I risultati suggeriscono una forte relazione tra ambiti di studio e il rischio di sovra istruzione. In particolare, i laureati in ICT, arte e scienze umane e istruzione sono meno a rischio di overeducation. Per i laureati nel settore dei servizi è vero il contrario. Inoltre, per alcuni ambiti di studio troviamo evidenza di effetti gender-specific. Viene anche indagato il ruolo della carenza di manodopera nell'influenzare il rapporto tra ambito di studio e rischio di sovra istruzione. Infine, sulla base dei risultati empirici osservati, si forniscono indicazioni per le politiche educative e del mercato del lavoro.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-7

Citazione

Martinák D. (2020), Overeducation of tertiary education graduates in Slovakia: relationship with the field of study, *Sinappsi*, X, n.3, pp.93-110

Key words

Tertiary education
Overeducation
Field study

Parole chiave

Educazione terziaria
Overeducation
Ambito di studio

1. Introduction

Overeducation refers to a situation when an individual works in a job with lower educational requirements than his obtained highest level of education. Terms like overschooling, overqualification, or more general qualification mismatch, and vertical qualification mismatch are also often used to refer to this phenom-

enon. The issue of overeducation has attracted the attention of researchers for quite a long time, while many research papers have detected negative effects of overeducation for both individuals and society. On the individual level, overeducation might harm earnings (Duncan and Hoffman 1981; Sicherman 1991) and job satisfaction (Hersch 1991) of workers compared

The work was supported by VEGA Grant Agency in the frame of the project VEGA no. 2/0182/17.

to their well-matched counterparts. In macro-level terms, national welfare may be potentially lowered by the underutilization of skills of overeducated workers (McGuinness 2006) since skill mismatches harm labour productivity via the allocative efficiency channel (McGowan and Andrews 2015b).

With the development of overeducation literature, more attention has been paid to the role of the field of study as a factor affecting the risk of overeducation. According to economic literature, there are several possible channels through which field of study may affect the labour market prospects of an individual. Fields of study can be understood as different stocks of human capital, differentially valued by employers (Ortiz and Kucel 2008). From a credentialism theory perspective, scientific and technical disciplines may be more selective and thus signalling a higher level of ability and motivation (Barone and Ortiz 2011). According to Reimer *et al.* (2008), educational expansion may be associated with a decline in mean ability in less academically challenging fields like humanities and social sciences. As a result of tertiary education expansion, a larger proportion of less academically successful students pursue their studies in tertiary education and these students often end up in less academically challenging fields. Consequently, the signal value of corresponding degrees may be lowered resulting in worse labour market prospects of graduates in these fields. Another aspect of the field of study impact may lie in the fact that some fields may be more occupationally oriented (Health and Welfare) than others (Social sciences, Humanities, Services). Therefore, graduates in more occupationally oriented fields do not face such a competition of graduates from other fields (Ortiz and Kucel 2008). Moreover, graduates in narrowly defined study fields may have better information regarding their job alternatives than their counterparts from soft study fields (Kucel and Byrne 2008) and thus may find an appropriate job more easily. This information asymmetry arises since a possible set of jobs related to hard fields of study is better defined and therefore the personal networks are more productive. Barone and Ortiz (2011) point out that it would be naive to expect that a rapid expansion of diplomas mechanically translates into overeducation. Much depends on the corresponding labour market opportunities for graduates. According to Croce and Ghignoni (2012) there is an inverse relationship between relative wages of univer-

sity graduates and overeducation incidence in Europe suggesting an impact of demand for skilled labour. Montt (2015) used the concept of field saturation to capture demand-side factors at the level of each field of study. The reason behind is that fields of study may differ in terms of availability of jobs and job opportunities. For graduates in fields that experience higher levels of saturation, the priority might be to find work in the field, even if that means accepting a job with lower qualifications. Recent research in this area also shows that the effect of a field of study on the likelihood of becoming overeducated does not have to be homogenous, it may vary among genders. Rossen *et al.* (2019) identified several possible channels through which gender-specific field of study effects may affect the probability of overeducation. Men and women within the same field might have different preferences in terms of job attributes. Another possible channel is gender-specific discrimination. In other words, it may be harder for women or men to get a job as a consequence of gender stereotypes in some jobs.

The purpose of the present study is to explore the role of the field of study in determining overeducation of tertiary education graduates in Slovakia. Although a wide spectrum of literature has addressed the questions regarding the causes of overeducation only little is known about the determinants in Slovakia. Someone may argue that Slovakia is not a learning case study for an international audience, however, there are several reasons why the present study may be of interest even in international terms. Firstly, according to available sources, overeducation of tertiary-educated workers in Slovakia is high compared to other EU countries (Machlica *et al.* 2017) and is increasing over time (Eurostat 2019). According to Eurostat's experimental statistics on skills mismatches, Slovakia has experienced the highest increase in overeducation among EU countries between the years 2008 and 2019. Secondly, similarly to other transition economies in the region, Slovakia has experienced a significant increase in the supply of high-skilled workers since the early 90s associated with a significant expansion of tertiary education. The size of the active tertiary educated population has increased by more than 160% since 2000 (Slovak Statistical Office 2019). An increasing number of tertiary education graduates has raised several questions regarding their labour market allocation. Some studies suggest misallocation of the high-skilled labour

force (McGowan and Andrews 2015a) and the presence of information asymmetry among young students (Machlica *et al.* 2017) in Slovakia.

On the other hand, the labour market situation in Slovakia expressed by all the usually considered indicators has strongly improved over the last 10 years. According to Eurostat statistics, the unemployment rate dropped to historically low levels in 2019 (5.8%) and continued to decrease further until the onset of the Covid pandemic. Similarly, the unemployment rate of tertiary education graduates decreased to 2.5% in 2019. Also, the employment rate of tertiary educated active population has reached its highest level since 2009 (80.6%). Moreover, strong employment growth and the booming economy have brought labour shortages in some areas (OECD 2019). Although the demand for highly skilled workers has grown in the last decades, the increase appears to be lower compared to both OECD and countries in the region. The share of high-skilled jobs on total employment has increased by 4.5 pp. between the end of 1990s and 2015 compared to more than 7 pp. in Czech Republic and 7.5 pp. in Hungary (OECD 2017).

Many indicators show a low quality of tertiary education in Slovakia, whereas several studies emphasize the relationship between the quality of educational institutions and the probability of overeducation (McGuinness 2003; Ordine and Rose 2009). Slovak tertiary education is internationally rated as one of the weakest among EU countries and also among countries in the region (U21 2020). The number of top-quality publications per researcher is one of the lowest in the OECD (Machlica *et al.* 2017). Moreover, among OECD countries, Slovakia has the second-highest share of tertiary students abroad, with the most successful upper-secondary graduates studying abroad (Martinák and Varsík 2020). Another issue of Slovak tertiary education system is its weak link with the world of work, with most institutions organised as traditional academically oriented universities (Machlica *et al.* 2017). Similarly to many European countries, tertiary education is heavily subsidized in Slovakia and therefore from the policy perspective it is important to know whether educational investments are allocated effectively. The above-mentioned reasons make Slovakia a natural object for further investigation in this area.

To explore the role of the field of study in determining overeducation risk we employ micro-level analysis using Slovak Labour Force Survey (LFS). The present study is focused on young tertiary education graduates. In order to provide robust findings several definitions of overeducation are considered in the main analysis. In summary, the main contributions of the paper are the following: (1) improvement of the knowledge about the role of the field of study in overeducation incidence in Slovakia, (2) providing robust results by including sensitivity analysis, (3) addressing sample selection bias by employing probit model with sample selection, and (4) taking labour market situation into account.

2. Data and methods

Data

Slovak Labour Force Survey (LFS) is used as a main data source in the analysis. Compared to other considered sources it provides sufficient sample size even at the level of tertiary education graduates that are under our main focus. The main analysis is performed on the 2019 wave of LFS. Similarly to Rossen *et al.* (2019), we restrict our sample to tertiary-educated individuals. Armed forces occupations are excluded from the analysis. Furthermore, we include only individuals holding Bachelor and Master degree (ISCED 6 - 7) that are employed or non-employed and are less than 40 years old. Focusing on younger individuals is also in line with the research intention since we expect the relationship between education and labour market performance is very important especially at earlier career stages. We exclude graduates holding a PhD degree due to their small share in the labour force. Including them would often result in their unjustifiably high rates of overeducation when considering realized matches approaches. We exclude also individuals who declare being “pupil, student, further training, unpaid work experience” or “in retirement or early retirement or has given up business” as their main labour status. The restricted sample contains 4,688 observations with weighted proportions of 81% employed, 3% unemployed, and 15% inactive individuals. Due to the rotating sampling design, an individual may appear up to four times (quarters) in the yearly sample. Since an individual may occur up to four times in the 2019 sample, observations cannot be interpreted as inde-

pendent. Therefore, the individual-clustered standard errors are used in the regression analysis¹.

In order to capture the effect of labour shortages, we utilize the job vacancy data from the Slovak Central Office of Labour, Social Affairs and Family (UPSVAR) that contain the information about published job vacancies. The data provide useful information on the number of job vacancies, place of work, the ISCO classification of the job vacancy, and qualification requirements. Data contain information about approx. 261,000 job vacancies reported in 2019.

Methodological issues

Caroleo and Pastore (2013) pointed out three possible sources of bias related to the analysis of overeducation: endogeneity, measurement error and sample selection. Although their analysis is focused on the impact of overeducation on earnings, their reasoning is considerably relevant also when analysing determinants of overeducation what the case of this paper is.

First, endogeneity issues are related to unobserved characteristics of individuals that may differ in the level of endowed ability, skills or motivation. In order to avoid omitted variable bias, several studies tried to include skills measurements when analysing overeducation. As far as we know there is no data containing measurement of an individual's ability or skills that involves a sufficiently large sample of tertiary education graduates in Slovakia.

Second, measurement issues arise since there is not any widely recognized measurement of overeducation in the literature. Several studies suggest that overeducation analysis is highly sensitive to the choice of measurement method (e.g. Rossen *et al.* 2019). To provide robust analytical findings, we employ a sensitivity analysis considering various overeducation indicators. All the indicators compare individuals' highest attained education with educational requirements of a particular job or occupation (See Model and variable description). However, there are several possible ways to measure occupational or job requirements. Leuven and Oosterbeek (2011) summarized job requirement measures into three broader categories: self-assessment, job analysis and realized matches benchmarks.

Measures based on self-assessment rely on questions that directly ask workers on the schooling requirements of their job. Job analysis approach uses the required level of education based on information contained in occupational classifications. The realized matches approach derives educational requirements from the distribution of education (or schooling) among all workers in the same occupational category. LFS data allow to apply two measures of job requirements: job analysis and realized matches benchmarks.

Third, it may be reasonable to assume that the selection into employment is not random (Nicaise 2001). Moreover, since educational mismatch appears first of all in the form of a higher probability of non-employment and only then in a higher probability of overeducation (Caroleo and Pastore 2013), it can't be assumed that unobservables determining selection into employment are independent of those determining the probability of overeducation. Individuals with the same level of education, experience and other observed characteristics may differ in unobserved characteristics like personal motivation that presumably affect both the selection into employment and the probability of overeducation. Under these circumstances, estimation performed on a sample of employed individuals may suffer from sample selection bias. Ignoring selection bias will result in biased estimates and possibly in underestimation of the overeducation risk in study fields with higher non-employment. To address sample selection issues, we use the probit model with sample selection where we take into account the selection of graduates into employment. Our strategy is similar to Rossen *et al.* (2019) or Ghignoni and Verashchagina (2014) who use a two-step Heckman approach to control for self-selection into employment.

Model and variable description

Since it is assumed that there is a relationship between the unobserved error that affects whether an individual is overeducated and the unobserved error that affects whether an individual is employed or not, estimates gained using the simple probit model will be inconsistent. In other words, the unobserved factors that affect overeducation probability may be correlated with

1 In order to provide a sensitivity check, the estimates were also performed on first-quarter sample in which individuals occur only once. The obtained results are very similar from what is reported in the result section.

Table 1
Overview of overeducation indicators used in the analysis

Indicator	Description
Overeducation 1	An individual is considered as overeducated if his obtained years of education are higher than average years of education of all workers within the occupational group (2-digit ISCO) plus 1 standard deviation.
Overeducation 2	Similarly to Rossen <i>et al.</i> (2019) individual is considered as overeducated if his obtained years of education are higher than the 80 th percentile of years of education within the occupational group (2-digit ISCO).
Overeducation 3	An individual is considered as overeducated if his obtained highest level of education exceeds the modal level of education within each occupational group (2-digit ISCO).
Overeducation 4	An individual is considered as overeducated if he holds tertiary education degree and works in occupations defined at 1-digit ISCO level as 4 and higher.

factors that affect the employment status of an individual. To take into account the selection of individuals into employment, we utilize a probit model with sample selection introduced by Van Praag and Van de Ven (1981). This method is analogous to Heckman's correction but for probit analysis since the dependent variable in both the outcome and selection equation is binary.

The dependent variable in the outcome equation is a binary overeducation indicator. In order to address the early-mentioned measurement issues and thus provide robust empirical results, we employ four strategies to measure overeducation previously used in literature (Table 1). Since LFS does not contain questions on self-assessment of occupation's educational requirements, only realized matches (Overeducation 1 - 3) and job analysis approaches (Overeducation 4) may be considered to measure overeducation. Despite the different measurement methods, there is a positive correlation between all the considered indicators². Educational benchmarks related to the indicators 1-3 were evaluated for the whole considered period

(2014-2019). Since the "overeducation vs. upgrading" debate is not the subject of the study, the educational requirements of each occupation were not allowed to vary over time.

Since our main research interest focuses on the relationship between the field of study and overeducation, field of study dummies are included in the model. LFS provides information on the study field based on ISCED Fields of Education and Training classification (ISCED-F 2013) that includes 11 main study field categories out of which 10 are relevant at the tertiary education level in Slovakia. Business, Administration and Law was chosen as a reference category in the model due to his close to the median position in the distribution of mean overeducation incidence in all the considered indicators. As we indicated in the previous chapter, there are numerous channels through which field of study may affect the risk of overeducation. However, to avoid multicollinearity problems, it is not possible to incorporate field-specific indicators in the model specification.

To reveal the role of labour supply and demand in determining the overeducation risk the labour shortage concept is introduced. As a proxy for the labour shortage, we calculated the job vacancy rate that varies across regions and study fields. The regional variation in job vacancy rate allows for the inclusion in the model estimation together with the field of study dummies and thus separate the effect of labour shortages on overeducation. For more details see Appendix 2.

In addition to the field of study dummies and labour shortage index in outcome equation, we also control for several personal characteristics (gender, age, highest attained educational level, and region of residence), job-related characteristics (job tenure, full-time/part-time distinction), and household characteristics (presence of at least one unemployed person in the household). To explore possible gender-specific effects, we include also the interaction terms of gender with the field of study dummies and with the presence of unemployed persons in the household. Since due to collinearity reasons labour shortage indicator and regional dummies are mutually exclusive for estima-

2 The highest correlation (0.89) occurs between Overeducation 1 and Overeducation 3, and contrariwise, the lowest correlation (0.47) is between Overeducation 2 and Overeducation 3.

tion purposes, we estimated two model specifications for each overeducation indicator. Consequently, eight outcome equation specifications are estimated.

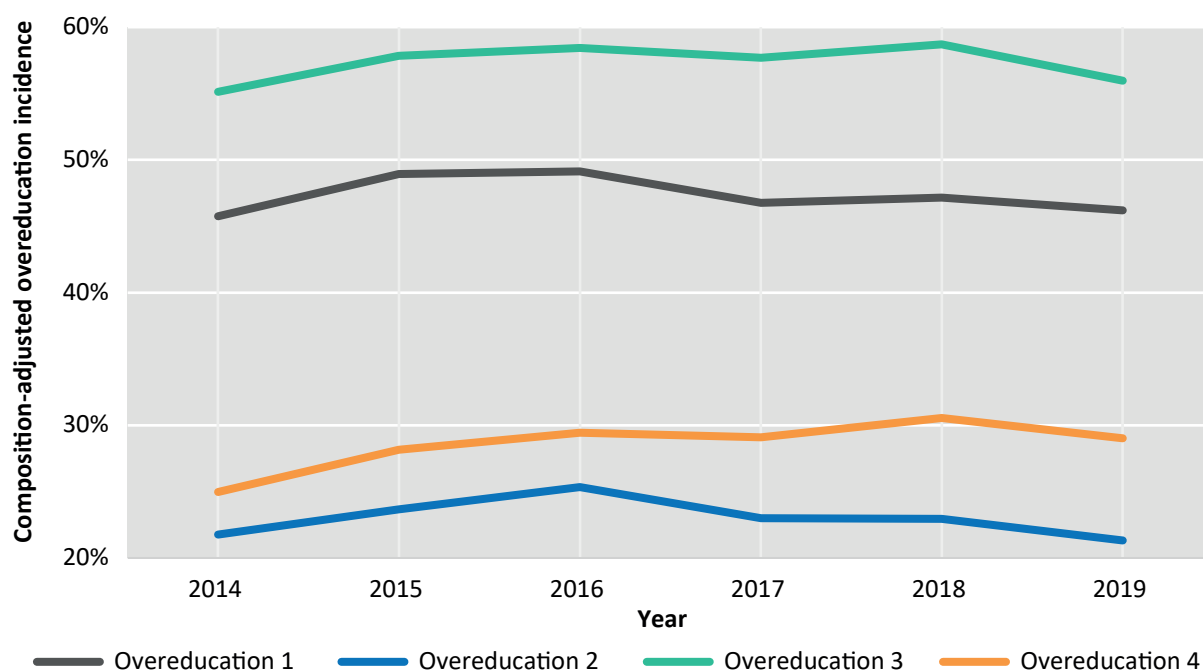
The dependent variable in the selection equation is a binary variable where 1 means that an individual is employed and 0 not employed (unemployed or inactive). Selection equation contains the same independent variables as the outcome equation with exception of job-related characteristics. We include also several additional household characteristics that presumably have an impact on the probability of employment but not on the probability of overeducation. The household characteristics include the presence of at least one child aged less than 3 years in the household and the presence of a partner in the same household. Moreover, interactions of these household characteristics with gender are also included. The inclusion of additional variables in the selection equation is important for estimation purposes. It is often suggested for the model to be identified that the selection equation should contain at least one variable not included in the outcome equation.

However, one may doubt the exclusion restriction itself and also the reasons for excluding some household characteristics and not the remaining (presence of an unemployed or inactive person in the household) from the outcome equation. Therefore, the validity of the exclusion restriction was checked following the strategy of Ghignoni and Verashchagina (2014) (see Appendix 2). The final estimation results are provided in Appendix 1.

3. Results

Figure 1 shows that the overall overeducation incidence varies significantly based on the chosen educational benchmark. The benchmarks settled by mean (Overeducation 1) and modal (Overeducation 3) approaches are much stricter than those settled by 80th percentile (Overeducation 2) and ISCO-ISCED approach (Overeducation 4). These differences support the consideration of the need for sensitivity analysis to provide robust results. Furthermore, also the evolution of overeducation over time slightly differs according to the chosen overeducation indi-

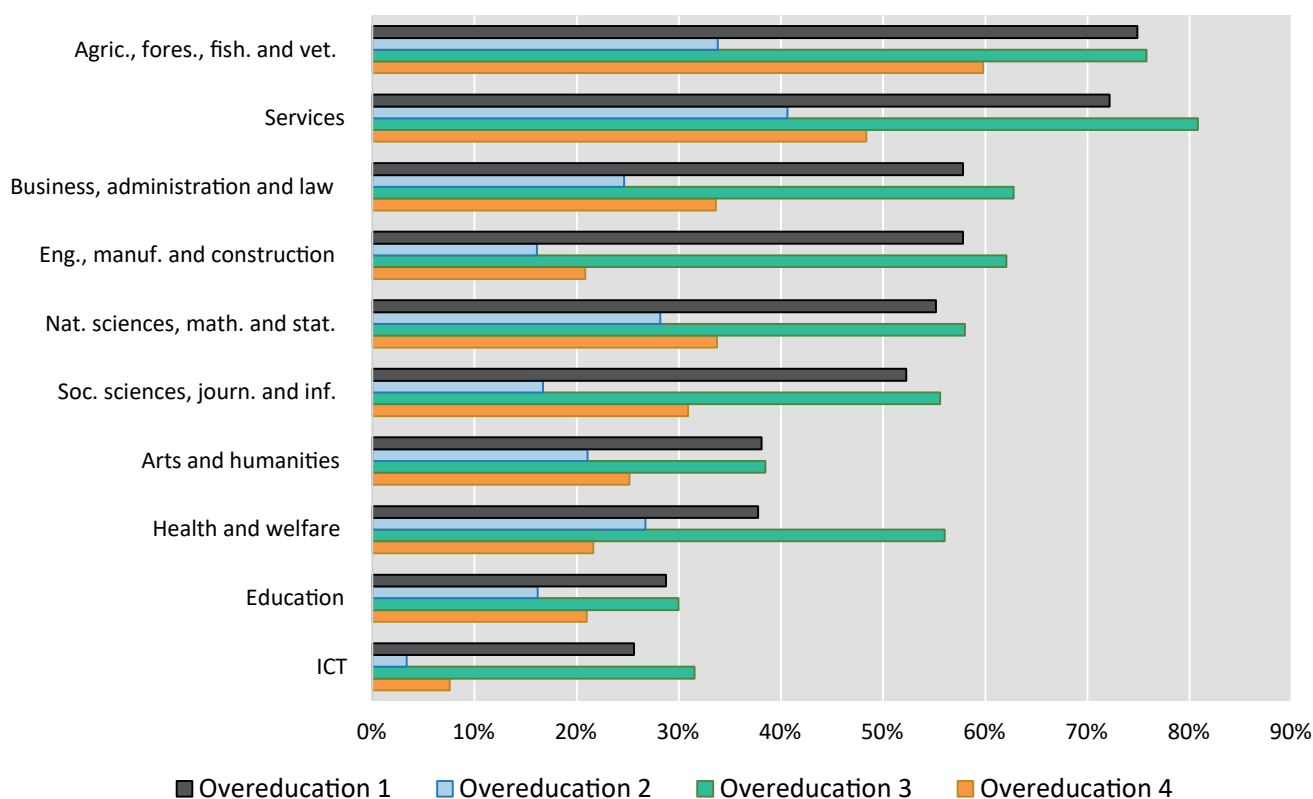
Figure 1
Evolution of overeducation in Slovakia



Notes: the composition adjustment of the average overeducation incidence holds the shares of the separate demographic groups defined by age, sex, and education constant over time.

Source: calculations based on LFS

Figure 2
Incidence of overeducation among fields of study in Slovakia



Source: calculations based on LFS (2019)

ator. The evolution of overeducation is composition-adjusted to avoid mechanical change in the means due to shifts in demographic composition. As shown in Figure 1, overeducation has not changed much in the observed period. The only statistically significant difference³ between 2014 and 2019 means was recorded in the case of overeducation 4 indicator (4 pp.). From this point onwards, only the 2019 LFS wave will be considered in the analysis.

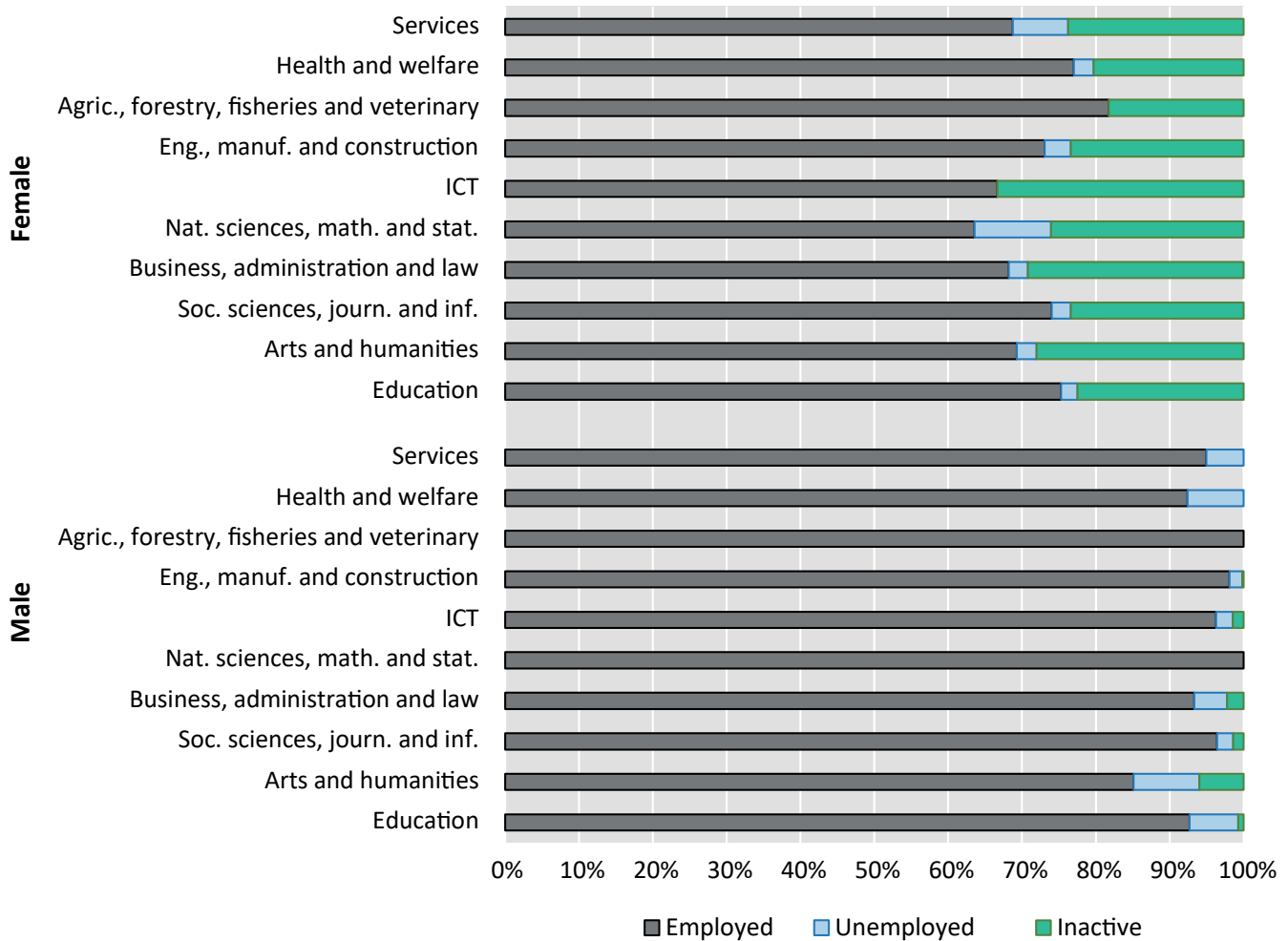
The incidence of overeducation differs significantly among study fields (Figure 2). This is true regardless of the chosen educational benchmark. However, study fields with high overeducation incidence reported in one indicator tend to have high incidence also in other considered indicators and vice-versa. The highest levels of overeducation are observed in Agriculture, forestry, fisheries; and Services. For example, the most conservative estimate (Overeducation 2) considers

41% of workers from Services as overeducated while according to modal approach (Overeducation 3) as much as 81% of workers from the same study field are overeducated. On the contrary and regardless of the considered indicator, workers from study fields Information and communication technologies (ICT) and Education experience lowest incidence of overeducation. The lowest estimate (Overeducation 2) considers only more than 3% of ICT graduates as overeducated while the highest (Overeducation 3) considers almost 32% ICT graduates as overeducated.

Not only the incidence of overeducation differs among study fields, but there are also significant differences in employment rates among them. Furthermore, there are also gender differences in employment rates within and between study fields. Figure 3 depicts the differences in the employment, unemployment, and inactivity rates of individuals depending on their field

³ At 5% level of significance.

Figure 3
Distribution of employment status among genders and study fields



Source: calculations based on LFS (2019)

of study and gender. In general, men tend to have markedly higher employment rate in all study fields. Although the lowest employment rate (85%) among males experience graduates in Arts and Humanities, it is still slightly more than the highest employment rate of female graduates in Agriculture (82%) or Health and Welfare (77%) which is the highest share among all study fields for female graduates. Nevertheless, there aren't many differences in unemployment incidence among genders with 3.3% for men and 3.1% for women. However, the inactivity is almost exclusively women's issue with only 1% inactive individuals among men and 24% inactivity rate among women. In particular, almost all of the male graduates in Natural sciences; ICT; and Engineering are employed. However, it is important to note that the large majority of in-

active individuals declare that they are looking after children or incapacitated adults (93%) and only a small proportion of them declare the desire for work at the time of the survey (5%).

Regression analysis

Estimation results reported in Table 2 show that graduates in ICT experience lower probability of overeducation than graduates in the reference field (Business, Administration and Law). This difference is statistically significant at 1% level of significance irrespective of the selected dependent variable. The estimated risk of overeducation is lower also in the case of Education; Arts and Humanities which is suggested by negative and statistically significant estimates at 1% level significance level in at least four out of eight model speci-

cation. Values shown in Table 2 are average marginal effects, therefore estimated marginal effect of field Education in Model 1 suggests that graduates in this field are on average about 20 percentage points less likely to become overeducated than graduates in Business, Administration and Law. Field Health and Welfare also shows lower overeducation risk than the reference field at least 10% level of significance in three out of eight model specifications. However, it also shows higher overeducation risk than the reference field when the second overeducation indicator is considered. On the contrary, graduates in Services suffer from a higher risk of overeducation compared to the reference category. This is suggested by all estimated model specifications. Workers from Natural Sciences, Mathematics and Statistics do not show statistically significant differences in risk of overeducation compared to the reference field.

As mentioned, there are several possible channels through which field of study may affect the risk of overeducation. In this part, we consider labour market conditions, or more precisely, labour market shortages as a determinant of overeducation risk. In Slovakia, there is a strong belief of employers and the general public that the allocation of high-skill labour according to their field of study is not optimal. Moreover, this view is also supported by some evidence (McGowan and Andrews 2015a). To capture the effect of labour market situation, we employ a measurement of labour shortage based on job vacancy data (see Model and variable description). To capture the effect of labour shortages, the job vacancy rate indicator is included in the estimation of the models 2, 4, 6, and 8. The estimated results suggest a strong negative relationship between labour shortages and the probability of overeducation. According to the results of model 2, job vacancy rate higher by 1 standard deviation is associated with a 7 percentage points lower risk of overeducation. These results confirm the important role of the labour market situation in determining the risk of overeducation. Moreover, the inclusion of the job vacancy

rate index allows separating the effects of labour shortages that are otherwise presumably captured by field of study dummies. After introducing the job vacancy rate to the model, the coefficients change markedly in the case of fields Agriculture, Forestry, Fisheries, and Veterinary; and Health and Welfare. In the case of Agriculture, the positive effect on overeducation risk decreases in all specifications and become insignificant after controlling for labour market shortages. In the case of the Health and Welfare, the estimated negative effect is reduced after labour shortage index inclusion and becomes insignificant in three out of four overeducation specification. Another interesting finding is that overeducation risk varies across regions, while graduates with residence outside of Bratislava region suffer from higher overeducation risk. This is most likely due to the distribution of jobs in the country since high-skill jobs are concentrated to a large extent in the Bratislava region. More than 55% of jobs in the Bratislava region have high-skill requirements (ISCO 1 - 3) which is markedly higher than the national average (34%)⁴.

In terms of education level and years of education, tertiary education graduates are not a homogeneous group. Therefore, we distinguish between graduates of Bachelor and Master programmes in the model specification. Graduates of Master programmes exhibit a lower risk of overeducation in three out of four model settings. This finding may support frequent doubts regarding the signalling power of a Bachelor's programmes in Slovakia. This is suggested by the second-lowest share of Bachelor graduates in the working-age population (Machlica *et al.* 2017) who rather pursue their studies in Master programmes. Only 15.5% of individuals in the restricted sample are Bachelor graduates. However, seemingly clear results are disrupted by contradictory results obtained from the first model specification. According to the first estimated model, graduates holding a Master's degree are about 12 percentage points more likely to become overeducated. However, these contradictory findings are most likely based on a different indicator specification⁵.

4 Calculations based on Slovak LFS (2019).

5 In the case of Overeducation 1,64% of jobs have lower educational requirements than Bachelor's degree and 83% of jobs lower than Master's degree. In the case of Overeducation 2,61% of jobs have lower requirements than Bachelor's degree and 66% lower than Master's degree. Indicators Overeducation 3 and 4 do not distinguish between Master's and Bachelor's requirement, but only consider requirements of tertiary education. 84% of jobs have lower requirements than tertiary education in the case of Overeducation 3 and 67% in the case of Overeducation 4.

Table 2
Average marginal effects of overeducation determinants

Variables	(1) Overed 1	(2) Overed 1	(3) Overed 2	(4) Overed 2	(5) Overed 3	(6) Overed 3	(7) Overed 4	(8) Overed 4
Field of study (Ref. = Bus., admin., law)								
Education	-0.20*** (0.06)	-0.19*** (0.06)	-0.00 (0.05)	-0.00 (0.05)	-0.23*** (0.06)	-0.23*** (0.06)	-0.02 (0.05)	-0.02 (0.05)
Arts and humanities	-0.19*** (0.07)	-0.19*** (0.07)	-0.01 (0.06)	-0.01 (0.06)	-0.22*** (0.07)	-0.21*** (0.07)	-0.06 (0.06)	-0.05 (0.06)
Soc. sciences, journ. and information	-0.05 (0.05)	-0.06 (0.05)	-0.06 (0.04)	-0.06* (0.04)	-0.04 (0.05)	-0.04 (0.05)	0.00 (0.04)	0.00 (0.04)
Natural sciences, math. and stat.	0.01 (0.07)	0.02 (0.07)	0.08 (0.07)	0.08 (0.07)	-0.00 (0.07)	0.01 (0.07)	0.05 (0.07)	0.06 (0.07)
ICT	-0.32*** (0.09)	-0.31*** (0.09)	-0.21*** (0.03)	-0.21*** (0.03)	-0.36*** (0.08)	-0.35*** (0.08)	-0.24*** (0.05)	-0.23*** (0.05)
Eng., manuf. and construction	-0.00 (0.06)	-0.02 (0.06)	-0.06 (0.04)	-0.07* (0.04)	0.02 (0.05)	-0.01 (0.06)	-0.06 (0.05)	-0.07 (0.05)
Agric., for., fish. and veterinary	0.13 (0.08)	0.03 (0.10)	0.08 (0.08)	0.01 (0.09)	0.13* (0.07)	0.01 (0.10)	0.27*** (0.08)	0.17 (0.10)
Health and welfare	-0.15*** (0.06)	-0.01 (0.08)	0.05 (0.05)	0.16* (0.08)	-0.10* (0.05)	0.06 (0.08)	-0.10** (0.05)	-0.01 (0.08)
Services	0.16*** (0.06)	0.15** (0.06)	0.18*** (0.06)	0.16** (0.06)	0.18*** (0.06)	0.16*** (0.06)	0.15** (0.06)	0.13** (0.06)
Female	0.02 (0.03)	0.02 (0.03)	-0.00 (0.03)	-0.00 (0.03)	0.02 (0.03)	0.03 (0.03)	0.03 (0.03)	0.03 (0.03)
Degree (Ref. = Bach. degree)								
Master degree	0.12*** (0.04)	0.12*** (0.04)	-0.13*** (0.04)	-0.13*** (0.04)	-0.22*** (0.03)	-0.22*** (0.03)	-0.24*** (0.04)	-0.24*** (0.04)
Age group (Ref. = 35 - 39)								
20 - 24	-0.09 (0.07)	-0.09 (0.07)	-0.08* (0.05)	-0.08 (0.05)	0.04 (0.07)	0.05 (0.07)	-0.06 (0.05)	-0.05 (0.06)
25 - 29	0.04 (0.04)	0.04 (0.04)	-0.01 (0.03)	-0.01 (0.03)	0.03 (0.04)	0.03 (0.04)	0.03 (0.03)	0.03 (0.03)
30 - 34	0.07** (0.03)	0.07** (0.03)	0.03 (0.03)	0.03 (0.03)	0.07** (0.03)	0.07** (0.03)	0.05* (0.03)	0.05* (0.03)
Tenure/10	-0.04 (0.04)	-0.04 (0.04)	-0.10*** (0.03)	-0.09*** (0.03)	-0.04 (0.04)	-0.04 (0.04)	-0.10*** (0.03)	-0.10*** (0.03)
Part-time (Ref. = Full-time job)	0.15 (0.11)	0.16 (0.10)	0.10 (0.09)	0.10 (0.09)	0.14 (0.11)	0.15 (0.10)	0.04 (0.08)	0.04 (0.08)
Presence of unempl. or inactive pers.	0.08*** (0.03)	0.09*** (0.03)	0.03 (0.03)	0.03 (0.03)	0.11*** (0.03)	0.11*** (0.03)	0.07** (0.03)	0.07** (0.03)
Region (Ref. = Bratislava reg.)								
Western Slovakia	0.13*** (0.04)		0.08*** (0.03)		0.13*** (0.04)		0.07** (0.03)	
Central Slovakia	0.04 (0.04)		0.02 (0.03)		0.07 (0.04)		0.01 (0.04)	
Eastern Slovakia	0.09** (0.04)		0.05 (0.03)		0.07* (0.04)		0.04 (0.03)	
Job vacancy rate (standardized)		-0.07** (0.03)		-0.05* (0.03)		-0.08*** (0.03)		-0.05** (0.03)
Observations	4,533	4,533	4,533	4,533	4,533	4,533	4,533	4,533

Notes: estimates are from the probit model with sample selection. Models 1 - 8 represent different specification of the dependent variable where the dependent variable in the first two models is Overeducation 1. Values shown are average marginal effects, corresponding to the average impact of a change in the explanatory variable on the probability of overeducation. Clustered standard errors are shown in parentheses. ***, ** and * denote statistical significance at the 1%, 5% and 10% level, respectively.

Source: calculations based on LFS (2019)

According to estimated models, there are no significant differences in overeducation risk between men and women. Graduates with longer job tenure exhibit lower risk of overeducation in all considered models while the effect is statistically significant at least at 1% level of significance in two out of four model settings. The model estimates suggest that other things being equal, increase in job tenure by ten years will on average result in 4 - 10 percentage point lower probability of overeducation depending on chosen overeducation measurement. Decreasing probability of overeducation with increasing job tenure is in line with career mobility theory (Sicherman and Galor 1990) which ascribes the positive effect of job tenure on career mobility within a firm.

Gender-specific field of study effects

Empirical research admits that the effects of study fields may differ among genders (Rossen *et al.* 2019). Therefore, in our estimation, we allow for the gender-specific field of study effects. Estimated results confirm that the difference in risk of overeducation between males and females varies in some study fields. Women are much more likely to become overeducated in Social Sciences, Journalism and Information. The robustness of estimated results is supported by positive and strongly significant estimates regardless of the considered educational benchmark. On the other hand, females are less likely to become overeducated in Education. However, the evidence of gender-specific effects in other fields is more or less ambiguous. However, only little is known about gender-specific

Table 3
Conditional marginal effects of being female on overeducation risk

Variables	(1) Overeducation 1	(2) Overeducation 2	(3) Overeducation 3	(4) Overeducation 4
Education	-0.287*** (0.107)	-0.209** (0.0916)	-0.253** (0.104)	-0.232** (0.0920)
Arts and humanities	0.0915 (0.123)	-0.0139 (0.106)	0.0706 (0.123)	0.0525 (0.106)
Soc. sciences, journ. and inf.	0.259*** (0.0706)	0.188*** (0.0478)	0.263*** (0.0688)	0.205*** (0.0606)
Business, administration and law	0.0623 (0.0645)	0.0441 (0.0550)	0.0562 (0.0628)	0.120** (0.0586)
Nat. sciences, math. and stat.	0.160 (0.122)	0.0689 (0.118)	0.134 (0.125)	0.0107 (0.121)
ICT	0.0278 (0.161)	-0.0351* (0.0203)	-0.0804 (0.143)	0.0391 (0.0878)
Eng., manif. and construction	0.0404 (0.0882)	0.0155 (0.0677)	0.0262 (0.0856)	0.120 (0.0781)
Agric., for., fish. and veterinary	-0.0749 (0.135)	-0.0856 (0.157)	-0.103 (0.130)	-0.0379 (0.153)
Health and welfare	-0.0504 (0.0915)	-0.104 (0.0889)	0.0386 (0.0872)	-0.115 (0.0814)
Services	-0.0168 (0.103)	0.0312 (0.114)	-0.0371 (0.0891)	0.0224 (0.113)

Notes: estimates are from the probit model with sample selection. Models 1 - 4 represent different specification of the dependent variable where the dependent variable in the first model is Overeducation 1. Values shown are average marginal effects, corresponding to the average impact of a change in the explanatory variable on the probability of overeducation. Clustered standard errors are shown in parentheses. ***, ** and * denote statistical significance at the 1%, 5% and 10% level, respectively.

Source: calculations based on LFS (2019)

preferences in terms of field of study choice in Slovakia. Although the proportion of women in the restricted sample is 61%, females are markedly overrepresented in some fields (Education; and Health and welfare) and underrepresented in others (ICT; Engineering, manufacturing and construction). Notably, overeducation risk for females is lower in Education where women are overrepresented suggesting the presence of different gender-specific preferences already at the time of field of study decision making. Moreover, even men who graduated in Education may more often prefer overeducated jobs due to low attractiveness of the teaching profession. According to a survey focused on the attractiveness of the teaching profession in Slovakia (Perignáthová 2019), a low salary in teaching professions discourages men more often than women from pursuing a career in Education.

4. Conclusions and policy implications

The main objective of the study was to explore the relationship between the study field and the risk of overeducation. Empirical results provided in the analysis have confirmed the hypothesis that the probability of overeducation differs markedly among study fields. Graduates in ICT; Arts and Humanities; Education experience significantly lower probability of overeducation than graduates in other fields. On the contrary graduates in Services; Agriculture, Forestry, Fisheries and Veterinary exhibit higher risk of overeducation compared to other study fields. The robustness of the results is supported by the sensitivity analysis considering four different overeducation measurements. However, there are several channels through which field of study may have an impact on the overeducation risk. From the policy perspective, it is important to identify those channels since different channels imply different policy tools to cope with potential negative effects. For these reasons, we included the indicator of labour shortage in the analysis to explore the role of labour market conditions as one of the possible channels through which field of study may affect the probability of overeducation. Indeed, the results show overeducation risk tends to be lower in fields with a higher labour shortage and vice-versa. Nevertheless, these findings suggest that policymakers should be concerned with the allocation mechanism of high-skilled labour. According to Ghignoni and Verashchagina (2014) policy ini-

atives targeted on reducing educational mismatch are expected to be more effective when they concern supply-side factors. Improving the process of students' allocation into study fields in line with current and future labour market needs may improve the matching process. Quintini (2011) emphasize the role of career counselling and guidance to better adapt to labour market needs. According to Machlica *et al.* (2017), the availability of relevant information regarding graduates' labour market outcomes is low in Slovakia compared to good practice in OECD countries. Improving the availability of relevant information combined with effective career guidance may therefore improve the allocation process. Matching of available tertiary education programmes to labour market needs may be also relevant. However, the evidence of the efficiency of such policies is insufficient since these kinds of policies are difficult to measure (McGowan and Andrews 2015a).

Another interesting finding that was not the original intention of the study is that overeducation risk varies among regions, with the least risk appearing in the Bratislava region. This is presumably due to the higher concentration of high-skill jobs in the region. Regional differences in overeducation risk suggest the importance of policies that promote residential mobility which is quite low in Slovakia compared to OECD countries (Andrews *et al.* 2011). Labour mobility is strongly connected to housing policies. For example, according to McGowan and Andrews (2015a) Slovak republic has the highest costs of obtaining a building permit among OECD countries while decreasing these costs to the median OECD level would be associated with a 2 percentage points decrease in skill mismatch. Furthermore, since high-skill jobs are mainly concentrated in the Bratislava region, policies that promote high-skill job creation also in less developed regions may reduce the misallocation of high-skilled labour. In general, enhancing technological level through improving the efficiency of Research and development is expected to improve job-education matches (Ghignoni and Verashchagina 2014).

Besides, we showed that some fields of study effects are gender-specific. In particular, women in Social Sciences, Journalism and Information exhibit a higher risk of overeducation than male graduates in the same study field. On the contrary, females are less likely to become overeducated in Education. Notably,

women in Education are also markedly overrepresented suggesting the presence of different gender-specific preferences already at the time of field of study decision making. Teacher's survey also suggests that salaries in the teaching profession are less attractive for men who graduated in Education compared to women (Perignáthová 2019). Male graduates in Education therefore may prefer overeducated jobs to lower earnings in the field. The evidence of the presence of gender-specific effects in other study fields is however ambiguous.

We are well aware of the limitations of the study findings. Although the empirical results provide evidence that there is a strong relationship between study fields and overeducation risk, it reflects correlations between study fields and overeducation, rather than causal effects. In particular, we are not able to observe an individual's motivation and ability which may have an important impact not only on labour market success but also on the selection of students into study fields. Indeed, on aggregate skill measurements from Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) show significant differences in measured skills among graduates from different study fields suggesting non-random allocation of students into study fields. Furthermore, there is some evidence that the field of study decision may be determined by an individual's ability. Martinák and Varsík (2020) showed that the average score of students of Slovak universities obtained from final upper-secondary graduation tests markedly differs among tertiary education study fields. The least academically successful upper-secondary graduates that continue their studies at Slovak higher education

institutions often pursue further studies in Services and Engineering, Manufacturing and Construction, whereas the most successful continue in fields like ICT and Mathematics; Health and Welfare; and Natural sciences. Moreover, also the quality of higher education institutions may differ among the study fields. Since several studies (McGuinness 2003; Ordine and Rose 2009) emphasize the role of educational quality, more need to be known regarding the relationship between the quality of higher education institutions and educational mismatches in Slovakia. Moreover, recent evidence shows the difference between overeducation and overskilling and also in their impact on productivity (McGowan and Andrews 2015a). Therefore, to allow better inferences related to educational and skill mismatches, enhancing data-gathering initiatives in the area of skills and skills mismatches is desirable.

Finally, when discussing the issue of overeducation it is important to mention that overeducation may not always be perceived only in a negative way. Firstly, in line with career mobility theory, the provided evidence suggests that a part of overeducation is only temporary. The presented estimates suggest a decreasing probability of overeducation with higher job tenure. Another important aspect of overeducation may be associated with positive externalities of education. Moretti (2004) estimated that the increase in the supply of college graduates creates positive spillovers in terms of increased wages of college as well as non-college graduates. There are also well-known non-market benefits of higher educational attainment from which we can mention better health prospects, social capital, higher life satisfaction, and lower crime rates.

Appendix 1: Estimates of the Probit model with sample selection

Variables	Mod.1a	Mod.1a	Mod.1b	Mod.1b	Mod.2a	Mod.2a	Mod.2b	Mod.2b	Mod.3a	Mod.3a	Mod.3b	Mod.3b	Mod.4a	Mod.4a	Mod.4b	Mod.4b
	Outcome	Select.	Outcome	Select.	Outcome	Select.	Outcome	Select.	Outcome	Select.	Outcome	Select.	Outcome	Select.	Outcome	Select.
Field of study (Ref. = Business, admin. and law)																
Education	-0.02 (0.29)	0.14 (0.33)	-0.03 (0.29)	0.13 (0.32)	0.43 (0.28)	0.14 (0.32)	0.42 (0.28)	0.12 (0.32)	-0.17 (0.28)	0.15 (0.33)	-0.18 (0.28)	0.13 (0.33)	0.50* (0.27)	0.13 (0.33)	0.49* (0.27)	0.12 (0.32)
Arts and humanities	-0.56* (0.29)	-0.34 (0.34)	-0.50* (0.29)	-0.44 (0.35)	0.05 (0.32)	-0.33 (0.35)	0.09 (0.31)	-0.44 (0.35)	-0.62** (0.29)	-0.33 (0.34)	-0.55* (0.29)	-0.44 (0.35)	-0.10 (0.34)	-0.35 (0.34)	-0.06 (0.31)	-0.45 (0.35)
Soc. sciences, journ. and inf.	-0.42** (0.19)	0.34 (0.27)	-0.43** (0.19)	0.35 (0.27)	-0.75*** (0.26)	0.33 (0.27)	-0.75*** (0.26)	0.35 (0.27)	-0.41** (0.19)	0.34 (0.27)	-0.41** (0.19)	0.35 (0.27)	-0.19 (0.21)	0.32 (0.27)	-0.19 (0.21)	0.34 (0.27)
Natural sciences, math. and stat.	-0.11 (0.24)	4.72*** (0.24)	-0.08 (0.24)	4.90*** (0.25)	0.22 (0.26)	5.31*** (0.24)	0.23 (0.27)	5.29*** (0.49)	-0.11 (0.24)	4.63*** (0.23)	-0.06 (0.24)	4.71*** (0.26)	0.33 (0.26)	4.56*** (0.23)	0.34 (0.26)	4.54*** (0.25)
ICT	-0.80*** (0.21)	0.41 (0.35)	-0.75*** (0.21)	0.35 (0.35)	-1.05*** (0.30)	0.41 (0.35)	-1.00*** (0.30)	0.35 (0.35)	-0.75*** (0.20)	0.41 (0.35)	-0.70*** (0.20)	0.35 (0.35)	-0.95*** (0.25)	0.39 (0.35)	-0.91*** (0.25)	0.34 (0.35)
Eng., manuf. and construction	0.06 (0.16)	0.63** (0.27)	-0.00 (0.16)	0.69** (0.27)	-0.15 (0.18)	0.63** (0.27)	-0.20 (0.18)	0.69** (0.27)	0.12 (0.16)	0.63** (0.27)	0.05 (0.16)	0.69** (0.27)	-0.17 (0.17)	0.62** (0.27)	-0.22 (0.18)	0.68** (0.27)
Agric., for., fish. and veterinary	0.60* (0.35)	4.65*** (0.19)	0.33 (0.37)	5.43*** (0.30)	0.48 (0.32)	5.23*** (0.19)	0.25 (0.36)	5.83*** (0.29)	0.67* (0.36)	4.56*** (0.19)	0.35 (0.39)	5.24*** (0.29)	1.01*** (0.32)	4.49*** (0.21)	0.74** (0.36)	5.07*** (0.31)
Health and welfare	-0.23 (0.25)	0.03 (0.32)	0.11 (0.30)	-0.64* (0.38)	0.41 (0.26)	0.03 (0.32)	0.69** (0.38)	-0.66* (0.38)	-0.25 (0.24)	0.03 (0.32)	0.17 (0.29)	-0.64* (0.38)	0.06 (0.27)	0.03 (0.32)	0.37 (0.32)	-0.64* (0.38)
Services	0.57** (0.24)	0.32 (0.35)	0.50** (0.24)	0.34 (0.34)	0.57** (0.24)	0.32 (0.35)	0.50** (0.24)	0.34 (0.34)	0.70** (0.28)	0.31 (0.35)	0.65** (0.28)	0.33 (0.34)	0.59** (0.24)	0.31 (0.35)	0.53** (0.24)	0.33 (0.35)
Female	0.09 (0.17)	0.30 (0.22)	0.09 (0.18)	0.30 (0.22)	0.06 (0.19)	0.30 (0.22)	0.06 (0.19)	0.30 (0.22)	0.07 (0.18)	0.31 (0.22)	0.07 (0.18)	0.30 (0.22)	0.25 (0.18)	0.29 (0.22)	0.25 (0.18)	0.29 (0.22)
Interaction of female with:																
Education	-0.98*** (0.33)	-0.07 (0.37)	-0.97*** (0.33)	-0.06 (0.36)	-0.90*** (0.33)	-0.06 (0.36)	-0.90*** (0.33)	-0.05 (0.36)	-0.90*** (0.33)	-0.08 (0.37)	-0.88*** (0.33)	-0.06 (0.36)	-1.13*** (0.32)	-0.07 (0.37)	-1.12*** (0.32)	-0.06 (0.36)
Arts and humanities	0.09 (0.38)	0.34 (0.41)	0.03 (0.37)	0.39 (0.41)	-0.18 (0.42)	0.32 (0.41)	-0.23 (0.41)	0.38 (0.41)	0.04 (0.39)	0.34 (0.41)	-0.02 (0.38)	0.39 (0.41)	-0.17 (0.41)	0.34 (0.41)	-0.20 (0.40)	0.40 (0.41)
Soc. sciences, journ. and inf.	0.53** (0.25)	-0.29 (0.32)	0.53** (0.25)	-0.30 (0.32)	0.80** (0.32)	-0.29 (0.32)	0.78** (0.32)	-0.30 (0.32)	0.57** (0.26)	-0.29 (0.32)	0.56** (0.26)	-0.30 (0.32)	0.33 (0.27)	-0.28 (0.32)	0.33 (0.27)	-0.29 (0.32)
Natural sciences, math. and stat.	0.26 (0.37)	-5.32*** (0.35)	0.24 (0.37)	-5.55*** (0.36)	0.06 (0.39)	-5.91*** (0.35)	0.05 (0.40)	-5.94*** (0.56)	0.20 (0.38)	-5.23*** (0.35)	0.19 (0.39)	-5.36*** (0.37)	-0.32 (0.39)	-5.16*** (0.35)	-0.31 (0.39)	-5.18*** (0.36)
ICT	-0.15 (0.53)	-0.25 (0.57)	-0.21 (0.58)	-0.17 (0.58)	-4.61*** (0.38)	-0.25 (0.56)	-4.61*** (0.36)	-0.19 (0.58)	-0.51 (0.52)	-0.24 (0.57)	-0.58 (0.54)	-0.17 (0.59)	-0.17 (0.58)	-0.24 (0.57)	-0.21 (0.60)	-0.17 (0.58)
Eng., manuf. and construction	-0.11 (0.29)	-0.73** (0.37)	-0.11 (0.29)	-0.70* (0.37)	-0.14 (0.32)	-0.73** (0.37)	-0.13 (0.32)	-0.70* (0.37)	-0.14 (0.29)	-0.73** (0.37)	-0.14 (0.29)	-0.70* (0.37)	-0.02 (0.30)	-0.72* (0.37)	-0.01 (0.30)	-0.69* (0.37)
Agric., for., fish. and veterinary	-0.42 (0.47)	-4.13*** (0.35)	-0.46 (0.47)	-4.35*** (0.36)	-0.41 (0.48)	-4.69*** (0.35)	-0.43 (0.48)	-4.74*** (0.48)	-0.53 (0.48)	-4.04*** (0.34)	-0.56 (0.47)	-4.17*** (0.36)	-0.48 (0.44)	-3.97*** (0.35)	-0.49 (0.44)	-4.00*** (0.37)
Health and welfare	-0.30 (0.30)	-0.03 (0.36)	-0.27 (0.30)	-0.04 (0.36)	-0.45 (0.31)	-0.02 (0.36)	-0.42 (0.31)	-0.03 (0.36)	-0.05 (0.29)	-0.03 (0.36)	-0.02 (0.29)	-0.04 (0.36)	-0.76** (0.32)	-0.03 (0.36)	-0.74** (0.32)	-0.04 (0.36)
Services	-0.23 (0.36)	-0.55 (0.42)	-0.19 (0.42)	-0.55 (0.42)	-0.08 (0.35)	-0.56 (0.42)	-0.04 (0.35)	-0.56 (0.42)	-0.31 (0.39)	-0.54 (0.42)	-0.28 (0.39)	-0.54 (0.42)	-0.31 (0.39)	-0.55 (0.42)	-0.27 (0.36)	-0.55 (0.42)
Master degree	0.34*** (0.11)	0.04 (0.12)	0.33*** (0.11)	0.03 (0.12)	-0.43*** (0.11)	0.04 (0.12)	-0.44*** (0.11)	0.03 (0.12)	-0.65*** (0.11)	0.04 (0.12)	-0.66*** (0.11)	0.03 (0.12)	-0.74*** (0.11)	0.04 (0.12)	-0.74*** (0.11)	0.03 (0.12)

Variables	Mod.1a	Mod.1a	Mod.1b	Mod.2a	Mod.2b	Mod.3a	Mod.3b	Mod.4a	Mod.4b					
	Outcome	Select.	Outcome	Select.	Outcome	Select.	Outcome	Select.	Outcome					
Age group (Ref. = 35 - 39)														
20 - 24	-0.26 (0.20)	-0.68*** (0.19)	-0.24 (0.20)	-0.70*** (0.19)	-0.36 (0.24)	-0.68*** (0.19)	-0.33 (0.25)	-0.70*** (0.19)	0.15 (0.20)	-0.22 (0.23)	-0.68*** (0.19)	-0.20 (0.23)	-0.70*** (0.19)	
25 - 29	0.11 (0.11)	0.02 (0.12)	0.11 (0.11)	0.01 (0.12)	-0.04 (0.12)	0.02 (0.12)	-0.03 (0.12)	0.01 (0.12)	0.09 (0.11)	0.12 (0.11)	0.02 (0.12)	0.12 (0.11)	0.01 (0.12)	
30 - 34	0.20** (0.10)	0.10 (0.11)	0.20** (0.10)	0.09 (0.11)	0.10 (0.10)	0.10 (0.11)	0.11 (0.10)	0.09 (0.11)	0.21** (0.10)	0.17* (0.10)	0.09 (0.11)	0.17* (0.10)	0.08 (0.11)	
Has children less 3 yrs. old	-0.10 (0.29)	-0.10 (0.29)	-0.06 (0.29)	-0.06 (0.29)	-0.10 (0.29)	-0.10 (0.29)	-0.07 (0.29)	-0.07 (0.29)	-0.10 (0.29)	-0.06 (0.29)	-0.11 (0.29)	-0.11 (0.29)	-0.07 (0.29)	
Female * Has child. less 3 yrs. old	-1.92*** (0.31)	-1.96*** (0.31)	-1.92*** (0.31)	-1.95*** (0.31)	-1.92*** (0.31)	-1.91*** (0.31)	-1.95*** (0.31)	-1.95*** (0.31)	-1.91*** (0.31)	-1.95*** (0.31)	-1.90*** (0.31)	-1.95*** (0.31)	-1.95*** (0.31)	
Unemployed or inactive person in the household	0.04 (0.11)	-0.26 (0.18)	0.06 (0.11)	-0.26 (0.18)	-0.11 (0.13)	-0.26 (0.18)	-0.10 (0.12)	-0.26 (0.18)	0.10 (0.11)	0.11 (0.11)	-0.03 (0.12)	-0.26 (0.18)	-0.03 (0.12)	
Female * Unemp. or inact. person	0.36** (0.17)	0.43* (0.25)	0.36** (0.17)	0.43* (0.25)	0.37** (0.19)	0.43* (0.25)	0.37** (0.19)	0.43* (0.25)	0.42** (0.17)	0.43* (0.17)	0.43** (0.25)	0.43* (0.17)	0.43* (0.25)	
Partner in the household	1.13*** (0.22)	1.13*** (0.22)	1.11*** (0.22)	1.11*** (0.22)	1.13*** (0.23)	1.14*** (0.23)	1.11*** (0.23)	1.12*** (0.22)	1.14*** (0.23)	1.12*** (0.22)	1.17*** (0.23)	1.17*** (0.23)	1.10*** (0.22)	
Female * Partner in the household	-1.51*** (0.25)	-1.49*** (0.25)	-1.51*** (0.25)	-1.49*** (0.25)	-1.50*** (0.26)	-1.52*** (0.26)	-1.49*** (0.25)	-1.50*** (0.25)	-1.52*** (0.26)	-1.50*** (0.25)	-1.50*** (0.25)	-1.50*** (0.25)	-1.48*** (0.25)	
Region (Ref. = Bratislava region)														
Western Slovakia	0.36*** (0.11)	-0.46*** (0.14)	0.31** (0.12)	-0.46*** (0.14)	0.36*** (0.11)	-0.46*** (0.14)	0.36*** (0.11)	-0.46*** (0.14)	0.36*** (0.11)	-0.46*** (0.14)	0.24** (0.12)	-0.46*** (0.14)	0.24** (0.14)	
Central Slovakia	0.12 (0.12)	-0.40*** (0.15)	0.07 (0.14)	-0.40*** (0.15)	0.19 (0.14)	-0.40*** (0.15)	0.19 (0.12)	-0.40*** (0.15)	0.19 (0.12)	0.03 (0.13)	-0.41*** (0.15)	0.03 (0.15)	-0.41*** (0.15)	
Eastern Slovakia	0.24** (0.11)	-0.45*** (0.14)	0.18 (0.13)	-0.45*** (0.14)	0.18 (0.13)	-0.45*** (0.14)	0.21* (0.11)	-0.45*** (0.14)	0.21* (0.11)	0.15 (0.12)	-0.45*** (0.14)	0.15 (0.12)	-0.45*** (0.14)	
Tenure/10	-0.10 (0.11)	-0.11 (0.11)	-0.11 (0.11)	-0.36*** (0.12)	-0.36*** (0.12)	-0.36*** (0.12)	-0.36*** (0.12)	-0.36*** (0.12)	-0.13 (0.11)	-0.13 (0.11)	-0.35*** (0.12)	-0.35*** (0.12)	-0.35*** (0.12)	
Part-time (Ref.= Full-time job)	0.43 (0.31)	0.45 (0.31)	0.45 (0.31)	0.33 (0.28)	0.33 (0.28)	0.33 (0.28)	0.33 (0.28)	0.44 (0.33)	0.44 (0.33)	0.13 (0.27)	0.13 (0.27)	0.14 (0.27)	0.14 (0.27)	
Job vacancy rate (Standardized)	-0.20** (0.08)	0.34*** (0.11)	-0.20** (0.08)	0.34*** (0.11)	-0.17* (0.10)	0.34*** (0.11)	-0.17* (0.10)	0.34*** (0.11)	-0.24*** (0.09)	0.34*** (0.11)	-0.18** (0.09)	0.34*** (0.11)	-0.18** (0.11)	
Constant	-0.47** (0.20)	1.66*** (0.25)	-0.27 (0.19)	1.35*** (0.23)	-0.44** (0.22)	1.67*** (0.25)	-0.28 (0.20)	1.36*** (0.23)	0.48** (0.21)	0.68*** (0.19)	1.66*** (0.25)	-0.13 (0.21)	1.68*** (0.25)	-0.01 (0.19)
Observations	3,721	4,533	3,721	4,533	3,721	4,533	3,721	4,533	3,721	4,533	3,721	4,533	3,721	4,533

Notes: estimates are from the Probit models with sample selection. Models represent different specifications of the dependent variable in outcome model and different independent variables specifications. Consequently, the dependent variable in the outcome equation of Model 1 is a binary variable Overeducation 1. The dependent variable in selection equations is a binary variable where 1 means that an individual is employed and 0 not employed. Clustered standard errors are shown in parentheses. ***, **, * and * denote statistical significance at the 1%, 5% and 10% level, respectively.

Source: calculations based on LFS (2019)

Appendix 2: Technical appendix

Calculation of job vacancy rate

As a proxy for the labour shortage, we calculated the job vacancy rate for each region and groups of occupations corresponding to each study field. The correspondence between ISCO-08 classification and ISCED field of study classification (ISCED-F 2013) was based on Eurostat (2019) and Wolbers (2013) methodology. However, the relationship between study fields and corresponding occupations is many-to-many rather than exclusive. Thus, one study field may be appropriate for several professions but also various professions are appropriate for various study fields. Therefore, in terms of suitable professions, some study fields more or less overlap. This is mostly the case of field pairs ICT - Natural Sciences, Mathematics and Statistics; and Social sciences, journalism and information - Business, administration and law whose corresponding occupations completely overlap. Consequently, also the values of job vacancy rate index calculated for these study fields coincide. In line with Eurostat methodology⁶, the job vacancy rate was calculated as a comparison of the number of job vacancies published in 2019 with the average employment in the same year calculated using LFS data:

$$JVR_{f,r} = \frac{JV_{f,r}}{(JV_{f,r} + EMPL_{f,r})}$$

where $JV_{f,r}$ is the total number of published job vacancies corresponding to study field f in region r . $EMPL_{f,r}$ is the average employment in occupations corresponding to study field f in region r . Only the high skilled occupations are considered when calculating the job vacancy rate. High skilled occupations are defined as occupations from ISCO 1 - 3 categories with tertiary education requirements set by employers. Finally, the index

is standardized to have nationally a mean of 0 and a standard deviation of 1.

The validity of exclusion restriction

To test the validity of exclusion restriction we follow the strategy from Ghignoni and Verashchagina (2014) who utilized the modified version of Sargan test. The reasonability behind excluding the considered household characteristics from outcome equation assumes that they must be uncorrelated with the error term of the outcome equation, and thus not affect the probability of overeducation conditional on the explanatory variables included. We test this assumption via separate regressions with the residuals of the estimated overeducation equation as a dependent variable and the household characteristics as the repressors. Regressions are estimated separately for each overeducation indicator and gender. Each regression contains only one household variable at the same time. Consequently, for each household variable and gender, we estimate eight separate regressions (4 overeducation indicators * 2 outcome equation specifications). The considered household characteristics are the presence of children aged less 3 years in the household, presence of unemployed or inactive persons in the household, presence of a partner or spouse in the household. The results suggest the credibility of the exclusion restriction in the case of two household variables (presence of children aged less 3 years in the household and the presence of a partner in the same household). For each of them, the R2 varies between 0 - 0.0007. The presence of unemployed or inactive persons in the household is an exception since the R2 in the female regressions achieves 0.003 in some specifications and also the t-test suggests statistically significant coefficient for this variable in four out of eight residual regression estimations. Therefore, we include this household characteristic and its interaction with gender also in the outcome equations.

6 <https://bit.ly/3qUGZjp>

References

- Andrews D., Caldera Sánchez A., Johansson Å. (2011), *Housing Markets and Structural Policies in OECD Countries*, OECD Economics Department Working Papers, n.836, Paris, OECD Publishing <<https://bit.ly/3s6TFVU>>
- Barone C., Ortiz L. (2011), Overeducation among European University Graduates: A comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation. *Higher Education*, 61, n.3, pp.325-337 <<https://bit.ly/3pStkKE>>
- Caroleo F.E., Pastore F. (2013), *Overeducation at a Glance: Determinants and Wage Effects of the Educational Mismatch, Looking at the AlmaLaurea Data*. IZA Discussion Papers, n.7788, Bonn, Institute of Labor Economics (IZA) <<http://ftp.iza.org/dp7788.pdf>>
- Croce G., Ghignoni E. (2012), Demand and Supply of Skilled Labour and Overeducation in Europe: A Country-level Analysis. *Comparative Economic Studies*, n.54, pp.413-439 <<https://bit.ly/3pRwtci>>
- Duncan G., Hoffman S. (1981), The Incidence and Wage Effects of Overeducation, *Economics of Education Review*, 1, n.1, pp.75-86
- Eurostat (2019), Skills mismatch experimental indicators <<https://bit.ly/399Y0iu>>
- Ghignoni E., Verashchagina A. (2014), Educational Qualifications Mismatch in Europe. Is it demand or Supply Driven? *Journal of Comparative Economics*, 42, n.3, pp.670-692
- Hersch J. (1991), Education Match and Job Match, *The Review of Economics and Statistics*, 73, n.1, pp.140-144
- Kucel A., Byrne D. (2008), *Are Over-educated People Insiders or Outsiders? A Case of Job Search Methods and Over-education in UK*, ESRI Working Paper, n.258, Dublin, The Economic and Social Research Institute (ESRI) <<https://bit.ly/3b7KChn>>
- Leuven E., Oosterbeek H. (2011), Overeducation and Mismatch in the Labor Market, in Erik Hanushek E., Welch F. (eds.) *Handbook of the Economics of Education*, vol.4. Oxford, Elsevier B.V., pp.283-326
- Machlica G., Toman J., Haluš M., Martinák D. (2017), *Enhancing advanced skills to better meet labour market demand in the Slovak Republic*, OECD Economics Department Working Papers, n.1416, Paris, OECD Publishing <<https://bit.ly/3niiQBc>>
- Martinák D., Varsík S. (2020), *Odliv Mozgov: Analýza absolventov stredných škôl študujúcich na zahraničných vysokých školách*, Educational Policy Institute, Ministry of Education, Science, Research and Sport of Slovak Republic <<https://bit.ly/3baMCoR>>
- McGowan A. M., Andrews D. (2015a), *Skill Mismatch and Public Policy in OECD Countries*, OECD Economics Department Working Papers, n.1210, Paris, OECD Publishing <<https://bit.ly/3hOlqhg>>
- McGowan A. M., Andrews D. (2015b), *Labour Market Mismatch and Labour Productivity: Evidence from PIAAC data*. Economics Department Working Papers, n.1209 Paris, OECD Publishing <<https://bit.ly/3bsvR91>>
- McGuinness S. (2006), Overeducation in the Labour Market, *Journal of Economic Surveys*, 20, n.3, pp.387-418
- McGuinness S. (2003), University Quality and the labour market, *Applied Economics*, 35, pp.1943-1955
- Montt G. (2015), *The causes and consequences of field-of-study mismatch: An analysis using PIAAC*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, n.167, Paris, OECD Publishing <<https://bit.ly/3oiSsIJ>>
- Moretti E. (2004), Estimating the Social Return to Higher Education: Evidence from Longitudinal and Repeated Cross-Sectional Data, *Journal of Econometrics*, 121, n.1-2, pp.175-212
- Nicaise I. (2001), Human capital, reservation wages and job competition: Heckman's lambda re-interpreted, *Applied Economics*, 33, n.3, pp.309-315
- OECD (2019), *OECD Economic Surveys: Slovak Republic 2019*, Paris, OECD Publishing <<https://bit.ly/3pRrwjv>>
- OECD (2017), *OECD Employment Outlook 2017*, Paris, OECD Publishing <<https://bit.ly/3neNNWN>>
- Ordine P., Rose G. (2009), Overeducation and Instructional Quality: A Theoretical Model and Some Facts. *Journal of Human Capital*, 3, n.1, pp.73-105 <DOI: 10.1086/599836>
- Ortiz L., Kucel A. (2008), Do Fields of Study Matter for Over-education? The Cases of Spain and Germany, *International Journal of Comparative Sociology*, 49, n.4-5, pp.305-327
- Perignáthová M. (2019), *Atraktivita učiteľského povolania*. Educational Policy Institute, Ministry of Education, Science, Research and Sport of Slovak Republic <<https://bit.ly/2KUybeb>>
- Quintini G. (2011), *Right for the Job: Over-Qualified or Under-Skilled?*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, n.120, Paris, OECD Publishing <<https://bit.ly/3b9OGxo>>
- Reimer D., Noelke C., Kucel A. (2008), Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective: An Analysis of 22 European Countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, n.4-5, pp.233-256 <<https://bit.ly/3hMOjdB>>

- Rossen A., Boll C., Wolf A. (2019), Patterns of Overeducation in Europe: The Role of Field of Study, Bonn, *IZA Journal of Labor Policy*, 9, n.1 <<https://bit.ly/3pMgT1i>>
- Sattinger M. (1993), Assignment Models of the Distribution of Earnings. *Journal of Economic Literature*, 31, n.2, pp.831-880 <<https://bit.ly/3pPNVxJ>>
- Sicherman N. (1991), "Overeducation" in the Labor Market, *Journal of Labor Economics*, 9, n.2, pp.101-122
- Sicherman N., Galor O. (1990), A Theory of Career Mobility, *Journal of Political Economy*, 98, n.1, pp.169–192
- Slovak Statistical Office (2019), DATAcube database <<http://datacube.statistics.sk/>>
- U21 (2020), *Ranking of National Higher Education Systems 2020*, Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, University of Melbourne
- Van Praag B., Van De Ven W. (1981), The Demand for Deductibles in Private Health Insurance: A Probit Model with Sample Selection. *Journal of Econometrics*, 17, n.2, pp.229-252 <<https://bit.ly/394sC4H>>
- Wolbers M. (2013), Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe, *European Sociological Review*, 19, n.3, pp.249-266 <DOI:10.1093/esr/19.3.249>
-

Dávid Martinák

david.martinak@savba.sk

Researcher at the Institute of Economic Research, Slovak Academy of Sciences. His research is primarily focused on labour and education economics, educational and labour market mismatches, and supply and demand for skills.

Appendice

Il quadro del sistema italiano di istruzione e formazione

a cura di
Emmanuele Crispolti* e Andrea Carlini**

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-8

La sezione monografica di questo fascicolo di Sinappsi sulle politiche dell'istruzione si chiude con l'illustrazione del sistema nazionale di istruzione e formazione corredata da uno schema grafico che consente di visualizzare l'offerta di *education* in Italia nel suo complesso.

Nell'ambito del quadro generale vengono descritti soprattutto gli aspetti meno conosciuti del sistema, evidenziando le motivazioni di alcune apparenti sovrapposizioni tra le diverse filiere, con particolare riguardo ai segmenti professionalizzanti del secondo ciclo e dell'istruzione tecnica superiore. In apertura sono riportati i principali fattori che hanno portato a disegnare l'attuale offerta formativa ordinamentale, mentre in appendice i numeri degli iscritti alle varie filiere offrono un ordine di grandezza della distribuzione dell'utenza nelle varie componenti dell'offerta formativa.

1. Le coordinate per capire il sistema

In termini assoluti, si può affermare che la struttura di un sistema formativo sia frutto della storia culturale ed economica del suo Paese e che evolva con essa. Ad oggi, negli Stati membri dell'UE, e più in generale nei Paesi occidentali, dove le politiche formative mirano a costruire una società fondata sul principio delle pari opportunità, i due obiettivi principali che il sistema di *education* è chiamato a conseguire sono **formare il cittadino e formare il futuro lavoratore**. Il primo, in quanto soggetto in grado di interagire consapevolmente nella sua comunità e di operare in modo efficace in ambito sociale e politico; il secondo, con l'intento di favorirne una veloce transizione al lavoro e promuoverne la capacità di adeguarsi ai cambiamenti, così da trovare una nuova occupazione, se le condizioni del mercato dovessero richiederlo.

Anche se in Italia non sempre il meccanismo dell'offerta ha risposto in tempi brevi alla domanda di formazione espressa dal Paese, due sono gli elementi che incoraggiano a pensare che attualmente i lavori interistituzionali stiano andando nella giusta direzione. Il primo è che Stato e Regioni hanno probabilmente trovato la quadratura per lavorare efficacemente insieme alla definizione delle politiche formative rispettando, di fatto, più di quanto avvenisse in passato, le reciproche sfere di competenza. Il secondo è che le varie crisi economiche e occupazionali che hanno flagellato il nostro Paese negli ultimi anni hanno fortemente ridimensionato gli aspetti ideologici del dibattito sulle politiche formative, portando gli interlocutori a convergere sui principi di fondo e cercando, al contempo, di **avvicinare il sistema di istruzione al mondo del lavoro**. Proprio quest'ultimo punto, infatti, è stato un tradizionale tallone d'Achille del nostro sistema formativo, soprattutto nei percorsi generalisti del secondo ciclo e in quelli universitari. Ma su questo molto è stato fatto negli ultimi anni, promuovendo esperienze di *work based learning* e un maggiore legame delle istituzioni formative con le imprese.

Semplificando, si può quindi affermare che l'architettura del nostro sistema educativo, così com'è oggi, oltre che della richiesta di competenze del mercato del lavoro, sia il risultato di due elementi principali. Il primo, di carattere culturale, riguarda, come si è detto, il **pensiero pedagogico** che ha orientato le scelte formative dei de-

* Ricercatore INAPP (parr. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8).

** Ricercatore INAPP (par. 4).

cisori; il secondo è invece legato invece alla storia stessa del sistema di istruzione, che si è trasformato a seguito di successive stratificazioni senza rivoluzioni traumatiche, procedendo per aggiustamenti progressivi, talvolta in una logica lineare, altre volte attraverso rimodulazioni delle scelte di policy effettuate dai governi precedenti.

La terza coordinata riguarda la governance del sistema educativo e in particolare la **distribuzione delle competenze tra livello nazionale e regionale**, laddove lo Stato, soprattutto con riferimento alle filiere professionizzanti, quelle cioè destinate a preparare i giovani al lavoro, ha il compito di garantire adeguati livelli di offerta su tutto il territorio nazionale, mentre le Amministrazioni regionali devono assicurare la rispondenza dell'offerta formativa di tali filiere alle specificità produttive del territorio. Esempiativo in questo senso il caso dell'Istruzione e formazione professionale (leFP), per cui l'uniformità delle diverse figure professionali a livello nazionale è garantita dal Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi, mentre le singole Amministrazioni possono dettagliare le competenze di ciascuna figura professionale prevista nel Repertorio stesso ritagliandole sui fabbisogni espressi dal mercato locale.

Per quanto riguarda gli obblighi di legge attualmente vigenti nel nostro Paese, la normativa definisce oggi in Italia due tipologie: l'obbligo di istruzione e il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Per capirne l'articolazione può essere utile fare riferimento alla figura di due cerchi concentrici, il più piccolo inscritto nel più grande, cosicché il primo è un sottoinsieme del secondo.

L'obbligo di istruzione¹ riguarda la permanenza dei ragazzi nel sistema di istruzione per dieci anni, a partire dai 6 anni. Include pertanto il percorso unico della scuola primaria (cinque anni), la secondaria di primo grado (tre anni) e il primo biennio del secondo ciclo, che può essere svolto nei licei, negli istituti tecnici, negli istituti professionali o nei centri accreditati di leFP. L'obbligo di istruzione è assolto al termine del secondo anno di uno dei percorsi di secondo ciclo. Alla fine di questo biennio, che i ragazzi completano generalmente a 16 anni, l'istruzione formativa (scuola o centro accreditato) rilascia un certificato delle competenze acquisite in esito all'assolvimento dell'obbligo di istruzione. La logica sottesa è che, nei primi due anni, gli studenti debbano acquisire il bagaglio di competenze necessario a comprendere i fenomeni e la realtà che li circonda, così da poter esercitare i diritti di cittadinanza attiva, partecipando alla vita sociale e politica della propria comunità. Si tratta quindi di un biennio che, sul piano delle competenze di base, presenta tratti comuni in tutti i percorsi, facendo riferimento ai quattro assi culturali – dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale – nei quali sono declinate le competenze, abilità e conoscenze che i ragazzi devono acquisire². L'adempimento dell'obbligo di istruzione costituisce il primo step dell'iter formativo obbligatorio; viene infatti definito dalla norma come "non terminale". Il pieno assolvimento degli obblighi di legge prevede infatti l'adempimento di un secondo obbligo, il "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione".

Il **diritto-dovere all'istruzione e alla formazione**³ definisce l'obbligo complessivo vigente in Italia rispetto alla formazione dell'individuo, comprendendo un arco di dodici anni (dai 6 ai 18 anni d'età) che termina con il conseguimento di un titolo, che può consistere nella qualifica leFP o in un diploma quinquennale nei percorsi dell'istruzione secondaria superiore. Nel caso in cui un giovane, al compimento del diciottesimo anno d'età, non abbia completato alcun iter formativo, egli è 'prosciolto' dal diritto-dovere, pur senza aver adempiuto all'obbligo. Ovviamente questo vale da un punto di vista strettamente normativo; su un piano sostanziale, è assolutamente necessario che tutti completino un percorso con l'acquisizione di una qualifica o di un diploma, sia in ottica lavorativa, che per conservare la possibilità di una eventuale prosecuzione dell'iter formativo. Sotto questo profilo, il fenomeno della dispersione scolastica e formativa, ovvero l'uscita dal sistema senza l'acquisizione di un

1 Legge 27 dicembre 2006, n. 296, commi 622 e 624, 628 e 634 e s.m.i. (Legge finanziaria 2007) sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni e assolvimento in via sperimentale anche nei percorsi di istruzione e formazione; decreto del Ministero della Pubblica istruzione del 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*.

2 *Cit.* D.M. 22 agosto 2007, n. 139.

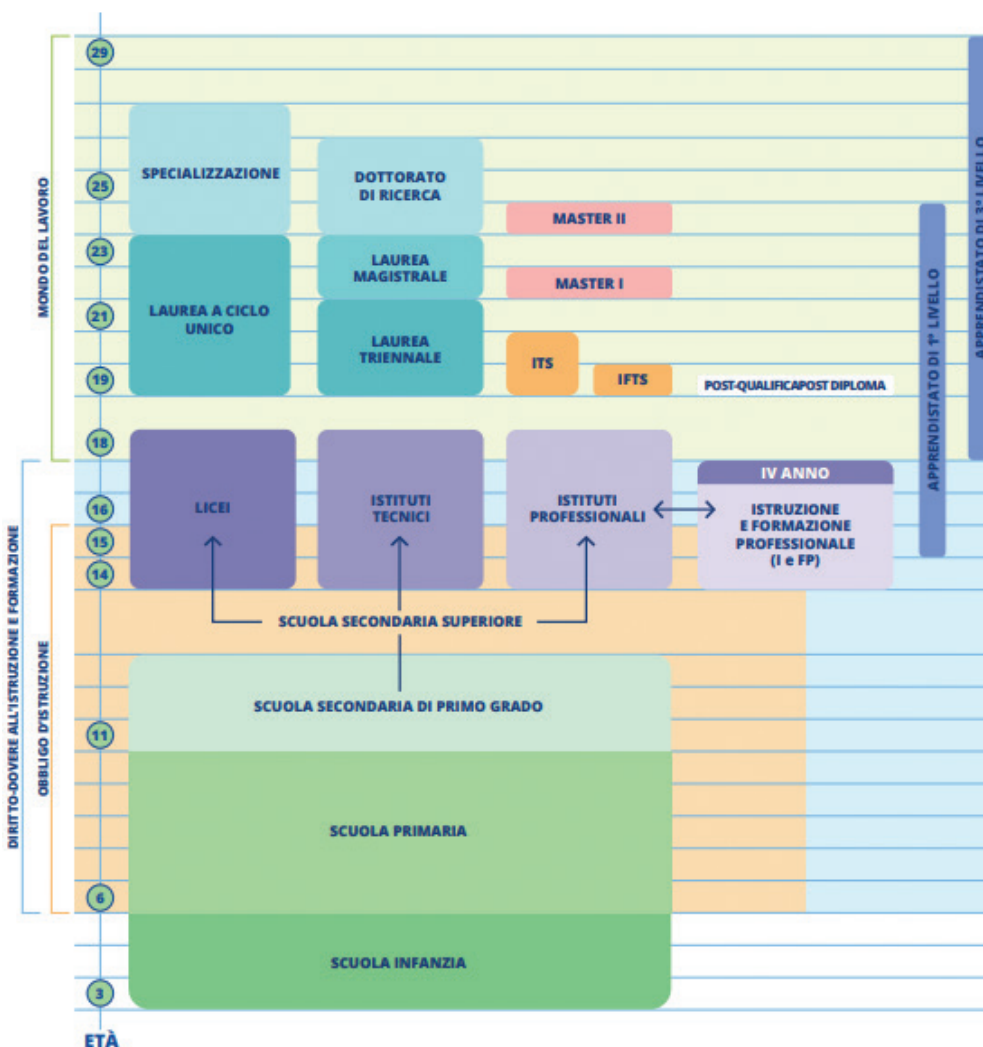
3 Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53*.

titolo, costituisce ancor oggi un fenomeno assai preoccupante, da contrastare con efficaci politiche sociali e formative.

Ma perché esistono due differenti obblighi di legge? Proprio a causa di quel processo di stratificazione che talvolta ha visto contrapporsi le intenzioni dei decisori in fase di attuazione. Inizialmente, infatti, era previsto un biennio unico da svolgere esclusivamente all'interno dei percorsi scolastici, escludendo il canale della IeFP di cui si riconosceva più la natura professionalizzante che una formazione per l'individuo a tutto tondo. Il dibattito istituzionale ha tuttavia spinto ad approvare una norma che ha aperto alla possibilità di assolvere l'obbligo di istruzione anche all'interno del sistema IeFP. È stato inoltre previsto che a partire dai 15 anni i ragazzi possano assolvere gli obblighi di legge anche attraverso il contratto di apprendistato di primo livello (istituto che si esplorerà con maggiore dettaglio nell'esame delle singole filiere).

Ad oggi, quindi, all'interno del più generale diritto-dovere all'istruzione e alla formazione vige un biennio per tutti i tipi di percorsi di post-secondaria di primo grado finalizzato a formare l'individuo e il cittadino ancor prima che il lavoratore.

Figura 1
Mappa del sistema di istruzione e formazione



Fonte: Inapp

2. Il primo e il secondo ciclo di istruzione

Qui di seguito una sintetica descrizione delle diverse tipologie di percorso.

- L'offerta di **istruzione pre-primaria** riguarda i bambini fino a 6 anni d'età: l'offerta da 0 a 3 anni (a cura degli asili nido) è gestita dai Comuni, con una larga presenza di soggetti privati. L'istruzione rivolta ai bambini tra i 3 e i 6 anni si svolge nelle scuole dell'infanzia, la cui responsabilità è in carico al Ministero dell'Istruzione. In questo segmento di offerta, non obbligatoria, il ruolo dei Comuni e dei soggetti privati è molto rilevante.
- L'istruzione obbligatoria inizia con la **scuola primaria**, della durata di cinque anni, che si rivolge ai bambini dai 6 agli 11 anni d'età. La scuola primaria si occupa dello sviluppo della personalità del bambino, con l'intento di sviluppare le sue conoscenze e abilità di base, far apprendere i mezzi espressivi, compresa l'alfabetizzazione in una seconda lingua dell'Unione europea, porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, educare ai principi fondamentali della convivenza civile.
- La **scuola secondaria di primo grado**, della durata di tre anni (11-13 anni d'età), è finalizzata a sviluppare, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche e lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea oltre all'inglese⁴, le conoscenze e le abilità degli alunni, anche in relazione alla tradizione culturale e all'evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea. Mira inoltre a sviluppare le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e alle vocazioni personali, fornendo strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività formative e supporto nell'orientamento per la successiva scelta. Al termine dei tre anni, con il superamento dell'esame di Stato si completa il primo ciclo di istruzione, con la possibilità di accedere al secondo ciclo nei percorsi dell'istruzione secondaria superiore e nel sistema dell'istruzione e formazione professionale. Il superamento dell'esame determina il rilascio del diploma di licenza conclusivo del primo ciclo.

Il secondo ciclo di istruzione è costituito da due tipi di offerta:

- **scuola secondaria di secondo grado**, di competenza statale, della durata di cinque anni, rivolta agli studenti dai 14 ai 18 anni che hanno concluso il primo ciclo di istruzione. Appartengono a questo percorso i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali. Al superamento dell'esame di Stato conclusivo l'allievo consegue un diploma di istruzione secondaria superiore che consente l'iscrizione a tutti i percorsi universitari (indipendentemente dal corso seguito) e all'istruzione superiore non accademica (Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e Istruzione tecnica superiore (ITS));
- percorsi triennali e quadriennali di **Istruzione e formazione professionale (IeFP)** di competenza regionale, ugualmente rivolti a ragazzi e ragazze che hanno concluso il primo ciclo di istruzione. Possono essere realizzati dai centri accreditati dalle Regioni (istituzioni formative) e dagli istituti professionali in regime di sussidiarietà. In termini generali, nel caso in cui un territorio presenti un'offerta di IeFP a cura dei centri che risulti insufficiente a coprire la domanda di formazione, gli istituti professionali possono aggiungere nel novero della propria offerta i percorsi triennali e il quarto anno di IeFP.

Più che entrare nel dettaglio di ciascuna filiera, elencando la varietà di settori e di indirizzi previsti, appare interessante comprendere la logica di un'offerta così ricca in questa fascia del sistema formativo.

I licei sono definiti 'generalisti' in quanto inseriti in un iter formativo che, per arrivare al lavoro, passa solitamente attraverso la prosecuzione degli studi nei percorsi terziari. Pur se non ci sono ostacoli formali alla transi-

4 Nella scuola secondaria di primo grado, oltre all'insegnamento della lingua inglese è previsto dall'art. 9 del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 l'insegnamento obbligatorio di un'altra lingua comunitaria (spagnolo, francese, tedesco). L'orario settimanale riservato all'insegnamento della lingua inglese è di tre ore; quello riservato alla seconda lingua comunitaria è di due.

zione al lavoro dei diplomati, i curricula dei licei non sono progettati per formare lo studente a una professione, ma puntano ad allargare il ventaglio delle sue conoscenze di base così da consentirgli un più facile approccio ai percorsi universitari.

Gli istituti tecnici costituiscono, per così dire, il punto di passaggio tra l'istruzione generalista e l'istruzione e formazione altamente professionalizzante. Erogando percorsi che mirano a fornire una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico, rendono possibile ai diplomati inserirsi direttamente nel mercato del lavoro o proseguire l'iter formativo nei percorsi terziari accademici e non accademici (IFTS e ITS).

Gli istituti professionali (IP), con i percorsi quinquennali (essendo stata abolita la qualifica triennale con la riforma del 2010), consentono percorsi specialistici, fortemente orientati ai processi produttivi e ai servizi, volti a formare figure professionali in grado di inserirsi nel mercato del lavoro senza la necessità di ulteriore formazione.

La distinzione tra istituti tecnici e istituti professionali veniva già chiarita dal Ministero dell'Istruzione nel documento *Persona, tecnologie e professionalità - Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione*, quando nel marzo 2008, alla vigilia della riforma che sarebbe arrivata a compimento nel 2010, esplicitava la differente identità delle due filiere, differenza che non è stata sconfessata dalla successiva riforma del 2016.

La missione dell'istruzione tecnica è finalizzata a garantire l'approfondimento della cultura scientifica e delle basi di riferimento teoriche delle tecnologie... la missione dell'istruzione professionale è finalizzata a garantire, nell'ambito di aree produttive sufficientemente ampie, capacità operative di progettazione e realizzazione di soluzioni, per la gestione di processi, impianti e/o servizi... (Ministero della Pubblica Istruzione *et al.* 2008)

Analogamente mirata all'inserimento lavorativo dei giovani in uscita dai percorsi è la filiera dell'Istruzione e formazione professionale, che prevede il rilascio di una qualifica di operatore al termine del percorso triennale o del diploma leFP di tecnico laddove il qualificato decida di seguire un ulteriore anno di corso.

Per comprendere la natura e la finalità di questa filiera professionalizzante bisogna fare ricorso a due delle coordinate presentate in apertura: la *governance* e la *stratificazione* dei processi di riforma.

Il sistema leFP è infatti figlio dei percorsi regionali di qualifica che negli anni '90 costituivano l'offerta regionale di formazione per i ragazzi in possesso del diploma di licenza media. Si trattava di corsi finalizzati a formare figure professionali di operatori, che potessero trovare impiego in diversi settori con una specializzazione molto marcata (idraulico, elettricista, estetista ecc.), fortemente legate alle richieste dei mercati locali. Erano corsi di durata annuale e biennale che ciascuna Regione e Provincia autonoma organizzava e gestiva in totale autonomia, con regole, modalità e curricula propri, nei quali la pratica rivestiva un ruolo fondamentale. Con l'avvio della sperimentazione di percorsi leFP triennali⁵ nell'anno formativo 2003-2004, e con la loro successiva messa a regime (a.f. 2010-11), tale filiera è stata inserita tra i percorsi ordinamentali del secondo ciclo, validi per l'assolvimento degli obblighi di legge.

Il rischio di sovrapposizione tra le due filiere maggiormente rivolte a formare i giovani per l'ingresso nel mercato del lavoro (IP e leFP) viene accresciuto dal fatto che, come i centri accreditati, anche gli istituti professionali possono realizzare percorsi leFP in regime di sussidiarietà⁶, cioè, in teoria, laddove l'offerta dei centri accreditati non sia in grado di soddisfare la domanda di formazione della popolazione. Per scongiura-

5 Accordo MIUR, MLPS, Regioni, Province, Comuni 19 giugno 2003, *Accordo per l'avvio di Percorsi formativi triennali Sperimentali di leFP (a.s. 2003/2004)*.

6 La sussidiarietà complementare riguarda i percorsi esclusivamente triennali (più eventuale quarto anno) realizzati dagli IP sulla falsariga della leFP realizzata dai centri accreditati. Si parla invece di sussidiarietà integrativa nel caso in cui, all'interno dei percorsi quinquennali, gli IP prevedano anche la possibilità, al terzo anno, di rilasciare una qualifica del sistema leFP ai ragazzi che superano un esame regionale. Quest'ultimo modello ha talvolta finito, in alcune Regioni, per sostituirsi all'offerta dei centri accreditati, più in virtù di una riduzione dei costi per le Amministrazioni (i corsi scolastici erano già finanziati dalle risorse nazionali) che di una effettiva assenza di offerta a cura dei centri stessi.

re il pericolo di una scarsa linearità nel percorso degli istituti professionali, i decisori politici hanno ripensato l'impianto dell'istruzione professionale, con la riforma avviata nel 2016⁷, integrando i due sottosistemi IP e leFP (a regia nazionale e regionale) all'interno del cappello dell'istruzione professionale. Dal punto di vista didattico-organizzativo, la riforma promuove le caratteristiche del modello leFP dei centri accreditati: progetto formativo individuale basato su un bilancio personale; docenti con la funzione di tutor per sostenere gli studenti; prevalente utilizzo di metodologie didattiche di tipo induttivo, esperienze laboratoriali e in contesti operativi, analisi e soluzione dei problemi relativi alle attività economiche di riferimento; organizzazione per unità di apprendimento. Inoltre, con l'obiettivo di sviluppare l'apprendimento sul lavoro, viene promosso il ricorso a percorsi di alternanza scuola-lavoro (già dalla seconda classe) e a percorsi in apprendistato di primo livello⁸.

Ulteriori passaggi nella direzione di un avvicinamento tra il sistema di istruzione e formazione e il mondo del lavoro sono stati la promozione delle politiche relative all'alternanza scuola-lavoro e al sistema duale. Si tratta di politiche che investono i corsi di secondo ciclo cercando di superare il tradizionale problema della distanza, all'interno del nostro sistema educativo, tra contesto formativo e contesto lavorativo.

L'alternanza scuola-lavoro⁹ è una metodologia didattica finalizzata a consentire che gli studenti/allievi dei percorsi della secondaria superiore possano svolgere attività formative in azienda alternando periodi di aula ad attività in stage. Questi percorsi, organizzati tramite convenzioni tra istituti e imprese o enti, non prevedono un rapporto di lavoro. La cosiddetta legge Buona Scuola¹⁰ ha sistematizzato lo strumento dell'alternanza, con la possibilità di realizzare un monte ore minimo di 400 ore per gli istituti tecnici e professionali e 200 ore per i licei nei tre anni conclusivi. I successivi tentativi di rivedere questa politica derivano dalla presa d'atto delle disparità territoriali, ovvero dal fatto che mentre in alcuni territori esiste un tessuto imprenditoriale vitale interessato a formare giovani che possano essere successivamente assunti, in altre aree del Paese le imprese scarseggiano, rendendo difficile collocare tutti gli studenti in percorsi di alternanza.

Sul versante dell'istruzione e formazione professionale è stato avviato il **sistema duale nella leFP**¹¹ che, dal 2016, prevede la realizzazione di 400 ore annue di formazione in impresa nell'ambito di un contratto di apprendistato di primo livello o in stage in una impresa. Come ultima risorsa, è previsto l'utilizzo della modalità dell'impresa formativa simulata. Si tratta di una promozione del *work based learning*, ovvero l'apprendimento basato sul lavoro, per sviluppare l'apprendistato di primo livello e una formazione in azienda che favorisca la transizione al lavoro. Con l'avvio di questa politica, circa il 18% degli allievi della leFP ha cominciato a svolgere percorsi in modalità duale.

7 Cit. decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lett. d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

8 Decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'art. 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183 (Jobs Act).* All'art. 43 viene disciplinato il nuovo apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma d'istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore.

9 Art. 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53, *Riforma del sistema di Istruzione e leFP (c.d. Riforma Moratti) - Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* e decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'Alternanza Scuola-Lavoro, ai sensi dell'art. 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53.*

10 Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma c.d. Buona Scuola, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

11 Accordo in Conferenza Stato Regioni del 24 settembre 2015, *Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del Sistema Duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione professionale.*

3. L'apprendistato

L'apprendistato è un contratto di lavoro 'a causa mista' (rapporto di lavoro a contenuto formativo) finalizzato a favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro attraverso l'acquisizione di un mestiere e/o di una professionalità specifica. L'impresa si impegna a trasmettere all'apprendista le competenze tecnico-professionali all'interno di un processo formativo che prevede anche un monte ore di formazione in aula ricevendo, in cambio, benefici contributivi e fiscali. La formazione prevista dal contratto di apprendistato è gestita dalle Regioni e Province autonome. In realtà esistono tre diverse tipologie di apprendistato¹²:

1. **apprendistato (ex primo livello) per conseguire una qualifica o un diploma**, riservato a ragazzi e ragazze dai 15 anni ai 25 anni. Questa prima tipologia consente di conseguire qualifica e diploma professionale del sistema di leFP; diploma d'istruzione secondaria superiore; certificato di specializzazione tecnica superiore IFTS, nonché la frequenza all'anno integrativo per l'acquisizione del diploma del secondo ciclo. In quest'ambito, l'apprendistato costituisce anche un canale valido per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. La durata massima è stabilita in funzione del titolo di studio da conseguire;
2. **apprendistato professionalizzante (ex secondo livello)**, per i giovani da 18 a 29 anni, consente di apprendere un mestiere e conseguire una qualificazione professionale stabilita dai CCNL. La determinazione, in ragione del tipo di qualificazione contrattuale da conseguire, della durata e delle modalità di erogazione della formazione, è rimessa agli accordi interconfederali e ai contratti collettivi. La durata anche minima del contratto non potrà comunque essere superiore a tre anni ovvero a cinque per i profili professionali caratterizzanti la figura dell'artigiano individuati dalla contrattazione collettiva di riferimento (in precedenza il limite massimo era fissato a sei anni);
3. **apprendistato di alta formazione e ricerca (ex terzo livello)**, consente di conseguire un diploma ITS o titoli di studio universitari e dell'alta formazione, compresi i dottorati di ricerca, o, ancora, di svolgere attività di ricerca e praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche; la disciplina e la durata del contratto, per quanto attiene ai profili formativi, è rimessa alle Regioni in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e lavoratori, le università, gli istituti tecnici e professionali e altre istituzioni formative o di ricerca.

Di queste tre tipologie esistenti, quelle che si inquadrano all'interno del sistema di *education* sono la prima e la terza. Va detto che la tradizione formativa del nostro Paese fatica ad allinearsi ad altre realtà, dove l'apprendistato costituisce un canale formativo/di transizione al lavoro importante per numero di apprendisti coinvolti.

Tale strumento è stato infatti più volte riformato nel tentativo di rilanciare soprattutto l'apprendistato di primo e terzo livello, oggetto di una partecipazione molto tiepida e soprattutto circoscritta a pochi territori del Paese presso i quali esiste una tradizione nel suo utilizzo più consolidata e una imprenditorialità dinamica più disponibile a investire in formazione delle risorse umane (Bolzano e Lombardia soprattutto). Il ridotto ricorso all'apprendistato deriva anche dal fatto che quest'ultimo è stato per lungo tempo considerato un ripiego destinato ai giovani con difficoltà a proseguire gli studi, rispetto al 'classico' iter scolastico-universitario. Questo ha determinato tra l'altro una rappresentazione del giovane apprendista non particolarmente attraente per gli imprenditori, attivando un circolo vizioso di rifiuto reciproco tra imprese e studenti. Le finalità perseguite attraverso le policy riguardano quindi non solo la crescita dei benefici per gli imprenditori che assumono un apprendista, ma anche il cambiamento della percezione dei cittadini rispetto a questo strumento.

12 Decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*; cit. decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'art. 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183 (Jobs Act)*. All'art. 43 viene disciplinato il nuovo apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma d'istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore; decreto interministeriale 12 ottobre 2015, *Definizione degli standard formativi dell'apprendistato e criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato, in attuazione dell'art. 46, comma 1, del decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81*.

4. L'istruzione tecnica superiore: IFTS e ITS

In una ideale prosecuzione dei percorsi leFP si collocano le filiere formative dell'Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e dell'Istruzione tecnica superiore (ITS), ovvero due componenti sostanziali di quella che gli addetti ai lavori chiamano "la filiera lunga della formazione professionale" e che rappresentano sistemi di formazione superiore non accademica, al di fuori del sistema universitario, cui si può accedere con i diplomi della scuola secondaria superiore (nel caso degli IFTS anche con il diploma di quarto anno leFP), oppure tramite l'accertamento delle competenze in ingresso.

La programmazione dei percorsi IFTS¹³ è in capo alle Regioni. Coloro che terminano con successo il corso acquisiscono una specializzazione tecnica riconosciuta a livello nazionale. I corsi hanno una durata annuale, con un monte ore compreso tra 800 e 1.000 ore. Anche i percorsi IFTS, come la leFP, sono codificati in un repertorio nazionale, definito nel decreto interministeriale del 7 febbraio 2013, che, ad oggi, costituisce il riferimento normativo in termini di modalità organizzative della filiera e correlazione con gli altri segmenti del sistema formativo italiano. Si tratta di percorsi destinati alla formazione di professionalità tecniche ascrivibili alle aree professionali che più caratterizzano il nostro tessuto produttivo. Trovano quindi spazio corsi attinenti a industria manifatturiera, edilizia e meccanica; a questi settori tradizionalmente trainanti della nostra economia si aggiungono corsi inerenti l'ICT (tecnologie dell'informazione e della comunicazione), il turismo e i servizi commerciali.

Sin dalle prime sperimentazioni risalenti ai primi anni del 2000, la filiera IFTS si è caratterizzata per la forte vocazione tecnica e tecnologica; del resto, essa nasce proprio con l'obiettivo di arricchire il sistema educativo italiano con una offerta formativa fortemente connessa al mondo del lavoro, in particolare alle nuove tecnologie, per trasferire ai discenti competenze tecniche coerenti con il fabbisogno del tessuto produttivo italiano di lavoratori specializzati. In funzione della sua mission, la filiera intercetta una platea di utenti molto variegata, che comprende sia giovani e adulti in cerca di prima occupazione o di ricollocamento nel mercato del lavoro, sia chi intende specializzare/aggiornare le proprie competenze tecniche, in ottica di un possibile miglioramento della propria posizione occupazionale.

La vicinanza al mondo produttivo è testimoniata da alcuni elementi chiave: la centralità dello stage aziendale, che deve essere pari ad almeno il 30% del totale delle ore (di norma compreso tra le 800 e le 1.000 su due semestri); la provenienza di quota parte del personale docente dal mondo del lavoro (imprenditori o manager dei reparti aziendali che coadiuvano i docenti professionali integrando il percorso formativo attraverso interventi specialistici); la realizzazione dei corsi a seguito di partenariati che devono comprendere, obbligatoriamente, almeno una scuola, un'università, una struttura formativa accreditata e un'azienda.

In questi vent'anni dall'avvio della filiera, i punti di forza sono stati il buon tasso di occupazione (anche nel breve periodo e anche in quei contesti territoriali dove la domanda di lavoro è meno dinamica), la capacità di rispondere a fabbisogni formativi complessi di una utenza molto eterogenea e un modello organizzativo molto innovativo che collega realtà educative e imprenditoriali arricchendo di reti relazionali i territori presso cui gli IFTS vengono realizzati. D'altra parte, la filiera sconta una distribuzione territoriale circoscritta ad alcune realtà regionali del Centro-Nord (con le uniche eccezioni di Campania e Abruzzo) nonché la mancanza di stabilità della programmazione, anche in relazione al fatto che gli attori istituzionali, in particolare il MIUR, hanno recentemente rivolto maggiore attenzione e più significativi investimenti verso l'altro segmento di alta specializzazione non accademica, ovvero i percorsi degli istituti tecnici superiori.

I corsi ITS¹⁴ sono più lunghi rispetto a quelli dell'IFTS, prevedendo generalmente una durata di 1.800/2.000 ore su due annualità, al termine delle quali i partecipanti conseguono un diploma di tecnico superiore, a validi-

13 I riferimenti normativi sono la legge 17 maggio 1999, n. 144, art. 69 che prevede l'istituzione, a decorrere dall'anno 1999-2000, del sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS); la legge 27 dicembre 2006, n. 296, commi 631 e 875 (legge finanziaria 2007) in cui si dispone la riorganizzazione del sistema IFTS; il D.P.C.M. 25 gennaio 2008, *Linee guida per la riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli istituti tecnici superiori*.

14 Cit. D.P.C.M. 25 gennaio 2008, *Linee guida per la riorganizzazione del sistema di IFTS e la costituzione degli Istituti tecnici superiori (ITS)*.

tà nazionale. Almeno il 30% del monte ore complessivo deve essere svolto in azienda sotto forma di tirocinio e il 50% dei docenti deve provenire dal mondo del lavoro e delle professioni. Ai corsi ITS accedono giovani e/o adulti in possesso di un diploma di scuola secondaria e, in base all'accordo Stato-Regioni n. 11 del 20 gennaio 2016, gli specializzati nei corsi IFTS.

La governance degli ITS è affine a quella dei corsi IFTS: le Regioni definiscono una propria programmazione di offerta formativa (leFP, IFTS, ITS) quanto più coerente con le caratteristiche produttive ed economiche del proprio territorio. In linea con i corsi IFTS, i soggetti deputati all'erogazione dei corsi ITS provengono dal mondo della scuola, dell'università, della formazione, delle imprese e degli enti locali, costituendosi in fondazioni, così da garantire maggiore stabilità e riconoscibilità del soggetto. Dal punto di vista del modello educativo, le fondazioni ITS sono qualificabili come 'scuole ad alta specializzazione tecnologica' che promuovono un'offerta formativa di alto livello specialistico, a forte impatto tecnico e tecnologico, il cui obiettivo principale è offrire agli allievi competenze tali da garantire un veloce e qualificato ingresso nel mercato del lavoro.

Numerosi sono stati i passaggi normativi che hanno interessato la filiera e che hanno avuto, come punto di arrivo, la definizione di un repertorio nazionale di corsi coerente con l'evoluzione del tessuto produttivo nazionale e locale. Ad oggi, le aree professionali che compongono il repertorio nazionale ITS sono: efficienza energetica; mobilità sostenibile; nuove tecnologie della vita; nuove tecnologie per il Made in Italy (sistemi meccanica, moda, alimentare, casa, servizi alle imprese); tecnologie innovative per i beni e le attività culturali; tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Anche su questo versante, già da diversi anni gli attori istituzionali si adoperano per avvicinare le filiere professionalizzanti al mondo del lavoro e ai processi di modernizzazione che stanno interessando anche i settori produttivi più tradizionali, correlando ad esempio le aree tecnologiche dei percorsi ITS e gli altri segmenti della formazione professionale (leFP e IFTS). Questa attività era funzionale alla messa a sistema della filiera lunga della formazione professionale, ovvero di un sistema di offerta formativa integrato in grado di garantire ai giovani provenienti dalla leFP la possibilità di proseguire il proprio percorso di specializzazione passando attraverso il sistema IFTS, fino ad arrivare al livello massimo di specializzazione costituito appunto dal sistema ITS.

Va aggiunto che, in uscita dalla qualifica triennale leFP e dal diploma (sia il quinquennale della scuola secondaria superiore che il quadriennale leFP) esiste una ulteriore tipologia di offerta formativa, completamente in capo alle Amministrazioni regionali. Sono i corsi definiti come **post-qualifica e post-diploma** (dal requisito minimo richiesto in ingresso), percorsi estremamente specialistici, prevalentemente finanziati dal Fondo sociale europeo. In questo caso non esiste un repertorio nazionale delle qualifiche rilasciate; pertanto, tali corsi sono esclusivamente finalizzati al mondo del lavoro. Non essendovi vincoli né riconoscimenti nazionali, la durata di questi percorsi è estremamente variabile, così come i settori di riferimento. Si va da interventi molto brevi (anche sotto le 300 ore) a percorsi di durata più consistente (in qualche caso superiore alle 600 ore). In effetti, si tratta di una categoria che include una varietà di percorsi, di natura molto diversa, volti a specializzare i giovani in possesso di un titolo di studio debole che non trovano occupazione o appartengono a categorie svantaggiate, nell'intento di accrescere la loro occupabilità.

5. L'istruzione universitaria

Così come la scuola secondaria superiore, anche il sistema universitario è stato più volte oggetto di riforme, nel tentativo di razionalizzare l'assetto dei percorsi e di rispondere ai cambiamenti della domanda di professionalità espressa dal mercato. L'attuale organizzazione è definita dal decreto n. 270 del 2004. Anche le università, come le scuole, godono di uno spazio di autonomia. Questa consente loro di definire la denominazione e la struttura dei corsi, la composizione delle attività formative, il valore delle diverse materie in termini di crediti formativi, le caratteristiche della prova finale.

La struttura del sistema universitario italiano prevede i seguenti corsi:

- il **corso di laurea**, della durata triennale, è finalizzato a consentire allo studente di padroneggiare metodi e contenuti scientifici generali. Il titolo di accesso è costituito dal diploma quinquennale di scuola secondaria

di secondo grado. I regolamenti didattici delle diverse facoltà individuano le competenze richieste per accedere, definendo modalità e contenuti delle verifiche. Al termine viene rilasciato il diploma di laurea.

- Il **corso di laurea magistrale**, della durata di due anni, costituisce la prosecuzione del corso di laurea triennale, finalizzato a promuovere una formazione di livello avanzato, per svolgere attività di alta qualificazione. Il superamento dell'esame finale consente di conseguire il diploma di laurea magistrale. Alcuni corsi non prevedono la componibilità del 3+2 (laurea triennale più magistrale) ma sono strutturati con un **corso di laurea magistrale a ciclo unico**, della durata di 5 o 6 anni. Tra questi: Medicina e chirurgia, Odontoiatria e protesi dentaria, Medicina veterinaria, Farmacia, Chimica e tecnologie farmaceutiche, Architettura, Giurisprudenza, Scienze della formazione primaria. Per accedervi occorre sempre il diploma quinquennale di scuola secondaria di secondo superiore. Il titolo rilasciato al termine del percorso è il diploma di laurea magistrale.
- Per procedere con un ulteriore perfezionamento scientifico e di alta formazione, si può accedere ai **master universitari**, generalmente della durata di un anno: master di primo livello dopo il conseguimento di un diploma di laurea, master di secondo livello dopo la laurea magistrale. A questi si affiancano altri **corsi di perfezionamento scientifico**, generalmente di durata inferiore.
- I **corsi di specializzazione**, cui si accede dopo la laurea magistrale, mirano a sviluppare competenze necessarie a svolgere particolari attività professionali (specialità mediche, professioni legali ecc.). Al termine del corso viene rilasciato un diploma di specializzazione.
- Il **dottorato di ricerca** rappresenta il più alto grado di istruzione universitaria dell'ordinamento accademico italiano. Il corso, della durata generalmente di tre anni, mira a sviluppare competenze per svolgere attività di ricerca di alta qualificazione. Per accedere al dottorato è necessario avere una laurea di secondo livello (corsi di laurea magistrale/specialistica/a ciclo unico/vecchio ordinamento); l'ammissione si ottiene mediante concorso. Al termine viene rilasciato il titolo di dottore di ricerca.

Accanto all'offerta universitaria esiste una specifica offerta formativa per il settore artistico e musicale. Dell'**Alta formazione artistica e musicale** (AFAM) fanno parte i conservatori statali, le accademie di belle arti, le accademie statali di danza e di arte drammatica, gli istituti musicali ex pareggiati promossi dagli enti locali, gli istituti statali superiori per le industrie artistiche e ulteriori istituzioni private autorizzate dal Ministero dell'Università al rilascio di titoli aventi valore legale. I titoli di alta formazione artistica e musicale hanno valore legale equiparato ai titoli universitari.

6. L'istruzione degli adulti

Per gli adulti che non hanno conseguito un titolo di studio esiste l'offerta formativa erogata dai centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), istituti di istruzione organizzati in reti locali sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione. I CPIA erogano percorsi formativi finalizzati a innalzare il livello di istruzione della popolazione adulta (a partire da 16 anni) attraverso il conseguimento dei titoli di studio relativi all'istruzione obbligatoria: primo e secondo ciclo di istruzione e certificazione dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Vengono inoltre erogati percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, rivolti ad adulti stranieri, per consentire il conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana. I percorsi, spesso realizzati in orario serale, prevedono una organizzazione flessibile, la personalizzazione dei percorsi e il riconoscimento degli apprendimenti pregressi, con la possibilità di realizzare fino al 20% del monte ore complessivo in apprendimento a distanza. L'offerta di istruzione dei CPIA è rivolta anche alla popolazione detenuta, attraverso la presenza di sedi negli istituti di pena.

7. L' European Qualification Framework

L'European Qualification Framework (EQF) è uno strumento elaborato dall'Unione europea per facilitare la comparazione tra le qualifiche nazionali dei diversi Paesi membri. Il sistema è basato sui risultati di apprendimento (*learning outcomes*), ovvero su ciò che una persona è in grado di fare, definiti in una articolazione su otto

livelli, caratterizzati da crescente complessità e grado di autonomia. I singoli Paesi elaborano un rapporto di referenziazione, proponendo l'attribuzione di un livello EQF in esito a ciascun percorso formativo. A seguito dell'approvazione della proposta di referenziazione, la documentazione attestante l'acquisizione di ogni titolo (certificati, diplomi, supplementi) riporta lo specifico livello EQF di riferimento. Si riportano in tabella 1 i livelli EQF relativi ai titoli di studio del sistema italiano.

8. Alcune considerazioni

Come si è visto, il sistema italiano di *education* presenta una ampia gamma di offerte formative, articolate in un disegno non sempre facilmente intellegibile per i non addetti ai lavori, e quindi per la quasi totalità della popolazione che si trova a dover effettuare scelte formative. Questa complessità si colloca prevalentemente nell'area del secondo ciclo di istruzione, con riferimento al versante professionalizzante, dove il sistema italiano sembra presentare un'articolazione maggiore della media degli altri Paesi europei.

Tale complessità è ben nota anche ai genitori degli studenti in fase di scelta, che si trovano a contemplare un vasto numero di opzioni, spesso faticando a comprenderne a fondo le possibili prospettive formative e soprattutto occupazionali. In questo senso, un attento lavoro di orientamento ai giovani che devono scegliere e alle loro famiglie, soprattutto rivolto ai soggetti meno dotati di strumenti conoscitivi e di capacità di acquisire informazioni (per esempio l'utenza di origine straniera), appare di fondamentale importanza per assicurare una scelta consapevole, accrescendo le possibilità di successo formativo, ovvero di conseguimento di un titolo al termine del percorso. Bisogna cercare di abbattere quel 10,8% (Istat 2018) di scelte 'sbagliate' che determinano una quota troppo elevata di bocciature al primo anno delle superiori e una quota ancora più elevata di cambi di percorsi.

Il lavoro di orientamento alla scelta, in questo senso, non può limitarsi alle giornate di promozione svolte dal personale degli istituti secondari superiori della zona, durante il terzo anno delle medie, ma deve prevedere sessioni di orientamento curate dall'Istituto che ha in carico i ragazzi, per presentare in maniera imparziale ed esauritiva l'intero ventaglio delle possibilità, con adeguata illustrazione dei possibili sviluppi formativi e lavorativi dei diversi percorsi.

Alle difficoltà derivanti dall'ampiezza delle possibili strade si somma il fatto che il sistema è in continua evoluzione. La struttura dei percorsi è cambiata più volte negli ultimi anni nel tentativo di migliorare, certo, ma di fatto rendendo ancora più difficile per l'utenza navigare in un ventaglio di opzioni in continuo mutamento. Le

Tabella 1
Livelli EQF relativi ai titoli di studio del sistema italiano

Livello EQF	Tipologia di qualificazione
1	<ul style="list-style-type: none"> Diploma di licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione (al termine della scuola secondaria di I grado)
2	<ul style="list-style-type: none"> Certificazione delle competenze di base acquisite in esito all'assolvimento dell'obbligo di istruzione (al termine del primo biennio del secondo ciclo)
3	<ul style="list-style-type: none"> Attestato di qualifica di operatore professionale (al termine del triennio di qualifica leFP)
4	<ul style="list-style-type: none"> Diploma professionale di tecnico (al termine del quarto anno per il diploma leFP) Diploma liceale Diploma di istruzione tecnica Diploma di istruzione professionale Certificato di specializzazione tecnica superiore (al termine del percorso IFTS)
5	<ul style="list-style-type: none"> Diploma di tecnico superiore (al termine del percorso ITS)
6	<ul style="list-style-type: none"> Laurea Diploma accademico di I livello
7	<ul style="list-style-type: none"> Laurea magistrale Diploma accademico di II livello Master universitario di I livello Diploma accademico di specializzazione (I) Diploma di perfezionamento o master (I)
8	<ul style="list-style-type: none"> Dottorato di ricerca Diploma accademico di formazione alla ricerca Diploma di specializzazione Master universitario di II livello Diploma accademico di specializzazione (II) Diploma di perfezionamento o master (II)

Fonte: Inapp

diverse riforme che negli ultimi tempi hanno investito il sistema formativo italiano nel suo complesso (comparto universitario, ripetute riforme del secondo ciclo, filiere professionalizzanti) non sono infatti sempre state accompagnate da una adeguata operazione di informazione generalizzata all'utenza.

Ovviamente è necessario innovare costantemente il sistema educativo, nell'intento di rispondere ai nuovi fabbisogni che l'utenza e il mercato manifestano, anche perché sulla rapidità di adeguare l'offerta formativa ai repentini cambiamenti di scenario si gioca una buona parte dell'efficienza di un Paese, pur se questo rende inevitabile procedere per aggiustamenti progressivi dei singoli segmenti di offerta. Ciò comunque sempre nell'ottica di un modello che garantisca a tutti i cittadini pari opportunità di accesso all'istruzione e che coniughi la formazione dell'individuo con quella del lavoratore.

L'auspicio è che si continui ad operare in questa direzione, anche promuovendo nuove piste di lavoro su versanti strategici:

- prima di tutto, come l'esperienza Covid ci sta duramente insegnando, valorizzando l'uso delle tecnologie quale strumento per apprendere, lavorare e comunicare, non solo in termini di strumenti tecnici ma valorizzando teorie ed esperienze in tema di metodologie didattiche a distanza;
- secondariamente, portando a compimento il passaggio da una didattica basata sulla conoscenza a una fondata sui risultati di apprendimento, ovvero sulla capacità di realizzare attività e svolgere compiti, dove le conoscenze sono la base per agire consapevolmente e non il fine. Si deve, in questo senso, trovare un equilibrio tra lo sviluppo della cultura generale dell'individuo e la formazione di competenze trasversali (imparare a imparare, imprenditorialità ecc.) che gli consentano di operare in autonomia e di ristrutturare pensiero e azione in base ai mutamenti dei contesti, capacità fondamentale in un mercato del lavoro (e in un mondo) che cambia velocemente. Tra l'altro, quest'ultima dimensione si rivela particolarmente gestibile con una generazione di studenti abituata ad aprire finestre di conoscenza sulla base di un modello informatico che, piaccia o meno, condiziona il loro modo di apprendere;
- ancora, favorendo lo sviluppo del pensiero critico, della capacità di selezionare le fonti, di gerarchizzare gli obiettivi e programmare e controllare l'apprendimento, in un mondo in cui le basi informative sono a disposizione di tutti mentre non sono alla portata di tutti le chiavi di lettura e la capacità di discriminare;
- infine, promuovendo in tutti i contesti di apprendimento la diffusione di metodologie didattiche attive e partecipative, del *cooperative learning* e della didattica per compiti di realtà, in un mondo che chiede di saper lavorare in gruppo, focalizzarsi sugli obiettivi, costruire e portare a termine progetti.

Allegato
a cura di Alessandra Calpini (INAPP)

Numero di iscritti per filiera formativa (a.s.f. 2017-2018)

Filiera	N. Iscritti	
SCUOLA DELL'INFANZIA	1.491.290	
SCUOLA PRIMARIA	2.754.057	
SCUOLA SECONDARIA I GRADO	1.731.272	
SCUOLA SECONDARIA II GRADO + IeFP	2.839.419	
✓ Licei		1.285.070
✓ Istituti tecnici		877.961
✓ Istituti professionali		524.717
✓ IeFP (centri accreditati)		151.671
APPRENDISTATO DI 1° LIVELLO	5.915	
APPRENDISTATO DI 3° LIVELLO	546	
POST-QUALIFICA E POST-DIPLOMA	14.112	
ISTITUTI TECNICI SUPERIORI (ITS)	3.536	
ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE (IFTS)	3.976	
ISTRUZIONE UNIVERSITARIA	1.692.568	
✓ Laurea magistrale ciclo unico		312.450
✓ Laurea magistrale		315.608
✓ Vecchio ordinamento		18.441
✓ Laurea triennale		1.046.069
ISTRUZIONE POST-LAUREA	115.011	
✓ Dottorati di ricerca		27.895
✓ Scuole di specializzazione		34.749
✓ Master I livello		36.313
✓ Master II livello		16.054

Fonte: elaborazioni su dati Inapp, Istat, MIUR, Indire, Censis

Bibliografia

- Crispoli E., Penner F., Spigola C. (a cura di) (2021), *Una filiera formativa orientata al lavoro. Stato dell'arte dell'Istruzione e formazione professionale e del sistema duale nella leFP*, Roma, Inapp, in corso di pubblicazione
- Inapp, D'Arcangelo A., Romito A. (a cura di) (2019), *L'apprendistato tra continuità e innovazione. XVIII Rapporto di monitoraggio*, Roma, Inapp
- Inapp, Carlini A., Emmanuele C. (2020), *Formarsi per il lavoro: gli occupati dei percorsi IFTS e leFP*, Inapp Report n.14, Roma, Inapp
- Inapp, D'Arcangelo A., Guarascio D. (a cura di) (2019), *Relazione ex lege 845/78 art. 20 sullo stato e sulle previsioni delle attività di formazione professionale. Annualità 2017*, Roma, Inapp
- Ministero della Pubblica Istruzione, Commissione ministeriale per la riorganizzazione degli Istituti Tecnici e Professionali (2008), *Persona, tecnologie e professionalità. Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione, Documento presentato al convegno del 3 marzo 2008 – Persona, tecnologie e professionalità*
- Censis (2019), *53° Rapporto sulla situazione sociale del Paese, 2019*, Roma, Censis
- Isfol, Scalmato V. (a cura di) (2014), *Disinformazione di sistema. Prima indagine ISFOL sulla conoscenza del sistema educativo*, Isfol Research Paper n.21, Roma, Isfol
- Isfol, Macrì D. (a cura di) (2015), *Il Quadro Europeo delle Qualificazioni per l'apprendimento permanente. Domande e risposte utili al mercato del lavoro*, Roma, Isfol <<https://bit.ly/2JUGnKH>>

Sitografia

- Sito Istat: Istat su dati generali <<https://bit.ly/2XjEpH0>>
- Sito Eurydice: Italia: Istruzione e formazione degli adulti <<https://bit.ly/38pTJIo>>
- Sito Ustat-MIUR: <<http://ustat.miur.it/opendata/>>
- Sito Indire: <<https://bit.ly/399Wn4k>>
- Sito MIUR: <<https://bit.ly/38o9qQc>>

Il lavoro online in Italia: Gig o Sharing economy?

Prime evidenze empiriche da un'indagine Inapp

Massimo De Minicis
INAPP

Silvia Donà
INAPP

Manuel Marocco
INAPP

Obiettivo primario di questo scritto è colmare il gap informativo relativo alle caratteristiche socio-anagrafiche di quanti lavorano per le piattaforme digitali di lavoro in Italia. A tal fine sono utilizzati i dati provenienti dall'edizione 2018 dell'indagine Inapp PLUS (*Participation Labour Unemployment Survey*). Oltre ad essere ricostruita ai fini comparativi la risposta regolativa (o giurisprudenziale) adottata in altri Paesi europei per disciplinare il fenomeno, è commentato il cosiddetto Decreto Rider – che ha introdotto una specifica disciplina di tutela per i ciclo-fattorini in Italia. Dalle evidenze empiriche emergono dei bisogni ricollegabili allo svolgimento del lavoro digitale, cui solo in parte la legislazione approvata ha saputo/potuto rispondere.

The primary aim of this article is to fill the information gap relating to the socio-personal characteristics of those who make professional use of digital platforms in Italy. To this end we use the 2018 edition of the INAPP-PLUS survey (Participation, Labor, Unemployment, Survey). In addition to reconstructing, for the purposes of comparison, the regulatory (jurisprudential) response adopted in other European countries to regulate the phenomenon, we comment on the so-called Rider Decree, which introduced specific protection protocols for cycle messengers in Italy. The empirical evidence brings to light requirements relating to the performance of digital work, to which legislation to date has responded only in part.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-9

Citazione

De Minicis M., Donà S., Marocco M. (2020), Il lavoro online in Italia: Gig o Sharing economy? Prime evidenze empiriche da un'indagine Inapp, *Sinapsi*, X, n.3, pp.125-145

Parole chiave

Economia delle piattaforme
Tutele del lavoro
Condizioni di lavoro

Key words

Gig economy
Employment security
Working conditions

1. Premessa

Obiettivo primario di questo scritto è quello di colmare il gap informativo relativo alle caratteristiche socio-anagrafiche di quanti in Italia lavorano per le piattaforme digitali di lavoro (*Labour platform*, LP).

Le piattaforme informatiche, e più in generale la rete Internet, sono infatti ormai da tempo anche un mercato 'virtuale', in cui si svolgono 'reali' interazioni

economiche che si sviluppano accanto o separatamente a quelle offline (Srniczek 2017). Già nell'*Agenda europea per l'economia collaborativa* del 2016 la Commissione sottolineava che lo sviluppo di questa economia, rendendo incerte alcune tradizionali categorie (consumatore/prestatore di servizi; lavoratore subordinato/autonomo, ecc.), finisce per rendere altrettanto incerti diritti e obblighi di coloro che vi partecipano e ne be-

neficiano¹. Semplificando, in uno stadio di mera condivisione non professionale di beni e servizi (*Sharing economy*, appunto), secondo la Commissione, potrebbe non essere indispensabile sottoporre queste attività alle tipiche regole di tutela del contraente debole (consumatore/lavoratore) che, in genere, si applicano quando il rapporto è invece impresa e cliente, oppure datore di lavoro e lavoratore subordinato.

Le nostre principali domande di ricerca, pertanto, sono: è possibile tracciare un identikit dei lavoratori delle LP? Inoltre, il lavoro online – e in genere le attività economiche online – hanno raggiunto un certo grado di maturità professionale o sono fenomeni che permangono allo stadio di *Sharing economy*? Infine, quali rischi e bisogni – se ne esistono – sono rilevabili in connessione in particolare allo svolgimento, tramite la Rete, di attività lavorative?

La risposta a questi quesiti appare propedeutica alla costruzione di una risposta regolativa adeguata di tale fenomeno. Infatti, quando l'attività trasla dal mondo virtuale a quello reale, potrebbero riaffiorare quelle esigenze di tutela del contraente debole che hanno giustificato, e continuano a giustificare, la costruzione storica di uno specifico apparato di garanzia in favore dei lavoratori, in una parola, il Diritto del lavoro.

Per tentare di rispondere a questi quesiti, nell'edi-

zione 2018 dell'indagine Inapp PLUS (*Participation Labour Unemployment Survey*) è stato inserito il modulo *Gig economy*², volto a raccogliere informazioni sulle complessive interazioni economiche nella Rete³: oltre alla prestazione di opere e servizi tramite le LP, è stata considerata la locazione di beni immobili e la vendita online di beni consumo, manifestazioni, invece, quest'ultime delle *Capital platform* (Inapp e Guarascio 2018). L'indagine PLUS è nata nel 2005, è presente nel Piano statistico nazionale dal 2006, ed è giunta ormai alla sua ottava edizione. Suo obiettivo principale è di fornire stime statisticamente affidabili di fenomeni rari o marginalmente esplorati da altre indagini sul mercato del lavoro italiano⁴.

Lo scritto è organizzato come segue. Nel paragrafo successivo è ricostruita ai fini comparativi la risposta regolativa (o giurisprudenziale) adottata in altri Paesi europei per disciplinare il fenomeno; quindi è commentata la legge 2 novembre 2019 n. 218 – il cosiddetto Decreto Rider – che ha introdotto una specifica disciplina di tutela per i ciclo-fattorini in Italia. Successivamente, sulla base dell'indagine Inapp è restituita una fotografia complessiva delle attività economiche svolte online in Italia, anche per meglio inquadrare il contesto generale in cui si muovono quanti utilizzano la rete a scopo di lucro; infine, è svolto un affondo sul

1 COM (2016) 356 final.

2 Letteralmente 'economia dei lavoretti'. Nella nostra accezione è un fenomeno caratterizzato dalla flessibilità lavorativa in cui un ruolo essenziale nella gestione del lavoro è svolto da algoritmi. Quanto al primo aspetto, secondo la definizione della Enciclopedia Treccani si tratta di un "Modello economico basato sul lavoro a chiamata, occasionale e temporaneo, e non sulle prestazioni lavorative stabili e continuative, caratterizzate da maggiori garanzie contrattuali". A dispetto di questa complessità sul fronte dei tipi contrattuali ricorrenti, ma anche delle mansioni svolte (dal professionista al semplice fattorino) la *Gig economy* ha una caratteristica fondamentale: il fatto che il lavoratore mette a disposizione il proprio lavoro sulla rete. La mediazione digitale, dunque, permette di avvicinare la domanda con l'offerta e nel caso della *Gig economy* si perfeziona uno scambio basato sul lavoro.

3 È stato rispettivamente chiesto: "Pensando a come può guadagnare denaro... Nell'ultimo anno, ha guadagnato denaro vendendo qualcosa online?"; "Nell'ultimo anno, ha guadagnato denaro accettando lavori attraverso questa tipologia di sito o app mobile, ad esempio portando con la macchina qualcuno da un luogo all'altro, consegnando pasti a domicilio, pulendo la casa di qualcuno o realizzando compiti (*Hit*) lavorativi online?"; "Nell'ultimo anno ha mai guadagnato denaro tramite l'affitto di una casa o di un appartamento mediante l'utilizzo di un sito online di home-sharing (condivisione casa), come ad esempio Airbnb o VRBO?"

4 Infatti, se la Rilevazione sulle Forze di Lavoro (RFL) dell'Istat fornisce gli aggregati e gli indicatori ufficiali sul mercato del lavoro, l'indagine PLUS è principalmente finalizzata all'approfondimento di aspetti specifici, particolarmente problematici. L'indagine è rivolta a un campione di circa 45.000 individui residenti in Italia di età compresa tra i 18 ei 74 anni, dei quali per il 2018 circa 16.000 compongono la quota panel. Il modello di campionamento è stratificato sulla popolazione italiana, riportando pesi campionari analoghi a quelli della RFL dell'Istat. Gli strati dell'indagine sono definiti per regione (20 regioni amministrative), tipo di città (metropolitana/non metropolitana), età (cinque classi), sesso e stato di occupazione dell'individuo (occupato, disoccupato, studente, pensionato, altro inattivo/casalingo). Tutte le stime del presente lavoro sono ottenute riportando i pesi campionari.

lavoro digitale e su alcune caratteristiche dei lavoratori che prestano la loro attività tramite LP, caratteristiche che mettono in evidenza rischi e bisogni di tutela, cui solo in parte la legislazione approvata ha saputo/potuto rispondere.

2. La regolazione del lavoro tramite piattaforma: uno sguardo comparato

Le LP che offrono prestazioni lavorative, messe a disposizione con standard di realizzazione garantiti e monitorati, sono classificabili in due macrotipologie (De Stefano 2016). Quelle che mettono a disposizione attività lavorative da realizzarsi unicamente online, dette di *crowdwork*, e quelle dette di *work on demand via app*, ove la fase di candidatura, assegnazione e organizzazione delle stesse attività è svolta online, mentre l'esecuzione è realizzata offline, in presenza. Per le prime l'esperienza più significativa è quella di Amazon Mechanical Turk; per le seconde Uber, che organizza e coordina la domanda e l'offerta di trasporti privati, oppure Deliveroo e Glovo, che organizzano la distribuzione di pasti o merci a domicilio attraverso ciclo-fattorini (cd. rider).

Al termine di una gestazione veramente accidentata e lunga⁵, l'Italia è uno dei pochi Paesi al mondo ad aver dettato una disciplina di tutela specifica del fenomeno, seppure settoriale, in quanto relativa, appunto, ai soli rider.

Prima di considerare la specifica legislazione italiana, è utile analizzare quella adottata in altri Paesi europei o, in mancanza, le principali risposte sperimentate in tali Paesi⁶. Il diffondersi del lavoro su piattaforma, infatti, sta modificando sostanzialmente il modo di fare impresa e sfida in particolare il classico sistema binario della subordinazione e autonomia,

attorno a cui è organizzata a livello continentale la disciplina di protezione del lavoro. Inoltre, come in un altro caso ben noto a questa disciplina – la somministrazione di lavoro (cosiddetto interinale) – alla base del funzionamento delle piattaforme vi è un rapporto trilaterale (piattaforma, utente e lavoratore). Ciò può generare effetti distorsivi e, in effetti, due strategie di 'traslazione del rischio' sono state riscontrate nella prassi commerciale: in un caso la piattaforma si auto-qualifica quale mero gestore di servizi tecnologici (*Technology business model*) e così si sottrae a qualsiasi responsabilità in ordine ai rapporti tra lavoratori e utenti; in un altro, la piattaforma stipula con i lavoratori un contratto di lavoro autonomo (*Independent contractor business model*) al fine di mascherare lavoro dipendente e sottrarsi all'applicazione della disciplina di tutela riservata a quest'ultimo. I giuslavoristi, di fronte all'emergere del lavoro intermediato da piattaforme digitali, si sono orientati, sostanzialmente, lungo due approcci interpretativi: uno, per così dire, diretto e uno indiretto (Ratti 2016).

Nel primo, in sostanza, ci si concentra sul rapporto lavoratore e piattaforma. In quest'ambito, ad esempio, diversi autori sostengono che esistano numerose argomentazioni valide, tra cui il fatto che il lavoratore della piattaforma digitale sia sottoposto ai tipici poteri datoriali, fino ad arrivare al potere di cancellazione/sospensione dell'iscrizione (user ID) alla piattaforma, per qualificare il primo come lavoratore dipendente, con la conseguente applicazione delle tipiche tutele garantite dal diritto del lavoro nei vari ordinamenti nazionali al lavoro subordinato⁷. Vi è poi chi punta a introdurre una categoria intermedia, come è già avvenuto in diversi Paesi europei⁸. Altri ancora propongono

5 Si pensi che il cd. Tavolo Rider, un'iniziativa bandiera dell'Esecutivo Conte 1, si è insediato nel giugno 2018 e, di fatto, è rimasto senza esiti.

6 Per un'aggiornata e approfondita rassegna comparata si rimanda a Daugareilh *et al.* (2019).

7 Si veda in proposito, da ultimo, ad esempio la proposta di ampio respiro di De Stefano e Kountouris (2019), che propongono di ricostruire il campo di applicazione del diritto del lavoro attorno alla nozione di '*personal work relation*'. Secondo questi Autori: "[...] *the idea of 'personal work relation' can be used to define the personal scope of application of labour law as applicable to any person that is engaged by another to provide labour, unless that person is genuinely operating a business on her or his own account*". Ma si veda anche la proposta di Risak (2017), specificatamente volta a: "[...] *ensure fair working conditions in the platform economy*". L'Autore propone in proposito una Direttiva europea (*Platform work directive*), al cuore della quale sia prevista "[...] *a rebuttable legal assumption that the relevant underlying contractual relationship constitutes an employment contract between the platform worker and the platform*".

8 Ad es. negli Stati Uniti si è dibattuto, proprio per l'emergere del lavoro tramite piattaforme digitali, sull'ipotesi di 'modernizzare' il diritto del lavoro di quel Paese tramite l'introduzione di un *tertium genus*, ovvero sia l'*independent work*. Si veda la proposta di Harris e Krueger (2015).

no di concentrarsi sull'identificazione del datore di lavoro (Prassl e Risak 2017).

L'altro approccio – quello indiretto – si sviluppa a partire dall'esigenza di garantire un obbligo di trasparenza dei criteri di posizionamento, proporzionato e legittimo, da svilupparsi nell'ambito del diritto commerciale e della concorrenza; è infatti necessario garantire la protezione dei consumatori e la concorrenza leale nell'ambito di queste nuove condizioni di mercato (Busch *et al.* 2016). In questo contesto vi è chi, ad esempio, propone di qualificare i lavoratori delle piattaforme digitali quali lavoratori in somministrazione, in una logica di *market design*, prendendo spunto dalla teoria dei giochi (Faioli 2018). Altri, assimilano l'attività delle piattaforme digitali all'interposizione di manodopera – e non a quella di intermediazione – ricavandone così, allo stesso modo, l'indicazione a favore dell'utilizzo del modello disciplinare della somministrazione per interpretare il fenomeno, nonostante quel modello non possa essere *sic et simpliciter* 'trapiantato' nel nuovo contesto economico (Ratti 2016). Altri ancora (De Stefano e Wouters 2019) hanno sostenuto l'applicabilità alle piattaforme digitali di lavoro della disciplina internazionale sulle agenzie private per l'impiego (Convenzione OIL n. 181/1997) e in particolare del divieto di oneri in capo ai lavoratori e dell'obbligo del rispetto della privacy dei lavoratori. Perlomeno a livello europeo, questa opzione regolativa ha ricevuto un certo credito ed è stata ripresa dal Parlamento europeo, che nel 2017 ha richiesto alla Commissione di valutare se sia opportuno applicare al lavoro delle *Labour platform* la Direttiva sul lavoro tramite agenzia⁹.

La discussione sul tema rimane molto fervida e vari Paesi europei hanno sviluppato delle strategie di risposta per qualificare il lavoro tramite piattaforme digitali e garantire quindi delle tutele minime agli stessi lavoratori. Alcuni hanno optato per una legge specifica (come è accaduto prima in Francia e più di recente in Italia, ma solo per i rider e in Portogallo relativamente al solo trasporto di persone), ovvero si è fatto ricorso alla contrattazione collettiva (ha fatto da apripista la Danimarca). Le scelte rispecchiano le tradizioni dei rispettivi sistemi di relazioni industriali: al

modello scandinavo di astensionismo legislativo e a favore di una regolazione affidata alle parti sociali, si contrappongono quelli ove i parlamenti hanno deciso di intervenire, magari – come si dirà – anche affidando un ruolo suppletivo alla contrattazione collettiva. Ad ogni buon conto, la maggioranza dei Paesi europei non ha approvato una specifica legge: ci si è affidati alla magistratura, cui spetta decidere sulla qualificazione e quindi sulle tutele applicabili. A tal proposito va subito precisato, come si vedrà, che in diversi Paesi è possibile l'inquadramento anche in una categoria intermedia tra lavoro subordinato e autonomo, la quale garantisce almeno le tutele minime per i lavoratori, quali la fissazione di una retribuzione oraria, le tutele assicurative contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali e le norme in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

Nel contesto europeo, la Francia è stata la prima ad affrontare *économie des plateformes*. All'interno della legge n. 2016-1088 dell'8 agosto 2016 relativa al "lavoro, alla modernizzazione del dialogo sociale e all'accompagnamento in sicurezza dei percorsi professionali", è stato disciplinato anche il lavoro tramite piattaforme digitali. La legge segna un passo importante a livello europeo, perché fa da apripista rispetto agli altri Paesi, in un provvedimento legislativo qualifica i lavoratori delle piattaforme digitali come autonomi, pur garantendo agli stessi una serie di diritti sociali minimi, quali l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali, le norme in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro e quelle sulla formazione continua, il cui adempimento è in capo alla piattaforma. I lavoratori delle piattaforme digitali hanno altresì il diritto a essere rappresentati da un sindacato.

Nell'ordinamento francese, vige il classico sistema binario di qualificazione del lavoro (*salarié/travailleur indépendant*). Con la legge n. 2016-1088 si è chiuso il dibattito sulla qualificazione dei lavoratori tramite piattaforme digitali, qualificando gli stessi come *travailleurs indépendants*, ovvero lavoratori autonomi. Tuttavia, a testimonianza che il dibattito non è chiuso dall'intervento legislativo, va segnalata la recente sentenza della *Chambre sociale* del 4 marzo 2020 n.

9 Cfr. Risoluzione del Parlamento europeo del 15 giugno 2017 su un'Agenda europea per l'economia collaborativa (2017/2003(INI)), § 46.

374, in cui la Cassazione francese ha riconosciuto la natura subordinata della prestazione lavorativa svolta da un autista di Uber. Questo perché, ha spiegato la Corte francese, la piattaforma, e nello specifico l'algoritmo, esercita pienamente i poteri direttivo e di controllo, tipici del rapporto di lavoro subordinato e, anzi, l'esercizio del potere di controllo può anche essere più invasivo di quello esercitato 'dal datore di lavoro classico'¹⁰, tanto che diventa molto rilevante controbilanciare e assicurare il diritto alla riservatezza e la corretta gestione e utilizzo dei dati raccolti a tutela dei lavoratori delle piattaforme digitali di lavoro.

Nel Regno Unito, un ordinamento di *common law*, in assenza di una legge specifica, prevale il diritto formato sulla base dell'interpretazione dei giudici. Tra le cause più note si ricorda quella intentata da due ex driver contro Uber e decisa dal tribunale di Londra¹¹ nel senso della loro qualificazione quali *workers*. Il diritto britannico, infatti, prevede questa terza categoria accanto al lavoratore autonomo (*self-employed*) e quello subordinato (*employee*), riservando ai primi alcuni dei diritti riservati ai lavoratori subordinati, come il diritto alle ferie pagate e al salario minimo, le norme sull'orario di lavoro e contro la discriminazione, ma non la copertura in caso di licenziamento illegittimo. Secondo quanto previsto dall'ordinamento britannico una persona rientra tra i *workers* in presenza dei seguenti elementi: ha perfezionato un contratto in cui si impegna a svolgere un lavoro dietro compenso; questo si sostanzia in una somma di denaro o in qualche altra forma di profitto, ad esempio la promessa della conclusione di un contratto o di un lavoro futuro. Inoltre, il lavoro deve essere eseguito personalmente: infatti la possibilità di servirsi di un sostituto è limitata a una serie specifica di casi e il lavoratore non deve essere il gestore della propria attività di lavoro. Il Tribunale di Londra sul caso Uber ha specificato che i conducenti non gestiscono la propria attività di lavoro e, avendo le caratteristiche sopra esposte, vanno qualificati come *workers*.

Neppure in Germania esiste una legge specifica che regola il lavoro tramite piattaforme digitali ed è aperto il dibattito sulla sua qualificazione giuridica e le relative tutele da applicare. Il Codice di Sicurezza sociale tedesco (*Sozialgesetzbuch*, SGB), individua degli

elementi indiziari utili a questa qualificazione: l'eterodirezione dell'attività e l'inserimento nell'organizzazione di colui che impartisce le direttive. Un'ulteriore definizione di lavoratore subordinato deriva dal diritto tributario, ove è regolata l'applicazione dell'imposta sul reddito (*Lohnsteuer-Durchführungsverordnung*, LstDV). Secondo tale disciplina, i lavoratori subordinati "sono persone impiegate o occupate in un rapporto di lavoro per un ente pubblico o privato, le quali percepiscono un salario, in cambio della loro prestazione di lavoro". Il lavoratore è quindi sotto la direzione del datore di lavoro, dovendo eseguire le attività che lo stesso gli assegna e rispettare l'organizzazione aziendale. Non esiste invece una definizione del lavoro autonomo, che è desunta da quella di lavoro subordinato. I lavoratori autonomi sono pertanto tutti quelli che godono di un certo grado di indipendenza organizzativa. Nella giurisprudenza tedesca un indicatore specifico che permette di distinguere il lavoro subordinato da quello autonomo è quello della 'dipendenza personale' (*Persönliche abhängigkeit*). Si tratta di una nozione molto ampia che considera vari fattori, quali il grado di assoggettamento alle direttive altrui e il livello di 'dipendenza organizzativa' (*Organisatorische abhängigkeit*), ovvero la dipendenza dagli strumenti e dall'attrezzatura forniti da un determinato soggetto. Nella dottrina tedesca il dibattito si è concentrato sulla domanda: questa particolare modalità di svolgimento dell'attività lavorativa, sottoposta alle precise direttive della piattaforma relative allo svolgimento della prestazione, è sufficiente a identificare la 'dipendenza personale' e di conseguenza a classificare il rapporto di lavoro come subordinato (Waas 2017)?

D'altro canto, anche l'ordinamento tedesco conosce una terza categoria intermedia tra autonomia e subordinazione, il cosiddetto 'lavoratore simil-dipendente'. Tale categoria ha la funzione di tutelare quei lavoratori, che, seppure formalmente autonomi, spesso, per le modalità di svolgimento della prestazione, sono assimilabili ai lavoratori subordinati (Perulli 2003). Il tratto tipico di questa categoria è la dipendenza economica dal committente, che si verifica quando il compenso ricevuto da un unico committente rappresenta la principale fonte di sostentamento del lavoratore, oppure, nel caso ci siano più committenti, il corri-

10 Per un approfondimento si veda Giubboni (2020).

11 Per un commento si veda Pacella (2017).

spettivo erogato da uno di essi corrisponda a più della metà del reddito complessivo del lavoratore. Secondo quell'ordinamento, a questi lavoratori, sebbene non sottoposti all'etero-direzione, spettano una serie di tutele in virtù della dipendenza economica ed in particolare il diritto alle ferie, le protezioni in materia di salute e sicurezza sul lavoro, la parità di trattamento, la protezione dei dati personali, la rappresentanza sindacale e il diritto alla contrattazione collettiva, mentre rimane esclusa la tutela in caso di licenziamento illegittimo. Sebbene il lavoratore su piattaforma potrebbe essere ricondotto alla figura del lavoratore simil-subordinato, tuttavia questa operazione incontra degli ostacoli. In concreto appare difatti complesso il raggiungimento della soglia relativa alla mono-committenza richiesta dalla legge (almeno il 50% del reddito complessivo da un unico committente) per lavoratori che spesso lavorano per diverse piattaforme.

Interessante è anche il caso danese, ove è stato firmato il primo contratto collettivo volto a regolamentare il lavoro domestico tramite piattaforma. L'accordo è entrato in vigore il primo agosto del 2018 ed è stato sottoscritto tra il sindacato danese 3F e *Hilfr*, una piattaforma di lavoro domestico. L'accordo distingue tra i lavoratori freelance e i *Super Hilfr*. Questi ultimi sono lavoratori che decidono di diventare dipendenti della piattaforma, piuttosto che rimanere liberi professionisti; mentre i freelance *Hilfr* possono divenire *Super Hilfr* al raggiungimento di una soglia di ore lavorate per la piattaforma (100 ore).

Ai freelance *Hilfr* spetta un compenso medio pari a 17 euro l'ora, integrato da un supplemento pari a 3 euro l'ora, per compensare l'assenza della malattia, ferie e pensione. I *Super Hilfr*, invece, hanno diritto a una paga minima oraria pari a 19 euro l'ora e alla malattia, ferie e pensione. Entrambe le categorie di lavoratori godono di un'assicurazione privata che copre infortuni e la responsabilità civile verso terzi¹².

Infine, in Belgio sono nate le cosiddette *Umbrella companies*, le quali attraverso lo strumento del con-

tratto di lavoro continuativo, anche in forma subordinata, forniscono alla persona interessata un insieme di coperture assicurative, nonché la riduzione degli oneri ricollegati alla riscossione del compenso. Queste imprese gestiscono quindi gli oneri amministrativi relativi all'erogazione dei compensi e offrono anche una copertura previdenziale. Inoltre, hanno costituito dei fondi per coprire i rischi dei lavoratori, intervenendo ad esempio in caso di perdite per i ritardi nei pagamenti da parte dei committenti, o in caso di inadempienze degli stessi, svolgendo quindi anche una funzione mutualistica¹³.

3. Il cosiddetto Decreto Rider: una legislazione settoriale con alcune incognite

Come anticipato, l'Italia ha di recente deciso di adottare una legislazione solo settoriale e cioè relativa ai rider. Peraltro, questo limite è probabilmente mitigato dall'altra, e più generale, novità introdotta con la stessa normativa. Infatti, al contempo, è stata riscritta una delle norme fondamentali – e più discusse – del cd. Codice Contratti (D.Lgs. n.81 del 15 giugno 2015) e cioè quella relativa alla definizione di lavoro autonomo etero-organizzato, posto che una delle più importanti applicazioni di questa nozione è avvenuta nell'ambito del contenzioso generato da una nota piattaforma di *food delivery*¹⁴. Pur rimanendo impregiudicata (e quindi affidata alla giurisprudenza) la questione fondamentale – il tramite piattaforma è autonomo o subordinato? – le modifiche apportate e i precedenti giudiziari lasciano presumere una certa preferenza, appunto, per l'inquadramento del lavoro tramite piattaforma nel lavoro etero-organizzato¹⁵, con la conseguente applicazione della disciplina di tutela del lavoro subordinato. Per questo motivo, addirittura, vi è chi considera le specifiche tutele dei rider “di natura residuale e (in parte) suppletiva”, posta la prospettiva, in sede giudiziaria, di vedersi applicata la disciplina riservata al lavoro subordinato (Giubboni 2019).

12 Per un approfondimento si rimanda a Ilsøe (2020).

13 Per un maggior dettaglio si rimanda a Ichino (2017).

14 Ci si riferisce al contenzioso piemontese relativo alla piattaforma Foodora. Per un approfondimento sia consentito rinviare a De Minicis *et al.* (2019).

15 Nello stesso senso Salonia e Petrucci (2019), poiché secondo gli stessi “[...] L'unica via per sfuggire all'applicazione delle tutele del rapporto di lavoro subordinato”, sono gli accordi collettivi di cui all'art. 2, 2° co., D.Lgs. n.81 del 15 giugno 2015.

Il decreto legge n. 101 del 3 settembre 2019, convertito nella legge 2 novembre 2019 n. 128¹⁶, sintetizzando, apporta tre principali novità: ribadisce, come aveva già deciso la Corte d'Appello di Torino, che, se ne hanno i requisiti, possono rientrare nel lavoro etero-organizzato anche le ipotesi in cui “le modalità di esecuzione della prestazione siano organizzate mediante piattaforme, anche digitali”¹⁷; modifica, smussandoli, i requisiti costitutivi del lavoro etero-organizzato, proprio per accogliere più agevolmente nello stesso anche il lavoro organizzato dalle piattaforme; infine, per il caso in cui il lavoro sia qualificato come autonomo, introduce comunque *ex novo* alcune tutele settoriali riservate ai soli rider, appunto, autonomi¹⁸.

Partiamo dalle tutele dei rider. Nel Codice Contratti è stato introdotto un nuovo Capo (il V-bis), rubricato *Tutela del lavoro tramite piattaforme digitali*; nonostante la rubrica alluda ad una più vasta platea, tuttavia la parte precettiva della disciplina chiarisce che i livelli minimi di tutela concernono i soli ciclo-fattorini autonomi (“lavoratori autonomi che svolgono attività di consegna di beni per conto altrui, in ambito urbano e con l'aiuto di velocipedi o veicoli a motore, attraverso piattaforme anche digitali”). Sempre e solo a questi fini, il Legislatore fornisce anche una definizione di ‘piattaforma digitale’ e cioè: “i programmi e le procedure informatiche utilizzati dal committente che, indipendentemente dal luogo di stabilimento, sono strumentali alle attività di consegna di beni, fissandone il compenso e determinando le modalità di esecuzione della prestazione”. Lascia perplessi questa definizione perché attribuisce alla tecnologia funzioni (determinazione del compenso e delle modalità di esecuzione della prestazione) che in altri ordinamenti hanno de-

terminato la qualificazione del rapporto di lavoro quale lavoro subordinato.

Interessante è, innanzitutto, l'imposizione della forma scritta dei contratti individuali di lavoro e l'obbligo per il committente di fornire ai lavoratori tutte le informazioni utili alla tutela dei loro interessi, dei loro diritti e della loro sicurezza. Il mancato rispetto di questi obblighi è duramente sanzionato (una annualità dell'ultima retribuzione). La norma *affronta di petto* una delle questioni, che come si dirà, emerge dalle nostre evidenze empiriche – la diffusa informalità del settore – e coglie lo spirito, almeno iniziale, della cd. *Written Statement Directive*¹⁹; questa direttiva, che dovrà essere recepita dal Legislatore italiano, modifica la disciplina relativa alle informative sulle condizioni di lavoro dovute dal datore di lavoro ai lavoratori (obbligo esteso al lavoro a chiamata, ma non al lavoro autonomo), proprio al fine di garantire un'occupazione più trasparente e prevedibile.

La disciplina legislativa si confronta con un altro dato sociologico emergente dalle evidenze empiriche ricavabili da PLUS: i lavoratori digitali, più di altri soggetti che svolgono attività economiche sulla Rete, sono economicamente fragili e il reddito riscosso tramite LP è, infatti, essenziale. È apprezzabile perciò che la legge affidi la determinazione del compenso complessivo ai contratti collettivi stipulati dalle associazioni sindacali e datoriali comparativamente più rappresentative a livello nazionale, i quali dovranno comunque tener conto delle modalità di svolgimento della prestazione e dell'organizzazione del committente. Sulla scorta di una similare previsione contenuta nella Legge Fornero in materia di lavoro a progetto²⁰, in assenza di un accordo collettivo, è comunque stabilita una disciplina legale minimale: i

16 I testi legislativi sono profondamente diversi su aspetti essenziali. Per un approfondito commento al decreto-legge, prima della conversione, si veda Dagnino (2019) e Magnani (2019).

17 Per questo motivo – ma il commento era precedente alla legge di conversione – Aloisi e De Stefano (2019) affermavano: “[il decreto] si candida ad essere bollato come un intervento tra l'innocuo e il pleonastico”.

18 A costoro comunque si applicano le tutele assicurate dal cosiddetto Jobs Act del lavoro autonomo (L. n.81/2017). Per un commento si veda Giubboni (2017).

19 Direttiva (UE) 2019/1152 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 20 giugno 2019, G.U.U.E., L. 186/105, 11/7/2019.

20 Cfr. art. 63, del D.Lgs. 10 settembre 2003 n.276, 2° co., come modificato dall'art. 1, comma 23, lett. c, della legge 28 giugno 2012 n.92, recitava: “In assenza di contrattazione collettiva specifica, il compenso non può essere inferiore, a parità di estensione temporale dell'attività oggetto della prestazione, alle retribuzioni minime previste dai contratti collettivi nazionali di categoria applicati nel settore di riferimento alle figure professionali il cui profilo di competenza e di esperienza sia analogo a quello del collaboratore a progetto”. La previsione è stata travolta dall'abrogazione del lavoro a progetto disposta dal richiamato Codice Contratti.

rider non potranno essere retribuiti “sulla base delle consegne effettuate” (divieto di cottimo)²¹ ed è previsto un compenso minimo orario da parametrare sui minimi tabellari stabiliti dai contratti collettivi nazionali di settori affini o equivalenti, sempre sottoscritti dalle organizzazioni sindacali e datoriali comparativamente più rappresentative a livello nazionale. Non derogabile, invece, è il diritto a un’indennità integrativa (non inferiore al 10%), ove la prestazione sia resa di notte, durante le festività o in condizioni meteorologiche avverse. In questo caso il rinvio alla fonte collettiva è solo eventuale – in mancanza interviene un decreto ministeriale – e comunque concerne solo il *quantum*.

Di grande rilievo è anche l’estensione ai rider della disciplina antidiscriminatoria e quella a tutela della libertà e dignità del lavoratore riservata al lavoro subordinato; un’immediata ed esplicita applicazione della disciplina antidiscriminatoria consiste nella previsione di un divieto di quelle condizioni generali di contratto, diffuse nella prassi commerciale, che escludono dalla piattaforma o riducono le occasioni di lavoro in caso di mancata accettazione della chiamata. Il punto è di particolare rilievo perché la presenza di queste clausole punitive incide proprio sulla ‘obbligatorietà della prestazione’, questione che è al centro delle decisioni della giurisprudenza sulla qualificazione della natura giuridica della prestazione dei rider²².

Vista la particolare tipologia di lavoro, che comporta un grande flusso di dati, il Legislatore si è preoccupato anche di ribadire – se ce ne fosse stato bisogno – che i dati personali dei lavoratori che svolgono attività attraverso le piattaforme digitali devono essere trattati in conformità al Regolamento UE n. 679 del Par-

lamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 e dal Codice in materia di protezione dei dati personali.

Molto più rilevante è la previsione che ‘comunque’ – e cioè al di là del *nomen iuris* prescelto dalle parti – i rider sono obbligatoriamente assicurati contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali e che il committente è anche tenuto ad applicare le norme in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

Questa parte della disciplina legislativa ha ricevuto un primo – e positivo – test proprio nei primi giorni di diffusione della pandemia, posto che una delle attività che ha continuato a essere esercitata durante la prima fase emergenziale del Covid-19 è stata – ed è – proprio quella dei ciclo-fattorini, che forniscono il servizio di *delivery*²³. Problemi si sono manifestati, infatti, in riferimento al riconoscimento della tutela in materia di salute e sicurezza dei rider ed alcuni hanno dovuto agire in via giudiziale per accedervi. Di conseguenza due tribunali, in via solo cautelare e cioè anticipando provvisoriamente gli effetti della decisione finale, si sono pronunciati (Firenze²⁴ prima e poi Bologna²⁵) per sancire, di fronte al loro rifiuto, l’obbligo di due piattaforme di *food delivery*²⁶ di fornire ai ciclo-fattorini idonei dispositivi di protezione individuale (DPI) contro i rischi del contagio: mascherina protettiva, guanti monouso, gel disinfettanti e prodotti a base alcolica per la pulizia dello zaino. La vicenda giudiziaria è significativa perché, in sostanza, finisce per qualificare la disciplina in materia di salute e sicurezza come una tutela universalistica, che cioè prescinde dalla natura del rapporto di lavoro (subordinato o autonomo), secondo un approccio da molti suggerito e che probabilmente dovrebbe essere esteso anche ad altri istituti di protezione del lavoro. Grazie in-

21 Il decreto, invece, autorizzava una sorta di cottimo misto; sul punto erano particolarmente critici Aloisi e De Stefano (2019), anche perché il *pay per drop*, si dice, accresce pressione e competizione ed è corresponsabile di rischi in fatto di salute e sicurezza sul lavoro. Il punto è particolarmente delicato ed ha scatenato non poche polemiche (si veda <https://bit.ly/36HNWdn>). Secondo Marrone (2019) peraltro costituisce una precisa strategia commerciale delle piattaforme di *food delivery* utilizzare sistemi di paga oraria nella fase di ingresso nel mercato, per poi adottare il cottimo, una volta formata una sufficiente flotta di rider.

22 Per un approfondimento sul punto si rimanda a Novella (2019, 89 ss.).

23 Anche nella fase di lockdown più rigido del marzo 2020, durante il quale era stata disposta la sospensione delle attività di servizi e di ristorazione sull’intero territorio nazionale, comunque l’unica attività di ristorazione consentita era stata proprio quella con consegna a domicilio, rispettando le norme igienico-sanitarie, sia per l’attività di confezionamento, che di trasporto.

24 Tribunale di Firenze, Sez. Lav., 1 aprile 2020, n.886.

25 Tribunale di Bologna, Sez. Lav., 14 aprile 2020 n.745.

26 Rispettivamente Just Eat Italy e Deliveroo Italy.

fatti alla disciplina legislativa, nonostante nel giudizio il rapporto sia stato qualificato come autonomo (etero-organizzato o meno), è sul committente e non sul lavoratore che ricade l'obbligo di cura e spese relative ai DPI.

Come anticipato, tuttavia, la 'strada maestra' – e immediata²⁷ – per rafforzare le tutele giuslavoristiche dei rider e di tutto il lavoro tramite piattaforma suggerita dal Legislatore pare la qualificazione giudiziaria quale lavoro autonomo etero-organizzato. Infatti, in primo luogo, è ripreso l'orientamento della sentenza della Corte di Appello di Torino²⁸, che riformava parzialmente l'orientamento del Tribunale di Torino, e quindi ribadiva che nell'ambito dell'etero-organizzazione possono rientrare anche le attività "le cui modalità di esecuzione della prestazione siano organizzate mediante anche piattaforme digitali", con conseguente applicazione della disciplina del lavoro subordinato²⁹. In secondo luogo – e soprattutto – in sede di conversione, sono state sostanzialmente liminate, annullandole, le differenze tra prestazioni etero-organizzate e collaborazioni coordinate e continuative ex art. 409 c.p.c.

L'effetto espansivo delle prime è ottenuto attraverso l'eliminazione di due requisiti che prima dovevano necessariamente caratterizzarle: l'esclusività dell'apporto personale del collaboratore e la necessità che il committente organizzasse le modalità di esecuzione della prestazione "anche con riferimento ai tempi e al luogo di lavoro"³⁰. Quest'ultimo requisito è stato del tutto abrogato; sicché possono essere ricondotte alle etero-organizzazioni anche quelle prestazioni in cui

sia il collaboratore a scegliere autonomamente luoghi e tempi di esecuzione, seppure entro i limiti predeterminati del committente³¹. Secondo la nuova definizione poi, l'apporto personale del collaboratore potrà essere anche solo "prevalente", sicché "l'esistenza di una organizzazione embrionale di mezzi (ad esempio, la proprietà di bicicletta e di smartphone) non esclude la etero-organizzazione" (Martino 2019). L'effetto delle modifiche è che la *vis* attrattiva delle collaborazioni etero-organizzate assesta un ulteriore – e forse definitivo – colpo alle *co.co.co*³². Rimane la sostanziale, ma evanescente, differenza che nelle prime "il collaboratore organizza autonomamente l'attività lavorativa", mentre nelle seconde "le modalità di esecuzione della prestazione sono organizzate dal committente".

Proprio sul lavoro etero-organizzato, d'altro canto, si è definitivamente pronunciata di recente la Corte di Cassazione³³, chiudendo il contenzioso Foodora, più volte ricordato, e riconoscendo a quei lavoratori l'intera disciplina di tutela prevista per i lavoratori subordinati³⁴. In questa sentenza, la Corte ha, innanzitutto, ricostruito la *ratio legis* del Jobs Act e in questo contesto quello della disciplina relativa al lavoro autonomo etero-organizzato e cioè una norma anti-elusiva che, in un'ottica di prevenzione, ha voluto estendere l'intera disciplina del lavoro subordinato a tutti i casi in cui siano presenti alcuni 'elementi significativi' quali la personalità, continuità ed etero-organizzazione, sufficienti a giustificare l'applicazione della disciplina dettata per il rapporto di lavoro subordinato. Ma soprattutto, in tale prospettiva, la Corte ha chiari-

27 Capponi (2019) segnala l'assenza, per questa parte della disciplina, di disposizioni di diritto intertemporale.

28 App. Torino 4 febbraio 2019, 26 in *LavoroDirittiEuropa*, n.1/2019, nt. De Luca Tamajo (2019); Vidiri (2019); Tullini (2019); Paoletti (2019); Scacchetti e Fassina (2019); Sarzana (2019); Natale (2019).

29 Rimane impregiudicata anche in questa sede, la questione sull'ampiezza della tutela così riconosciuta. Secondo l'autorevole dottrina di Santoro Passarelli (2017) alle collaborazioni etero-organizzate si applica "tutta" la disciplina del lavoro subordinato, "perché il legislatore non ha precisato che la disciplina del lavoro subordinato è applicabile a questi rapporti in quanto compatibile, quindi l'interprete non può decidere in modo discrezionale quali tutele applicare e quali non sono compatibili".

30 Proprio su questi due punti, e in particolare sul secondo, si era soffermata la giurisprudenza Foodora. Si veda sul punto Martino (2019).

31 Secondo Perulli (citato da Giubboni 2019) l'effetto è di agevolare: "la riconduzione dei rider all'area delle collaborazioni etero-organizzate in quanto la versione previgente poteva portare a escludere da quest'ultimo ambito i soggetti che liberamente scelgono la collocazione temporale della prestazione nell'ambito di fasce orarie indicate dal committente e non risultano vincolati a seguire un percorso predeterminato".

32 Concordano sul punto Ichino (2019) e Giubboni (2019). Tuttavia, quest'ultimo apprezza la scelta, mentre di tutt'altro avviso, e ferocemente critico, è il secondo per l'impossibilità futura di utilizzare questa tipologia contrattuale.

33 Cass. Civ. Sez. Lavoro, n.1663 del 24 gennaio 2020 in *DeJure*.

34 Per un approfondimento su questa pronuncia si veda Santoro Passarelli (2020).

to che non è quindi rilevante per il giudice procedere alla qualificazione giuridica (subordinazione o autonomia) di queste forme di collaborazione, poiché “per esse, in una terra di mezzo dai confini labili, l’ordinamento ha statuito espressamente l’applicazione delle norme sul lavoro subordinato”. In altre parole, la norma sul lavoro etero-organizzato è stata interpretata come una norma ‘sanzionatoria’ e ‘rimediale’, per mezzo della quale il Legislatore ha voluto scoraggiare l’abuso di forme contrattuali che si potrebbero prestare ad essere utilizzate in modo illegittimo, disponendo allora l’estensione dell’intera disciplina del lavoro subordinato.

Ad avallare questa interpretazione, secondo la Corte di Cassazione, soccorre del resto la successiva legge n.128, che, come detto, oltre a dare una specifica disciplina per i rider, amplia la nozione di lavoro etero-organizzato e quindi rende più semplice l’applicazione della disciplina rimediale (la tutela prevista per il lavoro subordinato)³⁵.

4. Uno sguardo d’insieme alle interazioni economiche online

Il confronto comparato e la rassegna della legislazione italiana suggeriscono, in ultima analisi, un panorama ancora non consolidato, in cui un ruolo rilevante spetterà all’interpretazione dei giudici, in particolare sulla qualificazione del rapporto di lavoro (subordinato/etero-organizzato/autonomo) e di conseguenza sulla disciplina di tutela applicabile. Peraltro, lo stesso panorama è, per così dire, ‘complessificato’ dalla possibilità di un intervento delle parti sociali, su alcuni aspetti di tutto rilievo – si pensi al compenso spettante ai lavoratori delle LP.

Ma qual è l’identikit di questi lavoratori e, nel complesso, quali sono le caratteristiche degli Internauti che utilizzano le *Labour* e le *Capital Platform*?

Proprio per inquadrare nel complesso la *Gig economy*, come anticipato, in questo paragrafo sono considerate nel complesso tre specifiche attività economiche svolte a scopo di lucro: la vendita online di beni consumo, la prestazione di opere e servizi tramite piattaforme che intermediano lavoro e, infine, la condivisione lucrativa di beni immobili. Nell’Indagine Inapp PLUS sono state richieste informazioni relative alla cessione a scopo di lucro di questi tre beni e servizi, ove detta cessione sia stata realizzata tramite la Rete. È evidente che sulla possibilità di esercizio di queste attività economiche pesa l’esistenza della struttura informatica hardware e software necessaria³⁶; da questo punto di vista, comunque i dati Eurostat mostrano che, in poco più di 10 anni (2007-2018), l’Italia, partendo dalla bassa classifica nell’uso di Internet, è nel tempo riuscita a recuperare posizioni³⁷.

Nel complesso, stando alla rilevazione Inapp PLUS 2018, chi ha svolto una delle tre attività economiche sopra ricordate costituisce quasi il 6% della popolazione in età 18-74 anni e cioè circa 2 milioni e 700 mila individui. L’attività largamente più frequente è la vendita online di beni di consumo: dell’universo degli internauti che frequentano la Rete a scopo di lucro, il 77% svolge attività di vendita, il 15% fa intermediazione immobiliare online e l’8% ha utilizzato una piattaforma per trovare e svolgere un’attività lavorativa. La prevalenza dell’attività di vendita si spiega innanzi tutto in termini temporali: infatti, lo scambio di beni online (acquisto/vendita) costituisce la tecnologia che, in ordine di tempo, si è per prima affermata, almeno su larga scala³⁸. Come si dirà più avanti, per questa attività più labile è il confine con la dimensione non lucrativa/hobbistica.

Quali sono le caratteristiche dei soggetti che frequentano la Rete a scopo di lucro?

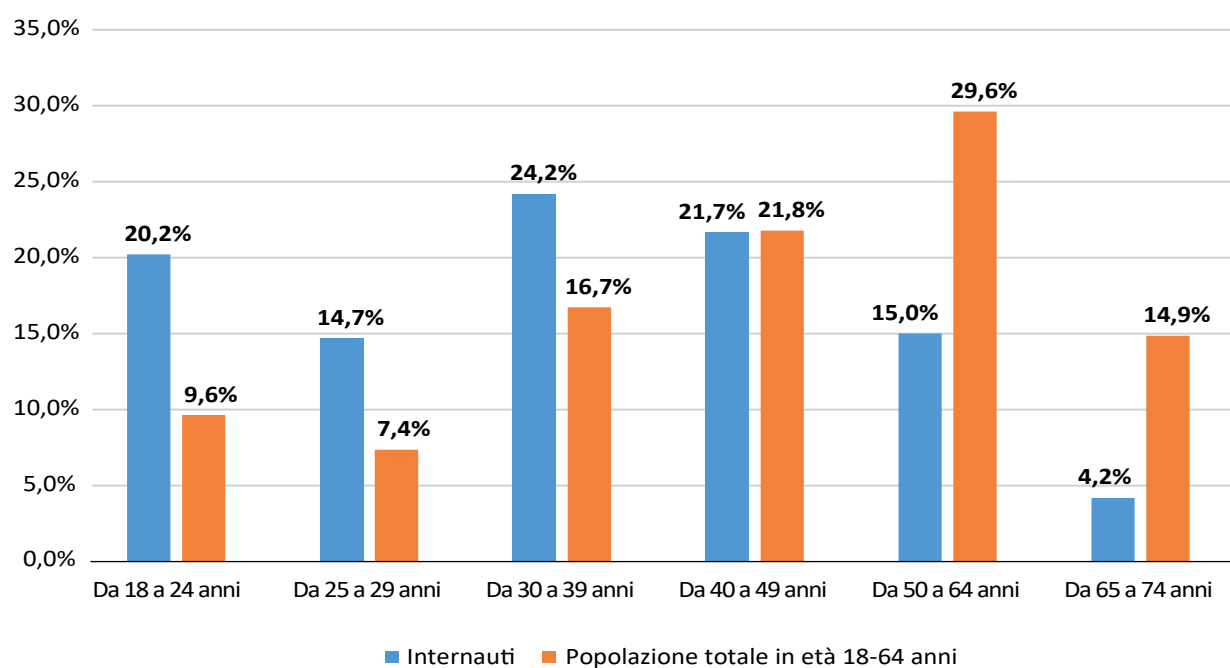
35 Per un approfondimento sul punto si rimanda a Giubboni (2020).

36 Gli ultimi dati Istat disponibili mostrano come sia in costante aumento la quota di famiglie che dispongono di un accesso a Internet da casa tra il 2017 e il 2018 (dal 71,7% al 75,1%). Malgrado ciò, ancora un quarto delle famiglie è senza accesso alla Rete, con importanti differenze – soprattutto territoriali – a svantaggio del Sud e delle Isole. Cfr. Istat (2018).

37 I dati Eurostat mostrano che, considerando la quota di persone tra 16 e 74 anni che hanno dichiarato di aver usato Internet negli ultimi tre mesi, l’Italia è tra i Paesi europei ad aver marcato, tra il 2007 e il 2018, una delle più forti accelerazioni, con un aumento di 36 punti percentuali (da 38 a 74%).

38 A titolo esemplificativo può essere ricordato che eBay è stato fondato nel 1995 ed è arrivato in Italia nel 2001, Airbnb rispettivamente 2008 e 2011 e, infine, Uber 2009 e 2013. D’altro canto, le serie storiche Eurostat sull’acquisto di beni o servizi online risalgono per alcuni Paesi al 2002.

Grafico 1
Internauti e totale popolazione per condizione occupazionale (val. %)



Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

Il primo aspetto da sottolineare è che il 59,2% dichiara di possedere un'occupazione³⁹, palesando il fatto che le interazioni economiche online costituiscono per lo più una fonte di reddito integrativa rispetto ad un'occupazione principale (grafico 1). D'altro canto, i dati mostrano come lo svolgimento di queste attività economiche rappresenti un'opportunità anche per quella parte di popolazione in cerca di lavoro o in altra condizione (inattivo, studente o pensionato). Sarebbe importante approfondire tale aspetto per capire quanto l'utilizzo della rete rappresenti una concreta opportunità economica, stante le intrinseche caratteristiche dello strumento (diretto, diffuso e accessibile), tanto da coinvolgere anche una quota di popolazione scoraggiata (altro inattivo) o impegnata nello studio.

Gli internauti, oltre ad essere in quasi il 60% dei casi occupati, sono anche più istruiti rispetto al resto della popolazione: il 53,5% è diplomato e circa il 20%

Tabella 1
Internauti e totale popolazione per titoli di studio (val. %)

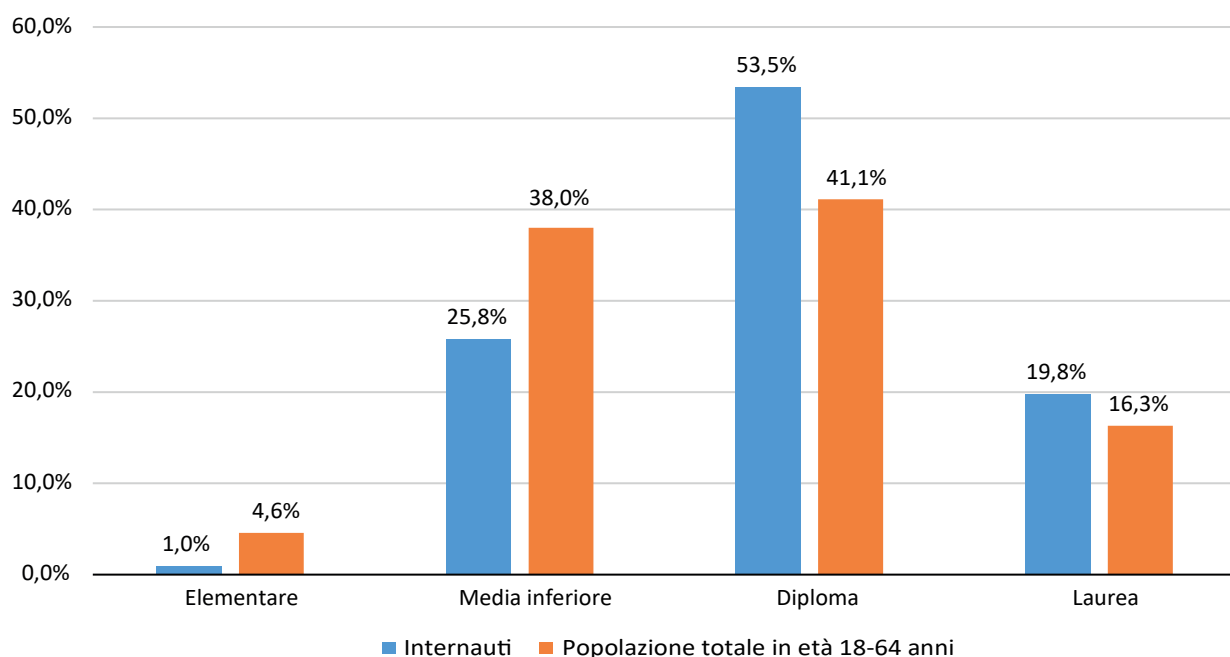
	Internauti	Tot popolazione
Elementare	1,0	4,6
Media inferiore	25,8	38,0
Diploma	53,5	41,1
Laurea	19,8	16,3
Totale	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

è laureato. Fra coloro che possiedono invece, un titolo di studio sino alla licenza media (42,6% della popolazione) solo il 25,8% svolge interazioni economiche online (tabella 1).

³⁹ Nel contributo abbiamo considerato come rilevante la condizione occupazionale soggettiva, dichiarata dall'intervistato e non la sua riclassificazione secondo la struttura ILO. La dimensione occupazionale percepita coglie, infatti, più efficacemente le condizioni del lavoro nella *Gig economy*, spesso non considerato dai lavoratori come una reale occupazione, ma percepito unicamente nella sua unica dimensione reddituale anche per il suo carattere di estrema contingenza.

Grafico 2
Internauti e totale popolazione per classi di età (val. %)



Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

Rispetto alla distribuzione per età, infine, come era lecito aspettarsi, se si confrontano gli internauti con il resto della popolazione, si evidenzia una chiara sovra rappresentazione della classe più giovane e una decisa minor presenza degli adulti e degli anziani. I dati mostrano che, fino a 39 anni, la ripartizione fra classi di età è capovolta e gli internauti sono sovra rappresentati rispetto alla popolazione totale, mentre dai 40 in poi, le percentuali prima si eguagliano per poi rarefarsi nelle successive classi d'età (grafico 2).

È interessante, a questo punto, osservare come il gruppo di persone fin qui considerato si differenzi a

seconda della tipologia di bene/servizio venduto/locato sulla Rete. Iniziando ad analizzare come i tre diversi segmenti si distribuiscono a seconda dell'età, i dati sembrano suggerire che, ad influenzare la distribuzione è la natura del bene o servizio venduto/locato (tabella 2). Lavoratori e venditori online sono più numerosi fra i giovani e gli adulti, mentre il dato si capovolge quando si tratta di intermediazione immobiliare online. Peraltro, la vendita online sembra essere un'attività più trasversale che, ad eccezione degli anziani, caratterizza tutte le età. In altre parole, posto che, come già detto, gli internauti sono nel complesso più giovani, il divario digitale generazio-

Tabella 2
Segmento economia online per classe d'età (val. %)

	da 18 a 24	da 25 a 29	da 30 a 39	da 40 a 49	da 50 a 64	da 65 a 74	Tot
Venditori	22,8	15,6	25,4	21,2	12,4	2,6	100,0
Locatori	8,0	5,5	20,2	21,5	31,2	13,6	100,0
Lavoratori	18,9	25,6	20,5	24,2	9,2	1,7	100,0

Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

Tabella 3
Segmento economia online per condizione occupazionale (val. %)

	Occupato	In cerca	Pensionato	Studente	Altro inattivo	Tot
Venditori	59,8	14,6	2,8	13,4	9,4	100,0
Locatori	62,2	9,1	11,4	5,9	11,4	100,0
Lavoratori	39,3	23,8	1,9	17,1	17,9	100,0

Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

Tabella 4
Segmento economia online per essenzialità del reddito ricavato (val. %)

	Essenziale	Importante	Comodo	Tot
Venditori	6,5	10,3	83,2	100,0
Locatori	18,4	28,6	53,0	100,0
Lavoratori	28,0	22,8	49,2	100,0

Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

nale pesa meno, quando si considera in particolare l'utilizzo della Rete come una interazione economica. In questo caso, la classica distribuzione reddito-capitale per classi di età (Piketty 2014) riemerge, al di là della tecnologia.

Quest'ultimo aspetto (la prevalenza del dato economico al di là della sovrastruttura tecnologica), si evidenzia ancora di più osservando come si distribuiscono i tre segmenti in base alla condizione occupazionale dichiarata (tabella 3) nonché riguardo alle dichiarazioni relative alla essenzialità del reddito ricavato dalla interazione economica online (essenziale, importante, utile)⁴⁰ (tabella 4). Fra coloro che hanno dichiarato di aver ricavato un reddito accettando lavori attraverso una piattaforma, la distribuzione secondo la condizione occupazionale dichiarata, seppur non omogenea, non evidenzia i livelli di

eterogeneità rinvenibili fra le altre due categorie. Chi vende online in quasi il 60% dei casi si è dichiarato occupato; in percentuali minori si è dichiarato in cerca di occupazione e studente. Chi, detenendo un immobile, lo loca tramite la Rete si è soprattutto dichiarato occupato (62,2%), poi in misura uguale inattivo o pensionato (11,4%), mentre sono pochi gli individui che si definiscono in cerca di lavoro e ancor meno numerosi sono, chiaramente, gli studenti.

Inoltre, va rimarcato il paradossoso che, tra gli internauti a fini economici, quelli che si percepiscono in misura minore come occupati (40% contro 60%), sono proprio quelli che mettono a disposizione tramite

la Rete il proprio lavoro.

Il rilievo del reddito realizzato online nell'ambito del bilancio familiare è una ulteriore conferma di quanto fin qui detto. Solo per i venditori online la distribuzione indica il carattere collaterale dell'attività economica 'virtuale': per la stragrande maggioranza di questi il reddito è solo 'comodo', a suggerire una dimensione residuale, o si potrebbe ipotizzare hobbistica della stessa attività. La distribuzione si modifica nel caso in cui il bene detenuto e venduto online siano le proprie energie psico-fisiche, oppure il godimento di bene immobile. In questi ultimi casi, la distribuzione indica la maggiore essenzialità e importanza, nel complesso, dell'interazione economica online, in particolare per quanti lavorano grazie all'intermediazione di una piattaforma (50,8%).

40 A tutti e tre i segmenti si è chiesto: "In relazione al reddito che lei guadagna dalla vendita online (oppure da questa attività lavorativa) quale delle seguenti affermazioni lo descrive meglio?
 - È essenziale per soddisfare le mie esigenze fondamentali.
 - È una componente importante del mio budget, ma non essenziale.
 - Mi fa comodo averlo, ma potrei vivere tranquillamente senza di esso.
 - Nessuna risposta".

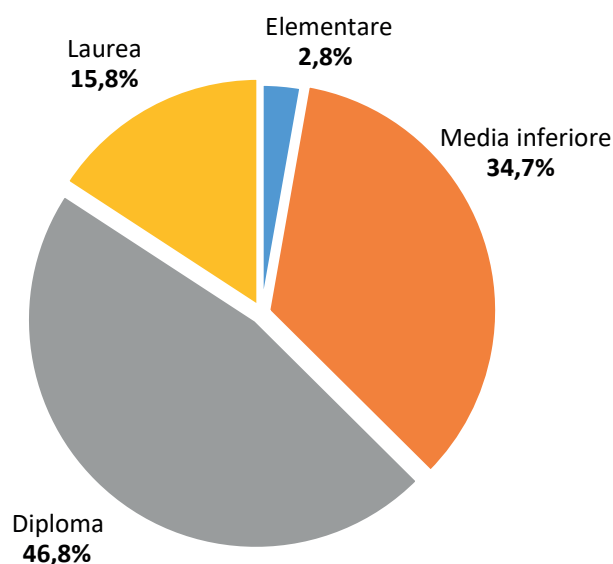
La maggiore fragilità sociale di quest'ultima platea, che d'altra parte riceve da ultimo grande attenzione sociale, scientifica e del policy maker, merita un ulteriore approfondimento cui è dedicato il paragrafo successivo e che costituisce il cuore di questo scritto.

5. I lavoratori delle Labour platform in Italia: giovani, carini e disoccupati?

Secondo i dati dell'indagine Inapp PLUS 2018 gli individui che realizzano attività lavorative tramite piattaforme digitali rappresentano lo 0,5% della popolazione italiana tra i 18 e i 74 anni; quasi paritaria è la composizione di genere, seppure con certa prevalenza maschile (il 54,3% sono uomini e il 45,6% sono donne). Il dato relativo alla quantificazione complessiva del fenomeno si avvicina a quello di rilevazioni relative ad altri contesti nazionali. Anche per gli Stati Uniti, un mercato sicuramente sviluppato, gli studi di Harris e Krueger (2015) segnalano come i lavoratori delle *Labour platform* rappresentino lo 0,4% del totale della forza lavoro; lo stesso dato è stato confermato nelle analisi di Farrell *et al.* (2018).

La maggioranza dei lavoratori delle piattaforme digitali in Italia ha un titolo di studio complessivamente medio-alto. I diplomati sono, infatti, il 46,8% e i laureati quasi il 16% (grafico 3). Anche questo dato trova conferme in altre indagini internazionali. Ad esempio, la seconda indagine COLLEM 2020 (Urzi Brancati e Pesole Fernandez Macias 2020) condotta dalla Commissione europea, evidenzia che la maggioranza dei lavoratori delle LP ha un titolo di studio universitario. Altri studi, come quello condotto nel Regno Unito da Balaram, Warden e Wallace-Stephens (2017), mostrano come questi soggetti tendano ad essere altamente qualificati: in quel contesto infatti il 44% è laureato. Questo fenomeno può essere solo parzialmente motivato dal fatto che esistono LP che richiedono elevati livelli di competenze, come Upwork, Talmix o Amazon Mechanical Turk, per i lavori offerti nel campo della progettazione di software e algoritmi. Probabilmente l'evidenza nasconde, anche in questo contesto, fenome-

Grafico 3
Lavoratori online per titolo di studio (val. %)



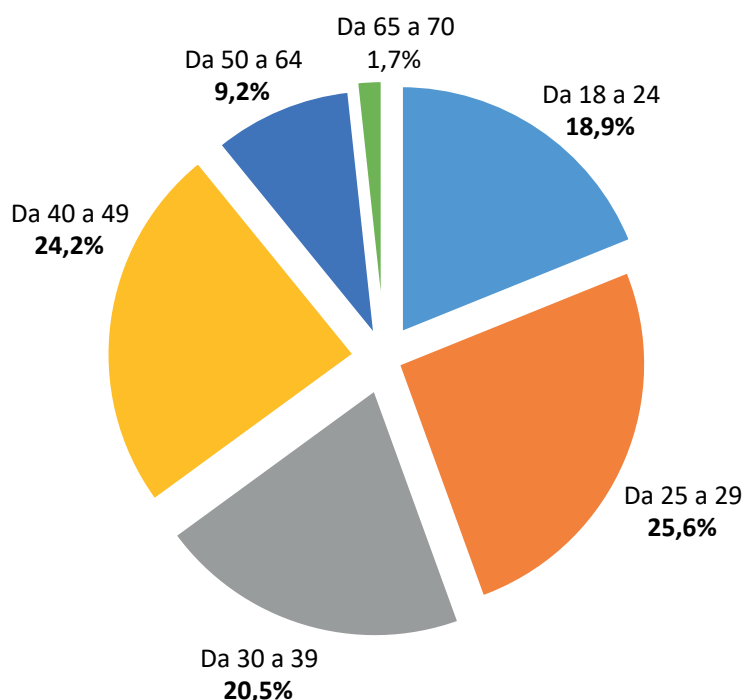
Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

meni di *overeducation*, questione che, peraltro, investe nel complesso il mercato del lavoro italiano (Castagnetti *et al.* 2017). In sostanza, i lavoratori delle LP non appaiono come una forza lavoro scarsamente qualificata, che ripiega sull'economia dei 'lavoretti' per il basso grado di istruzione e formazione, ma in realtà come soggetti con un livello formativo qualitativamente medio-alto.

D'altro canto, la maggioranza dei lavoratori online appartiene alla classe di età dei 25-29enni (25,6%), mentre il secondo gruppo di età più nutrito è rappresentato dai 40-49enni con il 24% circa e il terzo, con il 20,5%, dai 30-39enni (grafico 4). Dunque, si tratta in maggioranza di soggetti che, presumibilmente, hanno concluso il proprio percorso di istruzione/formazione. L'evidenza che ne emerge nel complesso, considerando cioè titolo di studio prevalente ed età, porta ad escludere che si tratti di giovani individui nel pieno del processo di avvicinamento al mercato del lavoro, perché impegnati in percorsi di istruzione o formazione, e fa emergere che si tratti piuttosto di una platea di lavoratori adulti, con un'età spesso sopra i 40 anni, che ha terminato percorsi di scuola secondaria di secondo grado o di studio universitario.

Del resto, tra gli occupati, la professione in prevalenza dichiarata è quella riferita alle professioni in-

Grafico 4
Lavoratori online per classe d'età (val. %)



Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

Tabella 5
Lavoratori online per professione (val. %)

	%
Legislatori, Imprenditori e Alta dirigenza	9,6
Professioni intellettuali, scientifiche	16,1
Professioni tecniche	15,1
Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio	7,0
Professioni qualificate nelle attività	15,6
Artigiani, Operai specializzati e agricoli	15,6
Conduttori di impianti, Operai di macchinari	8,3
Professioni non qualificate	6,4
Forze armate	6,4
Totale	100,0

Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

telleturnali e scientifiche (16%)⁴¹, appunto, quelle caratterizzate da un alto livello di istruzione (tabella 5). Appena inferiore è il numero di occupati che dichiara di svolgere professioni tecniche o qualificate (15%), mentre decisamente inferiori sono le professioni esecutive (7%), o non qualificate (6,4%).

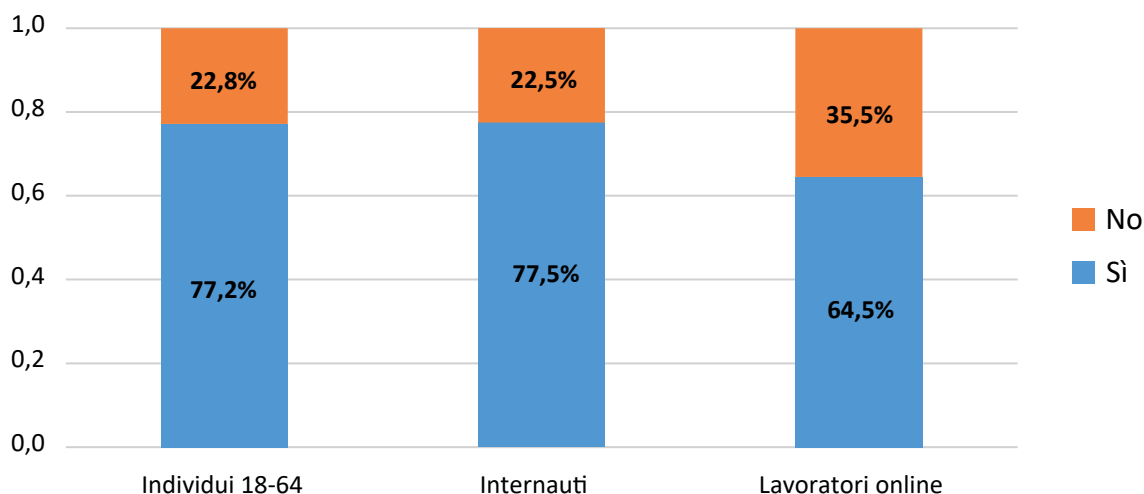
Per approfondire le caratteristiche dei lavoratori, soprattutto in riferimento alla loro capacità reddituale, abbiamo utilizzato un indicatore, presente nell'indagine PLUS, relativo alla capacità di fronteggiare spese impreviste⁴² (grafico 5). Più del 35% dei lavoratori delle piattaforme dichiara di non essere in grado di sostenere queste spese, testimoniando una fragilità reddituale molto più alta di quella registrata sul totale della popolazione italiana 22,8%, ma anche tra gli altri internauti.

Anche l'analisi di Boeri *et. al* (2018) si sofferma sulla capacità dei lavoratori digitali di sostenere spese impreviste. In particolare, a differenza delle altre tipologie di lavoro autonomo o indipendente, i lavoratori tramite piattaforma sembrano meno pronti ad affrontare emergenze finanziarie (spesa imprevista di 500 euro). Ciò potrebbe implicare un maggior utilizzo del credito privato, tramite prestiti bancari, di istituti finanziari o di reti amicali. D'altronde, l'indagine PLUS evidenzia come, per quasi il 50% dei lavoratori online, il reddito percepito dal lavoro delle piattaforme digitali è ritenuto essenziale o quantomeno una componente importante del budget complessivo, cui non potrebbero rinunciare (grafico 6).

41 Tale dinamica sembra confermare in molti casi una condizione di sottoccupazione economica da parte di molti soggetti operanti nelle professioni intellettuali e scientifiche.

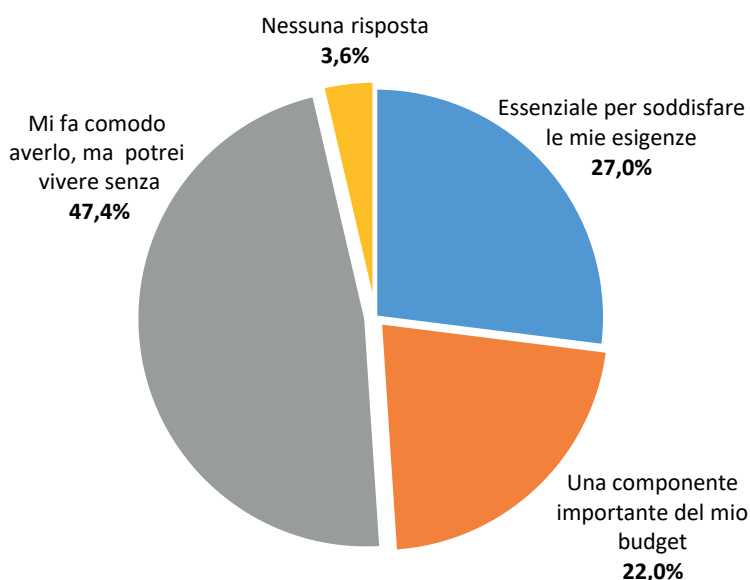
42 La domanda contenuta nell'indagine PLUS è la seguente: "Lei ha dovuto posticipare cure mediche (anche dentistiche) nell'ultimo anno per motivi economici?".

Grafico 5
Capacità di sostenere spese impreviste (val. %)



Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

Grafico 6
Lavoratori online per livello di importanza del reddito ricavato (val. %)



Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

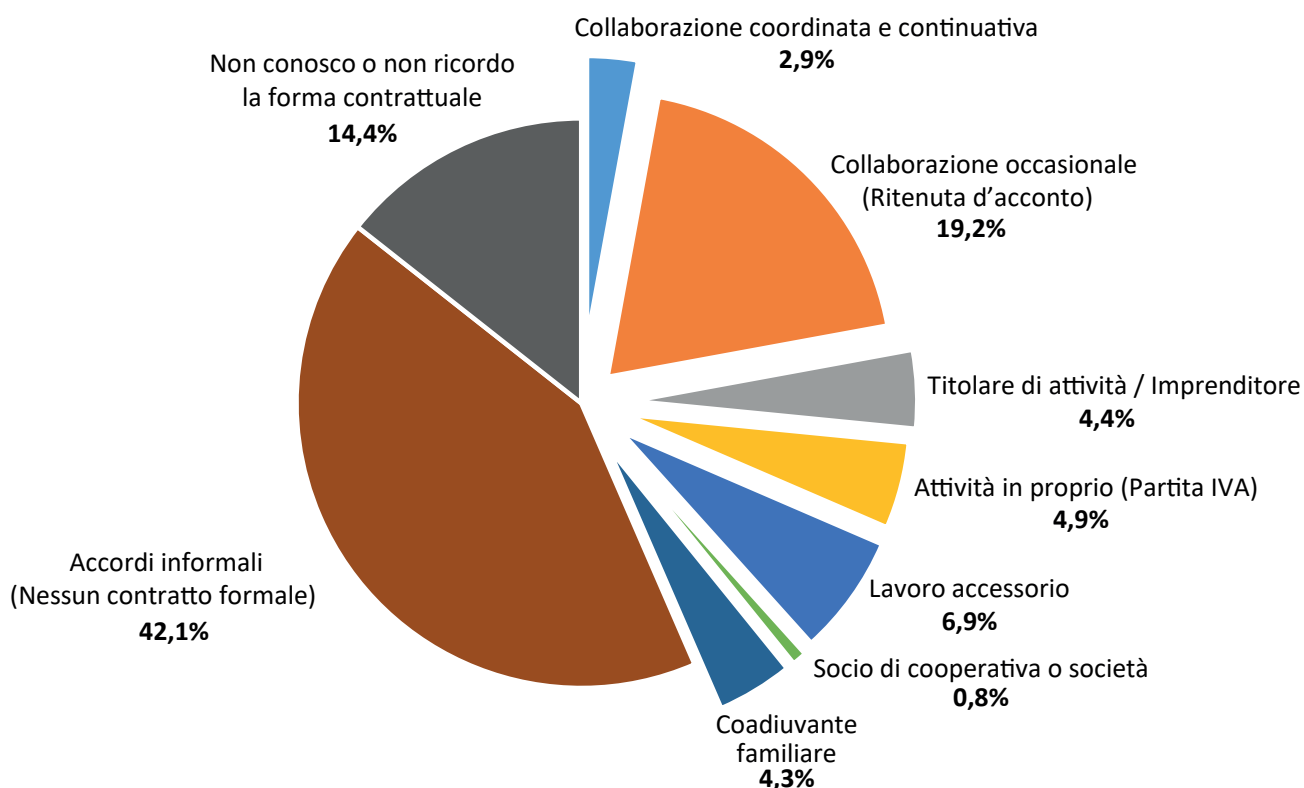
Le evidenze sin qui ricavabili da PLUS (classe anagrafica, difficoltà di fronteggiare spese impreviste ed essenzialità del reddito tramite LP) testimoniano una particolare fragilità economica di tali soggetti; sicché il lavoro su piattaforma, piuttosto che garantire guadagni integrativi residuali, appare piuttosto uno strumento indispensabile per sostenere il bilancio familiare.

Infine, per quanto riguarda le tipologie contrattuali con cui vengono inquadrati i lavoratori delle LP (grafico 7), il settore appare caratterizzato da una evidente informalità e dal ricorso a tipologie contrattuali flessibili, che possono, spesso, assumere tratti degenerativi⁴³.

Il 42% dei lavoratori delle piattaforme dichiara, infatti, di prestare la propria attività unicamente sulla base di accordi informali. La formalizzazione –

⁴³ È noto che l'emergere delle piattaforme di lavoro ha rinvigorito fenomeni già presenti a livello planetario di *fuga dal lavoro subordinato* a scopi elusivi della disciplina di tutela del lavoro. Per un inquadramento della questione *ex multis* si veda Di Stefano (2016).

Grafico 7
Lavoratori online per contratto applicato (val. %)



Fonte: elaborazioni su dati Inapp PLUS 2018

quando avviene – si realizza comunque, nella maggior parte dei casi, con una tipologia contrattuale piuttosto flessibile: la collaborazione autonoma occasionale (19%)⁴⁴. Questi dati evidenziano prestazioni contingenti e frammentate fino ad arrivare alla completa informalità della relazione lavorativa. Questa evidenza può essere anche conseguenza del già ricordato *Technology business model*: l'auto-qualificazione della piattaforma quale mero gestore di servizi tecnologici, porta a escludere la stipula di qualsiasi contratto di lavoro, sia esso autonomo o subordinato, tra LP e utente. In ultima analisi, la generale occasionalità e informalità del rapporto di lavoro, unita alla su sottolineata centralità reddituale del lavoro, potrebbe determina-

re una forte asimmetria, in termini di potere e forza contrattuale, nella relazione tra lavoratore e piattaforma stessa.

6. Conclusioni

Tra tutti gli internauti a scopo di lucro, coloro che mettono a disposizione tramite la Rete le proprie energie psico-fisiche costituiscono il gruppo che, più di altri (chi affitta o vende tramite lo stesso canale), riconosce l'essenzialità del reddito così ricavato. L'immagine restituita dai dati Inapp PLUS appare quindi lontana da una certa narrativa della *Sharing economy*⁴⁵, che presenta il lavoro tramite piattaforma come libera espressione di una autonoma prestazione lavorativa.

44 Sull'analisi delle tipologie contrattuali e sui diversi accordi informali di definizione del rapporto per i *crowdworkers* del settore del food delivery (rider) si rimanda al lavoro di Cavallini (2017).

45 Si veda ad es. Uber (2018).

va, libera da vincoli temporali e di luogo, svolta saltuariamente negli spazi di tempo lasciati liberi da altre attività, ad esempio per garantire reddito a giovani e studenti tra un esame universitario e l'altro. *Be Your Own Boss*, lo slogan di Uber, è uno dei più noti dell'Economia della Condivisione. Tale narrativa quindi tende a evidenziare la radicale autonomia del lavoro su piattaforma (*Independent contractor business model*) e la mancanza di qualsiasi forma di rigidità e gerarchia organizzativa, sottolineando la completa flessibilità della prestazione offerta. Obiettivo è l'esclusione di qualsiasi continuità organizzativa con il lavoro e l'organizzazione della produzione di stampo fordista e post-fordista (Kipli 2015), rispetto alla quale si afferma la radicale discontinuità⁴⁶. Secondo alcuni autori (De Stefano e Aloisi 2020), tale narrativa sembra, in effetti, aver assunto una dimensione ideologica non confutabile.

Nella realtà, però, già molti studi e indagini quantitative hanno offerto un'immagine diversa del lavoro su piattaforma (Piasna 2020), evidenziandone maggiormente i lati oscuri, di precarietà e contingenza delle prestazioni offerte, e sottolineando la presenza di forme di controllo e organizzazione delle prestazioni digitalizzate non dissimili dai modelli di organizzazione post-fordisti, svolte, però, in completa assenza di qualsiasi forma di protezione sociale e di tutela collettiva riconosciuta (Huws 2014).

Indubbiamente la nostra analisi e i dati offerti sembrano giustificare per lo meno una rimediazione della ricordata narrativa della *Sharing economy*: in Italia il lavoro su piattaforma appare popolato da individui istruiti e adulti, che, a fronte di maggiori difficoltà di arrivare alla fine del mese, si rivolgono alle piattaforme per ricavare una fonte di reddito primario per garantire forme minime di riproduzione sociale per loro

stessi e la propria famiglia, peraltro in una condizione di estrema informalità e debolezza della relazione lavorativa. In sintesi, una condizione di forza lavoro "scalabile a domanda"⁴⁷, dimensione organizzativa del lavoro generatesi durante la rivoluzione produttiva della *lean production*, negli anni di affermazione del taylorismo-postfordista (Womack *et al.* 2008).

L'economia delle piattaforme di lavoro, più che rappresentare una condivisione di spazi e tempi di lavoro con maggiori vantaggi e opportunità per tutti, consumatori e lavoratori, posta l'incerta natura e la scarsa formalizzazione dei rapporti di lavoro, potrebbe comportare la dispersione di tutele, garanzie e controlli. La promessa di maggiori opportunità per tutti potrebbe cioè ridurre quelle di questi lavoratori, indebolendo le forme di garanzia e tutela del lavoro storicamente raggiunte.

Per attenuare questi rischi, nel 2019, è intervenuto il Legislatore italiano. Il giudizio su questa recentissima disciplina, allo stato attuale, non può che essere sospeso. Sebbene, la disciplina settoriale intervenga sui punti cruciali, anche tra quelli che emergono dalle nostre evidenze empiriche (informalità, compensi e tutela della salute e sicurezza), tuttavia non si fa cenno alle tutele sindacali (diversamente da altri Paesi). Quanto alla, forse più importante, nuova e più ampia nozione di etero-organizzazione, con secca applicazione delle tutele del lavoro subordinato, pesa comunque la necessità dell'intermediazione giudiziale e l'incertezza dell'interpretazione giurisprudenziale. Probabilmente è ancora più auspicabile di prima l'intervento delle Parti sociali, autorizzate a tal fine dalla stessa legge. Ma le prime avvisaglie, da quest'ultimo punto di vista, non solo delle migliori, perché rischiano perlomeno di generare altre incertezze interpretative⁴⁸.

46 Si veda in proposito il ritratto di un rider promosso dalla community di Deliveroo (<https://it.roocommunity.com/>): "Cosa ti piace di più del fatto di essere un rider Deliveroo? Sono rider da due mesi e non trovo nessun difetto. Mi piace la possibilità di essere flessibile, di decidere quali consegne effettuare e quali rifiutare. Mi piace l'idea di non essere chiuso in ufficio e dover rispondere a un capo, sei tu che scegli!".

47 Questa è la definizione che Amazon Mechanical Turk dà degli utenti che offrono i propri servizi su quella piattaforma. Sul punto si consenta di rimandare a De Minicis (2018).

48 Mentre si scrive è stato sottoscritto un accordo collettivo tra Assodelivery, l'associazione datoriale che raccoglie le maggiori imprese italiane del settore, con una sigla sindacale (UGL), supplendo, in parte, alla disciplina legale (vedi qui <https://bit.ly/3jzxhQ2>). Al di là dei contenuti dell'accordo (per un primo commento, con giudizi opposti, si vedano Caruso (2020) e De Stefano e Aloisi (2020)), si tratta di un accordo separato che spacca il fronte sindacale, in quanto osteggiato dalle principali sigle confederali (CGIL, CISL e UIL), la cui *stabilità* legale è messa in forse proprio dalla sua genesi.

Comunque, accanto a tale regolazione legale volta a garantire una base di tutele fondamentali, è anche urgente una parallela struttura di tecno-regolazione, volta a verificare il rispetto delle norme legali o contrattuali, rendendo trasparente e tracciabile la relazione tra lavoratore e piattaforma. Una struttura tecnologica digitale pubblica in grado, anche mediante un conto personale (app) attivabile da tutti i lavoratori, di registrare tutte le prestazioni lavorative

realizzate. In tal senso, in un'altra sede (De Minicis *et al.* 2019) abbiamo proposto un modello di tecno-regolazione che potrebbe rappresentare un punto di partenza per una prima sperimentazione da estendere poi a tutto il lavoro discontinuo, con l'obiettivo finale di ricostituire *ex post*, tramite una struttura pubblica e tecnologica, una continuità reddituale e professionale di carriere lavorative frammentate e contingenti.

Bibliografia

- Aloisi A., De Stefano V. (2019), Il decreto riders fuori tempo massimo: un anno di attesa per consegnare un "pacco", *diritticomparati.it*, 4 ottobre <<https://bit.ly/2twgp7U>>
- Balaram B., Warden J., Wallace-Stephens F. (2017), *Good Gigs: A fairer future for the UK's gig economy*, London, RSA <<https://bit.ly/3d9fLzS>>
- Boeri T., Giupponi G., Krueger A.B., Machin S.J. (2018), *Social Protection for Independent Workers in the Digital Age*, Milano, Fondazione Rodolfo De Benedetti <<https://bit.ly/3nxOxaT>>
- Urzi Brancati M.C., Pesole A., Fernandez Macias E. (2020), *New evidence on platform workers in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union <<https://bit.ly/3jLHT0>>
- Busch C., Schulte-Nölke H., Wiewiórowska-Domagalska A., Fryderyk Z. (2016), The Rise of the Platform Economy. A New Challenge for EU Consumer Law?, *Journal of European Consumer and Market Law*, n.1, pp.3-9
- Capponi F. (2019), Collaborazioni etero-organizzate e certificazione dei contratti: i possibili effetti della legge n.128/2019 di conversione del D.L. n. 101/2019, *Bollettino ADAPT*, n.39 <<https://bit.ly/2L7vNQZ>>
- Caruso B. (2020), Contratto dei rider, un primo passo, *Lavoce.info*, 24 settembre <<https://bit.ly/2GAZWG6>>
- Castagnetti C., Rosti L., Toepfer M. (2017), *Overeducation and the Gender Pay Gap in Italy. A Double Selectivity Approach*, DEM Working Papers Series n.144, Pavia, Università di Pavia <<https://bit.ly/2HMUFWd>>
- Cavallini G. (2017), *Foodora, Deliveroo & Co.: le fattispecie della gig-economy italiana, tra previsioni contrattuali ed effettive modalità di esecuzione del rapporto, paper presentato in occasione del Convegno internazionale di studio impresa, lavoro e non lavoro nell'economia digitale*, Università degli studi di Brescia, 12 e 13 Ottobre <<https://bit.ly/2LiNeOA>>
- Dagnino E. (2019), *Note tecnico-giuridiche al decreto-legge 3 settembre 2019, n. 101, e i prevedibili impatti sul settore del delivery*, Working Paper Adapt n.4, Modena, Adapt University Press <<https://bit.ly/2ZbtKlc>>
- Daugareilh I., Degryse C., Pochet P. (2019), *The platform economy and social law: Key issues in comparative*, ETUI Working Paper n.10, Brussels, ETUI <<https://bit.ly/3hC2VfO>>
- De Luca Tamajo R. (2019), La sentenza della Corte di Appello di Torino sul caso Foodora. Ai confini tra autonomia e subordinazione, *LavoroDirittiEuropa*, n.1 <<https://bit.ly/3rP5uzR>>
- De Minicis M. (2018), Precari e capitale, socializzazione e contingenza della forza lavoro, *Economia & lavoro*, n.1, pp.121-130
- De Minicis M., Donà S., Lettieri N., Marocco M. (2019), Disciplina e tutela del lavoro nelle digital labour platform. Un modello di tecnoregolazione, *Economia & Lavoro*, n.3, pp.89-106
- De Stefano V. (2016), *The rise of the «just-in-time workforce». On-demand work, crowdwork and labour protection in the «gig-economy»*, Conditions of work and employment series n.71, Geneve, ILO <<https://bit.ly/3iKh6yr>>
- De Stefano V., Aloisi A. (2020), Il pacco è servito. Note sull'accordo tra Assodelivery e Ugl riders, *La Rivista il Mulino*, 18 settembre <<https://bit.ly/3deMp2V>>
- De Stefano V., Kountouris N. (2019), *New trade union strategies for new forms of employment*, Brussels, ETUC <<https://bit.ly/36FZy1r>>
- De Stefano V., Wouters M. (2019), *Should digital labour platforms be treated as private employment agencies?*, Foresight Brief series n.7, Brussels, ETUI <<https://bit.ly/2GGEG1N>>
-

- Faioli M. (2018), Gig Economy and Market Design. Why to Regulate the Market of Jobs Carried Out Through Digital Platforms, *Economia&Lavoro*, III, pp.1-15
- Farrell D., Fiona G., Amar H. (2018), *The Online Platform Economy in 2018: Drivers, Workers, Sellers, and Lessors*, New York, JPMorgan Chase Institute
- Giubboni S. (2020), I Riders e la Cassazione, *Eticaeconomia.it*, 12 marzo <<https://bit.ly/2Wfa3G6>>
- Giubboni S. (2019), I riders e la legge, *Eticaeconomia.it*, 2 dicembre <<https://bit.ly/2PZdXy9>>
- Giubboni S. (2017), Il Jobs act del lavoro autonomo: commento al capo I della legge n. 81/2017, *Giornale di Diritto del Lavoro e di Relazioni Industriali*, n.155, pp.471-495
- Harris S., Krueger A. (2015), *A Proposal for Modernizing Labor Laws for Twenty-First-Century Work: The "Independent Worker"*, Discussion Paper n.10, Washington, The Hamilton Project <<https://bit.ly/38QgzHf>>
- Huws U. (2014), *Labor in the Global Digital Economy. The Cybertariat Comes of Age*, New York, NY University Press
- Ichino P. (2019), Per proteggere i rider via le collaborazioni autonome, *Lavoce.info*, 25 ottobre <<https://bit.ly/38W5rBo>>
- Ichino P. (2017), *I platform workers, le umbrella companies e l'aggiornamento necessario del diritto del lavoro*, *Relazione svolta al convegno promosso dall'Associazione Giuslavoristi Italiani, Torino, 15 settembre 2017* <<https://bit.ly/3jWnZ0E>>
- Ilsøe Anna (2020), *The Hilf agreement. Negotiating the platform economy in Denmark*, Research paper n.176, Copenhagen, FAOS <<https://bit.ly/3jU57zH>>
- Inapp, Guarascio D. (a cura di) (2018), *Report sull'economia delle piattaforme digitali in Europa e in Italia*, Inapp Report n.7, Roma, Inapp <<https://bit.ly/2MhF7BI>>
- Istat (2018), *Cittadini, imprese e ITC*, Report statistiche, 18 gennaio, Roma, Istat <<https://bit.ly/2Do0Lho>>
- Magnani M. (2019), La disciplina legislativa del lavoro tramite piattaforma, *Bollettino ADAPT*, n.31 <<https://bit.ly/2EApQ8E>>
- Martino V. (2019), La riforma delle collaborazioni etero-organizzate e le nuove tutele per i riders, *LavoroDirittiEuropa*, n.3 <<https://bit.ly/2Z8jdnh>>
- Natale P. (2019), Una ricerca sul campo: la differenza fra narrazione e realtà, *LavoroDirittiEuropa*, n.1 <<https://bit.ly/2K2issP>>
- Novella M. (2019), Il rider non è lavoratore subordinato, ma è tutelato come se lo fosse, *Labour & Law Issues*, 5, n.1 <<https://bit.ly/2Z6gVoB>>
- Pacella G. (2017), Drivers di Uber: confermato che si tratta di workers e non di self-employed, *Labour & Law Issues*, 3, n.2, pp.48-62
- Paoletti M. (2019), Ciclofattorini una sentenza interessante un problema ancora molto aperto, *LavoroDirittiEuropa*, n.1, <<https://bit.ly/38SUrLa>>
- Perulli A. (2003), *Economically dependent/quasi subordinate (parasubordinate) employment: legal, social and economic aspects*, Report for DG Employment and Social Affairs, Brussels
- Piasna A. (2020), *Counting Gigs: How Can we Measure the Scale of Online Platform Work?*, ETUI Research Paper-Working Paper n.6, Brussels, ETUI <<http://bit.ly/3nd0eTd>>
- Piketty T. (2014), *Il capitale nel XXI secolo*, Milano, Bompiani
- Prassl J., Risak M. (2017), Sottosopra e al rovescio: le piattaforme di lavoro on demand come datori, *Rivista Giuridica del Lavoro e della Previdenza Sociale*, I, pp.219 ss.
- Ratti L. (2016), *Precarious Digital Work and the Role of Online Platforms. The Inefficacy of Traditional Tests and the Need for an Indirect Approach*, *ReMarkLab Final Conference: New Foundations of Labour Law in the Globalised Market Economy?*, Stockholm, 19-20 May 2016
- Risak M. (2017), *Fair Working Conditions for Platform Workers*, Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung International Policy Analysis <<https://bit.ly/2krIcDd>>
- Salonia R., Petrucci C. (2019), La legge n. 128/2019, di conversione del decreto legge n. 101/2019, conferma che i "Riders" sono collaboratori eterorganizzati, *Diritto24*, 12 novembre <<https://bit.ly/2KL3V56>>
- Santoro Passarelli G. (2017), Il lavoro eterorganizzato, coordinato, agile e telelavoro: un puzzle non facile da comporre in un'impresa in via di trasformazione, *DRI*, n.1, p.771-790
- Santoro Passarelli G. (2020), Sui lavoratori che operano mediante piattaforme anche digitali, sui riders e il ragionevole equilibrio della Cassazione 1663/2020, *LavoroDirittiEuropa*, n.1 <<https://bit.ly/34A2P28>>
- Sarzana M. (2019), Assicurare flessibilità e sicurezza nel rapporto di lavoro con i riders, *LavoroDirittiEuropa*, n.1 <<https://bit.ly/2wYewT5>>

-
- Scacchetti T., Fassina L. (2019), La tutela del lavoro nell'economia delle piattaforme note di politica del diritto e di politica sindacale a margine della sentenza foodora, *LavoroDirittiEuropa*, n.1 <<http://bit.ly/3rQmqWu>>
- Srnicsek N. (2017), *Platform Capitalism*, Cambridge, Polity Press
- Tullini P. (2019), Le collaborazioni etero-organizzate dei riders: quali tutele applicabili, *LavoroDirittiEuropa*, n.1 <<https://bit.ly/2TRjM42>>
- Uber (2018), *White Paper on work and social protection in Europe*, San Francisco, Uber <<https://bit.ly/2XnZHFG>>
- Vidiri G. (2019), Subordinazione e autonomia nel diritto del lavoro che cambia, riflessioni sul caso "Foodora", *LavoroDirittiEuropa*, n.1 <<https://bit.ly/3d4H3qP>>
- Waas B. (2017), Crowdwork in Germany, in Waas B., Liebman W.B., Lyubarsky A., Kezuka K., *A Comparative Law Perspective*, Francofort, Bund-Verlag GmbH, pp.142-186 <<https://bit.ly/30I4ule>>
- Womack J., Jones D.T., Roos D. (2008), *The Machine That Changed the World. The Story of Lean Production*, New York, Free Press
-

Massimo De Minicis

m.deminicis@inapp.org

Ricercatore Inapp si occupa di welfare, mercato del lavoro, indebitamento privato, precariato, populismo, reddito minimo, reddito di base. Oggetto delle sue ricerche è anche lo studio del ciclo produttivo delle piattaforme di lavoro digitalizzate.

Profilo Scholar: <https://bit.ly/35IXWL4>

Manuel Marocco

m.marocco@inapp.org

Ricercatore Inapp e responsabile del Gruppo di ricerca *Innovazione tecnologica, relazioni industriali e mercato del lavoro*. Si occupa di politiche attive, ammortizzatori sociali, lavoro atipico e relazioni industriali.

Profilo Scholar: <https://bit.ly/35iGiYM>

Silvia Donà

ext.s.dona@inapp.org

Assegnista di ricerca Inapp e Professore a contratto in Diritto del lavoro presso l'Università Sapienza di Roma. È cultore di Diritto del lavoro e sindacale nella cattedra di Diritto del lavoro nel corso di laurea in Giurisprudenza all'Università Sapienza di Roma. È docente al master di II livello di Diritto del lavoro e della previdenza sociale all'Università Sapienza di Roma. Socia dell'Associazione Italiana di Diritto del lavoro e della Sicurezza Sociale (AIDLASS). Ha conseguito il dottorato in Diritto del lavoro presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.

Per collaborare alla rivista

La Rivista pubblica articoli sui temi legati a monitoraggio, analisi e valutazione delle politiche del lavoro, dell'istruzione, della formazione, delle politiche sociali e, in generale, tutte le politiche economiche che hanno effetti sul mercato del lavoro.

Sinappsi pubblica solo articoli inediti. I contributi non possono pertanto riguardare articoli già pubblicati, anche solo in parte, su altre riviste italiane e straniere o essere contemporaneamente proposti ad altre riviste per la pubblicazione.

I contributi possono essere proposti in lingua italiana o in lingua inglese.

Le opinioni espresse dagli autori non impegnano la responsabilità di Sinappsi, né quella dell'Inapp.

Le proposte di contributo in formato word vanno inviate all'indirizzo di posta elettronica sinappsi@inapp.org.

I testi devono essere corredati dagli allegati (vedi *infra*).

Procedure

Ogni proposta, dopo la verifica della presenza dei requisiti minimi di pubblicabilità (rispetto delle norme editoriali) è soggetta all'esame preliminare del Comitato editoriale. Se giudicato coerente con gli obiettivi e gli standard qualitativi della Rivista, il testo è sottoposto, in forma anonima, al giudizio di due referee (*double blind peer review*, ovvero autori e revisori reciprocamente sconosciuti).

Il testo inviato ai revisori non deve pertanto contenere informazioni sull'identità degli autori. Questi sono quindi tenuti a minimizzare le autocitazioni e qualsiasi altro connotato che possa favorire la loro identificazione da parte dei revisori.

Il processo di revisione da parte dei referee potrà dar luogo a uno dei seguenti esiti: accettazione; accettazione subordinata a modifiche minori; accettazione subordinata a modifiche rilevanti; da sottomettere a riesame previa modifiche e senza impegno di successiva accettazione; rifiuto. L'accettazione subordinata a modifiche prevede la revisione da parte degli autori, che dovranno rendere evidenti nel testo le modifiche effettuate.

Quando l'articolo è accettato per la pubblicazione, gli autori trasferiscono automaticamente all'Inapp ogni diritto di copyright, garantendo la possibilità della più ampia diffusione.

Agli autori sarà consegnata la prima bozza per la correzione, con l'invito a restituirla entro una data prefissata. Sulla prima bozza potranno essere apportate solo modifiche marginali.

La correzione della seconda bozza sarà eseguita a cura della Redazione.

Allegati

L'articolo va corredato con:

- una breve nota biografica (circa 600 caratteri spazi inclusi), elaborata in base al seguente modello: «Ricercatore/trice, assegnista (oppure insegna) presso l'Istituto/Università (Denominazione). Aggiungere eventualmente, altri incarichi di prestigio. Fra le pubblicazioni recenti si segnalano: (indicare un max di due lavori). Indirizzo e-mail»;
- dichiarazione, sotto propria responsabilità, di originalità della proposta (presente all'interno della scheda di accompagnamento);
- abstract in italiano e abstract in inglese di max 600 caratteri ciascuno, spazi inclusi;
- tre parole chiave in italiano e tre corrispondenti keyword in inglese;
- il file in formato .excel delle figure e dei grafici inseriti anche nel testo, un elemento per foglio, con numerazione corrispondente a quanto indicato nell'articolo.

Norme bibliografiche

REQUISITI DELLA BIBLIOGRAFIA

- deve essere *unica e collocata alla fine del lavoro*;
- deve indicare esclusivamente le opere citate nel testo e nelle note ed essere aggiornata;
- deve prevedere *l'ordine alfabetico* per cognome dell'autore o del curatore, del primo autore o curatore nel caso di più nomi, e *l'ordine cronologico* di pubblicazione delle opere dalla più recente alla meno recente (per opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno, si usino le indicazioni a, b, c);
- i lavori di più autori vanno riportati con tutti i nomi.

MONOGRAFIE

Autori:

Cognome autore e iniziali puntate del nome (anno tra parentesi), *Titolo del volume in corsivo*. Se è presente, il *sottotitolo va sempre in corsivo preceduto dal punto*, Luogo, Editore

Nel caso di più autori, mettere tutti gli autori separati da virgole.

Curatori:

Cognome curatore e iniziali puntate del nome (a cura di) (anno tra parentesi), *Titolo del volume in corsivo*. Se è presente, il *sottotitolo va sempre in corsivo preceduto dal punto*, Luogo, Editore

Per i testi stranieri mettere (eds.) al posto di (a cura di) nel caso di più curatori, (ed.) nel caso di curatore unico. Nel caso di più curatori, mettere tutti i curatori separati da virgole.

Se la monografia fa parte di una collana, inserire nome della collana e relativo numero dopo il titolo.

ARTICOLI DI RIVISTE/PERIODICI

Cognome autore e iniziali puntate del nome (anno tra parentesi), Titolo dell'articolo in tondo. Se è presente, il *sottotitolo va preceduto dal punto*, *Titolo del periodico/rivista in corsivo*, annata*, numero anno reso con n. e numero in cifre, pagine di inizio e fine articolo reso con pp. ...-... (senza spazio dopo il punto. Es.: pp.33-45).

Nel caso di più autori, mettere tutti gli autori. Se presente, inserire il DOI tra parentesi uncinata < > senza spazi dopo e prima.

ESTRATTI DA MONOGRAFIE

Cognome autore e iniziali puntate del nome (anno tra parentesi), Titolo dell'estratto in tondo. Se è presente, il *sottotitolo va preceduto dal punto*, in Cognome autore e iniziali puntate del nome, *Titolo del volume in corsivo*, Luogo, Editore, pagine di inizio e fine articolo reso con pp. ...-... (senza spazio dopo il punto. Es.: pp.40-60).

Nel caso di più autori, mettere tutti gli autori.

Se il volume di estrazione è a cura di, seguire le indicazioni per i volumi con curatore.

TESTI INAPP

I testi Inapp seguono le indicazioni precedenti. Le monografie però devono SEMPRE riportare Inapp fra gli autori o curatori.

* Annata: insieme di fascicoli di un periodico pubblicati nel corso di un anno o di un periodo editoriale determinato. Fonte <<http://elearning.unimib.it/mod/glossary/view.php?id=13076>>

LETTERATURA GRIGIA

La letteratura grigia segue le precedenti indicazioni rispetto al metodo Autore/Data. È necessario riportare sempre tutti gli elementi utili a rintracciare la pubblicazione:

Autori/Ente autore (anno), titolo del contributo, *informazioni aggiuntive*. Se disponibili, riportare il link al documento e/o il DOI tra parentesi uncinata < > senza spazi dopo e prima.

GIURISPRUDENZA

Organo giurisdizionale emanante (Cassazione, Tribunale, Consiglio di Stato), tipo di atto adottato (Sentenza, Ordinanza, Decreto), sezione dell'organo emanante (non sempre presente), data della pronuncia, numero o nome delle parti (non sempre previsto. Se c'è il nome della parte dopo la data si tratta di un provvedimento della giurisdizione penale).

LEGISLAZIONE

In ogni capitolo la prima citazione deve essere completa.

(Es. D.P.R. 26 luglio 1976 n.752, Norme di attuazione dello statuto speciale della Regione Trentino- Alto Adige in materia di ...)

Le citazioni successive possono essere in forma abbreviata.

(Es. D.P.R. n.752/1976)

La citazione degli articoli deve consentire l'individuazione precisa della disposizione normativa.

(Es. art. 5, comma 2, D.P.R. n.752/1976)

Citazioni all'interno del testo: legge n.150/2000, oppure L. n.150/2000

RISORSE ELETTRONICHE

Le risorse elettroniche seguono le indicazioni precedenti rispetto al metodo Autore/Data. È SEMPRE necessario mettere il link al testo e/o pagina web di riferimento. Per le pagine inserire la dicitura (consultato il ...).

È comunque preferibile riportare le url brevi, utilizzando ad es. il sito <https://bitly.com/> per la trasformazione.

ESEMPI

MONOGRAFIE

Campbell J.L., Pedersen O.K. (2014), *The national origins of policy ideas. Knowledge regimes in the United States, France, Germany and Denmark*, Princeton, Princeton University Press

Facchini C. (a cura di) (2008), *Conti aperti. Denaro, asimmetrie di coppie e solidarietà tra le generazioni*, Bologna, Il Mulino

Eichbaum C., Shaw R. (eds.) (2010), *Partisan Appointees and Public Servants, an International Analysis of the Role of the Political Adviser*, Cheltenham UK, Edward Elgar Publishing Limited

Eichhorst W., Wintermann O. (2005), *Generating Legitimacy for Labor Market and Welfare State Reforms. The Role of Policy Advice in Germany, the Netherlands and Sweden*, IZA Discussion Paper n.1845, Bonn, IZA <<https://bit.ly/2RR3BDA>>

ARTICOLI DI RIVISTE/PERIODICI

Craft J., Halligan J. (2017), Assessing 30 years of Westminster policy advisory system experience, *Policy Sciences*, 50, n.1, pp.47-62 <DOI 10.1007/s11077-016-9256-y>

ESTRATTI DA MONOGRAFIE

Pattyn V., van Voorst S., Mastenbroek E., Dunlop C. A. (2017), Policy evaluation in Europe, in Ongaro E., Van Thiel S., *The Palgrave Handbook of Public Administration and Public Management*, Bristol, Policy Press, pp.105-11

TESTI INAPP

Monografie

Inapp, Checucci P., Fefè R., Scarpetti G. (a cura di) (2017), *Età e invecchiamento della forza lavoro nelle piccole e medie imprese italiane*, Inapp Report n.3, Roma, Inapp

Paper

Quaranta R., Ricci A. (2017), *Riforma delle pensioni e politiche di assunzione. Nuove evidenze empiriche, italiane*, Inapp Paper n.3, Roma, Inapp

Sinapsi

Cassese S. (2018), Evoluzione della normativa sulla trasparenza, *Sinapsi*, VIII, n.1, pp.5-7

LETTERATURA GRIGIA

Schulz M., Bressers D., van der Steen M., van Twist M. (2015), Internal Advisory Systems in Different Political-Administrative Regimes, *Prepared for the International Conference on Public Policy (ICPP) T08P06 – Comparing policy advisory systems at the second International Conference on Public Policy, Milan 2015*

Comité de suivi du Cice, France Stratégie (2016), Comité de suivi du Crédit d'impôt pour la compétitivité et l'emploi. Rapport 2016, *Evaluation, Septembre 2016* <<https://bit.ly/2DeDsGv>>

GIURISPRUDENZA

Corte Costituzionale

Corte cost. 25 luglio 1995 n.376, in *Giur. cost.*, 1995, XL, 4, p.2750 ss.

Corte di Cassazione

Cass., sez. III, 14 ottobre 1991 n.10763, in *Dir. Trasp.*, 1993, VI, 3, p.847 ss.

Cass. pen., sez.un., 26 marzo 2003, in *Cass. pen.*, 2003, XLIII, 9, p.2579 ss.

Cass. pen., sez. VI., 3 novembre 2001, in *Riv. pen.* 2002, 1, p.31 ss.

Cass. civ., sez. lavoro, 29 maggio 1998, n.5348 Cass. pen., sez. I, 30 aprile 1992, Idda, in *C.E.D. Cass. Pen.*, n.190564

Cass. pen, sez. un., 6 novembre 1992, Martin, in *Cass. Pen.*, 1993, XXXIII, 2, p.280

Cass. pen., sez. IV, 21 ottobre 2005, in *Dir. Pen. Proc.*, 2006, XII, 2, p.200

Cass. pen., sez. V, d 24 ottobre 2002, De Vecchis, in *Guida dir.*, 2003, X, 10, p.86

Consiglio di Stato

Cons. Stato, sez. IV, 14 giugno 2005 n.3120, in *Foro Amm. CDS*, 2005, IV, 6, p.1728 ss.

Corte dei conti

Corte conti 16 luglio 2010 n.15, in *Riv. corte conti*, 2012, LXV, 3-4, p.10

Corte d'Appello

App. Napoli 3 novembre 2008, in *Foro it.*, 2009, CXXXIV, 5, pt. I, p.1476 ss.

Corte d'Assise

Corte Assise Milano 15 febbraio 2006, in *Giur. merito*, 2007, XXXIX, 3, p.783 ss., con nota di L.D. CERQUA

Tribunale

Trib. Roma 27 giugno 2005, in *Lavoro nella giur.*, 2007, XV, 3, p.283, con nota di B. DE MOZZI

Tribunale Amministrativo Regionale

Tar Bari Puglia 6 aprile 2005 n.1376, in *Foro amm.TAR*, 2005, IV, 4, p.1214

Pretura

Pretore di Gubbio ord. 12 febbraio 1957, in *Giur. cost.*, 1957, II, 1, p.127 ss.

Corte di Giustizia dell'Unione europea

Corte Giust., 28 giugno 1978, C-70/77, *Simmenthal c. Amministrazione delle Finanze*, in *Racc.*, 1978, p.453

Corte internazionale di Giustizia

Corte internazionale di Giustizia, sentenza del 27 giugno 1986, Attività militari e paramilitari contro il Nicaragua

Corte penale internazionale

Corte penale internazionale, Prima Camera di I grado, 14 marzo 2012, Thomas Lubanga Dyilo

Corte europea dei Diritti dell'Uomo

C. eur. Dir. Uomo, 12 febbraio 2013 – Ricorso n.24 818/03 – causa Armando Iannelli c. Italia

C. eur. Dir. Uomo, sentenza del 24 ottobre 1986, nel caso Agosi contro Regno Unito

LEGISLAZIONE

- D.L. 27 giugno 1997 n.185
- D.M. 5 marzo 1999
- D.Lgs. 29 marzo 1993 n.119
- L. 13 febbraio 2001 n.45
- Art. 456 c. c.
- Art. 16, comma 4, lett. a, L. 28 gennaio 1994 n.84
- Art. 1 reg. CEE n.4056/86 del 22 dicembre 1986
- Regolamento n.1254/2008/CE della Commissione, che modifica il regolamento (CE) n.889/2008 recante modalità di applicazione del regolamento (CE) n.834/2007 del Consiglio relativo alla produzione biologica e all'etichettatura dei prodotti biologici, per quanto riguarda la produzione biologica, l'etichettatura e i controlli, in GU L 337 del 16.12.2008
- Direttiva n.70/50/CEE della Commissione, 22 dicembre 1969, in GUCE L 13, 19.1.1970

RISORSE ELETTRONICHE

Guarascio D., Sacchi S. (2017), *Digitalizzazione, automazione e futuro del lavoro*, Roma, Inapp
<<https://bit.ly/2Mht4kd>>

SINAPPSI è la rivista scientifica dell'Inapp (Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche), ente di ricerca che svolge analisi, monitoraggio e **valutazione delle politiche**, in particolare di quelle che hanno effetti sul mercato del lavoro.

Occupazione, istruzione, formazione e **welfare** sono i principali temi di studio.

La rivista intende intrecciare, connettere appunto, i risultati e i contenuti della ricerca di settore per offrire al lettore una rete di riflessioni e, ai decisori politici, un impulso per le scelte strategiche.