



## Scegliere la scuola superiore: un progetto per l'educazione alla scelta consapevole.

Demetrio Ria

Università del Salento

[demetrio.ria@unisalento.it](mailto:demetrio.ria@unisalento.it)

La possibilità per genitori e alunni di scegliere le scuole secondarie liberi da vincoli sembra manifestare, in qualche modo ancora mal definito, lo spirito della libertà socio-economica del ventunesimo secolo. Questo *zeitgeist* è sempre più popolare in un numero crescente di paesi sviluppati, sebbene non sia stato dimostrato senza dubbio che sia realmente in grado di aumentare il rendimento degli alunni. Va subito precisato che in molti Paesi il numero crescente di scuole private (in alcuni casi anche fondate da genitori socialmente privilegiati) sta creando e consolidando un sistema di scuola pubblica *ipso facto* più rispondente alle esigenze dei genitori<sup>1</sup>. Da ciò emerge in modo evidente che il ruolo dei genitori è fondamentale nelle azioni di orientamento ad ogni livello di scuola.

I sostenitori della libera scelta sostengono che la concorrenza migliora sia la qualità dell'offerta educativa, sia aumenta il coinvolgimento dei genitori, sebbene alcuni studi abbiano dimostrato che ciò porta ad un aumento della segregazione sociale (Karsten, 1994; McArthur et al., 1995; Bagley, 1996; Goldhaber, 2000). In tali circostanze, piuttosto che vedere le scuole locali come luoghi in cui convivono una varietà di curricula e abilità, i genitori orientano i loro figli in istituti che hanno una “buona reputazione”, questo isola ulteriormente quegli allievi che devono (o scelgono di) “andare a vivere”. Più insidiosamente, dicono i critici, le politiche governative *pro-choice* e il finanziamento ridotto hanno lo scopo di costringere i figli di famiglie a basso reddito a diventare conformanti tra loro.

Nella temperie sociale che si genera dalle intersezioni delle relazioni delle famiglie nelle comunità locali la dimensione politica assume aspetti che appartengono sempre di più al dibattito culturale della filosofia politica che inevitabilmente entra nella polemica educativa proprio sulla scelta della scuola. Si percepisce in maniera sempre più pervasiva ed evidente che scegliere una scuola è qualcosa di più di un semplice atto pragmatico. Molti filosofi delle politiche

---

<sup>1</sup> La maggior parte delle ricerche sulle scuole private si è concentrata su strutture organizzative; poco lavoro è stato fatto sul loro impatto sulla scuola e sulla società in generale. La visione neoliberale dell'educazione, sostenuta dal desiderio dei genitori della classe media di avere la libertà di usare le proprie risorse per scegliere una scuola per i loro figli, ha contribuito sia alla nascita di scuole che rispondono al mercato sia alla scarsità di ricerca sul loro impatto sociale.

educative (Ball, 1990; Ranson, 1990; Bush et al., 1993; Bridges & McLaughlin, 1994) interpretano questa temperie come una lotta tra il liberalismo socialdemocratico, rappresentato tradizionalmente dalla sinistra democratica e il neoliberismo, rappresentato da una visione di destra (repubblicana o conservatrice). Altre posizioni sono rappresentate da chi interpreta (Jeynes, 2000) la bipolarità sinistra-destra come una semplificazione inventata ed eccessiva. Questi ultimi considerano che le questioni sono da rintracciarsi tanto tra gli interessi acquisiti di coloro che lavorano nella pubblica istruzione, come insegnanti e accademici, e quelli che dipendono da esso per raggiungere i loro obiettivi materiali o per realizzare le loro ambizioni sociali, come gli alunni, i genitori e tutti gli stakeholders del sistema educativo e formativo. Il dato, però, è che molte delle riforme relative alla scelta della scuola introdotte dai governi conservatori neoliberali siano state proseguite ed estese dai successivi governi non sempre di matrice liberale.

L'affermazione secondo cui la scelta della scuola danneggia principalmente i meno privilegiati e mette a nudo il tessuto della società non è neppure oggetto di controversia. È, di fatto, condiviso tanto che coloro che ne sono favorevoli quanto ai contrari. Si condivide che la scelta offre il modo migliore per sfuggire alla trappola della povertà per coloro che vi sono dentro, generando opportunità per le famiglie emarginate e creando scuole migliori per tutti grazie alla competizione. Senza la libertà di scelta a scuola ci sarebbe soltanto “ossificazione culturale” (Kirkpatrick, 1990). Altri, come Finn (1999), sostengono che le possibilità di scelta forniscono alle famiglie delle classi deboli solo un'istruzione sufficiente per perpetuare la loro “domesticabilità e impotenza”, e che tali programmi servono a mantenere intrappolati i figli delle classi più umili in quelle stesse classi in cui si trovano i loro genitori. I sostenitori della libertà di scelta, in risposta, suggeriscono che tale recidiva, ortodossia di sinistra è ciò che rende necessaria e difficile la riforma dell'istruzione pubblica (Boulding, 1973), ed è in ogni caso incompatibile con il sostegno della sinistra al pluralismo e alla scelta in altri aspetti della vita. I critici si uniscono affermando che le politiche a favore della scelta promuovono “i pochi rispetto ai molti” e perpetuano una cultura di sottomissione dei deboli.

Va da sé che la creazione di un mercato dell'istruzione non garantisce necessariamente ai genitori né una maggiore autonomia, né *ipso facto* una migliore qualità delle istituzioni scolastiche, e neppure la possibilità di ampliare il curriculum (Lauder et al., 1999). Piuttosto il mercato fa pressioni sulle scuole che hanno successo che reagiscono concentrandosi sul breve termine e sui risultati degli esami e, si suggerisce, di indottrinare piuttosto che liberare gli studenti della classe operaia a cui non viene più offerta l'opportunità di criticare la propria esperienza educativa (Finn, 1999).

## *Vantaggi e svantaggi della scelta della scuola*

La libera scelta della scuola è attraente per genitori e alunni perché fa appello ai “desideri” e alle libertà culturali. Il primato della famiglia e la conseguente libertà per i genitori di scegliere una scuola per i loro figli; l'aspettativa del consumatore di poter scegliere un particolare tipo di curriculum; e l'esperienza culturale che suggerisce che la scelta e la qualità sono intrinsecamente correlate.

Gorard (1997) ha suggerito che qualsiasi effetto benefico dell'introduzione della scelta può essere minimizzato dal fatto che i genitori non hanno informazioni complete al momento della scelta. Inoltre, man mano che le scuole diventano più orientate al cliente e al mercato, tendono ad uniformarsi esse stesse (Pardey, 1991; Saltman & Von Otter, 1992) in quanto evitano di apparire “troppo differenti” (Gewirtz et al., 1995; Jeynes, 2000). In poche parole, una maggiore scelta in un mercato non produce necessariamente una maggiore varietà, che è uno degli scopi dell'introduzione della scelta<sup>2</sup>. L'aumento delle possibilità di scelta scolastica può generare una maggiore differenziazione educativa che produce effetti negativi su gruppi già svantaggiati. Può contribuire e rafforzare la disuguaglianza educativa e sociale (Bourdieu, 1986a). In effetti, la sola possibilità di scegliere la scuola senza garanzie compensative può essere sufficiente (Bernal, 2005) – sebbene, come Ball et al. (1996) sottolineano, la maggior parte delle ricerche sulla differenziazione si è concentrata sulla selezione degli alunni piuttosto che sulla selezione delle scuole. Non è assiomatico che introdurre mercati nell'istruzione generi e trasformi i genitori da partner in clienti perché ciò possa accadere ci deve essere una costante tensione alla qualità, all'apertura e alle opportunità. Questo, ovviamente, è molto lontano dall'affermare che la scelta scolastica di per sé aumenta la stratificazione degli individui e delle famiglie all'interno della società. Una scelta scolastica più ampia porta con sé la promessa di un accompagnamento verso un'istruzione migliore: la scelta produce competizione e la concorrenza migliora la qualità. Questo non significa ovviamente operare per il benessere e la valorizzazione del progetto di vita degli alunni.

La conoscenza dei genitori su (e l'atteggiamento nei confronti di) argomenti “esperti” come le discipline scolastiche, l'inclusione di bisogni speciali, lo streaming, le opzioni del curriculum e simili, che la ricerca ci dice essere fattori importanti nella scelta (Denessen et al., 2005), è collegata alla classe sociale

---

<sup>2</sup> Si teme inoltre che l'introduzione di una scelta più ampia nella scuola aggrava il divario tra ricchi e poveri e inibisce la mobilità sociale (Woods et al., 1998), che la scelta favorisce i ricchi e i più informati a svantaggio degli altri, in particolare i meno privilegiati, perché una quantità sproporzionata di risorse è diretta verso programmi di scelta e lontano dalle tradizionali disposizioni di non scelta. Alcuni commentatori suggeriscono inoltre che più un governo sostiene l'interesse non sociale egoistico privatizzando la fornitura di assistenza sanitaria e istruzione, più le scuole pubbliche diventeranno probabilmente luoghi di ultima istanza per coloro che, per qualsiasi motivo, non possono trarre vantaggio dall'opzione privatizzata (James & Levin, 1983).

(Vincent, 2000) e quindi ai livelli di ingaggio dei genitori con l'istituzione scolastica. Vincent (2001) illustra bene le differenze tra le classi sociali in questo senso. Basandosi in gran parte sul lavoro di Bourdieu, presenta una scala di tipi di intervento tra genitori fondati sullo status sociale; habitus; capitale sociale, culturale e materiale; questioni di preoccupazione; e agency dei genitori (vale a dire azioni e reazioni in risposta a preoccupazioni). Al livello più alto, la forma più ovvia di capitale attivato è il capitale culturale, maturato dall'esperienza educativa. I genitori di successo ottengono in genere la responsabilità dell'educazione dei loro figli e agiscono consapevolmente sulle loro preoccupazioni. Sentono il bisogno di una connessione tra casa e scuola e non sono disposti a lasciare l'istruzione esclusivamente alla scuola e ai suoi insegnanti. Gestiscono il rischio educativo e lasciano il meno possibile al caso, anche se questo non garantisce che i problemi vengano sempre risolti con loro soddisfazione (Vincent & Martin, 2000). Alcuni genitori di successo, in genere quelli che hanno avuto successo nella carriera ma senza avere per questo una formazione accademica specifica adottano un approccio più da remoto. Come diceva Vincent (2001: 350), “mantengono una distanza tra loro e il processo scolastico” a causa della personale esperienza (Vincent & Martin, 2000). A loro piace sentirsi implicati nel processo, ma per la maggior parte orientano i loro interventi a questioni non propriamente formative.

All'altro estremo, i genitori con scarso rendimento vedono la casa e la scuola come entità nettamente separate. In genere, hanno lasciato la scuola molto presto e, indipendentemente dalla loro attuale posizione economica, hanno poche risorse culturali. Manifestano una conoscenza superficiale dei “sistemi di esperti” che comprendono l'istruzione e mostrano una riluttanza a mettersi in gioco (e persino a visitare) le scuole. Rilevano alti livelli di insoddisfazione, basandosi esclusivamente sulla scuola per educare i propri figli mentre ribollono di rabbia muta per la loro mancanza di progressi. Vincent (2001: 352) definisce il loro atteggiamento “favorevole al rischio”.

Naturalmente, la maggior parte dei genitori si trova da qualche parte tra questi due estremi. In generale, non sono convinti che i loro interventi come genitori nelle questioni scolastiche migliorerebbero le cose per i loro figli, e quindi limitano il loro coinvolgimento e “bilanciano il rischio” (Vincent, 2001: 351).

I concetti di *habitus* e di *capitale culturale* di Bourdieu costituiscono una base per cercare di comprendere meglio le convinzioni dei genitori e l'impegno scolastico (Savage et al., 1992). Secondo Bourdieu, l'*habitus* umano è un sistema socialmente acquisito di disposizioni e predisposizioni che rendono possibile il pensiero comune. In senso sociologico l'*habitus* si riferisce a sistemi di tendenze e inclinazioni socialmente acquisiti, e molti ricercatori lo hanno usato per collegare la classe sociale con la cultura. Come si è visto anche per i genitori la classe sociale influisce sul coinvolgimento.

La maggior parte delle famiglie, sia che si tratti di classe operaia o di classe professionale, vogliono evitare che i propri figli si spostino dall'ordine di beccheggio sociale (Bosetti, 2004). Ciò diventa particolarmente rilevante nel nostro sistema di istruzione dove le possibilità di mobilità sociale si stanno fortemente riducendo.

L'efficacia delle politiche della scelta dipende in parte dal numero di scuole accessibili all'interno di un bacino di utenza geografico. Gli alunni che vivono nelle aree urbane generalmente godono di una scelta più ampia di scuole rispetto a quelli che vivono nelle aree rurali, dove i genitori hanno maggiori preoccupazioni in merito alla disponibilità e al costo del trasporto da e per la scuola, specialmente quando e se la scuola di scelta non è la più vicina.

A parte la convenienza geografica (Hunter, 1991; Morgan et al., 1993; Hughes et al., 1994), la reputazione di una scuola - vale a dire il grado di qualità percepito - è di fondamentale importanza nella scelta della scuola. Ball et al. (1996) identificano tre tipi di classi sociali in relazione all'impegno con la scelta della scuola, determinato più o meno dal livello di rendimento scolastico dei genitori: "privilegiato" o "abile nella scelta"; "Semiqualeficato nella scelta"; e "disconnesso". Secondo Bourdieu (1986a) e Coleman (1988), i genitori abili nella scelta hanno il capitale sociale per operare con successo nel mercato dell'istruzione e hanno il *nous* di usare le informazioni della scuola per confrontarle rispetto alle caratteristiche che considerano importanti:

[I genitori esperti nella scelta in genere] preferiscono una scuola che si adatti agli interessi particolari e alla personalità del loro bambino. A seconda dei loro atteggiamenti specifici verso l'educazione, [possono] anche selezionare una scuola per la sua alta qualità dell'istruzione, alti standard di rendimento accademico o forte enfasi sull'educazione sociale. I selezionatori semiqualeficati tendono a selezionare scuole "buone", con la loro scelta fortemente basata sulla reputazione della scuola. I selezionatori disconnessi in genere scelgono una scuola con una stretta vicinanza fisica alla loro casa e alle scuole che fanno parte della comunità sociale. (Denessen et al., 2005: 351-2)

Le tre ragioni più popolari per la scelta di una scuola - "qualità dell'istruzione", "ethos scolastico" e "attenzione riservata a ciascun allievo" - sono risultate correlate positivamente tra loro e anche positivamente correlate a "ordine e disciplina", "avanzare nella società", "avere edifici attraenti", "dimensioni di classe" e "reputazione"<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Il capitale sociale è per sua natura una risorsa sia contestuale che relativa al tempo. Alcuni dei problemi di aggregazione sono emersi proprio perché il capitale sociale è stato trattato come capitale economico o capitale umano che opera in modo lineare. Molto chiaramente, il capitale sociale non *si* accumula quantitativamente o qualitativamente allo stesso modo dei capitali fisici e umani. Ancora più importante, "di più" non significa sempre "meglio", almeno non per tutti

Tabella Ragioni per la scelta della scuola (basato su Denessen et al., 2005: 354)

| Motivo della scelta della scuola                                 | Range |
|--|-------|
| Qualità dell'istruzione offerta                                  | 1     |
| Clima scolastico o ethos   | 2     |
| La scuola presta attenzione ad ogni bambino                      | 3     |
| Ordine e disciplina nella scuola                                 | 4     |
| La scuola è facilmente raggiungibile da casa                     | 5     |
| Dimensione media della classe nella scuola                       | 6     |
| La reputazione della scuola                                      | 7     |
| Edifici scolastici attraenti                                     | 8     |
| Gli alunni che frequentano la scuola "avanzano" nella società    | 9     |
| La denominazione religiosa della scuola                          | 10    |
| Contesto sociale della maggior parte degli alunni della scuola   | 11    |
| La scuola è rispettosa della nostra religione                    | 12    |
| Consigli degli amici   | 13    |
| Attività extra-curricolari offerte presso la scuola              | 14    |
| Gli altri genitori della scuola sono "il nostro tipo di persone" | 15    |
| Possibilità di entrare in contatto con altre culture             | 16    |
| (Nessun'altra scuola era disponibile)                            | 17    |

i soggetti coinvolti. Né è "più" il risultato di una semplice funzione additiva. È particolarmente importante rispondere alla domanda se un fattore come il capitale sociale possa essere contemporaneamente causa ed effetto di un fenomeno sociale. In caso affermativo, questa reciprocità causale deve essere *modellata* specificatamente in modo teoricamente informato e metodologicamente flessibile. Chiaramente ciò è più facile a dirsi che a farsi, perché la teoria non è ancora unificata rispetto al capitale sociale e non ha ancora incorporato aree di interesse sistematicamente correlate, come la teoria dei conflitti e la risoluzione dei conflitti che sono chiaramente rilevanti. Inoltre, è rimasta praticamente inesplorata la teoria dell'identità sociale in relazione al capitale sociale. Infine, occorre definire la connessione del capitale sociale alle dimensioni della stratificazione sociale e della mobilità, sia a livello micro che a livello macro. Oltre alle questioni metodologiche irrisolte nell'attuale modellistica del capitale sociale, sono state rilevate lacune specifiche nella ricerca attuale. In primo luogo, la ricerca nel capitale sociale non ha tracciato in modo soddisfacente le dinamiche della famiglia etnica nel capitale sociale. La ricerca sul capitale sociale soffre di gravi problemi metodologici e di misurazione, in particolare quando il capitale sociale viene trattato come misura aggregata. Soltanto dopo aver tracciato questi effetti, si potrà ottenere l'effetto del capitale sociale e culturale dei genitori sui risultati educativi dei bambini, al netto di altre misure relativi ad altri fattori. In questo modo, Bourdieu e Putnam van sono visti per portare avanti e sviluppare ulteriormente le idee di due tradizioni sociologiche opposte e applicare queste idee ai problemi attuali della società civile. Il lavoro di Putnam conserva molte delle idee della sociologia dell'integrazione. I suoi concetti di capitale sociale e fiducia sono rivolti a domande su meccanismi che rafforzano l'integrazione dei valori della società, solidarietà e solidarietà; e che creano consenso e sostengono lo sviluppo stabile della società (movimento di equilibrio).

Il miglioramento del coinvolgimento dei genitori, la soddisfazione del cliente e un maggiore senso di comunità sono tutti percepiti come parte della stessa missione di fornire la scelta nella scuola (Chubb & Moe, 1990; Driscoll & Kerchner, 1999; Smrekar & Goldring, 1999).

La teoria della scelta razionale suggerisce che i genitori quando prendono le decisioni scolastiche desiderano massimizzare l'utilità e che i genitori di maggior successo sono quelli che sono più proattivi nel far sì che gli insegnanti agiscano nel miglior interesse dei loro particolari figli (Fuller et al., 1996; Goldthorpe, 1996; Bosetti, 1998; Hatcher, 1998). Tuttavia, Bosetti (2004), ricava qualcosa di diverso

[II] contesto del processo decisionale dei genitori è molto più complesso del risultato di calcoli razionali individuali del ritorno economico del loro investimento in particolari opzioni educative. La scelta dei genitori fa parte di un processo sociale influenzato dalle proprietà salienti della classe sociale e dalle reti di relazioni sociali. (Bosetti, 2004: 288)

La semplice teoria economica presume che i genitori agiscano razionalmente nelle materie scolastiche nella piena conoscenza delle esigenze dei loro figli e che abbiano chiari criteri di scelta e siano consapevoli di tutte le opzioni disponibili. In cambio della scelta, i genitori si assumono la responsabilità per la difesa dei bisogni dei loro figli e accettano che devono impegnarsi nuovamente nel mercato nel caso in cui la loro scuola prescelta dovesse mancare in qualche modo. Il *quid pro quo* per avere la scelta della scuola è un mercato competitivo, in cui i genitori agiscono egoisticamente nel migliore interesse dei propri figli, facendo così pressione su tutte le scuole affinché siano più sensibili. I social network svolgono un ruolo cruciale nell'informare il processo decisionale dei genitori e, naturalmente, i social network di genitori di livello medio e più istruiti hanno, per definizione, maggiori probabilità di includere professionisti esperti. Per i genitori meno abbienti, la qualità delle informazioni e l'accesso ad esse sono fondamentali:

La sfida per gli amministratori dei programmi di scelta sembra essere come infiltrarsi nei social network per fornire informazioni utili e accurate per aiutare i genitori a prendere le decisioni appropriate in merito all'educazione dei loro figli e per aumentare la loro consapevolezza delle opzioni di scelta disponibili. Tuttavia, adeguate fonti di informazione potrebbero non essere sufficienti per incoraggiare le famiglie di livello socioeconomico inferiore a partecipare a programmi o scuole di scelta. Questi genitori non sembrano avere la disposizione o la motivazione per deviare dall'iscrizione dei propri figli nella scuola di quartiere designata. (Bosetti, 2004: 395–6)

## *Scelta e psicodinamica del passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria*

La ricerca suggerisce che quando gli alunni percepiscono di aver superato i rischi e i pericoli associati al passaggio alla scuola secondaria, la loro autostima aumenta e così anche la loro capacità di far fronte con successo alle transizioni future (Taylor & Woollard, 2003). Ciò è particolarmente vero quando è difficile entrare nella scuola prescelta. Gli alunni si affidano a legami sociali consolidati per facilitare il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria - e in effetti tra le scuole in generale - e le famiglie della classe media lo usano soprattutto come opportunità per ottenere vantaggi e legami con altre famiglie che condividono i loro valori (Giddens, 1991).

L'istruzione è "angosciata" secondo Shaw (1995), e da nessuna parte è più evidente che nel passaggio alla scuola secondaria (Measor & Woods, 1984; Cotterell, 1986; Youngman, 1986). Deriva dalla capacità dei singoli bambini di "anticipare il loro futuro" (Giddens, 1991) ed è un fattore importante nel modo in cui gli alunni rispondono al cambiamento (Barbelet, 1998; Lucey & Reay, 2000) e alla scelta, e come affrontano i preconcetti che hanno della scuola secondaria, che sono per lo più comunicati loro da storie di altri bambini (Measor & Woods, 1984; Delamont, 1991):

[Per la scuola primaria] alunni che [sono] in procinto di selezionare una scuola, l'idea stessa della scuola secondaria (apre) uno spazio nella loro immaginazione che [non] è completamente riempito da ciò che gli altri [hanno] detto loro. Questo spazio [fornisce] un terreno altamente fertile in cui si possono piantare paure, fantasie e speranze semiformenti, ambigue e contraddittorie; uno spazio contraddittorio costruito nel presente attorno a un futuro sconosciuto ma inevitabile. (Lucey & Reay, 2000: 192)

In generale, la "turbolenza della transizione" (Ruddock, Chaplain & Wallace, 1996) richiede ciò che Lucey e Reay (2000: 192) chiamano "riorganizzazione emotiva", e l'ansia è un'emozione centrale in quella riorganizzazione e per il futuro "sviluppo di efficaci strategie di coping". Fattori come etnia, cultura, genere e classe sociale sono anche messi in evidenza:

[Quale] scuola secondaria che frequenta è ancora considerata una statistica vitale in alcuni angoli della Gran Bretagna "cool", "senza classe" (Goddard, 1998; Anthony, 1998). Il significato del trasferimento non si perde nella classe operaia e nella classe media, in bianco e nero [alunni], i quali [considerano] l'imminente mossa [come relativa] direttamente alla [loro] identità. (Ibid.: 192)

Una ricerca degli Stati Uniti suggerisce che l'etnia (almeno in parte) influenza gli atteggiamenti (in particolare materni) dei genitori nei confronti (e le aspettative

di) transizione verso la scuola superiore - gli eurodipendenti della classe media apprezzano di più andare d'accordo con i coetanei, gli afroamericani apprezzano di più preparazione accademica e latinoamericani apprezzano la maggior parte dell'apprendimento nel rispetto dell'autorità (Harding, 2006) - ma qualunque sia la loro etnia, il trasferimento dalla scuola primaria a quella secondaria può far sì che le future "traiettorie" accademiche e sociali dei bambini divergano in linea con il contesto sociale (Noyes, 2006). La scarsa transizione è legata alla bassa classe sociale (Nisbet & Entwistle, 1969): i migliori hanno un effetto economico, sociale e culturale la transizione più regolare.

Sapendo che una scarsa transizione alla scuola secondaria può significare "risultati sfavorevoli a livello emotivo ed educativo", le scuole possono e dovrebbero lavorare per ridurre le ansie degli alunni in arrivo (Rudduck, Galton e Gray, 1998), sebbene "semplici misure politiche" (Noyes, 2006: 57) è improbabile che migliorino notevolmente le cose (Noyes, 2004). I bambini avvertono che è un diritto di passaggio, ma è uno i cui rischi possono essere mitigati, ad esempio, dalle visite anticipate e dalle lezioni pratiche:

[Andare] alla "grande scuola" presenta ai bambini un dilemma centrale nell'esperienza di crescere; che per ottenere la libertà e l'autonomia dalla regolamentazione degli adulti bisogna essere disposti a rinunciare a qualche misura della protezione che tale regolamentazione offre. (Lucey & Reay, 2000: 202)

Ciò non implica che la transizione debba essere sempre problematica. Può essere anche un momento di ottimismo (Measor & Woods, 1984) e un momento, come dice Rudduck (1996), per riconoscere una maturità crescente. Per molti bambini, la transizione rappresenta l'opportunità di una maggiore indipendenza (anche se con un rischio maggiore), ma a volte possono verificarsi sentimenti di perdita per gli amici della scuola elementare e gli ex insegnanti (Measor & Woods, 1984) nella misura in cui gli alunni non sono in grado di immaginare nulla positivo o emozionante per il passaggio alla scuola secondaria. Nella maggior parte delle ricerche, gli alunni si trovano ad esprimere l'ansia per la scoraggiante familiarità di ciò che percepiscono sarà il loro nuovo ambiente scolastico (Galton & Willcock, 1983; Davies, 1986). Temono la scuola più grande con i suoi strani "spazi informali" (Measor & Woods, 1984) popolati da alunni più grandi, e diventano "sensibili alle proprie vulnerabilità" (Lucey & Reay, 2002: 258).

Lucey e Reay (2000) suggeriscono che all'inizio del processo di transizione alla scuola secondaria, le ansie dei genitori dominano il programma di scelta mentre cercano di attualizzare le loro preferenze scolastiche in un mercato altamente competitivo (Gewirtz et al., 1995; Noden et al., 1998). Anche in questa fase la conoscenza dei bambini è incompleta, acquisita principalmente da amici e

parenti, e abbondano storie e miti dell'orrore, in particolare sul bullismo (Galton & Willcock, 1983; Measor & Woods, 1984; Davies, 1986). Sul lato positivo, Lucey e Reay (2000: 198) sottolineano che la maggior parte delle storie dell'orrore sono raccontate su scuole diverse da quella scelta, il che suggerisce che gli alunni allontanano le loro paure come meccanismo di difesa psicologica e, naturalmente, ci sono anche storie di supporto raccontate da amici e parenti. In particolare, cresce il consenso

tra [gruppi] e l'emergere di un'identità di gruppo intorno alla destinazione della scuola ... parla ed è un tentativo di risolvere la necessità di un certo senso di coerenza e continuità in un momento di cambiamento. Rassicura inoltre [alunni] che non solo hanno scelto bene ma che sono stati scelti dalla migliore scuola. (Ibid. : 199)

Mentre le scuole diverse da quella prescelta sono "demonizzate" dai bambini che non vanno lì, altre sono idealizzate o "valorizzate", come lo chiamano Lucey e Reay (2000, 2002), mentre la pressione per ottenere un posto in una buona scuola si intensifica con commercializzazione (Gewirtz et al., 1995).<sup>6</sup> Ad esempio, le scuole che si occupano di bullismo sono elogiate durante la transizione dagli alunni che si preoccupano del bullismo. Mentre i bambini lottano per esprimere le loro paure, si rassicurano a vicenda mentre un gruppo di amici si trasferisce insieme nella stessa scuola secondaria (Reay & Ball, 1997; Lucey & Reay, 2000), e questo sostegno positivo è rafforzato da altri bambini non preoccupati bullismo (per usare quell'esempio) tanto quanto preoccupato di ricominciare da lì e forse sfuggire al bullismo nella scuola elementare (Rudduck, 1996).

Crocker et al. (1998) suggeriscono che le scuole demonizzate sono quelle i cui studenti sono percepiti come devianti, violenti e stupidi, i cui insegnanti sono percepiti come inefficaci e non professionali e che di solito sono frequentati da un gran numero di studenti di minoranze etniche (Back et al., 1999). Questi pregiudizi sono il risultato sia dell'esperienza reale sia del gossip pubblico (Segal, 1985). I bambini che passano dalla scuola primaria a quella secondaria sono "perfettamente consapevoli di una gerarchia di selezione" e di solito hanno "un'idea precisa di dove sono posizionati" rispetto ad essa (Lucey & Reay, 2002: 256). Per lo più, temono di essere etichettati come stupidi, in particolare gli alunni della classe operaia che generalmente e storicamente possono aspettarsi un trattamento meno favorevole nelle scuole (Willis, 1977; Ball, 1981; Lee, 1987). È più facile per gli studenti assicurarsi una buona reputazione in una nuova scuola quando le loro abilità sociali sono anche apprezzate dai loro insegnanti e tali alunni tendono a fare progressi rapidi e rapidi. Gli alunni della classe operaia, d'altra parte, sviluppano "strategie per la resistenza" (Noyes, 2006) come risultato della percezione di una dissonanza tra i propri atteggiamenti e quelli adottati dalla

scuola, e perché la necessità di lavorare durante l'anno scolastico per contribuire al reddito familiare deprime il conseguimento (Gouvias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005: 445).

Buoni insegnanti e buona disciplina scolastica sono molto importanti per gli alunni preoccupati della scelta e della transizione scolastica. I potenziali allievi si rivolgono agli insegnanti per fornire livelli di sicurezza e ordine che creino un ambiente libero dalla violenza e dalla minaccia di violenza (Ganaway, 1976; Woods, 1990). Tuttavia, i bambini comprendono che il bene e il male coesistono ambivalentemente nella maggior parte delle scuole, e i bambini paurosi si aggrappano alla speranza che le storie dell'orrore possano non essere vere. Tutti i sentimenti positivi non vengono distrutti nelle scuole demonizzate dagli alunni che non vogliono essere lì. Nel loro toccante resoconto, Lucey e Reay (2002: 260) suggeriscono che questo è più che un semplice "soddisfacimento dei desideri"; più che un "tentativo disperato del tipo di pensiero magico che (fa) tutto bene". La realtà per i bambini di fronte alla prospettiva di andare a una scuola non di loro scelta - una scuola demonizzata - è "disordinata" come lo è per la maggior parte dei bambini nella maggior parte degli altri aspetti della loro giovane vita. Sono spinti emotivamente a riparare l'immagine della scuola e se stessi in relazione ad essa. In alcune situazioni, imparano a farlo

trasformare una vergognosa realtà in qualcosa di buono con una rielaborazione intelligente di ciò che Goffman chiama "informazioni sull'identità" (Goffman, 1963). Ma le realtà sono costantemente in gioco con le finzioni nella costituzione dell'identità. (Ibid. : 260)

Naturalmente, la demonizzazione di alcune scuole dipende dall'idealizzazione di altre. Per gli alunni che vivono nei bacini idrografici delle scuole popolari e che hanno ottenuto offerte lì, l'idealizzazione è semplice. Per coloro che vivono nei bacini idrografici di scuole indesiderate e demonizzate, la scuola perfetta è sempre (letteralmente) lontana. L'idea di una scuola ideale lontana da una scuola demonizzata locale è rafforzata tra i gruppi di amicizia di bambini destinati a frequentare quest'ultima e per classe sociale, abilità accademica, genere e razza (Allat, 1993; Gewirtz et al., 1994; Ball et al., 1996; Reay & Ball, 1997, 1998; West, Pennell et al., 1998; Reay & Lucey, 2000, 2003). I genitori in gruppi socioeconomici inferiori tradizionalmente attribuiscono un valore più elevato alle scuole locali perché sono a disagio per i loro figli che viaggiano su lunghe distanze (Worpole, 1999) e i legami familiari nelle aree della classe lavoratrice tendono tradizionalmente a essere più forti (Savage et al., 1992; Reay & Ball, 1997). È stato suggerito che questo sta cambiando (Lucey & Reay, 2002: 262) e che i bambini della classe operaia sono ora disposti a viaggiare ulteriormente a scuola, ma questo fatto da solo - come sarà discusso nella seconda parte di questo libro - fa non significa che i bambini della classe operaia stiano andando meglio a

scuola grazie al libero mercato (Noden et al., 1998). I bambini, che siano o meno della classe lavoratrice, sembrano essere consapevolmente innati dell'ingiustizia di un tale sistema scolastico, ma secondo Lucey e Reay (2002) sono sedotti dalla speranza che la meritocrazia di avere le migliori scuole scelga i migliori bambini (e di bravi alunni che ottengono ciò che meritano) si tradurranno nella loro scelta.

In conclusione, come dimostra l'analisi presentata in questo capitolo, la scelta della scuola è un processo complesso per i genitori per diversi motivi. Innanzitutto, tali scelte sono fortemente coinvolgenti per adulti e bambini, nonché per le scuole, in quanto non possono essere fatte molto spesso. In secondo luogo, le scelte sono fatte al fine di raggiungere obiettivi individuali e sociali diversi e talvolta contraddittori, creando così tensioni assiologiche. La complessità coinvolta è anche attribuibile al fatto che l'efficacia della scuola dipende dagli adattamenti tra bambini e scuole su un insieme di caratteristiche che sono difficili da comprendere e difficili da fondere e che un'ampia varietà di vincoli o opportunità (geografici, istituzionali, finanziari) devono essere presi in considerazione nel prendere decisioni pertinenti e di successo.

Questa analisi rivela anche significative disuguaglianze sociali riguardo alla scelta della scuola. I genitori dell'alta borghesia, che hanno alti volumi di capitale economico, culturale e sociale, sono meglio attrezzati per scegliere e ottenere la loro scuola preferita rispetto ai genitori della classe media, che a loro volta sono meglio attrezzati di quelli delle classi lavoratrici. In effetti, la scelta della scuola è diventata una dimensione importante della riproduzione sociale in quanto le strategie tendono a rafforzare le posizioni dominanti piuttosto che offrire opportunità ai dominati di avanzare (Ball, Bowe e Gewirtz 1996; van Zanten 2009b).

## **Bibliografia**

- Allat, P. (1993) Becoming privileged: the role of family processes, in: I. Bates & G. Riseborough (Eds) *Youth and Inequality* (Buckingham, Open University Press).
- Anthony, A. (1998) What about the workers? *The Observer*, 13 December.
- Back, L., Cohen, P. & Keith, M. (1999) *Between Home and Belonging: Critical Ethnographies of Race, Place and Identity, Finding The Way Home Working Papers 2* (London, CNER).
- Bagley, C. (1996) Black and white unite or flight? The racialised dimension of schooling and parental choice, *British Educational Research Journal*, 22(5), 569–80.
- Ball, S.J. (1981) *Beachside Comprehensive* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Ball, S.J. (1990) *Politics and Policymaking in Education* (London, Routledge).
- Ball, S.J., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996) School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112.
- Barbelet, J.M. (1998) *Emotion, Social Theory and Social Structure: A Macrosociological Approach* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Bernal, J.L. (2005) Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education, *Journal of Education Policy*, 20(6), 779–92.
- Bosetti, L. (1998) *Canada's charter schools: initial report* (Kelowna, BC, Society for the Advancement of Excellence in Education).

- Bosetti, L. (2004) Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta, *Journal of Education Policy*, 19(4), 387–405.
- Boulding, K. (1973) *Challenge to Leadership, Managing in a Changing World* (New York, The Free Press).
- Bourdieu, P. (1986a) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (London, Routledge).
- Bourdieu, P. (1986b) Forms of capital, in: J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood Press).
- Bridges, D. & McLaughlin, T. (1994) Education and the market place: an introduction, in: D. Bridges & T. McLaughlin (Eds) *Education and the Market Place* (London, Falmer Press).
- Bush, T., Coleman, M. & Glover, D. (1993) *Managing Autonomous Schools* (London, Paul Chapman).
- Chubb, J. & Moe, T. (1990) *Politics, Markets, and America's Schools* (Washington, DC, Brookings Institution).
- Coleman, J.S. (1988) Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Cotterell, J. (1986) The adjustment of early adolescent youngsters to secondary school: some Australian findings, in: B. Youngman (Ed.) *Mid-School Transfer* (Slough, National Foundation for Educational Research).
- Crocker, J., Major, B. & Steele, C. (1998) Social stigma, in: D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds) *Handbook of Social Psychology*, 4th edition (Boston, MA, McGraw-Hill).
- Davies, G. (1986) *A First Year Tutorial Handbook* (Oxford, Blackwell).
- Delamont, S. (1991) The hit list and other horror stories, *Sociological Review*, 39(2), 238–59.
- Denessen, E., Driessena, G. & Slegers, P. (2005) Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice, *Journal of Education Policy*, 20(3), 347–68.
- Driscoll, M.E. & Kerchner, C.T. (1999) The implications of social capital for schools, communities, and cities: educational administration as if a sense of place mattered, in: J. Murphy & K.S. Louis (Eds) *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd edition (San Francisco, Jossey-Bass).
- Finn, P.J. (1999) *Literacy with an Attitude: Educating Working-Class Children in Their Own Self-Interest* (Albany, NY, State University of New York Press).
- Fuller, B., Elmore, R. & Orfield, G. (1996) Policy-making in the dark: illuminating the school choice debate, in: B. Fuller, R. Elmore & G. Orfield (Eds) *Who Chooses? Who Loses?* (NY, Teachers College Press).
- Galton, M. & Willcock, J. (1983) *Moving From the Primary Classroom* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Ganaway, H. (1976) Making sense of school, in: M. Stubbs & S. Delamont (Eds) *Explorations in Classroom Observation* (London, Wiley).
- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1994) Parents, privilege and the education market place, *Research Papers in Education*, 9(1), 3–29.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education* (Buckingham, Open University Press).
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age* (Cambridge, Polity Press).
- Goddard, A. (1998) Pay reflects school ties, *Times Higher Education Supplement*, 30 October.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (Harmondsworth, Penguin).
- Goldthorpe, J. (1996) Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment, *British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505.
- Gorard, S. (1997) *School Choice in an Established Market* (Aldershot, Ashgate).
- Gouvas, D. & Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005) Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents, *Journal of Education and Work*, 18(4), 421–49.
- Harding, N. (2006) Ethnic and social class similarities and differences in mothers' beliefs about kindergarten preparation, *Race, Ethnicity and Education*, 9(2), 223–37.
- Hatcher, R. (1998) Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Education*, 19(1), 5–24.

- Hughes, M., Wikeley, F. & Nash, T. (1994) *Parents and Their Children's Schools* (Oxford, Blackwell).
- Hunter, J.B. (1991) Which school? A study of parents' choice of secondary school, *Educational Research*, 33(1), 31–41.
- James, T. & Levin, H.M. (1983) Introduction, in: T. James & H.M. Levin (Eds) *Public Dollars for Private Schools: The Case of Tuition Tax Credits* (Philadelphia, PA, Temple University Press).
- Jeynes, W. (2000) Assessing school choice: a balanced perspective, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 223–41.
- Karsten, S. (1994) Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of the Netherlands, *Journal of Education Policy*, 9(3), 211–25.
- Kirkpatrick, D.W. (1990) *Choice in Schooling* (Chicago, IL, Loyola University Press).
- Lauder, H., Hughes, D., Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlinn, J. & Hamlin, J. (1999) *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work* (Buckingham, Open University Press).
- Lee, J. (1987) Pride and prejudice: teachers, class and an inner city infants school, in: M. Lawn & G. Grace (Eds) *Teachers: The Culture and Politics of Work* (Lewes, UK, Falmer Press).
- Lucey, H. & Reay, D. (2000) Identities in transition: anxiety and excitement in the move to secondary school, *Oxford Review of Education*, 26(2), 191–205.
- Lucey, H. & Reay, D. (2002) A market in waste: psychic and structural dimensions of school-choice policy in the UK and children's narratives on 'demonized' schools. *Discourse*, 23(3), 253–66.
- McArthur, E., Colopy, K.W. & Schlaline, B. (1995) *Use of School Choice Educational Policy Issues: Statistical Perspectives* (Washington, DC, National Center for Educational Statistics).
- Measor, L. & Woods, P. (1984) *Changing Schools: Pupil Perspectives on Transfer to a Comprehensive* (Milton Keynes, Open University Press).
- Morgan, V., Dunn, S., Cairns, E. & Fraser, G. (1993) How do parents choose a school for their child? An example of the exercise of parental choice, *Educational Research*, 35(2), 139–48.
- Nisbet, J. & Entwistle, N. (1969) *The Transition to Secondary Education* (London, University of London Press).
- Noden, P., West, A., David, M. & Edge, A. (1998) Choices and destinations at transfer to secondary schools in London, *Journal of Education Policy*, 13(2), 221–36.
- Noyes, A. (2004) Learning landscapes, *British Educational Research Journal*, 30(1), 27–41.
- Noyes, A. (2006) School transfer and the diffraction of learning trajectories, *Research papers in Education*, 21(1), 43–62.
- Pardey, D. (1991) *Marketing for Schools* (London, Kogan Page).
- Ranson, S. (1990) Changing relations between centre and locality in education, in: I. McNay & J. Ozga (Eds) *Policy-Making in Education: The Breakdown of Consensus*, (Oxford, Pergamon Press).
- Reay, D. & Ball, S. (1997) 'Spoilt for choice': the working classes and education markets, *Oxford Review of Education*, 23(1), 89–101.
- Reay, D. & Ball, S. (1998) 'Making their minds up': family dynamics and school choice, *British Educational Research Journal*, 24, 431–48.
- Reay, D. & Lucey, H. (2000) Children, school choice and social differences, *Educational Studies*, 26(1), 83–100.
- Reay, D. & Lucey, H. (2003) The limits of choice: children and inner city schooling, *Sociology*, 37, 121–42.
- Rudduck, J. (1996) Going to 'the big school': the turbulence of transition, in: J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (Eds) *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* (London, David Fulton Publishers).
- Ruddock, J., Chaplain, R. & Wallace, G. (Eds) (1996) *School Improvement: What Can Pupils Tell Us* (London, David Fulton).
- Rudduck, J., Galton, M. & Gray, J. (1998) Lost in the maze of the new, *Times Education Supplement*, 20 November.
- Saltman, R.B. & Von Otter, C. (1992) *Planned Markets and Public Competition* (Buckingham, Open University Press).
- Savage, M., Barlow, J., Dickens, P. & Fielding, T. (1992) *Property, Bureaucracy and Culture* (London, Routledge).

- Segal, J. (1985) *Phantasy in Everyday Life* (Harmondsworth, Penguin).
- Smrekar, C. & Goldring, E. (1999) *School Choice in Urban America: Magnet Schools and the Pursuit of Equity* (New York, Teachers College Press).
- Taylor, A. & Woollard, L. (2003) The risky business of choosing a high school. *Journal of Education Policy*, 18(6), 617–35.
- Vincent, C. (1996) *Parents and Teachers: Power and Participation* (London, Falmer Press).
- Vincent, C. (2000) *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*, (Buckingham, Open University Press).
- Vincent, C. (2001) Social class and parental agency, *Journal of Education Policy*, 16(4), 347–64.
- Vincent, C. & Martin, J. (2000) School-based parents' groups: a 'politics of voice and representation'? *Journal of Education Policy*, 15(5), 459–80.
- West, A., Pennell, H. & Noden, P. (1998) School admissions: increasing equity, accountability and transparency, *British Journal of Educational Studies*, 46(2), 188–200.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs* (Farnborough, UK, Saxon House).
- Woods, P. (1990) *The Happiest Days: How Pupils Cope with School* (London, Falmer Press).
- Woods, P., Bagley, C. & Glatter, R. (1997) *The Public Market in England: School Responsiveness in a Competitive Climate. Occasional Research Paper 1* (School of Education, Open University).
- Worpole, K. (1999) Driving forces, *The Guardian*, 8 June.
- Youngman, B. (Ed.) (1986) *Mid-School Transfer: Problems and Proposals* (Slough, National Foundation for Educational Research).

